المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ١٧ | إبريل ٢٠٢١

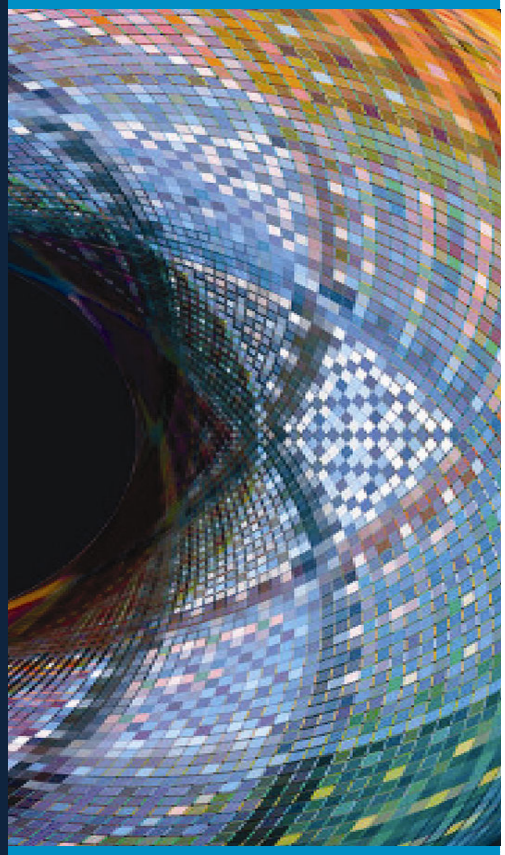
Issue 17 | April 2021

المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود

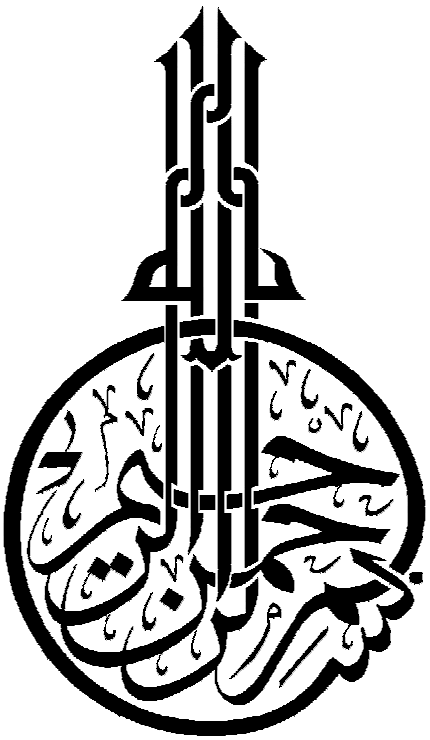
The Saudi Journal of Special Education

A periodical peer-reviewed journal published by King Saud University



ISSN 1658-7154 (print)
ISSN 1658-7162 (online)

Available online at http://www.sjse.ksu.edu.sa



المجلة السعودية للتربية الخاصة

The Saudi Journal of Special Education

S.J.S.E

دورية محكمة

تصدرها جامعة الملك سعود

العدد السابع عشر

إبريل (٢٠٢١م) شعبان (١٤٤٢هـ)

http://sjse.ksu.edu.sa

أعضاء هيئة التحرير
Editorial Board Members

رئيس هيئة التحرير
أ. د. ناصر بن سعد العجمي

Editor-in-Chief
Prof. Nasser S. Al-ajmi

نائب رئيس هيئة التحرير
أ. د. إبراهيم بن عبد الله العثمان

Deputy Editor-in-Chief
Prof. Ibrahim A. Alothman

مدير التحرير
د. محمد بن علي القحطاني

Editing Manager
Dr. Mohammed A. Alkahtani

هيئة التحرير
أ. د. زيدان بن أحمد السرطاوي
أ. د. هنادي بنت حسين القحطاني
د. طارش بن مسلم الشمري
د. نوره بنت علي الكثيري

Associate Editors
Prof. Zidan A. Al-Sartawi
Prof. Hanadi H. Alkahtani
Dr. Taresh M. Alshamari
Dr. Nora A. Alkatheery

مشرفة المتابعة والتطوير
أ. سعاد بنت علي الشويعر

Follow-up and Development Supervisor
Mrs. Suad Alii AlShuwaier

هيئة التحرير الاستشارية
Board of Advisory Editors

الأستاذ الدكتور عبد الله بن محمد الوابلي جامعة الملك سعود – السعودية	Prof. Abdullah M. Alwabli King Saud University - KSA
الدكتور ناصر بن علي الموسى مجلس الشورى – السعودية	Dr. Nasser A. Almousa The Shura Council - KSA
الدكتور إبراهيم بن سعد أبو نيان جامعة الملك سعود – السعودية	Dr. Ibrahim S. Abunayyan King Saud University - KSA
الأستاذ الدكتور عبد الله بن محمد الجغيمان مجلس الشورى – السعودية	Prof. Abdullah M. Aljgyeman The Shura Council - KSA
الأستاذ الدكتور عبد العزيز بن محمد العبد الجبار جامعة الملك سعود – السعودية	Prof. Abdulaziz M. Alabduljabbar King Saud University - KSA
الأستاذ الدكتور زيدان قاسم السرطاوي جامعة الملك سعود – السعودية	Prof. Zaidan Q. Alsartawi King Saud University - KSA
الأستاذ الدكتور جيسون باول جامعة كوفنتري – بريطانيا	Prof. Jason L. Powell Coventry University - UK
الأستاذ الدكتور ستيف غراهام جامعة ولاية أريزونا –أمريكا	Prof. Steve Graham Arizona State University - USA
الاستاذ الدكتور ديفيد جاست جامعة جورجيا – أمريكا	Prof. David Gast University of Georgia - USA
الأستاذ الدكتور هارفي رود جامعة شمال كولورادو –أمريكا	Prof. Harvey Rude University of Northern Colorado - USA
الأستاذ الدكتور جميل محمود الصمادي الجامعة الأردنية – الأردن	Prof. Jamil M. Smadi University of Jordan - Jordan
الأستاذ الدكتور عادل عبد الله محمد جامعة الزقازيق – مصر	Prof. Adel A. Mohammed Zagazig University - Egypt
الأستاذ الدكتور عبد الرقيب أحمد البحيري جامعة أسيوط – مصر	Prof. Abd elrakib Albheary Assiout University - Egypt
الأستاذ الدكتور حمد بليه العجمي جامعة الكويت – الكويت	Prof. Hamad Alajm University of Kuwait - Kuwait
الدكتور برينت بيتيت مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة – السعودية	Dr. Brent Belit King Salman Center for Disability Research - KSA
الدكتور علي بن ناصر العضيب مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة – السعودية	Dr. Ali Nasser Aladeeb King Salman Center for Disability Research - KSA

هوية المجلة
Identity of the Journal

نشأة المجلة

المجلة السعودية للتربية الخاصة تعد أول دورية محكمة متخصصة في مجال التربية الخاصة والإعاقة بالعالم العربي. وتصدر من دار جامعة الملك سعود للنشر التي تعد أول دار نشر بجامعة عربية. وتضم هيئة تحرير المجلة أكاديميين متخصصين في مجال التربية الخاصة جميعهم أعضاء هيئة تدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود الذي يعد الأفضل والأول حيث أنشئ في عام (1404 هـ) كأول قسم أكاديمي في العالم العربي يمنح درجة البكالوريوس في مجال التربية الخاصة. كما تضم المجلة هيئة تحرير استشارية دولية من نخبة المتخصصين في مجال البحث والنشر في مجال التربية الخاصة والإعاقة

About the Journal

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is the first peer-reviewed journal in the Arab world that specializes in the field of special education and disability studies. The SJSE is published by King Saud University Press (KSU Press) which is the first university-owned Press in the Arab world. The SJSE has Associate Editors that are experts in their particular areas. All The SJSE Associate Editors are PhD professors and members of the faculty of Special Education Department at King Saud University which is the best and the first of its kind in the Arab world. The SJSE also has an international advisory editorial board consisting of experienced and distinguished researchers in the field of special education and disability studies.

الرؤية

التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة.

Vision

Excellence in the dissemination of knowledge related to the field of disability and special education.

الرسالة

توفير مصدر معرفة متميز لكل من الأفراد الذين لديهم إعاقة أو الموهوبين وأسرهم، المهنيين والممارسين، صناع القرار والإداريين، المتخصصين والباحثين.

Mission

Provide an excellent knowledge resource for individuals with disability or giftedness and their families, professionals and practitioners, policy-maker and administrators, and specialist and researchers.

الأهداف والمجال

تهدف المجلة لنشر بحوث متميزة ومحكمة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة. بالرغم من تركيز المجلة على المنطقة العربية إلا أنها تتطلع للحصول على مكانه دولية لتصبح وعاء نشر عالمي متعدد التخصصات ينشر البحوث باللغتين العربية والانجليزية من جميع أنحاء العالم في مواضيع متنوعة. وهذه المواضيع تشمل ولا تنحصر فيما يلي:

⇐ الموهبة والتفوق
⇐ جميع فئات الإعاقة
⇐ الوقاية من الإعاقة
⇐ التدخل المبكر
⇐ تشخيص وتصنيف الإعاقات
⇐ حقوق الأفراد الذين لديهم إعاقة
⇐ القوانين والتشريعات ذات العلاقة بالإعاقة والتربية الخاصة
⇐ إعداد معلمي التربية الخاصة
⇐ تدريب أولياء الأمور
⇐ الإرشاد وإعادة التأهيل
⇐ الصحة النفسية والإعاقة
⇐ الإعاقة والرعاية الصحة
⇐ العلاج الوظيفي
⇐ التغذية والإعاقة
⇐ الخدمات المساندة
⇐ الخدمات الانتقالية
⇐ الخدمات الترفيهية
⇐ التقنية المساعدة
⇐ البيئة الأقل تقييدا
⇐ الدمج الشامل
⇐ التصميم الشامل
⇐ الإعاقة والتعليم العالي
⇐ البحث العلمي والإعاقة
⇐ تحليل السلوك التطبيقي
⇐ دعم السلوك الايجابي
⇐ التدخلات المبنية على البراهين
⇐ الاستجابة للتدخل
⇐ الإعاقة والإعلام
⇐ الإعاقة والاقتصاد
⇐ التوظيف والإعاقة
⇐ الإعاقة والجنس
⇐ نوعية الحياة والإعاقة
⇐ وغيرها من مجالات الإعاقة والتربية الخاصة.

Aims and Scope

The journal aims to publish high quality peer-reviewed research pertaining to the field of disability and special education. Although the journal focuses on the Arab region, the journal also is looking to acquire international status and become a global interdisciplinary scholarly publication that publishes contributions in both Arabic and English from around the world on a variety of topics. These topics include, but are not limited to the following:

⇒ Creativity and giftedness
⇒ All Categories of Disability
⇒ Prevention of Disability
⇒ Early Intervention
⇒ Diagnosis and Classification of Disabilities
⇒ Rights of individuals with Disabilities
⇒ Laws and Regulations Related to Disability and Special Education
⇒ Preparation of Special Education Teachers
⇒ Parent Training
⇒ Counseling and Rehabilitation
⇒ Mental Health and disability
⇒ Disability and Health Care
⇒ Occupational Therapy
⇒ Nutrition and Disability
⇒ Disability Support Services
⇒ Transition Services
⇒ Recreation Services
⇒ Assistive Technology
⇒ Least Restrictive Environment
⇒ Inclusion
⇒ Universal Design
⇒ Disability and Higher Education
⇒ Research and Disability
⇒ Applied Behavior Analysis
⇒ Positive Behavior Support
⇒ Evidence Based Interventions
⇒ Response to Interventions
⇒ Disability and Media
⇒ Disability and Economy
⇒ Employment and Disability
⇒ Sexuality and Disability
⇒ Quality of life and Disability
⇒ Other Areas of Disability and Special Education.

أنواع البحوث التي تنشرها المجلة

تعنى المجلة بالدرجة الأولى بنشر أنواع البحوث التالية:

⇐ الأبحاث الميدانية والتجريبية: وتشمل الدراسات الكمية والنوعية، المجموعات التجريبية الكبيرة والعينات الفردية.

⇐ الأبحاث النظرية: وتتضمن تحليل شمولي ناقد لمجال أو أكثر لدراسات الإعاقة والتربية الخاصة.

⇐ مراجعة الكتب: المراجعة ينبغي أن تلخص محتوى الكتاب بأسلوب شيق مع مناقشة علمية. ويقوم بتحكيم المراجعة محرر مراجعة الكتب.

Types of Articles the Journal Publishes

The journal primarily publishes the following types of articles:

⇒ Field and experimental researches: including qualitative and quantitative studies, large group or single-subject design studies.

⇒ Theoretical researches, including comprehensive and critical analyses of researches in one or more areas of disability and special education.

⇒ Book Reviews: the review should summarize the contents of the book and be written in an engaging scholarly discussion style. Reviews will undergo review by the Book Review Editor.

شعار المجلة

شعارنا يرمز إلى التمكين من خلال المعرفة. تصميم الشعار من وحي رمزان متناقضان: رمز الإعاقة (الكرسي المتحرك) ورمز القدرة أو التحكم (عجلة الترس). يتكون الشعار من كتاب على نصف عجلة ترس ويجسدان معا شكل كرسي متحرك يخلو من وصمة الإعاقة. في تصميم شعارنا غيرنا الشكل التقليدي للكرسي المتحرك باستبدال الفرد الجالس على الكرسي كمعاق إلى كتاب يرمز للمعرفة، وحولنا عجلة الكرسي المتحرك (wheelchair) والتي تعد رمز للإعاقة (disability sign) إلى عجلة الترس (cogwheel) والتي ترمز للقدرة والتحكم (control and "ability" sign). بالمجمل شعارنا يرمز إلى أن المعرفة التي نساهم في صنعها ونشرها بالمجلة السعودية للتربية الخاصة تسهم في تحويل العجز المرتبط بالإعاقة إلى تمكين وقدره على التحكم. واستخدمنا لون شعار جامعة الملك سعود للدلالة على فخرنا بالانتماء لأول جامعة عربية تنشئ قسم أكاديمي للتربية الخاصة.

The Logo

Our logo symbolizes empowerment through knowledge. The logo design is inspired by two opposite signs: disability sign (wheelchair) and control or “ability” sign (cogwheel). The logo consists of an open book united with sprocket wheel to form a wheelchair without the stigma of disability. We replaced the traditional form of a wheelchair by replacing the shape of a person sitting on the wheelchair as a disabled to the shape of an open book symbolizes knowledge. We also replaced the wheel of a wheelchair which symbolizes disability (as a disability sign) with a sprocket wheel which symbolizes ability and control (as a control and “ability” sign). In total, our logo depicts that the knowledge that we create and disseminate through the Saudi Journal of Special Education (SJSE) will contribute to transforming disability into ability. We used the color of King Saud University’s logotype to signify our pride of belonging to the first university in the Arab world to establish an academic department for special education.

سياسات وإجراءات التقديم
Submission Policies and Procedures

التقديم للمجلة السعودية للتربية الخاصة يجب أن يتوافق مع السياسات والإجراءات التالية:

⇐ تتبنى المجلة سياسة مفتوحة لاستقبال البحوث، حيث يمكن تقديم البحوث في أي وقت.

⇐ المجلة تقبل البحوث المكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية.

⇐ المجلة ترفض قبول البحوث والدراسات التي تحت المراجعة والتحكيم للنشر من قبل مجلة أو جهة نشر أخرى.

⇐ تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصيلة، وترفض المجلة قبول البحوث والدراسات التي سبق نشرها أو تم استلالها من دراسة منشوره.

⇐ المجلة تقبل فقط البحوث والدراسات المتصلة بأهدافها ومجالاتها.

⇐ المجلة تلتزم بمعايير لجنة أخلاقيات النشر (The Committee on Publication Ethics, COPE)، وتتبع سياسة عدم التسامح مطلقا إزاء انتهاك معايير لجنة أخلاقيات النشر. وعليه البحوث والدراسات المقدمة للمجلة يجب أن تلتزم كلياً بمعايير لجنة أخلاقيات النشر.

⇐ يجب أن يقدم البحث للمجلة بواسطة أحد الباحثين. كما يجب أن يكون التقديم بموافقة جميع الباحثين المشاركين بالبحث، ويتوجب تقديم موافقة خطية على الصيغة النهائية للبحث من جميع الباحثين المشاركين بالبحث.

⇐ يجب أن يقدم البحث إلكترونياً عبر موقع المجلة على نظام جامعة الملك سعود للمجلات العلمية المحكمة (http://prsj.ksu.edu.sa) أو من خلال البريد الكتروني للمجلة (SJSE@ksu.edu.sa) في أوضاع محددة مثل عدم القدرة على إتمام التقديم إلكترونياً بسبب خلل فني.

⇐ تفضل المجلة أن يكون البحث ما بين 15–30 صفحة (4000–8000 كلمة).

⇐ المجلة تتبع نمط التحرير للجمعية الأمريكية لعلم النفس (دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس، الطبعة السادسة) كما هو محدد في الملف القالب (Template).

⇐ للحصول على المزيد من المعلومات والتفاصيل يرجى زيارة موقع المجلة على (http://www.sjse.ksu.edu.sa).

Submissions to the Saudi Journal of Special Education (SJSE) must comply with the following policies and procedures:

⇒ The journal has an open submissions policy, submission of original manuscripts will be accepted at any time.

⇒ The journal accept manuscripts written in Arabic or English.

⇒ The journal does not accept manuscripts that under review by other journals or consideration for publication elsewhere.

⇒ The journal publishes original manuscripts and does not accept previously published or concurrent manuscripts that essentially describe the same subject matter.

⇒ The journal only accept manuscripts that are consistent with the aims and scope of the journal.

⇒ The journal committed to the standards of the Committee on Publication Ethics (COPE). The journal has a zero-tolerance policy for any type of infringements of COPE's ethical standards. Manuscripts submitted to the journal must adhere strictly to the COPE's ethical standards.

⇒ Submission of the manuscript must be by one of the authors. Submission must be with the approval of all authors. The final version of the manuscript must be approved in writing by all authors.

⇒ Submission of the manuscript must be electronically through the online manuscript submission system established by King Saud University (http://prsj.ksu.edu.sa). Under certain circumstances, such as the inability to complete the online submission for some technical reason, the manuscript can be submitted as an attached file by e-mail to the journal's address (SJSE@ksu.edu.sa).

⇒ The journal's preferred length for manuscript is 4000-8000 words (15-30 pages).

⇒ The journal follows the APA Editorial Style (Publication Manual of the American Psychological Association, 6th Edition) as outlined in the template.

⇒ For more information and further details, please visit the journal's website at http://www.sjse.ksu.edu.sa

آلية تحكيم ونشر البحوث بالمجلة السعودية للتربية الخاصة
The Review Process and Publishing at The Saudi Journal of Special Education

تحرص المجلة السعودية للتربية الخاصة على ضمان تلقي جميع البحوث التي تستقبلها على تقييم موضوعي وسريع وذلك من خلال تبني الثلاث مراحل التالية:

المرحلة الأولى: استلام البحث

يكون استلام البحث إلكترونياً عبر موقع المجلة على نظام جامعة الملك سعود للمجلات العلمية المحكمة (http://prsj.ksu.edu.sa) أو من خلال البريد الكتروني للمجلة (SJSE@ksu.edu.sa) في أوضاع محددة مثل عدم القدرة على إتمام التقديم إلكترونياً بسبب خلل فني. يتم تبليغ الباحث باستلام المجلة للبحث (آلياً من خلال النظام أو البريد الالكتروني أو رسالة جوال) خلال ثلاثة أيام من استلام البحث كحد أقصى. تبدأ عملية المتابعة والتحكيم منذ لحظة استلام البحث من خلال التوثيق لبيانات البحث حيث يسجل للبحث رقم مرجعي (reference number) يستخدم في جميع المراحل التالية لعملية التحكيم. بعد ذلك يتم مسح أولى (initial screening) للتأكد من اكتمال النماذج التي يلزم تقديمها مع البحث كنموذج إقرار الملكية الفكرية. كما يخضع البحث للفحص ببرامج التحقق من التشابه بين النصوص (مثل برنامج قارنت iThenticate, Plagiarism Detector, Turnitin). تتبنى المجلة سياسة عدم التسامح مطلقا إزاء انتهاك حقوق الملكية الفكرية (zero tolerance towards plagiarism) وعليه فإن أي انتهاك أو تعدي سوف يؤدي إلى رفض البحث وإيقاف عملية التحكيم. وبعد اجتياز المسح الأوّلي يرسل البحث إلى أحد أعضاء هيئة التحرير للتقييم المبدئي (preliminary evaluation).

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) strive to ensure that all manuscripts receive fast and objective evaluation through the adoption of the following three stages:

The first stage: Receiving the manuscript

The manuscript must be submitted electronically through the online manuscript submission system established by King Saud University (http://prsj.ksu.edu.sa). Under certain circumstances, such as the inability to complete the online submission for some technical reason, the manuscript can be submitted as an attached file by e-mail to the journal's address (SJSE@ksu.edu.sa). The author will be notified about the successful submission within three days of manuscript submission by receiving an automatic response text message or an email confirmation acknowledging receipt of the manu-script. Once the manuscript is submitted, the process of peer review begins immediately with the manuscript is assigned a manuscript reference number to be used for all future correspondences. An initial screening is carried out to check that all the necessary forms associated with the submission, such as the declaration of intellectual property form, have been received. The manuscript will also be run through plagiarism detection software (e.g., Turnitin, iThenticate, Qarnet, Plagiarism Detector) to verify originality. The journal has a zero tolerance policy towards plagiarism; therefore identifying any copyright violation or infringement will result in the rejection of the manuscript without further review. When the initial screening is completed successfully, the manuscript will be sent to a member of the associate editors for preliminary evaluation.

المرحلة الثانية: التحكيم

تتكون هذه المرحلة من ثلاث خطوات كما يلي:

الخطوة الأولى: التقييم المبدئي

يتم تقييم البحث مبدئيا من قبل أحد أعضاء هيئة تحرير المجلة لتقرير مدى التوافق مع سياسات وإجراءات التقديم. يرفض البحث الذي لا يجتاز التقييم ويبلغ الباحث بسبب الرفض خلال عشرة أيام عمل. إما البحث الذي يجتاز التقييم يرسل للتحكيم من قبل محكمان يرشحهم عضو هيئة التحرير.

الخطوة الثانية: فحص المحكمين

يتم تحكيم البحث من قبل ثلاثة متخصصين، عضو هيئة التحرير الذي قام بالتقييم المبدئي للبحث بالإضافة الى محكمين خارجيين من ذوي الخبرة في المواضيع التي تناولها البحث. يقوم المحكمين بتقييم البحث وتعبئه نموذج التحكيم في غضون ثلاثة أسابيع.

الخطوة الثالثة: قرار هيئة التحرير

يقرر أعضاء هيئة التحرير رفض أو قبول البحث للنشر على أساس تقييم وتوصيات المحكمين. في حال اختلاف أعضاء هيئة التحرير فسوف يكون تحكيم عضو هيئة التحرير الذي قام بالتقييم المبدئي للبحث مرجح لصنع القرار. يتلقى الباحث خلال يومين من اتخاذ القرار تقرير شامل يتضمن قرار المجلة النهائي وملحوظات المحكمين.

المرحلة الثالثة: النشر

إذا تم قبول البحث للنشر فأنه يتم إرسال النسخة المنقحة من البحث (بصيغة PDF) للباحث لمراجعتها بصورتها النهائية واعتمادها للطباعة. تنشر النسخة الإلكترونية (Online First) للبحث على الموقع الإلكتروني للمجلة في غضون ثلاثة أسابيع. أما النسخة الورقية يتم نشرها في العدد التالي من المجلة. يرسل للباحث إشعار بنشر البحث ويزود بنسخة الكترونية (بصيغة PDF) من البحث المنشور.

The second stage: Peer review

This stage consists of three steps as follows:

The first step: Preliminary Evaluation

The manuscript will be preliminarily evaluated by one of the journal's associate editors for compliance with the journal's policies and guidelines. If the manuscript does not meet the journal's requirements, it will be rejected and returned within ten working days to the author with an explanation for its rejection. If the manuscript adhering to journal requirements, it will enter a blind peer review process. The associate editor will assigned the manuscript to two outside reviewers.

The second step: Peer-review

The manuscript will be critically peer reviewed by three reviewers. The associate editor (who has preliminary evaluated the manuscript) and two outside reviewers with expertise in the topics covered in the manuscript. Reviewers are requested to evaluate the manuscript and complete the review form within three weeks.

The third step: Decision of the Associate Editors

Based on the reviewers' evaluation and recommendations, the associate editors make a decision to reject, request revisions and resubmissions, or accept the manuscript for publishing. In cases where the associate editors disagree in their decision-making, the judgment of the associate editor who has preliminary evaluated the manuscript will be the tiebreaker. Within two days of the decision being made, the author will receive a comprehensive report including the journal's final decision and reviewers' comments on the manuscript.

The third stage: Publication

When the decision to accept the manuscript for publication is taken, the author will receive galley proofs (in PDF format) of the edited manuscript for final checking and confirmation. An electronic version of the manuscript will be published as Online First on the journal's website within three weeks. The paper version of the manuscript will be included in the next issue of the journal. The author will receive a publication notice and will be provided with a PDF file of the published manuscript.

دعوة لتقديم البحوث

العدد الثامن عشر والتاسع عشر – صفر ١٤٤٣هـ

Call for Manuscripts

Issue No.18 & 19 - October 2021

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالعددين 18 و 19 من المجلة والذي سيصدران إن شاء الله في صفر 1443هـ الموافق أكتوبر 2021م. النشر من خلال المجلة السعودية للتربية الخاصة فرصة للباحثين لنشر ومشاركة إنتاجهم العلمي في مجلة عالية المستوى تمكن القارئ والباحث من الحصول على المعلومات بيسر بالإضافة إلى العديد من المزايا منها:

⇐ الالتزام بالتمسك بأعلى مستوى من أخلاقيات النشر.

⇐ استخدام نظام فعال لإدارة المجلة ييسر عملية التواصل بين المؤلفين والمحكمين وهيئة التحرير.

⇐ جميع البحوث المنشورة متاحة للجميع ويمكن الحصول عليها بيسر في أي مكان بالعالم وذلك لإيصالها لأكبر عدد ممكن من القراء.

⇐ جميع البحوث المنشورة تصدر بنسختين إلكترونية ومطبوعة.

⇐ النشر الإلكتروني السريع، حيث تنشر البحوث المقبولة الكترونيا (Online First) خلال خمسة أيام عمل من تاريخ قبول البحث. ويمكن الاستشهاد والاقتباس من البحث كمرجع علمي مباشرة بعد النشر الكترونيا (Online First) حيث يسجل لكل بحث معرف رقمي دائم (DOI). النسخة الإلكترونية (Online First) من البحث تعد نسخة منشورة رسميا له وتوفر أسرع السبل للوصول إلى أكبر عدد من القراء في جميع أنحاء العالم في مدة زمنية قصيرة جدا.

⇐ جميع البحوث المنشورة سوف تدرج في العديد من قواعد البيانات العالمية.

⇐ إصدار شهادة نشر لكل بحث ينشر بالمجلة

المجلة السعودية للتربية الخاصة لا تتوقف عند نشر البحوث بل تعمل على انتشارها. يسعدنا استلام أحدث إنتاجك العلمي للنشر بالمجلة السعودية للتربية الخاصة. للمزيد من المعلومات يرجى زيارة الموقع الرسمي للمجلة (http://www.sjse.ksu.edu.sa). كما نرجو ونقدر لك تعميم ونشر المعلومات عن المجلة السعودية للتربية الخاصة بين زملائك والباحثين المهتمين بالبحث العلمي في مجال التربية الخاصة.

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is pleased to invite researchers in the field of special education and disability to submit their manuscripts for publishing in Issue No. 18, 19 of the Journal which is scheduled to be published on October 2021. Publishing with the SJSE is an opportunity for researchers to present and share their latest research in a high quality peer-reviewed journal that provide readers and researchers with easy access to the information, along with various benefits. Such as;

⇒ Commitment to upholding the highest level of publication ethics.

⇒ Using effective editorial management system that facilitates communication between authors, reviewers, and the editorial office.

⇒ All published articles are open access and accessible to everyone anywhere in the world to reach out to a broader readership.

⇒ All published articles is issued in both online and print version.

⇒ Rapid electronic publication, which makes accepted articles published Online First within five working days of final acceptance. Articles can be cited immediately after online publication as each article will be assigned a unique permanent Digital Object Identifier (DOI). The Online First version of an article is a published version that provide the fastest mean for reaching to the largest number of reader in very short duration around the globe.

⇒ All published articles will be indexed in major Abstracting/Indexing databases.

⇒ Issue of the Certificate for each published article.

The SJSE not only publish articles, but also promote them. We will be delighted to receive your recent manuscript for publication in the SJSE. For more information, visit the official website of the journal http://www.sjse.ksu.edu.sa.
It is appreciated if you could circulate this this information about the SJSE to your known interested colleagues or fellow researchers.

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (17)، ص ص 19 – 252 ، الرياض (2021م/ 1442هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

الدراسات العلمية

- الوظائف التنفيذية وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية
  د. محمد عبده حسيني، و أ. مبارك ظافر آل شفلوت 19
- قبول واستخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بكفاءة المعلمين الذاتية
  أ. حبني علي ياسين الشهري، د. مهند غازي شحات عابد 59
- تجربة الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة الملك خالد نحو التعلم الطارئ عن بعد في ظل جائحة كورونا (كوفيد- 19) «دراسة نوعية ظاهرية»
  د. سيرين طلال البكري. 103
- مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين
  د. انشراح سالم المغاربة 137
- بناء مقياس لقيم الشخصية على عينة من طلاب الجامعة: في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية
  د. إبراهيم بن عبده صعدي. 167
- التحديات المرتبطة بممارسات دمج مهارات التفكير في المناهج الدراسية ودور التعليم عن بعد فيها لدى معلمات الطالبات الموهوبات بالأحساء
  أ. أحلام بنت عبدالرحمن بن محمد النعيم. 199

❋ ❋ ❋

افتتاحية العدد

الحمد للّه رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد:

فيسر هيئة تحرير «المجلة السعودية للتربية الخاصة» أن تقدم للباحثين والقراء الكرام العدد «السابع عشر» من المجلة التي تعد أول دورية محكمة متخصصة في مجال التربية الخاصة والإعاقة بالعالم العربي. تصدر المجلة من جامعة الملك سعود التي تضم قسم التربية الخاصة الذي يُعد أول قسم أكاديمي على المستوى المحلي والعربي. تتكون هيئة تحرير المجلة من أكاديميين متخصصين في مجال التربية الخاصة، كما أن هيئتها الاستشارية الدولية تضم نخبة من المتخصصين في مجال البحث والنشر في مجال التربية الخاصة والإعاقة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.

تعتمد المجلة في النشر على أعلى معايير الجودة والإتقان من حيث التحكيم والنشر؛ ومن حيث ضبط المحتوى العلمي للبحوث المقبولة، وقد اشتمل هذا العدد على أربعة بحوث من باحثين متميزين من جامعات مختلفة داخل المملكة.

تسعى المجلة من خلال هذا العدد إلى تطبيق رؤيتها في التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة، ورسالتها في توفير مصدر معرفة متميز لكل من الأفراد الذين لديهم إعاقة أو الموهوبين وأسرهم، والمهنيين والممارسين، وصناع القرار والإداريين، والمتخصصين والباحثين، وتكوين مرجعية علمية لهم في مجالات التربية الخاصة، وتلبية حاجتهم محلياً، وإقليمياً، وعالمياً.

ومما تؤكد عليه المجلة العناية بنوعية البحوث؛ فالبحوث التي تمس الواقع والمشكلات التي تسهم في تحويل القصور المرتبط بالإعاقة إلى تمكين وقدره على التحكم، وتطرح الحلول والعلاج لها الأولوية في النشر، ومن هنا نشجع الباحثين على أن تكون بحوثهم تمس الواقع المعاصر، وتطرح الحلول وفق منهجية صحيحة متخصصة، مع ترحيب المجلة بكل ما يرد إليها من القراء الكرام من تنبيهات، أو اقتراحات، ودراستها، والأخذ بكل ما يخدم المجلة، ويساعد على تحقيق أهدافها العلمية والبحثية.

وتعد المجلة قراءها من خلال الأعداد القادمة بمزيد من التطوير العلمي، والبحثي، واختيار الموضوعات التي تمس شريحة كبيرة من مجتمعاتنا تتمثل في مجال الإعاقة والتربية الخاصة. واللّه الموفق.

رئيس هيئة التحرير

أ. د. ناصر بن سعد العجمي

الدراسات العلمية

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (17)، ص ص 19 - 57، الرياض (2021م/ 1442هـ)

الوظائف التنفيذية وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية

د. محمد عبده حسيني[1]، و أ. مبارك ظافر آل شفلوت[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلىٰ التعرف علىٰ درجة القصور في مهام الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك التعرف علىٰ العلاقة بين مهام الوظائف التنفيذية، ومهارات التفاعل الاجتماعي لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والتنبؤ بمستوىٰ التفاعل الاجتماعي من خلال مهام الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. وقد تكونت عينة الدراسة من (102) تلميذًا من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمعهدي التربية الفكرية، وبرامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة الرياض، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1441هـ/ 2020م، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد تم استخدام مقياس التفاعل الاجتماعي لدىٰ الأطفال (إعداد الباحثان)، ومقياس تقدير الوظائف التنفيذية للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (إعداد/ الشخص، مرسي، 2013) كأداتين للدراسة. وقد استخدم الباحثان -في دراستهما- المنهج الارتباطي؛ لملائمته لطبيعة الدراسة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلىٰ أن التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية يعانون من قصورٍ في الوظائف التنفيذية، ومن أكثر المهام التي بها قصور لدىٰ هؤلاء التلاميذ مهمة التخطيط، والذاكرة العاملة، والكف، والضبط الانفعالي، والمراقبة. وقد أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين التفاعل الاجتماعي والوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. كما أشارت نتائج الدراسة إلىٰ أن الوظائف التنفيذية لا تسهم بصورة دالة في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

الكلمات المفتاحية: الوظائف التنفيذية، التفاعل الاجتماعي، الإعاقة الفكرية.

Executive Functions and their Relationship with Social Interaction among Pupils with Intellectual Disability

Dr. Mohamed Abdou Husseiny[1], and Mr. Mubarak Dafer Alshafloot[2]

Abstract: The present study aimed to identify the degree of deficiency in the tasks of executive functions among pupils with intellectual disability. Moreover, it aimed at identifying the relationship between executive functions and social interaction skills among those pupils and predicting the level of social interaction through the tasks of their executive functions. The sample of the study consisted of (102) pupils with intellectual disability in the elementary stage of intellectual disability programs attached to regular primary schools in Riyadh in the second semester of the academic year 2020. The pupils were randomly selected. The researchers used the Social Interaction Scale for Children (prepared by the researchers) and the Scale of rating Executive Functions for Normal and Special Needs Children (prepared by/ Elshakhs & Morsi, 2013) as study tools. The researchers used the correlational method as it is suitable for the nature of the study. The results of the study indicated that pupils with intellectual disability suffer from deficiency in executive functions. Their deficiency appeared in planning, working memory, inhibition, emotional control, and monitoring. The results of the study showed that there was no relationship between social interaction and executive functions among those pupils. The results of the study also indicated that the executive functions do not significantly contribute to predicting the social interaction among pupils with intellectual disability.

Keywords: Executive Functions, Social Interaction, Intellectual Disability.

---

(1) مدرس التربية الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس، وأستاذ التربية الخاصة المساعد بكلية الشرق العربي للدراسات العليا بالرياض.

البريد الإلكتروني: mahusseiny@arabeast.edu.sa

(2) معلم التربية الفكرية، إدارة تعليم الرياض- وزارة التعليم.

البريد الإلكتروني: Shafa.99@hotmail.com

(1) Assistan Professor of Special Education, Faculty of Education, Ain Shams Univesity, Arab East College for Graduate Studies.

E-mail: mahusseiny@arabeast.edu.sa

(2) Intellectual Disability Teacher, Riyadh Educational Administration, Ministry of Education.

E-mail:Shafa.99@hotmail.com

مقدمة:

تعتبر الإعاقة الفكرية ظاهرة بشرية طبيعية، تستلزم التعامل معها بإيجابية من قِبل المحيطين بذي الإعاقة، فذوو الإعاقة بصفة عامة، وذوو الإعاقة الفكرية بصفة خاصة، كالأفراد العاديين يحتاجون إلىٰ الاهتمام والعناية في التربية والتعليم؛ حتىٰ يكونوا قادرين علىٰ التَّكيُّف مع مطالب الحياة في حدود ما تسمح بها قدراتهم وإمكانياتهم.

وتعد الإعاقة الفكرية – كذلك – إعاقة نمائية عامة، وما يعنيه ذلك، هو أن الإعاقة لا تؤثر في القدرة العقلية فقط، ولكنها تطال بتأثيراتها السلبية النمو اللغوي، والاجتماعي، والانفعالي، والسلوكي، والحركي للفرد. وتعتبر الإعاقة الفكرية من الظواهر المألوفة علىٰ مر العصور، ولا يكاد يخلو مجتمع منها. كما تعتبر هذه الظاهرة موضوعًا يجمع بين اهتمامات العديد من ميادين العلم والمعرفة؛ كعلوم النفس، والتربية، والطب، والاجتماع، والقانون. ويعود السبب في ذلك إلىٰ تعدد الجهات العلمية التي ساهمت في تفسير هذه الظاهرة وآثارها في المجتمع. ومن الناحية الاجتماعية، فإن الإعاقة الفكرية ترتبط بمدىٰ نجاح الفرد أو فشله في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه، مقارنة مع أقرانه من نفس الفئة العمرية (أحمد، 2016).

ويعاني الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية من ضعف في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية، من حيث القدرة علىٰ التفاعل الاجتماعي الجيد مع الآخرين، وعدم الالتزام باللوائح والتعليمات داخل المدرسة، وأن سلوكياتهم تتصف بالسلبية والتخريب في الممتلكات، وعدم مراعاة التعامل مع الآخرين، وكثرة السلوكيات غير المرغوبة داخل الصفوف (اللالا وآخرون، 2011).

وقد أشارت نتائج دراسة كلٍّ من بورين ونادير جروسبوا (Baurain & Nader – Grosbois, 2013) إلىٰ وجود قصور في القدرة علىٰ حل المشكلات الانفعالية والاجتماعية، وتنظيم الانفعال، واتباع القواعد الاجتماعية في مواقف التفاعل الاجتماعي لدىٰ الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، مقارنة بالعاديين.

ويعاني الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية من قصورٍ في مهام الوظائف التنفيذية، ومن هذه المهام: الانتباه السمعي المستمر، والانتباه الانتقائي البصري، والتصنيف البصري، والذاكرة العاملة، والحفاظ علىٰ الاهتمام البصري المتواصل، والانتباه الانتقائي السمعي، والكف البصري للسلوك. وتعتبر الوظائف التنفيذية مجموعة من المهام المعرفية العليا التي تتحكم في وظائف وسلوكيات أخرىٰ وتنظمها، وتعتبر كذلك ضرورية لتكيف الفرد علىٰ نحو ناجح. وكثيرًا ما توجد حالات القصور في الوظائف التنفيذية في الإعاقة

الفكرية، والتي تتسم بوجود قصور في السلوك التكيفي (Costanzo et al., 2013).

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلىٰ ضعف كبير في مهام الوظائف التنفيذية لدىٰ ذوي الإعاقة الفكرية، وأنها النمط الظاهري المعرفي لديهم. فقد بينت النتائج أن الضبط الانفعالي، وتنظيم الحاجات والأدوات، ومهام الطلاقة، تمثل نقاط قوة نسبية لدىٰ ذوي الإعاقة الفكرية، في حين أن الذاكرة العاملة، والمراقبة، والتخطيط، والتنظيم، والتحويل، كانت نقاط ضعف لديهم (Loveall et al., 2017)، كما يتميز ذوو الإعاقة الفكرية -بما فيهم متلازمة داون - بأن لديهم صعوبات في مهام التخطيط الحركي، والتناسق، والسرعة، والذاكرة العاملة، والتخطيط، والتنظيم، والكف (Pritchard et al., 2015).

وتشير نتائج دراسة كلٍّ من ميميسيفيك وسينانوفيك (Memisevic & Sinanovic, 2014) إلىٰ أن الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية يعانون من قصورٍ شديد في مهام الوظائف التنفيذية. ومن أكثر المهام التي أظهر فيها الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية قصورًا دالًا في الوظائف التنفيذية، هما: مهمة المبادأة، ومهمة الذاكرة العاملة.

وبناءً علىٰ ما سبق، تبين للباحثين أن هناك ثمة علاقة بين مهام الوظائف التنفيذية، ومهارات التفاعل الاجتماعي لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ولذلك جاءت الدراسة الحالية للتعرف أكثر علىٰ طبيعة هذه العلاقة، وهذا ما يسعىٰ البحث الحالي التوصل إليه.

مشكلة الدراسة:

تلعب الوظائف التنفيذية دورًا مهمًا في الضبط السلوكي والتفاعل الاجتماعي لدىٰ الفرد؛ حيث يلاحظ أن الأفراد الذين لديهم قصور في الوظائف التنفيذية، قد تظهر لديهم صلابة وعدم مرونة، وكذلك يجدون صعوبة في الانتقال من موضوع واحد إلىٰ آخر، وقد يكون لديهم مشكلات في الاتزان الانفعالي (Kegel, 2010).

إن الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية، عادة ما يظهرون قصورًا في الوظائف التنفيذية. فيذكر كل من بريتشارد وآخرين (Pritchard et al., 2015) أن هناك دراسات قليلة تناولت الوظائف التنفيذية لدىٰ الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية والتي أشارت إلىٰ وجود ضعف لدىٰ الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في الوظائف التنفيذية، ويمكن إعتبار أن الوظائف التنفيذية تتعلق بالتحكم في الأفكار والسلوكيات وتضم الوظائف المعرفية التي يعتقد أن تكون مرتبطة بالنشاط في الأجزاء الأمامية من الدماغ. وقد أشارت نتائج دراسة كلٍّ من بريدسكو وآخرين (Predescu et al., 2020) إلىٰ أن التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية يعانون من قصورٍ في الوظائف التنفيذية، وخاصة في الإنتباه، والتخطيط، والذاكرة العاملة. كما توصلت نتائج دراسة كل من لوفال وآخرين

(Loveall et al., 2017) إلىٰ أن وظائف الكف والذاكرة العاملة والتخطيط والتحويل انخفضت عمومًا في مرحلة الطفولة المتوسطة قبل أن تتحسن في مرحلة المراهقة لدىٰ ذوي متلازمة داون.

وتعد الإعاقة الفكرية، في الكثير من أبعادها، مشكلة اجتماعية. فالطفل ذو الإعاقة الفكرية أقل قدرة علىٰ التفاعل الاجتماعي، وعلىٰ التصرف بالمواقف الاجتماعية أثناء تفاعله مع الناس (متولي، 2015). ويشير كلٌّ من الفريدو وجياوري (Alevriadou & Giaouri, 2010) في دراستهما إلىٰ أن الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية لديهم قصور في التفاعل الاجتماعي، وهذا القصور ينعكس، أيضًا، علىٰ القدرة علىٰ تفسير المواقف الاجتماعية المعقدة.

ويذكر كلٌّ من جاكولا (Jacola, 2014) ولوفال وآخرين (Loveall et al., 2017) أن الوظائف التنفيذية لها تأثيرات مهمة علىٰ الوظائف التكيفية، والتفاعلات الاجتماعية، والتحصيل الأكاديمي لدىٰ الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين. ويشير كلٌّ من أمادو وآخرين (Amado et al., 2016) في دراستهم إلىٰ وجود صلة بين الإدراك الاجتماعي، والقدرات المعرفية والانفعالية المرتبطة بالتفاعلات الاجتماعية، والوظائف التنفيذية لدىٰ الأطفال ذوي متلازمة داون والعاديين. ويظهر الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون قصورًا في الإدراك الاجتماعي، وفي بعض المهام الفرعية للوظائف التنفيذية ذات الصلة. وتؤكد نتائج هذه الدراسة، أيضًا، علىٰ أهمية المهام المختلفة للوظائف التنفيذية في الإدراك الاجتماعي، كما تسلط الضوء علىٰ الدور الرئيسي لمهمة الذاكرة العاملة في تحسين الإدراك الاجتماعي لدىٰ ذوي متلازمة داون.

ومن خلال العرض السابق، وبناءً علىٰ ما لاحظه الباحثان علىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من انخفاض لمستوىٰ تفاعلاتهم الاجتماعية في المواقف المختلفة بحكم عملهما في مجال التربية الخاصة، جاءت الحاجة إلىٰ إجراء هذه الدراسة للتعرف علىٰ درجة القصور في مهام الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك التعرف أكثر علىٰ طبيعة العلاقة بين مهام الوظائف التنفيذية، ومهارات التفاعل الاجتماعي لديهم. وأخيرًا، التعرف علىٰ مدىٰ إمكانية التنبؤ بمستوىٰ التفاعل الاجتماعي؛ من خلال مهام الوظائف التنفيذية لديهم. هذا، ولم يجد الباحثان – في حدود ما اطلعا عليه – دراسات عربية تناولت العلاقة بين الوظائف التنفيذية والتفاعل الاجتماعي لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

ومن هنا، يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: **ما العلاقة بين الوظائف التنفيذية والتفاعل الاجتماعي لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟**

أسئلة الدراسة:

ينبثق من التساؤل الرئيس للدراسة، عدة تساؤلات فرعية، وهي:

1- ما درجة القصور في مهام الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟

2- ما العلاقة الارتباطية الدالة بين مهام الوظائف التنفيذية، ومهارات التفاعل الاجتماعي لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟

3- ما مدىٰ إمكانية التنبؤ بمستوىٰ التفاعل الاجتماعي من خلال مهام الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلىٰ:

1- التعرف علىٰ درجة القصور في مهام الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

2- التعرف علىٰ العلاقة بين مهام الوظائف التنفيذية، ومهارات التفاعل الاجتماعي لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

3- التنبؤ بمستوىٰ التفاعل الاجتماعي من خلال مهام الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

أهمية الدراسة:

تتركز أهمية الدراسة، فيما يلي:

الأهمية النظرية (العلمية):

1- تزويد المكتبة العربية بدراسة تتناول العلاقة بين الوظائف التنفيذية، والتفاعل الاجتماعي لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، لتكون هذه الدراسة إسهامًا متواضعًا في هذا المجال.

2- قد توفر الدراسة إطارًا نظريًا حول العلاقة بين مهام الوظائف التنفيذية، ومهارات التفاعل الاجتماعي لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يستفيد منه الباحثون والمعلمون في مجال التربية الخاصة.

الأهمية التطبيقية (العملية):

1- يأمل الباحثان أن تسهم هذه الدراسة في مساعدة المتخصصين، في مجال التربية الخاصة، علىٰ الاستفادة من العلاقة بين الوظائف التنفيذية والتفاعل الاجتماعي لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية أثناء عملهم مع هؤلاء التلاميذ.

2- توفر الدراسة مقياسًا للتفاعل الاجتماعي للأطفال، الذي قد يساعد استخدامه في قياس التفاعل الاجتماعي لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

3- توفر الدراسة تقنينًا لمقياس الوظائف التنفيذية علىٰ البيئة السعودية، والذي يمكن الاستفادة منه في مجال التربية الخاصة.

حدود الدراسة:

تشمل هذه الدراسة علىٰ الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على بحث مهام الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وبحث العلاقة بين الوظائف التنفيذية والتفاعل الاجتماعي لديهم، والتنبؤ بمستوى التفاعل الاجتماعي من خلال مهام الوظائف التنفيذية لدى هؤلاء التلاميذ.

- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441هـ/ 2020م.

- **الحدود المكانية**: تم تطبيق الدراسة بمعهدي التربية الفكرية، وبرامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة الرياض.

- **الحدود البشرية**: اقتصرت الدراسة على التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمعهدي التربية الفكرية وبرامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

الوظائف التنفيذية Executive Functions:

الوظائف التنفيذية هي: "مصطلح شامل يشير إلى المهارات المطلوبة لتجهيز السلوك المعقد وتنفيذه. وتشمل هذه السلوكيات التخطيط، والتحكم في الدوافع، والكف، والذاكرة العاملة، والتحول، والتمثيل العقلي للمهام والأهداف" (Reno, 2012, 39-40).

وتعرف الوظائف التنفيذية إجرائيًا بأنها: مجموعة من المهام المعرفية التي تشمل كف السلوك، والذاكرة العاملة، والمرونة المعرفية، والتخطيط، والمبادأة، والضبط الانفعالي، وتنظيم الأدوات، والمراقبة، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

التفاعل الاجتماعي: Social Interaction

التفاعل الاجتماعي هو: "علاقة متبادلة تنشأ بين فردين أو أكثر، بحيث يؤثر كل منهم في الآخر، ويتأثر به بصورة تؤدي إلى إشباع حاجات كلٍ منهم، ومن ثَمَّ، تتوطد تلك العلاقة وتتسم بالإيجابية والاستمرارية" (الشخص، 2014، 8).

ويعرف التفاعل الاجتماعي إجرائيًا بأنه: قدرة التلميذ ذو الإعاقة الفكرية على الاتصال بشكل مناسب مع الأفراد، والأحداث، والأشياء، ويعبر عن التفاعل الاجتماعي بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التفاعل الاجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية.

الإعاقة الفكرية Intellectual disability:

يتبنى الباحثان في الدراسة الحالية تعريف وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (1437هـ، 10) والذي ورد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة ونص على أن الإعاقة الفكرية هي: "انخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي العام في مرحلة النمو، ويصحبه

عجز واضح في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك والتكيف التالية: التواصل – العناية الذاتية – الحياة المنزلية – المهارات الاجتماعية – استخدام المصادر المجتمعية – التوجيه الذاتي – الصحة والسلامة – المهارات الأكاديمية الوظيفية – وقت الفراغ ومهارات العمل".

التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية:

(Pupils with Intellectual Disability):

يُعرف التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إجرائيًا بأنهم: التلاميذ الذين لديهم انخفاض ملحوظ في مستوىٰ الأداء العقلي العام في مرحلة النمو، ويصاحبه عجز واضح في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك التكيفي، والمشخصين بالإعاقة الفكرية، وفقًا لنظام التشخيص في التربية الخاصة عبر تطبيق الأدوات والمقاييس المعتمدة من قِبَل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، والملتحقين بمعهدي التربية الفكرية، وبرامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة الرياض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الوظائف التنفيذية لدىٰ الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية:

يُعرِف الوظائف التنفيذية كلٌّ من بينيريا وآخرون (Panerai et al., 2014) بأنها: العمليات المعرفية العليا التي ينظمها الفص الجبهي في المخ، والتي تنظم النشاط المعرفي والسلوكي والعاطفي وتوجهه، وتشمل مهارات التخطيط، والذاكرة العاملة، والمرونة العقلية، والمبادأة، وكف الاستجابة، والضبط الانفعالي، ومراقبة المهمة.

كما تُعرف الوظائف التنفيذية بأنها: "عمليات عقلية عليا مسؤولة عن توجيه، وتنظيم، ومراقبة، وضبط العمليات المعرفية والسلوكية والانفعالية، وهي تقع في نطاق العمليات التي يقوم بها الفص الجبهي الأمامي في المخ. وتلعب الوظائف التنفيذية دورًا محوريًا في جميع أنشطة الإنسان، وخاصةً ما يتعلق بالجانب الأكاديمي والاجتماعي والوظيفي" (Butterfuss & Kendeou, 2018).

وقد أشار كلٌّ من سكوف (Skoff, 2004)، وحمادة (2016)، ولوفال وآخرين (Loveall et al., 2017) إلىٰ أهمية الوظائف التنفيذية، لما لها من دور مهم في أنشطة الحياة اليومية، والتفاعلات الاجتماعية، والتقييم المستمر للمواقف والأفراد الذين يتم التفاعل معهم، وبعملية التعلم والتحصيل الأكاديمي، وبإدارة العمليات المعرفية المعقدة، وبالوظائف التكيفية للفرد، وبتشكيل الأفكار للقيام بالفعل، والمساعدة في التخطيط، وضبط الانفعالات، والتفكير المجرد.

وتتألف الوظائف التنفيذية من عدة مهام، ولا توجد قوائم محددة عالميًا لمهام الوظائف التنفيذية،

فبعض الأدبيات التربوية، والنفسية، والعصبية تحصر الوظائف التنفيذية في أربع مهام أساسية أو أكثر، والبعض الآخر حصروا بعضًا منها، وأدرجوا البقية كأفرع منها؛ لذا تعد الوظائف التنفيذية تكوين متعدد المهام، تشمل عددًا من العمليات والمهام الفرعية. وفيما يلي سيحاول الباحثان عرض عددًا من مهام الوظائف التنفيذية، وهي كالتالي:

كف السلوك Behavior Inhibition: وهو القدرة علىٰ التحكم في الاستجابة غير المناسبة، وبدلًا من ذلك تفعيل استجابة بديلة من شأنها دعم تحقيق الأهداف (Garg, 2016).

الذاكرة العاملة Working Memory: وهي"تلك العمليات التي يتم استخدامها لتخزين المعلومات بشكل مؤقت. والذاكرة العاملة ذات طاقة استيعابية محدودة. وترتبط هذه الذاكرة بالدماغ، وخاصة القشرة الحركية (الأمامية)، والقشرة الجانبية" (الخطيب، 2016، 178).

المرونة المعرفية (التحويل) Cognitive flexibility (Shift): وهي القدرة علىٰ التحول، والانتقال ذهابًا وإيابًا بين عدة محفزات، أو مجموعات، أو عمليات عقلية (Drayer, 2008).

التخطيط Planning: وهو القدرة علىٰ توقع أحداث مستقبلية، ووضع أهداف معينة، ووضع أولويات لها، وربط الأفكار الأساسية والفرعية ببعضها البعض، وتطوير الخطوات المناسبة لتحقيق الأهداف، وتنفيذ المهام بشكل منظم" (عبدالعزيز، 2011، 31).

المبادأة Initiation: وهي القدرة علىٰ البدء بمهمة أو نشاط بشكل مستقل، والعمل علىٰ إنتاج الأفكار، وإيجاد الاستراتيجيات لحل المشكلات (Osorio et al., 2012).

الضبط الانفعالي Emotional Control: وهو القدرة علىٰ تنظيم الاستجابات الانفعالية بشكل ملائم (Wertz, 2014).

تنظيم الأدوات Organization of Tools: وهو القدرة علىٰ تنظيم بيئة العمل، واللعب في المدرسة والمنزل، والحفاظ عليها بشكل مرتب (Loveall et at., 2017).

المراقبة Monitor: وهي قدرة الفرد علىٰ مراقبة أفكاره وأفعاله، ومن ثم، التصحيح الذاتي لتلك الأفكار، أو الأفعال، ويطلق علىٰ هذه المهمة – أيضا – مسمىٰ الوعي الذاتي. وتتطلب هذه المهمة القدرة علىٰ التقييم والمراقبة الذاتية للأفكار والسلوكيات، واستكشاف الأخطاء، وكذلك توافر مهام تنظيمية تشتمل علىٰ ضبط النفس خلال أداء العمليات المعرفية الخاصة بالأفراد، وكذلك تنظيم السلوكيات الحركية (Hill, 2004).

وتشير معظم الدراسات التي تناولت الوظائف التنفيذية لدىٰ الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية إلىٰ أن هؤلاء الأفراد لديهم صعوبات في الوظائف التنفيذية المتعلقة بالذاكرة، والترميز، والتنقل بين المهام، الأمر الذي يجعل من الصعب عليهم استخدام الاستراتيجيات بشكل صحيح، وتعميم الاستراتيجيات التي تم تعلمها (Danielsson et al., 2010).

وتُرجع الدراسات سبب هذه الصعوبات إلىٰ تلف في المخ، والقصور ما وراء المعرفي أو القاعدة المعرفية الضعيفة، إضافة إلىٰ القصور في مهارات الضبط، والذي يؤدي إلىٰ صعوبات في مهام الذاكرة؛ حيث يعجز الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية عن المراقبة، والتخطيط، وتقييم الأداء (هويدي، الصاعدي، 2016).

وقد أشارت دراسة كلٍّ من ميميسيفيك وسينانوفيك (Milisavljevic & Petrovic, 2010) إلىٰ أن الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية في سن المدرسة لديهم قصور واضح وملحوظ في الوظائف التنفيذية، وبخاصة المهام التي تتطلب تطوير استراتيجيات لحل المشكلة، والتكيف أو التأقلم مع المتطلبات الجديدة. واستخدمت هذه الدراسة اختبارًا يقيس القدرة علىٰ استخدام استراتيجيات، ومهارات حل المشكلات، وتوصلت نتائج الدراسة إلىٰ أن 40٪ من المشاركين، لم يظهروا الحد الأدنىٰ من مظاهر نمو الوظائف التنفيذية؛ حيث فشلوا في التمييز بين المعلومات المترابطة وغير المترابطة، كما عجزوا عن استخدام التفكير المنطقي، أو المحافظة علىٰ الاتجاه المفاهيمي، والذاكرة قصيرة المدىٰ، كما أنهم غير قادرين علىٰ إيجاد حلول لمشكلاتهم عن طريق طرح الأسئلة التي تتضمن استبعاد عدد كبير من البدائل.

وتشير دراسة كلٍّ من شوت وهولفيلدر (Schott & Holfelder, 2015) إلىٰ أن ذوي متلازمة داون يعانون من صعوبات في المهارات الحركية والوظائف التنفيذية، ووجود علاقة موجبة لديهم بين المهارات الحركية، والوظائف التنفيذية.

كما توصلت نتائج دراسة كلٍّ من بانيراي وآخرين (Panerai et al., 2014) إلىٰ أن ذوي اضطراب التوحد، والإعاقة الفكرية يعانون من عجز واضح في الوظائف التنفيذية، وكان العجز في الوظائف التنفيذية مرتبط بالقصور في الوظيفية التكيفية من الذاكرة العاملة، والمرونة المعرفية، وكان النمو اللفظي منبئ أفضل لكل من الذاكرة العاملة، والمرونة المعرفية لكل من المجموعتين.

وتوصلت نتائج دراسة كلٍّ من بريتشارد وآخرين (Pritchard et al., 2015) إلىٰ أن ذوي متلازمة داون، والاضطرابات السلوكية العصبية يعانون من عجز وقصور في الوظائف التنفيذية في كل المهام، خصوصًا،

في مهام التخطيط الحركي، والتناسق والسرعة، والذاكرة العاملة، والتخطيط، والتنظيم، والكف.

في حين أوضحت نتائج دراسة كلٍّ من كوستانزو (Costanzo et al., 2013) وجود فروق بين ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين في أداء الوظائف التنفيذية لصالح العاديين، وأن ذوي الإعاقة الفكرية يعاونون من قصور في مهام الوظائف التنفيذية، وقد بينت النتائج أن ذوي متلازمة داون كانوا أضعف من متلازمة وليامز في أداء التحويل والذاكرة والكف، بينما ذوي متلازمة وليامز كانوا الأضعف في التخطيط.

التفاعل الاجتماعي لدىٰ الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية:

عرفت رؤوف (2013، 46) التفاعل الاجتماعي بأنه: "العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم ببعض عقليًا ودافعيةً في الحاجات، والرغبات، والوسائل، والغايات، والمعارف وما شابه ذلك".

كما يُعرف بأنه: العملية التي من خلالها يدرك الفرد ما يقصده من سلوكيات مرتبطة بمواقف التفاعل، ويدرك ما يعنيه الآخرين من سلوكهم، والاستجابة المناسبة وفقا لذلك (Beauchamp & Anderson, 2010).

ويعرف التفاعل الاجتماعي كذلك بأنه: "قدرة الطفل علىٰ الاتصال بشكل مناسب مع الأفراد، والأحداث، والأشياء، ومن بين هذه المهارات التواصل بالعين، والتعرف علىٰ وجود الآخرين، والضحك، والبكاء في الوقت المناسب" (Matson, 2017, 13).

وتعتبر الإعاقة الفكرية في الكثير من أبعادها مشكلة اجتماعية، ذلك لأن الفرد ذي الإعاقة الفكرية أقل قدرة علىٰ التفاعل الاجتماعي، وعلىٰ التصرف في المواقف الاجتماعية أثناء تفاعله مع الناس. والخصائص الشخصية، والاجتماعية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية تتأثر بعوامل متعددة، مثلها في ذلك مثل العوامل التي تؤثر في نمو شخصية الطفل العادي، ولكن الفرد ذو الإعاقة الفكرية يعاني من خصائص سلبية لها تأثير حاسم علىٰ نمو شخصيته وسلوكه الاجتماعي، فانخفاض مستوىٰ قدرته العقلية وقصور سلوكه التكيفي، يضعه في موقف ضعيف بالنسبة لأقرانه من الأفراد العادين، وبالتالي يتطور لديه إحساسًا بالدونية والنقص، ومما يضاعف من هذا الإحساس انخفاض التوقعات الاجتماعية منه؛ حيث إن الآخرين – في معظم الأحيان – يعاملونه علىٰ أنه معاق، ولا يتوقعون منه الكثير (متولي، 2015).

ويمكن تحديد مستوىٰ التفاعل الاجتماعي لدىٰ الطفل ذي الإعاقة الفكرية بناء علىٰ المعلومات المستمدة من تقديرات الآباء أو المعلمين، ومن خلال الملاحظة، والتعامل المباشر مع الطفل ذي الإعاقة

الفكرية؛ من خلال المحاور التالية: تكوين الصداقات، والمشاركة الوجدانية، والمبادأة في إنشاء علاقات مع الآخرين، والتعاون وتدعيم العلاقات (الشخص، 2014).

وكثيرًا ما تفرض الإعاقة قيودًا خاصة علىٰ الفرد ذي الإعاقة الفكرية، والتي قد يكون لها أثر كبير علىٰ تطور مهاراته الاجتماعية والانفعالية، فهي قد تمنع هذا الفرد من التمتع بالقدرات الاجتماعية والانفعالية التي يستطيع الفرد العادي من نفس العمر الزمني إظهارها. فالإعاقة الفكرية قد تحول دون قدرة الفرد علىٰ التعبير عن حاجاته، ورغباته، ومشاعره، وذلك قد يكون له تأثير سلبي علىٰ علاقته بالآخرين. فمن خصائص الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أنهم يسيئون التصرف في المواقف الاجتماعية، ويشعرون بعدم الكفاية الشخصية، ولا يستطيعون إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، وقد يميلون إلىٰ إظهار الاستجابات غير الاجتماعية والعدوانية والتخريبية (الخطيب، 2008).

ونتيجةً لذلك، فهم قد يواجهون العديد من المشكلات الاجتماعية، وغالبًا ما يجدون صعوبة في تكوين أصدقاء، وفي الاحتفاظ بما يكونوا قد قاموا بتكوينه من صداقات، وهو الأمر الذي يرجع إلىٰ سببين علىٰ الأقل، هما:

1- إن غالبية الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لا يعرفون كيف يمكنهم إقامة علاقات اجتماعية ناجحة، أو تفاعلات اجتماعية معينة مع الآخرين، وهو الأمر الذي يتضح منذ وقت مبكر من حياتهم.

2- إنهم حتىٰ عندما يحاولون إقامة تفاعلات اجتماعية معينة مع الآخرين، فإنهم قد يبدون سلوكيات من شأنها أن تجعل أقرانهم يبتعدون عنهم، حيث قد يبدون مثلًا معدلات من قصورٍ الانتباه والسلوك الفوضوي أكثر ارتفاعًا قياسًا بأقرانهم العاديين (هالاهان، كوفمان، 2008).

وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة كلٍّ من ماجوري وديفيد (Majorie & David, 2001) إلىٰ عدم قدرة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين في المدارس العادية علىٰ تكوين علاقة صداقة مع أقرانهم العاديين.

العلاقة بين الوظائف التنفيذية والتفاعل الاجتماعي لدىٰ الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية:

كان الاهتمام في بدايات تطوير الوظائف التنفيذية من منظور علم النفس العصبي، ولكن باحثي الموجة الجديدة من الأبحاث أخذوا في اعتبارهم الدور المحتمل للتفاعل الاجتماعي في مثل هذا التطوير، وربما يرجع ذلك في الأساس إلىٰ الباحثين الذين قاموا بالعمل علىٰ صياغة مفاهيم نظرية للوظائف التنفيذية، والتي تشكل عاملًا مركزيًا حول العمليات الاجتماعية في الوظائف التنفيذية. إن اللغة، ونظام الرموز، والتعلم

من خلال التفاعل الاجتماعي، هي عمليات مركزية في اكتساب التحكم الذاتي من خلال الوظائف التنفيذية، متمثلةً بالمهام المعرفية العليا، مثل: التخطيط، والذاكرة، والكف. ولهذا فالوظائف التنفيذية هي نتيجة طبيعية للتعلم الاجتماعي (هلال، إبراهيم، 2013).

وتساعد الوظائف التنفيذية الفرد على تقدير التغييرات التي تحدث في الموقف الاجتماعي لتحقيق النجاح في التفاعلات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين. وتبعًا لذلك، تفترض الدراسات أن الوظائف التنفيذية دالة لمهام معرفية تعكس قدرة الفرد على وضع وتنفيذ خطة التصرف الملائمة في المواقف الاجتماعية المختلفة (Biederman et al., 2004).

ويشير كيجل (Kegel, 2010) إلى أن الأفراد الذين لديهم عجز في الوظائف التنفيذية، قد تظهر لديهم صلابة وعدم مرونة، وكذلك يجدون صعوبة في الانتقال من موضوع واحد إلى آخر خلال تفاعلاتهم الاجتماعية، وقد يكون لديهم مشكلات في الاتزان الانفعالي.

وقد تبين أن قدرات الوظائف التنفيذية مرتبطة بأعراض المزاج والسلوك في كل من الأفراد ذوي الإعاقة والعاديين، ولها آثار مهمة على الوظائف التكيفية والتفاعلات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي، وهي تمكن الأفراد من إدارة العمليات المعرفية المعقدة، وهي مهمة بالنسبة لأداء الوظائف اليومية (Jacola, 2014 & Loveall et al., 2017).

وقد هدفت دراسة كلٍّ من أمادو وآخرين (Amado et al., 2016) إلى بحث دور الوظائف التنفيذية في الإدراك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون ومقارنة هذه العلاقة لدى الأطفال العاديين من نفس الفئة العمرية ونفس مستوى التطور اللغوي. وأوضحت نتائج الدراسة أن أداء الأطفال ذوي متلازمة داون كان أقل من أداء أقرانهم العاديين، من حيث الإدراك الاجتماعي، والقدرات المعرفية والانفعالية المرتبطة بالمواقف والتفاعلات الاجتماعية، والتي لها صلة بالوظائف التنفيذية لديهم، حيث إن ذوي متلازمة داون يعانون من قصورٍ في الوظائف التنفيذية والإدراك الاجتماعي. وبغض النظر عن ذلك، فإن ذوي متلازمة داون أظهروا تحسنًا في تلك القدرات مع التقدم في العمر، وتطور نمو اللغة لديهم. وكانت الذاكرة العاملة تسهم بنسبة (50٪) في المعرفة الاجتماعية لدى ذوي متلازمة داون. وكانت النتيجة الأكثر إثارة للاهتمام هي أن الدور التنبئي للوظائف التنفيذية في الإدراك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون يشبه الدور الذي أبداه أقرانهم من العاديين. وتؤكد نتائج هذه الدراسة على أهمية المهام المختلفة للوظائف التنفيذية في هذه العلاقة، كما تسلط الضوء على الدور الرئيسي

للذاكرة العاملة. وعلاوة علىٰ ذلك، فإن نتائج الدراسة تشير إلىٰ أن الوظائف التنفيذية قد يتم عرضها علىٰ أنها غير متمايزة في المراحل المبكرة من النمو. وكان ذوو الإعاقة الفكرية بدون متلازمة داون يعانون من صعوبات في الوظائف الإجرائية، والإدراك الاجتماعي، والقدرات المعرفية والانفعالية المرتبطة بالمواقف والتفاعلات الاجتماعية.

وجدير بالذكر، فإن الطفل الذي يوجد لديه قصور في الوظائف التنفيذية، ربما يعرف الطريقة أو الخطة المناسبة بموقف ما، ولكنه يعجز عن التصرف في هذا الموقف، ولذا فإن الكفاءة الاجتماعية تُعَد مكونًا رئيسيًا في تشكيل إدراك الطفل وفهمه لسلوكه الشخصي، وكذلك سلوك الآخرين. والخلل في الوظائف التنفيذية يمكن أن يؤثر علىٰ النمو الاجتماعي، مثل: القدرة علىٰ التخطيط المباشر في المواقف الاجتماعية، والانتقال من سلوك اجتماعي إلىٰ آخر، أو من موضوع تخاطبي لمواجهة التغير في متطلبات السياق، والاحتفاظ بالمعلومات خلال التفاعل الاجتماعي لاستخدامها عند إصدار استجابات مناسبة فيما بعد (Hill, 2004).

الدراسات السابقة:

قام الباحثان بالإطلاع علىٰ مجموعة من البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع بحثهما، ويمكن عرض أهم تلك البحوث والدراسات وذلك علىٰ النحو التالي:

هدفت دراسة كلٍّ من ميميسيفيك وبيسيفيك (Memisevic & Biscevic, 2020) إلىٰ بحث العلاقة بين الوظائف التنفيذية والكفاءة الأكاديمية والمهارات الاجتماعية لدىٰ المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. وعلىٰ وجه الخصوص، اهتم الباحثان ببحث أي الوظائف التنفيذية لها أكبر تأثير علىٰ المهارات الاجتماعية والكفاءة الأكاديمية. وقد تكونت عينة هذه الدراسة من (44) مراهقًا من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (15) إلىٰ (18) سنة، والذين وصل متوسط أعمارهم الزمنية (16.7) سنة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين الوظائف التنفيذية والكفاءة الأكاديمية والمهارات الاجتماعية لدىٰ المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. ومن بين جميع مهام الوظائف التنفيذية، كان للتخطيط أقوىٰ تأثير علىٰ النجاح الأكاديمي، وكان للمراقبة أقوىٰ تأثير علىٰ المهارات الاجتماعية؛ حيث كانت المراقبة هي الوظيفة التنفيذية الوحيدة التي ارتبطت بشكل كبير بالمهارات الاجتماعية. وبالمثل، كان التخطيط هو الوظيفة التنفيذية الوحيدة التي كانت مرتبطة بشكل كبير بالكفاءة الأكاديمية.

كما هدفت دراسة كلٍّ من فان ريست وآخرين (Van Rest et al., 2019) إلىٰ بحث معالجة المعلومات الاجتماعية كآلية وسيطة تربط الوظائف التنفيذية بالعدوان لدىٰ المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمراهقين الذين يتواجدون ضمن الفئة الحدية. وقد تكونت عينة الدراسة من (153) من المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، والمراهقين الذين يتواجدون ضمن الفئة الحدية، والذين وصل متوسط أعمارهم الزمنية (15.42) سنة. فقد تم اختبار تركيز الانتباه، وكف السلوك، والذاكرة العاملة مع العديد من المهام المعرفية العصبية لتحديد بنية الوظائف التنفيذية الكامنة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كف السلوك ارتبط بالعدوان، لكن هذه العلاقة لم تتم عن طريق معالجة المعلومات الاجتماعية. وأن العلاقة بين الذاكرة العاملة والعدوان، كانت عن طريق معالجة المعلومات الاجتماعية، أي عبر التفسيرات العدائية، وتوليد الاستجابة العدوانية، وعبر الكفاءة الذاتية للاستجابات العدوانية. كما أوضحت نتائج الدراسة أن مهارات معالجة المعلومات الاجتماعية تعد آلية تربط الوظائف التنفيذية – لا سيما تركيز الانتباه والذاكرة العاملة – بالعدوان؛ مما يقدم تفسيرًا قابلًا للتطبيق لقابلية تعرض المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمراهقين الذين يتواجدون ضمن الفئة الحدية لممارسة سلوك العدوان.

هذا وقد هدفت دراسة كلٍّ من بروتيك وفالكوفا (Protic & Válková, 2018) إلىٰ دراسة العلاقة بين النشاط البدني والوظائف التنفيذية بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، بالإضافة إلىٰ زيادة المعرفة عن الوظائف التنفيذية لدىٰ الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وقد تكونت عينة الدراسة من (104) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية (62 ذكرًا، و42 أنثىٰ)، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (7) إلىٰ (18) سنة. وكان من بين الأطفال المشاركين في الدراسة (49) طفلًا من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، و(55) طفلًا من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة. ولتقييم الوظائف التنفيذية، استخدم الباحثان قائمة تقدير السلوك للوظائف التنفيذية Behavior Rating (BRIEF)–Inventory of Executive Functions نسخة المعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النشاط البدني المعتدل والمتوسط إلىٰ القوي يعتبر من العوامل المهمة للتنبؤ بمهام المبادأة، والذاكرة العاملة، والتخطيط/ التنظيم، ومؤشرًا أيضًا لمهارات ما وراء المعرفة. بالإضافة إلىٰ ذلك، ساهم متغير العمر كمؤشر لمهمة التحول، ومهمات ما وراء المعرفة. في حين كان الجنس مؤشرًا إلىٰ الذاكرة العاملة وتنظيم المواد، في حين أن مستوىٰ الإعاقة الفكرية كان مؤشرًا كبيرًا

للقصور في جميع بنود مقاييس الوظائف التنفيذية.

وهدفت دراسة كلٍّ من شويرينجا وآخرين (Schuiringa et al., 2017) إلىٰ التعرف علىٰ ما إذا كان أداء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والأطفال الذين يتواجدون ضمن الفئة الحدية، ولديهم مشكلات سلوكية، أقل في مهام الوظائف التنفيذية (الكف، المرونة المعرفية، الذاكرة العاملة) مقارنة بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، والأطفال الذين يتواجدون ضمن الفئة الحدية، وليس لديهم مشكلات سلوكية. وقد تكونت عينة الدراسة من (71) طفلًا من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، والذين يتواجدون ضمن الفئة الحدية ولديهم مشكلات سلوكية، في مقابل (70) طفلًا من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، والأطفال الذين يتواجدون ضمن الفئة الحدية، وليس لديهم مشكلات سلوكية، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (9) إلىٰ (16) سنة. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، والأطفال الذين يتواجدون ضمن الفئة الحدية ولديهم مشكلات سلوكية، يظهرون قصورًا أكثر شدة في أداء الذاكرة العاملة مقارنة بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، والأطفال الذين يتواجدون ضمن الفئة الحدية، وليس لديهم مشكلات سلوكية. كما كانت الفروق في مهمة الكف بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، والأطفال الذين يتواجدون ضمن الفئة الحدية، كما أوضحت نتائج الدراسة أيضًا أن المرونة المعرفية لم تكن أكثر ضعفًا في الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، والأطفال الذين يتواجدون ضمن الفئة الحدية، ولديهم مشكلات سلوكية مقارنة بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، والأطفال الذين يتواجدون ضمن الفئة الحدية، وليس لديهم مشكلات سلوكية.

وأما عن دراسة كلٍّ من أمادو وآخرين (Amado et al., 2016) فقد هدفت إلىٰ بحث دور الوظائف التنفيذية في الإدراك الاجتماعي لدىٰ الأطفال ذوي متلازمة داون، ومقارنة هذه العلاقة لدىٰ الأطفال العاديين من نفس الفئة العمرية، ونفس مستوىٰ التطور اللغوي. وتكونت عينة الدراسة من (90) طفلًا الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (4) إلىٰ (12) سنة. وقد تم تقسيمهم إلىٰ ثلاث مجموعات: (30) طفلًا من ذوي متلازمة داون كمجموعة تجريبية، و(30) طفلًا لهم نفس العمر الزمني كمجموعة ضابطة، و(30) طفلًا لهم نفس التطور اللغوي كمجوعة أخرىٰ ضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أداء الأطفال ذوي متلازمة داون كان أقل من أداء أقرانهم العاديين، من حيث الإدراك الاجتماعي والوظائف التنفيذية. وكانت النتيجة الأكثر إثارة للاهتمام هي أن الدور التنبئي

للوظائف التنفيذية في الإدراك الاجتماعي لدىٰ الأطفال ذوي متلازمة داون يشبه الدور الذي أبداه أقرانهم من العاديين من ذوي نفس المهارات اللغوية.

وعن دراسة كل من بريتشارد وآخرين (Pritchard et al., 2015) فقد هدفت إلىٰ تقييم الوظائف التنفيذية لدىٰ ذوي متلازمة داون، وتحديد الخصائص السيكومترية لبطارية تقدير السلوك للوظائف التنفيذية. وتكونت العينة من (188) فردًا من ذوي متلازمة دوان، ويعانون من الاضطرابات السلوكية العصبية في المدىٰ العمري من (3) إلىٰ (13) سنة، وتم استخدام بطارية تقدير السلوك للوظائف التنفيذية The Behavior Rating Inventory of Executive Functions - Preschool Version، وتم التوصل إلىٰ أن ذوي متلازمة داون يعانون من عجز وقصور في الوظائف الإجرائية في كل المجالات، وكانت البطارية المستخدمة في الدراسة ذات خصائص سيكومترية جيدة.

أما عن دراسة كلٍّ من مميسيفيتش وسنانوفيتش (Memisevic & Sinanovic, 2014) فقد هدفت إلىٰ تقييم الوظائف التنفيذية لدىٰ الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؛ من خلال استخدام قائمة تقدير السلوك للوظائف التنفيذية The Behavior Rating Inventory of Executive Functions- (BRIEF) نسخة المعلم.

كما هدفت الدراسة أيضًا إلىٰ دراسة الفروق في الوظائف التنفيذية، فيما يتعلق بجنس الطفل ودرجة الإعاقة لديه، والأسباب التي أدت إلىٰ إعاقته الفكرية. وقد تكونت عينة الدراسة من (90) طفلًا من ذوي الإعاقة الفكرية (54 ذكرًا، 36 أنثىٰ) الملتحقين بمدرستين للتربية الخاصة في سراييفو، البوسنة والهرسك. من بينهم (42) طفلًا من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة و(48) طفلًا من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة. وقد قام معلمو التربية الخاصة، ممن هم علىٰ دراية بالأطفال لمدة لا تقل عن ستة أشهر، بملء قائمة تقدير السلوك للوظائف التنفيذية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من قصورٍ ملحوظ في الوظائف التنفيذية، وذلك في ضوء قائمة تقدير السلوك للوظائف التنفيذية. كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف التنفيذية لدىٰ الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء متغير النوع. في حين كان لدرجة الإعاقة تأثير ملحوظ علىٰ الوظائف التنفيذية لديهم.

كما هدفت دراسة كلٍّ من بينيراي وآخرين (Panerai et al., 2014) إلىٰ التعرف علىٰ العلاقة بين الوظائف التنفيذية والسلوك التكيفي لدىٰ ذوي اضطراب التوحد والإعاقة الفكرية. وتكونت العينة من

(61) طفلًا، تم توزيعهم على أربع مجموعات. المجموعة الأولى تكونت (11) طفلًا من ذوي اضطراب التوحد والقدرة العقلية العادية، والذين يشار إليهم باضطراب طيف التوحد مرتفع الأداء، والمجموعة الثانية تكونت من (8) أطفال ذوي اضطراب التوحد والإعاقة الفكرية الحدودية، وتكونت المجموعة الثالثة من (8) أطفال من ذوي اضطراب التوحد والإعاقة الفكرية البسيطة، وتكونت مجموعة العاديين من (27) طفل. وتم استخدام عدة مقاييس فرعية للوظائف الإجرائية، ومقياس الوظيفة التكيفية. وتم التوصل إلى أن ذوي اضطراب التوحد والإعاقة الفكرية لديهم عجز واضح في الوظائف التنفيذية، وكان العجز في الوظائف التنفيذية مرتبط بالقصور في الوظيفية التكيفية.

في حين هدفت دراسة كلٍّ من أماديفي وسوكوماران (Umadevi & Sukumaran, 2012) إلى تحديد مستوى المهارات الاجتماعية الوظيفية للبالغين ذوي الإعاقة الفكرية، كما حاولت الدراسة تحليل هذه المهارات في ضوء متغير الجنس وشدة الإعاقة، ونوع المدرسة التي التحق بها الطلاب، وعدد سنوات دراستهم. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (100) فرد من ذوي الإعاقة الفكرية (66 ذكرًا، 34 أنثى)، والذين كانت شدة الإعاقة تتراوح من البسيطة وحتى الشديدة، والذين تم اختيارهم عشوائيًا من مدارس تربية خاصة مختلفة توفر التدريب المهني في منطقة كوتايام بولاية كيرالا، في جنوب الهند. وقد تم جمع بيانات المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأفراد من خلال مقياس تقييم المهارات الاجتماعية الوظيفية المقنن، والذي أعده الباحثون في الدراسة. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن (48٪) فقط من الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في عينة الدراسة يتمتعون بمهارات اجتماعية وظيفية، و(4٪) يتمتعون بمهارات اجتماعية وظيفية متوسطة. في حين يتمتع (34٪) من الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بمهارات اجتماعية وظيفية ضعيفة، و(14٪) منهم يتمتعون بمهارات اجتماعية وظيفية ضعيفة جدًا. كما أشارت نتائج الدراسة أيضًا أنه كلما زادت درجة الإعاقة، انخفض مستوى المهارات الاجتماعية الوظيفية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. ولم تكن هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات المهارات الاجتماعية لطلاب المدارس الداخلية، وطلاب الرعاية النهارية. وأظهرت النتائج أيضًا أن عدد سنوات الدراسة تعد بمثابة عاملًا غير مهم في تحسين المهارات الاجتماعية الوظيفية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات السابقة بحث الوظائف التنفيذية وكذلك التفاعل الاجتماعي لدى الأفراد ذوي

الإعاقة الفكرية، مثل دراسة كلٍّ من ميميسيفيك وبيسيفيك (Memisevic & Biscevic, 2020) التي هدفت إلىٰ بحث العلاقة بين الوظائف التنفيذية والكفاءة الأكاديمية والمهارات الاجتماعية لدىٰ المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. ودراسة كلٍّ من فان ريست وآخرين (Van Rest et al., 2019) والتي هدفت إلىٰ بحث معالجة المعلومات الاجتماعية كآلية وسيطة تربط الوظائف التنفيذية بالعدوان لدىٰ المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمراهقين الذين يتواجدون ضمن الفئة الحدية، ودراسة كلٍّ من بروتيك وفالكوفا (Protic & Válková, 2018) والتي هدفت إلىٰ دراسة العلاقة بين النشاط البدني والوظائف التنفيذية بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، بالإضافة إلىٰ زيادة المعرفة عن الوظائف التنفيذية لدىٰ الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كما هدفت دراسة كلٍّ من أمادو وآخرين (Amado et al., 2016) إلىٰ بحث دور الوظائف التنفيذية في الإدراك الاجتماعي لدىٰ الأطفال ذوي متلازمة داون ومقارنة هذه العلاقة لدىٰ الأطفال العاديين من نفس الفئة العمرية، ونفس مستوىٰ التطور اللغوي. وقد ذكرت هذه الدراسة أن العديد من الدراسات تُظهر وجود صلة بين الإدراك الاجتماعي، والقدرات المعرفية، والانفعالية المطبقة علىٰ المواقف الاجتماعية، والوظائف التنفيذية لدىٰ الأطفال العاديين. ويظهر الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون قصورًا في الإدراك الاجتماعي وفي بعض المهام الفرعية للوظائف التنفيذية. ومع ذلك فلم يلق هذا الجانب حقه من الدراسة لدىٰ هذه الفئة.

وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات في تحديد هدف دراستهما، والذي يتناول الكشف عن الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وبحث العلاقة بين الوظائف التنفيذية والتفاعل الاجتماعي لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

كما استفاد الباحثان من هذه الدراسات في تحديد منهج دراستهما؛ حيث استخدمت الدراسة المنهج الارتباطي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وكذلك في تحديد حجم العينة، واختيار الأدوات المناسبة للدراسة، وإثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، وصياغة مجموعة من التوصيات التي يمكن تطبيقها في البيئة السعودية، كما أن الدراسة الحالية تختلف عن غيرها من الدراسات السابقة بأنها تكشف عن العلاقة بين مهام الوظائف التنفيذية ومهارات التفاعل الاجتماعي لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في إحدىٰ البيئات العربية.

وقد جاءت أهمية هذه الدراسة في دراستها للعلاقة بين الوظائف التنفيذية والتفاعل الاجتماعي لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث إن هناك قلة

في البحوث والدراسات العربية التي تناولت تلك المهارات لدىٰ هذه الفئة. وهذا ما رغب الباحثان في الخوض في هذا المجال، وإضافة الدراسة الحالية للأدبيات العربية في المستقبل.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اعتمد الباحثان علىٰ المنهج الوصفي الارتباطي الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقات بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة (العساف، 2016).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من (872) تلميذًا من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمعهدي التربية الفكرية وبرامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة الرياض، و(568) معلمًا للتربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، للاستعانة بهم في تقدير مستوىٰ هؤلاء التلاميذ في مهام الوظائف التنفيذية، ومهارات التفاعل الاجتماعي من خلال تطبيق أداتي الدراسة علىٰ معلميهم، وذلك طبقًا لإحصائيات إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، 1441هـ).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الحالية من (102) تلميذًا من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمعهدي التربية الفكرية وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة الرياض، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية؛ حيث تم تقدير مستوىٰ هؤلاء التلاميذ في مهام الوظائف التنفيذية، ومهارات التفاعل الاجتماعي من خلال تطبيق أداتي الدراسة علىٰ معلميهم كمقياس لتقدير هذين البعدين لدىٰ هؤلاء التلاميذ.

أداتي الدراسة:

استخدم الباحثان في دراستهما الأداتين التاليتين:

- **مقياس التفاعل الاجتماعي (إعداد الباحثان).**
- **مقياس تقدير الوظائف التنفيذية للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة إعداد/ (الشخص، مرسي، 2013).**

وفيما يلي توضيح لهذين المقياسين:

*** مقياس التفاعل الاجتماعي (إعداد الباحثان):**

استخدم الباحثان مقياس التفاعل الاجتماعي؛ وذلك من أجل التعرف علىٰ مستوىٰ مهارات التفاعل الاجتماعي لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية من خلال تطبيق المقياس علىٰ معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية كمقياس لتقدير التفاعل الاجتماعي لدىٰ تلاميذهم، ويتألف المقياس من (32) عبارة موزعة علىٰ ثلاثة محاور، ويمكن توضيح تلك المحاور علىٰ النحو التالي:

- المحور الأول: التواصل الاجتماعي، ويشمل

(12) عبارة.

- المحور الثاني: المشاركة الاجتماعية، ويشمل (10) عبارات.

- المحور الثالث: تكوين الصداقات، ويشمل (10) عبارات.

الصدق والثبات:

قد قام الباحثان في دراستهما الحالية بتقنين المقياس على البيئة السعودية، وحساب معاملات صدقه وثباته؛ حيث تم تطبيق مقياس التفاعل الاجتماعي على عينة قوامها (102) تلميذًا من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمعهدي التربية الفكرية، وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس الابتدائية العادية بمدينة الرياض، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

أولًا: الصدق الظاهري للمقياس (صدق المحكمين):

لتحديد صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه، ثم عرضها على (6) من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة، لبيان مدى انتماء الفقرة للبعد الذي وضعت له، وبيان مدى دقة الصياغة من حيث سلامة اللغة، ووضوح معانيها. وقد قام سعادة المحكمين بإبداء ملاحظاتهم بالحذف والتعديل والإضافة، وعمد الباحثان على اعتماد تعديلات المحكمين لوضع المقياس في صورته النهائية، ثم تطبيقه.

ثانيًا: التحقق من صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التفاعل الاجتماعي من خلال اتباع الخطوات الآتية:

1- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه هذه المفردة.

2- حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (1): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة.

المحور الأول: التواصل الاجتماعي		
م	العبارات	معامل الارتباط
1	يستطيع التواصل عن طريق النظر بالعين	.591**
2	يحافظ على مسافة مناسبة بينه وبين الطرف الآخر أثناء التواصل	.694**
3	يستخدم الإيماءات وتعبيرات الوجه المناسبة أثناء التواصل مع الآخرين	.728**
4	يستخدم حركات الجسد أثناء الحديث مع الآخرين	.636**
5	يبادر بإلقاء التحية على الآخرين	.749**
6	يستطيع التعرف على تعبيرات الوجه الدالة على الفرح/ الغضب	.472**

تابع/ جدول (1).

المحور الأول: التواصل الاجتماعي		
م	العبارات	معامل الارتباط
7	يستخدم نبرات الصوت بشكل مناسب أثناء التواصل مع الآخرين	.829**
8	يتبع تعليمات الأهل والمعلم	.702**
9	يعتذر للآخرين عند ارتكاب أي أخطاء تجاههم	.630**
10	يطرح الأسئلة علىٰ الآخرين أثناء التواصل معهم	.793**
11	لا يتحدث حتىٰ ينهي المتحدث كلامه	.805**
12	يختار الوقت المناسب للحديث مع الآخرين	.717**
المحور الثاني: المشاركة الاجتماعية		
م	العبارات	معامل الارتباط
1	يتبادل مع زملائه مقتنياته وألعابه	.617**
2	يشارك في الأنشطة الاجتماعية	.788**
3	يستمتع بالمهام الجماعية مع زملائه	.736**
4	يكون علاقات طيبة مع زملائه	.671**
5	يساعد الكبار الذين يحتاجون لمساعدة	.779**
6	لا يتردد بالمشاركة في أنشطة اللعب الجماعية	.688**
7	يتقبل مساعدة زملائه له	.592**
8	يشارك في المناسبات المتنوعة (الرحلات، الحفلات)	.743**
9	يبادر في المشاركة بالأعمال التطوعية بالمدرسة	.748**
10	يحرص علىٰ تهنئة الآخرين في المناسبات السعيدة	.874**
المحور الثالث: تكوين الصداقات		
م	العبارات	معامل الارتباط
1	يبادر بالمحادثة مع الآخرين	.728**
2	يحدد الزملاء الجدد بشكل جيد	.697**
3	يحيي أصدقائه عند الالتقاء بهم	.741**
4	يعتذر لزملائه عندما يخطئ	.699**
5	يبادل كلمات الثناء والمديح مع زملائه	.826**
6	يصافح الزملاء الجدد	.819**
7	يستخدم الأسماء المحببة لزملائه عندما يناديهم	.831**
8	يعرف نفسه للآخرين الذين يقابلهم لأول مرة	.742**
9	يحرص علىٰ قضاء أوقات الفراغ في اللعب مع الآخرين	.652**
10	يفضل اللعب مع الآخرين عن اللعب بمفرده	.659**

(**) دالة عند مستوىٰ (0.01) (*) دالة عند مستوىٰ (0.05)

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ترتبط ارتباطًا دالًا عند مستوىٰ دلالة إحصائية (0.01)، مما يدل علىٰ أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ويوضح الجدول (2) الآتي الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور المقياس، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (2): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

المحور	الأول	الثاني	الثالث	الدرجة الكلية
الأول	1	.687**	.659**	.873**
الثاني		1	.804**	.915**
الثالث			1	.913**
الدرجة الكلية				1

(**) دالة عند مستوىٰ (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط بين درجات كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوىٰ (0.01)، مما يدل علىٰ أن المقياس يتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

ثالثًا: التحقق من ثبات المقياس:

قام الباحثان بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتين، هما:

الطريقة الأولىٰ: معامل ثبات كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha

استخدم الباحثان معامل ثبات كرونباخ ألفا لحساب معاملات الثبات لجميع محاور المقياس؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.955)، وهي قيمة ثبات مرتفعة.

ويوضح الجدول (3) الآتي معاملات ثبات محاور المقياس، والثبات الكلي للمقياس بطريقة كرونباخ ألفا:

جدول (3): معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا.

	محاور المقياس	معاملات الثبات
الأول	التواصل الاجتماعي	.903
الثاني	المشاركة الاجتماعية	.900
الثالث	تكوين الصداقات	.906
الدرجة الكلية		.955

ويتضح من جدول السابق أن معامل ثبات المحور الأول للمقياس (التواصل الاجتماعي) جاء (0.903)، أما المحور الثاني (المشاركة الاجتماعية) فإن

معامل ثباته (0.900)، وعن المحور الثالث (تكوين الصداقات) فإن معامل ثباته (0.906)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.955)، وهي قيمة ثبات مرتفعة.

الطريقة الثانية: التجزئة النصفية Split-Half

استخدم الباحثان طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات المقياس بمحاوره الثلاثة، والمقياس ككل، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس، وبلغ معامل الثبات بالتجزئة النصفية بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (0.964)، وهي قيمة ثبات مرتفعة.

ويوضح الجدول (4) الآتي معاملات ثبات أبعاد المقياس والثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية بعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان براون.

جدول (4): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

محاور المقياس		معاملات الثبات بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون
الأول	التواصل الاجتماعي	.944
الثاني	المشاركة الاجتماعية	.871
الثالث	تكوين الصداقات	.923
الدرجة الكلية		.964

ويتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات المحور الأول للمقياس (التواصل الاجتماعي) جاء (0.944)، أما المحور الثاني (المشاركة الاجتماعية) فإن معامل ثباته (0.871)، وعن المحور الثالث (تكوين الصداقات) فإن معامل ثباته (0.923)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.964)، وهي قيمة ثبات مرتفعة.

*** مقياس تقدير الوظائف التنفيذية للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (إعداد/ الشخص، مرسي، 2013):**

استخدم الباحثان مقياس تقدير الوظائف التنفيذية في تقييم الجوانب المختلفة التي تنطوي عليها مهام الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية، من خلال تطبيق المقياس علىٰ معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية كمقياس لتقدير الوظائف التنفيذية لدىٰ تلاميذهم، ويتألف المقياس من (72) عبارة، موزعين علىٰ (8) مقاييس فرعية (يمثل كل منها إحدىٰ الوظائف التنفيذية) علىٰ النحو التالي:

- البعد الأول: الكف، ويشمل (10) عبارات.
- البعد الثاني: التحول، ويشمل (8) عبارات.
- البعد الثالث: الضبط الانفعالي، ويشمل (10) عبارات.
- البعد الرابع: المبادأة، ويشمل (8) عبارات.
- البعد الخامس: الذاكرة العاملة، ويشمل (10) عبارات.
- البعد السادس: التخطيط، ويشمل (12) عبارة.

- البعد السابع: تنظيم الأدوات، ويشمل (6) عبارات.

- البعد الثامن: المراقبة، ويشمل (8) عبارات.

وقد قام الباحثان في دراستهما الحالية بتقنين المقياس على البيئة السعودية، وحساب معاملات صدق وثبات المقياس؛ حيث تم تطبيق مقياس الوظائف التنفيذية على عينة قوامها (102) تلميذًا من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمعهدي التربية الفكرية، وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس الابتدائية العادية بمدينة الرياض، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

أولًا: التحقق من صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال اتباع الخطوات الآتية:

1- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه هذه المفردة.

2- حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور المقياس السبعة والدرجة الكلية للمقياس.

ويوضح جدول (5) الآتي صدق الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه هذه المفردة.

جدول (5): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه هذه المفردة.

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس		المحور السادس		المحور السابع		المحور الثامن	
الكف		التحول		الضبط الانفعالي		المبادأة		الذاكرة العاملة		التخطيط		تنظيم الأدوات		المراقبة	
المفردة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
38	.765**	5	.631**	1	.687**	3	.567**	2	.492**	11	.466**	4	.700**	14	.373**
41	.769**	6	.668**	7	.728**	10	.670**	9	.685**	15	.492**	29	.809**	21	.644**
43	.702**	8	.738**	20	.582**	16	.516**	17	.747**	18	.701**	67	.802**	31	.763**
44	.832**	12	.827**	25	.877**	47	.652**	19	.709**	22	.520**	68	.775**	34	.736**
49	.657**	13	.699**	26	.880**	48	.641**	24	.775**	28	.796**	69	.855**	42	.766**
54	.860**	23	.722**	45	.772**	61	.731**	27	.739**	35	.468**	72	.894**	52	.557**
55	.709**	30	.829**	50	.627**	66	.572**	32	.779**	36	.599**			60	.781**
56	.722**	39	.724**	62	.680**	71	.659**	33	.721**	40	.655**			63	.763**
59	.677**			74	.765**			37	.775**	46	.687**				
65	.660**			70	.684**			57	.779**	51	.412**				
										53	.650**				
										58	.536**				

(**) دالة عند مستوى (0.01) (*) دالة عند مستوى (0.05)

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة عند مستوىٰ (0.01). وهذه النتيجة تدل علىٰ أن المقياس يتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفع.

ويوضح جدول (6) الآتي صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (6): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس.

المحاور		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	الدرجة الكلية للمقياس
		الكف	التحول	الضبط الانفعالي	المبادأة	الذاكرة العاملة	التخطيط	تنظيم الأدوات	المراقبة	
الأول	الكف	1	.735**	.766**	.688**	.770**	.774	.818**	.870**	.917**
الثاني	التحول		1	.820**	.749**	.749**	.779	.711**	.756**	.893**
الثالث	الضبط الانفعالي			1	.637**	.603**	.673	.641**	.629**	.829**
الرابع	المبادأة				1	.791**	.782	.635**	.756**	.847**
الخامس	الذاكرة العاملة					1	.824	.709**	.815**	.887**
السادس	التخطيط						1	.733**	.865**	.911**
السابع	تنظيم الأدوات							1	.772**	.848**
الثامن	المراقبة								1	.914**
الدرجة الكلية للمقياس										1

(**) دالة عند مستوىٰ (0.01)

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور المقياس الثمانية والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين المحاور الثمانية وبعضها البعض دالة عند مستوىٰ (0.01)، وهذا دال علىٰ أن المقياس يتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

ثانيًا: التحقق من ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتين، هما:

الطريقة الأولىٰ: معامل ثبات كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha

تم استخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات لكل محور من محاور المقياس، ومعامل الثبات الكلي للمقياس. ويوضح الجدول (7) الآتي معاملات ثبات محاور المقياس، ومعامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة كرونباخ ألفا.

جدول (7): معاملات ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا.

محاور المقياس		معامل ثبات كرونباخ ألفا
الأول	الكف	.909
الثاني	التحول	.874
الثالث	الضبط الانفعالي	.902
الرابع	المبادأة	.780
الخامس	الذاكرة العاملة	.898
السادس	التخطيط	.814
السابع	تنظيم الأدوات	.886
الثامن	المراقبة	.825
الدرجة الكلية للمقياس		**.976**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات محاور المقياس تراوحت بين (0.780) للمحور الرابع (المبادأة)، و(0.909) للمحور الأول (الكف)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.976).

الطريقة الثانية: التجزئة النصفية Split-Half

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات المقياس لجميع محاوره، والمقياس الكلية للمقياس، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، وتصحيحه بمعادلة سبيرمان براون.

جدول (8): معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية.

محاور المقياس		معامل الثبات بالتجزئة النصفية بعد تصحيحة بمعادلة سبيرمان- براون
الأول	الكف	.956
الثاني	التحول	.912
الثالث	الضبط الانفعالي	.946
الرابع	المبادأة	.731
الخامس	الذاكرة العاملة	.918
السادس	التخطيط	.815
السابع	تنظيم الأدوات	.936
الثامن	المراقبة	.878
المقياس الكلي		**.983**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات محاور المقياس تراوحت بين (.731) للمحور الرابع (المبادأة)، و(0.956) للمحور الأول (الكف)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.983).

الأساليب الإحصائية:

قام الباحثان باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية من برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية؛ فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة بالإضافة إلىٰ الكشف عن العلاقة الارتباطية بين مهارات التفاعل الاجتماعي ومهام الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، كما تم استخدام معامل كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياسي الدراسة، ومعامل الثبات الكلي لكلا المقياسين. كما استخدم الباحثان التجزئة النصفية وتصحيحها بمعادلة سبيرمان براون وذلك لحساب معامل ثبات المقياسين لجميع أبعادهما، والدرجة الكلية للمقياسين المستخدمين في الدراسة. وللإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحديد درجة القصور في مهام الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، كما تم استخدم تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن مدىٰ إمكانية التنبؤ بمستوىٰ التفاعل الاجتماعي من خلال مهام الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة الحالية إلىٰ التعرف علىٰ العلاقة بين مهام الوظائف التنفيذية ومهارات التفاعل الاجتماعي لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

التساؤل الأول: ما درجة القصور في مهام الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين، وذلك لعبارات كل بعد علىٰ حدة، ثم لأبعاد المقياس الثمانية. ويوضح الجدول (9) الآتي نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مقياس الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مقياس الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تصاعدي حسب المتوسطات الحسابية (ن=102).

الرتبة	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول: الكف (10 عبارات)				
1	43	يقوم بترك مقعدة أثناء شرح المعلم دون إذن.	2.11	.900
2	49	يندفع في الكلام فجأة بدون مناسبة	2.13	.875
3	54	لا يستطيع التحكم في سلوكه	2.17	.891
4	56	يسبب مشاكل للآخرين.	2.22	.897
5	38	يتصرف بأسلوب غير لائق أمام الناس في المناسبات (حفل، عيد ميلاد، رحلة).	2.25	.951
6	59	يتسم بالإهمال.	2.29	.874
7	44	يصعب السيطرة عليه في المواقف المختلفة.	2.31	.901
8	55	يصر علىٰ أن تجاب طلباته في الحال.	2.38	.944
9	41	يقاطع الآخرين أثناء كلامهم أو أدائهم لبعض المهام.	2.43	1.048
10	65	لا يحسن اختيار الوقت المناسب للكلام.	2.55	.981
البعد الثاني: التحويل (8 عبارات)				
1	6	يتضايق (يستاء) عندما يتعرض لأي موقف جيد.	1.91	.810
2	13	ينزعج إذا حدث أي تغير في المدرسة سواء للمعلم أو حجز الدراسة.	2.14	.965
3	8	يصر علىٰ التعامل مع المشكلات المختلفة بنفس الطريقة حتىٰ لو كانت خطأ.	2.19	.864
4	12	يتضايق إذا حدث أي تغير في الخطط التي اعتاد عليها.	2.37	.878
5	23	يقاوم التغيير سواء في النوم أو الطعام أو مكان اللعب، الخ.	2.38	.955
6	39	يصر علىٰ التفكير في نفس الموضوع.	2.45	.971
7	30	يصعب عليه التعامل مع المواقف الجديدة (حجرة الدراسة الأصدقاء، المناسبات الاجتماعية)	2.50	.853
8	5	يصعب عليه قبول أسلوب مختلف لحل مشكلة ما تواجه المنزل أو في المدرسة أو مع الأصدقاء)	6.87	.830
البعد الثالث: الضبط الانفعالي (10 عبارات)				
1	7	عندما يغضب ينفجر بعنف.	1.91	.822
2	20	من السهل أن يبكي دون مبرر.	1.96	.889
3	25	يتنرفز لأتفه سبب.	2.03	.861
4	1	يغضب ويثور عندما تواجهه أي مشكلة حتىٰ لو كانت بسيطة.	2.15	.825
5	64	الأحداث الصغيرة تثير لديه ردود فعل حادة.	2.22	.991
6	26	يتقلب مزاجه بسهولة.	2.27	.935
7	62	يغضب أو يبكي بشدة ثم يهدأ فجأة.	2.28	.927
8	45	ردود أفعاله أكثر حدة تجاه المواقف مقارنة بزملائه.	2.29	.851
9	70	يتعرض للحزن والإحباط بسهولة.	2.29	.828
10	50	يتأثر مزاجه بالموقف الذي يوجد فيه.	2.43	.862

تابع/ جدول (9).

البعد الرابع: المبادأة (8 عبارات)				
الرتبة	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	48	لديه مشكلة في بدء اللعب مع الأصدقاء.	2.15	.948
2	66	يشكو من أنه لا يجد ما يفعله.	2.23	.878
3	47	يبدأ مهام حياته اليومية بصعوبة.	2.25	.861
4	61	لا يأخذ زمام المبادرة في تكوين علاقة مع الآخرين.	2.41	.927
5	71	لا يبادر بتنظيف المكان بعد الانتهاء من تناول طعامه.	2.42	.884
6	3	لا يبادر بعمل أي شيء من تلقاء نفسه.	2.44	.874
7	10	يحتاج إلىٰ من ينبهه أو يحثه لكي يبدأ أي عمل حتىٰ لو كان قادر علىٰ أدائه.	2.70	.818
8	16	يحتاج إلىٰ من يوجه إلىٰ كيفية قضاء وقت فراغه.	2.95	.723
البعد الخامس: الذاكرة العاملة (10 عبارات)				
1	57	لديه مشكلة في تذكر الأشياء التي مرت عليه منذ فترة وجيزة.	2.29	.940
2	32	ينسىٰ ما كان يفعله بسهولة.	2.33	.848
3	33	عندما يطلب منه إحضار أي شيء ينسىٰ ما هو مطلوب منه بعد فترة وجيزة.	2.37	.922
4	2	عندما يطلب منه أداء عدة مهام يتذكر بعضها وينسىٰ البعض.	2.42	.667
5	37	يصعب عليه إنهاء المهام (الأعمال) التي يؤديها.	2.49	.805
6	9	لا يستطيع تركيز انتباهه لفتر طويلة نسبيا (تكفي لإكمال أداء ا لمهمة أو النشاط المطلوب منه)	2.51	.805
7	17	لديه مشكلة في التركيز وإنجاز أنشطة حياته اليومية.	2.61	.834
8	27	يحتاج إلىٰ من يذكره للاستمرار في أداء العمل المطلوب منه.	2.64	.830
9	24	لديه مشكلة في إنجاز المهام (الأعمال) التي تتضمن أكثر من خطوة.	2.66	.802
10	19	يتشتت بسهولة نتيجة لما يراه أو يسمعه.	2.73	.822
البعد السادس: التخطيط (12 عبارة)				
1	11	لا يهتم بإحضار أدواته أو أغراضه إلىٰ المنزل بعد الانتهاء من المدرسة.	2.09	.955
2	46	لا يبدأ أي عمل يطلب منه إلا في اللحظات الأخيرة.	2.28	.860
3	58	لديه صعوبة في تنفيذ الأفعال المطلوبة لتحقيق الأهداف (علىٰ سبيل المثال: ادخار المال لشراء شيء محدد، أو المذاكرة للحصول علىٰ درجة مرتفعة)	2.36	.854
4	15	لديه أفكار جيدة ولكنه لا يستطيع التعبير عنها أو تنفيذها.	2.44	1.020
5	35	لديه أفكار جيدة ولكن لا يستطيع توظيفها (يخفف في متابعتها).	2.45	.816
6	18	لا يستطيع تطبيق ما سبق تعلمه في مواقف جديدة.	2.48	.685
7	22	يصعب عليه تحديد متىٰ ينتهي النشاط الذي يؤديه.	2.50	.898
8	36	تزعجه وتربكه كثرة الأعمال حتىٰ لو كانت بسيطة.	2.54	.779

تابع/ جدول (9).

تابع/ البعد السادس: التخطيط (12 عبارة)			
الرتبة	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
9	28	يركز علىٰ الجزء ويترك الكل من الأشياء.	2.60	.847
10	51	لا يخطط لأداء أي عمل يهمه في المستقبل.	2.60	.947
11	53	يفتقر إلىٰ التنظيم في طريقة كتابته.	2.70	.899
12	40	يخفق في تقدير الوقت اللازم لإنهاء المهام الموكلة إليه (الأعمال المطلوب منه إنجازها).	2.71	.828
البعد السابع: تنظيم الأدوات (6 عبارات)				
الرتبة	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	67	يصعب عليه الوصول لأي شيء في غرفته.	2.10	.896
2	68	يترك وراءه العديد من متعلقاته أينما يذهب.	2.35	.897
3	69	لا يراعي النظام أو النظافة بحيث يقوم الآخرون بتنظيف المكان الذي يجلس فيه.	2.38	.879
4	29	تظل غرفته دائما مقلوبة رأسًا علىٰ عقب.	2.41	.905
5	72	لا يحرص علىٰ ترتيب ملابسه أو أ دواته.	2.49	1.032
6	4	يترك ألعابه مبعثرة دون ترتيب.	2.51	.920
البعد الثامن: المراقبة (8 عبارات)				
1	21	يرتكب أخطاء عديدة بسب الاستهتار.	2.39	.892
2	63	يتصرف دون حساب لما يترتب علىٰ ذلك من عواقب.	2.39	.924
3	52	لا يستطيع تحديد إمكاناته (ما يستطيع عمله وما لا يستطيع)	2.41	.905
4	34	لا يدرك أن سلوك أو تصرفاته تزعج الآخرين.	2.43	.862
5	60	لا يستطيع تحديد الأعمال التي يمكنه أن يؤديها.	2.53	.864
6	42	لا ينتبه إلىٰ أن سلوكه قد يتسبب في ردود أفعال سلبية لدىٰ الآخرين.	2.54	.961
7	31	خطة رديء ويصعب قراءته.	2.68	.858
8	14	لا يراجع ما يؤديه من أعمال للتأكد من صحتها.	2.82	.938

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية للبعد الأول (الكف) قد تراوحت ما بين المتوسط (2.11) للعبارة (43)، والتي تنص علىٰ (يقوم بترك مقعدة أثناء شرح المعلم دون إذن)، والمتوسط (2.55) للعبارة (65)، والتي تنص علىٰ (لا يحسن اختيار الوقت المناسب للكلام). ويدل المتوسط الأعلىٰ علىٰ قصور الأداء علىٰ مقياس الوظائف التنفيذية، لأن عباراته مصممة بشكل عكسي.

أما البعد الثاني (التحويل) فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين المتوسط (1.91) للعبارة (6)، والتي تنص علىٰ (يتضايق "يستاء" عندما يتعرض لأي موقف جيد)، والمتوسط (6.87) للعبارة (5)، والتي تنص علىٰ (يصعب عليه قبول أسلوب مختلف لحل مشكلة ما تواجه المنزل أو في المدرسة أو مع الأصدقاء).

بينما تراوحت المتوسطات الحسابية للبعد الثالث (الضبط الانفعالي) ما بين المتوسط (1.91) للعبارة (7)، والتي تنص علىٰ (عندما يغضب ينفجر بعنف)، والمتوسط (2.43) للعبارة (50)، والتي تنص علىٰ (يتأثر مزاجه بالموقف الذي يوجد فيه).

وتراوحت المتوسطات الحسابية للبعد الرابع (المبادأة) ما بين المتوسط (2.15) للعبارة (48)، والتي تنص علىٰ (لديه مشكلة في بدء اللعب مع الأصدقاء)، والمتوسط (2.95) للعبارة (16)، والتي تنص علىٰ (يحتاج إلىٰ من يوجه إلىٰ كيفية قضاء وقت فراغه).

أما البعد الخامس (الذاكرة العاملة) فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين المتوسط (2.29) للعبارة (57)، والتي تنص علىٰ (لديه مشكلة في تذكر الأشياء التي مرت عليه منذ فترة وجيزة)، والمتوسط (2.73) للعبارة (19)، والتي تنص علىٰ (يتشتت بسهولة نتيجة لما يراه أو يسمعه).

أما البعد السادس (التخطيط) فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين المتوسط (2.09) للعبارة (11)، والتي تنص علىٰ (لا يهتم بإحضار أدواته أو أغراضه إلىٰ المنزل بعد الانتهاء من المدرسة)، والمتوسط (2.71) للعبارة (40)، والتي تنص علىٰ (يخفق في تقدير الوقت اللازم لإنهاء المهام الموكلة إليه "الأعمال المطلوب منه إنجازها").

بينما تراوحت المتوسطات الحسابية للبعد السابع (تنظيم الأدوات) ما بين المتوسط (2.10) للعبارة (67)، والتي تنص علىٰ (يصعب عليه الوصول لأي شيء في غرفته)، والمتوسط (2.51) للعبارة (4)، والتي تنص علىٰ (يترك ألعابه مبعثرة دون ترتيب).

وتراوحت المتوسطات الحسابية للبعد الثامن (المراقبة) ما بين المتوسط (2.39) للعبارة (21)، والتي تنص علىٰ (يرتكب أخطاء عديدة بسب الاستهتار)، والمتوسط (2.82) للعبارة (14)، والتي تنص علىٰ (لا يراجع ما يؤديه من أعمال للتأكد من صحتها).

ويوضح الجدول الآتي نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تصاعديا حسب المتوسطات الحسابية (ن=102).

الرتبة	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	البعد السابع: تنظيم الأدوات	14.25	4.417
2	البعد الثاني: التحويل	18.25	5.204
3	البعد الرابع: المبادأة	19.54	4.348
4	البعد الثامن: المراقبة	20.20	4.832
5	البعد الثالث: الضبط الانفعالي	21.84	6.414
6	البعد الأول: الكف	22.84	6.873
7	البعد الخامس: الذاكرة العاملة	25.05	6.002
8	البعد السادس: التخطيط	29.75	5.983
الدرجة الكلية للمقياس		**171.70**	**38.889**

يتضح من الجدول السابق أن البعد السابع (تنظيم الأدوات) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط قدره (14.25)، وانحراف معياري (4.417). بينما جاء البعد الثاني (التحويل) في المرتبة الثانية بمتوسط (18.25)، وانحراف معياري (5.204). وجاء البعد الرابع (المبادأة) في المرتبة الثالثة بمتوسط (19.54)، وانحراف معياري (4.348). أما البعد الثامن (المراقبة) فجاء في المرتبة الرابعة بمتوسط (20.20)، وانحراف معياري (4.832). وفي المرتبة الخامسة جاء البعد الثالث (الضبط الانفعالي) بمتوسط قدره (21.84)، وانحراف معياري (6.414). وفي المرتبة السادسة جاء البعد الأول (الكف) بمتوسط قدره (22.84)، وانحراف معياري (6.873). وفي المرتبة السابعة جاء البعد الخامس (الذاكرة العاملة) بمتوسط قدره (25.05)، وانحراف معياري (6.002). وفي المرتبة الثامنة جاء البعد السادس (التخطيط) بمتوسط قدره (29.75)، وانحراف معياري (5.983). في حين جاءت الدرجة الكلية للمقياس بمتوسط قدره (171.70)، وانحراف معياري (38.889).

التساؤل الثاني: ما العلاقة الارتباطية الدالة بين مهارات التفاعل الاجتماعي ومهام الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الوظائف التنفيذية وأبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي؛ وذلك لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين، ويوضح الجدول التالي ذلك:

ويوضح جدول (11) الآتي ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا التساؤل:

جدول (11): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الوظائف التنفيذية وأبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي (ن=102).

مقياس الوظائف التنفيذية	مقياس التفاعل الاجتماعي			
	البعد الأول: التواصل الاجتماعي	البعد الثاني: المشاركة الاجتماعية	البعد الثالث: تكوين الصداقات	الدرجة الكلية للتفاعل الاجتماعي
البعد الأول: الكف	-.156	-.089	-.001	-.091
البعد الثاني: التحويل	-.144	.020	-.007	-.051
البعد الثالث: الضبط الانفعالي	-.115	-.014	.053	-.029
البعد الرابع: المبادأة	-.098	-.018	-.017	-.051
البعد الخامس: الذاكرة العاملة	-.061	-.028	-.083	-.065
البعد السادس: التخطيط	-.044	.030	-.012	-.012
البعد السابع: تنظيم الأدوات	-.099	-.051	-.113	-.099
البعد الثامن: المراقبة	-.174	.069	.109	-.132
الدرجة الكلية للوظائف التنفيذية	.126	.031	.035	-.073

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1- لا توجد علاقة بين التواصل الاجتماعي وكل من (الكف، والتحويل، والضبط الانفعالي، والمبادأة، والذاكرة العاملة، والتخطيط، وتنظيم الأدوات، والمراقبة، والدرجة الكلية للوظائف التنفيذية).

2- لا توجد علاقة بين المشاركة الاجتماعية وكل من (الكف، والتحويل، والضبط الانفعالي، والمبادأة، والذاكرة العاملة، والتخطيط، وتنظيم الأدوات، والمراقبة، والدرجة الكلية للوظائف التنفيذية).

3- لا توجد علاقة بين تكوين الصداقات وكل من (الكف، والتحويل، والضبط الانفعالي، والمبادأة، والذاكرة العاملة، والتخطيط، وتنظيم الأدوات، والمراقبة، والدرجة الكلية للوظائف التنفيذية).

4- لا توجد علاقة بين الدرجة الكلية للتفاعل الاجتماعي وكل من (الكف، والتحويل، والضبط الانفعالي، والمبادأة، والذاكرة العاملة، والتخطيط، وتنظيم الأدوات، والمراقبة، والدرجة الكلية للوظائف التنفيذية).

التساؤل الثالث: ما مدى إمكانية التنبؤ بمستوى التفاعل الاجتماعي من خلال مهام الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؟

وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحثان باستخدام تحليل الانحدار المتعدد. وأظهرت النتائج أن الوظائف التنفيذية لا تسهم بصورة دالة في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي. وكانت قيمة معامل الارتباط المتعدد R (0.256)، وقيمة معامل التحديد R2 (0.066).

ويعرض الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار للمتغيرات المستقلة (الوظائف التنفيذية)، والذي يظهر فيه عدم وجود تأثير دال إحصائيا للوظائف التنفيذية في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي:

جدول (12): تحليل الانحدار المتعدد بين التفاعل الاجتماعي والوظائف التنفيذية (ن=102).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
الانحدار	2099.969	8	262.496	.816	.590
البواقي	29917.521	93	321.694		
الدرجة الكلية	32017.490	101			

ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار المتعدد للوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين:

جدول (13): نتائج تحليل الانحدار المتعدد للوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين (ن=102).

المحور	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة
الكف	.184	.630	.530
التحويل	.047	.198	.843
الضبط الانفعالي	-.065	-.290	.773
المبادأة	.004	.020	.984
الذاكرة العاملة	-.043	-.199	.843
التخطيط	.454	1.905	.060
تنظيم الأدوات	-.113	-.607	.545
المراقبة	-.560	-1.938	.056

مناقشة النتائج:

يتضح من نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من قصورٍ في الوظائف التنفيذية، ومن أكثر المهام التي بها قصور لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مهمة التخطيط، والذاكرة العاملة، والكف، والضبط الانفعالي، والمراقبة؛ حيث حصل التلاميذ فيهم علىٰ درجات أعلىٰ، ويأتي بعد ذلك مهمة المبادأة، والتحويل، وتنظيم الأدوات.

كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين الدرجة الكلية للتفاعل الاجتماعي وكلٍ من

(الكف، والتحويل، والضبط الانفعالي، والمبادأة، والذاكرة العاملة، والتخطيط، وتنظيم الأدوات، والمراقبة، والدرجة الكلية للوظائف التنفيذية)، كما لم تكن هناك علاقة بين كل محور من محاور مقياس التفاعل الاجتماعي الثلاثة (التواصل الاجتماعي، والمشاركة الاجتماعية، وتكوين الصداقات) والوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. وأخيرًا، أشارت نتائج الدراسة أن الوظائف التنفيذية لا تسهم بصورة دالة في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة كلٍ من ميميسيفيك وسنانوفيك (Memisevic & Sinanovic, 2014)، والتي أظهرت نتائجها أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من قصورٍ ملحوظ في الوظائف التنفيذية، وذلك في ضوء قائمة تقدير السلوك للوظائف التنفيذية. كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف التنفيذية لدىٰ الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء متغير النوع. في حين كان لدرجة الإعاقة تأثير ملحوظ علىٰ الوظائف التنفيذية لديهم؛ حيث كان الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أقل مشاكل علىٰ جميع مهام قائمة تقدير السلوك للوظائف التنفيذية مقارنة بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة. وقد كان الاختلاف الأكبر بين المجموعتين في مهمة "الذاكرة العاملة"، وهذه النتيجة تؤكد بشكل أكبر صحة الادعاء بأن الذاكرة العاملة، من بين جميع الوظائف التنفيذية، لها أقوىٰ ارتباط بذكاء الأطفال. في حين اختلفت نتائج الدراسة مع النتيجة التي أوضحت أن من أكثر المهام التي أظهر فيها التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قصورًا دالًا في الوظائف التنفيذية هما مهمة المبادأة، ومهمة الذاكرة العاملة. في حين أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن من أكثر المهام التي أظهر فيها التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قصورًا دالًا في الوظائف التنفيذية هما مهمة التخطيط، والذاكرة العاملة.

كما تتفق نتائج الدراسة أيضًا مع نتائج دراسة كلٍ من بريتشارد وآخرين (Pritchard et al., 2015)، والتي هدفت إلىٰ تقييم الوظائف التنفيذية لدىٰ ذوي متلازمة داون وتحديد الخصائص السيكومترية لبطارية تقدير السلوك للوظائف التنفيذية. وقد توصلت الدراسة في نتائجها أن التلاميذ ذوي متلازمة داون يعانون من عجز وقصور في الوظائف التنفيذية في كل مهامها.

واتفقت نتائج الدراسة كذلك مع دراسة كلٍّ من بينيراي وآخرين (Panerai et al., 2014) والتي هدفت إلىٰ التعرف علىٰ العلاقة بين الوظائف التنفيذية والسلوك التكيفي لدىٰ ذوي اضطراب التوحد والإعاقة

الفكرية. وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلىٰ أن ذوي اضطراب التوحد والإعاقة الفكرية لديهم عجز واضح في الوظائف التنفيذية، وكان العجز في الوظائف التنفيذية مرتبط بالقصور في الوظيفية التكيفية. كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية أيضًا مع نتائج دراسة كلٍّ من بروتيك وفالكوفا (Protic & Válková, 2018) التي أوضحت نتائجها أن التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية يعانون من قصور في مهام الوظائف التنفيذية.

واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كلٍّ من ميميسيفيك وبيسيفيك (Memisevic & Biscevic, 2020) التي أوضحت نتائجها وجود علاقة قوية بين الوظائف التنفيذية والمهارات الاجتماعية لدىٰ المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة؛ حيث كان للمراقبة التأثير الأقوىٰ علىٰ المهارات الاجتماعية من بين مهارات الوظائف التنفيذية.

توصيات الدراسة:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن استخلاص بعض التوصيات والتطبيقات التربوية، وهي:

1- حث وزارة التعليم بتحسين مهام الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ لما في ذلك من أثر فعال في تحسين التحصيل الأكاديمي لديهم.

2- حث المعلمين لتحسين مهام الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ من أجل زيادة دافعيتهم نحو التعلم.

3- أن تولي وزارة التعليم اهتمامًا بعقد دورات تدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في كيفية تقويم مهام الوظائف التنفيذية وتنميتها لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ لما لها من دور في الأداء والتعايش الناجح في مواقف الحياة اليومية.

4- حث وزارة التعليم علىٰ عقد ورش تعليمية وتوعوية لأسر التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ لفهم طبيعة القصور في مهام الوظائف التنفيذية لدىٰ هذه الفئة، وأثرها علىٰ السلوكيات لديهم، وأيضًا، تدريبهم علىٰ تنمية هذه المهام.

5- توجيه نظر المعلمين إلىٰ الاهتمام بتنمية المهارات المعرفية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك في وسط اجتماعي واقعي، مع عدم الاكتفاء بالوسائل التقليدية، كاللعب، علىٰ سبيل المثال، في التدرب علىٰ هذه المهارات.

6- حث أقسام التربية الخاصة بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية أن تضع في خططها البحثية اهتمامًا بتقديم برامج تدريبية لتحسين مهام الوظائف التنفيذية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية:

أحمد، علا. (2016). *التربية الإبداعية وصعوبات التعلم*. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار أمجد للنشر والتوزيع.

حمادة، عمر. (2016). فاعلية برنامج تدريبي للوظائف التنفيذية لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 15(4)، 44-87.

الخطيب، جمال. (2008). *تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية: مدخل إلى مدرسة الجميع*. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال. (2016). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

رؤوف، أمل. (2013). *قلق التفاعل*. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الشخص، عبد العزيز. (2014). *مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة*. جمهورية مصر العربية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشخص، عبد العزيز؛ مرسي، هيام (2013). بناء مقياس الوظائف التنفيذية للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، 4(37).

عبد العزيز، أسماء. (2011). *الوظائف التنفيذية وعلاقتها باستراتيجيات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية لدى المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الفيوم. مصر.

العساف، صالح. (2016). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. المملكة العربية السعودية، الرياض: دار الزهراء للتوزيع والنشر.

اللالا، زياد؛ الزبيري، شريفة؛ اللالا، صائب؛ الجلامدة، فوزية؛ حسونة، مأمون؛ الشرمان، وائل؛ العلي، وائل؛ القبالي، يحيى؛ العايد، يوسف. (2011). *أساسيات التربية الخاصة*. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

متولي، فكري. (2015). *الإعاقة العقلية: المدخل، النظريات المفسرة، طرق الرعاية*. المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

هالهان، دانيل؛ كوفمان، جيمس. (1433هـ). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم*. (ترجمة عادل عبد الله). جمهورية مصر العربية، القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.

هلال، أحمد؛ إبراهيم، شهدان. (2013). *علم النفس الحديث: الضبط التنفيذي والوظائف التنفيذية: المفهوم، النظرية، التطبيق، التأهيل*. جمهورية مصر العربية، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

هويدي، محمد؛ الصاعدي، رحاب. (2016). الفروق في أداء الوظائف التنفيذية بين الأطفال التوحديين ذوي الأداء الوظيفي المرتفع والأطفال المعاقين ذهنيًا بدرجة بسيطة في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*، 121(1)، 59-117.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (1441هـ). *الدليل الإحصائي للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض*. إصدارات وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

وزارة التعلـــيم بالمملكـــة العربيـــة الســـعودية. (1437هـــ). *الـدليل التنظيمـي للتربيـة الخاصـة*. إصـدارات وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alevriadou, A., & Giaouri, S. (2010). Second-order False Belief Attribution in Children with Non-specific Intellectual Disabilities and Down Syndrome: Social-cognitive Profile Research and Educational Planning Challenges. *BULETINUL University Petrol – Gaze din Ploiesti*, 62(2), 102 - 108.

Amadó, A., Serrat, E., & Vallès-Majoral, E. (2016). The Role of Executive Functions in Social Cognition among Children with Down Syndrome: Relationship Patterns. *Frontiers in Psychology*, 7(1363), 1-12.

Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2013). Theory of Mind, Socio-Emotional Problem-Solving, Socio-Emotional Regulation in Children with Intellectual Disability and in Typically Developing Children. *Journal of autism and developmental disorders,* 34(9), 2774-2787.

Beauchamp, M., & Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136,39–64.

Biederman, J., Mouteaux, M., Doyle, A., Seidman, L., Wilens, T., Ferrero, F., Morgan, C., & Faraone, S. (2004). Impact of executive function deficits and Attention deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of Counseling & Clinical Psychology*, 72, 757-766.

Butterfuss, R., & Kendeou, P. (2018). The Role of Executive Functions in Reading Comprehension. *Educational Psychology Review*, 30(3), 801-826.

Costanzo, F., Varuzza, C., Menghini, D., Addona, F., GianesinI, T., & Vicari, S. (2013). Executive functions in intellectual disabilities: A comparison between Williams syndrome and Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 34(5), 1770-1780.

Danielsson, H., Henry, L., Ronnberg, J., & Nilsson, L. (2010). Executive functions in individuals with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1299-1304.

Drayer, J. (2008). *Profiles of Executive Function in Preschoolers with Autism*. Unpublished doctoral dissertation. Northeastern University Boston, Massachusetts.

Garg, S. (2016). *The Effectiveness of the get ready to learn program in improving executive functions in children with disabilities.* Unpublished doctoral dissertation, New York University.

Hill, E. (2004). Executive Dysfunction in Autism: Trends in Cognitive Sciences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35 (5),40-51.

Jacola, L. (2014*). The Relationship between Executive Function and Maladaptive Behavior in Adolescents with Down Syndrome*. A dissertation of Doctor, University of Cincinnati.

Kegel, N. (2010). *Executive Functioning in Asperger's Disorder and Nonverbal Learning Disabilities: A Comparison of Developmental and Behavioral Characteristics*. Unpublished Ph.D. Thesis. Duquesne University.

Little, S., Swangler, J., Akin-little, A. (2017). Defining Social Skills. In Johnney Matson (Editor) *Handbook of Social Behavior and Skills in Children*. (pp. 9-18). New York: Springer International Publishing.

Loveall, S., Conners, F., Tungate, A., Hahn, L., & Osso, T. (2017). A cross-sectional analysis of executive function in Down syndrome from 2 to 35 years. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61 (9), 877-887.

Marjorie, S., & David, J. (2001). Social adaptation of children with mild intellectual disability: Effects of partial integration within primary school classes. *Australian Psychologist, Melbourne*, 32 (2), 126-130.

Memisevic, H., & Biscevic, I. (2020). The relationship of executive functions with academic competency and social skills in adolescents with intellectual disability. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, DOI: 10.26407/2020jrtdd.1.34.

Memisevic, H., & Sinanovic, O. (2014). Executive function in children with intellectual disability – the effects of sex, level and aetiology of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(9), 830-837.

Milisavljevic, M., & Petrovic, D. (2010). Executive Functions in Children with Intellectual Disability. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 54(107), 113-121

Osorio, A., Cruz R., and Sampaio A. (2012). How executive functions are related to intelligence in Williams syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 33(4), 1169–75.

Panerai, S., Tasca, D., Ferri, R., D'Arrigo, V., & Elia, M. (2014). Executive Functions and Adaptive Behaviour in Autism Spectrum Disorders with and without Intellectual Disability. *Psychiatry Journal*, Article ID 941809, 1-11

Predescu, E., Sipos, R., Costescu, C., Ciocan, A., & Rus, D. (2020). Executive Functions and Emotion Regulation in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Borderline Intellectual Disability. *Journal of Clinical*

Medicine, 9, 1-15, DOI:10.3390/jcm9040986

Pritchard, A., Kalback, S., McCurdy, M., Capone, G. (2015). Executive functions among youth with Down Syndrome and co-existing neurobehavioural disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59 (12), 1130-1141.

Protic, M., & Válková, H. (2018). The Relationship between Executive Functions and Physical Activity in Children with an Intellectual Disability. *Journal of Physical Education and Sport,* 18(2), 844-952.

Reno, A. (2012). *Executive Dysfunction in Autism and Asperger's Disorder: A Meta-Analytic Review of Cognitive Planning*. Unpublished Ph.D. Thesis. School of Professional Psychology, Wright State University.

Schott, N., & Holfelder, B. (2015). Relationship between motor skill competency and executive function in children with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research,* 59 (9), 860- 872.

Schuiringa, H., Nieuwenhuijzenb, M., de Castro, B., & Matthys, W. (2017). Executive functions and processing speed in children with mild to borderline intellectual disabilities and externalizing behavior problems. *Child Neuropsychology*, 23(4), 442-462.

Skoff, B. (2004). Executive Functions in Developmental Disabilities. *Insights on Learning Disabilities,* 15(2), 1-10.

Umadevi, V., & Sukumaran, P. (2012). Functional Social Skills of Adults with Intellectual Disability. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(2), 72-80.

Van Rest, M., Matthys, W., Van Nieuwenhuijzen, M., De Moor, M., Vriens, A., & Schuengel, C. (2019). Social Information Processing Skills Link Executive Functions to Aggression in Adolescents with Mild to Borderline Intellectual Disability. *Child Neuropsychology*, 25(5), 573-598.

Wertz, S. (2014). *Improving Executive Function in Children with Autism Spectrum Disorders*. Autism Center Publishing. Retrieved from http://www.autism-programs.com/articles-on-autism/improving-executive-function.htm

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (17)، ص ص 59 - 102، الرياض (2021م/ 1442هـ)

قبول واستخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بكفاءة المعلمين الذاتية

أ. حبني علي ياسين الشهري[1]، د. مهند غازي شحات عابد[2]

المستخلص: تهدف هذه الدراسة إلىٰ التعرف عن مدىٰ قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليميةَ لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وعلاقة ذلك بكفاءة المعلمين الذاتية. وقد تبنىٰ الباحثان مقياسًا مصممًا من قبل (Boulton, 2003) يقيس قبول المعلم واستخدامه للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي الإعاقة، ومقياسَ الكفاءة الذاتية للمعلم الذي صممه (Tschannen-Moran & WoolfolkHoy, 2001). وتكونت عينة الدراسة من 227 معلمًا ومعلمة من الصف الثاني حتىٰ الصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية في مدينة جدة. وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ووجودَ فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة نحو استخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية باختلاف متغير الجنس، وكانتِ الفروق لصالح الإناث، وكشفتِ النتائج أيضًا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف التخصص العلمي لصالح الرياضيات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة باختلاف الدرجة العلمية وسنوات الخبرة التدريسية، ووجودِ علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية، ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية للمعلم وبين قبوله للتكييفات التعليمية واستخدامها لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التكييفات التعليمية، صعوبات التعلم، معلمي التعليم العام، كفاءة المعلمين الذاتية.

Acceptance and Usage of General Education Teachers of Educational Accommodations to Support Students With Learning Disabilities and its Relationship to the Teachers' Self-Efficacy

Mr. Hebni Ali Yaseen Al-Shehry[1], and Dr. Mohaned Ghazi S Abed[2]

Abstract: This study identifies the extent of general education teachers' acceptance and usage of the educational accommodations to support students with Learning Disabilities, and its relationship to the Teachers' self-efficacy. The researcher has adopted a scale developed by (Boulton, 2003) which measures teacher acceptance and usage of the educational accommodations to support students with disabilities, and the teacher's self-effectiveness scale developed by (Tschannen-Moran & WoolfolkHoy, 2001). The study's sample consisted of 227 male and female teachers from the second to the sixth public primary schools grades in Jeddah. The study's results showed statistical significance between general education teachers' acceptance and usage of the educational accommodations to support students with Learning Disabilities, and statistical significance level among the general education teachers usage of educational accommodations according to the gender variable, and the results also revealed statistical significance with different scientific specialization in favor of mathematics, and some statistical significance were absent between the sample individuals depending on the academic degree and teaching experience years, and the presence of a statistical direct correlation between the general education teachers' acceptance and their educational adjustments use, and a statistical direct correlation between the teachers' self-efficacy and their acceptance and usage of the educational accommodations to support students with Learning Disabilities.

Keywords: Educational Accommodations, Learning Disabilities, General Education Teachers, Teachers' Self-Efficacy.

---

(1) معلم تربية خاصة (صعوبات تعلم) بوزارة التعليم.

البريد الإلكتروني: E-mail: hb33b@hotmail.com

(2) أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة بكلية الدراسات العليا التربوية جامعة الملك عبد العزيز.

البريد الإلكتروني: E-mail: mabed@kau.edu.sa

(1) Special education teacher (learning disabilities) at the Ministry of Education.

(2) Associate Professor, Department of Special Education, Faculty of Educational Graduate Studies, King Abdulaziz University.

المقدمة:

تعد صعوبات التعلم أكبر فئات التربية الخاصة، وتظهر أهمية هذه الفئة في كونها إعاقة غير متجانسة، كذلك تتضح أهميتها من زيادة نسبة الأفراد الذين يعانون منها سواءً كانوا تلاميذ في المدارس أو أفراداً قد تجاوز سنهم سن المدارس وما زالوا يعانون من آثارها، حيث أن آثارها لا تتوقف على الجوانب الأكاديمية والمشكلات الدراسية فحسب؛ بل تمتد إلى شخصية الفرد ومهاراته الاجتماعية وتفاعله مع الآخرين، فقد تجعل منه شخصاً منطوياً أو عدوانياً فضلاً عن تأثيرها السلبي على تقدير الذات وثقته بنفسه، وصعوبات التعلم تصيب طيفاً واسعاً من المجتمع من كلا الجنسين الصغار والكبار (الخطيب، 2013). وتتفق المراجع العلمية الحديثة على أن 5٪ من طلبة المدارس لديهم صعوبات تعلم، وتشير هذه المراجع إلى أن هذه النسبة لا تشمل الطلبة الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة خارج المدارس العادية، وأشارت تقارير رسمية أمريكية إلى أن نصف الطلبة الذين تقدم لهم خدمات التربية الخاصة هم طلبة لديهم صعوبات تعلم (Pierangelo & Giuliani, 2005).

ولعل التكييفات التعليميةَ من الخصائص المهمة في التربية الخاصة؛ إذ تركز على تلبية الاحتياجات التعليمية لدعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتيسر وصولهم إلى المنهج العام، وهو ما دعا إلى إنشاء لجان متخصصة للتعديل على المناهج في التعليم العام (أخضر، 2017). فينبغي أن يكون منهج التعليم العام هو المنهجَ المستخدم مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن برامج الدمج المتاحة لهم بما يناسب خصائصهم وقدراتِهم، ويراعي الفروق الفردية بإجراء التكييفات التعليمية. (حنفي، 2007).

وهنا يبرز دور معلم الصعوبات ومعلم التعليم العام في مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم بتكييف المواد التعليمية، وتعديل البيئة، وتوفير الأدوات والمواد البديلة؛ ليتمكن ذوو صعوبات التعلم من التكيف مع البيئة، والتمتع بخبراتهم وتجاربهم التعليمية، والإحساس بالراحة مع أقرانهم في الصفوف الدراسية (Cavanaugh, 2013).

وجديرٌ بالذكر أن الكفاءة الذاتية للمعلمين تؤثر في سير العملية التعليمية إما بطريقة مساعدة أو معيقة لها؛ فالمعلمون الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية يستطيعون مواجهة المشكلات، وتركيز انتباههم على تحليلها، ويسعون إلى الوصول إلى حلول مناسبة لها، في حين أن المعلمين الذين يفتقدون إلى الكفاءة الذاتية ينصب تركيزهم نحو الداخل، ويغرقون حين يواجهون المشكلات أو البيئة الصعبة، ويبالغون في تركيزهم على نقاط القصور لديهم المؤدية إلى نتائج

سلبية (Wood & Bandura, 1989).

وبناءً علىٰ ما سبق تتضح أهمية التكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والأدوار المناطة لمعلمي التعليم العام نحو هذه التكييفات، وعلاقتها بالكفاءة الذاتية، وتأتي هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن الكفاءة الذاتية وانعكاسها علىٰ قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وعليه فإن مشكلة الدراسة تتحدد في السؤال التالي: ما مدىٰ قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة وعلاقتها بالكفاءة التعليمية؟

مشكلة الدراسة:

يعد تصميم وبناء المناهج التعليمية أحد أبرز عناصر العمل التعليمي التي تشغل المتخصصين بالتربية في جميع دول العالم وخاصة المسؤولين عن ذوي الإعاقة، حيث أن لكل إعاقة مناهج خاصة بها. والتي أكدت عليها القوانين الدولية الداعمة للتعليم الشامل لذا يمكن القول بأن هناك تطوراً كبيراً في الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة من ضمنها الدمج وتكييف المناهج وعلىٰ سبيل المثال أكد الاجتماع الذي أقيم في سالامنكا لعام 1994م للاحتياجات التعليمية الخاصة الذي نص في الفقرة 3 علىٰ انه "ينبغي للمدارس أن تقبل جميع الأطفال بغض النظر عن حالتهم البدنية أو الفكرية أو الاجتماعية أو الوجدانية أو ما إلىٰ ذلك" ومعنىٰ ذلك أنه ينبغي قبول الأطفال سواءً كانوا معوقين أو موهوبين. والجدير بالذكر أنه من "المواثيق والأطر العربية الداعمة للتعليم الجامع، والتعليم الشامل "رؤية المملكة العربية السعودية 2030 والتي أكدت علىٰ تمكين ذوي الإعاقة من الحصول علىٰ فرص عمل مناسبة وتعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع" (أخضر،2017). ولقد وضعت الأمانة العامة للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية عام 1417هـ استراتيجية تربوية ترتكز علىٰ عشرة محاور نصت استراتيجية التربية الخاصة علىٰ توفير خدمات التربية الخاصة لجميع الطلاب ذوي الإعاقة وفي مقدمتها تفعيل دور المدارس العادية في مجال تعليم الأطفال ذوي الإعاقة، وذلك انطلاقاً من مبدأ أن المدرسة العادية هي المكان التربوي الطبيعي للغالبية العظمىٰ من الأطفال ذوي الإعاقة. وبناءً علىٰ ذلك فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم - وهم إحدىٰ فئات ذوي الاحتياجات الخاصة- بحاجة إلىٰ العناية والاهتمام البالغين؛ فمن خلال الخبرة الميدانية للباحِثَين نجد أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات وتحديات في العملية التعليمية؛ كونهم يتعلمون في غرف

المصادر باستخدام التكييفات التعليمية، ثم يعودون إلىٰ الفصول العادية، فيواجهون صعوبات في التعلم بالأساليب والاستراتيجيات التعليمية العامة وذلك مردة إلىٰ قلة استخدام التكييفات التعليمية من قبل معلمي التعليم العام. وكما يواجهون عقبات في الانسجام مع أقرانهم العاديين لأنهم يعانون من مشكلات في التذكر والانتباه، ومشكلات لغوية وتعبيرية وانفعالية واجتماعية ومن هنا تظهر أهمية التكييفات في العملية التعليمية؛ ليتمكن الطلبة ذوو صعوبات التعلم من التعلم مع أقرانهم في صفوف التعليم العام؛ لتمكينهم من التغلب علىٰ صعوباتهم، وتحقيق النجاح الأكاديمي بتوفير التكييفات التعليمية وتطبيقها من قبل معلمي التعليم العام(الموسىٰ، 1999).

وقد أشار عبابنة والزغلول (1998) إلىٰ أن قدرة المتعلم تتأثر بعدة عوامل؛ أهمها الكفاءة الذاتية للمعلم، ويشير بندورا Bandura (2007) إلىٰ أن الكفاءة الذاتية للمعلم تؤثر في ممارساته التعليمية، وأشار فاندرهايدن Van Der Heyden (2008) إلىٰ العوامل التي تؤثر في اتخاذ المعلم قرارَ تكييف المنهج؛ ومنها فاعلية المعلم أو الكفاءة الذاتية، ويشير الوطبان (2011) إلىٰ أن الكفاءة الذاتية للمعلم تؤثر في عملية التحكم بالمخرجات التعليمية، وبناءً علىٰ الدراسات السابقة التي أثبتت تأثير الكفاءة الذاتية لمعلمي التعليم العام علىٰ العملية التعليمية بشكل عام سعىٰ الباحثان إلىٰ معرفة علاقة الكفاءة الذاتية بقبول المعلمين واستخدامهم للتكييفات التعليميةَ لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفي ضوء ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتلخص في التساؤل التالي: ما مدىٰ قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بكفاءة المعلمين الذاتية؟

أسئلة الدراسة:

1- ما مدىٰ قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ دلالة 0,05 بين قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ دلالة 0,05 في اختلاف قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والتخصص)؟

4- ما العلاقة بين قبول معلمي التعليم العام

واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

5- ما علاقة الكفاءة الذاتية للمعلم بقبول التكييفات التعليمية واستخدامها لدعم للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف علىٰ مدىٰ قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

2- التعرف علىٰ الفروق بين قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

3- التعرف علىٰ علاقة متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، وتخصص المعلمين) علىٰ مدىٰ قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

4- التعرف علىٰ العلاقة بين قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

5- التعرف علىٰ العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلم وقبولِه للتكييفات التعليمية واستخدامها لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة بتناولها موضوعاً جديراً بالدراسة في المجتمع؛ للوقوف علىٰ مدىٰ قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، وعلاقتها بكفاءة المعلمين الذاتية. وتكتسب الدراسة أهميتها مع تماشيها لرؤية المملكة العربية السعودية 2030، والتي أكدت علىٰ تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة من الحصول علىٰ فرص عمل مناسبة وتعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم في المجتمع. حيث ستدعم نتائج هذه الدراسة هذا التوجه، وذلك من خلال تقديم التكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام. والجدير بالذكر أن معرفة مدىٰ قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية يشكل تغذية راجعة لدىٰ المسؤولين وأصحاب القرار عن طبيعتها. ومما يميزها ندرة الأبحاث والدراسات - علىٰ حد علم الباحثان - التي تناولت مدىٰ قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وعلاقتها بالكفاءة الذاتية للمعلم؛ فمجال هذا البحث يعد حديثاً في المملكة العربية السعودية حسب اطلاع الباحثان. وقد تحفز نتائج الدراسة الباحثين إلىٰ دراسات أخرىٰ تتصل

بهذا الموضوع، إذ تعد هذه الدراسة إضافة علمية لمساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تحقيق أهداف المناهج العامة، وتمكينهم من التعلم بأساليب تناسب خصائصهم وقدراتهم، ويؤمل أن يستفيد المهتمون من نتائج هذه الدراسة في إجراء دراسات تلقي الضوء على التكييفات وعلى جوانب أخرى في هذا المجال.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة فتتمثل في أن نتائج هذه الدراسة ستسهم في إلقاء الضوء على أهمية تطبيق التكييفات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء سير العملية التعليمية من قبل معلمي التعليم العام، كذلك تطبيق أفضل التكييفات التعليمية المناسبة والتعرف عليها، والتي ستساعد في تقليل الفروق الفردية بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم كما ستسهم الدراسة في بناء دورات تدريبية في كيفية تطبيق التكييفات التعليمية في فصول التعليم العام أو تعزيز الكفاءة الذاتية للمعلم والتي تقوده إلى الإيمان بقدراته المهنية؛ ليكون أداة تساعد في تمكين الطلبة ذوي صعوبات التعلم من التكيف مع البيئة، والتمتع بخبراتهم وتجاربهم التعليمية، والإحساس بالراحة مع أقرانهم في الصفوف الدراسية، والتقدم في منهج التعليم العام. وجدير بالذكر أن المعلمين في التعليم العام والخاص أيضًا يستطيعون - وفقَ نتائج هذه الدراسة - معرفةَ التكييفات المهمة التي هم بحاجة إليها لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على رصد مدى قبول واستخدام معلمي ومعلمات مادة لغتي والرياضيات في التعليم العام للتكيفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بكفاءة المعلمين الذاتية في مدينة جدة وذلك باعتبار أن مشكلات الصعوبات الأكاديمية تظهر في مادة القراءة والإملاء (لغتي) والرياضيات وتركز الدراسة على الصعوبات الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم دون الصعوبات الأخرى.

- **الحدود المكانية:** تم جمع البيانات في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم للبنين والبنات في مدينة جدة.

- **الحدود الزمانية:** تم جمع البيانات في الفصل الدراسي الثاني لعام 1440-1441 هـ.

- **الحدود البشرية:** تقتصر هذه الدراسة على معلمو ومعلمات التعليم العام لمادة لغتي والرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مدينة.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التعلم Learning Disabilities:

هي عبارة عن خلل في واحدة أو أكثر من

العمليات النفسية والأساسية التي تشمل فهم واستخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة، ويبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات، ولا تعود إلىٰ مشكلات أو أسباب تتصل بالإعاقات الأخرىٰ، أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، 2015). ويعرف ذوو صعوبات التعلم إجرائيًا في هذه الدراسة بأنهم: الطلبة من الصف الثاني وحتىٰ الصف السادس الابتدائي، الذين تم تشخيصهم بأن لديهم صعوبات أكاديمية في (القراءة، الإملاء، الرياضيات) ولا يعانون من إعاقات حسية، وتظهر عليهم مشكلات سلوكية وأكاديمية داخل الصف الدراسي، والملتحقين ببرامج صعوبات التعلم للاستفادة من خدمات التربية الخاصة داخل مدارس التعليم العام الملحق بها برامج صعوبات تعلم.

التكييفات Accommodations:

هي التكييفات التي تستوجب من المعلم تنفيذ أساليب واستراتيجيات تدريسية بديلة؛ مثل: تعديل وتكييف المواد التعليمية، والواجبات، وطرق الاختبار، ومعايير التقييم، وتغيير حجم المجموعات، وتعديل أساليب أخذ التغذية الراجعة من الطلاب من أجل نجاح الطلبة في منظومة التعليم العام (Scott,1998). وتعرف التكييفات إجرائيًا في هذه الدراسة: بأنها تغيير في أسلوب التدريس أو طريقة الاختبارات أو الواجبات وأوراق العمل أو في البيئة التعليمية بهدف توفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الطلاب.

الكفاءة الذاتية Self-Efficacy:

هي اعتقادات الفرد بمستوىٰ فاعليته وإمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية ومعرفية وحسية؛ لمعالجة المواقف أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير في إحداث إنجاز في ظل المحددات البيئية القائمة (علوان، 2012). وتعرف الكفاءة الذاتية إجرائيًا في هذه الدراسة: بأنها اعتقاد المعلم وإيمانه بقدراته علىٰ أداء مهام التدريس، وإحداث أثر إيجابي في تعليم الطلبة، وضبطه للعوامل المؤثرة في العملية التعليمية.

معلمو التعليم العام General education teachers:

هم المعلمون الذين أُهّلوا بالحد الأدنىٰ من المؤهلات الأكاديمية لتدريس موادَّ تتصل بمؤهلاتهم في جميع المؤسسات الحكومية والخاصة المصرح لها من قبل الدولة (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، 2014). ويعرف معلمو التعليم العام إجرائيًا في هذه الدراسة: بأنهم جميع المعلمون الذين يقومون بتدريس الطلبة في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية لمادتي (لغتي والرياضيات) في مدينة جدة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

صعوبات التعلم:

ينبغي منذ البداية التأكيد علىٰ أن صعوبات التعلم ليست مجرد اختلاف في عملية التعلم أو صعوبة فيه؛ لكنها خلل أو اضطراب عصبي يؤثر علىٰ الدماغ وقدرته علىٰ استقبال المعلومات والمثيرات، ومعالجتها، وتخزينها، والاستجابة لها. فصعوبات التعلم مجموعة من الاضطرابات، وهي إعاقة خفية وليست إعاقة عقلية أو حسية، قد تكون شديدة أو بسيطة، وقد يكون لدىٰ الطفل نفسِه أكثر من صعوبة. وعلىٰ مدىٰ العقود الماضية وُجدت تعريفات مختلفة لصعوبات التعلم، ومن من أول تلك التعريفات تعريف صاموئيل كيرك Samuel kirk (1962) الذي عرفها بأنها: "تخلف أو اضطراب أو تأخر في النمو في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، أو اللغة، أو القراءة، أو التهجئة، أو الحساب بسبب اضطراب وظيفي في الدماغ، أو اضطراب انفعالي أو سلوكي، وليس بسبب إعاقة عقلية، أو حرمان حسي، أو عوامل ثقافية أو تدريسية". (الخطيب، 2013، ص.55).

وعرفت اللجنة الوطنية المشتركة صعوبات التعلم بأنها: "مجموعة متغايرة من الاضطرابات تتجلىٰ في شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستعمال مهارات الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو الذاكرة، أو القدرات الرياضية، وتتصف هذه الاضطرابات بكونها اضطرابات داخلية في الفرد يفترض أنها تحدث في زمن الحياة، ويمكن أن تواكبها مشكلات في سلوك التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي دون أن تشكل هذه الأمور بذاتها صعوبة تعلمية. ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث مصاحبة لأحوال أخرىٰ من الإعاقة (كالتلف الحسي، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي الحاد)، أو مصاحبة لمؤثرات خارجية (كالفروق الثقافية، أو التعليم غير الكافي أو غير الملائم)، إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الأحوال أو المؤثرات". (الوقفي، 2008، ص.40).

وقد جاء تعريف وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لصعوبات التعلم مشيرًا إلىٰ أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية والأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، ويبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات، ولا يعود إلىٰ أسباب تتصل بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق، أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، 2015).

النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

لقد تنوعت وتعددتِ النظريات المفسرة لصعوبات التعلم؛ لاختلاف المهتمين بهذا المجال من الأطباء والتربويين وعلماء النفس والأخصائيين، وسعت تلك النظريات إلىٰ جمع تعريفات الأفراد والمنظمات، والاتجاهات المتفرقة التي اهتمت بهذا المجال، وقد تطرقتِ التعريفات المتعددة لصعوبات التعلم إلىٰ تعدد العوامل المفسرة لهذه الصعوبات، فلم يتفق العلماء المهتمون بهذا المجال علىٰ أسباب صعوبات التعلم (النجار، 2011).

النظرية النيورولوجية:

فسرت صعوبات التعلم بوجود خلل في المخ الوظيفي كحد أدنىٰ، أو وجود إصابات في المخ، إذ إن الخلل السابق يمكن أن يؤدي إلىٰ إصابة نسيج المخ، ومن ثم إحداث سلسلة من جوانب التأخر في النمو، ثم الإصابة بصعوبات في التعلم، ويمكن أن يتطور الخلل في المخ عن الحد الأدنىٰ ليُحدِث تغيرًا في وظائف معينة في المخ تؤثر علىٰ مظاهر التعلم، واختلال الوظائف اللغوية، وبعض المؤشرات التي تظهر علىٰ تصرفات الفرد (النجار، 2011).

نظرية اضطراب الإدراك الحركي:

فسرت صعوبات التعلم علىٰ أساس حس / حركي، ثم يتطور أساس الإدراك الحركي إلىٰ إدراك معرفي، ويرىٰ مؤيدو هذه النظرية أن ذوي صعوبات التعلم يعانون اضطرابًا نيورولوجيًّا في المجال الإدراكي الحركي، وذلك سبب صعوبات التعلم (النجار، 2011).

النظرية السلوكية:

تفسر النظرية السلوكية صعوباتِ التعلم بأنها تعكس طرق وأساليب التدريس الخاطئة التي قد تعود إلىٰ استخدام استراتيجيات وطرق تدريس غير مناسبة، يعود سببها إلىٰ النقص والافتقار إلىٰ وسائل تعليمية، والأنشطة التربوية المناسبة، وكثرة عدد التلاميذ، إضافةً إلىٰ افتقار ذوي صعوبات التعلم إلىٰ الدافعية للتعلم والدراسة، ووجود ظروف بيئية غير ملائمة في المدرسة والأسرة والمجتمع، ولذا يرىٰ مؤيدو هذه النظرية ضرورة دراسة عوامل التنشئة الاجتماعية والظروف البيئية، والتعرف علىٰ تاريخ الحالة التعليمي والتحصيلي (مارتن هنلي، 2001).

النظرية المعرفية:

فسرت صعوبات التعلم بسبب القصور في العمليات المعرفية الأساسية لدىٰ الطلبة، وتعد المشكلات الأكاديمية والعجز الوظيفي الطفيف أحد مظاهر القصور علىٰ المهارات الأكاديمية، وتركز هذه النظرية علىٰ طريقة استقبال المخ للمثيرات، ومن ثم كيفية تحليلها وتنظيمها، وبناءً علىٰ ذلك فإن هذه

النظرية ترجع صعوبات التعلم إلىٰ اضطراب أو قصور في إحدىٰ العمليات المعرفية (النجار، 2011).

التكييفات التعليمية:

يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم من مشكلات تعليمية متباينة مقارنةً مع أقرانهم العاديين، وعلىٰ المعلم أن يتقبل الفروق الفردية بين طلابه، كما ينبغي عليه أن يظهر اتجاهاته الإيجابية نحو تعليمهم بالأساليب والطرق التي تتناسب مع خصائصهم التعليمية؛ بتطبيق التكييفات التعليمية علىٰ المنهج وطرق التدريس والتقويم؛ لضمان نجاحهم (Lerner, 2000).

وتُطبَّق التكييفات التعليمية للتقليل من المشكلات التي قد تواجه الطلبةَ ذوي صعوبات التعلم، فالتكييفات ضرورية لكي يكتسب الطالب استراتيجيات وأساليب فعالة للحد من الصعوبة التي يواجهها (British Columbia School, 2011). وقد ذكر سكوتScott (1998) في تعريفه لها أن التكييفات التعليمية تستوجب من المعلم تنفيذ أساليب تدريسية بديلة؛ مثل: تعديل المواد التعليمية، والواجبات، وطرق الاختبار، ومعايير التقييم، وتنويع أساليب التدريس، وتغيير حجم المجموعات، وتعديل أساليب أخذ التغذية الراجعة من الطلاب من أجل نجاح الطلاب في منظومة التعليم العام. وعرف سيسالم (2006) التكييفات التعليمية بأنها تغيير طفيف يحدث في أساليب التدريس أو الاختبارات؛ لتسهيل حصول الطالب علىٰ المعلومات والمهارات، وتوفير فرص متكافئة لتطبيق هذه المعلومات والمهارات.

أنواع التكييفات في البيئة التعليمية:

أولًا: بيئة التعليم "المتعددة المستويات":

يقصد بالتعليم المتعدد المستويات التعليم المفتوح؛ إذ تعود هذه الميزة إلىٰ حرية التصرف الممنوحة للمعلمين في التعليم العام من جانب التكييفات علىٰ أساليب التدريس والأنشطة التعليمية، وطرق التقييم، والوقت أو الزمن؛ ليكون التعليم بطريقة فعالة (الريف، 2007).

ثانيًا: بيئة الصف الدراسي:

وتتمثل التكييفات المتصلة ببيئة الصف في مظهر الصف، وتنظيمه، وترتيبات الأثاث، والمواد التعليمية، والتجهيزات، وأماكن جلوس الطلبة، ومناخ غرفة الصف، والجو النفسي بخلق جو يشعر فيه الطلبة بالأمان والمشاركة (أخضر، 2017).

ثالثًا: غرفة المصادر:

من مفاتيح نجاح الطلبة ذوي صعوبات التعلم غرف المصادر؛ إذ يتلقون خدمات التربية الخاصة بناءً علىٰ نقاط الاحتياج المختلفة لديهم؛ لتحسين نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة، وتستخدم غرفة المصادر لتنفيذ الخطة التربوية الفردية، وتكون معدة للطالب في

نقاط الضعف لديه إما بشكل فردي أو جماعي، وتكون الخطة مرتبطة بمحتويات مناهج التعليم العام (الخولي؛ أبو الفتوح، 2013).

الكفاءة الذاتية:

تتضح الكفاءة الذاتية من الجهد الذي يقدمه الفرد في نشاط معين، ومقدار إصراره في مواجهة الصعوبات والعقبات، ومقدار صلابته النفسية أمام المواقف الصعبة؛ فكلما زاد إحساس الفرد بالكفاءة الذاتية زادت صلابته النفسية وجهده وإصراره ومثابرته، فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية العالية أو المرتفعة قادرون على التعامل مع المشكلات والمواقف الصعبة بكل هدوء وحكمة أو رصانة (Pajares, 2005). وقد عرف بندورا Bandura (1977) الكفاءة الذاتية بأنها معتقدات الفرد نحو أداء المهام والأنشطة بنجاح، وهذه المعتقدات تحدد المهام التي سينفذها الفرد أو يتجنبها، وأن الكفاءة الذاتية ليست ثابتة في سلوك الفرد؛ بل هي مجموعة من الأحكام على ما يستطيع إنجازه (البلوشي، 2002). وعرفها شوارز Schwarzer (1994) بأنها بعد ثابت من أبعاد الشخصية، وتتضمن إدراك الفرد لقدراته على مواجهة المشكلات الصعبة. وكلما زاد اعتقاد الفرد بامتلاكه إمكانات سلوك توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما كان أكثر اندفاعاً لتحويل هذه القناعات إلى سلوك فاعل (رضوان، 1997).

وبناءً على المفاهيم السابقة ووفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي فإن الكفاءة الذاتية باختلاف مستوياتها تؤدي إلى تفاوت الأشخاص في أفكارهم ومشاعرهم وتصرفاتهم، ويشير بندورا Bandura (1997) إلى أن الكفاءة الذاتية تؤثر على العزيمة والإصرار والمثابرة للوصول إلى هدف ما.

أهمية الكفاءة الذاتية للمعلم في الميدان التعليمي:

توصلت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلم وسلوكه ومدى تقبله تطبيق الأساليب التربوية المعاصرة، وإلى علاقتها بمستوى تحصيل الطلبة؛ إذ أشار جيسكي Guskey (1987) إلى أن ذوي الكفاءة العالية من المعلمين يفضلون ممارسة التعليم، وأن حماسهم يزيد في تدريسهم المواد، وأن لديهم استعداداً لتوظيف الأساليب الجديدة في العملية التربوية.

وتقوم الكفاءة الذاتية على نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا Bandura (1977)؛ إذ عُرفت بأنها معتقدات الشخص بقدراته للتغلب على المواقف المختلفة بشكل صحيح، فالشخص الذي يتمتع بالكفاءة العالية سيضع لنفسه أهدافاً عالية، وإن واجهته العقبات فسيلتزم بأدائها، والشعور المتدني بالكفاءة يرتبط بالقلق وعدم المثابرة والاكتئاب، ويخلّف لدى الشخص تصورات متدنية عن ذاته وعن المنجزات التي يسعى إلى

تحقيقها، وقد صنف بندورا (Bandura, 1977) هذه الاعتقادات إلىٰ نوعين؛ هما:

1- توقع الكفاءة Efficacy expections:

يقصد به تصورات الشخص ومعتقداته نحو امتلاكه قدرات معينة لأداء سلوك ما يؤدي إلىٰ تحقيق النتائج المطلوبة.

2- توقع النتائج Outcome expections:

يقصد به تصورات الشخص أو اعتقاده بأن فعل سلوك ما سيحقق له نتيجة معينة، ونجد أن جيبسون وديمبو أشارا إلىٰ أن الشخص الذي يملك توقعًا عاليًا للكفاءة والنتائج تكون معتقداته قوية نحو تحقيق الأهداف، في حين أن الشخص الذي يملك توقعًا عاليًا للكفاءة وتوقعًا متدنيًا للنتائج سيبذل كثيرًا من الجهد والمثابرة حتىٰ يصل إلىٰ النتائج المطلوبة، أما من يمتلك توقعاتٍ منخفضةً للكفاءة والنتائج فإنه لا يستطيع تحقيق أهدافه (عبد العال، 1993).

الدراسات السابقة:

يستعرض الباحثان في هذا الفصل الدراسات السابقة المتصلة بموضوع البحث، ونظراً لندرة الدراسات العربية التي تناولت التكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم - علىٰ حد علم الباحثان -، وحداثة الدراسة الحالية في المملكة العربية السعودية، فقد توصل الباحثان إلىٰ عدد من الدراسات الأجنبية والدراسات التي بحثت في الكفاءة الذاتية المتصلة بسلوكيات المعلم. وفيما يلي استعراض لتلك الدراسات بترتيبها تنازليًا من الأقدم إلىٰ الأحدث علىٰ النحو التالي:

أولًا: الدراسات التي تناولت للتكييفات التعليمية:

في البداية أجرىٰ بولتون Bolton (2003) دراسة بعنوان: "العلاقة بين قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية للمعلمين": هدفت إلىٰ التعرف علىٰ العلاقة بين قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية وعلاقتها بفاعلية المعلم، وتمثلت عينة الدراسة في (187) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية في التعليم العام في ولاية لويزيانا، واستخدمت أداة (TAUS) لتحديد مدىٰ قبول المعلمين واستخدامهم للتكييفات التعليمية الداعمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، واستُخدمت أيضاً الاستبانة كأداة لقياس الكفاءة الذاتية للمعلم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط قوي بين مدىٰ قبول المعلمين للتكييفات التعليمية واستخدامها، ووجود ارتباط بين الكفاءة الذاتية للمعلم ومدىٰ قبوله للتكييفات التعليمية واستخدامها.

كما أجرىٰ كارجن وآخرون .Kargin et al (2010)

دراسة بعنوان: "آراء معلمي التربية العامة حول التكييفات التعليمية لذوي التربية الخاصة في فصول التعليم العام": هدفت إلىٰ التعرف علىٰ آراء المعلمين في التعليم العام حول ما يتصل بالتكييفات التعليمية التي يجب العمل بها وتقييمها مع عدة متغيرات، وتمثلت عينة الدراسة في (126) معلماً ومعلمة من معلمي التعليم العام، منهم (23)٪ من المعلمين، و(77)٪ من المعلمات، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها أن المعلمين يَعُدّون عناصر المقياس المتصلة بالتكييفات مهمة، وأنهم ميزوا للتكييفات المادية أكثر من للتكييفات التعليمية؛ لسهولتها من وجهة نظرهم، ومحدودية معرفتهم بالتكييفات التعليمية، وعامل كثرة أعداد للطلبة في الغرفة الصفية يسهم في هذه النتيجة.

في المقابل أجرىٰ أولسن Olson (2011) دراسة بعنوان: "اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الدمج وتكييف المناهج الدراسية": هدفت إلىٰ التعرف علىٰ اتجاهات المعلمين في التعليم العام نحو الدمج والتكييفات الخاصة بالمناهج الداعمة لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتمثلت عينة الدراسة في (9) معلمات ممن يدرسن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، في مدرستين ابتدائيتين في ولاية مينيسوتا، واعتمد الباحث المقابلات كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو الدمج والتكييفات الخاصة بالمناهج الدراسية جاءت سلبية؛ إذ بلغ نسبة المعلمات اللاتي لا يستخدمن للتكييفات من (30٪ – 40٪)، وأظهرت أيضاً وجود بعض العوامل التي تؤثر علىٰ استخدام المعلمات للتكييفات؛ ومنها عوامل شخصية، وخارجية؛ كالعوامل المتصلة بالطلبة، وإعداد الخطة التربوية الفردية، وعوامل متصلة بالمعلمين؛ كتصوراتهم لنجاح الطلبة إذا قُدِّمت لهم التكييفات، وافتقارِهم إلىٰ التدريب والخبرة، وأنها بحاجة إلىٰ الجهد والوقت، والعدد الكبير للطلبة داخل الصفوف الدراسية، فتكون هذه العوامل غير مساعدة في استخدام التكييفات داخل الصفوف الدراسية وإدارتها من وجهة نظرهم.

وفي سياق مشابه للدراسة السابقة أجرىٰ وليامسون Williamson (2011) دراسة بعنوان: "اتجاهات المعلمين نحو تكييفات وتعديلات مناهج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة": هدفت الدراسة إلىٰ التعرف علىٰ اتجاهات المعلمين نحو تقديم التكييفات والتعديلات لمناهج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام، وتمثلت عينة الدراسة في (192) معلماً من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في منطقة في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية،

واستخدمت الدراسة نسخة معدلة من مقياس (TAUS) لبولتون (Boulton, 2003) كأداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، ومن أبرز نتائجها:عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم العام ذوي الخبرة (القدامىٰ) والمعلمين الجدد في التعليم العام نحو استعدادهم في تطبيق التكييفات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم العام ذوي الخبرة والجدد ومعلمي التربية الخاصة في استعدادهم لتقديم التكييفات والتعديلات علىٰ المناهج الدراسية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ووجود فارق واحد بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام؛ وهو إعطاء الوقت الإضافي، واختبار الطلبة بطريقة شفهية، وأشارت النتائج أيضاً إلىٰ تحسن اتجاهات المعلمين واستعدادهم لاستيعاب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في السنوات الأخيرة.

أما دراسة هاوبي Hawpe (2013) كانت بعنوان: "اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو استعدادهم لتقديم التكييفات والتعديلات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة": هدفت الدراسة إلىٰ التعرف علىٰ اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو استعدادهم لتوفير التكييفات والتعديلات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديد مدىٰ رغبة معلمي المرحلة الثانوية في ذلك، وتمثلت عينة الدراسة في (500) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، ومن أبرز نتائجها أن معلمي المرحلة الثانوية أظهروا استعدادهم لتقديم التكييفات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتأثر استعدادهم لتقديم التعديلات وبعض التكييفات في متغيرات جنس المعلم (ذكر، أو أنثىٰ) لصالح المعلمات، والمرحلة الدراسية (المتوسطة، أو الثانوية) لصالح المرحلة الثانوية، ونوع التعليم (التعليم العام، أو التعليم الخاص) لصالح التعليم العام، ووجود عوامل شخصية (نعم، لا) لصالح لا، فجاءت اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية إيجابية نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ولم تتأثر بمتغيرات (الجنس، والمؤهل، ونوع التدريس، والعوامل الشخصية، أو إن كان أحد أفراد الأسرة من ذوي الاحتياجات الخاصة).

وفي ذات السياق أجرىٰ مزيزي Mazizi (2014) دراسة بعنوان: "تكييفات المناهج الدراسية للمتعلمين الذين يعانون صعوبات في التعلم في المرحلة التأسيسية في ثابو موفسانيانا": هدفت الدراسة إلىٰ التعرف علىٰ مدىٰ معرفة معلمي المرحلة التأسيسية بتكييف المناهج للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتمثلت عينة الدراسة في (20) معلماً و(22) طالباً، واعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً المقابلات كأداة لجمع البيانات،

وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين علىٰ معرفة بالتكييفات؛ إذ قدم بعضهم أنشطة متنوعة للطلبة، كما قدم المعلمون الآخرون لجميع الطلبة نفس الأنشطة، وذكر المعلمون أنهم قدموا للطلبةَ أنشطة مختلفة بشكل فردي في وقت الفرصة الموسعة؛ لأنها تحتاج إلىٰ وقت أطول، وذكر الباحث بعض التوصيات ؛ كإجراء الدورات التدريبية قبل بدء المعلم في الخدمة، وإجراء الدورات التدريبية لمن هم علىٰ رأس الخدمة حول استخدام التكييفات للمناهج التعليمية.

وفي سياق مختلف أجرىٰ المغاربة (2019) دراسة بعنوان: "مستوىٰ معرفة معلمات التربية الخاصة بتنظيم البيئة الصفية للطلبة ذوي الإعاقة في محافظة المجمعة وعلاقتها ببعض المتغيرات":

هدفت الدراسة إلىٰ التعرف علىٰ مدىٰ معرفة معلمات التربية الخاصة بترتيب البيئة الصفية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة المجمعة وعلاقتها ببعض المتغيرات. وتمثلت عينة الدراسة في (29) معلمة من معلمات التربية الخاصة في محافظة المجمعة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدمًا الاستبانة أداةً لجمع البيانات. ومن أبرز نتائجها أن مستوىٰ معرفة معلمات التربية الخاصة بترتيب البيئة الصفية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة المجمعة يتسم بالارتفاع وبدرجة دالة إحصائيًّا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدىٰ معرفة معلمات التربية الخاصة بتنظيم البيئة الصفية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة المجمعة تعزىٰ إلىٰ متغير المرحلة الدراسية (المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدىٰ معرفة معلمات التربية الخاصة بترتيب البيئة الصفية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة المجمعة تعزىٰ إلىٰ متغير فئات الإعاقة (الإعاقة الفكرية، وصعوبات التعلم، واضطراب طيف التوحد)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدىٰ معرفة معلمات التربية الخاصة بترتيب البيئة الصفية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة المجمعة تعزىٰ إلىٰ متغير الخبرة.

ثانيًا: الدراسات التي تناولتِ الكفاءة الذاتية:

أجرت الراجح (2017) دراسة بعنوان: "الكفاءة الذاتية لدىٰ معلمات الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرىٰ": هدفت إلىٰ التعرف علىٰ مستوىٰ الكفاءة الذاتية لدىٰ معلمات الرياضيات، وتمثلت عينة الدراسة في (246) معلمة من معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد الاستبانة لتكون أداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي،

وأسفرت نتائج الدراسة عن تمتع معلمات الرياضيات بكفاءة ذاتية مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية للمقياس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة عينة الدراسة باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

كما أجرىٰ ماهلر وآخرون Mahler et al. (2018) دراسة بعنوان: "العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين وأداء الطلاب": هدفت الدراسة إلىٰ التعرف علىٰ الكفاءة الذاتية للمعلمين وحماسهم في التدريس وعلاقته بأداء الطلاب، وتمثلت عينة الدراسة في (48) معلماً ومعلمة و(1036) طالباً لتقييم الكفاءة الذاتية وحماس المعلمين في التدريس، واعتمد الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وطبّقَ الباحثون الاختبارات لقياس أداء الطلبة، واستخدم خرائط المفاهيم، ثم فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين وحماسهم للتدريس وأداء الطلبة؛ فأظهرتِ النتائج عدم وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين وأداء الطلبة، ووجود علاقة إيجابية بين حماس المعلمين للتدريس وأداء الطلبة، وذكرت الدراسة بعض التوصيات؛ أهمها تحفيز المعلمين، وتقديم دورات لتطويرهم وتحسين برامجهم التدريسية.

التعليق علىٰ الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الباحثان للدراسات السابقة التي أجريت حول التكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم نجد أنها جاءت من عدة جوانب مختلفة، وأن أغلب الدراسات السابقة اتفقت علىٰ هدف مشترك بينها؛ وهو التكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وركزت بعض الدراسات علىٰ التعرف علىٰ تصورات المعلمين في تطبيق التكييفات التعليمية، والفائدة المرجوة من استخدامها؛ مثل دراسة كارجن وآخرون (2010م)، ودراسة هاوبي (2013م)، وقسم من هذه الدراسات بحث تصوراتِ المعلمين نحو تكييفات المناهج الدراسية؛ مثل دراسة وليامسون (2011م)، ودراسة أولسن (2011م)، ودراسة مزيزي (2014م)، وقسم من الدراسات جاء في نفس سياق هذه الدراسة حيث تناول مدىٰ قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ مثل دراسة بولتون (2003م)،كما بحثت دراسة المغاربة (2019م)، مستوىٰ معرفة معلمات التربية الخاصة بتنظيم البيئة الصفية للطلبة ذوي الإعاقة.

أما فيما يتعلق بمنهج الدراسة الحالية فقد اتفقت مع دراسة بولتون (2003م). من حيث استخدام المنهج الوصفي الارتباطي واختلفت مع الدراسات الأخرىٰ

في استخدام المنهج الوصفي. كما يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث استخدامه للاستبيان كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة باستثناء دراسة أولسن (2011م). ودراسة مزيزي (2014م). التي اعتمدت على المقابلات كأداة لجمع البيانات كما يتفق البحث الحالي في استخدام أداة (TAUS) لجمع البيانات مع دراسة بولتون (2003م). ودراسة وليامسون (2011م).

ومما يميز هذه الدراسة تماشيها مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030، والتي أكدت على تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة من الحصول على تعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم في المجتمع. كما أن هذه الدراسة هي الأولى في المملكة العربية السعودية – على حد علم الباحثان – التي تتناول مدى قبول واستخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام، وعلاقتها بكفاءة المعلمين الذاتية.

أما الدراسات السابقة المتصلة بالكفاءة الذاتية فنجد أنها اتفقت مع البحث الحالي في تناولها موضوعَ الكفاءة الذاتية للمعلم بشكلٍ عام، إلا أنها تختلف في بعض الأبعاد والجوانب؛ فالبحث الحالي يسعى إلى التعرف على علاقة الكفاءة الذاتية لمعلمي التعليم العام بمدى قبولهم للتكييفات التعليمية واستخدامها لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أما دراسة الراجح (2017م) فتناولت التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات، وتطرقت دراسة ماهلر، جروشيد، هارمس (2018م) إلى العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين والتحصيل الدراسي للطلبة، وأظهرت النتائج أن معتقدات المعلمين نحو الأداء الأكاديمي للطلبة تتغير استناداً إلى معتقداتهم نحو الكفاءة الذاتية.

أما فيما يتعلق بمنهج الدراسة الحالية فقد اتفقت مع دراسة ماهلر وآخرون .Mahler et al (2018). في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واختلفت مع دراسة الراجح (2017). كما يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث استخدامه للاستبيان كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة.

ومما يميز هذه الدراسة ويكسبها صفة الإضافة العلمية كونها أول دراسة في المملكة العربية السعودية تتناول العلاقة بين الكفاءة الذاتية لمعلمي التعليم العام بالمرحلة الابتدائية ومدى قبولهم واستخدامهم للتكييفات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما يتوقع أن تكون هذه الدراسة مرجعاً رئيسياً يتناول موضوع حيوي يتعلق بالكفاءة الذاتية لدى معلمي التعليم العام لمادتي (لغتي والرياضيات) وعلاقتها بقبول واستخدام التكييفات التعليمية للطلبة ذوي

صعوبات التعلم كما قد تساهم هذه الدراسة في بداية انطلاق باحثين أخرين للكشف عن عدد من المقترحات والحلول لتحسين الكفاءة الذاتية لدىٰ معلمي ومعلمات التعليم العام بالمرحلة الابتدائية.

وفي ضوء ما سبق من الدراسات وما تناولته من أهداف وما توصلت إليه من نتائج فإن الدراسة الحالية مكملة لما سبقها من دراسات، ويؤمل أن يكون لها موقع بين الدراسات السابقة في ضوء التعرف علىٰ مدىٰ قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وعلاقة ذلك بكفاءة المعلمين الذاتية، ونتائج هذه الدراسة ستمكن المعلمين سواءً أكانوا في القطاع العام أم الخاص من التعرف علىٰ للتكييفات التعليمية وأهميتها لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لتمكينهم من التكيف مع المناهج التعليمية، والتمتع بخبراتهم وتجاربهم مع أقرانهم في الصفوف الدراسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، للتعرف علىٰ مدىٰ قبول واستخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الذاتية. ويُقصد بالمنهج الوصفي الارتباطي "ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة". ويحاول المنهج الوصفي أن يقارن ويفسر ويقيم أملًا في التوصل إلىٰ تعميمات ذات معنىٰ يزيد بها رصيد المعرفة عن الموضوع (العساف، 2012، ص.239).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مادة لغتي والرياضيات في المرحلة الابتدائية، في مدارس التعليم العام التي فيها برامج صعوبات التعلم، حيث تظهر الصعوبات الأكاديمية في مادة لغتي والرياضيات. وقد بلغ عدد المعلمين في التعليم العام (2868) معلماً ومعلمة في مدينة جدة حسب إحصائيات التعليم الصادرة من مركز إحصاءات التعليم في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

طبق الباحثان الدراسة الحالية علىٰ عينة عشوائية من معلمي ومعلمات مادة لغتي والرياضيات في المرحلة الابتدائية، إذ بلغ عددها (227) معلماً ومعلمة، وهي تمثل (8٪) من المجتمع الكلي للدراسة والذي يبلغ (2868).

جدول (1): وصف تفصيلي لعينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها المستقلة.

المتغير المستقل	فئات المتغير	عدد أفراد العينة
الجنس	ذكر	127
	أنثى	100
الدرجة العلمية	دبلوم فأقل	26
	بكالوريوس	171
	دبلوم عالي	14
	ماجستير	16
التخصص	لغتي	152
	رياضيات	75
عدد سنوات الخبرة في التدريس	أقل من 10 سنوات	31
	من 11 إلى 20 سنة	109
	من 21 إلى 30 سنة	66
	من 31 سنة فأكثر	21
المجموع الكلي لأفراد العينة		227

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث رأى الباحثان أن الأداة المناسبة لهذه الدراسة هي الاستبيان وقد قام الباحثان بتبني أداة محكمة ومنشورة تناسب موضوع البحث من خلال مراجعة عدد من الأدب النظري المختص في هذا الشأن وذلك بهدف التعرف على مدى قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الذاتية وتماشيًا مع ظروف هذه الدراسة، وطبيعة البيانات التي يراد جمعها، والمنهج المتبع في الدراسة، وأهدافها وتساؤلاتها استخدم الباحثان أداتين:

الأداة الأولى: مقياس قبول المعلم واستخدامه للتكييفات التعليمية لدعم ذوي الإعاقة من إعداد (Boulton, 2003):

استخدم الباحثان هذه الأداة لقياس مدى قبول المعلم واستخدامه للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم حيث يشمل (28) تكييفًا، وقد طلب الباحثان من المستجيبين تحديد درجة قبول التكييف وكذلك درجة الاستخدام الحالي له وتم تعريف القبول على أنه: الدرجة التي تحدد

مدىٰ القبول للتكييف (الأسلوب أو الاستراتيجية)، كما تم تعريف الاستخدام علىٰ أنه: مدىٰ استخدام للتكييفات (الأساليب أو الاستراتيجيات) في آخر عامين.

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتحديد مدىٰ القبول للتكييفات وذلك علىٰ النحو التالي:

1. غير مقبول. 2. مقبول في حالات نادرة. 3. مقبول للطلبة ذوي صعوبات التعلم. 4. مقبول لمعظم الطلبة. 5. مقبول لكل الطلبة.

كما تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة استخدام للتكييفات التعليمية في آخر عاملين وذلك علىٰ النحو التالي:

1. لم يتم استخدامه مطلقاً. 2. يستخدم مرة شهرياً أو أقل. 3. يُستخدم عندما يكون مناسباً حسب الظروف المنهجية (بداية أو نهاية الفصل أو الوحدة). 4. يُستخدم مرة أسبوعياً. 5. يُستخدم بشكل يومي أو شبه يومي.

الأداة الثانية: مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم والذي أعده كلا من (Tschannen-Moran & WoolfolkHoy, 2001):

استخدم الباحثان هذا المقياس للكشف عن الكفاءة الذاتية للمعلم، وتكوّن من (24) فقرة، وقد طلب الباحثان من المستجيبين تحديد مدىٰ انطباق الفقرات المذكورة في العملية التعليمية وعُرِّفت الكفاءة الذاتية بأنها: اعتقاد الفرد لمستوىٰ فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية ومعرفية وحسية؛ لمعالجة المواقف أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير في إحداث إنجاز في ظل المحددات البيئية القائمة (علوان، 2012). واستخدم الباحثان مقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة الفاعلية وهو كالتالي (دائماً) 5 درجات، (غالباً) 4 درجات، (أحياناً) 3 درجات، (نادراً) درجتان، (أبداً) درجة واحدة.

الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة (الصدق والثبات):

صدق الاتِّساق الداخلي لأدوات الدراسة (الصدق البنائي):

بعد التأكُّد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قام الباحثان بتطبيق الاستبانة إلكترونياً علىٰ معلمي ومعلمات مادة لغتي والرياضيات في المرحلة الابتدائية من الصف الثاني وحتىٰ الصف السادس في مدارس التعليم العام التي بها برامج صعوبات التعلم، وبعد الحصول علىٰ الردود قام الباحثان بترميز وإدخال البيانات، من خلال جهاز الحاسوب، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعيَّة Statistical Package For Social Sciences (SPSS)، ومن ثم

قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بيرسون "Pearson Correlation"؛ لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائج كالتالي:

أولاً: صدق الاتساق الداخلي للأداة الأولىٰ: مقياس قبول واستخدام المعلمين للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

أولاً: فيما يتعلق بقبول المعلمين للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات قبول المعلمين للتكييفات التعليمية بالدرجة الكلية.

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.624**	11	0.570**	21	0.581**
2	0.651**	12	0.804**	22	0.844**
3	0.656**	13	0.803**	23	0.745**
4	0.595**	14	0.815**	24	0.788**
5	0.714**	15	0.770**	25	0.786**
6	0.757**	16	0.728**	26	0.725**
7	0.758**	17	0.714**	27	0.591**
8	0.570**	18	0.839**	28	0.842**
9	0.610**	19	0.833**	-	-
10	0.741**	20	0.816**	-	-

**** دالة عند مستوىٰ الدلالة 0.01**

تشير النتائج الموضّحة بالجدول رقم 2 إلىٰ أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات قبول المعلمين للتكييفات التعليمية بالدرجة الكلية دالة عند مستوىٰ (0.01)، وهذا يعطي دلالة علىٰ ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي لمقياس قبول المعلمين، كما يشير إلىٰ مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثانيـًا: فيما يتعلق باستخدام المعلمين للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات استخدام المعلمين للتكييفات التعليمية بالدرجة الكلية.

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.528**	11	0.567**	21	0.550**
2	0.648**	12	0.705**	22	0.753**
3	0.546**	13	0.702**	23	0.641**
4	0.557**	14	0.689**	24	0.682**
5	0.587**	15	0.629**	25	0.745**
6	0.702**	16	0.652**	26	0.640**
7	0.694**	17	0.642**	27	0.521**
8	0.569**	18	0.716**	28	0.741**
9	0.549**	19	0.723**	-	-
10	0.698**	20	0.736**	-	-

**** دالة عند مستوىٰ الدلالة 0.01**

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول 3 يتبين أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات استخدام المعلمين للتكييفات التعليمية بالدرجة الكلية دالة عند مستوىٰ (0.01)، وهذا يعطي دلالة علىٰ ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي لمقياس قبول المعلمين واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما يشير إلىٰ مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

صدق الاتساق الداخلي للأداة الثانية: مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم.

جدول (4): معاملاتُ الارتباط بين درجة كل فقرةٍ من فقرات مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم بالدرجة الكلية.

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.496**	9	0.691**	17	0.731**
2	0.626**	10	0.565**	18	0.692**
3	0.623**	11	0.671**	19	0.731**
4	0.570**	12	0.716**	20	0.719**
5	0.437**	13	0.700**	21	0.687**
6	0.620**	14	0.681**	22	0.618**
7	0.395**	15	0.655**	23	0.783**
8	0.556**	16	0.689**	24	0.759**

**** دالة عند مستوىٰ الدلالة 0.01**

يتضح من خلال الجدول 4 أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوىٰ (0.01)، وهذا يعطي دلالة علىٰ ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي للمقياس، كما يشير إلىٰ مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالي.

ثباتُ أدوات الدراسة (Reliability):

لقياس مدىٰ ثبات أداة الدراسة؛ استخدم الباحثان (معادلة ألفا كرو نباخ Cronbach 'Aalpha)، كما استخدم الباحثان التجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لأدوات الدراسة:

جدول (5): يوضح قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة.

محاور الاستبانة		عدد الفقرات	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
مقياس قبول المعلمين واستخدامهم للتكييفات التعليمية	قبول المعلمين للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	28	0.966	0.935
	استخدام المعلمين للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	28	0.948	0.910
مقياس الفاعلية (الكفاءة) الذاتية للمعلم		24	0.938	0.910

يتضح من الجدول رقم 5 أن معاملات الثبات ألفا كرو نباخ لأدوات الدراسة مرتفعة حيث تراوحت ما بين (0.938 و0.966)، كما يتبين أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية مرتفعة أيضًا حيث تراوحت ما بين (0.910 و0.935)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة؛ ما يدل علىٰ أن أدوات الدراسة تتمتع بدرجه عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

1- التكرارات والنسب المئوية: للتعرف علىٰ الخصائص الشخصية والوظيفية لعينة الدراسة، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها الدراسة.

2- المتوسط الحسابي (mean): لمعرفة مدىٰ ارتفاع استجابات أفراد الدراسة أو انخفاضها لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الرئيسة حسب محاور الاستبانة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلىٰ متوسط حسابي موزون.

3- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (weighted mean): لمعرفة مدىٰ ارتفاع استجابات أفراد الدراسة أو انخفاضها للمحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد

في ترتيب المحاور حسب أعلىٰ متوسط حسابي موزون.

4- الانحراف المعياري (Standard Deviation): للتعرُّف علىٰ مدىٰ انحراف استجابات أفراد الدراسة أو تشتُّتها لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتُّت في استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلىٰ جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين الاستبانة.

5- معامل الارتباط بيرسون (person Correlation): لمعرفة درجة الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وللإجابة عن السؤالين الرابع والخامس من أسئلة الدراسة: (ما العلاقة بين قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة جدة؟ وما علاقة الكفاءة الذاتية للمعلم بقبول التكييفات التعليمية واستخدامها لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟).

6- اختبار كروسكال والس كروسكال- واليس (Kruskal-Wallis) للتعرف علىٰ ما إذا وُجد اختلاف في قبول معلمي التعليم العام أو استخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغيرَي (المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية).

7- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test): للتعرف علىٰ ما إذا وُجد اختلاف في قبول معلمي التعليم العام أو استخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغيرَي (الجنس، والتخصص).

إجراءات تطبيق الدراسة:

قام الباحثان بمجموعة من الخطوات لتطبيق أداة الدراسة، وهي:

1- تم الاستعانة بمقياس قبول المعلم واستخدامه للتكييفات التعليمية لذوي الإعاقة من إعداد (Boulton, 2003). كما تم الاستعانة بمقياس الكفاءة الذاتية للمعلم والذي أعده كلا من (Tschannen-Moran & WoolfolkHoy, 2001) حيث قام الباحثان بترجمة المقياس إلىٰ اللغة العربية ثم إعادة ترجمته إلىٰ اللغة الإنجليزية وذلك للتأكد من صحة الترجمة وتم عرض المقياس علىٰ مجموعة من المحكمين (وعددهم خمسة من أعضاء هيئة التدريس من درجة أستاذ مشارك فاعلا) للتأكد من سلامة

الترجمة وصياغة فقراته بشكلٍ صحيح ومناسبته للبيئة السعودية ولم يكن هناك أي تعديل على فقرات المقياس.

2- الحصول على الموافقة من الجهات الرسمية لتطبيق أدوات الدراسة.

3- قام الباحثان بتطبيق أدوات الدراسة إلكترونيًّا من خلال تصميم المقاييس على برنامج الجوجل درايف، وتوزيع استبانة الدراسة إلكترونيًا على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وذلك عن طريق إدارة التخطيط والمعلومات في الإدارة العامة للتعليم بمدينة جدة،وتم تحديد مدة ثلاثة أسابيع كحد أقصى لاستعادة الاستبانات المنشورة المكتملة من قبل المستجيبين لها خلال تلك الفترة، وبلغ عدد الاستبانات المستجاب لها (249) استبانة إلكترونية على مستوى مجتمع الدراسة وعددهم(2868)، تم استبعاد (23) لعدم استكمال فقرات الاستبيان، وبناءً على ذلك أصبح عدد الاستبانات المكتملة (227) استبانة ممثلة لأفراد عينة الدراسة الحالية.

4- بلغ عدد الردود الصالحة للإدخال والتحليل (227) استجابة، بعد ذلك قام الباحثان بمعالجة البيانات إحصائيًا من خلال برنامج (SPSS)، ومن ثمَّ استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها؛ للتعرف على مدى قبول واستخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في وعلاقتها بالكفاءة الذاتية.

5- تفسير النتائج وتحليلها.

6- تقديم التوصيات؛ بناءً على النتائج التي توصل إليها الباحثان.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال البحثي الأول: ما مدى قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للتعرف على مدى قبول واستخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ قام الباحثان بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة على مدى قبول واستخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وجاءت النتائج كالتالي:

أولاً: مدىٰ قبول معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

جدول (6): مدىٰ قبول معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة القبول					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة القبول
			مقبول لكل الطلبة في الصف	مقبول لمعظم الطلبة في الصف الدراسي	مقبول للطلبة ذوي صعوبات التعلم	مقبول في حالات نادرة	غير مقبول				
1	استخدام استراتيجية التعلم التعاوني (وضع الطلبة في مجموعات لمساعدة بعضهم البعض).	ك	70	70	40	23	24	3.61	1.303	20	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	30.8	30.8	17.6	10.1	10.6				
2	إتاحة المزيد من الوقت للطلبة لإنهاء مهماتهم أو واجباتهم.	ك	75	73	39	24	16	3.74	1.223	15	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	33	32.2	17.2	10.6	7				
3	استخدام الرسومات البيانية في الدروس (مثل خرائط المفاهيم وغيرها أثناء الدرس).	ك	74	66	43	21	23	3.65	1.296	18	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	32.6	29.1	18.9	9.3	10.1				
4	إجراء اختبارات شفهية للطلبة.	ك	88	55	43	23	18	3.76	1.282	13	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	38.8	24.2	18.9	10.1	7.9				
5	تعليم الطلبة استراتيجيات حل المشكلات (مثل أساليب تقوية الذاكرة وغيرها).	ك	75	56	48	30	18	3.62	1.282	19	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	33	24.7	21.1	13.2	7.9				
6	استخدام أسلوب التكيف التدريجي مع المنهج (مثل من السهل إلىٰ الصعب أو من الأقل إلىٰ الأكثر).	ك	98	60	43	15	11	3.96	1.152	5	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	43.2	26.4	18.9	6.6	4.8				
7	تقليل المشتتات البيئية (مثل الضوضاء-والمشتتات البصرية في الصف الدراسي وغيرها).	ك	115	46	34	16	16	4.00	1.257	1	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	50.7	2.3	15	7	7				
8	استخدام استراتيجية تعليم الأقران (أي تدريس التلميذ بواسطة زملائه في الصف الدراسي أو المدرسة).	ك	65	72	51	29	10	3.67	1.148	17	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	28.6	31.7	22.5	12.8	4.4				

تابع/ جدول (6).

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة القبول					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة القبول
			مقبول لكل الطلبة في الصف	مقبول لمعظم الطلبة في الصف الدراسي	مقبول للطلبة ذوي صعوبات التعلم	مقبول في حالات نادرة	غير مقبول				
9	التقليل من الواجبات للطلبة.	ك	60	59	59	30	19	3.49	1.246	24	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	26.4	26	26	13.2	8.4				
10	تجزئة المهمات إلىٰ مهمات أصغر (تجزئة الأهداف القصيرة إلىٰ أهداف تدريسية بسيطة).	ك	80	55	60	21	11	3.76	1.171	12	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	35.2	24.2	26.4	9.3	4.8				
11	السماح للطلبة بتقديم الواجبات بطرق بديلة (مثل تقديم الواجبات المكتوبة بطريقة شفهية).	ك	41	49	59	39	39	3.06	1.342	27	مقبول للطلبة ذوي صعوبات التعلم
		٪	18.1	21.6	26	17.2	17.2				
12	استخدام مستويات مختلفة من الأسئلة مع الطلبة حسب قدرة الطالب (بسيط – متوسط – صعب).	ك	102	56	43	11	15	3.96	1.197	4	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	44.9	24.7	18.9	4.8	6.6				
13	تنويع أساليب التدريس للطلبة (مثل توفير الوسائل البصرية والرسومات وغيرها).	ك	105	58	34	17	13	3.99	1.197	3	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	46.3	25.6	15	7.5	5.7				
14	تظليل أو تحديد المفاهيم والمعلومات الأساسية في الدرس.	ك	97	63	36	19	12	3.94	1.183	7	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	42.7	27.8	15.9	8.4	5.3				
15	تكييف أسئلة الاختبارات (مثل تقليل الأسئلة المقالية).	ك	97	56	44	14	16	3.90	1.224	9	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	42.7	24.7	19.4	6.2	7				
16	توفير تمارين أو تدريبات إضافية للطلبة حسب تقدمهم.	ك	71	63	44	31	18	3.61	1.273	21	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	31.3	27.8	19.4	13.7	7.9				

تابع/ جدول (6).

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة القبول					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة القبول
			مقبول لكل الطلبة في الصف	مقبول لمعظم الطلبة في الصف الدراسي	مقبول للطلبة ذوي صعوبات التعلم	مقبول في حالات نادرة	غير مقبول				
17	تعديل حجم المهمات والأعمال للطلبة (مثل تقليل عدد التمارين في الصفحة أو تقليل عدد الصفحات).	ك	68	61	41	34	23	3.52	1.328	23	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	30	26.9	18.1	15	10.1				
18	توفير استراتيجيات ووسائل دعم تنظيمية (مثل التقويم الأسبوعي، مذكرة الواجبات وغيرها).	ك	100	53	44	18	12	3.93	1.195	8	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	44.1	23.3	19.4	7.9	5.3				
19	تبسيط المادة العلمية للطلبة (مثل إعادة صياغة وتلخيص النقاط المهمة نهاية الدرس، إضافة صور تسهل من عملية الفهم وغيرها).	ك	109	51	37	18	12	4.00	1.201	2	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	48	22.5	16.3	7.9	5.3				
20	توفير إرشادات شفهية ومكتوبة للطلبة.	ك	90	55	51	15	16	3.83	1.223	10	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	39.6	24.2	22.5	6.6					
21	السماح للطلبة بالإجابة على الاختبار شفهياً.	ك	50	57	47	40	33	3.22	1.359	26	مقبول للطلبة ذوي صعوبات التعلم
		٪	22	25.1	20.7	17.6	14.5				
22	تجزئة المفاهيم والمهمات لأجزاء تعليمية أبسط.	ك	89	53	50	17	18	3.78	1.259	11	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	39.2	23.3	22	7.5	7.9				
23	استخدام نماذج بديلة للكتب المرجعية (مثل العروض التقديمية).	ك	85	59	42	23	18	3.75	1.274	14	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	37.4	26	18.5	10.1	7.9				

تابع/ جدول (6).

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة القبول					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة القبول
			مقبول لكل الطلبة في الصف	مقبول لمعظم الطلبة في الصف الدراسي	مقبول للطلبة ذوي صعوبات التعلم	مقبول في حالات نادرة	غير مقبول				
24	تقديم تدريس متمايز بناءً على احتياجات الطلاب الفردية (مثل تقديم الدرس مع تكليف الطلبة بمهام متنوعة حسب اختلاف أنماطهم التعليمية).	ك	71	61	47	24	21	3.59	1.291	22	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	31.3	26.9	20.7	11.9	9.3				
25	استخدام الأنشطة العملية أو اليدوية.	ك	89	49	46	22	21	3.72	1.320	16	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	39.2	21.6	20.3	9.7	9.3				
26	السماح للطلبة بعمل مخططات مفاهيمية كجزء من المهام المكتوبة.	ك	63	64	35	41	24	3.44	1.344	25	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	27.8	28.2	15.4	18.1	10.6				
27	السماح للطلبة بتقديم الواجبات المكتوبة بطريقة شفهية.	ك	34	44	64	43	42	2.93	1.314	28	مقبول للطلبة ذوي صعوبات التعلم
		٪	15	19.4	28.2	18.9	18.5				
28	التأكد من إتقان الطلبة للأهداف الحالية قبل الانتقال إلىٰ الأهداف الأخرىٰ.	ك	96	65	38	13	15	3.94	1.190	6	مقبول لمعظم الطلبة
		٪	42.3	28.6	16.7	5.7	6.6				
	المتوسط الحسابي العام							3.69	0.905	مقبول لمعظم الطلبة	

باستعراض النتائج الموضحة في الجدول 6 يظهر أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة علىٰ مدىٰ قبول معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم

بلغ (3.69 من 5)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (3.41 إلىٰ 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلىٰ درجة مقبول لمعظم الطلبة في الصف الدراسي، وهذه النتيجة تدل علىٰ أن معلمي التعليم العام يرون أن التكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقبولة لمعظم الطلبة في الصف الدراسي. ويظهر من النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وجود تفاوت في درجة قبول معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ؛ إذ تراوحت متوسطات موافقتهم علىٰ العبارات المتصلة بهذا المحور ما بين (2.93 إلىٰ 4.00)، فقد حصلت العبارة رقم (7)، وهي "تقليل المشتتات البيئية (مثل الضوضاء-والمشتتات البصرية في الصف الدراسي وغيرها)"، علىٰ أعلىٰ متوسط حسابي وهو (4.00 من 5)، تليها العبارة رقم (19)، وهي "تبسيط المادة العلمية للطلبة (مثل إعادة صياغة وتلخيص النقاط المهمة نهاية الدرس، إضافة صور تسهل من عملية الفهم وغيرها)" بمتوسط حسابي (4.00 من 5)، ثم العبارة رقم (13)، وهي "تنويع أساليب التدريس للطلبة (مثل توفير الوسائل البصرية والرسومات وغيرها)" بمتوسط حسابي (3.99 من 5)، بينما حصلت العبارة رقم (27)، وهي "السماح للطلبة بتقديم الواجبات المكتوبة بطريقة شفهية"، علىٰ أدنىٰ متوسط حسابي وهو(2.93 من 5)، تليها العبارة رقم (11)، وهي" السماح للطلبة بتقديم الواجبات بطرق بديلة (مثل تقديم الواجبات المكتوبة بطريقة شفهية)" بمتوسط حسابي (3.06 من 5).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة موماو (2010)، والتي كان من أبرز نتائجها أن التكييفات والتعديلات المفضلة هي: المعادلات الرياضية المدرجة في الواجبات، ومخططات السبب والنتيجة، وبنك الكلمات، والأسئلة المغلقة، وتجميع الأسئلة ذات الموضوع الواحد، واستخدام آلة حاسبة، والوقت الإضافي، والرسوم البيانية. كما تتفق مع نتائج دراسة كارجن وجولدينولو وشاهين (2010)، والتي أشارت إلىٰ أن المعلمين يعتبرون عناصر المقياس المتعلقة بالتكييفات مهمة. بينما تختلف مع نتائج دراسة أولسن (2011)، والتي أظهرت أن اتجاهات المعلمين نحو الدمج والتكييفات الخاصة بالمناهج الدراسية جاءت سلبية.

ثانيًا: مدىٰ استخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

جدول (7): مدىٰ استخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الاستخدام					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستخدام
			يُستخدم بشكل يومي أو شبه يومي	يستخدم مرة أسبوعيًا	يستخدم عندما يكون مناسبًا حسب الظروف المنهجية	يستخدم مرة شهريًا أو اقل	لم يتم استخدامه مطلقًا				
1	استخدام استراتيجية التعلم التعاوني (وضع الطلبة في مجموعات لمساعدة بعضهم).	ك	61	50	66	25	25	3.43	1.293	23	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	26.9	22	29.1	11	11				
2	إتاحة مزيد من الوقت للطلبة لإنهاء مهماتهم أو واجباتهم.	ك	85	63	50	13	16	3.83	1.198	11	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	37.4	27.8	22	5.7	7				
3	استخدام الرسومات البيانية في الدروس (مثل خرائط المفاهيم، وغيرها).	ك	42	67	71	27	20	3.37	1.173	24	يستخدم عندما يكون مناسبًا
		٪	18.5	29.5	31.3	11.9	8.8				
4	إجراء اختبارات شفهية للطلبة.	ك	67	62	53	30	15	3.60	1.224	15	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	29.5	27.3	23.3	13.2	6.6				
5	تعليم الطلبة استراتيجيات حل المشكلات (مثل أساليب تقوية الذاكرة، وغيرها).	ك	57	54	71	32	13	3.48	1.176	20	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	25.1	23.8	31.3	14.1	5.7				
6	استخدام أسلوب التكيف التدريجي مع المنهج (مثل من السهل إلىٰ الصعب، أو من الأقل إلىٰ الأكثر).	ك	92	58	53	14	10	3.92	1.132	7	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	40.5	25.6	23.3	6.2	4.4				
7	تقليل المشتتات البيئية (مثل الضوضاء، والمشتتات البصرية في الصف الدراسي، وغيرها).	ك	118	45	36	14	11	4.07	1.190	2	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	52	19.8	15.9	7.5	4.8				

تابع/ جدول (7).

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الاستخدام					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستخدام
			يُستخدم بشكل يومي أو شبه يومي	يستخدم مرة أسبوعيًا	يستخدم عندما يكون مناسبًا حسب الظروف المنهجية	يستخدم مرة شهريًا أو اقل	لم يتم استخدامه مطلقًا				
8	استخدام استراتيجية تعليم الأقران (أي تدريس التلميذ بواسطة زملائه في الصف الدراسي أو المدرسة).	ك	53	67	73	21	13	3.56	1.117	16	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	23.3	29.5	32.2	9.3	5.7				
9	تقليل واجبات الطلبة.	ك	47	80	52	31	17	3.48	1.180	21	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	20.7	35.2	22.9	13.7	7.5				
10	تجزئة المهمات إلىٰ مهمات أصغر (تجزئة الأهداف القصيرة إلىٰ أهداف تدريسية بسيطة).	ك	78	54	67	15	13	3.74	1.166	13	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	34.4	23.8	29.5	6.6	5.7				
11	السماح للطلبة بتقديم الواجبات بطرق بديلة (مثل تقديم الواجبات المكتوبة بطريقة شفهية).	ك	37	46	58	46	40	2.97	1.330	27	يستخدم عندما يكون مناسبًا
		٪	16.3	20.3	25.6	20.3	17.6				
12	استخدام مستويات مختلفة من الأسئلة مع الطلبة حسب قدرة الطالب (بسيط - متوسط - صعب).	ك	101	57	50	12	7	4.03	1.076	3	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	44.5	25.1	22	5.3	3.1				
13	تنويع أساليب التدريس للطلبة (مثل توفير الوسائل البصرية، والرسومات، وغيرها).	ك	98	51	54	15	9	3.94	1.137	6	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	43.2	22.5	23.8	6.6	4				
14	تظليل المفاهيم والمعلومات الأساس في الدرس أو تحديدها.	ك	105	54	52	12	4	4.07	1.030	1	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	46.3	23.8	22.9	5.3	1.8				
15	تكييف أسئلة الاختبارات (مثل تقليل الأسئلة المقالية).	ك	88	56	52	22	9	3.85	1.159	10	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	38.8	24.7	22.9	9.7	4				

تابع/ جدول (7).

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الاستخدام					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستخدام
			يُستخدم بشكل يومي أو شبه يومي	يستخدم مرة أسبوعيًا	يستخدم عندما يكون مناسبًا حسب الظروف المنهجية	يستخدم مرة شهريًا أو اقل	لم يتم استخدامه مطلقًا				
16	توفير تمارين أو تدريبات إضافية للطلبة حسب تقدمهم.	ك	63	53	61	41	9	3.53	1.187	18	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	27.8	23.3	26.9	18.1	4				
17	تعديل حجم المهمات والأعمال للطلبة (مثل تقليل عدد التمارين في الصفحة، أو تقليل عدد الصفحات).	ك	57	61	66	28	15	3.52	1.184	19	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	25.1	26.9	29.1	12.3	6.6				
18	توفير استراتيجيات ووسائل دعم تنظيمية (مثل التقويم الأسبوعي، ومذكرة الواجبات، وغيرها).	ك	88	58	47	26	8	3.85	1.163	9	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	38.8	25.6	20.7	11.5	3.5				
19	تبسيط المادة العلمية للطلبة (مثل إعادة صياغة النقاط المهمة وتلخيصها نهاية الدرس، وإضافة صور تسهل عملية الفهم، وغيرها).	ك	112	52	34	14	15	4.02	1.221	4	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	49.3	22.9	15	6.2	6.6				
20	توفير إرشادات شفهية ومكتوبة للطلبة.	ك	87	53	50	25	12	3.78	1.216	12	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	38.3	23.3	22	11	5.3				
21	السماح للطلبة بالإجابة عن الاختبار شفهيًا.	ك	47	44	54	49	33	3.10	1.348	26	يستخدم عندما يكون مناسبًا
		٪	20.7	19.4	23.8	21.6	14.5				
22	تجزئة المفاهيم والمهمات لأجزاء تعليمية أبسط.	ك	84	61	55	20	7	3.86	1.108	8	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	37	26.9	24.2	8.8	3.1				

تابع/ جدول (7).

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الاستخدام					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستخدام
			يُستخدم بشكل يومي أو شبه يومي	يستخدم مرة أسبوعيًا	يستخدم عندما يكون مناسبًا حسب الظروف المنهجية	يستخدم مرة شهريًا أو اقل	لم يتم استخدامه مطلقًا				
23	استخدام نماذج بديلة للكتب المرجعية (مثل العروض التقديمية).	ك	80	47	61	25	14	3.68	1.233	14	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	35.2	20.7	26.9	11	6.2				
24	تقديم تدريس متمايز بناءً على احتياجات الطلاب الفردية (مثل تقديم الدرس مع تكليف الطلبة بمهام متنوعة حسب اختلاف أنماطهم التعليمية).	ك	55	54	66	40	12	3.44	1.186	22	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	24.2	23.8	29.1	17.6	5.3				
25	استخدام الأنشطة العملية أو اليدوية.	ك	66	49	69	28	15	3.54	1.216	17	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	29.1	21.6	30.4	12.3	6.6				
26	السماح للطلبة بعمل مخططات مفهومية كجزء من المهام المكتوبة.	ك	42	50	65	44	26	3.17	1.261	25	يستخدم عندما يكون مناسبًا
		٪	18.5	22	28.6	19.4	11.5				
27	السماح للطلبة بتقديم الواجبات المكتوبة بطريقة شفهية.	ك	29	45	68	37	48	2.87	1.307	28	يستخدم عندما يكون مناسبًا
		٪	12.8	19.8	30	16.3	21.1				
28	التأكد من إتقان الطلبة الأهدافَ الحالية قبل الانتقال إلىٰ الأهداف الأخرىٰ.	ك	96	60	44	21	6	3.96	1.109	5	يستخدم مرة أسبوعيًا
		٪	42.3	26.4	19.4	9.3	2.6				
	المتوسط الحسابي العام							3.63	0.767	يستخدم مرة أسبوعيًا	

يظهر من النتائج الموضحة في الجدول 7 أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة علىٰ استخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بلغ (3.63 من 5)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (3.41 إلىٰ 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلىٰ درجة الاستخدام "مرة أسبوعيًّا"؛ وهذه النتيجة تدل علىٰ أن معلمي التعليم العام يرون أن للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم تُستخدَم مرة كل أسبوع. ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلىٰ أن استخدام التكييفات التعليمية يساهم في التقليل من المشكلات التي قد تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم كما أن التكييفات تكون ضرورية لكي يكتسب الطالب استراتيجيات وأساليب فعالة للحد من الصعوبة التي يواجهها .كما أن هناك تكييفات تعليمية معينة تتم في فصول التعليم العام يفضلها الطلبة ذوي صعوبات التعلم لأنها تمكنهم من التفاعل مع أقرانهم.

وتبين من النتائج أن أبرز الفقرات التي يتم استخدامها مرة أسبوعيًا للطلبة ذوي صعوبات التعلم مرة من وجهة نظر معلمي التعليم العام هي:

- تظليل أو تحديد المفاهيم والمعلومات الأساسية في الدرس.
- تقليل المشتتات البيئية (مثل الضوضاء – والمشتتات البصرية في الصف الدراسي وغيرها).
- استخدام مستويات مختلفة من الأسئلة مع الطلبة حسب قدرة الطالب (بسيط – متوسط – صعب).
- تبسيط المادة العلمية للطلبة (مثل إعادة صياغة وتلخيص النقاط المهمة نهاية الدرس، إضافة صور تسهل من عملية الفهم وغيرها).
- التأكد من إتقان الطلبة للأهداف الحالية قبل الانتقال إلىٰ الأهداف الأخرىٰ.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة فلاكو وديداسكالو وفودوري. (2009) والتي أشارت إلىٰ أن معظم المعلمين والمعلمات يستخدمون التكييفات المذكورة في المقياس حيث كانت أكثر التكييفات استخداماً أن المعلمين والمعلمات كانوا ملتزمين بالمنهج، وتنفيذ الكتاب الدراسي كاملاً. كما تتفق مع نتائج دراسة مزيزي (2014) والتي توصلت الدراسة إلىٰ نتائج أظهرت أن غالبية المعلمين علىٰ معرفة بالتكييفات، حيث قدم بعض المعلمين للطلبة أنشطة متنوعة بينما أعطىٰ المعلمون الآخرون لجميع الطلبة نفس الأنشطة. بينما اختلفت مع نتائج دراسة عليمات(عليمات)، والتي أظهرت أن مستوىٰ تقدير المعلمين في التعليم العام لدرجة استخدام للتكييفات

جاءت منخفضة.

ويظهر من النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وجود تفاوت في درجة استخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ؛ إذ تراوحت متوسطات موافقتهم علىٰ العبارات المتصلة بهذا المحور ما بين (2.93 إلىٰ 4.00)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي اللتين تشيران إلىٰ درجة (يستخدم مرة أسبوعيًا، يستخدم حينما يكون مناسبًا حسب الظروف المنهجية)، وتبين أن (23) فقرة تُستخدم مرة أسبوعيًا؛ وهي: (14-7-12-19-28-13-6-22-18-15-2-20-10-23-4-8-25-16-17-5-9-24-1)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (3.43 إلىٰ 4.07)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (3.41) إلىٰ (4.20)، وهي الفئة التي تُشير إلىٰ "يُستخدم مرة أسبوعيًا"، ويظهر من النتائج أن معلمي التعليم العام يرون أن (5) فقرات تُستخدم حينما تكون مناسبة حسب الظروف المنهجية؛ وهي: (3-26-21-11-27)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.87 إلىٰ 3.37)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (2.61) إلىٰ (3.41)، وهي الفئة التي تُشير إلىٰ درجة يُستخدم حينما يكون مناسبًا حسب الظروف المنهجية.

السؤال البحثي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار (ت) (One-Sample Statistics)، ويلخص الجدول التالي النتائج المتصلة بهذا السؤال:

جدول (8): اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المحور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوىٰ الدلالة	
قبول معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	227	3.69	0.905	61.495	226	0.000	دالة*
استخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	227	3.63	0.767	71.328	226	0.000	دالة*

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدول السابق عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ 0.01 بين قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلىٰ اختلاف أسلوب التدريس من معلم إلىٰ آخر مع أن طريقة التدريس قد تكون واحدة، ولذا نجد أن الخصائص الشخصية للمعلم ترتبط بأسلوب التدريس وكيفية تنفيذه، فالتعليم الفعال للطلبة ذوي صعوبات التعلم يتطلب من المعلمين استخدام أنواع متعددة من أساليب التدريس؛ لتسهيل عملية تعلمهم، ولتحقيق النجاح والتقدم التعليمي.

السؤال البحثي الثالث: هل يوجد اختلاف في قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والتخصص)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، ويلخص الجدول التالي النتائج المتصلة بهذا السؤال:

جدول (9): اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف الجنس.

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوىٰ الدلالة	
قبول معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	ذكر	127	3.64	0.857	0.951-	225	0.343	غير دالة
	أنثىٰ	100	3.76	0.962				
استخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	ذكر	127	3.51	0.659	2.508-	180.259	0.013	دالة *
	أنثىٰ	100	3.78	0.867				

*** دالة عند مستوىٰ دلالة 0.05 فأقل.**

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول أعلاه عدم وجود اختلاف في قبول معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم يُعزىٰ إلىٰ متغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ دلالة 0,05 بين أفراد عينة الدراسة حول استخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغير الجنس، وهذه النتيجة تدل علىٰ وجود اختلاف في استخدام التكييفات التعليمية يُعزىٰ إلىٰ متغير الجنس لصالح الإناث، ويرىٰ الباحثان أن سبب هذه النتيجة كون الإناث أكثر قبولاً للتكييفات التعليمية واستخداماً لها للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع

نتائج دراسة هاوبي (2013) التي أظهرت أن معلمي المرحلة الثانوية أظهروا استعدادهم لتقديم التكييفات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتأثر استعدادهم لتقديم التعديلات وبعض التكييفات في متغيرات جنس المعلم (ذكر، أو أنثىٰ) لصالح المعلمات، واتفقت أيضًا مع نتائج دراسة عليمات (2017) التي أشارت إلىٰ وجود فروق دالة إحصائية في تصورات المعلمين في التعليم العام حول التكييفات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير (جنس المعلم) لمجال الترتيب المادي للغرفة الصفية لصالح الإناث.

ما يتصل بمتغير الدرجة العلمية (المؤهل العلمي):

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار كروسكال- واليس (Kruskal-Wallis)، والجدول التالي يلخص النتائج المتصلة بهذا السؤال:

جدول (10): نتائج اختبار كروسكال-واليس (Kruskal-Wallis) للتعرف علىٰ مدىٰ الاختلاف في قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير الدرجة العلمية.

الدرجة العلمية		العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوىٰ الدلالة
قبول معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	دبلوم فأقل	26	96.42	5.200	0.158
	بكالوريوس	171	112.86		
	دبلوم عالٍ	14	136.50		
	ماجستير	16	135.03		
	المجموع	227			
استخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	دبلوم فأقل	26	86.50	7.122	0.068
	بكالوريوس	171	114.99		
	دبلوم عالٍ	14	138.21		
	ماجستير	16	126.91		
	المجموع	227			

باستعراض المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدول (10) يظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ دلالة 0,05 بين أفراد عينة الدراسة نحو قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلىٰ أن المؤهل العلمي لأغلب أفراد عينة الدراسة هو البكالوريوس، وهذا جعل استجاباتِهم متشابهة ومتقاربة نحو درجة قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ما يتصل بمتغير التخصص:

استخدم الباحثان اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، والجدول رقم (10) يلخص النتائج المتصلة بهذا السؤال:

جدول (11): اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف التخصص.

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
قبول معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	لغتي	152	3.60	0.909	-2.104	225	0.036	دالة*
	رياضيات	75	3.87	0.874				
استخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	لغتي	152	3.58	0.787	-1.377	225	0.170	غير دالة
	رياضيات	75	3.73	0.718				

*** دالة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل.**

تُشير النتائج الموضحة في الجدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 فأقل بين أفراد عينة الدراسة نحو استخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغير التخصص، ووجودِ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين أفراد عينة الدراسة نحو قبول معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغير التخصص، ومن المتوسطات الحسابية يظهر أن الفروق لصالح المعلمين أصحاب التخصص العلمي (رياضيات)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مادة الرياضيات تحتاج إلى كثير من التركيز والانتباه، وهذا الأمر قد يصعُب قليلًا على الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لأنهم قد يعانون من صعوباتٍ نمائية قد تؤثر في مستوى تركيزهم وانتباههم، والاحتفاظ بالمعلومات الحديثة، وهذا يفسر النتيجة السابقة التي تظهر أن معلمي الرياضيات أكثر قبولاً للتكييفات التعليمية واستخدامًا لها لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ؛ وذلك لتبسيط تعلم الرياضيات والعمليات الحسابية وتسهيله للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ما يتصل بالخبرة التدريسية:

استخدم الباحثان اختبار كروسكال – واليس (Kruskal-Wallis) للإجابة عن هذا السؤال فجاءت النتائج كما يظهر في الجدول التالي:

جدول (12): نتائج اختبار كروسكال-واليس (Kruskal-Wallis) للتعرف علىٰ مدىٰ الاختلاف في قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير الخبرة التدريسية.

الخبرة التدريسية		العدد	متوسط الرتب	كاي سكوير	مستوىٰ الدلالة
قبول معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	أقل من 10 سنوات	31	122.02	4.057	0.255
	من 11 إلىٰ 20 سنة	109	117.51		
	من 21 إلىٰ 30 سنة	66	112.67		
	من 31 فأكثر	21	88.14		
	المجموع	227			
استخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	أقل من 10 سنوات	31	127.31	5.345	0.148
	من 11 إلىٰ 20 سنة	109	114.43		
	من 21 إلىٰ 30 سنة	66	116.16		
	من 31 فأكثر	21	85.36		
	المجموع	227			

*** دالة عند مستوىٰ دلالة 0.05 فأقل.**

باستعراض المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدول (12) يظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ دلالة 0,05 بين أفراد عينة الدراسة نحو قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف سنوات الخبرة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة وليامسون (2011) التي توصلت إلىٰ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم العام ذوي الخبرة (القدامىٰ) والمعلمين الجدد في التعليم العام نحو استعدادهم لتطبيق التكييفات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتفق أيضًا مع نتائج دراسة الراجح (2017) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة عينة الدراسة باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

السؤال البحثي الرابع: ما العلاقة بين قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

استخدم الباحثان للإجابة عن هذا السؤال معامل الارتباط بيرسون فجاءت النتائج علىٰ النحو التالي:

جدول (13): العلاقة بين قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

		استخدام معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية
قبول معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	معامل الارتباط	0.669**
	مستوىٰ المعنوية	0.000**

****دالة عند مستوىٰ دلالة 0.01**

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدول (13) عن وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين قبول معلمي التعليم العام واستخدامهم للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ إذ بلغ قيمة معاملات الارتباط (0.669) عند مستوىٰ دلالة 0.01 وهذه النتيجة تدل علىٰ أنه كلما ارتفع قبول معلمي التعليم العام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم زادت درجة استخدامهم لها، والعكس صحيح.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بولتون (2003) التي أظهرت وجود ارتباط قوي بين مدىٰ قبول المعلمين للتكييفات التعليمية واستخدامهم لها.

السؤال البحثي الخامس: ما علاقة الكفاءة الذاتية للمعلم بقبول التكييفات التعليمية واستخدامها لدعم للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان معامل الارتباط بيرسون فجاءت النتائج علىٰ النحو التالي:

جدول (14): علاقة الكفاءة الذاتية للمعلم بقبول التكييفات التعليمية واستخدامها للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

		القبول	الاستخدام
الكفاءة الذاتية للمعلم	معامل الارتباط	0.233**	0.412**
	مستوىٰ المعنوية	0.000**	0.000**

****دالة عند مستوىٰ دلالة 0.01 فأقلّ**

أظهرت المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدول السابق وجودَ علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية للمعلم وقبوله للتكييفات التعليمية واستخدامها لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ إذ بلغ قيم معاملات الارتباط (0.233، 0.412) علىٰ التوالي، وهي قيم دالة عند مستوىٰ دلالة 0.01 وهذه النتيجة تدل علىٰ أنه كلما ارتفع مستوىٰ الكفاءة الذاتية للمعلم زاد قبوله للتكييفات التعليمية

واستخدامها للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلىٰ أن الكفاءة الذاتية تؤثر علىٰ العمليات المعرفية؛ إذ يأخذ هذا التأثير أشكالاً متعددة، فأغلب سلوك الأشخاص تتحكم فيه الرغبة في تحقيق الأهداف، وهذا مرتبط بمعتقدات الشخص حول كفاءته الذاتية؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بولتون (2003) التي أظهرت وجود ارتباط بين الكفاءة الذاتية للمعلم ومدىٰ قبوله للتكييفات التعليمية واستخدامها، واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة ماهلر، جروشيد، هارمس (2018) التي كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين حماس المعلمين للتدريس وأداء الطلبة، ومع ما توصلت إليه كثير من الدراسات التي كشفت عن وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلم وسلوكه وتقبُّله لتطبيق الأساليب التربوية المعاصرة، وعلاقتها بمستوىٰ تحصيل الطلبة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

- تشجيع معلمي التعليم العام علىٰ قبول واستخدام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- حث المعلمين علىٰ استخدام الرسومات البيانية في الدروس (مثل خرائط المفاهيم وغيرها أثناء الدرس).
- السماح للتلاميذ بتقديم الواجبات بطرق بديلة (مثل تقديم الواجبات المكتوبة بطريقة شفهية).
- السماح للتلاميذ بالإجابة علىٰ الاختبار بطريقة شفهية.
- تصميم البرامج التدريبية التي تساعد المعلمين علىٰ استخدام للتكييفات التعليمية لدعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- منح الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين لتشجيعهم علىٰ قبول واستخدام للتكييفات التعليمية لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء دراسة حول المعوقات التي تواجه أسر ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بتعليم أطفالهم.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أروىٰ علي أخضر. (2017). *المرشد في تكييف مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم الشامل* (ط.3). دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

البلوشي، عائشة بنت حسين بن علي. (2002). *الكفاية الذاتية للمعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات في منطقة شمال الباطنة* [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

جمال محمد الخطيب. (2013). *مدخل إلىٰ صعوبات التعلم*

(ط.2). مكتبة المتنبي.

حسني، زكريا السيد النجار. (2011). *مدخل الى صعوبات التعلم*. مكتبة درة المتنبي.

الخولي، هشام عبد الرحمن، وأبو الفتوح، محمد كمال. (2013). *استراتيجيات تدريس وتعليم التلاميذ ذوي الاوتيزم (التوحد / الذواتية). دليل معلم التربية الخاصة الناجح*. دار الزهراء.

الراجح، نوال بنت محمد. (2017). الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. 18* (15)، 125-166.

راضي، الوقفي. (2008). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي* (ط.3). دار المسيرة للنشر والتوثيق.

رضوان، سامر. (1997). توقعات الكفاءة الذاتية: البناء النظري والقياس، *شؤون اجتماعية، الشارقة، 55*(83)، 25- 46.

الريف، نسيم. (2007). *مميزات التعليم متعدد المستويات*. منتديات دفاتر تربوية:
http://www.dafatiri.com/vb/showthread13059=php?t

سيسالم، كمال سالم. (2006). *الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله* (ط.2). دار الكتاب الجامعي.

عبابنة، عبد الله، والزغلول، رافع. (1998). الكفاءة الذاتية في حل المسألة الرياضية قياسها وأثرها في التحصيل في الرياضيات. *مجلة كلية التربية، 34*(20)، 35-67.

عبد العال، حامد. (1993). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز. *مجلة كلية التربية، 2*(12)، 2-41.

العساف، صالح أحمد. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* (ط.3). مكتبة دار الزهراء للنشر والتوزيع.

علوان، سالي طالب. (2012). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، 33* (67)، 121-174.

علي عبد النبي حنفي. (2007، سبتمبر، 15-16). *دمج التلاميذ الصم في المدارس العادية*. ورقه عمل مقدمة في المؤتمر السنوي الرابع عشر. جامعة عين شمس: مركز الإرشاد النفسي. مصر

عليمات، أنوار حمود؛ مهيدات، محمد علي. (2017). *تصورات المعلمين العاديين للتكييفات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية واستخدامهم لها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

كامل، محمد علي. (1996). *سيكولوجية الفئات الخاصة* (ط.3). مكتبة النهضة المصرية.

مارتن، هنلي. (2001). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم. (ترجمة جابر عبدالحميد) ط2، القاهرة: دار الفكر العربي.

المغاربة، انشراح سالم. (2019). مستوى معرفة معلمات التربية الخاصة بتنظيم البيئة الصفية للطلبة ذوي الإعاقة في محافظة المجمعة وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية، 35 (1)، 419-441*.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (2014). *دليل إرشادي مسح التعليم النظامي*. معهد اليونسكو للإحصاء.

ناصر، علي الموسى. (1999). *مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف* (ط.3). وزارة المعارف.

وزارة التعليم. (2015). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* (ط.6). مكتبة دار الزهراء للنشر والتوزيع..

وزارة المعارف. (1421). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج*

التربية الخاصة (ط.2). الأمانة العامة للتربية الخاصة

الوطبان، محمد بن سليمان. (2011). توجيهات الأهداف الدافعية لدىٰ مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية من المعلمين والمعلمات "دراسة علىٰ منطقة القصيم". *المجلة التربوية، 25*(98)، 101 – 143.

http://search.mandumah.com/Record/86072

الوقفي، راضي. (2008). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي* (ط.3). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Bandura, A. (1977).Self Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological review 84*(65), 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Ny: freeman.

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self–efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of social and clinical psychology, 26*(6), 641-658.

Bolton, B.(2003). *An Examination Of The Relationship Between The Acceptability And Reported Use Of Accommodations For Students With Disabilities By General Education Teachers' Sense Of Efficacy* (Unpublished Doctoral Dissertation). Louisiana State University, Baton Rouge.

British Columbia school. (2011). *A guide for teachers "supporting students with learning disabilities*. Ministry of education, province of British Columbia.

Cavanaugh, T. (2013). *Preparing teachers for The Inclusive Classrooms: understanding Assistive Technology And Its Role In Education*.) Published MA thesis) University of north Florida. College Of Education And Human Resources. USA.

Gibson, s. And Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal Of Educational Psychology, 70*(67), 569-581.

Guskey,T. (1987). Context Variables That Affect Measure Of Teacher Efficacy. *Journal Of Educational Research*, 81(96), 41-47.

Hawpe, J.(2013).*Secondary Teachers Attitudes Toward And Willingness To Provide Accommodations And Modifications For Students With Disabilities*. Unpublished Doctoral Dissertation, Baker University.

Kargin, T, guldenoglu, B & sahin, F. (2010). *Opinions Of The General Education Teacher On The Adaptations For Students With Special Need In General Education Classrooms* (Unpublished Doctoral Dissertation). Ankara University.

Lerner, J. (2000). *Learning Disabilities, Theories, Diagnosis And Teaching Strategies. (8 ed)Boston*: Houghton, Mifflin Company.

Mahler D, Großschedl J, Harms U.(2018).*Does Motivation Matter? – The Relationship Between Teachers' Self-Efficacy And Enthusiasm And Students' Performance*. Plops One 13(11): e0207252. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207252

Mzizi, N. (2014). *Curriculum adaptations for learners with learning impairments in the foundations phase in Thabo Mofutsanyane education district, free state province*. (Published PhD thesis) Central university of technology, free state.

Olson,L.(2011).*General Educators Attitudes Toward Inclusion And Their Corresponding adaptations for curriculum*. (Unpublished Master Thesis).University of Minnesota Duluth.

Pajares, F. (2005). *Overview of Social Cognitive Theory And Self-Efficacy*. Journal of Educational Psychometric Measurement.68 (3), 67-74.

Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2005). *Learning Disabilities: A Practical Approach To Foundations, Assessment, Diagnosis, And Teaching. Prentice hall*. Corwin press

Schwarzer, R. (1994). *Optimistische Kompetenzerwartung*: Zur Erasing Einer Person Ellen Bewaeltigungsressource, Dignostika, heft 4. (2) 105-123.

Scott, B. J., vital, m. R. & marten, w. G. (1998).*Implementing Instructional Adaptations For Students With Disabilities In Inclusive Classrooms*. Journal of Remedial And Special Education. 19(2),106-119.

Van Der Heyden, A. M., & Snyder, P. (2006). *Integrating Frameworks From Early Childhood Intervention And School Psychology To Accelerate Growth For All Young Children*. Journal of School Psychology Review. 35(4), 519-534.

Vygotsky, l. S. (1997). *Educational psychology. Valley stream, ny*: st. Lucie press.

Williamson, R. (2011). *Accommodation and curriculum modification for students with special needs: a study of teachers'attitudes*(Unpublished doctoral dissertation). university of new Orleans.

Wood, R., & bandura, A. (1989). *Social Cognitive Theory Of Organizational Management*. Journal of *Academy Of Management Review*. 14 (33) 361-384.

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (17)، ص ص 103 - 135، الرياض (2021م/ 1442هـ)

تجربة الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة الملك خالد نحو التعلم الطارئ عن بعد في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19) «دراسة نوعية ظاهرية»

د. سيرين طلال البكري[1]

المستخلص: هدفت الدارسة الحالية للتعرف علىٰ تجربة الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة وكيف نظروا إلىٰ خبرتهم المكتسبة من خلال معايشتهم لتجربة التعلم الطارئ عن بعد في ظل جائحة كورونا-كوفيد 19 وتوليد المعرفة المتصلة عن طريق الخبرة التي عاشوها. لذلك استخدمت هذه الدراسة المنهج البحثي النوعي الظاهري (تجربة الأفراد) مستخدمة أسلوب المقابلة الفردية شبه المنظمة كأداة لجمع البيانات، كما شملت العينة خمس طالبات وأربعة طلاب من جميع فئات الإعاقة من مختلف الكليات والمراحل الدراسية بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. وقد تم تحليل البيانات واستخلاص النتائج عن طريق استخدام تحليل الموضوعات والتي مرت بست مراحل كما بينها براون وكلارك(Braun and Clark,2006)؛ وأسفرت عن هذه الدراسة العديد من النتائج المثيرة للاهتمام، حيث أنه 7 من 9 طلاب لا يوجد لديهم جهاز حاسوب أو لديهم مشكلة في توفيره، أيضا ظهرت علىٰ السطح مشاكل شبكة الانترنت والتي كثيرا ما كانت تتسبب في انقطاع المحاضرات وعدم اكتمال الاختبارات. كذلك عدم توفر خدمة الوصول الالكتروني الشامل للبرامج الإلكترونية مما يعني عدم ملاءمتها لبعض أنواع الإعاقة. ومما يجدر به الذكر تفاوت آراء الطلاب والطالبات حول مستوىٰ شرح أعضاء هيئة التدريس فمنهم من يرىٰ بأنه تحسن ومنهم من لم يرىٰ فرق ومنهم من فضل شرحهم في القاعة التدريسية قبل الأزمة. وبالرغم من تفاوت الآراء حول مستوىٰ الشرح إلا أنه كان هناك شبه اتفاق بتعاون الأعضاء وتفهمهم لحالة الطلاب ذوي الإعاقة وعدم ممانعتهم في تقديم المواءمات الأكاديمية الملائمة لكل حالة. إلا أنه كان هناك إجماع وعدم رضا من الطلاب ذوي الإعاقة بأن زملاءهم غير منضبطين في الاختبارات ويكثر ما بينهم نقل الإجابات. وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة عددا من التوصيات التي يمكن استخدامها لمساعدة مؤسسات التعليم العالي لدعم الطلاب من ذوي الإعاقة بشكل أفضل في التعلم الطارئ عن بعد.

الكلمات المفتاحية: ذو الإعاقة، التعلم الطارئ عن بعد، جائحة كورونا.

The Emergency Distance Learning Experience of KKU's Male and Female Students with Disabilities under COVID-19: A Phenomenological Qualitative Study

Dr. Sereen Talal Bakri[1]

Abstract: This study aimed to evaluate the educational experience of male and female students with disabilities during the emergency distance learning initiated by the COVID-19 Crisis. The study employed a phenomenological qualitative research method (individual experience), using the individual semi-structured interview method as a tool of data collection. The sample comprised five female and four male students from all disability categories, from different colleges and academic levels at King Khalid University-Saudi Arabia. The data were analyzed and the conclusions were drawn by conducting thematic analysis. The data went through the six phases of analysis described by Braun and Clark (2006). The study yielded several significant findings, such as, 7 out of 9 students do not have a computer or do not have access to one. Furthermore, the poor internet connection was another problem facing the students, which often caused lectures to be interrupted and exams not to be completed. Likewise, web comprehensive accessibility service is not available, which means that they are not suitable for some types of disabilities. What is worth noting is the difference in the students' opinions regarding the instructors' performance in distance classes: some students reported that the quality of instruction has improved; others, did not notice any difference; and the remaining preferred to physically attend classes as they were before the crisis. Despite the disparity in opinions about the level of teaching, there was almost an agreement regarding the cooperation and understanding of the faculty members when it comes to the students' disabilities, and the faculties' willingness to provide reasonable accommodation for each case. However, there was a consensus and dissatisfaction from students with disabilities that their classmates were not disciplined in the exams, and answers were frequently reported among them. From the results, this study presented a number of recommendations that could be used to help higher education institutions to better support students with disabilities in emergency distance learning.

Keywords: people with disabilities, distance lectures, corona pandemic.

---

(1) أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك خالد.

البريد الإلكتروني: salbakry@kku.edu.sa :E-mail

(1) Assistant Professor, Special Education Department, King Khalid University.

مقدمة الدراسة:

تعـدُّ جائحـة كورونـا "كوفيـد-19" أول أزمـة تحدث علىٰ المستوىٰ العالمي في عصر المعرفة الرقمية (Milman, 2020)، وسـيكون هنـاك أثـر كبيـر علـىٰ النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية في أعقـاب هـذه الأزمـة. وهـذا ينطبـق أيضًـا علىٰ المشـهد التعليمـي والـذي اختلـف تمامًـا عمـا كـان عليـه سـابقًا. ونظـرًا لخطـورة الأوضـاع التـي تسـببها أزمـة فيـروس كورونا وانتشـارها السـريع كـان يجـب علىٰ الجامعـات اتخاذ قرارات سريعة تضمن التباعد الجسـدي للحفـاظ علىٰ صحة وحياة منسـوبي الجامعـات وطلابهـا؛ لـذلك اختارت العديد من المؤسسـات الجامعية إلغـاء جميـع المحاضـرات الدراسـية المباشـرة وتحويلهـا لفصـول افتراضية طارئة عن بعد لمنع انتشار الفيروس، وقد كان هذا التوجه بزيادة مطردة عالميًا، وليس فقط في المملكة العربية السعودية.

وعلىٰ المستوىٰ العالمي، كان الانتقال إلىٰ التعلم الطـارئ عـن بعـد غيـر مسـبوق ومـذهل، وتشـير الإحصـائيات إلـىٰ أن أكثـر مـن مليـار ونصـف طالـب وطالبة من جميع الأعمار في جميع المراحل التعليمية في أنحـاء العـالم تـأثروا بسـبب إغـلاق المـدارس والجامعات بسبب جائحة كورونا (UNESCO, 2020).

وعلـىٰ المسـتوىٰ الـوطني، تـمَّ تعليـق الدراسـة في المملكة العربيـة السـعودية في يـوم 9 مـارس، وبعـد أقـل من شهر في يوم 4 أبريـل صـرح وزيـر التعليـم السـعودي بأن عدد المستخدمين للتعليم الطارئ عـن بُعـد فقـط في الجامعات السعودية وصل إلىٰ أكثـر مـن (1,200,000) مستخدم حضروا (107) آلاف ساعة تعليمية في أكثر من (7600) فصل افتراضـي تُقـدم فيهـا محاضـرات مباشـرة من قبل أعضاء هيئة التدريس للطلاب والطالبات، وهم في منازلهم بأوقات مرنة (وزارة التعليم، 2020).

وعلىٰ صعيد جامعة الملك خالـد، فقـد نشـرت في تغريـدة علـىٰ حسـابها الرسـمي بتـويتر إحصـائيات تتعلـق باختبارات وتقييمات التعلم الطارئ عـن بعـد التـي تمـت خـلال الفصـل الدراسـي الثـاني مـن العـام الجـامعي 2019/ 2020. فقد بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس الـذين فعلوا الاختبـارات (2847) ليبلـغ إجمـالي عـدد الطـلاب والطالبات (50866) الذين تم تقيمهم من خلال (7682) اختبار وتقييم الكتروني مختلف (kkueduksa, 2020).

ويمكن القول إن أزمة كوفيد-19 ولدت عددًا من التحـديات الفريـدة لمؤسسـات التعليـم العـالي؛ حيـث طُلـب مـن جميـع الأطـراف المعنيـة مـن أعضـاء هيئـة التـدريس والطـلاب القيـام بأشـياء جديـدة لـم يعهـدها بعضـهم في السـابق فيمـا يتعلـق بتقـديم المحاضـرات الدراسية. وعلىٰ الرغم من صعوبة هـذا الوضـع إلا أنـه بالتأكيد عندما ينتهي، ستخرج المؤسسات بفرصة جيدة

لتقييم مدىٰ قدرتها لتقديم التعلم الطارئ عن بعد، وإبراز نقاط القوة وتحديد نقاط الضعف للحفاظ علىٰ استمرارية التدريس ليكونوا علىٰ استعداد في وجود الأزمات في المستقبل (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020).

إن الوقت الذي حصل فيه الانتقال من الحياة الجامعية المعتادة والمحاضرات المباشرة كان سريعًا جدًا، لذلك كان يجب تقديم حلول سريعة في ظروف أقل مثالية؛ لأن التعليم لا يمكن تأجيله أو تجنبه، وعلىٰ الرغم من أن التعلم الطارئ قد ساهم في حل مشكلة استمرار المحاضرات إلا أن هذه العملية قد تكون مرهقة وصعبة علىٰ الجميع، خصوصًا علىٰ الطلاب ذوي الإعاقة؛ نظرًا لاحتياجاتهم الفردية كون هذه العملية جديدة عليهم. لذلك فعندما يتعلق الأمر بالسلبيات أو الإيجابيات الخاصة بالتعلم الطارئ عن بعد، فإن طبيعة إعاقات الطلاب يمكن أن يكون لها تأثير مهم.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة كمساعدة مشرف لمركز الأشخاص ذوي الإعاقة بجامعة الملك خالد فقد تم ملاحظة العديد من التحديات التي يواجهها الطلاب من ذوي الإعاقة في بداية فرض التعلم عن بعد، وذلك من خلال تواصلهم المستمر بشأن توفير الأجهزة الالكترونية وطلب الدورات التدريبية لمعرفة طريقة حضور المحاضرات وإنجاز المتطلبات، كذلك رغبتهم في تواصل مسؤولي المركز مع أعضاء هيئة التدريس لإبلاغهم بحالتهم وتقديم المواءمات الأكاديمية المناسبة لتلبية احتياجاتهم التربوية الفردية.

ونظرا لحداثة الموضوع، ومن خلال مراجعة الأدبيات السابقة وحسب علم الباحثة فانه لم يتم إجراء دراسة عربية أو عالمية لمعرفة تجربة الطلاب ذوي الإعاقة في فترة التعلم الطارئ عن بعد في التعليم الجامعي حتىٰ تاريخ كتابة هذه الدراسة. وبما أن التغذية الراجعة ضرورية لتقليص الأخطاء المستقبلية، فانه كان ولابد من عمل دراسة نوعية ظاهرية تتناول خبرة الفئة المستهدفة لمعرفة تجربتهم والمشاعر التي عاشوها لفهم ما تعنيه لهم تلك الخبرة دون أحكام مسبقة من الباحثة، لاستخلاص فهم أعمق لطبيعة تجربتهم وكيفية تحول خبرتهم إلىٰ وعي يمكن به تلافي المشكلات مستقبلاً.

لذلك قامت الباحثة بالبحث بصورة أعمق عن واقعية هذه المعوقات والتحديات وبالتالي تزويد المسؤولين بمعلومات حقيقية لتحسين تجربة التعلم الطارئ عن بعد في حال حصول أزمات مستقبلية لا قدر الله. ومن أجل تحقيق ذلك فقد تبادر إلىٰ ذهن الباحثة مجموعة من الأسئلة وهي كما يلي:

أسئلة الدراسة:

أثارت الدراسة عددًا من الأسئلة تمثلت فيما يلي:

1- ما طبيعة الخبرة التي عاشها الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة خلال عملية التعلم الطارئ عن بعد أثناء فترة الحجر المنزلي خلال جائحة كورونا سواء من حيث التجهيزات الإلكترونية، والجو العام في المنزل، والعملية الأكاديمية؟

2- ما مدىٰ تقبل الطلاب والطالبات لعملية التعلم الطارئ عن بعد؟

3- ما توصيات الطلاب والطالبات لتحسين عملية التعلم الطارئ عن بعد؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلىٰ التعرف إلىٰ الخبرات والمشاعر التي عاشها الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة خلال فترة التعلم الطارئ عن بعد بتجهيزاته الإلكترونية والجو العائلي العام في المنزل وعمليات التدريس الحاصلة والوعي الذي يملكه الطلاب بعد مرورهم بهذه التجربة من خلال معرفة مدىٰ تقبلهم للتعلم الطارئ عن بعد وتوصياتهم نحوه من خلال تحديد نقاط القوة والضعف والتي قد تفيد مستقبلاً في تطويره وتكييفه في حال حدوث طارئ لا سمح الله.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية نظرية، وأخرىٰ تطبيقية علىٰ النحول التالي:

الأهمية النظرية:

1- تتناول الدراسة موضوعًا حديثًا فرضته الأزمة الراهنة المرتبطة بوباء كورونا كوفيد-19، وتداعيها علىٰ شتىٰ مناحي الحياة، ومن بينها التعليم، وتجاوبًا مع إدارة الأزمة وإيجاد حلول سريعة كان التحول إلىٰ التعليم الطارئ عن بعد، ومن الأهمية بمكان استقصاء آراء الطلاب والطالبات للتعرف علىٰ تجربتهم في هذا النوع من التعليم.

2- ندرة الدراسات العربية - في حدود علم الباحثة - في مجال التعلم الطارئ عن بعد، مع حداثة تناوله في الدراسات الأجنبية.

3- أهمية العينة المستهدفة بالدراسة من الطلبة ذوي الإعاقة الذين يواجهون صعوبات عديدة تبعًا لظروف إعاقاتهم في التعليم العادي، وبالتالي من الضروري التعرف علىٰ تجربتهم في التعليم الطارئ عن بعد، وتحدياته من وجهة نظرهم.

4- المنهج المستخدم في الدراسة الحالية؛ حيث اعتمدت الدراسة علىٰ المنهج النوعي الذي لا يستخدم كثيرًا في البحوث التربوية (العبد الكريم، 2019).

الأهمية التطبيقية:

1- أن التغذية الراجعة من تجربة الطلاب ذوي الإعاقة مهمة لتطوير وتحسين التعلم الطارئ عن بعد

مستقبلاً وبالتالي تحسين جودة عمليتي التعليم والتعلم.

2- أن الدراسة الحالية من خلال نتائجها تقدم توصيات لإدارات الجامعات من أجل تعزيز الجوانب الإيجابية للتعليم الطارئ عن بعد، ومحاولة التغلب علىٰ المعوقات التي تؤثر علىٰ أداء الطلاب ذوي الإعاقة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تحددت الدارسة بموضوعها والذي يتمثل في معرفة تجربة الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة في التعلم الطارئ عن بعد.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة علىٰ عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك من ذوي الإعاقات المختلفة.

الحدود المكانية: تمَّ تطبيق الدراسة في جميع كليات وجميع المراحل الدراسية بجامعة الملك خالد.

الحدود الزمانية: تمَّ إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1441هـ الموافق 2019/ 2020 خلال جائحة كورونا- كوفيد-19.

مصطلحات الدراسة:

ذو الإعاقة: هو ذلك الفرد الذي يعاني عجزًا أو ضعفًا حادًا في الكلام أو السمع أو البصر، أو هو من ليست لديه القدرة علىٰ المشي بشكل كلي أو جزئي، أو الذي ليست لديه القدرة علىٰ التعلم بشكل طبيعي أو الذي يعاني من اضطرابات عقلية أو انفعالية (السرطاوي وعواد، 2011).

وإجرائيًا: هو الطالب أو الطالبة المسَجل في مركز الأشخاص ذوي الإعاقة بجامعة الملك خالد والذي يعاني من أي نوع من أنواع الإعاقة.

التعلم الطارئ عن بعد: هو حل مؤقت للتدريس، يمكن تجهيزه بشكل سريع؛ حيث يمكن أن يعتمد عليه وقت الطوارئ والأزمات، وهو يختلف عن التعلم الإلكتروني (هيئة التعليم والتقويم، 2020).

وإجرائيًا: هو تحول سريع ومؤقت لطريقة تدريس بديلة بسبب ظهور الأزمات أو الأوبئة.

جائحة كورونا كوفيد_19: هو وباء عالمي أنتشر بين البشر بسبب فيروس كورونا المستجد nCoV وهو سلالة جديدة من فيروسات كورونا لم يسبق اكتشافها لدىٰ البشر. يسبب الحمىٰ والإرهاق والسعال الجاف، وفقدان حاسة الذوق أو الشم وربما الوفاة (منظمة الصحة العالمية، 2019).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

في ظل الإجراءات الاحترازية لضمان الحفاظ علىٰ سلامة الطلاب والطالبات، والجهود الرامية إلىٰ الحد من انتشار فيروس كورونا (كوفيد-19) قامت

الكثير من الدول بإغلاق المؤسسات التعليمية وتفعيل ما يسمىٰ بالتعلم الطارئ عن بعد لضمان استدامة عملية التعليم والتعلم، وهو أحد أنواع التعلم الذي يطبق في حال وقوع مشكلة مؤقتة كالأزمات والكوارث، وذلك باستخدام الوسائل المختلفة لإيصال المقررات التعليمية للطلاب والطالبات كالبرامج التعليمية والفصول الافتراضية مثل: Zoom & Blackboard، ووسائل التواصل الاجتماعي كـ WhatsApp، وقنوات التليفزيون التعلمية وما إلىٰ ذلك.

وعلىٰ الرغم من أن الكثير من أعضاء هيئة التدريس والطلاب لم يتعاملوا من قبل مع بعض البرامج التعليمية المذكورة سابقًا عند الإعلان عن تحويل المحاضرات إلىٰ التعلم عن بعد، وكذلك هناك من ليس لديهم أجهزة حاسوب، أو أن شبكة الإنترنت لديهم ضعيفة، إلا أن التحول الكامل كان يجب أن يتم بسبب الخوف من انتشار الفيروس المستجد (Saavedra, 2020). لذلك ففي الغالب وكخطوة أولىٰ لإيصال المادة التعليمية يقوم أعضاء هيئة التدريس باستخدام الأدوات المتاحة أمامهم بالاتفاق مع طلابهم للعثور علىٰ طرق بديلة لتحقيق أقصىٰ استفادة في الوقت المتبقي من الفصل الدراسي، سواءً عن طريق استخدام البرامج التعليمية الخاصة بالجامعة، أو إرسال الرسائل الإلكترونية لإبلاغ الطلاب بالمهام المطلوبة، أو استخدام الفصول الافتراضية، أو مزيج من هذه التقنيات (Golden, 2020).

ومن الجدير بالذكر أن هذا النوع من التعلم (التعلم الطارئ عن بعد) يختلف عن التعلم الإلكتروني علىٰ الرغم من أن الوسائل المستخدمة في كليهما قد تكون هي ذاتها، لكن هناك اختلاف جوهري بينهما؛ حيث لا يجب الحكم علىٰ الفترة الحالية بأنها تعلم الكتروني (Manfuso, 2020; Milman, 2020) . فأول الفروقات الجوهرية التي وضحتها هيئة التعليم والتقويم (2020) بين النوعين هي عملية التخطيط، ووضحت بأن التخطيط والتصميم الدقيق للعملية التعليمية ضروري لما يسمىٰ بالتعلم الإلكتروني، فهو ليس فقط تحميل المحتوىٰ التعليمي، بل يذهب إلىٰ ما أبعد من ذلك؛ حيث إن بناء مقرر الكتروني واحد عملية معقدة تحتاج إلىٰ فترة طويلة لتجهيزه. وقد بين قولدن (Golden ,2020) أن عملية تصميم مقرر الكتروني تحتاج إلىٰ فصل دراسي كامل لحاجتها إلىٰ التخطيط الدقيق وتحديد الأهداف والمتطلبات، وتطوير استراتيجيات التقييم ومراجعة المواد التي سيتم استخدامها وإعداد الدروس والهيكل العام للمقرر لإنشاء بيئة تعليمية فعالة. ومن ثم المرور بمستويات عديدة لمراجعة المقرر الإلكتروني من قبل المصممين بتقنية المعلومات وأعضاء هيئة التدريس والقسم.

ونتيجة لكل هذا العمل ينتج المقرر الإلكتروني الذي يجعل الطلاب قادرين على التفاعل مع المحتوى وعضو هيئة التدريس لتحقيق أهداف التعلم. أما التعلم الطارئ فهو يفتقد للخطوات اللازمة لتصميم المقرر الإلكتروني. لذلك يمكن القول إن التعلم الطارئ عن بعد إنما هو وليد اللحظة، والذي يعد تحولاً مؤقتًا من المحاضرات المباشرة إلى محاضرات عن بعد بسبب الأزمة الراهنة.

ومن جانب آخر، هناك فرق مهم يمكن ملاحظته أثناء هذه الأزمة، ويتمثل في الضغط الكبير الذي يحصل على الدعم الفني، ففي السابق يكون الموظفين متاحين لمساعدة مجموعة صغيرة من أعضاء هيئة التدريس المهتمين بالتدريس وطلابهم عبر الإنترنت. أما في الوضع الحالي، فلن يتمكنوا من تقديم نفس المستوى من الدعم حيث أن هناك عدداً كبيراً من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ذوي خبرة محدودة في التعلم الالكتروني، كذلك المتطلبات التقنية للتعليم عن بعد أكبر بكثير من التدريس التقليدي المباشر في القاعة الدراسية، مما يشكل ضغط كبير على الدعم الفني لتقديم الاستشارات والإجابة عن الاستفسارات بالرغم من أنه مهم بشكل خاص في هذه الفترة الحرجة (Hodges et al., 2020).

وعلى الرغم من أن مفهوم التعلم الطارئ عن بعد يختلف عن التعلم الإلكتروني، لكن هذا لا يمنع بأنه يمكن الاستفادة من التعلم الإلكتروني لتطوير وتحسين مستوى التعلم الطارئ عن بعد في حال واجهتنا أزمات مستقبلية لا قدر الله. فلقد وجد العديد من التربويين الذين لهم خبرة بالتعليم الإلكتروني أن إحدى الطرق المفيدة للتدريس بالتعلم الطارئ عن بعد تتمحور حول الطالب بالتركيز على إنشاء ثلاثة أشكال من التفاعل للطلاب في بيئة التعلم الطارئ عن بعد؛ أولاً: التفاعل بين الطلاب والمحتوى؛ حيث يوفر أعضاء هيئة التدريس خبرات تعلم نشطة للطلاب (نشاط تعلم هادف بالإضافة إلى التفكير). ثانيًا: تفاعل الطالب مع الطالب؛ حيث يقوم أعضاء هيئة التدريس ببناء مجتمع التعلم الذي يوضحون فيه للطلاب كيف يجب أن يتفاعلوا مع الآخرين في الفصل الافتراضي. ثالثًا: التفاعل بين الطالب وعضو هيئة التدريس من خلال إنشاء إطار عمل لكيفية تفاعله مع الطلاب أثناء تجربة التعلم (Riggs, 2020). في حين أن التعلم الالكتروني والتعلم الطارئ عن بعد قد لا يكونا مترادفين، لكن يمكن لأعضاء هيئة التدريس الجدد في التعلم عن بعد اليوم الاستفادة من خبرة أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في التعليم الإلكتروني لتغيير اتجاهاتهم السلبية إلى إيجابية ولتقديم تجارب تعليمية عالية الجودة وجذابة لطلابهم، حيث يمكنهم تدوين بعض

الملاحظات من الزملاء ذوي الخبرة حول كيفية حل المشكلات وتخطي العقبات (Riggs, 2020).

الدراسات السابقة:

في دراسة لباو (Bao, 2020) والتي قدمت دراسة حالة عن أعضاء هيئة التدريس خلال التعلم الطارئ عن بعد في جامعة بكين خلال أزمة كوفيد-19. لاحظت الباحثة أن أعضاء هيئة التدريس يعانون من قلة الخبرة في التعليم عن بعد وضعف الدعم الفني لهم نظرًا للأعداد الهائلة لأعضاء هيئة التدريس التي تحتاج للدعم؛ حيث كان الدعم الفني يخدم أعدادًا قليلة قبل الأزمة. واستنادًا إلىٰ تحليل استجابات الطلاب في وسائل التواصل الاجتماعي، لمثل هذا التعليم عن بعد، كانت أبرز التحديات التي تواجه الطلاب؛ عدم وجود اتجاهات تعليمية جيدة نحو التعلم عن بعد، الافتقار إلىٰ الضبط الذاتي، أو بيئات التعلم الجيدة في المنزل. واستنادًا إلىٰ ملاحظات الباحثة ذكرت في هذه الورقة ست استراتيجيات تعليمية لتحسين تركيز تعلم الطلاب ومشاركتهم من أجل تحقيق انتقال سلس إلىٰ التعلم عن بعد، وتمثلت فيما يلي:

1- وضع خطط للطوارئ للمشكلات التي قد تظهر خلال التعلم عن بعد كالضغط علىٰ الشبكات وإخطار الطلاب بذلك.

2- تقسيم المحاضرات إلىٰ وحدات زمنية قصيرة من 20 إلىٰ 25 دقيقة لمساعدة الطلاب علىٰ التركيز.

3- يجب علىٰ أعضاء هيئة التدريس إبطاء الكلام بشكل مناسب للسماح للطلاب بالتقاط نقاط المعرفة الرئيسة، لعدم وجود لغة الجسد ولا تعابير الوجه كما هو الحال في التعليم التقليدي.

4- يجب علىٰ أعضاء هيئة التدريس التواصل بشكل دائم مع تقنية المعلومات قبل البدء في المقرر للتأكد من الفهم الصحيح للأهداف وإطار المعرفة وأنشطة التدريس لكل مقرر.

5- تقوية التعلم النشط للطلاب في التعلم الطارئ عن بعد لذلك يجب علىٰ أعضاء هيئة التدريس استخدام أساليب مختلفة لتعديل متطلبات الواجبات المنزلية والمتطلبات المختلفة.

6- تعزيز التعلم الذاتي للطلاب وعدم الاتكال فقط علىٰ التعلم عن بعد.

وفي دراسة أخرىٰ حول التعلم الطارئ عن بعد، أجراها أبل (Abel, 2020) بهدف دراسة الخبرات الحياتية التي عاشها خمسة طلاب خلال جائحة كورونا في الفلبين وذلك من خلال استخدام المنهج البحثي النوعي الظاهراتي، وناقشت هذه الدراسة أربعة محاور أساسية وهي: ضعف الوصول إلىٰ الإنترنت، والقيود المالية، ونقص الأجهزة التكنولوجية، والدعم العاطفي. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن التعلم

الطارئ عن بعد في الأوقات العصيبة يمثل تحديًا كبيرًا للطلاب؛ لأن المشاكل المتعلقة بإمكانية الوصول والقدرة على تحمل التكاليف المادية، وكذلك المخاوف الناشئة بشأن الاستقرار المالي والدعم العاطفي التي ساهمت بشكل كبير في إبطاء المشاركة التعليمية الفعالة. وقد اقترح الباحث أن الجامعات يجب أن تعلم الحالة المادية لطلابها، ومن أي القرى يأتون لتوفير الطريقة المثلى للمساعدة وتذليل السبل لجعل التعلم شاملاً ومتاحًا للجميع، فضلاً عن ضرورة أن تخصص الكليات والجامعات ميزانية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على الأنماط من التصميمات التعليمية خاصة خلال الأزمات. وكما هو معلوم فإن توفر برامج التعلم عن بعد فرصًا للتعليم وتحسين الحياة المهنية فقط لأولئك الذين لديهم إمكانية الوصول إلى أجهزة الحاسوب وشبكة الإنترنت. وفي الجانب الآخر لا يمكن لبعض الطلاب إمكانية الوصول إلى هذه التقنيات بشكل كامل، قد يكون ذلك بسبب عدم القدرة على توفير جهاز حاسوب، أو ضعف شبكة الإنترنت، أو الإعاقات التي قد تحد من إمكانية الاستفادة من أجهزة الكمبيوتر، لذلك فإن الأجهزة المساعدة ضرورية جدًا لتعزيز قدرة الطلاب ذوي الإعاقة للتنافس مع زملائهم (Mikołajewska & Mikołajewski, 2011).

كما أجرى كلا من دوشكيفيتش وباراباشوك وهوتسولياك (Dushkevych, Barabashchuk, & Hutsuliak, 2020) دراسة هدفت إلى التعرف إلى موقف الطلاب من التعلم الطارئ عن بعد ومزاياه وعيوبه أثناء تفشي جائحة كورونا كوفيد-19، ووضحت الوقت الذي يحتاجه الطلاب في مثل هذا النوع من التعليم؛ حيث كانت نسبة (66٪) من الطلاب يحتاجون من 2 إلى 4 ساعات يوميًا للتعلم عن بعد، و(22٪) يقضون من 4 إلى 6 ساعات في الدراسة عن بعد، و(12٪) فقط يقضون أقل من ساعتين يوميًا في الدراسة. أما بالنسبة لمدى ملاءمة التعلم الطارئ عن بعد للطلاب فقد كانت النتائج إيجابية بشكل كبير فأكثر من ثلث الطلاب (36٪) يعتبرون نظام التعلم عن بعد مريحًا تمامًا، و(8٪) مريح جدًا، في حين أن ربع المشاركين (25٪) لديهم موقف محايد تجاه تقنيات التعلم عبر الإنترنت.

ولحداثة موضوع التعلم الطارئ عن بعد في ظل أزمة كورونا، فإن الدراسات محدودة جدا، ولكن توجد دراسة منذ عام 2010 أي قبل هذه الأزمة بعشر سنوات، أجراها وايت ورامييرز وسميث ووبلونوفسكي (White, Ramirez, Smith, & Plonowski, 2010) بهدف التعرف على استعداد الجامعات لتقديم المحاضرات بطرق بديلة في حال

حدوث جائحة بسبب الفيروسات لضمان استمرارية التدريس. وقد تم تصميم مشروع تجريبي لتحديد الجدوىٰ من تقديم المحاضرات داخل الجامعة ونقلها لمجموعة أخرىٰ من الطلاب خارج الجامعة في الوقت نفسه؛ حيث ناقشت الدراسة المهارات التقنية اللازمة للطلاب خارج الحرم الجامعي ووجوب معرفتهم بمنصات التواصل والفصول الافتراضية قبل الشروع في التدريس باستخدام التعلم عن بعد. وأظهرت النتائج أن نسبة (75.8٪) من (62) طالبًا الذين يحضرون المحاضرات عن بعد فضلوا التعلم النشط عن بعد مقارنة بالمحاضرات في حرم الجامعة.

وعلىٰ الرغم من أن التعلم الالكتروني يختلف عن التعلم الطارئ عن بعد، فقد تكون هناك مشاكل مشتركة تواجه الطلاب خصوصًا ذوي الإعاقة منهم. ففي دراسة وصفية باستخدام الاستبانات لدراسة المشكلات التي تحدث أثناء التعلم الإلكتروني والحلول المطروحة لتتلاءم مع (223) فردًا من الطلاب ذوي الإعاقة في (58) جامعة لديها مراكز لخدمة ذوي الإعاقة وتقديم الوصول الشامل، وأسفرت النتائج عن أن الطلاب يفتقرون للمعرفة اللازمة للتعامل مع التعلم الإلكتروني؛ حيث إنهم يواجهون بعض الصعوبات التقنية عند استخدامه كالدخول والتحميل وتنزيل وفتح الملفات، وتشغيل مقاطع الفيديو. كذلك أشار الطلاب إلىٰ أن أعضاء هيئة التدريس ليس لديهم المعرفة اللازمة بالتدريس باستخدام التعلم الإلكتروني، لذلك ما يقارب (62٪) طالبوا بالمواءمة الأكاديمية باستخدام برامج تتوافق مع إعاقتهم كالبرامج التي تساعد علىٰ الكتابة، أو البرامج التي تحتوي علىٰ قارئ لتسهيل تلقيهم للمعلومات من خلال التعلم الإلكتروني (Fichten, Ferraro, Asuncion, Chwojka, Barile, Nguyen, & Wolforth, 2009).

وفي دراسية لكنت (Kent, 2016) هدفت لاستكشاف إمكانية الوصول إلىٰ التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب ذوي الإعاقات المختلفة الذين يدرسون عبر التعلم الالكتروني بشكل كامل في 15 مؤسسة جامعية في أستراليا، اعتمدت الدراسة علىٰ الاستبيانات في المرحلة الأولىٰ بـ356 استجابة، وعلىٰ 143 مقابلة في المرحلة الثانية، ومن النتائج المثيرة للاهتمام بأن النسبة الأكبر من المفحوصين كانوا يفضلون التعلم الالكتروني لسببين أساسين الأول؛ أن هذا النوع من التعلم مرضٍ وأقل صعوبة، والسبب الآخر أنه الطريقة الوحيدة للوصول للتعليم الجامعي. وبالرغم من النسب المرتفعة إلا أنه يوجد عدد من التحديات أبرزها حاجة أعضاء هيئة التدريس والعاملين في الجامعات إلىٰ التدريب فيما يتعلق بالتعامل مع التعليم الالكتروني للطلاب ذوي الإعاقة، كذلك عدم

ملائمة البرامج التعليمة لحالات الإعاقة المختلفة ووجوب عمل التعديلات المناسبة للوصول الالكتروني الشامل. ووجوب تعزيز المواءمات الأكاديمية المتعلقة بالاختبارات والمتطلبات الدراسية.

ومما سبق يمكن القول إن جائحة كورنا كان لها أثر كبير علىٰ النظام التعليمي الجامعي في جميع دول العالم ليس فقط المملكة العربية السعودية، لذلك كان واجبًا علىٰ الدول المتأثرة بالجائحة بالتحول إلىٰ التعلم الطارئ عن بعد، وعلىٰ الرغم من أن المملكة لها خبرة في التعلم الإلكتروني إلا أنه وخلال هذه الأزمة قد تكون التكاليف باهظة، وإمكانية وصول جميع الطلاب صعبة خصوصا ذوي الإعاقة؛ لأنها حدثت بشكل شامل وفي وقت قصير جدًا، علىٰ عكس التعليم الإلكتروني الذي يخطط له في وقت أطول، وبشكل جزئي، وبعدد طلاب أقل.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

نظرًا لأن الغرض من الدراسة المعرفة العميقة والدراسة المستفيضة عن تجربة طلاب وطالبات جامعة الملك خالد من ذوي الإعاقة في التعلم الطارئ عن بعد، لذا استخدمت الباحثة المنهج النوعي الظاهري Phenomenological Qualitative Methodology المبني علىٰ المقابلات الفردية one on one Interview؛ حيث تعدُّ البحوث النوعية المعتمدة علىٰ المقابلات طريقة شائعة متعارف عليها في البحوث الإنسانية والعلوم المجتمعية (العبد الكريم، 2019). وتأخذ المقابلات البحثية عدة أشكال، مثل: المقابلات المنظمة formal structured interviews، والمقابلات شبه المنظمة semi-structured interviews، والمقابلات غير المنظمة unstructured interviews.

وفي الدراسة الحالية، تم استخدام المقابلة شبه المنظمة؛ بحيث يمكن للمحادثات أن تتعمق أكثر في موضوع الدراسة وبالتالي توفر فهم أفضل للإجابة عن أسئلة الدراسة (Doody, 2013) . وقد تم استخدام طريقة التحليل الموضوعي thematic analysis.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة الملك خالد المسجلين في مركز الأشخاص ذوي الإعاقة بفئات الإعاقة المختلفة، في العام الجامعي 2019/ 2020م.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في طلاب وطالبات جامعة الملك خالد بمختلف الإعاقات والمسجلين في مركز الأشخاص ذوي الإعاقة بالجامعة، وعددهم (9) من جميع الكليات والمراحل الدراسية المختلفة كما هو مبين في جدول (1)، وللحفاظ علىٰ خصوصية الطلاب والطالبات فلن يتم ذكر أسمائهم الحقيقية.

جدول (1): خصائص أفراد العينة.

رمز الطالب	الجنس	نوع الإعاقة	وصف الحالة	الكلية	القسم	المستوى
1 ز	طالبة	إعاقة بصرية وحركية	بسبب الولادة المبكرة ونقص الأكسجين أصيبت بضعف شديد في البصر + شد في الأطراف وصعوبة التحكم بها	الشريعة وأصول الدين	أصول الفقه	ماجستير
2 ب	طالبة	إعاقة بصرية	ضعف وراثي شديد في البصر	الشريعة وأصول الدين	دراسات إسلامية	السابع
3 ث	طالبة	إعاقة بصرية	فقدت عين في حادث سيارة قبل 20 سنة	الشريعة وأصول الدين	شريعة	الثالث
4 أ	طالبة	إعاقة سمعية	ضعف شديد في السمع بسبب مضاعفات في الولادة	المجتمع	دبلوم نظم معلومات	الأول
5 ر	طالبة	إعاقة سمعية	فاقدة للسمع وهي حالة وراثية في العائلة	المجتمع	دبلوم نظم معلومات	الأول
6 ك	طالب	إعاقة بصرية	ضعف نظر شديد عند الطفولة بسبب الجلوكوما ثم فقد البصر بشكل كلي بعد خطأ طبي في عملية جراحية.	الشريعة وأصول الدين	أصول الدين	الرابع
7 س	طالب	إعاقة حركية	إعاقة حركية منذ الولادة	الأعمال	التسويق والتجارة الإلكترونية	الثاني
8 ض	طالب	إعاقة حركية وبصرية	شلل في الجهة اليمنى من الجسم وتليف في شبكية العين بسبب نقص الأكسجين عند الولادة	الشريعة وأصول الدين	أصول الدين	السادس
9 م	طالب	إعاقة حركية وفكرية	إعاقة الجنف في العمود الفقري وإعاقة فكرية بدرجة بسيطة أدت إلى مشاكل في الذاكرة، الكلام، الفهم، وحدث له حادث سير أدى إلى مشاكل أكثر في الذاكرة وإصابات في الوجه	العلوم والآداب	لغة انجليزية	الثاني

آداه جمع البيانات:

في الدراسة الحالية، تم استخدام المقابلة شبه المنظمة لجمع البيانات، حيث تم إجراء المقابلات باستخدام مجموعة من الأسئلة المفتوحة مع دليل واضح حول الموضوعات التي سيتم تغطيتها للحصول على بيانات تفصيلية وعميقة من الطلاب، علاوة على ذلك، فإن هذا النوع من المقابلات أكثر مرونة ويوفر حرية كبيرة للمستجيبين في إعطاء إجاباتهم بحيث تصبح المقابلات ذات عمق أكثر في موضوع الدراسة وبالتالي توفر فهم أفضل للإجابة عن أسئلة الدراسة (Doody, 2013).

كذلك فإنه بعد إعداد أسئلة المقابلات عرضت على اثنين من المختصين في التربية الخاصة لمراجعتها وتنقيحها والتأكيد على مدى ارتباط الأسئلة بهدف الدراسة، كما تم التأكد من أن جميع الأسئلة مفتوحة تُمكن الطلاب من الإجابة بشكل مستفيض ولا تقود

إلىٰ الإجابات بنعم ولا. وغطت الأسئلة ست جوانب رئيسة هي: التعريف بالنفس، التجهيزات الالكترونية، أعضاء هيئة التدريس، التقييم، رأيهم وتوصياتهم حول تجربتهم في التعلم الطارئ عن بعد.

إجراءات الدراسة:

- تم التواصل مع مشرف مركز الأشخاص ذوي الإعاقة لإبلاغه برغبة الباحثة في عمل مقابلات للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة بجامعة الملك خالد، وتم تزويده بنموذج يحتوي علىٰ هدف الدراسة، مع التأكيد بضمان سرية المعلومات للمشاركين، كم تم توضيح بأن في حال وافق أحد الطلاب الصم علىٰ المقابلة ستحضر مترجمة لغة إشارة كطرف ثالث في المقابلة.
- تم الحصول علىٰ أرقام الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة والمسجلين بمركز الأشخاص ذوي الإعاقة بجامعة الملك خالد والذي تعمل فيه الباحثة.
- في يوم 5 أبريل 2020 تم إرسال رسائل لجميع الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة – والبالغ عددهم 72 – بهدف الدراسة ورغبة الباحثة في إجراء مقابلات هاتفية، مع التأكيد خصوصية معلوماتهم.
- تم الحصول علىٰ موافقة خمس طالبات وأربعة طلاب.
- تم البدء بعمل المقابلات يوم 9 ابريل 2020 وحتىٰ 23 ابريل، كما تم تفريغ كل مقابلة كتابياً بعد الانتهاء منها مباشرة.
- كانت المقابلات الهاتفية مسجلة مع جميع الطلاب، ماعدا الطالبتين ذوات الإعاقة السمعية فقد تمت المقابلة عن طريق اتصال الفيديو لأنه تم الاستعانة بمترجمة لغة إشارة تعمل في مركز الأشخاص ذوي الإعاقة بالجامعة لشرح بعض الأسئلة إشاريًا وبعض الأسئلة تمت الإجابة عنها كتابيًا وذلك لصعوبة الفهم عن طريق الفيديو.
- في بداية المقابلة تم حث الطلاب علىٰ أن يكونوا صريحين في الإجابات علىٰ أسئلة المقابلة، وأنه في حالة أرادوا الانسحاب من المقابلة فلا مانع من ذلك.
- إبلاغهم بأن معلوماتهم ستكون سرية ولا يمكن لأحد معرفة أسماؤهم الحقيقية.
- تم الشرح للطلاب الفرق بين التعلم الطارئ عن بعد والتعلم الالكتروني حتىٰ لا تختلط عليهم الأمور.
- استمرت المقابلات ما بين 20 إلىٰ 45 دقيقة لكل مقابلة.
- أخيرا تم تحليل البيانات واستخلاص النتائج.
- سيتم الاحتفاظ بالتسجيلات والمقابلات المكتوبة في مكان آمن، لحين نشر هذه الدراسة ومن ثم سيتم إتلافها.

تحليل البيانات:

هناك العديد من الطرق لتحليل البيانات النوعية لكن طريقة التحليل تعتمد على هدف ونوع البيانات (Strauss & Corbin, 2014). لذلك وبالنظر إلى أن الأسئلة المقابلات المفتوحة لا تصلح للتحليل الإحصائي الرياضي، فإنه تم استخدام طريقة التحليل الموضوعي التي يعتمد على تنظيم ووضع البيانات ذات القواسم المشتركة تحت الموضوعات الأساسية التي يراها الباحث والتي تجيب عن أسئلة الدراسة. وقد عرفها تايلور وبوجدان (Taylor & Bogdan, 1984) بأنها طريقة المقارنة المستمرة التي يقوم الباحث فيها بتشفير البيانات وتحليلها من أجل تطوير المفاهيم من خلال مقارنة حوادث معينة في البيانات باستمرار، حيث يقوم الباحث بتحسين هذه المفاهيم، وتحديد خصائصها، واستكشاف علاقاتها مع بعضها البعض، ودمجها في نموذج توضيحي متماسك. وللعلم فإن الرغبة والاتجاهات الشخصية للباحثة لم تؤثر على تحليل البيانات بل اعتمدت كليًا على البيانات التي حصلت عليها من المبحوثين.

ولإجراء التحليل الموضوعي تم استخدام ست مراحل (Braun & Clarke, 2006) وهي:

1- التآلف مع البيانات: بعد الانتهاء من كتابة جميع المقابلات تمت قراءة النصوص وإعادة قراءتها مجددًا حتى أصبحت مألوفة للغاية، ومعاودة الاستماع للتسجيلات، مع التركيز على تحديد النقاط المهمة في كل نص وعمل ملاحظات موجزة.

2- الترميز الأولي: تم تطوير الملاحظات من جميع نصوص المقابلات وترميزها سطرًا تلو الآخر، وإنشاء موضوعات واسعة للبيانات المهمة.

3- البحث عن الموضوعات الرئيسة: تم إيجاد الصلة بين العبارات التي تم ترميزها، ومن ثم تم إنشاء الموضوعات وجمع العبارات المتشابهة تحت كل موضوع.

4- مراجعة الموضوعات: لمزيد من الدقة تمت مراجعة الموضوعات الرئيسة والتأكد من العبارات المرمزة التي تحتها.

5- تسمية الموضوعات: تم تسمية كل موضوع باسم يعكس محتوى العبارات التي تخصه.

6- كتابة التقرير: المرحلة الأخيرة تضمنت استعراض النتائج لتحليل البيانات النوعية التي تم جمعها، والتي تحكي قصة البيانات لإقناع القارئ بسلامة التحليلات من خلال تقديم الأمثلة من عبارات المقابلات المختلفة.

المصداقية والاعتمادية:

المصداقية Trustworthiness:

عُرفت مصداقية البحث النوعي على أنها مدى

الثقة في البيانات ونتائج البحث لضمان جودة الدراسة (Lincoln & Guba, 1985)، كذلك عرفها عبد الكريم (2019) على أنها مصطلح يقابل مصطلح الصدق الداخلي في البحث الكمي، والذي يعني أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه. ومن أجل تحديد مدى المصداقية فقد اتبعت الباحثة أكثر من طريقة:

الطريقة الأولى: هي طريقة استخلاص المعلومات من الأقران Peer Debriefing (الحسيني، 2020) بالخطوات التالية:

- بعد الانتهاء من تحليل بيانات نصوص المقابلات.
- تم اختيار أستاذ جامعي في تخصص التربية الخاصة على علم بهدف الدراسة، ولديه خبرة في البحوث النوعية.
- تم الطلب من الأستاذ الجامعي عمل مراجعة لنصوص المقابلات وإجراء الترميزات، وتحديد المواضيع العامة.
- بعد عمل الخطوات السابقة تحددت مصداقية الأداة بعد قياس اتفاق تحليل الباحث للبيانات والأستاذ الجامعي الآخر بما يسمى بعملية "اتفاق بين المراقبين"، (Martella, Nelson, Morgan, & Marchand-Martella, 2013)، وتتم هذه العملية من خلال المعادلة التالية:

نسبة الاتفاق =

الاتفاقات ÷ (الاتفاقات +عدم الاتفاقات) x 100

وعندما يكون الناتج (90٪) فما فوق فهو ممتاز ومرغوب فيه، أما (89-70٪) فهي نتيجة معقولة وكافية، أما إذا كانت النتيجة أقل من (70٪) فهي مشكوك فيها (Richards, Taylor, & Ramasamy, 2013). وقد كان "اتفاق المراقبين" في هذه الدراسة (83٪).

الطريقة الثانية: تم استخدام طريقة أخرى لإثبات المصداقية وهي الوصف التفصيلي المكثف Thick Detailed Description (الحسيني، 2020) وهو الاستشهاد بقد كبير من أقوال الطلاب المبحوثين لإثبات مصداقية التحليل.

الطريقة الثالثة: تشجيع المبحوثين على الصدق في الإجابة على الأسئلة، بإعلامهم أن جميع معلوماتهم ستكون سرية، وإمكانية انسحابهم متى ما أرادوا ذلك (العبد الكريم، 2019).

الطريقة الرابعة: تسجيل المقابلات بالصوت والبعض الآخر بالفيديو وكذلك الواتس آب، وذلك للعودة لها في أي وقت خلال تحليل البيانات.

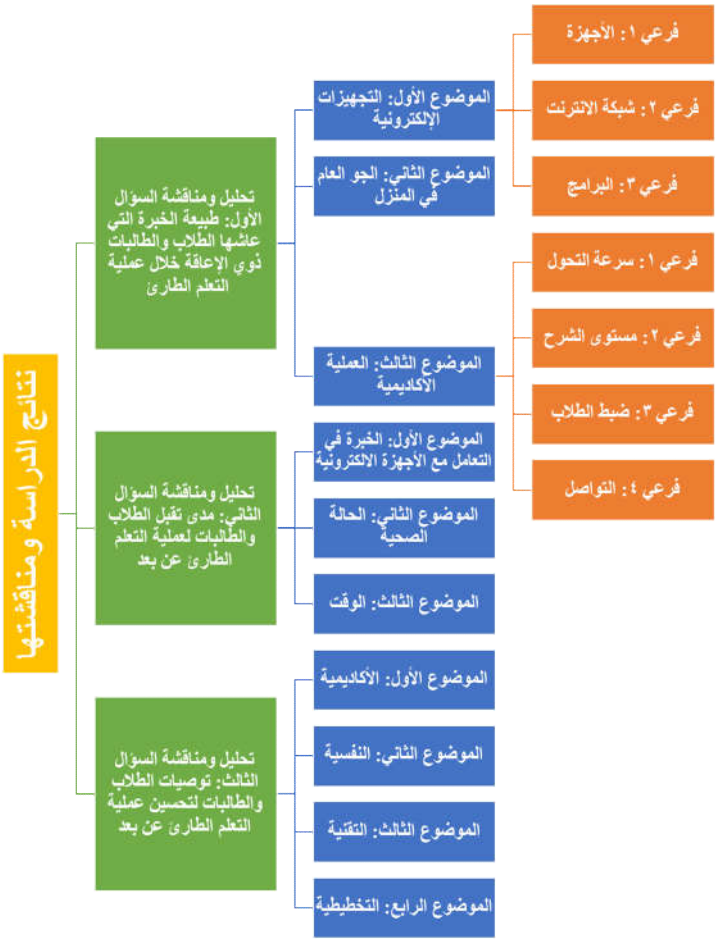
الاعتمادية Dependability:

الاعتمادية هي المصطلح المقابل للثبات في البحث الكمي وهو ما يعني انه لو تمت إعادة تطبيق الاختبار في نفس الظروف سيحقق نتائج مشابهة (العبد

الكريم، 2019)، لذلك حرصت الباحثة علىٰ أن تكون دقيقة في وصف تصميم البحث، وإجراءات تطبيقه، وعمليات التحليل لاستخلاص النتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

من المعروف بأن الطلبة ذوي الإعاقة يواجهون عددًا كبيرًا من التحديات في المرحلة الجامعية وذلك في الظروف الطبيعية قبل أزمة كورونا (Fichten, et,al., 2009; Kent, 2016)، ولما كانت هذه الفترة مربكة للجميع فقد هدفت هذه الدارسة إلىٰ التعرف الىٰ تجربتهم خلال أزمة كورونا وذلك بإجراء مقابلات هاتفية معهم، للتمكن من تحديد ما إذا كان التعلم عن بعد أفضل بالنسبة لحالتهم، أو أنه عقبة تضاف إلىٰ المصاعب والتحديات التي يواجهونها. وكما يوضح الشكل (1) فانه بعد تحليل النتائج المتعلقة بكل سؤال فقد نتجت عدة مواضيع رئيسة تفرعت منها عدد من المواضيع الفرعية.



شكل 1: المواضيع الرئيسة والفرعية لتحليل النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

إجابة السؤال الأول:

نصَّ هذا السؤال على: "ما طبيعة الخبرة التي عاشها الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة خلال عملية التعلم الطارئ عن بعد أثناء فترة الحجر المنزلي خلال جائحة كورونا؟".

وتضمنت إجابة هذا السؤال ثلاث موضوعات أساسية تندرج تحتها عدة موضوعات فرعية:

أولاً: التجهيزات الإلكترونية المنزلية؛ كالأجهزة، شبكة الإنترنت والبرامج التعليمية الالكترونية التي تستخدمها الجامعة في المحاضرات.

ثانيًا: الجو العام في المنزل ومدى مساعدة الأهل للطالب في العملية التعليمية.

ثالثًا: العملية الأكاديمية والتي تغطي؛ سرعة أعضاء هيئة التدريس في التحول للتعليم الطارئ عن بعد، مستوى الشرح، ضبط الطلاب، وأخيرا تواصل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب وتقديم المواءمة (التسهيلات) الأكاديمية reasonable accommodation وفيما يلي تفصيل ذلك.

الموضوع الأول: التجهيزات الإلكترونية المنزلية:

تم تقسيم الموضوع الأول والمتعلق بالأجهزة الالكترونية إلى ثلاث موضوعات فرعية 1- الأجهزة، 2- شبكة الانترنت، 3- البرامج التعليمية الالكترونية.

1- الأجهزة:

تعدُّ أجهزة الحاسوب عنصرًا أساسيًا في عملية التعلم عن بعد، لذلك ركزت المقابلات على معرفة مدى جاهزية الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة من هذه الناحية، وهل تم دعمهم من خلال الجامعة بتوفيرها من عدمه. وقد اختلفت تجاربهم فالقلة كان لديهم أجهزة، أو كانت لديهم القدرة على شراء جهاز شخصي، فمثلاً الطالبة 1ز كانت الوحيدة التي لديها جهاز من قبل البدء بالتعلم الطارئ عن بعد حيث قالت "الوضع في منزلي على ما يرام الأجهزة متوفرة، ولدي جهاز حاسوب أحضره لي أبي قبل الأزمة وأختي تساعدني في العمل عليه".

بينما زميل لها -9م- شعر بالحاجة لشراء جهاز حاسوب من حسابه الخاص خلال الأزمة؛ فقد قال "حين استشعرت أن معدلي في خطر اضطررت لشراء حاسب لأتعلم عليه". أما الأخير والوحيد الذي تم دعمه من الجامعة باستعارة جهاز من مركز الأشخاص ذوي الإعاقة كان 8ض "لدي جهاز حاسوب قديم لذلك حصلت على جهاز أيباد من مركز الأشخاص ذوي الإعاقة، وهو إعارة حتى انتهي من الدراسة في الجامعة وأعيده لهم".

ومما ضايق الطلاب مشكلة عدم إعلامهم بوجود أجهزة للإعارة؛ فقد علق الطالب 6ك "إن الجامعة لم

تعلن عبر حساباتها أنها توفر أجهزة أيباد للطلاب، ولم نكن نعلم عنه، وتفاجأت أن بعض الطلاب ذوي الإعاقة لديهم أجهزة حصلوا عليها من مركز الأشخاص ذوي الإعاقة، ولكن ما وضعي أنا وغيري الذين لم نعلم بذلك من الجامعة وكنا نتمنىٰ أن الجامعة أعلنت." ومما يجدر ذكره أن جامعة الملك خالد ممثلة بعمادة شؤون الطلاب أعلنت في حسابهم الرسمي في تويتر عن مساعدة الطلاب بتوفير أجهزة ذكية لهم، ولكن في بداية العام الجامعي 1442هـ أي الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2020/ 2021 (safkku, 2020).

كذلك عانىٰ سبعة طلاب من توفير الأجهزة، واضطروا إلىٰ مشاركة الآخرين أجهزتهم، أو استخدام أجهزة الجوال التي تكون أقل كفاءة من أجهزة الحاسوب؛ حيث قالت 2ب "مشكلتي الأساسية هي عدم وجود جهاز لاب توب؛ لأن الجهاز الذي في المنزل يخص والدي وجميع أفراد أسرتي يستخدمونه ونتشارك بالدراسة عليه، بالإضافة إلىٰ أن لوحة المفاتيح متعطلة، فنضطر لاستخدام لوحة اللمس في الشاشة، وهذا الأمر متعب جدًا، خصوصًا في التكاليف الدراسية والواجبات المقالية، لذلك أحيانًا أستخدم جهاز الجوال، ولكنه غير عملي؛ لأنه تظهر نصف الشاشة فقط". وأضافت 5ر "ليس لدي جهاز وأستخدم جهاز أختي". كذلك أكد 6ك "ليس لدي جهاز حاسوب، واستخدم هاتفي الجوال".

ومن خلال من إجابات الطلاب والطالبات السابقة ترىٰ الباحثة بأنهم بحاجة لدعم كبير من جامعتهم بتوفير أجهزة الحاسوب أو الأجهزة اللوحية التي تتيح لهم الدراسة بشكل سلسل ومجاراة زملائهم للانتهاء من مسيرتهم في الوقت المحدد. وقد توافقت هذه النتائج مع دراسة (Abel, 2020) التي أكدت علىٰ ضرورة أن تكون الجامعات علىٰ علم بالحالة المادية لطلابها لتوفير الأجهزة المطلوبة لإكمال العملية التعليمية بكل سلاسة.

2- شبكة الانترنت:

نظرًا لأن جميع المحاضرات الدراسية تم تحويلها إلىٰ وضع التعلم عن بعد عبر الإنترنت في جميع مراحل التعليم ليس فقط في التعليم العالي، فقد لا تتمكن شركات الاتصال من استيعاب مثل هذا العدد الكبير من المستخدمين في وقت واحد بسبب التحميل الزائد. ومن أجل حل مثل هذه المشاكل غير المتوقعة في الوقت المناسب، فإن الجامعة وأعضاء هيئة التدريس يحتاجون إلىٰ إعداد خطط بديلة في حال وجود ضغط علىٰ الشبكة وإبلاغ الطلاب بتلك الخطة مقدمًا.

ومن خلال المقابلات التي تمت مع الطلاب:

طالبة واحدة 1ز فقط لم يكن لديها مشكلة مع شبكة الإنترنت في منزلها حيث ذكرت "لدينا شبكتين إنترنت في المنزل لذلك عندنا الإنترنت سريع وممتاز" أما بقية الطلاب فقد كانت لديهم مشاكل كثيرة في ضعف شبكة الإنترنت والتي قد تسبب توترًا للطالب، خصوصًا إذا انقطعت في وقت حساس كالاختبارات، أو تسليم أحد المتطلبات، فمثلاً الطالبة 3ث "حين حدث التحول إلىٰ التعلم عن بعد واجهتني مشكلة الشبكة الضعيفة، وقد حدث تعليق في أحد الاختبارات"، وأكد علىٰ كلامها زميلها الطالب 9م "عندنا في الحي مشكلة كبيرة في شبكة الاتصالات والإنترنت، وفي بعض الأحيان حين أختبر، أو أحل الواجب ينقطع الاتصال، لذلك فاتتني بعض الدرجات، لذلك أحاول ان أتنقل بالجهاز لإيجاد شبكة أقوىٰ أو أخرج في ساحة المنزل".

ومن المعروف أن شبكات الإنترنت غالبًا ما تكون ضعيفة خارج المدن في أغلب دول العالم؛ حيث إن هناك طلابًا يسكنون القرىٰ لذلك يجب أن تكون الجامعات علىٰ وعي بذلك لمراعاة الطلاب في ذلك، وقد ذكر الطالب 6ك "فاتتني بعض الاختبارات بسبب انقطاع الشبكة تمامًا في القرية التي أعيش بها، وتستمر المشكلة من ساعتين إلىٰ ثلاث ساعات، وأحيانًا يوم كامل".

وأخيرًا الدعم المادي مطلوب من الجهات المختصة للطلاب ذوي الإعاقة في توفير باقة إنترنت ممتازة وسريعة؛ حيث اشتكىٰ الطالب 8ض من الضغط المادي الذي يقع عليه لتوفير شبكة إنترنت مناسبة "اضطررت إلىٰ تجديد باقة الانترنت أسبوعيًا"، وهو ما توافق مع دراسة (Abel, 2020; Saavedrak, 2020) من حيث أهمية شبكة الانترنت وأهمية دعم الجهات المسؤولة في توفيرها في هذه الفترة بالذات خصوصا للطلاب ذوي الظروف الصعبة كالطلاب ذوي الإعاقة وذلك لمساعدتهم والنهوض بهم لتحقيق أهدافهم الأكاديمية.

3- البرامج التعليمية الإلكترونية:

ذكر فيتشن وآخرون (Fichten, et al, 2009) بأن الطلاب ذوي الإعاقة يواجهون صعوبات في الناحية التقنية في التعلم الالكتروني كالتحميل وتنزيل وفتح الملفات، وتشغيل مقاطع الفيديو، ولكن من خلال المقابلات ظهرت نتيجة مثيرة للاهتمام وكما يقال رب ضارة نافعة؛ فقد كان أثر هذه الأزمة إيجابياً عليهم من حيث التعامل مع البرامج التعليمية المختلفة وأصبحوا أكثر ثقة بأنفسهم في انجاز المهام المطلوبة منهم، فكما قال الطالب 9م "خلال هذه الأزمة تعلمت كيف أرسل بريد الإلكتروني فلم أعرف من قبل كيفية استخدامه"، أيضًا ذكر الطالب 6ك "كانت لدي خلفية بسيطة جدًا، فلم أدخل البلاك بورد سابقًا إلا 3 أو 4 مرات، ولكن

بعد التعلم الطارئ أصبحت أكثر خبرة فيه" وأكد علىٰ كلامهم زميلهم الطالب 8ض "اكتسبت مهارات جديدة، واكتشفت أن هناك برامج أستطيع الاستفادة منها مستقبلاً لو واجهت الميدان".

ومما سبق يظهر للباحثة أن الطلاب ذوي الإعاقة لديهم القابلية علىٰ تعلم كل ما هو جديد إذا ما وضعوا في ظروف تحتم عليهم ذلك وفق ما يتناسب مع قدراتهم بالإضافة إلىٰ تقديم المواءمة المناسبة لحالاتهم الصحية المختلفة. حيث إن مواءمة البرامج التعليمية أمر ضروري للطلاب الجامعيين من ذوي الإعاقة (Bakri, 2019)، ولكن بسبب حدوث الأزمة بشكل مفاجئ للجميع فيبدو أن الشركات التي تقدم هذه البرامج لم توفر خدمة الوصول الشامل أو لم تطورها بالشكل المطلوب لخدمة ذوي الإعاقة كتوفير قارئ مثلاً، فمثلاً الطالب 6ك والذي يعاني من كف البصر قال: "أتمنىٰ أن يكون برنامج zoom متوافقا مع حالتي كوني كفيف بإضافة القارئ، وحتىٰ برنامج البلاك بورد يجب أن يكون أكثر توافقا مع الكفيفين فهو حاليا متوافق مع حالتي بنسبة 80٪، لأن الناطق كثير التعليق فأضطر للدخول والخروج أكثر من مره من التطبيق حتىٰ يعود للعمل"، أما بالنسبة لزميلته 2ب والتي تعاني من ضعف شديد في البصر فكان لها رأي معاكس ربما قد يكون بسبب اختلاف حالتها عن سابقها "أكثر برنامج سوف أثني عليه هو برنامج زووم؛ حيث إنه مناسب لكلا الطرفين سواءً لدي أو لدىٰ أعضاء هيئة التدريس؛ لأن الصوت به واضح وجودته رائعة، ولكن بعض أساتذة المواد استخدموا معنا برنامج لـ Black Board كان الصوت يتقطع".

وكان التعليق في البرامج الإلكترونية الدراسية أحد المشكلات التي واجهتهم بسبب الضغط الكبير علىٰ الشبكة، وقد تفهم بعض الطلاب هذا الوضع كما فعلت الطالبة 1ز "البرامج التي وفرتها الجامعة والتي نحضر عليها المحاضرات جودتها مناسبة ولا توجد ملاحظات...، وقد يحدث تعليق في البرامج والجميع يعاني من هذه المشكلة لأن جميع طلاب جامعة الملك خالد يعملون في نفس الوقت من الصباح إلىٰ المساء فلا يعقل ألا يحدث تعليق، وهذا أمر طبيعي"، أما الطالب 7س فقد كان له رأي مختلف حيث ألمح إلىٰ أن المشكلة في التعليق في البرامج نفسها، وليس من الضغط علىٰ الشبكة؛ حيث قال: "واجهنا عيب التعليق في الموقع في بعض المحاضرات والاختبارات علىٰ الرغم من أن شبكة الإنترنت قوية"، وأكدت علىٰ هذا الكلام زميلته الطالبة 3ث "كان يحصل تعليق في البرامج أو يخرجنا جميعًا من المحاضرة، وهذه المشكلة مستمرة من قبل أزمة كورونا فنعود نكرر الدخول حتىٰ ثلاث مرات".

الموضوع الثاني: الجو العام في المنزل ومساعدة الأهل للطالب:

أكدت كلا من دراسة باو ودراسة أبل (Abel, 2020; Bao, 2020) على أهمية الدعم العائلي للطلاب في التعلم عن بعد ومن خلال المقابلات كان جليًا بأن أغلب الطلاب كانوا مقدرين الدعم الذي يتلقونه من عائلاتهم حتى ولو كان معنويًا؛ حيث شكرت الطالبة 1ز دور عائلتها في دعم درستها خلال هذه الأزمة وتهيئة الجو العام في المنزل للتعلم الطارئ عن بعد؛ حيث قالت "نعم كان الوضع متهيئا لي، وكان يعم الهدوء، وكل فرد من أسرتي لديه ما يشغله على جهازه من متابعة دروس ومحاضرات"، وأضافت "وأمي وأخواتي دائمًا حاضرات معي لمساعدتي في المحاضرات؛ لأني لا أستطيع استخدام الجهاز بسبب الضعف الشديد في بصري والتشنج في أطرافي"، وأيدت كلامها الطالبة 2ب "الحمد لله عائلتي كانت جزءًا كبيرًا في نجاحي بعد فضل الله عز وجل"، وأيضًا أكدت على ذلك الطالبة 5ر حيث ذكرت "الجو مهيئ في منزلي، ولدي أخت تجيد التعامل مع التعلم عن بعد وساعدتني في كثير من الصعوبات والأمور التي لا أعرفها".

وفي المقابل هناك من يعذر عائلته لانشغالهم في أعمال حياتية أخرى فيستعين بأحد زملائه أو أصدقائه، وقد استطرد في هذه النقطة الطالب 6ك قائلاً: "قد أحتاج مساعدة، ولا يكن معي أحد من عائلتي، ولا أحد متفرغ لي فقد يكونون منشغلين بالعمل، أو في الدراسة، أو الواجبات، وأنا أعرف في حال وجدت إمكانية للمساعدة لا شك أنها تحصل، وبدلا من إحراجهم ألجأ لطالب في الشعبة، أو زميل لمساعدتي"، ومن نفس المنطلق في عدم الرغبة بالضغط على الأهل كان رد الطالبة 3ث مؤكدة على كلام زميلها السابق؛ حيث قالت: "في الحقيقة أنا أتعلم وأستعين بعد الله بصديقاتي، أيضًا لدي ابنة تدرس معي بالجامعة، وتساعدني في بعض الأوقات، وتعلمني رغم وقتها الضيق، ولكن الأكثر أستعين بصديقاتي".

وبالرغم من الاتجاهات الإيجابية لغالبية الطلاب نحو عائلاتهم، فهناك من تحدث بعدم الرضا عن عائلات بعض من زملائهم الطلاب من ذوي الإعاقة، قد يكون كلامهم انعكاسًا عما بداخلهم بطريقة غير مباشرة، فقد ذكر الطالب 8ض:

ليس كل الأهل متعاونين، حسنًا سأخبرك بأن هناك بعض الطلاب من ذوي الإعاقة واجهوا تهكمات من قبل الأسرة وإحباطهم، مثلا زميلي من ذوي الإعاقة أحد الطلاب الذين أعرفهم طلب من والده شيئًا فقال له: لا أنت معاق، وأنت عبء على أصدقائك فلا تذهب معهم ولا تطلب مساعدتهم، بدأ يكره نفسه هذا الطالب، وقد حاولت تهدئته لأنه تمنى الموت من

تعامل أسرته معه، وأخبرته أنه قد يحدث مع الجميع مثل هذه المسائل وحتىٰ أنا البارحة مررت بموقف لم أكن أتوقعه!

أو قد يكون كلامهم يعكس ما هو حاصل فعلاً مع زملائهم ولا علاقة لما يقولون بعائلاتهم فقد ذكر الطالب 6ك وجهة نظره ببعض العائلات قائلاً:

البعض قد يكون في منزله يتابع المحاضرة وأسرته لا تقدر هذا الوضع الجديد، ويطلبونه لقضاء أشغالهم وإنجاز أمورهم، ولكن حين يذهب للجامعة ويحضر المحاضرة التقليدية في القاعة، تكون الأسرة علىٰ دراية بأن ابنهم توجه للجامعة، ولكن الإشكالية أنهم لا يعرفون وقت المحاضرة، خاصةً حين يكون الوالدين كبار في السن، ولا يستوعبون الأمور التقنية الحديثة.

الموضوع الثالث: العملية الأكاديمية:

يمكن تقسيم العملية الأكاديمية إلىٰ أربع موضوعات فرعية (1) سرعة أعضاء هيئة التدريس في التحول للتعليم الطارئ عن بعد، (2) مستوىٰ الشرح، (3) ضبط الطلاب، (4) التواصل مع الطلاب والمواءمة الأكاديمية. وفيما يلي التفصيل:

1- سرعة أعضاء هيئة التدريس في التحول للتعليم الطارئ عن بعد:

في ليلة وضحاها كان الانتقال من التعلم المباشر في القاعة الدراسية إلىٰ التعلم الطارئ عن بعد، لذلك تم الاستفسار من الطلاب في المقابلات عن سرعة استجابة أعضاء هيئة التدريس لهذا القرار. حيث أشاد الجميع بلا استثناء بأعضاء هيئة التدريس من هذه الناحية؛ حيث أشارت الطالبة 5ر "كانت هناك سرعة في التجاوب، كانوا ممتازين جدًا في الشرح بالتعاون مع مترجمات لغة الإشارة، ووضعوا لنا الخطة التي سنكون عليها وذلك بتوزيع المحاضرات والاختبارات والمتطلباتً". وأيد هذا الكلام زميلها 6ك "في الحقيقة بدأنا منذ اليوم التالي، والأعضاء متواجدون قبل الجميع علىٰ المنصات حتىٰ قبل دخول الطلاب، كانوا متفاعلين جدًا، ولم نشعر أننا علىٰ منصات إلكترونية كأننا نحضر محاضراتنا في القاعة نفسها، ولكن الفرق أن الجميع علىٰ أجهزتهم وفي منازلهم". وهو ما يتعارض مع دراسة هودجيز ودراسة باو كذلك دراسة كنت (Hodges, 2020; Bao, 2020; Kent, 2020) من أن أحد العوائق التي تواجهه الطلاب في التعلم الطارئ عن بعد هو محدودية خبرة أعضاء هيئة التدريس في التعلم الالكتروني، ولكن من خلال المقابلات أثبت أعضاء هيئة التدريس كفاءتهم وسرعتهم في التحول وهو دليل علىٰ تلقيهم التدريب الكافي من جامعتهم.

2- مستوىٰ الشرح:

في التعليم التقليدي والمحاضرات المباشرة في القاعة الدراسية تعد لغة الجسد، تعابير الوجه، ومستوىٰ

صوت أعضاء هيئة التدريس من الأدوات التعليمية المهمة. ومع ذلك، عند تحول النظام التعليمي إلىٰ التعلم الطارئ عن بعد، تخضع لغة الجسد وتعبيرات الوجه للقيود حيث يصعب استخدام هذه الأدوات من خلال الشاشات، لذلك قد يواجه الأعضاء عدة مشاكل في إيصال المعلومات واستيعاب الطلاب خصوصًا الطلاب ذوي الإعاقة (Bao, 2020) . ومن خلال المقابلات اختلفت آراء الطلاب، فمنهم من أشاد بتحسن أداء أعضاء هيئة التدريس مثل الطالب 6ك "لا شك أن الأداء تحسن وبقوة؛ لأن هناك رغبة من الطلاب والدكاترة في اكتشاف الشيء الجديد، والتطور بشكل عام". ومنهم من كان محايدًا في رأيه كالطالبة 4أ التي أكدت بأنها لم تشعر بأي فرق في شرح أعضاء هيئة التدريس، وأنه لا زال في نفس المستوىٰ.

أما بالنسبة للفئة الأخيرة من الطلاب فلم يكونوا بنفس المستوىٰ من الرضىٰ علىٰ مستوىٰ الشرح، وكما تعتقد الباحثة قد يعود ذلك بأن النفس البشرية غالبًا ما ترفض كل جديد، فقد يكون عدم تقبل أعضاء هيئة التدريس للتعلم الطارئ عن بعد والتغير في الوسائل التعليمية التي يستخدمونها أثر سلبي علىٰ مستوىٰ شرحهم للمحاضرات. فقد كانت الطالبة 2ب غير راضية عن مستوىٰ شرح الأعضاء جميعًا، وخصت بالذكر إحدىٰ عضوات هيئة التدريس بعدم تقبلها للشرح عن بعد؛ حيث قالت: "للأسف مستوىٰ الشرح نزل جدًا، وذلك لأنهم يعتقدون أن الطالبات لن يفهمن إلا بوجودهم أمامهن، أما إحدىٰ العضوات تؤكد دائمًا بأنه لابد من وجود السبورة لحل المسائل، رغم أني أعارضها في هذا الشيء لأني كنت أتابع شروح في اليوتيوب لهذه المادة عن بعد وكانت واضحة جدًا".

وترىٰ الباحثة أن التحول للتعلم الطارئ عن بعد كان سريعًا ومفاجئًا وكبيرًا لأعضاء هيئة التدريس؛ فقد يواجهون تحديات في إيصال المعلومة، أو التحضير المبكر للمحاضرة، أو تحميل الوسائل التعليمية مثل العروض أو الصوت أو الفيديو، وهو ما توافق مع رأي مع باو (Bao, 2020) .

3- ضبط الطلاب:

بالمقارنة مع المحاضرات التقليدية المباشرة في قاعة المحاضرة، فإنه يظهر بأن أعضاء هيئة التدريس لديهم تحكم أقل بالطلاب في التدريس عن بعد (Bao, 2020)، ومن أهم المشاكل التي ظهرت من خلال المقابلات مع الطلاب والطالبات عدم الانتظام في الحضور وتسرب الطلاب من المحاضرات فمثلاً الطالبة 2ب أشارت إلىٰ ذلك بقولها: "للأسف هناك استهتار كبير من الطالبات، في بعض المقررات قد نحضر طالبة أو طالبتان فقط، وقد لا يحضر أحد، وقد تدعو الدكتورة باسم الطالبة، ولا يكون هناك تجاوب،

وبذلك يتضح أن الطالبة فتحت الجهاز وذهبت" ثم أردفت بأن المحفزات أمر ضروري للحضور وأشادت بحل قدمه احد أعضاء هيئة التدريس؛ حيث خصص درجات للحضور والذي ساعد في رفع نسبة الانضباط، ولأجل تحفيز الطالبات خصص درجات إضافية للحضور، وأحيه علىٰ ذلك. بينما هناك من يحتجون بإهمال الطالبات؛ حيث لا يبذلون مجهودًا ولا محفزات لحل هذه المشكلة"، وأكدت علىٰ هذا الكلام زميلتها 5ر والتي تشعر بأن التعلم المباشر به جدية أكبر من التعلم عن بعد.

أما المشكلة الأخرىٰ والتي أجتمع عليها أغلب الطلاب والطالبات التي تمت مقابلتهم هي استعانة الطلاب ببعضهم في أداء الواجبات، ومشاركة الإجابات خلال الاختبارات في مجموعات WhatsApp؛ وهو ما توافق مع دراسة باو (Bao, 2020) حيث شعر الطلاب بالظلم؛ فلا يوجد تمييز بين الطالب المجتهد والطالب الضعيف؛ فقد 7س أشار" هناك مجموعات WhatsApp للشعبة وبإمكان الذي لم يذاكر أن يحصل علىٰ المعلومات من زملائه، ويحصل علىٰ نسبة عالية والدكتور لا يعرف أنه لا يذاكر" وأيد كلامه 9م "هناك جدية قليلة من الطلاب المجتهدين والبقية مستهترون ويريدون الواجبات والأسئلة، ويريدون تعبنا دون تفكير، فقط يريدون الإجابة جاهزة، وهذا خطأ كبير"، وأكمل كلامه بقوله: "أرىٰ أن البعض منضبط في الاختبارات وفي التزام الوقت والبعض الآخر يدخل متأخرًا ليأخذوا الأسئلة من الطلاب". واتفقت معهم في الرأي زميلتهم 2ب والتي اتخذت موقفًا لما هو حاصل حيث قالت:

تقوم إحدىٰ الطالبات بحل التكليفات وترسلها للبقية، وكنت أتمنىٰ أن أكون في مجتمع ملهم ونحفز بعضنا حتىٰ حين تتكاسل طالبة عن الحضور يكون من حولها ملهمون...للأسف حين يحين وقت الاختبار يكونون مع بعض في مجموعات WhatsApp، ويحلون الأسئلة معًا، وذلك لا يعجبني حتىٰ أني غادرت المجموعة.

واتفقت هذه النتائج مع رأي باو (Bao, 2020) فيما يتعلق من أن تحكم أعضاء هيئة التدريس بضبط الطلاب عادة ما يكون أقل من التدريس المباشر في القاعة الدراسية. وتعزو الباحثة ذلك لأن الانتقال للتعلم عن بعد كان سريعًا ولازال أعضاء هيئة التدريس والطلاب في مرحلة التعرف علىٰ هذا النظام الجديد.

4- التواصل مع الطلاب وتقديم المواءمة الأكاديمية:

تواصل أعضاء هيئة التدريس مهم لمعرفة احتياجات الطلاب الجامعيين من ذوي الإعاقة والتحديات التي تواجههم خلال مسيرتهم التعليمية (عقيل والبكري، 2018)، وخلال هذه المرحلة

الحرجة كان من المهم معرفة رأي الطلاب حول هذه النقطة، وقد تبين من المقابلات أن هناك رأيين فقط يؤكدان علىٰ أن التواصل يختلف من عضو هيئة تدريس لآخر، فقد أشار الطالب 7س "في الحقيقة كانوا متفاوتين في التواصل؛ منهم من كان جيدً، ومنهم من كان بطيئًا ولا يرد علينا بسرعة قد نتجاوز التسع ساعات أو يوم كامل... هناك من طلبت منهم مساعدتي وتفهم وضعي، والبعض الآخر قال حالك كحال البقية وهذا الأمر جعلني أستاء بعض الشيء، ولم أتناقش معهم حين أخبروني بذلك، "وكذلك كان رأي 2ب من حيث عدم تعاون أحد أعضاء هيئة التدريس في المواءمة لتتناسب مع الطلاب، "هناك دكتور يضع اختباره في الثامنة مساءً، وبهذا الوقت تتعطل الشبكة، وتضعف جدًا لأن كل الذي حولي يستهلكون الشبكة بكثرة في هذا الوقت وحين تواصلت مع الدكتور لتغيير الوقت رفض، وهذا دليل لعدم المراعاة أبدًا"، وأردفت قائلة: "لكن هناك عضوة شرحت لها حالتي الصحية حتىٰ تساعدني وفعلاً كانت متجاوبة معي".

ومن وجهة نظر الباحثة فإن ما تم التطرق له من الطلاب ذوي الإعاقة من حيث عدم تعاون القلة من أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب من ذوي الإعاقة، قد يكون بسبب السرعة في الانتقال من التدريس التقليدي المباشر إلىٰ التعلم الطارئ عن بعد، لذلك فان الحاجة لتدريب أعضاء هيئة التدريس علىٰ الخطط الطارئة من الضروريات الملحة لمواجهة الأزمات المستقبلية.

أما في الجهة المقابلة، كان رأي الطلاب في أغلبه إيجابيًا جدًا فيما يتعلق بتواصل الطلاب مع أعضاء هيئة التدريس وتقديم المواءمات التي تناسب الطلاب كل حسب نوع إعاقته وهو ما توافق مع دراسة بكري (Bakri, 2019) والتي بحثت موضوع تقديم المواءمة الأكاديمية في الجامعات السعودية، حيث كانت نسبة استعداد هيئة التدريس للتواصل مع الطالبات ذوات الإعاقة كبيرة جدا، فالطالبة 5ر كان رأيها إيجابيًا فقد قالت: "في الحقيقة كان التواصل فيما بيننا ممتازًا جدًا ومتعاونين معنا ويساعدوننا حين نطلب منهم المساعدة فورًا، بصراحة لم أتوقع أن يكونون بهذا التعاون والتجاوب الأكثر من رائع كانوا يبذلون كل الجهد لتوصيل المعلومة لنا بشكلها الصحيح"، وقد وافقتها الطالبة 3ث "تعاونهم لله الحمد ممتاز من يعرف عن حالتي أني لا أرىٰ إلا بعين واحدة، وحتىٰ الذين لا يعرفون عني أيضًا تعاملهم جيد"، وكذلك الطالبة 1ز "من خلال ما رأيته مع الدكاترة فهم متعاونون وأي طالبة يُشكل عليها أمر أو واجهت مشكلة أو عانت من ظرف تتواصل مع الدكتور نفسه ولكن أنا يراعونني جدًا"، و"كذلك كان رأي 8ض "في بعض الأوقات نواجه عبئًا كبيرًا في بعض المتطلبات الطويلة فلا أجد

الوقت الكافي لإنهائها، فكان للتقرير الطبي الذي قدمته أثر واضح جدًا، فالدكتور فتح لي الاختبار أكثر من مره".

وتم ذكر الطلاب الكثير فيما يتعلق بتعاون أعضاء هيئة التدريس مما لا يتسع المقام لذكره كله؛ حيث إن هذه النتيجة توافقت مع دراسة (عقيل والبكري، 2018) بعنوان استعداد عضوات هيئة التدريس لتقديم المواءمة الأكاديمية لذوات الإعاقة في التعليم العالي؛ حيث أظهرت نتيجة الدراسة في فقرة "الاجتماع بالطالبة لمناقشة المشكلات الدراسية التي تواجهها والمواءمة الأكاديمية إلي تناسبها" مدىٰ حرص أعضاء هيئة التدريس علىٰ معرفة الاحتياجات الفردية لطالباتهم.

إجابة السؤال الثاني:

نصَّ هذا السؤال علىٰ: "ما مدىٰ تقبل الطلاب والطالبات لعملية التعلم الطارئ عن بعد؟"

تختلف آراء الناس دائمًا حول الشيء الجديد؛ فمنهم من يعارضه بشدة، ومنهم من يتقبله رغم حداثته ومشكلاته التي قد تظهر. ومنهم من يعارض في البداية ويتقبله بعد مرور الوقت والتجربة، والعكس صحيح. ومن خلال المقابلات تباينت آراء الطلاب ما بين معارض ومؤيد. ولكن في الأغلب وبالتوافق مع نتائج دراسة دوشكيفيتش وآخرون وكذلك دراسة كنت بالإضافة إلىٰ دراسة وايت وآخرون (Dushkevych, et. Al., 2020; Kent,2016; White et.al., 2010) حيث ظهر بأن الأغلب راضين عن التعلم الطارئ عن بعد، و بالرغم من أن هذا النوع من التعليم قد فرض بشكل مفاجئ وأن الخبرات التي لدىٰ الطلاب الجامعيين من ذوي الاعاقة تعد ضعيفة إلا أن ستة من التسعة طلاب وهم الأغلب فضلوا التعلم عن بعد بشكل عام، وهو ما تعارض مع دراسة باو (Bao, 200) التي أكدت علىٰ الاتجاهات السلبية للطلاب الصينيين نحو التعلم الطارئ عن بعد.

وقد ناقش هذا السؤال ثلاث موضوعات رئيسية وهي؛ الخبرة في التعامل مع الأجهزة الالكترونية، والحالة الصحية، والوقت.

أولاً: الخبرة في التعامل مع الأجهزة الالكترونية:

وكما يقال إن الجهل عدو الإنسان، ومن خلال المقابلات تبين أن الطلاب ذوي الإعاقة تكاد خبرتهم في التعامل مع الأجهزة الإلكترونية نوعًا ما ضعيفة، ويظهر أن لديهم مشكلة جلية في التعامل مع التعلم عن بعد، لذلك قد يتلقون مساعدة من زملائهم وأحد أفراد عائلاتهم وهو ما تطرق إليه فيتشن وآخرون (Fichten, et al, 2009) في دراستهم حيث أكد إلىٰ أن الطلاب يفتقرون إلىٰ الطريقة الصحيحة في التعامل مع الأجهزة الالكترونية، وقد كان من المعارضين لهذا النوع من التعلم الطالب 9م؛ حيث عزىٰ سبب معارضته إلىٰ

ضعف معرفته بالتعامل مع التعلم عن بعد واستعانته بأخيه للتغلب علىٰ المشكلات:

حين سمعت الخبر قلقت، وتوترت قليلاً، ولا أعلم كيف أحضر المحاضرات وكيف أتواصل مع الدكتور أو أرسل الواجبات أو أختبر، ولكن أخي كان يهدئني ويقنعني بأن الوضع سهل وفي حال واجهت صعوبة اتجه إليه، والآن ذهبت المخاوف والتوتر والقلق حين فهمت الأمر.... لكنني في الحقيقة مازلت أفضل حضور المحاضرة المباشرة في الجامعة؛ لأني استوعب هناك أكثر من التعلم الطارئ، وبرأيي أرىٰ حضور المحاضرات في الجامعة أفضل أما الاختبارات لا بأس بأن تكون عن بعد.

وعلىٰ العكس فقد فضل هذا النوع من التعلم الطالب 8ض لأنه يحب استخدام الهاتف الجوال كثيرًا في حياته العادية؛ حيث قال: "في الحقيقة أفضل التعلم الطارئ كوني أحب الجلوس علىٰ الهاتف بشكل متواصل، ولذلك أرىٰ ان العلم الطارئ أفضل؛ لأني أحب استخدام التقنية الحديثة، فهي توفر الوقت والجهد، في الحقيقة رأيته أمرًا رائعًا". وقد لاحظت الباحثة من خلال المقابلات عند سؤال المبحوثين عن الدعم الفني، بأن أحداً لم يجرب أن يتواصل معهم للاستفسار أو حل المشكلات التي تواجههم وذلك لأنهم لا يعلمون بوجودهم أصلا، علىٰ الرغم من أهميتهم القصوىٰ في هذه المرحلة بالذات، كما أكدت علىٰ ذلك دراستي كلا من باو وهودجيز (Bao, 2020; Hodges, 2020).

ثانيًا: الحالة الصحية:

هناك من لم يتقبل هذا النوع من التعليم؛ لأنه يزيد بعض المشاكل الصحية لدىٰ الطلاب فمثلا أشارت الطالبة 4أ "أعيب عليه أنه يضعف نظري بسبب النظر الشاشة، ويضعف سمعي لأني أحتاج للتركيز في الصوت فأنا لا أسمعه جيدا... في الحقيقة أفضل التعلم في الجامعة لا سيما أنه الأفضل لطبيعة إعاقتنا".

كذلك كان الإرهاق بسبب طول السهر لإنجاز المتطلبات عامل سلبي لتقبل التعلم الطارئ عن بعد، فقد قالت الطالبة 2ب "في بداية الأمر كنت اسهر الليل لأن لا توجد دراسة لأفراد أسرتي في ذلك الوقت، واستثمر وقتي للحل، ولكن تعبت وشعرت ببعض الدوار والأرق حيال تلك الطريقة وضغط شديد لأنه طوال الوقت وعيناي متجه للشاشة وبالأصل عيناي متضررة وبذلك تدهورت عيناي وصحتي" وبالرغم من مما أشارت له 2ب لكن في نهاية المقابلة أضافت "بالرغم من الصعوبات التي واجهتها في التعلم الطارئ عن بعد إلا إني أفضله مع أساتذة متمكنين، أما التعليم العادي في الجامعة فاني لا أفضله لضياع وقتي كله فيه". واتفقت هذه النتائج مع توقعات الباحثة في هذا الجانب

حيث أن حوالي 50٪ من أفراد العينة لديهم إعاقة بصرية ما بين الكف الكامل أو ضعف البصر مما يؤثر على قدراتهم على استخدام وسائل التقنية الحديثة والتي لا تكون متوافقة مع حالتهم بنسبة كبيرة، كما أن بعض حالات الإعاقة قد تتزامن مع مشكلات صحية أخرى تحد من استفادتهم من التعلم الطارئ كما هو مأمول.

ثالثًا: الوقت:

كان الحفاظ على الوقت عاملاً مهمًا للطلاب في تقبل التعلم الطارئ عن بعد، وقد تكرر هذا الموضوع كثيرا من خلال إجابات الطلاب، وكما أشارت 3ث "بالنسبة لي ممتاز جدًا لأني في منزلي أقوم بأموري ومهامي وواجباتي أولا بأول كما أنني أم، ولدي أطفال، إنه أفضل من التعليم التقليدي"، ولقد وافقتها في الرأي زميلتها 2ب:

جدًا سعدت لأن وقتي سيكون لي، على عكس السابق الوقت يضيع في الجامعة والدراسة وطوال الوقت على المكتب، في السابق استيقظ مبكرًا وأستعد للدوام، أما الآن أستيقظ وأجد وقتًا لأسترخي وأتناول الفطور الصحي، وأيضًا أستطيع عمل بعض التمارين والشروع للقراءة قبل بدء المحاضرة، لدي وقت كاف من بعد صلاة الفجر حتى الساعة الثامنة.

أيضا وافقهم الرأي 7س بقوله: "في الحقيقة بدايةً لم أكن راضي بهذه الفكرة، لأنني اعتدت الدوام اليومي للجامعة وحضور المحاضرات عن قرب أما الآن اختلف الأمر وأحببت هذا الأمر لأنه يتيح لي الوقت الكافي للتخطيط والمذاكرة".

هناك من فضله لأنه حصل على الوقت ليعود للسكن مع عائلته في القرية مثل الطالب 6ك بعد أن كان معارضًا له في البداية "في البداية كان هناك توتر وخوف ولم أعرف كيفية الآلية وأمور أخرى، حتى مر أسبوع شعرت بالارتياح لأنه أصبح لدي الوقت لأعود لأسرتي، والآن لا أريد غير التعلم الطارئ عن بعد". ومن خبرة الباحثة في التدريس ومن خلال نتائج الدراسات السابقة فإنها ترى أن التعلم عن بعد يحافظ على وقت الطالب فلا داعي لضياع الوقت في الذهاب إلى الجامعة أو انتظار المحاضرات أو انتظار من يقلهم إلى المنزل وهو ما يعاني منه ذوي الإعاقة فهم في العادة يحتاجون لوقت أطول من زملائهم في إتمام متطلبات الحياة اليومية، واتفقت على هذا الرأي دراسة وآخرون (Dushkevych، et, al. ،2020) حيث يقضي 66٪ من الطلاب ما بين ساعتين إلى أربع ساعات في الدراسة يوميا وهو ما يعني بأن لا هناك وقت ضائع في الذهاب أو العودة أو الانتظار.

إجابة السؤال الثالث:

نصَّ هذا السؤال على: "ما توصيات الطلاب

والطالبات لتحسين عملية التعلم الطارئ عن بعد؟

كان للطلاب آراء من زوايا مختلفة لتطوير التعلم الطارئ عن بعد ومن خلال تحليل المقابلات لهذا السؤال نتجت أربع موضوعات رئيسية وهي؛ الناحية الأكاديمية، الناحية النفسية، الناحية التقنية، وأخيرا الناحية التخطيطية.

أولاً: الناحية الأكاديمية:

الناحية الأكاديمية كانت أكثر موضوع تم التطرق له من قبل الطلاب والطالبات فكانت توصية الطالبة 3ث من منظور أكاديمي "بصراحة لو كنت مسؤولة سأترك هذا التعلم الطارئ ثابت، لأن بعض المقررات يناسبها هذا النوع من التعلم كمقرر القرآن وغيرها من المقررات، لأن نحفظ جزئيات أقل، وعدد الاختبارات أكثر"، وهو ما توافق مع دراسة كنت (Kent, 2016) التي استطلعت آراء الطلاب ذوي الإعاقة ومدىٰ رضاهم عن التعليم الالكتروني حيث أعرب أكثرهم عن رضاهم لأنه مريح وأقل صعوبة من التعليم التقليدي.

أما الطالب 6ك فقد كانت وجهة نظرة تتعلق بتطوير وتوجيه أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة خلال هذه الأزمة "أتمنىٰ من مركز الأشخاص ذوي الإعاقة أن يكثف توجيهه لأعضاء هيئة التدريس وإرسال الخطابات لهم لمراعاة ذوي الإعاقة لمنحهم بعض التسهيلات، أنا لا أقول ضعوا لهم الدرجة الكاملة، لكن يجب وضع واجبات واختبارات تناسب ظروف وقدرات الطالب". وهذا ما توافق مع توصيات دراسة بكري (Bakri, 2019) والتي أكدت علىٰ أهمية تفعيل دور مراكز ذوي الإعاقة في الجامعات في تعزيز ثقافة أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتقديم المواءمات الأكاديمية، وكذلك كان الحال مع دراسة كنت (Kent, 2016) التي أكدت علىٰ ضرورة تعريف أعضاء هيئة التدريس علىٰ أساليب تقديم المواءمة الأكاديمية المتعلقة بالاختبارات والمتطلبات الأكاديمية. وأخيرا، دراسة هودجيز (Hodges, 2020) التي تكلمت عن أهمية تدريب أعضاء هيئة التدريس علىٰ لتخطي محدودية خبرتهم في التعلم الطارئ عن بعد.

ثانيًا: الناحية النفسية:

القدرة علىٰ التعامل مع الوضع أو المكان الجديد مهم جدا لأي شخص ليكون مرتاحا نفسيا وبالتالي القدرة علىٰ النجاح والشيء نفسه ينطبق علىٰ الطلاب ذوي الإعاقة، لذلك يجب علىٰ المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس ومراكز خدمة ذوي الإعاقة القيام علىٰ تهيئة الجو العام ليكونوا داعمين لتأقلم الطلاب ذوي الإعاقة في أي وضع جديد (Swail، 2004). لذلك توافقت توصية 2ب مع ما سبق فقد رأت الموضوع من جانب نفسي؛ حيث رأت أن الطالب يجب أن يكون

مطمئنًا نفسيًا حتىٰ يتقبل هذا النوع من التعلم، وأن يكون علىٰ قدر من المسؤولية حيث قالت "بدايةً لو كنت مسؤولة سوف استخدم أسلوب التطمين وأُعلم طالباتي أن الموضوع جديد، لكن لا يحتاج للقلق". إن الاستقرار النفسي عامل مهم في نجاح الطلاب ذوي الإعاقة حيث أن القلق بشأن الاستقرار المالي والدعم العائلي والعاطفي التي قد تكون سببًا مهمًا في إبطاء المشاركة التعليمية الفعالة وهو ما أكد عليه أبل (Abel, 2020) في دراسته.

ثالثًا: الناحية التقنية:

الوصول التقني الشامل أصبح من متطلبات العصر التي تخدم الطلاب ذوي الإعاقة في مسيرتهم العلمية والأكاديمية، لذلك كان واجبا علىٰ المؤسسات التعليمية أن تهيئ برامجها التعليمية لأن تكون متوافقة مع حالات الإعاقة المختلفة، فقد اقترح الطالب 7س "إضافة منبه ينبه الطلاب ذوي الإعاقة في حال حدوث إعلان، أو مشاركة في المنتدىٰ، أو واجب، أو اختبار". وكذلك الطالب 6ك قال: "أتمنىٰ أن يكون برنامج zoom متوافقا مع حالتي كوني كفيف بإضافة القارئ، وحتىٰ برنامج البلاك بورد يجب أن يكون أكثر توافقا مع الكفيفين فهو حاليا متوافق مع حالتي بنسبة 80٪"، ومن المقابلات ظهر أن أعضاء هيئة التدريس كانوا متعاونين مع الطلاب في تقديم المواءمات الأكاديمية للطلاب من الناحية التقنية وهو ما توافق مع دراسة بكري (Bakri, 2019) والتي أظهرت أن ما نسبته 82٪ من أعضاء هيئة التدريس لا يمانعون من استخدام الطلاب لبرامج أخرىٰ غير البلاك بورد والتي تكون متوافقة أكثر مع حالات الإعاقة المختلفة. لذلك المرونة في استخدام التقنية أمر ضروري لمساعدة الطلاب في مرحلتهم الجامعية (Fichten, et al, 2009).

رابعًا: الناحية التخطيطية:

أما من الناحية التخطيطية فكان للطالبة 5ر رأي جدير بالذكر حيث قالت: "أضع مسبقًا وبمدة كافية خطة كاملة عن الاختبارات والواجبات والمنتديات بحيث يعرف الطالب كل المطلوب منه في وقت مبكر، ولا أغير الخطة بشكل مفاجئ إلا بطلب نقاش مع الطالب"، "وأخيرًا التغذية الراجعة مهمة للتخطيط المستقبلي فمن وجهة نظر الطالبة 1ز "أولاً سأجمع الطلاب وأخذ آرائهم وأجمعها وأرىٰ ما هو الأصلح والأسلم وأعمل به"، وأضافت "واطرح استبيان في موقع الجامعة بأن لدي هذه الأزمة وأطلع لهذه الآراء وماهية احتياجاتهم، وبذلك حققت بين ما أريد عمله، والأمر الآخر تلبية احتياجات الطلاب، وبذلك الطلاب لا يوجد لديهم عذر بأن الجامعة لم تلبِ متطلباتهم". وترىٰ الباحثة بأن التغذية الراجعة مهمة وضرورية لتحسين جودة التعليم، لذلك ترىٰ أنه من الضروري

عمل أبحاث مماثلة للوقوف علىٰ التحديات التي تواجه الطلاب من ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي ليتم تلافيه مستقبلا، وهو ما جاء متوافقا مع دراسة هودجيز (Hodges, 2020) التي أكدت علىٰ وجوب تحديد نقاط القوة ونقاط الاحتياج في هذا النوع من التعلم لتحسينه وتلافي الأخطاء فيه.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة ما يلي:

1- توفير ميزانية لإقامة دورات مكثفة لأعضاء هيئة التدريس لتكييف ومواءمة عمليات التدريس عن بعد حتىٰ يتم رفع الاستعداد والجاهزية للتعليم خلال الأزمات. وكذلك توفير دورات للطلاب ذوي الإعاقة لاستخدام الطرق والأجهزة الالكترونية في التعليم.

2- إيجاد طريقة لضبط الطلاب في التقييمات والاختبارات وحضور المحاضرات وتعزيز حس المسؤولية الذاتية لديهم.

3- إلمام المؤسسات الجامعية بحالة الطلاب ذوي الإعاقة المادية والأماكن التي يسكنون بها والتي قد تكون في قرىٰ نائية لا يوجد بها وصول لشبكات الانترنت، وتشكيل لجان لإيجاد الحلول المناسبة لمساعدة الطلاب للتغلب علىٰ مثل هذه المشكلات.

4- تطوير الدعم الفني بزيادة عدد الموظفين حتىٰ يتم تلافي أي مشكلات الكترونية تواجه أعضاء هيئة التدريس والطلاب ذوي الإعاقة، وأن تكون الإجابات واضحة للأسئلة الأكثر شيوعًا في موقعهم الإلكتروني سواءً لأعضاء هيئة التدريس أو للطلاب.

5- تكييف البرامج الإلكترونية المستخدمة في التعلم الطارئ عن بعد لتكون متوائمة مع حالات الإعاقة المختلفة.

6- تعاون الجهات الحكومية المختلفة كوزارة الاتصالات وتقنية المعلومات مع وزارة التعليم في تقوية الشبكات ومعالجة بطء شبكة الانترنت، حتىٰ يتسنىٰ للطلاب داخل المدن وخارجها الدراسة بسلاسة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الحسيني، عبد الناصر (2020). *مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة: الممارسات المستندة إلىٰ البراهين*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
https://kscdr.org.sa/ar/node/3098

السرطاوي، زيدان، وعواد، أحمد (2011). *مقدمة في التربية الخاصة سيكولوجية ذوي الإعاقة والموهبة*. الرياض: الناشر الدولي.

العبد الكريم، راشد (2019). البحث النوعي في التربية. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون

عقيل، عمر، والبكري، سيرين (2018). استعداد عضوات هيئة

التدريس لتقديم المواءمة الأكاديمية لذوات الإعاقة في التعليم العالي. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*، 7(2)، 24-40.

هيئة التعليم والتقويم (2020). الفرق بين التعليم الالكتروني والتدريس الطارئ عن بعد. استرجعت من https://www.etec.gov.sa/ar/Media/Documents/H1.pdf

وزارة التعليم (2020). التعليم خلال جائحة كورونا. استرجعت من: https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/un-2020-547.aspx

انفوجرافيك تقرير عمادة التعلم الإلكتروني بجامعة الملك خالد عن الاختبارات النهائية الإلكترونية للفصل الثاني 1441هـ. https://twitter.com/kkueduksa/status/1260653883149279232

لا تشيل هم.. مبادرة جامعة الملك خالد لدعم الطلاب والطالبات بالأجهزة الذكية عن طريق مركز التوجيه والإرشاد بعمادة شؤون الطلاب. https://twitter.com/safkku/status/1303108939052191744

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abel Jr, A. (2020). The phenomenon of learning at a distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis. *Asian Journal of Distance Education*, *15*(1), 127-143.

Bakri, S. T. (2019). *Reasonable accommodation for students with disabilities/learning disabilities: Perspectives of university faculty, staff, and students* (Doctoral dissertation), Trinity College Dublin. Dublin, Ireland.

Bao, W. (2020). COVID□19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behaviour and Emerging Technologies*, *2*(2), 113-115.

Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Doody, O., & Noonan, M. (2013). Preparing and conducting interviews to collect data. *Nurse researcher*, *20*(5).

Dushkevych, M., Barabashchuk, H., & Hutsuliak, N. (2020). Peculiarities of Student Distance Learning in Emergency Situation Condition. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, *12*.

Fichten, C. S., Ferraro, V., Asuncion, J. V., Chwojka, C., Barile, M., Nguyen, M. N., ... & Wolforth, J. (2009). Disabilities and e-learning problems and solutions: An exploratory study. *Journal of Educational Technology & Society*, *12*(4), 241-256.

Golden, C. (2020, March, 23). *Remote teaching: The glass half-full.* EDUCAUSE Review. Retrieved from. https://er.educause.edu/blogs/2020/3/remote-teaching-the-glass-half-full

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review.*

Kent, M. (2016). *Access and barriers to online education for people with disabilities*. Perth: National Centre for Student Equity in Higher Education Retrieved.

Lincoln, S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry* (vol. 75). Thousand Oaks, CA: Sage.

Manfuso, L. (2020). From Emergency Remote Teaching to Rigorous Online Learning. Retrieved from. https://edtechmagazine.com/higher/

Martella, R., Nelson, J., Morgan, R., & Marchand-Martella, N. (2013). *Understanding and interpreting educational research*. New York, NY: Guilford Press.

Mikołajewska, E., & Mikołajewski, D. (2011). E-learning in the education of people with disabilities. *Adv Clin Exp Med*, 20(1), 103-109.

Milman, M. (2020). This Is Emergency Remote Teaching, Not Just Online Teaching. Education week. Retrieved from. https://www.edweek.org/ew/articles/2020/03/30/this-is-emergency-remote-teaching-not-just.html

Richards, S., Taylor, R., & Ramasamy, R. (2013). *Single subject research: Applications in educational and clinical settings* (2nd ed.). Australia: Cengage Learning.

Riggs, S. (2020, April, 15). *Student-centered remote teaching: Lessons learned from online education.* EDUCAUSE Review. Retrieved from. https://er.educause.edu/blogs/2020/4/student-centered-remote-teaching-lessons-learned-from-online-education

Saavedra, J. (2020, March, 30). *Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic*. World Bank Blogs. Retrieved from. https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic

Strauss, A., & Corbin, J. (2014). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage

Swail, W. (2004). *The art of student Retention: A handbook for practitioners and*

Administrators. Paper presented at the Texas Higher Education Coordinating Board 20th Annual

Recruitment and Retention Conference, Austin, TX.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings* (2nd ed.). New York, NY: John Wiley & Sons.

UNESCO (2020). COVID-19 education response. Retrieved from. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition

White, C. P., Ramirez, R., Smith, J. G., & Plonowski, L. (2010). Simultaneous delivery of a face-to-face course to on-campus and remote off-campus students. *Tec Trends*, *54*(4), 34-40.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (17)، ص ص 137 - 165، الرياض (2021م/ 1442هـ)

مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين

د. انشراح سالم المغاربة(1)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية تّعرف مدىٰ مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث تكونت الاستبانة من (30) فقرة، بعد التحقق من صدق الأداة وثباتها، وبلغت عينة الدراسة (81) من معلمات ومشرفات برامج الموهوبين والطالبات الموهوبات الملتحقات في برامج الموهوبين للعام الدراسي (2019-2020م)، تم اختيارهن بطريقة عشوائية وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مدارس التعليم العام لنظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين جاءت متطابقة بدرجة مرتفعة مع معايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وبمتوسط حسابي (3.97)، أما درجة تطبيق مدارس التعليم العام لنظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين جاءت بدرجة مرتفعة مع معايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر الطالبات الموهوبات الملتحقات في البرامج وبمتوسط حسابي (3.79)، كما اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطالبات الملتحقات في برامج الموهوبين تُعزي لمتغير المستوىٰ الدراسي، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة الحالية مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الموهوبين، معايير، الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين.

Matching the American National Association for Gifted Children Standards with Local Female Gifted Students in Public Education Schools

Dr. ensherah salem al-Magarbah(1)

Abstract: The current study aims to find out about matching the student selection system in gifted programs in public education schools with the American National Association for Gifted Children standards. To achieve this goal, the researcher used the descriptive approach, a questionnaire consisted of (30) items. after verifying the validity and reliability of the tool, the study sample reached (81) participants which was chosen randomly to teachers and supervisors of gifted programs and gifted students enrolled in the gifted programs for the academic year (2019-2020 AD). The results of the study showed that the degree of general education schools' application of the female student selection system in gifted programs was identical to a high degree with the American National Association for Gifted Children from the teachers and supervisors' point of view, with a mean of (3.97). As for the degree of general education schools' application of the female student selection system in gifted programs, it came at a high degree with the standards of the American National Association for Gifted Children from the gifted students enrolled in the programs' point of view, with a mean of (3.79). It also became clear that there are no statistically significant differences in the responses of students enrolled in the gifted programs due to the academic level variable, and in light of these results, the current study presented a set of recommendations.

Key words: Gifted, Standards, American National Association for Gifted Children.

---

(1) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة المجمعة.

البريد الإلكتروني: E-mail: e.almagarbah@mu.edu.sa

(1) Assistant Professor Department of Special Education, College of Education in Majmaah, Majmaah University.

المقدمة:

يُمثل الأشخاص الموهوبين في جميع دول العالم ثروة وطنية يجب العمل علىٰ استثمارها وتوظيفها بالشكل الأمثل لتحقيق الأهداف الوطنية المنشودة، والتي تعتمد بدرجة كبيرة علىٰ إنجازاتهم ومخرجات أعمالهم كأشخاص مهرة يمتلكون موهبة إبداعية خَلاَّقة تساهم في تطوير المجتمعات وتقدمها. وعلي النقيض من ذلك، فإن إهمالهم وضعف الاهتمام بهم، وعدم الالتفات لاحتياجاتهم سيؤدي إلىٰ حرمان المجتمعات من إنجازاتهم وإبداعاتهم، وسيحرمهم من حقوقهم في تحقيق ذاتهم (Alfaqeer & Baioumyam, 2019)؛ وبالرغم من الإدراك الواسع والوعي الكبير لأهمية هذه الفئة من الطلبة الموهوبين إلا أنهم لا يزالون من الفئات الأقل حظاً ورعايةً، حيث لا يتم توفير البيئة التعليمية، والأكاديمية الملائمة لهم وللباحث المتأمل والمتتبع لحركة الموهبة والإبداع يلحظ أن علماء النفس والتربية قد ازداد اهتمامهم بالموهوبين في الآونة الأخيرة، وخاصة في الربع الأخير من القرن العشرين لارتباطه بتقدم الأمم وتطورها؛فالتقدم العلمي والتكنولوجي لا يحدث إلا بتطوير القدرات الإبداعية للأفراد الموهوبين. ويختلف تعليم الطلبة الموهوبين من بلد إلىٰ آخر في الوقت الحاضر؛ فمن ناحية هناك بلدان تمتلك برامج معدة خصيصاً للطلبة الموهوبين، ومن ناحية أخرىٰ، لا تعترف بعض الدول بمفاهيم ومصطلحات مثل: الموهوبين، أو الموهبة. وتقدم أغلب الدول المهتمة بهذا الموضوع الدعم والمساندة للطلبة الموهوبين من خلال خدمات، وبرامج تقدمها منظمات متعددة ومتنوعة؛ لذا تحتاج هذه الفئة من الموهوبين إلىٰ اهتمامٍ بالغ، ورعاية خاصَّة، واكتشاف في وقتٍ مبكر؛ وإلا فإن مواهبهم وقدراتهم المميزة ستضيع هباء منثوراً (Reid & Boettger, 2015) .

وتشير الأدبيات إلىٰ أن نسبة الموهوبين تتراوح بين (3٪ إلىٰ 5٪) في أي مجتمع (Tannenbaum, 2005)، ويعد لزاماً علىٰ الأنظمة التعليمية الحفاظ علىٰ هذه الثروة وهو ما آمنت به وطبقته بعض المجتمعات، ورغم أن هنالك آراء تتجه إلىٰ عدم أحقية هذه الفئة من المجتمع برعاية مضاعفة ومكثفة عن غيرهم من أفراد المجتمع؛إلا أن القناعة التي تزداد يوماً بعد يوم بأهمية البرامج الراعية للموهوبين، والتي أمست حاجة ملحة وضرورية في حياتنا المعاصرة والمتقدمة.وفي ظل بروز حركات الإصلاح التربوي في منتصف القرن العشرين بدأت مختلف الأنظمة التربوية في كثير من الدول المتقدمة والأوروبية والشرق آسيوية والعربية بإعداد برامج تعليمية تعنىٰ بالموهوبين خاصةً، بغرض تلبية احتياجاتهم (Davis et al., 2010)، وعلي غرار تلك

الدول استجابة المملكة العربية السعودية للتوجهات العالمية والإقليمية في مجال رعاية الموهوبين، وتحقيقاً لرؤية المملكة العربية السعودية (2030) ضمن محور "اقتصاد مزدهر.. فرصة مثمرة"؛ بهدف توفير تعليم يُسهم في دفع عجلة الاقتصاد وتماشياً مع الأهداف الاستراتيجية لبرنامج التحول الوطني (2020) والتي من بينها "تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار" تأتي برامج ومشاريع الإدارة العامة للموهوبين سعياً لإيجاد بيئة علمية إبداعية تنافسية محفزةً لعقل الباحث العلمي؛ من أجل تهيئته للمنافسة والدخول في المنظومة العالمية المعرفية القائمة علىٰ الابتكار والبحث العلمي.

إن نجاح أي برنامج لرعاية وتنمية الموهوبين في أي مجتمع من المجتمعات يقوم علىٰ عدة عوامل من أهمها: مدىٰ فاعلية طرق وأساليب الكشف عن أولئك الذين يتوقع نجاحهم في أي برنامج يستهدف تنمية قدراتهم ورعاية مواهبهم وإبداعاتهم، وتعتبر عملية الكشف عن الموهوبين ليست بالأمر السهل التي يمكن القيام بها بصورة عرضية، بل من الأمور الخطيرة والمعقدة والتي تحتاج إلىٰ تخطيط علمي دقيق من قبل اختصاصيين علىٰ معرفة واطلاع علمي بكل ما يتعلق بقضايا الموهوبين بشكل عام، وطرق وأساليب الكشف عنهم علىٰ وجه خاص. فبقدر حساسية أدوات الكشف ونجاعة الإجراءات المتبعة في اختيار الموهوبين، إلا أنه لا ضمان لعدم الوقوع فيما يُعرف بأخطاء عملية الكشف، حيث يتم اختيار طالب غير جدير بالالتحاق بالبرنامج، أو لا يستفيد من التحاقه بالبرنامج أي ما يعرف القبول الزائف (False Positive)، أو إسقاط طالب له من القدرات والاستعدادات الحقيقية التي تجعل منه طالباً موهوباً وحرمانه من البرامج المقدمة وهو ما يعرف بالرفض الزائف (False Negative) (جروان، 2010)، إن الطلبة الموهوبين يحتاجون إلىٰ توفير برامج تربوية تلبي رغباتهم وتتناسب مع احتياجاتهم وخصائصهم؛ لذا من الضروري البحث عن أهم الأساليب والطرق وأنظمة القبول التي تستخدم للتعرف علىٰ هؤلاء الموهوبين (pomortseva, 2014)؛ ولذلك نجد أن موضوع الكشف عن الموهوبين وانتقائهم من أكبر التحديات التي تواجه النظم التعليمية في العالم اليوم من أجل رعايتهم وتوظيف ما لديهم من قدرات واستعدادات، خاصةً وأن الطلبة الموهوبين يدرسون في الصفوف العادية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ويُقدم لهم من حين لآخر في الإجازات الرسمية برامج إثرائية متنوعة؛ ومن هنا تأتي هذه الدراسة للتعرف علىٰ مدىٰ مطابقة معايير اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام

لمعـــايير الجمعيـــة الوطنيـــة الأمريكيـــة للأطفـــال الموهوبين.

مشكلة الدراسة:

إن تعلـيم الطلبـة الموهـوبين واسـتثمار طاقـاتهم وقدراتهم في خدمة المجتمع هو مطلب ثقافي وتعليمي لا استغناء عنه، بل يُعد ضرورة تعليمية، ومجتمعية خاصة في البلدان التي تفتقر فيها المؤسسات التعليمية إلىٰ برامج واستراتيجيات تعليمية تنصّب علىٰ الاهتمام بهذه الفئة الموهوبة من الطلبة (السرور، 2010). ونظرًا لأهمية برامج رعاية الموهوبين والجهود المبذولة من المملكة العربية السعودية، وتحقيقًا لأهدافها وغاياتها، تأتي عملية التقييم لأهم مكونات برامج الموهوبين إلا وهو نظام اختيار الموهوبين في البرامج المعدة لهم لما يترتب عليها من خطوات أخرىٰ وخطط تنفيذية؛ للتأكد من مدىٰ فاعليته وضمان استمراريته وتطويره بشكل متواصل، إن المجتمعات الإنسانية بما فيها المجتمع السعودي بحاجة ماسة إلىٰ أبنائه الموهوبين؛ وهذا يستدعي إجراء المزيد من البحوث والدراسات لتحسين مستوىٰ رعايتهم والاهتمام بالموهوبين، وتيسير كافة السبل أمام طاقاتهم الإبداعية

ومن خلال الاطلاع علىٰ تجارب بعض الدول واهتمام الباحثة بهذه الفئة وتدريسها لمواضيع تهتم بالموهبة والموهوبين لأكثر من ثلاثة أعوام في التعليم الجامعي، ومناقشتها لآليات الكشف عن الطلبة الموهوبين ونظام قبولهم والتحاقهم في تلك البرامج المخصصة للموهوبين، رصدت عدم الرضا لدىٰ بعض الطالبات عن التجارب السابقة في مجال الكشف عن الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام واختلفت الآراء بين مؤيد لنظام اختيار الموهوبين ورافض له، حيث أشارت العديد من الطالبات أنهنّ واجهنّ مشكلات تكيفية ونفسية واجتماعية لشعورهنّ بأنهن موهوبات ولم يتم الكشف عن مواهبهنّ، أو أنهنّ غير موهوبات وتم قبولهنّ في برامج الموهوبين، وهذا الرأي يحتمل الصواب أو الخطأ، ولا شك أن عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين تُمثل المدخل الطبيعي لأي برنامج صمم لرعايتهم، ويؤكد جروان (2008) أن عملية التقييم تهدف إلىٰ تطوير البرنامج وذلك من خلال إدخال التعديلات اللازمة علىٰ عناصره المختلفة وخاصة المعلومات المتعلقة بنظام الكشف والقبول للطلبة الموهوبين.

وهذا ما أشارت إليه دراسة الشعلان (2010) أنّ هنالك جوانب ضعف في برامج الموهوبين والتي تمثلت في عدم وجود سياسات وقواعد لتنظيم العمل في برامج الموهوبين في المملكة العربية السعودية، ودراسة الشهري (2014) والتي أشارت إلىٰ عدم توفر المدربين المتخصصين في مجال رعاية الموهوبين والكشف

عنهم، ودراسة (أبو ناصر والجغيمان، 2012) والتي أوضحت في نتائجها أن واقع السياسات التربوية والمرتبطة ببرامج تربية الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية ليست بالصورة المناسبة وفق رؤية المعلمين في مجال تربية الموهوبين، وفي ذات السياق أشارت جونسن (2012/ 2014) أن وجود معايير لبرامج الموهوبين هي الطريقة المثلى للوصول إلى تخطيط أفضل لطبيعة الخدمات والبرامج المقدمة لهؤلاء الفئة من المجتمع، كما أنه يُسهم في تحقيق برامج الموهوبين لأهدافها ومخرجاتها؛ وانطلاقًا مما سبق عرضه كان لا بُد من أجراء دراسة لأهم مكونات برامج الموهوبين ألا وهو درجة مطابقة نظام اختيار الطالبات الملتحقات في هذه البرامج؛ وذلك للتأكد والوصول إلى حكم حول مدى مطابقتها للمعايير العالمية والتي وضعت من قبل الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين National Association for Gifted Children (NAGC, 2010).

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر المعلمات والمشرفات على البرنامج؟

2- ما درجة مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر الطالبات الملتحقات في البرنامج؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0,05$) في درجة مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر الطالبات الملتحقات في البرنامج تُعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

1- التعرف إلى درجة مطابقة معايير اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر المعلمات والمشرفات على البرنامج.

2- التعرف إلى درجة مطابقة معايير اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر الطالبات الملتحقات في البرنامج.

3- الكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة من الطالبات الملتحقات في برامج الموهوبين تبعًا لمتغير المستوى الدراسي.

أهمية الدراسة:

1- تُعد هذه الدراسة إضافة للأدب التربوي والنظري في مجال الموهبة، وتكشف عن واقع مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين العالمية.

2- إلقاء الضوء على جانب مهم في رعاية الطالبات الموهوبات وهي معايير نظام اختيار الطالبات المرشحات في برامج الموهوبين، وحث المختصين والمهتمين بهذه الفئة بضرورة استخدامها عند الكشف عن قدرات الموهوبات.

3- تفيد القائمين حَاليًّا على البرنامج بتقديم تغذية راجعة حول معايير اختيار الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام في برامج الموهوبين والتحقق من توافر هذه المعايير وجدواها، والعمل على تطويرها.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على عينة من معلمات ومشرفات برامج الموهوبات في مدارس التعليم العام في محافظة المجمعة، والطالبات الملتحقات في هذه البرامج للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1441-1442هـ).

الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في العام الدراسي (1441-1442هـ) (2019-2020م).

الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على مدارس التعليم العام في إدارة التعليم في محافظة المجمعة.

الحدود الموضوعية: تتحدد بموضوع الدراسة وهو مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين، ومدى توفر الصدق والثبات في المقياس التي قامت الباحثة باستخدامه، ودقة أفراد عينة الدراسة في الإجابة على فقرات المقياس.

مصطلحات الدراسة:

الموهوبات: هنّ اللواتي يَتمَيَّزنَ بإنجاز متفوق بالنسبة إلى غيرهنّ ممن هنّ في نفس العمر، والخبرة، وهنّ اللاتي يُظهرنّ أداءً عاليًا من الناحية الذهنية، أو الإبداعية، أو الفنية، ولديهنّ قدرة عالية في القيادة، وتفوق مميز في نواحٍ أكاديمية محددة، وهنّ يحتجنّ إلى خدمات خاصة غير متوفرة في المدارس العادية (يحيي، 2014).

أما في هذه الدراسة فيُعرفنّ إجرائيًا: بأنهنّ الطالبات الملتحقات في مدارس التعليم العام في محافظة المجمعة للعام الدراسي (1441 -1442هـ) للفصل الدراسي الأول، واللاتي طبقت عليهنّ معايير

الكشف عن الموهوبات في ضوء المعايير المعتمدة في مدارسهن، وتم قبولهنّ في برامج الموهوبات، وأجبنَّ علىٰ مقياس اختيار الطالبات الموهوبات المُعّد من قبل الباحثة.

معايير: هي معايير تربية الموهوبين، والتي وضعت من قبل الجمعية الوطنية الأمريكية والتي تختص بالبرامج والخدمات المقدمة للموهوبين، وتسعي لتطويرها وتركز علىٰ تعليم الموهوبين وتطويرهم من النواحي كافة وتضم ستة معايير هي: التعلم والنمو، والتقييم، وتخطيط المنهاج والتدريس، وبيئات التعلم والبرمجة، والتطوير المهني (جونسن، 2012 / 2014).

أما في هذه الدراسة فتُعرف إجرائيًا: بأنها مجموعة الخصائص والمواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في برامج تعليم الموهوبين.

الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الموهوبين NAGC (2010): هي منظمة للآباء والمعلمين، تلبي احتياجات الأطفال من جميع الثقافات والخلفيات العرقية والدينية، والمجموعات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ذات المواهب، وكذلك الأطفال الذين قد يكونون قادرين علىٰ تطوير مواهبهم الكامنة، كما تشارك الجمعية الوطنية الأمريكية في البحث وتطوير الموظفين والمهنيين العاملين مع الموهوبين، والتواصل والتعاون مع المنظمات والوكالات الأخرىٰ التي تسعىٰ جاهدة لتحسين جودة التعليم من أجل جميع الطلبة.

أما في هذه الدراسة فتعرف إجرائيًا: جمعية عالمية تُعني بتقديم الدعم للأطفال الموهوبين من كافة الثقافات والخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، كما تسعىٰ لتقديم برامج تهدف لتطوير المعلمين والمهنيين والعاملين مع الطلبة الموهوبين، وتحدد معايير وقواعد وشروط تركز علىٰ تعليم الموهوبين وتطوير قدراتهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تتطلع مختلف الدول حول العالم إلىٰ مستقبلها الزاهر من خلال مجموعة اجتماعية يُطلق عليها تحديداً مصطلح "الموهوبين"، ففي ظل وجود بيئة تتسم بالتحدي والتنافس بين تلك الدول يبرز الاهتمام بهذه الفئة من خلال العمل علىٰ تلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم انطلاقًا من دورهم في دفع عجلة التقدم والتطور والتنمية الوطنية فهم يُقدمون إبداعاتهم وأفكارهم الخلاقّة لمجتمعاتهم؛ وبناءً عليه تبذل الدول المتقدمة المزيد من الجهود والاهتمام بالطلبة الموهوبين، وتحرص علىٰ توفير الرعاية الملائمة لهم في سبيل استثمار طاقاتهم، وقدراتهم وأفكارهم الإبداعية (السليمان، 2006)، ويشير (Altintas, 2009) إلىٰ أن الموهوب يتميز بسمات شخصية وميول خاصة به من

أبرزها: لديه حصيلة لغوية كبيرة وثرية بالنسبة لعمره الزمني، والمعرفة الواسعة حول موضوعات مختلفة ومتنوعة، والقدرة علىٰ تذكر المعلومات بسرعة (ذاكرة قوية)، والقدرة علىٰ فهم العلاقات بين الأشياء بسرعة (السبب والنتيجة)، والقدرة علىٰ فهم واستنتاج القواعد والوصول إلىٰ تعميمات صحيحة تتعلق بالأشخاص والأحداث والأشياء. وتتفق العديد من الدراسات والأبحاث علىٰ هذه السمات والخصائص والتي يجب مراقبتها وتقييمها والكشف عنها وتلبيتها.

ويشير عطا الله (2008) أن عملية التعرف علىٰ الموهوبين عملية محفوفة بالمخاطر والعقبات؛ نظرًا للمشكلات المتعلقة في استخدام أساليب التعرف والكشف عن الموهوبين المتعددة والمتنوعة، وطريقة التعامل مع نتائجها، بالإضافة إلىٰ الاختلافات في تعاريف الموهبة التي يتبناها الأفراد والمؤسسات التعليمية المعنية برعاية الموهوبين، وهذا يُشكل عبئًا كبيرًا وتحديًا حقيقيًا في التعرف علىٰ أفراد هذه الفئة من الموهوبين؛ ومن هذا المنطلق يتجه المختصون في برامج الموهوبين إلىٰ التنويع والتعددية في أساليب التعرف علىٰ الموهوبين ونظام القبول في برامجهم؛ وذلك من شأنه أن يؤدي إلىٰ تحديد دقيق لما يتميز به الموهوب (Davis, 2006)، كما أنه يُساعد في التعرف علىٰ الأنماط المختلفة للموهبة، ويوفر مصادر متنوعة للمعلومات ويخفف من مشكلات وعيوب كل أسلوب من أساليب الكشف والتعرف علىٰ الموهوبين (Susan, 2009). وفي السياق ذاته بدأت المملكة العربية السعودية في اتباع الاتجاه العالمي من خلال التركيز علىٰ استكشاف تنمية المواهب حيث تبذل جهودًا في الكشف عن الموهوبين ورعايتهم وفقًا لما نصت عليه السياسة التعليمية في المملكة، وجاءت اتفاقًا مع صياغة وثيقة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم والذي جاء تحت عنوان رعاية النابغين في ثلاثة مواد (192، 193، 194)، ونصت تلك المواد علىٰ تنمية مواهبهم وتوجيهها، وتوفير الفرص التعليمية الكافية لهم، وعلي الجهات المختصة أن تضع وسائل اكتشافهم، وبرامج الدراسة الخاصة بهم، والمزايا التقديرية المشجعة لهم. وفي عام (1421هـ) صدرت القواعد التنظيمية لرعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وعرفت الطلبة الموهوبين بأنهم الطلبة الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات فوق عادية، أو أداء متميزاً عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يُقدرها المجتمع، ويحتاجون إلىٰ رعاية تعليمية خاصة لا تتوفر في منهج الدراسة العادية، ثم شهدت برامج رعاية الموهوبين في المملكة تطوراً ملحوظًا، توجت هذه الجهود بتأسيس مؤسسة الملك عبد العزيز لرعاية الموهوبين، وفي الرابع من ربيع الأول عام

(1421هـ) أنشئت الإدارة العامة لرعاية الموهوبين لتقوم بمهام اكتشاف ورعاية الموهوبين في المملكة (المنتشري، 2008).

وبعد ذلك توالت الجهود والإنجازات على صعيد السياسات والاستراتيجيات والمؤسسات التي تُعنى برعاية وتربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية حيث تُقدم للموهوبين العديد من البرامج التربوية الخاصة منها: برنامج سنوي مستمر يشمل: الترشيح، والتعرف، والتصنيف للطلبة الموهوبين، والتقويم والمتابعة من خلال استخدام اختبارات ومقاييس الذكاء والإبداع والقدرات؛ وذلك بهدف اختيار الطلبة وترشيحهم لبرامج الرعاية والبرنامج المسائي الإثرائي، وبرامج التلمذة، وبرامج علمية مهارية تركز على إكسابهم بعض مهارات التفكير العقلية، والعلمية، والتفكيرية، والإبداعية (الجغيمان، 2008)، وتعتبر عملية التعرف على الطلبة الموهوبين جزء لا يتجزأ من عملية رعايتهم وتعليمهم فهي خطوة مهمة وجوهرية تهدف للتعرف إلى هؤلاء الطلبة الموهوبين والكشف عن قدراتهم ثم تقديم الخدمات لهم؛ ومن هنا تأتي أهمية هذه الخطوة في أي برنامج متكامل يختص بالطلبة الموهوبين ورعايتهم، ويشير جروان (2010) أن هنالك العديد من الاستراتيجيات والطرق لتحديد الطلبة الموهوبين وهي: اختبارات الذكاء الفردية والجماعية، واختبارات التحصيل الأكاديمي (المدرسية والمقننة)، واختبارات الإبداع، وترشيح المعلمين وأولياء الأمور والأقران؛ لذا لا بُّد أن تكون عملية الاختيار منظمة وهادفة وتؤدي إلى صنع قرارات تربوية وتعليمية مناسبة للطلبة. كما تستند عملية الكشف والتعرف إلى الطلبة الموهوبين على ثلاث مراحل رئيسية تتمثل في: المرحلة الأولى يُطلق عليها مرحلة الاستقصاء أو الترشيح، وتبدأ هذه المرحلة منذ بدء تقديم الترشح للالتحاق بالبرنامج ويتم الترشيح من خلال المعلمين وأولياء الأمور والأقران، وفي المرحلة الثانية يتم تطبيق الاختبارات والمقاييس؛ بهدف جمع البيانات والمعلومات عن قدرات الطلبة المرشحين للبرنامج، وأخيرًا المرحلة الثالثة وهي مرحلة الاختيار حيث تتجمع البيانات المطلوبة، ثم تتم معالجتها بطريقة علمية سليمة، وتستخرج علامة مُجمعة لكل طالب، وبعد ذلك يتم ترتيب الأسماء في قائمة حسب درجاتهم وللمدرسة دور كبير وأهمية عظيمة في الكشف عن الطلبة الموهوبين، وقدراتهم الابتكارية والعمل على تنميتها وتطويرها، فالمدرسة تُمثل البيئة الاجتماعية التعليمية التي يقضي فيها المتعلم جزءًا كبيراً من وقته؛ من أجل التزود بالخبرات التعليمية والمهارية وصقلها، كما يؤكد (أبو ناصر والجغيمان، 2012) أن أبرز مسؤوليات

المدرسة الكشف عن الطلبة الموهوبين والتعرف عليهم، ومعرفة مدىٰ استعداداتهم الكامنة في وقت مبكر ومساعدتهم للوصول إلىٰ النمو الشامل المتكامل والمتوازن في أبعاده، وذلك من خلال استخدام أدوات وطرائق علميّة للكشف عن الظروف الملائمة وتهيئتها لإشباع حاجاتهم (جروان، 2010). كما تتم عملية اختيار الطلبة الموهوبين في مدارس المملكة العربية السعودية من خلال عدة مراحل بدايةً بمرحلة استقبال طلبات الترشيح، ومن ثم يستعد الطلبة المرشحين لحضور اختبارات (مقياس موهبة للقدرات العقلية)، حيث يُطلب من كل مرشح ومرشحة من الطلبة طباعة الإشعار الخاص به وختمها بختم المدرسة التابع لها، ومن ثم تطبيق المقياس بالمرحلة المقبلة، وإعلان النتائج، وأخيراً توزيع المقبولين علىٰ البرامج والخدمات المتاحة حسب الأهلية والمعايير المحددة لكل برنامج (وزارة التعليم السعودية، 2020). إن نظام الكشف عن الطلبة الموهوبين يجب أن يرتكز علىٰ استخدام منهجية علمية متطورة تعتمد الأسس العلمية وأفضل الممارسات العالمية والتي أثبتت نجاحها في التعرف علىٰ الطلبة الموهوبين، والوقوف علىٰ أحدث الأساليب المحلية والعالمية لاكتشافهم، ولا يخفي علىٰ المختصين في ميدان رعاية الموهوبين الدور المهم الذي تلعبه منهجيات الكشف والتعرف علىٰ الموهوبين، وأنظمة القبول في البرامج المُعدة لهذه الفئة في تحديد مدىٰ نجاح برامجهم، ولعل وجود معايير يحتكم إليها في بناء منهجيات الكشف واختيار أدواته الوسيلة الأكثر أمانًا في الحصول علىٰ نظام متكامل للكشف يُراعي جميع الجوانب المهمة في شخصية الموهوب (الجغيمان، 2018).

وتُمثل المعايير العالمية المهمة والمقبولة لدىٰ المختصين في مجال تعليم الموهوبين ركيزة أساسية حيث ترتبط بالتحسن المستمر للمتعلم والمعلم، ويمكن استخدام هذه المعايير كمؤشرات لقياس فاعلية هذه البرامج وموجهات لتطويرها. حيث تطورت حركة المعايير منذ (1983) عندما نشرت الهيئة الوطنية للتميز التربوي في الولايات المتحدة تقرير "أمة في خطر" لا سيما فيما يتعلق بكيفية تحديد الطلاب لبرامج الموهوبين والذي كان مصدر قلق للباحثين والإداريين والمعلمين، وأوصت الهيئة بأن علىٰ المدارس والكليات والجامعات أن تتبنىٰ معايير قابلة للقياس وأن ترفع سقف توقعاتها للأداء الأكاديمي، وتُعد معايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين (NAGC, 2010) في مستوىٰ ما قبل الروضة وحتىٰ نهاية الصف الثالث ثانوي علىٰ درجة كبيرة من الأهمية حيث تقدم إرشادات مترابطة ومنظمة للتطوير المهني، وطرق تحسين البرامج، وتقدم معايير رعاية وتربية الموهوبين

من حيث توفير هيكلية مناسبة تساعد على تحديد علامات مرجعية مناسبة، وتطوير السياسات والقوانين والإجراءات، والممارسات الأكثر فاعلية للطلبة الموهوبين، واعتماد الممارسات الصفية المستندة إلى الأدلة والتجارب العلمية للعاملين في مجال تربية الموهوبين لتحسين مخرجات الطلبة الموهوبين (جونسن، 2012 / 2014)، وقد قسمت الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين (NAGC) معايير برامج الموهوبين إلى سبعة مجالات: تصميم البرنامج وفلسفته، وإدارة البرنامج وخدماته، وطرائق ترشيح واختيار الطلبة، والمنهج وطرائق التعلم، وخطة الإرشاد والتوجيه الاجتماعي والانفعالي، والتطوير المهني للقائمين على البرامج، وأخيراً تقويم البرنامج. لذلك يدرك مخططو البرامج تمامًا الأهمية الكبيرة لعملية التقييم في نجاح البرامج التعليمية، حيث إن هدف التقييم لا يقتصر فقط على تقديم المعلومات المتعلقة بالبرامج المقيمة، بل يمتد أيضًا إلى تحديد المسارات المناسبة له (Royse et al., 2010). ويمكن أيضًا استخدام هذه العملية للكشف عن مدى تحقيق أهداف البرنامج، والطريقة التي يتم بها تحقيق الأهداف، والعقبات التي تعيق التقدم نحو تلك الأهداف، والنظر إلى تقييم البرنامج كأداة مركزية في عملية تطوير أي برنامج لأنه يساعد في تحديد ما إذا كان ينبغي دعم البرنامج أو تغييره أو إيقافه (Cannon et al. 2009; Davis & Rimm, 2010)، علاوة على ذلك يعتبر التقييم من أهم العمليات في نجاح البرامج التعليمية. إن تقييم البرامج في حد ذاته لا يكفي ولا يمكن اعتباره الهدف النهائي، ولكن يجب اعتباره العملية الرئيسية المستمرة لتحديد السبل المناسبة لتطوير مثل هذه البرامج (Guskey, 2000; Royse et al., 2009).

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة التي ارتبطت بمشكلة الدراسة الحالية ومحدداتها الموضوعية، حيث عرضت تلك الدراسات وفقًا لترتيبها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

هدفت دراسة Julie (2007) والتي هدفت للكشف عن الوضع الراهن لتعليم الموهوبين في ولاية نبراسكا، والتحقق من مدى كفاية البرامج والممارسات في هذا المجال، تضمنت طرائق الكشف عن الموهوبين. وتمّ في هذه الدراسة استخدام الاستبانة للإجابة عن تساؤلاتها، كما كشفت الدراسة عن أنّ هناك من بين (252) مدرسة حكومية بالولاية (203) مدرسة تقدم خططاً وبرامج للموهوبين، كما أنّ غالبية المدارس تُقدم مقاييس محدودة للكشف تحُد من عدد الموهوبين المكتشفين.

وسعت دراسة Debra and Harwell (2010) إلىٰ تقييم برنامج الموهوبين ومعرفة مدىٰ تطابقه مع معايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر المختصين وأولياء الأمور والمعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج المسحي والنوعي من خلال الاستبانة والمقابلة والملاحظات، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج وتطابقه مع معايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين. كما تم تحديد نقاط القوة وفرص التحسين في البرنامج بناءً علىٰ معايير برنامج NAGC.

كما أجرىٰ Al Qarni (2010) دراسة هدفت إلىٰ تقييم تعليم الموهوبين في المملكة العربية السعودية حيث تمثل هذه الدراسة تقييماً شاملاً وموضوعياً لجميع مراكز الموهوبين التي تقدم الرعاية والخدمات للموهوبين في المملكة العربية السعودية، وذلك لتحقيق الأهداف التالية: تحديد وتصنيف السياسات المختلفة لتخطيط وتقديم البرامج للطلبة الموهوبين في السعودية، وتحديد وتقييم فاعلية الإجراءات المتبعة في اختيار الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وتحديد وتقييم فاعلية الإجراءات المستخدمة في اختيار وتدريب المعلمين والموظفين الإداريين المؤهلين بشكل خاص الذين يعملون مع الطلبة الموهوبين، وتقييم فاعلية الاستراتيجيات والمناهج الدراسية المطبقة في برامج الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية؛ من أجل تنفيذ هذه الأهداف، استخدمت الدراسة أسلوب تصميم مختلط حيث تم جمع البيانات من خلال الاستبيانات والمقابلات والملاحظة. وكان المشاركون في هذه الدراسة من الإداريين والمشرفين والمعلمين الذين يعملون في مراكز الموهوبين في المملكة العربية السعودية، بما في ذلك الطلبة الموهوبين وأولياء أمورهم. وبلغ عدد المشاركين الإجمالي (541) مشاركاً. وأظهرت نتائج الدراسة انخفاضًا في أداء وزارة التعليم فيما يتعلق بتعليم الموهوبين، ولم تكن هناك سياسة واضحة ولا متابعة للطلبة الموهوبين علىٰ الرغم من وجود تشريع يسمح بتنفيذ المنهجيات المناسبة للموهوبين. بالإضافة إلىٰ ذلك، كان هناك مشاكل في التعرف علىٰ الطلاب الموهوبين.

كما أجرىٰ الجغيمان ومعاجيني (2013) دراسة هدفت إلىٰ تقويم برنامج رعاية الموهوبين المدرسي المطبق حالياً في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية وذلك في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية. وتكونت عينة الدراسة من (43) مدرسة تقوم بتطبيق البرنامج. وتم استخدام المنهج الوصفي والنوعي من خلال استخدام الملاحظة والمقابلة الشخصية كأدوات لجمع البيانات. وأظهرت نتائج

تحليل البيانات وجود معايير للكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين قبل تلقيهم لخدمات البرنامج. كما بينت النتائج أن البرامج الإثرائية قدمت العديد من الخدمات المتنوعة للطلبة الموهوبين وأولياء الأمور والمعلمين مثل: عقد دورات تدريبية، وتقديم محاضرات إرشادية حول العناية بالموهوبين.

كما سعى الشمري (2016) في دراسته إلى الكشف عن مدى ممارسة العاملين في إدارة ومراكز الموهوبين للمهام اللازمة لاكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين بمدارس التعليم العام بمدينة تبوك. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم بناء استبانة تكونت من (22) فقرة موزعة على بعدين، تمثلت عينة الدراسة من (42) من معلمي ومشرفي الموهوبين والعاملين في إدارة الموهوبين بمدينة تبوك، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استجابة أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة على أداة الدراسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

وأجرت عشا والمحارمة (2017) دراسة هدفت إلى تقييم نظام اختيار الطلبة الموهوبين لمدرسة اليوبيل للتميز في ضوء معايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من معلمي وطلبة مدرسة اليوبيل، حيث بلغ عددهم (34) معلماً ومعلمة، و(257) طالباً وطالبة من المستوى الدراسي التاسع والعاشر والحادي عشر، حيث تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة من خلال أداتان لتقييم نظام اختيار الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والأخرى من وجهة نظر الطلبة، وأشارت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مدرسة اليوبيل لنظام اختيار الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والطلبة جاءت متطابقة بدرجة مرتفعة مع معايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين، كما أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في استجابات المعلمين على أداة الدراسة تعزى لمتغير الجنس والخبرة، وعدم وجود فروق في استجابات الطلبة على أداة الدراسة تعزى لمتغير الجنس بينما وجدت فروق في استجابات الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح المستوى الدراسي التاسع.

إن بعض القائمين على برامج الموهوبين قد لا يرغبون بتقييم برامجهم وخططهم والحكم على مدى فاعليتها؛ لأنهم يشعرون بأنهم بذلوا مجهود عالٍ في التخطيط لهذه البرامج وتنفيذها، ويفضلون استثمار وقتهم وقدراتهم في التخطيط المستمر والتطوير دون قياس مخرجات البرنامج على أرض الواقع والوقوف على المشكلات والصعوبات التي تواجهه، وخوفاً من

أن تكون نتائج التقييم مهددة للبرنامج ذاته، وفي ضوء ذلك يصبح من الضرورة بمكان البحث في أهم الأساليب والطرق المعتمدة والتي يمكن استخدامها للتعرف علىٰ هؤلاء الطلبة، إنّ عدم الكشف والتعرف علىٰ قدرات ومواهب الطلبة الموهوبين في وقت مبكر من مراحل تعلمهم هي مشكلة كبيرة تحتاج إلىٰ مزيد من البحث والتقصي والدراسة (Plucker & Callahan, 2014). وترىٰ الباحثة إ ن الافتقار إلىٰ إجراءات تقييم منهجية لنظام اختيار الطلبة الموهوبين في برامج الموهوبين يعني أن العديد من الطالبات الموهوبات قد يفشلن في تحقيق أهدافهن ما لم يتم اكتشافهن مبكرًا.

تعليق علىٰ الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تم ذكرها سابقًا، تبين أهمية موضوع تقييم برامج الكشف عن الطلبة الموهوبين ومعايير اختيار هؤلاء الطلبة للالتحاق في تلك البرامج المخصصة لدعم ورعاية الموهوبين، ونجد أن غالبية الدراسات تطرقت لموضوع تقييم مكونات برامج الموهوبين بشكل عام كدراسة (HarweII & Debra, 2010) ودراسة (Al Qarni, 2010)، ودراسة الجغيمان ومعاجيني (2013)، وبعض هذه الدراسات انفردت بالحديث عن معايير اختيار الطلبة الموهوبين في برامج الموهوبين كدراسة عشا والمحارمة (2017)، وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب خاصة من حيث هدف الدراسة والمتمثل في تقييم نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في ضوء المعايير الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين؛ ومن حيث أداة الدراسة والمتمثلة في المعايير العالمية والصادرة من الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين، كما تشابهت مع بعض الدراسات السابقة من حيث منهجية الدراسة، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة من خلال الاطلاع علىٰ الأدب النظري لموضوع الدراسة الحالية كما استفادت من أداة الدراسة والتي استخدمتها بعض الدراسات السابقة؛ إلا أن الدراسة الحالية اختلفت مع بعض الدراسات السابقة في اختيارها لعينة الدراسة والمتمثلة في المعلمات والمشرفات والطالبات أنفسهن الملتحقات في برامج الموهوبين، كما تميزت الدراسة باختيارها لمدارس التعليم العام، وليس مدارس متخصصة بتقديم الرعاية والاهتمام للموهوب، مما يُضفي عليها ميزة خاصة عن غيرها من الدراسات.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي والذي يُعرف بأنه المنهج الذي يعتمد علىٰ دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنا تعبيًرا كميًا أو كيفيًا (عبيدات، 2003)، لمناسبته للأهداف التي تسعىٰ

هذه الدراسة لتحقيقها، والمتمثلة في درجة مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات ومشرفات برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام في محافظة المجمعة في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي (1441-1442هـ) - (2019-2020م) وعددهن (20) معلمة ومشرفة برنامج، وجميع طالبات الصف ثالث متوسط وأول ثانوي وثاني ثانوي والملتحقات في برامج الموهوبات في مدارس التعليم العام في محافظة المجمعة والبالغ عددهن (135) طالبة؛ وذلك بحسب الإحصائية التي تم حصلت عليها الباحثة من مشرفة قسم الموهوبات في إدارة تعليم المجمعة.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (81) معلمة ومشرفة وطالبة وهذا يشكل ما نسبته (60٪) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية للعام الدراسي(1441-1442هـ)، وهي العينة المتيسرة والمتاحة للباحثة، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة.

	الفئات	التكرار	النسبة
المستوى الدراسي للطالب	ثالث متوسط	26	32.1
	أول ثانوي	30	37.0
	ثاني ثانوي	25	30.9
المجيب على الاستبيان	معلمة ومشرفة	9	11.1
	طالبة	72	88.9
	المجموع	81	100.0

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة. قامت الباحثة بالاعتماد على مقياس تقييم نظام اختيار الطلبة الموهوبين بالرجوع إلى الدراسات السابقة كدراسة الشمري (2016)، دراسة عشا والمحارمة (2017)، دراسة جروان (2010)، دراسة الجغيمان (2018)، والرجوع لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين (NAGC) لجونسن والمترجمة في كتاب معايير برمجة تربية الموهوبين (أبوجادو، 2014)؛ وذلك من أجل اشتقاق الفقرات التي تعبر عن المعايير. ثم تمكنت الباحثة من حصر (40) فقرة على المقياس.

وتـم عـرض المقيـاس بصـورته الأوليـة علـىٰ (10) محكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الموهبة مـن أسـاتذة الجامعـات السـعودية والأردنيـة، وأوصـىٰ المحكمين بحذف (10) فقرات، وتكون المقياس بعد تحكيمـه في صـورته النهائيـة مـن جـزأين الجـزء الأول اشتمل علىٰ المعلومات الديموغرافية الخاصة بالعينة، وتكون الجزء الآخر من (30) فقرة، تـدرجت الإجابة عن المقيـاس بخمسـة درجـات حسـب مقيـاس ليكـرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

الاتسـاق الـداخلي لأداة الدراسـة: لاسـتخراج دلالات الاتسـاق الـداخلي، اسـتخرجت معـاملات ارتبـاط الفقـرة مـع الدرجـة الكليـة للمقيـاس في عينـة استطلاعية مـن خـارج عينـة الدراسـة تكونـت مـن (20) معلمة ومشرفة وطالبـة مـن خـارج أفـراد الدراسـة، وقـد تراوحـت معـاملات ارتبـاط الفقـرة مـع الدرجـة الكليـة للمقياس ما بين (0.45-0.85)، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.60**	11	.67**	21	.51*
2	.56*	12	.55*	22	.70**
3	.66**	13	.56**	23	.60**
4	.63**	14	.59**	24	.45*
5	.52*	15	.59**	25	.48*
6	.56*	16	.70**	26	.67**
7	.85**	17	.81**	27	.76**
8	.76**	18	.52*	28	.81**
9	.83**	19	.68**	29	.71**
10	.50*	20	.61**	30	.66**

*** دالة إحصائيا عند مستوىٰ الدلالة (0.05).**

**** دالة إحصائيا عند مستوىٰ الدلالة (0.01).**

وتجـدر الإشـارة أن جميـع معـاملات الارتبـاط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا.

صدق أداة الدراسة: تم عرض المقياس في صورته الأولية علىٰ عشرة خبراء من حملة درجة الـدكتوراة في التربيـة الخاصـة والموهبـة مـن أسـاتذة الجامعـات السعودية والأردنية، وطُلب منهم:الحكم علىٰ مدىٰ

ملاءمة فقرات المقياس لموضوع الدراسة، ودرجة وضوحها وصياغتها وسلامتها اللغوية، وإضافة وحذف وتعديل أية فقرات.وتم الاحتفاظ بالفقرات التي اتفق عليها (90٪) من المحكمين، وكان أبرز ملاحظات المحكمين: حذف (10) فقرات، وتعديل صياغة بعض الفقرات، ودمج أخرىٰ، وبذلك تكون المقياس بعد تحكيمه في صورته النهائية من جزأين الجزء الأول اشتمل علىٰ المعلومات الديموغرافية الخاصة بالعينة، وتكون الجزء الآخر من (30) فقرة، تدرجت الإجابة عن المقياس بخمسة درجات حسب مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

ثبات أداة الدراسة: للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين علىٰ مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (20) معلمة ومشرفة وطالبة وأعيد تطبيقه علىٰ العينة نفسها بفارق زمني مقداره أسبوعان، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وتم أيضًا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (3): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة.

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الأداة	0.91	0.88

إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بالخطوات التالية:

1- الاطلاع علىٰ الأدبيات النظرية والمتعلقة بالموهوبين والمعايير العالمية للكشف عن الموهوبين وطرق اختيارهم.

2- الاطلاع علىٰ الدراسات السابقة التي تناولت موضوع نظام اختيار الطلبة الموهوبين وفقًا للمعايير العالمية للجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين، والاستفادة منها في بناء أداة الدراسة الحالية.

3- قامت الباحثة ببناء مقياس للتعرف علىٰ درجة تطبيق المعايير العالمية لقبول الطلبة الموهوبين في ضوء المعايير العالمية، بالرجوع إلىٰ أدوات في دراسة الشهري (2015)، دراسة عشا والمحارمة (2017)، جروان

(2010)، دراسة الجغيمان (2018)، والرجوع لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين (NAGC) لجونسن والمترجمة في كتاب برمجة تربية الموهوبين (أبو جادو، 2014) والتحقق من صدقة وثباته.

4- تم الحصول على الموافقة لتطبيق أداة الدراسة على عينة أفراد الدراسة في مدارس التعليم العام في محافظة المجمعة.

5- إرسال الاستبانة إلكترونيًا إلى معلمات ومشرفات برامج الموهوبات، والطالبات الملتحقات في برامج الموهوبات في مدارس التعليم العام التابعة لإدارة التعليم في محافظة المجمعة، من أجل الإجابة عليها من أفراد عينة الدراسة، استمرت لمدة أسبوعان من أجل الإجابة عليها.

6- بعد الانتهاء من تطبيق الأداة تم تفريغ المقياس وإدخال البيانات لمعالجتها إحصائيًا.

7- استخراج النتائج وفق الأساليب الإحصائية المناسبة ومناقشتها.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS). وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، تم استخدام المقاييس الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على خصائص أفراد الدراسة.
- المتوسط الحسابي وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محاور الاستبانة.
- استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة.
- معامل الارتباط لقياس الاتساق الداخلي الاستبانة.
- معامل "ألفا كرونباخ" لقياس ثبات الاستبانة.
- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) لقياس ثبات الأداة قبل تطبيق المقياس على أفراد الدراسة.
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للوقوف على الفروق بين استجابات أفراد الدراسة حول محاور الاستبانة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما درجة مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام

لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر المعلمات والمشرفات علىٰ البرنامج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر المعلمات والمشرفات علىٰ البرنامج، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر المعلمات والمشرفات علىٰ البرنامج مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوىٰ
1	12	تُستخدم اختبارات أعلىٰ من المستوىٰ الصفي لتحديد جوانب القوة للطلبة الموهوبين.	4.33	.500	مرتفع
1	25	يتم فحص المترشحين للالتحاق في برامج الموهوبين خلال فترة زمنية معينة.	4.33	.500	مرتفع
3	5	تسمح المقاييس وأدوات التقييم بقياس أداء يفوق مستوىٰ الصف العادي.	4.22	.667	مرتفع
3	7	المعلمون في البرنامج علىٰ معرفة بنظام القبول وإجراءاته.	4.22	.667	مرتفع
3	11	يُستخدم أسلوب دراسة الحالة في اتخاذ قرارات اختيار الطلبة الذين يقعون علىٰ الحدود الفاصلة في الدرجات.	4.22	.441	مرتفع
3	14	تقوم إدارة البرنامج بالمراجعة وتقييم نظام القبول بصورة منتظمة.	4.22	.441	مرتفع
3	21	يتم مراجعة الإجراءات المطبقة جميعها في قبول الموهوبين من خلال مجموعة البيانات التي تم الحصول عليها.	4.22	.441	مرتفع
3	26	تتوفر إجراءات ونماذج الترشيح للالتحاق في برامج الموهوبين بسهولة.	4.22	.441	مرتفع
3	28	تُستخدم قائمة خصائص سلوكية متوافقة مع البيئة والثقافة المحلية للطالب.	4.22	.667	مرتفع
10	2	يستند البرنامج إلىٰ محكات متعددة تتضمن أساليب متعددة التقييم (اختبارات الذكاء – التحصيل الأكاديمي – المقابلة – مقاييس الإبداع) للكشف عن الموهوبين.	4.11	.601	مرتفع
10	3	تتوافق معايير القبول في البرنامج مع أهدافه ومع الغرض من تنفيذ برنامج الموهوبين.	4.11	.928	مرتفع
12	1	يتبني البرنامج تعريفًا إجرائيًا محدداً وواضحًا للطلبة الموهوبين.	4.00	.866	مرتفع
12	10	تقوم إدارة البرنامج بإرسال الإشعار سنويًا للطلاب وأولياء الأمور بلغات متعددة ووسائل متنوعة تتضمن معلومات حول برامج الموهوبين.	4.00	.707	مرتفع
12	13	تقوم إدارة البرنامج بتوزيع نماذج الترشيح وطلبات الالتحاق علىٰ جميع المدارس المستهدفة.	4.00	1.000	مرتفع
12	15	تُساعد إدارة البرنامج أولياء الأمور علىٰ فهم كيفية تعبئة نموذج قبول الطلبة	4.00	1.225	مرتفع
12	20	تتم معالجة الدرجات التي حصل عليها الطالب علىٰ المحكات جميعًا ودمجها من خلال طريقة علمية.	4.00	.866	مرتفع
12	22	ترتكز جميع إجراءات القبول في البرنامج علىٰ معايير عالمية.	4.00	.866	مرتفع

تابع/ جدول (4).

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
12	27	تراعي أساليب الكشف والتقييم المتبعة نظريات الذكاء الحديثة.	4.00	.866	مرتفع
12	29	تتسم غايات وأهداف البرنامج بالوضوح.	4.00	.866	مرتفع
20	6	تطبق أدوات التقييم في ظروف مكانية وزمانية ملائمة	3.89	.928	مرتفع
20	9	قرار اختيار الطلبة الموهوبين يؤخذ من قبل مجموعة من المختصين في القياس وتعليم الموهوبين.	3.89	.782	مرتفع
20	17	يتم توفير المصادر والأدوات التي تتطلبها عملية التقييم للموهوبين.	3.89	.928	مرتفع
20	19	يُستخدم أدوات موثوقة للتعرف على ميول واهتمامات الطلبة الموهوبين.	3.89	1.167	مرتفع
20	23	يتم تطبيق أدوات جمعية وفردية متنوعة على الطلبة للتعرف إلى قدراتهم المتنوعة من خلال مرحلة الفرز والاختيار.	3.89	1.167	مرتفع
20	24	تشمل عملية الفرز الأولي جميع المترشحين الذين تقدموا للالتحاق ببرامج الموهوبين.	3.89	.928	مرتفع
26	4	تعد المقاييس وأدوات التقييم المستخدمة في الكشف وقبول الموهوبين ملائمة (صادقة وثابتة وموضوعية).	3.78	.972	مرتفع
27	30	يتم تطبيق أدوات نوعية لتوجيه الطلبة الموهوبين نحو البرامج الأكثر مناسبةً لقدراتهم وميولهم	3.67	1.225	متوسط
28	16	تقوم إدارة البرنامج بتوفير برامج تطوير مهني وتدريب لأولياء الأمور الذين يشتركون في عملية الاختيار حول الخصائص التي يتميز بها مجتمع الموهوبين ودورهم في عملية الاختيار.	3.44	1.014	متوسط
29	18	يسمح للطلبة غير المقبولين وأولياء أمورهم بالاعتراض على نتيجة الاختبار.	3.33	.500	متوسط
30	8	نظام القبول فعّال في التعرف على الطلبة الموهوبين متدنّي التحصيل المدرسي وذوي صعوبات التعلم.	3.22	.833	متوسط
		الدرجة الكلية	3.97	.601	مرتفع

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.22-4.33)، حيث جاءت الفقرتان رقم (12، و25) ونصاهما "تُستخدم اختبارات أعلى من المستوى الصفي لتحديد جوانب القوة للطلبة الموهوبين"، و"يتم فحص المترشحين للالتحاق في برامج الموهوبين خلال فترة زمنية معينة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.33)، وجاءت الفقرات رقم (5، و7، و11، و14، و21، و26، و28) ونصهم "تسمح المقاييس وأدوات التقييم بقياس أداء يفوق مستوى الصف العادي"، و"المعلمون في البرنامج على معرفة بنظام القبول وإجراءاته"، و"يُستخدم أسلوب دراسة الحالة في اتخاذ قرارات اختيار الطلبة الذين يقعون على الحدود الفاصلة في الدرجات"، و"تقوم إدارة البرنامج بالمراجعة وتقييم نظام القبول بصورة منتظمة"، و"يتم مراجعة الإجراءات المطبقة جميعها في قبول الموهوبين من خلال مجموعة البيانات التي تم الحصول عليها"، و"تتوفر إجراءات ونماذج الترشيح للالتحاق في برامج

الموهوبين بسهولة"، وتُستخدم قائمة خصائص سلوكية متوافقة مع البيئة والثقافة المحلية للطالب في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (4.22)، وجاءت الفقرتان رقم (2، و3) ونصاهما "يستند البرنامج إلىٰ محكات متعددة تتضمن أساليب متعددة التقييم (اختبارات الذكاء –التحصيل الأكاديمي – المقابلة – مقاييس الإبداع) للكشف عن الموهوبين"، و"تتوافق معايير القبول في البرنامج مع أهدافه ومع الغرض من تنفيذ برنامج الموهوبين" في المرتبة العاشرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.11)، بينما جاءت الفقرة رقم (8) ونصها "نظام القبول فعّال في التعرف علىٰ الطلبة الموهوبين متدنّي التحصيل المدرسي وذوي صعوبات التعلم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.22). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.97).

السؤال الثاني: ما درجة مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر الطالبات الملتحقات في البرنامج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر الطالبات الملتحقات في البرنامج، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام للمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر الطالبات الملتحقات في البرنامج مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوىٰ
1	2	يستند البرنامج إلىٰ محكات متعددة تتضمن أساليب متعددة التقييم (اختبارات الذكاء –التحصيل الأكاديمي –المقابلة –مقاييس الإبداع) للكشف عن الموهوبين.	4.17	.732	مرتفع
2	12	تُستخدم اختبارات أعلىٰ من المستوىٰ الصفي لتحديد جوانب القوة للطلبة الموهوبين.	4.03	.839	مرتفع
3	24	تشمل عملية الفرز الأولي جميع المترشحين الذين تقدموا للالتحاق ببرامج الموهوبين.	3.99	.796	مرتفع
4	7	المعلمون في البرنامج علىٰ معرفة بنظام القبول وإجراءاته.	3.94	.948	مرتفع
5	4	تعد المقاييس وأدوات التقييم المستخدمة في الكشف وقبول الموهوبين ملائمة (صادقة وثابتة وموضوعية).	3.93	1.079	مرتفع
5	9	قرار اختيار الطلبة الموهوبين يؤخذ من قبل مجموعة من المختصين في القياس وتعليم الموهوبين.	3.93	1.025	مرتفع
7	1	يتبني البرنامج تعريفاً إجرائياً محدداً وواضحاً للطلبة الموهوبين.	3.92	.783	مرتفع
7	28	تُستخدم قائمة خصائص سلوكية متوافقة مع البيئة والثقافة المحلية للطالب.	3.92	.946	مرتفع

تابع/ جدول (5).

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
9	13	تقوم إدارة البرنامج بتوزيع نماذج الترشيح وطلبات الالتحاق على جميع المدارس المستهدفة.	3.90	.891	مرتفع
10	10	تقوم إدارة البرنامج بإرسال الإشعار سنويًا للطلاب وأولياء الأمور بلغات متعددة ووسائل متنوعة تتضمن معلومات حول برامج الموهوبين.	3.89	1.015	مرتفع
11	25	يتم فحص المترشحين للالتحاق في برامج الموهوبين خلال فترة زمنية معينة.	3.88	.903	مرتفع
12	3	تتوافق معايير القبول في البرنامج مع أهدافه ومع الغرض من تنفيذ برنامج الموهوبين.	3.86	.844	مرتفع
12	14	تقوم إدارة البرنامج بالمراجعة وتقييم نظام القبول بصورة منتظمة.	3.86	.775	مرتفع
12	21	يتم مراجعة الإجراءات المطبقة جميعها في قبول الموهوبين من خلال مجموعة البيانات التي تم الحصول عليها.	3.86	.657	مرتفع
15	6	تطبق أدوات التقييم في ظروف مكانية وزمانية ملائمة	3.83	.888	مرتفع
15	15	تُساعد إدارة البرنامج أولياء الأمور على فهم كيفية تعبئة نموذج قبول الطلبة	3.83	1.035	مرتفع
15	22	ترتكز جميع إجراءات القبول في البرنامج على معايير عالمية.	3.83	.934	مرتفع
18	29	تتسم غايات وأهداف البرنامج بالوضوح.	3.82	.969	مرتفع
19	26	تتوفر إجراءات ونماذج الترشيح للالتحاق في برامج الموهوبين بسهولة.	3.79	1.034	مرتفع
20	23	يتم تطبيق أدوات جمعية وفردية متنوعة على الطلبة للتعرف إلى قدراتهم المتنوعة من خلال مرحلة الفرز والاختيار.	3.78	.923	مرتفع
21	20	تتم معالجة الدرجات التي حصل عليها الطالب على المحكات جميعًا ودمجها من خلال طريقة علمية.	3.75	.801	مرتفع
21	27	تراعي أساليب الكشف والتقييم المتبعة نظريات الذكاء الحديثة.	3.75	1.058	مرتفع
23	17	يتم توفير المصادر والأدوات التي تتطلبها عملية التقييم للموهوبين.	3.74	1.163	مرتفع
24	5	تسمح المقاييس وأدوات التقييم بقياس أداء يفوق مستوى الصف العادي.	3.71	.985	مرتفع
25	11	يُستخدم أسلوب دراسة الحالة في اتخاذ قرارات اختيار الطلبة الذين يقعون على الحدود الفاصلة في الدرجات.	3.68	.747	مرتفع
26	19	يُستخدم أدوات موثوقة للتعرف على ميول واهتمامات الطلبة الموهوبين.	3.58	1.184	متوسط
27	30	يتم تطبيق أدوات نوعية لتوجيه الطلبة الموهوبين نحو البرامج الأكثر مناسبةً لقدراتهم وميولهم	3.53	1.222	متوسط
28	16	تقوم إدارة البرنامج بتوفير برامج تطوير مهني وتدريب لأولياء الأمور الذين يشتركون في عملية الاختيار حول الخصائص التي يتميز بها مجتمع الموهوبين ودورهم في عملية الاختيار.	3.50	.979	متوسط
29	8	نظام القبول فعّال في التعرف على الطلبة الموهوبين متدنّي التحصيل المدرسي وذوي صعوبات التعلم.	3.46	1.074	متوسط
30	18	يسمح للطلبة غير المقبولين وأولياء أمورهم بالاعتراض على نتيجة الاختبار.	3.11	.779	متوسط
		الدرجة الكلية	3.79	.619	مرتفع

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.11–4.17)، حيث جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "يستند البرنامج إلى محكات متعددة تتضمن أساليب متعددة التقييم (اختبارات الذكاء – التحصيل الأكاديمي – المقابلة – مقاييس الإبداع) للكشف عن الموهوبين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.17)، وجاءت الفقرة رقم (12) والتي تنص على "تُستخدم اختبارات أعلى من المستوى الصفي لتحديد جوانب القوة للطلبة الموهوبين" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.03)، وجاءت الفقرة رقم (24) والتي تنص على "تشمل عملية الفرز الأولي جميع المترشحين الذين تقدموا للالتحاق ببرامج الموهوبين" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (3.99)، بينما جاءت الفقرة رقم (18) ونصها "يسمح للطلبة غير المقبولين وأولياء أمورهم بالاعتراض على نتيجة الاختبار" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.11). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.79).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\leq$ a 0,05) في درجة مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر الطالبات الملتحقات في البرنامج تُعزي لمتغير المستوى الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر الطالبات الملتحقات في البرنامج حسب متغير المستوى الدراسي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر الطالبات الملتحقات في البرنامج حسب متغير المستوى الدراسي.

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ثالث متوسط	26	3.90	.632
أول ثانوي	30	3.86	.620
ثاني ثانوي	25	3.67	.593
المجموع	81	3.81	.616

يبين الجدول (6) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر الطالبات الملتحقات في البرنامج بسبب اختلاف فئات متغير المستوى الدراسي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (7).

جدول (7): تحليل التباين الأحادي لأثر المستوى الدراسي على درجة مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر الطالبات الملتحقات في البرنامج.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.785	2	.392	1.036	.360
داخل المجموعات	29.541	78	.379		
الكلي	30.325	80			

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (>=0.05) تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

مناقشة نتائج الدراسة:

أولاً: مناقشة السؤال الأول:

أشارت النتائج أن درجة مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر المعلمات والمشرفات على البرنامج جاءت بدرجة مرتفعة، وكما يبين الجدول (4) تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.22-4.33)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن السياسات التربوية في مجال رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية تُراعي تأهيل المعلمات والمشرفات في برامج الموهوبات وهذه من الأمور التي عملت وزارة التعليم السعودية - الإدارة العامة للموهوبات - على تفعيلها من خلال برامج التدريب الصيفي للمعلمات والمشرفات في برامج الموهوبات والتنمية المهنية المستمرة لهن خاصةً في مجال الممارسات الحديثة في رعاية الموهوبين فيما يتعلق بنظام اختيار الموهوبين مما جعل استجابة أفراد عينة الدراسة تُعبر عن الواقع، وهذا يعني أن معايير نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين مطابقة لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين، واتفقت هذه النتيجة مع

دراسة(HarweII & Debra, 2010) والتي أشارت إلىٰ فاعلية البرنامج وتطابقه مع معايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Alqarni, 2010) والتي أشارت إلىٰ أن تحديد الطلبة الموهوبين كان يمثل مشكلة للمعلمين والمشرفين في برامج الموهوبين، كما اختلفت مع نتائج دراسة (الشمري، 2016) والتي أوضحت أن استجابة المعلمين والمشرفين حول المعايير الخاصة باكتشاف الطلبة الموهوبين بمدارس التعليم العام جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرتان رقم (12، و25) ونصاهما "تُستخدم اختبارات أعلىٰ من المستوىٰ الصفي لتحديد جوانب القوة للطلبة الموهوبين"، و"يتم فحص المترشحين للالتحاق في برامج الموهوبين خلال فترة زمنية معينة" في المرتبة الأولىٰ وبمتوسط حسابي بلغ (4.33)، بينما جاءت الفقرة رقم (8) ونصها "نظام القبول فعّال في التعرف علىٰ الطلبة الموهوبين متدنّي التحصيل المدرسي وذوي صعوبات التعلم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.22). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.97). ويعود سبب ذلك إلىٰ أن المعلمات والمشرفات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام يُولون جُل اهتمامهنّ لمحكات الكشف والتعرف علىٰ الطالبات الموهوبات من خلال الاعتماد علىٰ اختبارات صفية أعلىٰ من المستوىٰ الدراسي للطالبات لتحديد وفرز الموهوبات، وهذا من معايير الكشف عن الطالبات الموهوبات المعتمدة في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية وتتفق مع المعايير العالمية للجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين (2010)، كما أن عملية الكشف والاختيار والفرز عن الطالبات الموهوبات محددة بوقت زمني معين للعام الدراسي حيث يتم الإعلان عن الترشيح في بداية الفصل الدراسي ووفق خطة زمنية واضحة ومحددة من أجل التخطيط للبرامج والأنشطة الداعمة لمواهبهن، وتتفق نتائج هذا الجزء من النتيجة مع دراسة(الجغيمان ومعاجيني، 2013) والتي أشارت نتائجها إلىٰ وجود معايير للكشف والتعرف علىٰ الطلبة الموهوبين قبل تلقيهم لخدمات البرنامج. واختلفت مع نتائج دراسة (الشمري، 2016) والتي أشارت إلىٰ بعد المعايير التي تقوم بها إدارة ومراكز رعاية الموهوبين لاكتشاف الطلبة الموهوبين بمدارس التعليم العام بمدينة تبوك من وجهة نظر المعلمين ومشرفي وإداريين ومنسقي البرنامج جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط عام بلغ (2.83)، وأما حصول الفقرة رقم (8) ونصها "نظام القبول فعّال في التعرف علىٰ الطلبة الموهوبين متدنّي التحصيل المدرسي وذوي صعوبات التعلم" بالمرتبة الأخيرة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن من

ضوابط الالتحاق في برامج الموهوبات في المملكة العربية السعودية حسب الدليل التنظيمي لبرامج الموهوبات أن تكون القدرات العقلية للطالبة علىٰ مقياس الذكاء لا تقل عن (120) درجة، كذلك حصول الطالبة علىٰ نتيجة أعلىٰ (5٪) من الطالبات الأخريات علىٰ مقياس الكشف عن الموهوبات؛ لذلك لا يمكن التعرف علىٰ الطالبات الموهوبات متدنيات التحصيل المدرسي وذوات صعوبات التعلم باستخدام هذه المحكات التحصيلية.

ثانيًا: مناقشة السؤال الثاني:

أشارت النتائج أنّ درجة مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر الطالبات الملتحقات في البرنامج جاءت بدرجة مرتفعة، وكما يبين الجدول (5) تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.11–4.17)، حيث جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص علىٰ "يستند البرنامج إلىٰ محكات متعددة تتضمن أساليب متعددة التقييم (اختبارات الذكاء – التحصيل الأكاديمي – المقابلة – مقاييس الإبداع) للكشف عن الموهوبين" في المرتبة الأولىٰ وبمتوسط حسابي بلغ (4.17)، ولتفسير النتيجة قامت الباحثة بالرجوع إلىٰ أنظمة قبول الطلبة الموهوبين من خلال وزارة التعليم السعودية – الإدارة العامة للموهوبات – المشروع الوطني للتعرف علىٰ الموهوبين نجد أن من أهداف هذا البرنامج توفير وتطوير نظام متكامل ومنهجية شاملة للتعرف علىٰ الموهوبين من خلال الارتقاء بجودة معايير وأدوات التعرف والكشف عن الموهوبات، كما طورت هيئة تقويم التعليم والتدريب مقاييس الموهبة والإبداع بعد دراسة مستفيضة ومراجعة للأدبيات العلمية والمقاييس والأدوات العالمية في مجال التعرف علىٰ الموهوبين، لتكون متوافقة مع آخر التطورات العلمية وفي ذات الوقت مناسبًا للبيئة العربية عامة، والبيئة السعودية خاصّة من خلال الأدوات المتنوعة متضمنة استمارة الترشيح الأولية ومقياس العمليات العقلية المتعددة، ومقياس الإبداع، ومقياس السمات الشخصية المتعددة للموهوبين وهذه النتيجة تتفق مع معايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين (2010) والتي تنادي بضرورة التنويع في أدوات الكشف عن الموهوبين. كما أنه تنسجم مع المفاهيم الحديثة للموهبة ونظريات الذكاء، وهذا يُساهم في التقليل من أخطاء الكشف عن الموهوبين. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة جولي (Julie, 2007) والتي أشارت أن غالبية المدارس تُقدم مقاييس محدودة للكشف تحد من عدد الموهوبين المكتشفين بينما جاءت الفقرة رقم (18) ونصها "يسمح للطلبة غير المقبولين وأولياء أمورهم بالاعتراض علىٰ

نتيجة الاختبار" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.11). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.79). وتفسر الباحثة ذلك بأنه يعود إلىٰ ضعف في إشراك الطالبات وأولياء أمورهن في تفسير النتائج والمعلومات الخاصة بتقييمهن، بالإضافة إلىٰ قوة المحك المستخدم في الكشف عن الموهوبات؛ ألا وهو الدرجات التحصيلية الرسمية علىٰ نحو عام، والاختبارات المقننة مما يقلل من شأن آراء الطالبات وأولياء أمورهن، وعند التمعنّ في نتائج هذا السؤال نجد أن الفقرة رقم (16) والتي تنص علىٰ: "تقوم إدارة البرنامج بتوفير برامج تطوير مهني وتدريب لأولياء الأمور الذين يشتركون في عملية الاختيار حول الخصائص التي يتميز بها مجتمع الموهوبين "قد حصلت علىٰ مرتبة متأخرة وهذا يدعم تفسير النتيجة السابقة؟، واختلف هذا الجزء من النتيجة مع نتائج دراسة (الجغيمان ومعاجيني، 2013) والتي أشارت إلىٰ أنه قدمت العديد من الخدمات المتنوعة للطلبة الموهوبين وأولياء الأمور والمعلمين مثل: عقد دورات تدريبية، وتقديم محاضرات إرشادية حول العناية بالموهوبين.

ثالثًا: مناقشة السؤال الثالث:

أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ ($0,05 \geq a$) في درجة مطابقة نظام اختيار الطالبات في برامج الموهوبين في مدارس التعليم العام لمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين من وجهة نظر الطالبات الملتحقات في البرنامج تُعزي لمتغير المستوىٰ الدراسي كما يبين ذلك الجداول (6)و(7)، ويعود سبب ذلك حسب تفسير الباحثة إلىٰ خضوع جميع الطالبات من جميع المستويات الدراسية إلىٰ آلية موحدة في نظام اختيار الطالبات الموهوبات وإلىٰ نفس الشروط بغض النظر عن المستوىٰ الدراسي وتختلف نتائج هذا السؤال مع دراسة (عشا والمحارمة، 2017) والتي أشارت إلىٰ وجود فروق في استجابات الطلبة في درجة تطبيق المعايير العالمية للجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الموهوبين تعزي لمتغير المستوىٰ الدراسي لصالح المستوىٰ الدراسي التاسع.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإنّ توصيات الباحثة تتمثل في:

1- ضرورة النظر في معايير نظام قبول الطالبات الموهوبات بحيث يتم إيجاد آليات كشف تهدف للتعرف علىٰ الطالبات الموهوبات ذوات التحصيل المتدنّي وصعوبات التعلم، وهذه الممارسة تتماشي مع معايير الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الموهوبين 2010).

2- إيجاد سياسات تُسهم في إشراك الطالبات

وأولياء الأمور في برامج ودورات تدريبية تهدف للتعرف علىٰ الخصائص التي يتميز بها الموهوبين وكيف يتم اختيارهن.

3- إفساح المجال لأولياء أمور الطالبات المترشحات لبرامج الموهوبين لمزيد من المشاركة في تفسير المعلومات والنتائج الخاصة بتقييمهن.

4- إجراء دراسات مستقبلية تقويمية لبرامج الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أولياء الأمور والطلبة الملتحقين في تلك البرامج علىٰ نطاق أوسع.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبوناصر، فتحي، والجغيمان، عبد الله. (2012). *الإدارة والسياسة التربوية في مجال الموهوبين والمبدعين*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي (2008). *الموهبة والتفوق والإبداع* (ط.3). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان، فتحي. (2010). *الموهبة والتفوق والإبداع* (ط.4). دار الفكر للطباعة والنشر.

الجغيمان، عبد الله. (2018). *الأساليب المتبعة في الكشف والتعرف إلىٰ الموهوبين في مؤسسة حمدان في ضوء تجارب دول مجلس التعاون الخليجي والمعايير الدولية*. [عرض ورقة]. مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز.

الجغيمان، عبد الله، ومعاجيني، أسامة. (2013). *تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية. مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، 14 (1).

الجغيمان، عبدا لله. (2008). *تربية الموهوبين في الوطن العربي في برامج تكوين المعلمين* [عرض ورقة]. المؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم في البلاد العربية، الرياض.

جونسن، سوزان. (2014). *التعرف علىٰ الطلاب الموهوبين*، (غسان أخضير، مترجم). مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع وشركة العبيكان للتعليم. (العمل الأصلي نشر في 2012).

جونسن، سوزان. (2014). *معايير برمجة تربية الموهوبين* (صالح أبو جادو، مترجم). مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع وشركة العبيكان للتعليم. (العمل الأصلي نشر في 2012).

السرور، ناديا. (2010). *مدخل علىٰ تربية المتميزين والموهوبين* (ط.5). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

السليمان، نورة. (2006). *التفوق العقلي والموهبة والإبداع - تعليم المتميزين والتعرف علىٰ قدراتهم بمختلف المراحل الدراسية*. دار الفالحين للنشر والتوزيع.

الشعلان، مضاوي. (2010). *تطوير إدارة الموهوبات بوزارة التربية والتعليم السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية. مجلة التربية*، (30).

الشمري، محمد. (2016). *مدىٰ ممارسة العاملين في إدارة ومراكز الموهوبين للمهام اللازمة لاكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين بمدارس التعليم العام بمدينة تبوك. مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، 35 (171).

الشهري، سعد. (2014). *معوقات تطبيق برنامج الموهوب المدرسي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومشرفي الطلبة الموهوبين* [رسالة ماجستير، جامعة الباحة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

عبيدات، ذوقان. (2003). *البحث العلمي مفهومه أدواته وأساليبه*. دار إشراقات للنشر والتوزيع.

عشا، إسراء، والمحارمة، لينا. (2017). *تقييم نظام اختيار الطلبة الموهوبين لمدرسة اليوبيل للتميز في ضوء معايير الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الموهوبين. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6* (4).

عطا الله، صلاح. (2008). *فاعلية وكفاءة ترشيحات المعلمين في الكشف عن الأطفال الموهوبين. المجلة التربوية*، 22 (88).

المنتشري، عبد الله. (2008). *متطلبات الجودة في برامج رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية* [عرض ورقة]. المؤتمر الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: الجودة في التعليم، مركز الملك خالد الحضاري.

وزارة التعليم السعودية. (2020). *الأدلة والإطارات التنظيمية والإجرائية لبرامج الموهوبات*، وكالة التعليم العام. الإدارة العامة للموهوبات.

يحيى، خولة. (2014). *البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة* (ط.5). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Al Qarni, M. (2010). *Evaluation of Provisions for Gifted Students in Saudi Arabia*, [Doctor of Philosophy thesis, University of Wollongong]. Faculty of Education, University of Wollongong. http://ro.uow.edu.au/theses/3197

Alfaqeer, B., & Baioumy, N. (2019). Trends in Meeting the Needs of Talented Students in the Light of the Global Experiences. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(2), 62–83.

Altintas, E. (2009). *The effectiveness of teaching gifted students based on the model of Purdue Mathematics Achievement and Impact of critical thinking skills*, Marmara University, Institute of Education Sciences, Department of Primary, [Master's Thesis, Istanbul].

Cannon, G., Broyles, W., Anderson, G., & Seibel, A. (2009). Summer Enrichment Program: Providing agricultural literacy and career exploration to gifted and talented students. *Journal of Agricultural Education*, 50(2), 26–37.

Davis, G. (2006). *Gifted Children, Gifted Educatio*n. Scottsdal, Arizona: Great Potential, inc. chapter 4,(pp.69-93).

Davis, G., Rimm, S., & Siegel, D. (2010). *Education of the gifted and talented* (6th ed). Boston, MA: Pearson.

Debra, A., & Harwell, B. (2010). *Gifted Education and National Standards: A K-5 Program Evaluation,* [Doctor of thesis, Gardner-Webb University].

Guskey, R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.

Johnsen, S. (2009), "Identification", in: Kerr, Barbara (ed.), Encyclopedia of Giftedness, *Creativity and Talent*, (1) (Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc. (pp.439-442).

Julie, D. (2007). *The state of gifted education in Nebraska*. [Doctoral dissertation, the University of Nebraska]. https://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI3260514

Plucker, J., &Callahan, C. (2014). *Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future,80*(4). (pp. 390–406). DOI: 10.1177/0014402914527244

Pomortseva, N. (2014). Teaching Gifted Children in Regular Classroom in the USA. Procedia - *Social and Behavioral Sciences, (143*), (pp.147- 151).

Reid, E., & Boettger ,H.(2015). GIFTED EDUCATION IN VARIOUS COUNTRIES OF EUROPE. *Slavonic Pedagogical Studies Journal: The Scientific Educational Journal* ,4 (2).

Royse, D., Thyer, B., & Padgett, D. (2010). *Program Evaluation*: An Introduction (5th ed). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Tannenbaum, J. (2005). Nature and Nurture of Giftedness. In: Colangelo, N. & Davis, G. (Eds), *Handbook of Gifted Education* (3rd). Pearson Education.

The National Association for Gifted Children. (NAGC, 2010). Pre-k-grade12 gifted program standards. Washington: National Association for Gifted Children.

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (17)، ص ص 167 - 198، الرياض (2021م/ 1442هـ)

بناء مقياس لقيم الشخصية علىٰ عينة من طلاب الجامعة: في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

د. إبراهيم بن عبده صعدي[1]

المستخلص: وفقا لرؤية 2030، وفيما يتعلق بتمكين حياة عامرة وصحية وخلق بيئة ملائمة لتمكين السعوديين، وما تضمنته من الحث علىٰ تعزيز قيم الإيجابية والمرونة وثقافة العمل الجاد، هدفت الدراسة إلىٰ بناء مقياس للقيم الشخصية، والتحقق من البنية العاملية للمقياس، وأيضًا حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي؛ ومن ثم، استكشاف الفروق وفقًا للمتغيرات الديموغرافية والتي تضمنتها الدراسة (النوع، العمر، المستوىٰ الاجتماعي-الاقتصادي، نوع التعليم)، وذلك لجعل إمكانية قياس القيم الشخصية أمرًا واقعيًا وعمليًا. وقد تضمنت أدوات الدراسة مقياس القيم الشخصية، الذي قام الباحث بإعداده في الدراسة الحالية، والذي تكون من (10) عبارات تقيس أهمية القيم في أغلب نواحي الحياة (مثال: العائلة، والتعليم، والعمل، والروحانيات، والترفيه). وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين (ن=3502 مشارك)، في المجموعة الأولىٰ تم اختيار (2652) مشاركًا من طلاب الجامعة، وتراوحت أعمارهم بين (18-22) عامًا، حيث م= (19.09)، ع= (1.31). أما المجموعة الثانية، والتي تم اختيارها لاحقًا، تضمنت (850) مشاركًا من طلاب الجامعة (450 ذكورًا، 400 إناث؛ حيث كانت أعمارهم، م= 19.23، ع= 1.02) وكان الهدف من المجموعة الثانية هو إمكانية استخدام التحليل العاملي التوكيدي. وقد أظهرت النتائج صدق نموذج العاملين لمقياس القيم الشخصية (عامل قيم المواطنة، وعامل قيم الأسرة)، حيث مؤشر الملاءمة المقارن (927,0) = comparative fit index (CFI)، وجذر متوسط مربع الخطأ للتقارب (0.08) =root mean square error of approximation (RMSEA). إضافة لما سبق، كان الذكور أعلىٰ من الإناث في الدرجة علىٰ القيم الشخصية، والمستوىٰ الاقتصادي المرتفع كان هو الأعلىٰ درجة علىٰ القيم الشخصية، وأيضًا الفئة العمرية الأكبر كانت هي الأعلىٰ درجة علىٰ القيم الشخصية.

الكلمات المفتاحية: القيم الشخصية، التحليل العاملي الاستكشافي، التحليل العاملي التوكيدي، المتغيرات الديموغرافية.

Building the personal values scale on a sample of university students: in the light of some demographic variables

Dr. Ibrahim A Saadi[1]

Abstract: According to 2030 vision, which aims to enable healthy and valuable life for Saudi people. This aim includes enhancing positivity and flexibility values. Accordingly, the present study aimed to develop a Personal Values Scale (PVS) and investigate its factorial structure. Further, estimate its reliability in terms of internal consistency. Finally, explore the differences by available demographic characteristics. The study measurement included the PVS, which developed by the author during this study. The PVS contains 10 items covers major live domains (e.g., family, education, work, spirituality, and entertainment). The total number of the sample were selected were 3502 participants. Two consequently selections were made to recruit participants. The first sample consisted of 2652 university students' participants their ages ranged between 18 and 22 years old (M= 19.09, SD= 1.31). The second selection included 850 university students' participants (450 males and 400 females). Their ages were M= 19.23 and SD= 1.02. the purpose of selecting the second sample is to use the confirmatory factorial analysis. The study results indicated that the validity of the two-factor model of PVS. The model fit indices were 0.927 for comparative fit index (CFI) and 0.08 for root mean square error of approximation (RMSEA). Further, males showed higher scores on PVS rather females. Also, the participants with high level of socioeconomic status showed higher scores than lower participants on PVS. Moreover, the highest age group showed the highest scores on PVS.

Keywords : Personal values, EFA, CFA, Demographic characteristics.

---

(1) أستاذ القياس النفسي المشارك، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة جدة.

البريد الإلكتروني: E-mail: isaadi@uj.edu.sa

(1) *Associate Professor, Department of Psychology, Social Sciences College, University of Jeddah.*

المقدمة:

تُعد عملية قياس القيم الشخصية Personal Values من الأمور الأساسية لمتابعة وضمان نمو المجتمعات، من حيث المسئولية الأخلاقية للفرد والجماعة، للإسهام في بناء المجتمع. تلك القيم مهمة لضمان السلوكيات اللازمة لنمو المجتمع، حيث الالتزام، والاحترام المتبادل، وتقبل الآخر، وجودة الحياة بشكل عام، وللقيم تأثير مباشر علىٰ القرارات التي يتخذها الفرد، كما أن لها تأثيرًا مباشرًا أيضًا علىٰ إدراكه للواقع المجتمعي المحيط به (Radošević, Bulatović & Bulatović, 2018) كما أن قياس القيم وفهمنا لها يمدنا بالقوة الكامنة لتفسير السلوك الإنساني، حيث إنها تشكل القواعد الأساسية للسلوك الإنساني، كما أنها تتسم بثباتها عبر الزمن (Tuulik, et al., 2016).

ويتشابه كل من مفهوم القيم، ومفهوم الاتجاهات Attitudes من حيث أن كليهما يمثلان مقدار إدراك الفرد وفهمه للمجتمع المحيط به، مما ييسر عملية التكيف مع البيئة المحيطة (Kahle, 1983)، ولكن ثم اختلاف جوهري بينهما، حيث إن الاتجاهات تمثل تنظيمًا لمعتقدات الشخص حول موضوع أو موقف محدد، في حين أن مفهوم القيم هو مفهوم أكثر شمولية وتعميمًا. والقيم "هي عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط، والقيم موضوع الاتجاهات، وهي تعبر عن دوافع الإنسان، وتمثل الأشياء التي توجه رغباتنا واتجاهاتنا نحوها، والقيمة مفهوم مجرد ضمني، غالبًا ما يعبر عن الفضل أو الامتياز أو درجة التفضيل الذي يرتبط بالأشخاص أو الأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط" (زهران، 2003). كما تُعرف أيضًا "بأنها مصطلح نستخدمه للدلالة علىٰ نوع من الاتجاهات ولكنها أكثر تعميمًا من الاتجاهات، ولا تختلف عنها إلا من حيث الشدة والعمق" (بدوي، 2005). ولقد عرفها كثيرون بأنها "أحكام أخلاقية بالحسن أو القبح علىٰ الظواهر الاجتماعية المختلفة، وعلىٰ الصور والأنماط المختلفة للسلوك الإنساني (أبو المجد، 2011). فالقيم "التزام الفرد بالسير وفق الاتجاهات المعيارية المركزية التي تحددها جماعته، وترضىٰ عنها في فترة زمنية معينة" (حسون ومحمد، 2018).

وقد اشتمل تصنيف "مهلنجر" Mehlinger (1981) للقيم علىٰ عشرة أنماط من القيم تمثلت في: (القيم المادية والجسدية، والقيم الاقتصادية، والقيم الأخلاقية، والقيم الاجتماعية، والقيم السياسية، والقيم الجمالية، والقيم الدينية، والقيم العقلية، والقيم المهنية، والقيم العاطفية) (سعادة، وآخرون، 2007).

وجاء تصنيف روكيش للقيم بوصفه أكثر مقاييس القيم شيوعًا واستخدامًا في المجالات التربوية والنفسية، وذلك عندما قسم القيم إلىٰ نمطين رئيسيين هما: القيم الغائية التي تشمل: القيم الاجتماعية والقيم الشخصية، ثم القيم الوسيلية التي تتضمن: القيم الأخلاقية وقيم الكفاءة. وبالرغم من وجود أنواع عدة للقيم ولكنها جميعًا تنبع من مصدر واحد فقط، ولكن ينظر لها من جوانب مختلفة، وفقا للسياق والمنهجية التي تدرس من خلاله، حيث إن القيم الشخصية هي الأساس المرشد للشخص، وهي وجهة النظر الأكثر تجريدا لفهم القيم، كما أنها تمثل مصدر الدعم الأساسي للفرد ليصل من خلالها لجودة الحياة، كما أن القيم الشخصية تؤثر في كل ما يصدر عن الفرد من سلوك (Jadaszewski, 2018)

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يعد توفير إطار لتوجيه السلوك لدىٰ الأفراد والجماعات من أهم العناصر الأساسية لثقافة المنظمات، فتُعد القيم جزءًا مهمًا في الإطار المرجعي للسلوك في الحياة العامة، وفي مجالاتها المختلفة دينيًا وعلميًا واجتماعيًا واقتصاديًا وسياسيًا وفنيًا، كما تؤدي دورًا مهمًا في حياة الفرد. وتعد الكليات من أهم تلك المنظمات التي تعمل علىٰ تشكيل القيم الشخصية وترسيخها لدىٰ طلابها بوصفها البيئة التي تحتضنهم لمدة أربع سنوات دراسية علىٰ الأقل، إذ تعمل خلالها علىٰ إعدادهم للقيام بأدوار قيادية بالغة الأهمية في المستقبل، إذ لا تتوقف علىٰ تزويدهم بالعلوم والمعارف، بل تتجاوز ذلك إلىٰ صقل هذه العلوم وبلورتها بالقيم الشخصية.

وأثبت العديد من الباحثين أن اتباع الفرد لقيم مجتمعه الأصلي يؤدي دورًا مهمًا في جعله فعالاً في هذا المجتمع علىٰ نحو إيجابي، حيث يكون أداؤه متسقًا مع الجماعة (Kim *et al*., 1999)، كما اتفقت العديد من البحوث علىٰ وجود ارتباط بين القيم وأداء الفرد بشكل فعال اجتماعيًا، وذلك في العديد من نواحي الحياة الأساسية (Bahraini *et al*., 2013). أيضًا تُعد القيم الإيجابية مكونًا أساسيًا من حيث الرضا النفسي للفرد، والرضا عن الحياة بشكل عام (Gloster *et al*., 2017). وللقيم أيضًا دور مهم حتىٰ علىٰ المستوىٰ الفسيولوجي، إذ إن القيم الإيجابية تخفف من الضغط الفسيولوجي وكون الفرد عرضة للمرض البدني (Sherman, 2013). ولأن هناك علاقة قوية بين القيم والسلوك، فإن القيم الإيجابية يتبعها سلوكيات إيجابية، وعلىٰ العكس القيم السلبية يكون لها توابع سلبية قد تتضمن الاكتئاب (Wilson *et al*., 2010) والقلق (Michelson *et al*., 2011)؛ ولهذا السبب كانت دراسة القيم مرتبطة بعلم النفس الإكلينيكي (Lekes *et al*., 2012)

وبسبب أهمية دراسة القيم وعلاقتها بالاضطرابات النفسية والمشكلات الاجتماعية المرتبطة بها، حاول العديد من الباحثين إنشاء وتطوير مقاييس لتحديد تلك القيم وقياسها بشكل مباشر. وقد تضمنت تلك المقاييس واحداً أو أكثر من الأربع نواحي التالية:

1- التفضيلات الشخصية الجوهرية.

2- القيم التي ليس لها علاقة بالأهداف.

3- القيم التي تشكل دافعًا للسلوك.

4- القيم التي تتسق مع السلوك الذي يؤدي لجودة الحياة (Serowik *et al.*, 2018).

ومما سبق، فإن وجود أداة لقياس هذه القيم يُعد من الموضوعات النادر دراستها في المجتمع الحالي، خصوصًا في السنوات القليلة الماضية.

أسئلة الدراسة:

ومما سبق فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة على التساؤلات التالية:

1- هل البنية العاملية لمقياس القيم الشخصية تعكس صلاحية استخدامه في البيئة السعودية؟

2- ما مدى الاتساق الداخلي لعبارات المقياس فيما بينها؟

3- هل تشكل متغيرات النوع، والعمر، والمستوى الاقتصادي-الاجتماعي، والتخصص الدراسي فارقا في القيم الشخصية؟

أهداف الدراسة:

انطلاقًا من رؤية (2030)، والتي وضعت خطتها المملكة العربية السعودية، وبخصوص الهدف الثاني من هذه الرؤية (تمكين حياة عامرة وصحية) والتي ينبثق منها (خلق بيئة ملائمة لتمكين السعوديين) والتي بدورها تحتوي على عدة أهداف نخص بالذكر منها (تعزيز قيم الإيجابية والمرونة وثقافة العمل الجاد). وحيث أن عملية التقييم هي أول خطوة، حيث إنه لا يمكن تعزيز القيم إلا بتحديدها وجعلها قابلة للقياس في المقام الأول. وبناءً على ما سبق فيمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

أولاً: بناء مقياس لتحديد القيم وقياسها يتمتع بصدق وثبات مرتفعين من حيث ملاءمته للشروط السيكومترية الدولية، بالإضافة لملاءمته للبيئة السعودية من حيث التكيف الثقافي.

ثانيًا: أن يكون المقياس مختصرًا ليسهل تطبيقه على عينات كبيرة دون مشقة للباحث، أو العينة، وذلك لإمكانية استخدامه في دراسات مسحية في المستقبل.

ثالثاً: فحص القيم كمًا وكيفًا في ضوء متغيرات النوع، والعمر، والمستوى الاجتماعي-الاقتصادي، ونوع الدراسة.

أهمية الدراسة:

من خلال سعي المملكة العربية السعودية لتعزيز

قيم الإيجابية والمرونة وثقافة العمل الجاد، وذلك في إطار خلق بيئة ملائمة لتمكين السعوديين، وبالتالي تمكين حياة عامرة وصحية وفقا لرؤية 2030، تتضح أهمية البحث الحالي فيما يلي:

أهمية نظرية: تعد إضافة ما استجد في ميدان البحث العلمي خصوصًا في مجال دراسة القيم بشكل عام، وتوضيح أهمية دور القيم الشخصية بشكل خاص، هو ما يضيف لأهمية الجزء النظري في البحث الحالي، ويمكن تلخيص الأهمية النظرية فيما يلي:

1- إضافة تلخيص لما سبق من دراسات قامت ببناء مقاييس للقيم بشكل عام والقيم الشخصية بشكل خاص، وذلك لوضع صورة نظرية شاملة عن موضوع القيم.

2- إضافة تعريف إجرائي، يمكن الباحثين من اختباره في المستقبل، ويكون بمثابة نقطة مرجعية محددة وسط كل هذا الحشد من الأطر النظرية التي تشعبت وتطرقت لمجالات خارج تخصص علم النفس، والتي علىٰ سبيل المثال لا الحصر منها، الدراسات الاجتماعية، والاقتصادية، وأيضًا السياسية.

أهمية تطبيقية: بوصفها محاولة لجعل القيم الشخصية المرتبطة بالإيجابية والمرونة وثقافة العمل الجاد قابلة للقياس، وبالتالي للتقويم، تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يلي:

1- توفير مقياس باللغة العربية مقنن علىٰ البيئة السعودية ومبني علىٰ أسس علمية رصينة ويعكس خلاصة التوجهات البحثية في مجال القيم.

2- إمكانية تطبيقه وتصحيحه بسهولة ويسر مع العينات كبيرة الحجم.

3- إضافة لما سبق، فإن افتقار البيئة العربية عمومًا، والسعودية خصوصًا للمقاييس المختصرة ذات الموثوقية العلمية، هو أحد أهم دوافع إجراء الدراسة الحالية، ويضيف لأهميتها التطبيقية.

4- توفير نتائج مقارنة فيما بين المتغيرات الديموغرافية المتاحة علىٰ متغير القيم الشخصية.

حدود الدراسة:

- حدود موضوعية: وقد تناولت الدراسة بناء مقياس القيم الشخصية بالإضافة لاستكشاف للمتغيرات الديموغرافية.

- حدود زمانية: بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1441/ 1442هـ) الموافق (2020/ 2021).

- حدود مكانية: معاهد وكليات جامعة جدة في الشطرين (طلاب وطالبات).

- حدود بشرية: طلاب وطالبات جامعة جدة.

مصطلحات الدراسة:

القيم الشخصية:

تشير كلمة قيم لما هو جيد وذا قيمة، والقيم هي

ما تميز الأفراد والجماعات ومؤسسات الأعمال والمجموعات الدينية. والقيم المجتمعية (والتي تسمىٰ غالباً بالقيم الثقافية) هي تلك القيم التي تشكل أهداف أفراد المجتمع الذين يسعون لتحقيقها ولتضفي علىٰ سلوك الأفراد التبرير لمثل هذه السلوكيات التي يقوم بها أفراد المجتمع وقادته (Schwartz, 1999).

الإطار النظري:

تعد القيم الفردية (والتي تسمىٰ بالقيم الشخصية) أهداف مرغوبة يسعىٰ الإنسان لتحقيقها وتخلق له الدافع الذي يوجه سلوكه، فتلك الدوافع تحدد اختيارات الشخص وسلوكه عبر الوقت وخلال المواقف (Saroglou & Hanique, 2006). تمت دراسة القيم الشخصية بشكل أساسي في علم النفس، بالرغم من دراستها خلال تخصصات أخرىٰ كعلم الاجتماع وعلوم الإدارة والسياسة (Hitlin & Piliavin, 2004). وما يُميز القيم أنها تتضمن علىٰ علاقتها الأساسية بتوجيه سلوك الشخص، علىٰ حين أن الاتجاهات المحددة تتنبأ فقط بأحداث أو سلوكيات معينة، فإن القيم تتنبأ بكل من السلوكيات المحددة والعامة (Rohan, 2000).

تمثل القيم المعايير والأسس التي توجه سلوك الفرد وتجعل لهذا السلوك ما يبرره في المجتمع، وهذا ما يميز القيم عن غيرها من السمات والأهداف أو الاتجاهات الشخصية (Sagiv, 2002). أما عن ثبات القيم عبر الوقت وخلال المواقف المتنوعة فهو ما يميز القيم، علىٰ سبيل المثال إذا كانت قيمه مساعدة الآخرين موجودة لدىٰ الشخص في سياق العمل فنجد أن الشخص يُولي اهتمامه لهذه القيمة في خارج سياق العمل وفي مواقف اجتماعية أخرىٰ متنوعة. أيضاً، القيم بمجرد تكوينها لدىٰ الشخص في مرحلة المراهقة تظل متسقة وثابتة في مراحل حياته التالية (Shwartz, 2005). مع وجود استثناء، حيث يمكن أن تتغير القيم خلال أحداث الحياة المفاجئة والتي تتضمن تحولات كبيرة كالهجرة لثقافة أخرىٰ (Bardi et al, 2014).

ولقد تم تقديم مفهوم القيم لأول مرة في علم النفس من خلال "جوردون ألبورت"، تلي تعريف "جوردون ألبورت" للقيم عاماً دون اهتمام حقيقي بموضوع القيم في علم النفس. حتىٰ قام "ميلتون روكيتش" بإضافة لمفهوم القيم حيث وصفها بأنها النقاط المرجعية التي يستخدمها الأشخاص لتشكيل اتجاهاتهم وسلوكهم (Knafo & Sagiv, 2004). ثم جاءت نظرية "شوارتز" للقيم الشخصية بكونها العمل الرائد في توضيح معنىٰ القيم الشخصية بكونها من أكثر النظريات أهمية في المجال امتداداً لروكيتش (Rohan, 2000).

وقد اقترح "شوارتز" أن القيم تختلف من ناحية الدوافع، حيث ميز عشرة دوافع للقيم: القوة، الإنجاز، الاستمتاع، الدافع، التوجيه الذاتي، العالمية، الخير،

التقاليد، المطابقة، الأمن. ويوضح "شوارتز" علىٰ قدر أهمية هذه القيم للشخص علىٰ قدر دافعيته لتحقيق أهدافه، بالإضافة أنه لا يمكن للشخص أن يحقق هذه القيم مجتمعه. فبعض هذه القيم تكون متسقة مع بعضها لتحقيق هدف معين في وقت ما، وقيم أخرىٰ تتعارض مع بعضها لتحقيق هدف اخر. ومما سبق، يتضح أن القيم تتشكل وفقًا للدوافع ووفقًا لاتفاق هذه الدوافع مع بعضها البعض. كما حلل "شوارتز" القيم الشخصية العشرة فوجد أنها متجمعة تحت أربعة قيم هي: تعزيز الذات في مقابل سمو الذات: حيث يتضمن تعزيز الذات علىٰ كل من قيم القوة والإنجاز وأيضًا قيمة الرفاهية. والانفتاح للتغير مقابل التحفظ: حيث إن الانفتاح للتغير تضمن قيم التحفيز والتوجه الذاتي وأيضًا تشاركت مع تعزيز الذات في قيمة الرفاهية. أما السمو الذاتي فيتضمن قيم العالمية والخير وأخيراً التحفظ تضمن قيم المطابقة والتقليدية والأمان (schwartz, 1992).

وخلال العقدين الماضيين كان هناك تزايد في عدد الأبحاث التي نُشرت في موضوع القيم، حيث اهتمت تلك الأبحاث بمحتوىٰ القيم وبنيتها وما يترتب عليها في العديد من الثقافات. ومن خلال تلك الأبحاث أو من خلال الحياة اليومية، يكون هناك خلطًا بين مفهوم القيم ومفاهيم مثل الاتجاهات وسمات الشخصية والأهداف، ولكن يختلف مفهوم القيم عن تلك المفاهيم الأخرىٰ في العديد من الجوانب الهامة. حيث إن للقيم تأثير مباشر علىٰ السلوك. القيم هي تمثيل معرفي للدوافع الأساسية، فهي أهداف مجردة ومرغوبة وثابتة نسبيًا عبر الزمن وخلال المواقف. وتتنوع القيم من حيث أهميتها فكلما ازدادت أهمية القيم كان ذلك ضمانًا علىٰ استمرارها وتأثيرها في سلوك الفرد كما أوضح أن القيم الشخصية هي المحتوىٰ الرئيسي والأساسي للشخص الذي يتميز عن أوجه الشخصية الأخرىٰ كالسمات والدافع والأهداف والاتجاهات بالرغم من أنها تؤثر عليها وتوجهها (Vecchione et al., 2015).

لا يوجد تصنيف موحد يعتمد عليه بتحديد أنواع القيم، فهناك العديد من التصنيفات التي وضعها العلماء والباحثون منها:

1- حسب المحتوىٰ، وتقسم إلىٰ: نظرية، واقتصادية، وجمالية، واجتماعية، وسياسية، ودينية.

2- حسب مقصدها، وتقسم إلىٰ: وسائلية (وسائل لغايات أبعد)، وغائية.

3- حسب شدتها، وتصنف إلىٰ: ملزمة، وتفضيلية (تشجع أفراد المجتمع علىٰ التمسك بها).

4- حسب العمومية، وتقسم إلىٰ: عامة، وخاصة (مثل: المناسبات).

5- حسب وضوحها، وتقسم إلىٰ: ظاهرية أو

صريحة (يعبر عنها السلوك أو الكلام)، وضمنية (يستدل عليها بالملاحظة للاختبارات والاتجاهات التي تتكرر بسلوك الفرد).

6- حسب ديمومتها، وتصنف إلىٰ: الدائمة، والعابرة (المعايطة، 2015، 187).

ما زالت البحوث المعاصرة تحاول الوصول لطريقة مثلىٰ لقياس القيم، ونظرًا لتعدد وجهات النظر، نتج عن ذلك تعدد المقاييس وتنوع موضوعاتها، كما سيتضح من العرض التالي لدراسات سابقة اعتنت بالتقييم السيكومتري لمقاييس القيم. ونظرا لأن هدف الدراسة الحالي هو بناء مقياس للقيم صالح للاستخدام في البيئة السعودية، فقد كانت شروط اختيار الدراسات السابقة أنها تكون دراسة سيكومترية من حيث منهجها الهادف إلىٰ حساب صدق وثبات المقاييس، بالإضافة للدراسات التي أجريت بالوطن العربي لقياس القيم بشكل عام. أيضًا تم البحث وفقا لمدىٰ زمني بين (2000) وحتىٰ (2020)، ونتج عن هذا البحث دراسات سابقة منشورة بين (2001)، و(2018). وفيما يلي عَرضٌ لتلك الدراسات.

الدراسات السابقة:

قام كل من (Spector *et al.*, 2001) بمحاولة لحساب الخصائص السيكومترية لمقياس هوفستيدىٰ Hofstede نظرًا لأهمية هذا المقياس في البحوث عبر الثقافية التي تدرس القيم في مكان العمل. تكونت العينة من (6737) موظفًا، أغلبهم في أماكن إدارية، وذلك من (23) دولة حول العالم (لا يوجد بينهم أيًا من الدول العربية). أظهرت النتائج عدم وجود ثبات مقبول للمقياس، وذلك في أغلب الدول التي تضمنتها الدراسة، أيضًا لم تكن نتائج التحليل العاملي متوافقة مع العوامل الخمسة الأصلية للمقياس. لذا لم يكن المقياس اختيارًا مناسبًا للدراسات عبر الثقافية. وفي دراسة (Kopelman *et al.*, 2003)، حيث كان الهدف تحديث مقياس فيرنون والبورت للقيم الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (121) مشاركًا من خريجي الجامعة، و(85) مشاركًا من طلابها. تضمنت أدوات الدراسة مقياس القيم الشخصية المكون من (45) عبارة، بالإضافة لجمع البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة. ويستخدم المقياس لتقدير ستة أبعاد للقيم، وهي: القيم النظرية، والاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والجمالية، والدينية. أشارت نتائج تلك الدراسة إلىٰ عدم وجود فروق جوهرية بين النسخة الحديثة للمقياس ونسخته الأصلية. وكانت قيمة ألفا الدالة علىٰ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس تتشابه بين النسختين الأصلية والحالية، حيث كانت علىٰ التوالي 0.66، و0.67. وأجرىٰ (Marino & Stuart, 2005) دراسة استهدفت التحقق من صدق وثبات والتكوين

العاملي لمقياس قيم الطلاب في المرحلة ما بعد الثانوية، حيث تكون المقياس من (68) عبارة طبق علىٰ عينة متوسط أعمارهم (21,3) عامًا. وأظهرت نتائج التحليل العاملي وجود (15) عاملاً للمقياس تركزت حول الجوانب الاجتماعية والشخصية والجمالية والمعرفية والدينية، والثقافية، وأشارت النتائج إلىٰ أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة، حيث تراوحت معاملات الثبات باستخدام ألفا بين (0,55: 0,80). وفي دراسة "سعادة وآخرون" (2007) كان الهدف منها ترتيب القيم وفقًا لتفضيلات تلاميذ الصف السادس حسب مقياس روكيتش في ضوء عدد من المتغيرات في محافظة سلفيت الفلسطينية، في ضوء ثلاثة متغيرات هي (الجنس، ومكان السكن، وعمل الأب). تم عرض مقياس روكيش للقيم بعد تعريبه في البيئة الأردنية علىٰ (31) محكمًا، من أجل الحكم علىٰ مدىٰ ملاءمته للبيئة الفلسطينية، واختيار ما يناسب منها تلاميذ الصف السادس الأساسي، فاختاروا عشر قيم غائية ومثلها وسيلية، وبمجموع عشرين عبارة من أصل (36). وقد تم حساب معاملات الثبات للرتب للقيم الواردة في أداة الدراسة باستخدام التطبيق المتكرر، وتراوحت بين (0,35: 0,84) وتكونت عينة الدراسة من (151) حيث (77) من الذكور، و(74) من الإناث. وقد أظهرت النتائج أن قيمة الأمن الوطني احتلت المرتبة الأولىٰ بين القيم الغائية، وأن قيمة النظافة احتلت المرتبة الأولىٰ بين القيم الوسيلية. كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا لصالح الذكور في قيمة المساواة وحرية الاختيار، في حين كان هناك فرق لصالح الإناث في قيمة العمل للآخرة من القيم الغائية، وعدم وجود فرق في كل قيمة من القيم الوسيلية يعزىٰ لجنس التلميذ. كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا في قيمة حرية الاختيار من القيم الغائية، وفي قيمة الذكاء والتضحية من القيم الوسيلية لصالح من يسكن المنطقة (أ) حيث السيطرة الأمنية للفلسطينيين، وفي قيمة الطموح لصالح من يسكن المنطقتين (ب، ج) حيث السيطرة الأمنية للإسرائيليين، ووجود فرق دال إحصائيًا في قيمة حرية الاختيار وقيمة الجرأة لصالح التلاميذ الذين يعمل آباؤهم براتب شهري. وقد عزيت معظم النتائج إلىٰ الظروف القاسية التي يعيشها تلاميذ الصف السادس الأساسي علىٰ اختلاف جنسهم، ومناطق سكنهم وعمل آبائهم. قام بعض الباحثين (Kim *et al.*, 2009) ببناء مقياس لتقدير القيم، وذلك للأقليات اللاتينية القاطنة بأماكن متفرقة بالولايات المتحدة الأمريكية، وذلك نظرًا لتزايد أعدادهم والاختلاف الثقافي. بدءًا من (120) عبارة تصف القيم اتفق عليها (147) مشاركًا لاتينيًا و(32) مشاركًا أوروبيًا من طلاب الجامعة، وانتهىٰ المقياس

إلىٰ (35) عبارة. تكونت عينة الدراسة الأساسية من (181) من طلاب جامعة ويست كوست West Coast University (135 أنثىٰ، و46 ذكرًا)، وتراوحت أعمارهم بين (18-29) عامًا. أظهرت نتائج التحليل العاملي (طريقة المكونات الأساسية مع أسلوب تدوير فاريماكس وجذر كامن > 1) عشرة عوامل للمقياس. وباستخدام شروط للإبقاء علىٰ العوامل (وجود 3 عبارات علىٰ الأقل لكل عامل، لا يقل تحميل العبارة علىٰ كل عامل عن 0.40) انتهىٰ عدد العوامل إلىٰ أربعة عوامل كالتالي: قيم الفخر بالانتماء الثقافي، وقيم التعاطف، وقيمة الأسرة، والقيم الروحانية. تراوحت معاملات ألفا للمكونات الأربعة بين 0.53 و0.89 مشيرة بذلك لاتساق داخلي ما بين ضعيف ومرتفع بوصفها مؤشرًا لثبات المقياس. وفي دراسة (Prasongsukarn, 2009) كان الهدف من الدراسة هو تقييم مدىٰ صلاحية مقياس لقيم العمل للاستخدام في المجتمع التايلاندي. يتكون المقياس من 26 عبارة تقيس قيم العمل وفقا لمقياس هوفستيدىٰ Hofstede. تكونت العينة من (1098) مشاركًا من طلاب الجامعة المقيمين في أربعة أماكن مختلفة في بانكوك (الشمال، والجنوب، والشرق، والغرب). وباستخدام كل من التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي أكدت النتائج علىٰ صلاحية المقياس للاستخدام في المجتمع التايلاندي، وفقًا لحدود العينة والمكان. حيث أكدت نتائج الدراسة علىٰ وجود العوامل الخمسة التي ظهرت في مقياس هوفستيدىٰ، وهي قيم: السلطة، وتجنب الغموض، والفرد جزء من مجموعة، والذكورة، والتخطيط للمستقبل. أيضًا، قام (Knight *et al*., 2010) بتقييم الخصائص السيكومترية لمقياس لتقدير القيم الثقافية للمكسيكيين الأمريكيين، وذلك علىٰ عينة بالغين من مراهقين وراشدين. وتضمن البحث دراستين، الأولي اشتملت علىٰ عينة من (598) من المراهقين وآبائهم من المدارس الثانوية بمنطقة ميتروبوليتان، حيث تم استخدام مقياس لتقدير القيم الثقافية مكون من (50) عبارة قد تم إعداده من قبل في دراسة سابقة، ولكن تمت ترجمته من الإنجليزية للإسبانية في هذه الدراسة. نظرًا لأن المقياس تم استكشاف عوامله في دراسة سابقة فتم استخدام التحليل العاملي التوكيدي في هذه الدراسة. أظهرت النتائج جودة ملائمة مرتفعة لنموذج العوامل الستة، والتي تضمنت قيم: الدعم الأسري، والالتزام الأسري، والمرجعية الأسرية، والاحترام، والدين، والدور الذكوري والأنثوي. أما الدراسة الثانية، فتكونت عينتها من (750) مراهقًا وآبائهم من (47) مدرسة ثانوية حكومية بمنطقة الجنوب الغربي بمتروبوليتان. وأظهرت النتائج أيضًا جودة ملائمة للنموذج السابق المكون من

ستة عوامل. هدفت دراسة (Wilson *et al.*, 2010) لبناء مقياس لتقدير القيم الشخصية بشكل عام لاختيار الأهمية النسبية للشخص لكل مما يلي (10 عبارات): العلاقات الأسرية (غير الوالدين)، والزواج، والوالدية (أن تكون أحد الوالدين)، والصداقة والعلاقات الاجتماعية، والوظيفة، والتعليم والتدريب، والإبداع، والروحانيات، والمواطنة، والصحة الجسدية. يقوم الشخص بالاستجابة علىٰ المقياس من خلال مدرج ليكارت مكون من (10) درجات، حيث (1) = الدرجة المنخفضة، و(10) = الدرجة المرتفعة. يتم التقييم بطريقة التقرير الذاتي للمشارك عن أهمية هذا الجانب بالنسبة له، ثم يعيد التقييم مرة أخرىٰ وفقًا لما حققه بالفعل علىٰ أرض الواقع، ثم تحسب الدرجة النهائية من خلال متوسط الدرجة للإجابتين علىٰ كل بند (الإجابة الأولىٰ لما يطمح فيه المشارك، والثانية لما حققه فعلًا). تكونت عينة الدراسة من (76) مشاركًا من طلاب الجامعة (24٪ من الذكور، ومتوسط الأعمار كان 22.6 عامًا). أظهرت نتائج التحليل العاملي للمقياس تحقق الصدق البنائي للمقياس المكون من عامل واحد (القيم الشخصية). أيضًا، أظهر المقياس مؤشرات ثبات جيدة وفقًا للاتساق الداخلي بين عبارات المقياس (ألفا= 0.77). وهدفت دراسة "السلامة، وعطيات" (2011) إلىٰ تطوير مقياس للقيم لطلاب الجامعة. ولتحقيق هذا الغرض صيغت (124) عبارة، وطُبق المقياس علىٰ عينة قوامها (900) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، حيث مثلت متغيرات الجنس والمستوىٰ الدراسي والتخصص، وبعد تحليل البيانات باستخدام عدد من المؤشرات الإحصائية انتهت الصورة النهائية للمقياس بـ(85) عبارة. وقد أشارت نتائج التحليل العاملي باستخدام تحليل المكونات الرئيسية متبوعة بالتدوير علىٰ محاور متعامدة بطريقة (varimax) إلىٰ وجود خمسة عوامل رئيسية فسرت ما نسبته (66٪) من التباين، وهي: القيم الدينية، والقيم الجمالية والمعرفية، والقيم الاقتصادية والسياسية، والقيم الشخصية، والقيم الاجتماعية. كما أظهرت النتائج دلالات صدق وثبات مقبولة للمقياس. وفي دراسة (Minkov & Hofstede, 2012)، والتي أجريت بألمانيا، حيث كان الهدف هو إعادة التحقق من العوامل التي تم استخراجها مسبقًا في دراسة أجريت بالصين، وذلك من خلال تحليل بنود المقياس المسحي للقيم العالمية World Values Survey (Inglehart *et al.*, 2004)، حيث تمت الاستعانة بالبيانات التي تم جمعها خلال الفترة بين عامي (1994 و2004). أظهرت نتائج التحليل العاملي وجود عاملين باستخدام طريقة التدوير المتعامد فاريماكس. تكون العامل الأول من قيم مساعدة الآخرين، والاقتصاد،

والمثابرة، بينما تكون العامل الثاني من قيم الاعتزاز بالقومية، والتدين، ومسئولية الأبوين، والاعتزاز بالوالدين. كما أشارت معاملات ألفا التي وصلت إلىٰ (0.88) لوجود اتساق داخلي مرتفع، مشيرة بذلك لوجود ثبات مرتفع للمقياس. أيضًا أشارت النتائج للتشابه بين عوامل الدراسة الصينية والدراسة الألمانية. كما نجد دراسة "أبو السل، وأبو العناز" (2013) هدفت لبناء مقياس القيم المُفضلة في شخصية طلاب الجامعات الأردنية، وتطلَب تحقيق ذلك تحديد تلك القيم، لذلك قام الباحثان ببناء مقياس القيم المُفضلة في شخصية الطالب الجامعي الأردني، وهي: الوطنية، والصدق والأمانة، ودافع الإنجاز، والعلمية، والصبر، وتحمل المسئولية، والتسامح. وتم تطبيق المقياس علىٰ عينة مؤلفة من (400) طالب وطالبة لتقدير معامل تمييز الفقرات، ومعامل صدقها بثلاثة مؤشرات، هي: الصدق العيني، وصدق البناء، والصدق التلازمي، حيث تراوحت قيمها بين (0.84: 0.90)، أما معامل ثبات المقاييس الفرعية فتم حسابها بطريقتين هما: تحليل التباين الثنائي بدون تفاعل (ANOVA) ومعادلة هويت، وتراوحت بين (0.71: 0.77) مما يشير إلىٰ الكفاءة السيكومترية للمقياس، وهدفت دراسة (Bakaç, 2013) إلىٰ بناء مقياس لتقدير القيم الاجتماعية وحساب الخصائص السيكومترية من صدق وثبات، تكونت عينة الدراسة من (411) مشاركًا من طلاب الصف الخامس الابتدائي (212 إناثًا، و199 ذكورًا) من إسطنبول (تركيا). وتضمنت أدوات الدراسة علىٰ مقياس القيم الاجتماعية الذي اشتمل علىٰ (23) عبارة تقاس بطريقة التقرير الذاتي علىٰ مقياس ليكرت خماسي متدرج من (اتفق تمامًا) وحتىٰ (لا اتفق). أظهر المقياس صدقًا بنائيًا واتساقًا داخليًا مرتفعين. باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، أظهرت النتائج عاملين هما: الإدراك الإيجابي لقيم المجتمع، والإدراك السلبي لقيم المجتمع، حيث كان معامل ألفا للعامل الأول= (0.88)، والثاني = (0.77). وفي دراسة (Lundgren *et al*. 2013) حيث كان الهدف هو بناء مقياس للقيم الشخصية يمكن استخدامه عبر ثقافات مختلفة. تكونت عينة الدراسة من (147) مشاركًا سويديًا من طلاب قسم علم النفس بالجامعة (48 ذكرًا، و99 أنثىٰ؛ متوسط الأعمار كان 26.4 عام)، يتكون المقياس من أربع عبارات (العمل/ التعليم، والنمو الشخصي/ الصحة، والعلاقات، والرفاهية/ الراحة) ويقوم الشخص بتقدير نفسه علىٰ كل عبارة علىٰ بعد من طرفين، هما: حياتي كما أردتها بالضبط، وحياتي بعيدة تمامًا عما كنت أريده. أظهرت النتائج قيمًا متوسطة للصدق التقاربي والتمييزي بين المقياس ومقاييس للقلق والاكتئاب (صدق تمييزي)

ومقاييس لجودة الحياة (صدق تقاربي). كما أظهرت نتائج ثبات إعادة الاختبار معاملات ارتباط مرتفعة، حيث تراوحت بين (0.70، و0.80). وهدفت دراسة (Dilmac *et al.*, 2014) لفحص الخصائص السيكومترية المبدئية لمقياس تقدير القيم لدىٰ البالغين علىٰ عينة من (602) (87 أنثىٰ، و119 ذكرًا) من طلاب جامعة سيلكك (تركيا) كمرحلة أولىٰ، ثم تم اختيار (616) مشاركًا (414 أنثىٰ، و202 ذكر) من الخريجين والطلاب بعدة جامعات بمحافظة كونيا (تركيا) في المرحلة الثانية. أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي تسعة عوامل دالة إحصائيًا مكونة من (45) عبارة، وذلك بعد استبعاد العبارات غير الدالة إحصائيًا، وكانت العوامل علىٰ الترتيب كالتالي: القيم الاجتماعية، وقيم العمل، والقيم العقلية، والقيم الروحية، والقيم المادية، والكرامة الإنسانية، والقيم الرومانسية، والحرية، والشجاعة. أيضًا، تم التأكد من نتائج التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي. وأظهرت النتائج جودة ملائمة لنموذج العوامل التسع المستخرجة سلفًا. بالإضافة لما سبق، أظهر المقياس ثباتًا بين مرتفع ومقبول عبر العوامل التسع، حيث تراوحت قيم ألفا للاتساق الداخلي بين (0.90 و0.63). وفي دراسة (Serowik *et al.*, 2018)، كان الهدف هو تحديد مفهوم القيم وأساليب قياسها عبر المراجعة المنظمة لمجموعة من الدراسات السابقة التي اعتنت بهذا الموضوع، وبعد فحص العديد من الدراسات، واستبعاد الدراسات غير المتعلقة بالموضوع (بناء مقياس للقيم وفحص خصائصه السيكومترية) بلغ عدد الدراسات ثمان دراسات فحصت سبعة مقاييس للقيم. تمت المقارنة بين المقاييس المختلفة للقيم من حيث خصائصها السيكومترية (من تلك المقاييس: مقياس تحديد الهدف Bull's-Eye Values Survey، ومقياس تقييم الكفاح Striving Assessment Scale، وقائمة القيم لذوي الألم المزمن Chronic Pain Values Inventory، واستخبار قيم المعيشة Valued Living questionnaire، ومقياس قيم المعيشة لذوي الألم المزمن Valued Living Scale). تم إجراء عدة تقييمات تضمنت الاتفاق بين المحكمين بناءً علىٰ قائمة معدة لفحص الدراسات السيكومترية من عدة جوانب، منها علىٰ سبيل المثال: تمثيل المقياس لنموذج نظري، وكفاية حجم العينة، وذكر نسبة القيم المفقودة (Mokkink *et al.*, 2010). جاءت نتائج ثبات الاتفاق بين المحكمين باستخدام معامل (كابا كوهين) كالتالي: مقياس تقييم الكفاح = (0.62)، ومقياس القيم لذوي الألم المزمن = (0.59)، واستخبار قيم المعيشة = (0.94)، ومقياس تحديد الهدف = (0.86)، ومقياس

قيم المعيشة لذوي الألم المزمن = (0.85).

تعليق عام علىٰ الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استقراء نتائج الدراسات السابقة ما يلي:

1- حداثة الدراسات السابقة، حيث امتدت جميعها في الفترة الزمنية من (2001: 2018)م.

2- قلة الدراسات العربية التي تناولت القيم الشخصية، ومع ذلك فإن الدراسات الأجنبية أمدت الباحث بقدرٍ كبيرٍ من المعرفة في هذا الموضوع.

3- تباين حجم العينات بين الدراسات، ففي حين كانت عينة بعض الدراسات صغيرة مثل (76) مشاركًا كما في دراسة (Wilson *et al.*, 2010)، كان حجم عينة دراسات أخرىٰ كبيراً جداً مثل (6737) موظفًا كما في دراسة (Spector *et al.*, 2001).

4- وجد أن دراسة (Serowik *et al.*, 2018)، والتي تعد أحدث دراسة منشورة قامت بعمل تقييم شامل للدراسات المنشورة دوليًا لحساب الخصائص السيكومترية لمقاييس القيم، فقد بدأ الباحث الحالي من حيث انتهت هذه الدراسة، حيث أظهرت نتائج تلك الدراسة أن أعلىٰ المقاييس كفاءة سيكومترية، هو استخبار القيم المعيشية Valued Living Questionnaire (VLQ) ومقياس تحديد الهدف Bulls-Eye Values Scale (BEVS). لذا سوف تتبنىٰ الدراسة الحالية مقياسي استخبار قيم المعيشة VLQ ومقياس تحديد الهدف BEVS كمقياسين أساسيين للاعتماد عليهما كمصادر لبناء المقياس الحالي للدراسة.

5- ووفقا لما سبق عرضه، سوف تبنىٰ الدراسة علىٰ المستويين النظري والعملي للقيم التي يمكن قياسها وتحليلها إحصائيًا للخروج بنتائج واقعية يمكن استخدامها والاستفادة منها.

منهجية واجراءات الدراسة:

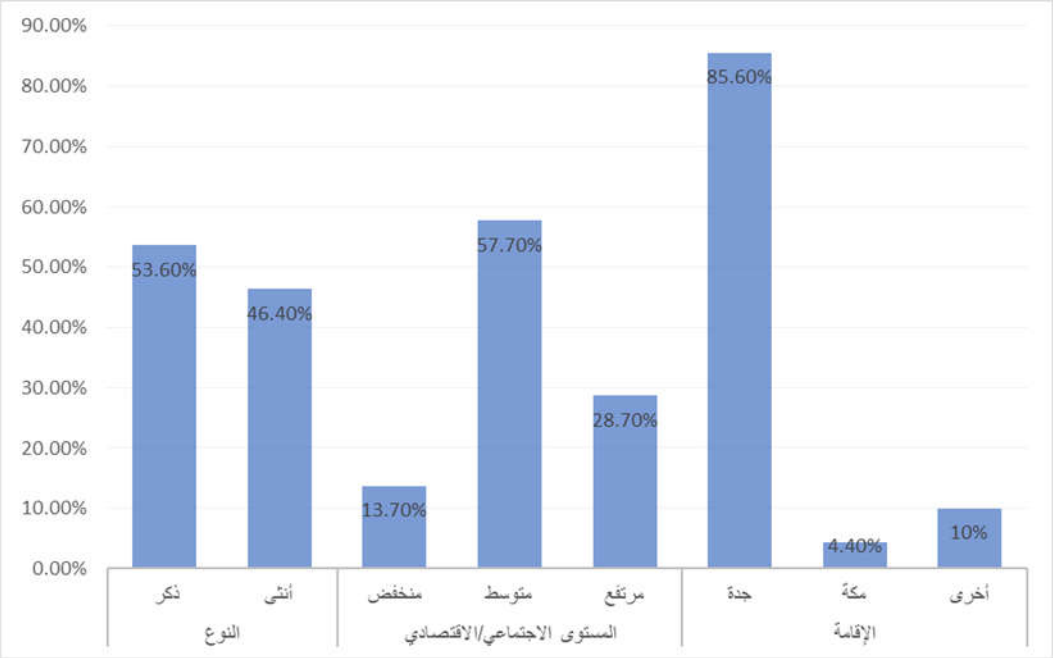
منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة بشكل أساسي علىٰ منهج التحليل العاملي للتحقق من البناء العاملي للمقياس بشقيه؛ الاستكشافي والتوكيدي، حيث يهدف التحليل العاملي لاختبار الفروض عن البناء العاملي لمجموعة البيانات الملاحظة ومدىٰ اتفاقها مع نموذج أخر (القرشي، 2001).

عينة الدراسة: تضمنت عينة الدراسة مجموعتين من المشاركين (ن=3502 مشاركا) حيث تم اشتقاق المجموعة الأولىٰ أولا، ثم جاء بعد ذلك اشتقاق المجموعة الثانية ممن لم يتم اختيارهم في المجموعة الأولىٰ. اشتملت المجموعة الأولىٰ علىٰ (2652) مشاركًا من طلاب جامعة جدة، لاستكشاف الخصائص السيكومترية لمقياس القيم الشخصية (إعداد الباحث)، حيث تراوحت أعمارهم بين (18 و22) عامًا، حيث م=(19.09)، وع=(1.31) (لمزيد من التفاصيل، يُنظر

جدول 1، وشكل 1) تم اشتقاق المجموعة الأولىٰ بالطريقة العشوائية العنقودية البسيطة simple cluster random technique، حيث تم تحديد مجموعة من كليات الجامعة التي تمثل التخصصات العلمية (ن= 1424، 53.7٪)، والإنسانية (ن= 1228، 46.3٪). ثم بداخل كل كلية نختار الأقسام الممثلة للكلية، ومن كل قسم نختار أول أربع فرق، ثم من كل فرقة (10 ذكور و10 إناث) من الفرقة والقسم المماثلين. تم الاختيار وإرسال رابط التطبيق الإلكتروني لطلاب الجامعة من خلال بياناتهم المسجلة بالجامعة. تم التطبيق عن طريق المشاركة الطواعية (من خلال قبول المشاركة مع التعهد بحفظ البيانات التي تظهر شخصية المشترك) حيث تم الإرسال لثلاثة آلاف من الطلاب ووصلت الاستجابة من (2652) مشاركًا. أما المجموعة الثانية، والتي تم اشتقاقها بعد أسبوع من اشتقاق المجموعة الأولىٰ، فتكونت من (850) مشاركًا (450 ذكورًا، 400 إناثًا؛ حيث كانت أعمارهم، م= 19.23، ع= 1.02) من طلاب جامعة جدة، حيث تم اختيار تلك العينة للتأكد من البناء العاملي المستخرج من العينة الأولىٰ.

جدول (1): وصف الخصائص الديموغرافية للمجموعة الأولىٰ للدراسة (ن= 2652).

الجنس	ن	٪
ذكر	1422	53.6
أنثىٰ	1230	46.4
المستوىٰ الاجتماعي/ الاقتصادي	**ن**	**٪**
منخفض	362	13.7
متوسط	1529	57.7
مرتفع	761	28.7
الإقامة	**ن**	**٪**
جدة	2270	85.6
مكة	116	4.4
أخرىٰ	266	10



شكل (1). وصف الخصائص الديموغرافية للمجموعة الأولىٰ لعينة الدراسة بالنسب المئوية

أدوات الدراسة:

مقياس القيم الشخصية Personal Values Scale (PVS)

قام الباحث ببناء المقياس وفقًا للخطوات التالية:

1- كتابة البنود وفحص الصدق الظاهري:

بعد تحديد المتغير المستهدف (القيم الشخصية)، وبالإضافة لمراجعة المقاييس المذكورة بالدراسات السابقة، قام الباحث بالاعتماد علىٰ مصدرين لاشتقاق بنود المقياس (استخبار القيم المعيشية Valued Living Questionnaire (VLQ) ومقياس تحديد الهدف Bulls-Eye Values Scale (BEVS). بعد ذلك، تمت كتابة عبارات المقياس من المصادر سالفة الذكر، وتكونت العبارات من (15) عبارة، ثم تم فحص الصدق الظاهري للمقياس لتحديد مدىٰ ملاءمة العبارات للبنية التي من المفترض أن تقيسها تلك العبارات.

2- فحص التقارب المفاهيمي للمقياس:

أجرىٰ الباحث مقابلات فردية مع عينة من المشاركين لديهم الخصائص نفسها التي اتسمت بها العينة الأصلية المستهدفة لتطبيق المقياس عليهم. وتكونت تلك العينة من (20) من طلاب الجامعة (10 ذكور و10 إناث). وكان الهدف من تلك المقابلات هو التأكد من فهم المشاركين لعبارات المقياس، حيث كان السؤال المطروح عليهم كالتالي "اقرأ البنود التالية ثم وضح ما المقصود بها؟"، وفي حالة التطابق بين فهم المشارك مع المقصود من العبارة يتم الإبقاء علىٰ هذه

العبارة، وبعد ذلك نوجه للمشارك ما يلي: "المقصود من العبارة هو الآتي - ويتم ذكرها للمشارك - فما هو اقتراحك لصياغة العبارة بطريقة يمكن فهمها من وجهة نظرك"، ثم يتم تعديل العبارة لتسهيل فهمها علىٰ المشاركين فيما بعد. نتج عما سبق تعديل (3) عبارات من حيث الصياغة وحذف (5) عبارات أخرىٰ لعدم وضوحها للمشاركين، وبذلك يكون عدد عبارات المقياس في هذه المرحلة (10) عبارات.

3- تطبيق المقياس وتصحيحه:

يتم تطبيق المقياس بشكل فردي أو جماعي بطريقة التقرير الذاتي، حيث يقوم المشارك بقراءة العبارة ويضع تقييمًا وفقًا لمدرج ليكرت خماسي (أبدًا =0 – قليلاً =1 – أحيانًا =2 – غالبًا =3 – دائمًا =4)، ويطبق المقياس علىٰ عمر يتراوح ما بين (18:22) عامًا.

يتكون المقياس من جزأين، الأول (الأهمية)، هو تقييم لأهمية (10) نواحي معيشية أساسية (عبارات المقياس) هي: (1) الأسرة (بخلاف الأبوة والأمومة والعلاقات الحميمة)، (2) الزواج/ الأزواج/ العلاقات الحميمة، (3) الأبوة والأمومة، (4) الصداقة، (5) العمل، (6) التعليم، (7) الترفيه، (8) الروحانية، (9) المواطنة، (10) الرعاية الذاتية الجسدية. لا يقدر الجميع كل هذه المجالات، وقد تكون بعض المجالات كذلك أكثر أهمية، أو مهمة بطرق مختلفة، في أوقات مختلفة في حياة الفرد. تم تصميم هذا الجزء من المقياس لتحديد مجالات الحياة التي يختار فيها الفرد قيمة معينة. علىٰ سبيل المثال، قد يحدد الفرد العمل علىٰ أنه شديد الأهمية من خلال تصنيفه بـ"5"، والرعاية الذاتية الجسدية علىٰ أنها ذات أهمية دنيا بتصنيفها بـ "1". أما الجزء الثاني (الاتساق) من المقياس فيطلب من المشارك التقييم باستخدام مدرج ليكرت خماسي أيضًا، حيث يحدد المشارك إلىٰ أي مدىٰ يعيش وفقا لتلك القيم داخل كل مجال علىٰ مدار الأسبوع الماضي؛ بمعنىٰ آخر، في هذا الجزء يقيم المشارك نفسه ويجيب علىٰ التساؤل "إلىٰ أي مدىٰ اتفق سلوكك خلال الأسبوع الماضي مع ما تريد تحقيقه من تلك الأهداف". تحسب الدرجة الكلية علىٰ المقياس من خلال المتوسط الحسابي للدرجات الخام لكلا الجزأين. أشارت نتائج الدراسة الأصلية لمؤلف لمقياس إلىٰ أن المقياس يتميز بثبات اتساق داخلي جيد، باعتبار أن عباراته تقيس مجالات حياتية متنوعة (ألفا= 0.74)، كما أظهرت نتائج التحليل العاملي، عاملًا واحدًا يعكس متغير القيم. ولكون هدف الدراسة هو بناء مقياس للقيم الشخصية فقد تناولت ذلك بصورة أكثر تفصيلا من خلال السؤال الأول والثاني للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس.

أساليب التحليل الإحصائي:

للتأكد من فروض الدراسة تم استخدام طريقة البنية

العاملية البسيطة Very Simple Structure لتحديد عدد العوامل الممكن استخراجها باستخدام لغة البرمجة R الحقيبة Psych (Revelle & Rocklin, 1979)، ثم التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج SPSS، أيضًا تم استخدام ثبات الاتساق الداخلي، وللتأكد من نموذج العاملين للمقياس، تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج Amos الإصدار (21) (Byrne, 2010). ولحساب دلالة الفرق بين المجموعات تم استخدام كل من اختبار "ت"، وبالإضافة لما سبق تم استخدام الإحصاء الوصفي من متوسط وانحراف معياري لوصف متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة:

نتائج التحقق من السؤال الأول:

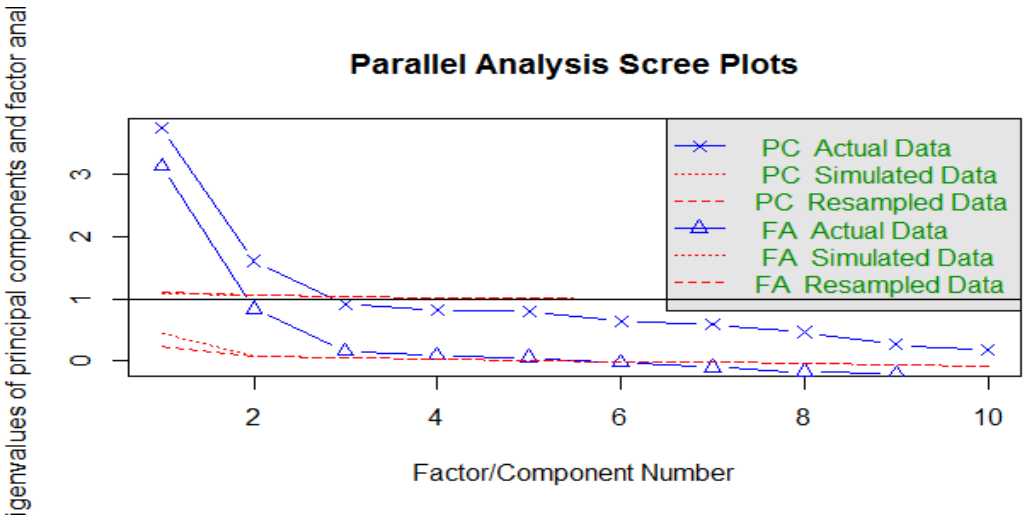
"هل البنية العاملية لمقياس القيم الشخصية تعكس صلاحية استخدامه في البيئة السعودية؟".

وللتحقق من السؤال الأول، تم إجراء الخطوات التالية:

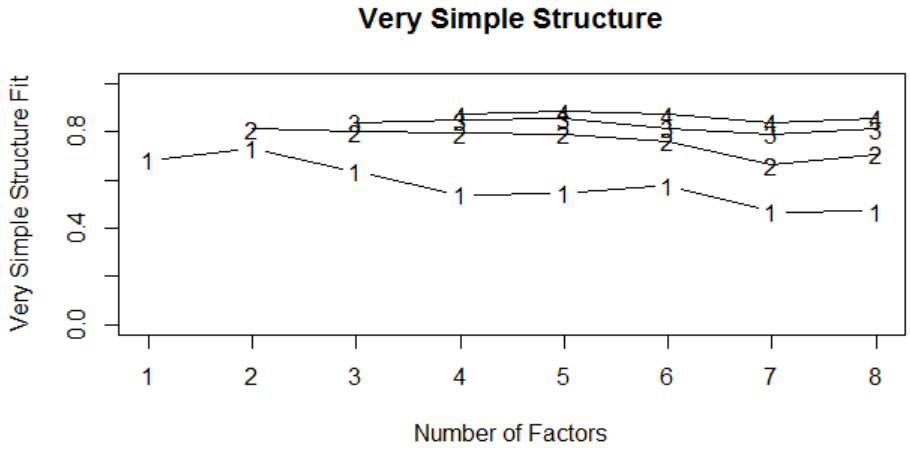
أولا: تحديد عدد العوامل المستخرجة:

باستخدام طريقة البنية العاملية البسيطة Very Simple Structure لتحديد عدد العوامل الممكن استخراجها باستخدام لغة البرمجة R الحقيبة Psych (Revelle & Rocklin, 1979)، أظهرت نتائج كل من التحليل المتوازي (شكل 2)، والتحليل بطريقة أبسط بنية عاملية (شكل 3) على وجود عاملين كامنين خلف البيانات المستمدة من عينة التطبيق.

وبناء على النتائج السابقة، سيتم في الخطوة التالية إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لاستخراج عاملين للمقياس.



شكل (2). نتائج التحليل المتوازي بلغة R (ن= 2652)



شكل (3). نتائج التحليل بطريقة أبسط بنية عاملية بلغة R (ن= 2652)

ثانيًا: استخراج العوامل بالتحليل العاملي الاستكشافي:

تم استخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Components نظرًا لعدم تعقيدها في حساب العوامل المستخرجة مع تحديد عدد استخراج عاملين وفقا للنتائج السابقة، مع وضع شروط لقبول العوامل المستخرجة وقبول العبارات المحملة على تلك العوامل، وهي كالتالي: (1) ألا يقل عدد العبارات تحت أي عامل عن ثلاث عبارات، (2) ألا تقل قيمة التحميل للعبارة على العامل عن (0.30). ومما سبق أظهرت النتائج أن كل عبارات المقياس محملة بشكل دال ومقبول على العاملين (جدول 2).

ويظهر من النتائج الموضحة بجدول (2)، أن العامل الأول يهتم بجوانب العمل والترفيه والأقارب، حيث كان أعلى تحميلا على عبارة (المواطنة/ الحياة المجتمعية)، لذا يقترح الباحث أن يسمى هذا العامل بنفس الاسم. أما العامل الثاني كما يتضح من الجدول أنه يتضمن ما يتعلق بالأسرة الصغيرة فيمكن تسميته بعامل الأسرة. كل التحميلات كانت دالة ومرتفعة، حيث تراوحت بين (0.402، و0.932).

جدول (2): عبارات المقياس وتحميلاتها على العوامل المستخرجة.

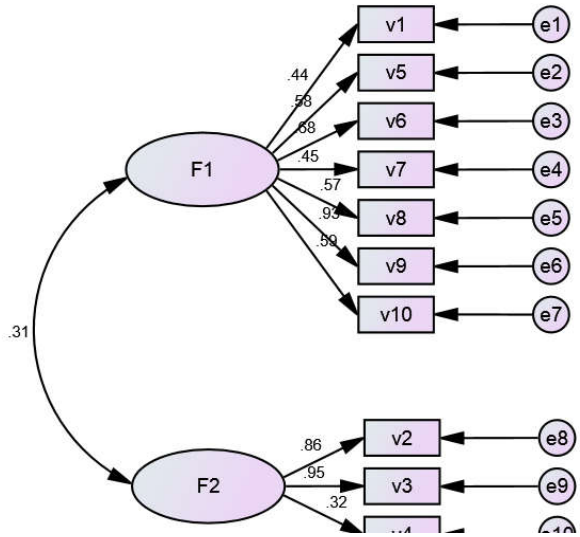
الرقم	العبارة	العامل الأول	العامل الثاني
ع1	العائلة (غير الزواج والإنجاب)	0.475	
ع2	الزواج		0.931
ع3	أن تكون أبا/ أن تكوني أما		0.932

تابع/ جدول (2).

الرقم	العبارة	العامل الأول	العامل الثاني
ع4	الأصدقاء والحياة الاجتماعية		0.402
ع5	العمل	0.652	
ع6	التعليم/ التدريب	0.751	
ع7	الترفيه والاستمتاع	0.559	
ع8	الروحانيات	0.634	
ع9	المواطنة/ الحياة المجتمعية	0.869	
ع10	الحفاظ على الصحة الجسدية (تغذية – رياضة – نوم)	0.632	

ثالثًا: التأكد من البنية العاملية للمقياس:

للتحقق من صلاحية نموذج العاملين الذي تم استخراجه في الخطوة السابقة، قام الباحث بإجراء تحليل عاملي توكيدي باستخدام المجموعة الثانية من عينة الدراسة (ن=850 مشاركا)، والتي لها نفس الخصائص السيكومترية للعينة الأساسية (من مجتمع طلاب جامعة جدة)، ولكنها تم اشتقاقها من غير المشاركين في المجموعة الأولى، وذلك لضمان الصدق الإحصائي للدراسة، حيث لا يمكن إجراء التحليل العاملي التوكيدي على مجموعة الدراسة التي أجرى عليها التحليل العاملي الاستكشافي. وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أنه لا يوجد فرق دال بين نموذج العاملين المقترح وبين البيانات المستمدة من عينة التطبيق، حيث كانت مؤشرات ملاءمة النموذج المقترح كالتالي: مؤشر جودة الملاءمة goodness of fit index (GFI) = (0,951)، ومؤشر الملاءمة المعياري normed fit index (NFI) = (0,923)، ومؤشر الملاءمة المتزايد incremental fit index (IFI) = (0,927)، ومؤشر الملاءمة المقارن comparative fit index (CFI) = (0,927)، وجذر متوسط مربع الخطأ للتقارب root mean square error of approximation (RMSEA) = (0.08). أشارت النتائج السابقة إلى أن المقياس الحالي يعكس نموذج العاملين للقيم الشخصية بشكل جيد. وتظهر النتائج أيضًا أن المقياس صالح للاستخدام في البيئة التي تم تعريبه فيها. ويظهر من الشكل التالي الرسمة المسارية للتحليل العاملي للمقياس (شكل 4).



شكل (4). الرسمة المسارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس القيم الشخصية (ن= 850)

F1= عامل المواطنة، **F2**= عامل الأسرة، م ن **V1** إلىٰ **V10** عبارات المقياس.

أيضًا يظهر من خلال الشكل (4)، أن قيم التحميل تراوحت بين (0.44 و0.93) للعامل الأول وبين (0.32 و0.95) للعامل الثاني، وكلها دالة عند مستوىٰ احتمالية < 0.001. بالإضافة لوجود ارتباط متوسط موجب دال بين العاملين.

نتائج السؤال الثاني:

"ما مدىٰ الاتساق الداخلي لعبارات المقياس فيما بينها؟".

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، حيث تم استخدام كل من معامل ألفا، وارتباط البند – البند، وارتباط البند بالدرجة الكلية. وذلك للمقياس الكلي، والمقاييس الفرعية. وقد أظهرت النتائج قيم ثبات مرتفعة للمقياس (جدول 3).

ويُظهر الجدول (3) أيضًا أن قيم الارتباط بين العبارات وبعضها وبين العبارات والدرجة الكلية تعكس اتساقًا داخليًا مرتفعًا، حيث يُعد المتوسط المقبول لارتباط البنود بعضها ببعض، يتراوح بين (0.3، 0.4) وارتباط البنود بالدرجة الكلية يتراوح بين (0.4، و0.6) (Piedmont, 2014) حتىٰ لا تُعد البنود غير متسقة أو تُعد مجرد تكرار لبعضها البعض. وتشير النتائج السابقة إلىٰ أن المقياس متسق من حيث البنود، وأنه لا يوجد به بنود مكررة، وأيضًا أن بنود المقياس تمثل نفس البنية التي تقيسها.

جدول (3): تحليل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس.

المقياس	الكلي (10 عبارات)	عامل المواطنة (7 عبارات)	عامل الأسرة (3 عبارات)
معامل ألفا	0.789	0.739	0.806
م ارتباط ع-ع	0.360	0.450	0.320
م ارتباط ع-ك	0.600	0.598	0.490

ملحوظة: م= متوسط، ع= عبارة، ك= الدرجة الكلية.

نتائج السؤال الثالث:

"هل تشكل متغيرات النوع، والعمر، والمستوىٰ الاجتماعي الاقتصادي ونوع الدراسة فارقا في القيم الشخصية؟"

وللتحقق من هذا السؤال تم إجراء الخطوات التالية:

أولاً: الفروق بين الذكور والإناث:

تم استخدام اختبار "ت" للتحقق من الفروق بين مجموعتي الذكور والإناث (جدول 4).

يظهر جدول (4) وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات الدراسة (الذكور والإناث) في متغيرات الدراسة (القيم الشخصية إجمالًا، وكل من قيم المواطنة وقيم الأسرة تفصيلا) إلا أن قيم الأسرة بالرغم من دلالة الفروق عليها إلا أنها أقل القيم الإحصائية. وفيما يلي يوضح شكل (5) الإحصاء الوصفي (المتوسطات) لمجموعتي الذكور والإناث علىٰ متغيرات الدراسة الثلاثة، حيث يتضح أن القيم الشخصية بشكل عام وقيم الأسرة أعلىٰ لدىٰ الذكور عن الإناث، ولكن قيم المواطنة هي الأعلىٰ لدىٰ الإناث عنها لدىٰ الذكور.

جدول (4): اختبار "ت" لدلالة الفرق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة.

المتغيرات	ذكور ن=1422		إناث ن=1230		ت (2650)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
القيم الشخصية	4.12	0.55	3.94	0.50	8.88	0.000
عامل المواطنة	4.32	0.51	4.36	0.50	2.16-	0.031
عامل الأسرة	3.67	0.90	2.96	0.91	20.10	0.000

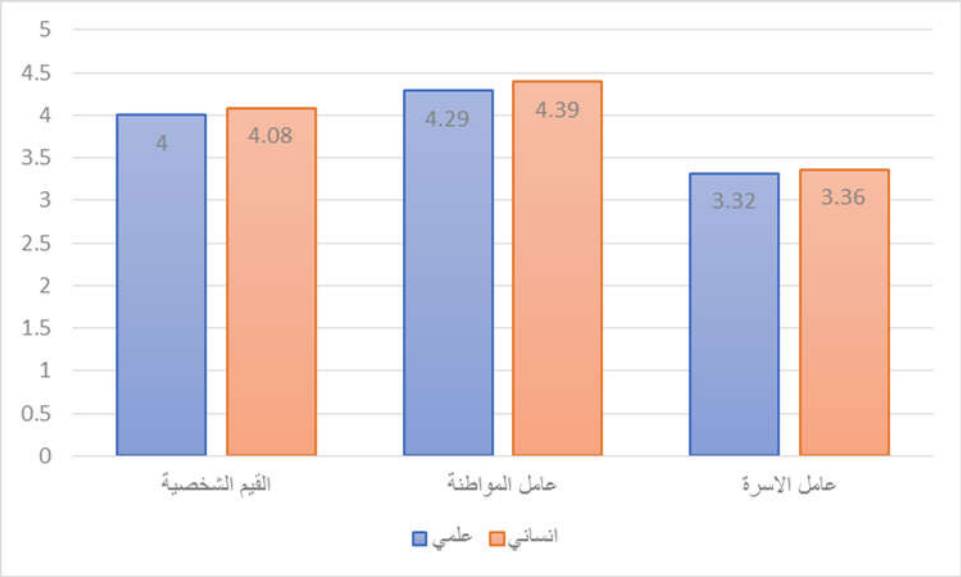
شكل (5). متوسطات مجموعات الدراسة وفقا للنوع على متغيرات الدراسة

ثانيًا: الفروق بين نوعي التعليم (علمي، إنساني):

تم استخدام اختبار "ت" للتحقق من الفروق بين مجموعتي العلمي، والإنساني (جدول 5). يظهر جدول (5) وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات الدراسة (التخصص العلمي، والتخصص الإنساني) في كل متغيرات الدراسة فيما عدا متغير عامل الأسرة (القيم الأسرية)، حيث لا يوجد اختلاف دال بين المجموعتين، ويوضح شكل (6) الإحصاء الوصفي (المتوسطات) لمجموعتي التخصص العلمي والإنساني على متغيرات الدراسة الثلاثة، حيث يتضح أن القيم الشخصية بشكل عام وقيم المواطنة أعلى لدى التخصص الإنساني عنها لدى التخصص العلمي.

جدول (5). اختبار "ت" لدلالة الفرق بين دارسي الأقسام العلمية، والإنسانية بالجامعة في متغيرات الدراسة.

المتغيرات	العلمي ن=1424		الإنساني ن=1228		ت (2650)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
القيم الشخصية	4.00	0.53	4.08	0.53	3.67-	0.000
عامل المواطنة	4.29	0.51	4.39	0.50	4.73-	0.00
عامل الأسرة	3.32	0.90	3.36	1.00	0.97-	0.330



شكل (6). متوسطات مجموعات الدراسة وفقا للتخصص علىٰ متغيرات الدراسة

ثالثًا: الفروق بين المستويات الاجتماعية/ الاقتصادية:

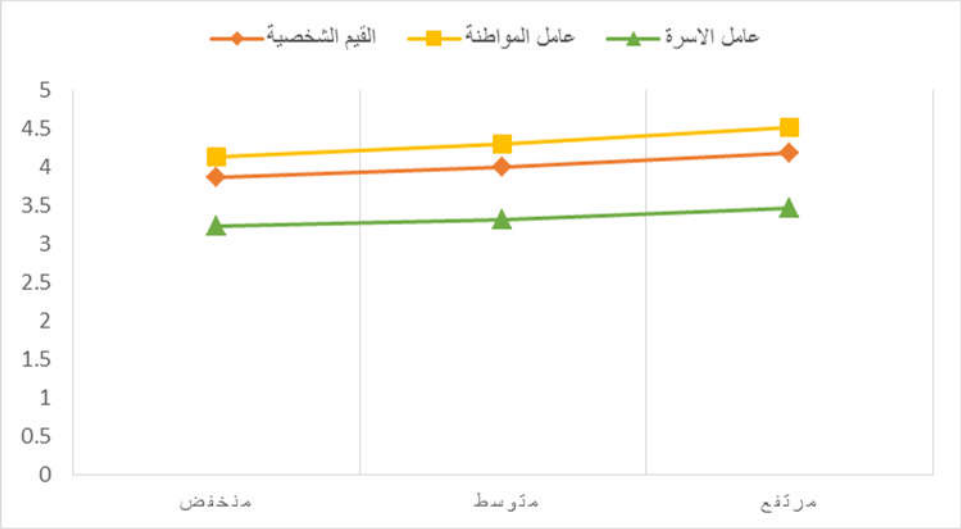
تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفروق بين مجموعات المستوىٰ الاجتماعي/ الاقتصادي الثلاث في متغيرات الدراسة (جدول 6).

يظهر جدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات الدراسة من حيث المستويات الاجتماعية/ الاقتصادية (منخفض/ متوسط/ مرتفع)، وذلك علىٰ متغيرات الدراسة. ويوضح شكل (7) بناء علىٰ متوسطات المجموعات الثلاث أنه كلما زاد المستوىٰ الاجتماعي/ الاقتصادي كلما زادت معه درجات القيم الشخصية، وقيم المواطنة، وأيضًا قيم الأسرة.

جدول (6). الفروق بين مجموعات الدراسة من حيث المستويات الاجتماعية/ الاقتصادية علىٰ متغيرات الدراسة.

المتغيرات	منخفض ن= 362		متوسط ن= 1529		مرتفع ن= 761		ف (2.2649)
	م	ع	م	ع	م	ع	
القيم الشخصية	3.86	0.61	4.00	051	4.19	0.50	**56.14
عامل المواطنة	4.13	0.59	4.30	0.49	4.51	051	**79.83
عامل الأسرة	3.23	1.02	3.31	0.95	3.46	1.00	**8.48

**= مستوىٰ الدلالة < 0.001



شكل (7). متوسطات مجموعات الدراسة وفقا للمستويات الاجتماعية/ الاقتصادية علىٰ متغيرات الدراسة

رابعًا: الفروق بين الأعمار:

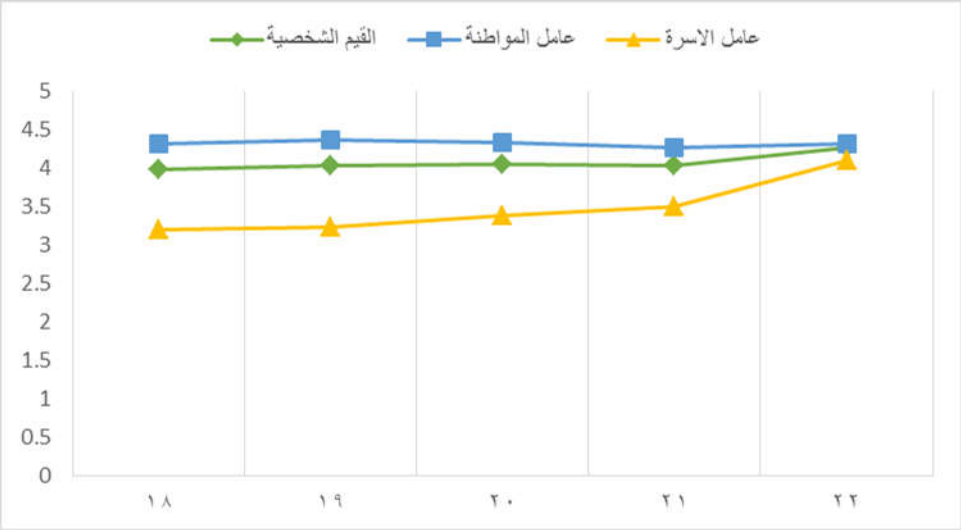
تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفروق بين مجموعات العمر في متغيرات الدراسة (جدول 7).

يظهر جدول (7) فروقا دالة إحصائيًا بين المجموعات العمرية للدراسة (بين 18، و22 عامًا) علىٰ كل متغيرات الدراسة فيما عدا متغير قيم المواطنة. ويوضح شكل (8) استمرار قيم المواطنة وثباتها عبر الفئات العمرية، حيث إنها كانت الأعلىٰ قيمة إحصائيًا، أيضًا يظهر مع المرحلة العمرية الأكبر سنًا (22) عامًا، ارتفاع كل من عامل قيم الأسرة، وبالتالي ارتفاع القيم الشخصية لتقترب من عامل قيم المواطنة.

جدول (7). الإحصاء الوصفي ودلالة الفروق بين المجموعات العمرية علىٰ متغيرات الدراسة.

المتغيرات	18 ن= 1156		19 ن= 833		20 ن= 226		21 ن= 139		22 ن= 298		ف (4.2647)
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	
القيم الشخصية	3.98	0.51	4.03	0.52	4.05	056	4.04	0.56	4.26	0.58	**15.61
عامل المواطنة	4.32	0.50	4.37	0.47	4.34	0.50	4.27	0.57	4.32	0.60	1.97
عامل الأسرة	3.20	0.91	3.23	0.99	3.38	1.02	3.50	0.92	4.10	0.80	**59.57

**= مستوىٰ الدلالة < 0.001



شكل (8). متوسطات مجموعات الدراسة وفقا لأعمارهم على متغيرات الدراسة

المناقشة:

هدفت الدراسة لبناء مقياس للقيم الشخصية يتمتع بصدق وثبات مرتفعين، وأن يكون موفرًا للوقت والجهد، وذلك للاستخدام في الدراسات المسحية على عينات كبيرة الحجم، كما هو الحال غالبًا في دراسة متغير كالقيم. بعد إعداد المقياس وتطبيقه على عينة كبيرة الحجم من طلاب الجامعة، أظهرت النتائج صدقا وثباتا مرتفعين. وانتهى المقياس لوجود عاملين أساسيين، كما أظهرت نتائج الدراسة، وهما: عامل قيم المواطنة، وعامل قيم الأسرة.

تضمن العامل الأول بالدراسة الحالية (قيم المواطنة) على المواطنة والحياة الاجتماعية، والتعليم، والعمل، والروحانيات وما تمثله من تدين، والحفاظ على الصحة الجسدية وما تتضمنه من ممارسات صحية من نوم وتغذية ورياضة، والترفيه والاستمتاع، والعائلة وما تتضمنه من أهمية العلاقة بالوالدين والأقارب. ويعكس هذا العامل شعور الفرد بالانتماء لموطنه ومحاولته أن يكون فاعلا في هذا الوطن، وتحمله للمسئولية تجاه رفعة شأنه وعلو مكانه وقدره؛ مع التأكيد على أن هذا العامل (المواطنة) هو انعكاس لقيم فئة محددة من المجتمع وهم طلاب الجامعة، والذي من المفترض أنهم الأكثر وعيًا تجاه أنفسهم ووطنهم. تتسق نتائج الدراسة الحالية بخصوص هذا العامل (عامل المواطنة) مع دراسات أخرى من حيث قيم التدين في إحدى الدراسات التي أجريت بالمملكة العربية السعودية بجامعة الملك سعود (السيد،

وعبداللطيف، 1996) وأيضًا في دراسة أجريت بالمملكة الأردنية على طلاب جامعة البلقاء (السلامة، وعطيات، 2011)، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسات أخرى من حيث القيم المرتبطة برفع شأن العائلة (Kim *et al*., 1999)، والفخر بالانتماء الثقافي والقيم الروحانية (Kim *et al*., 2009). أيضًا ظهرت قيم الوطنية، والدافع للإنجاز، وتحمل المسئولية في دراسة أردنية (أبو السل، وأبو العناز، 2013) مما تدعم نتائج العامل الأول بالدراسة الحالية (قيم المواطنة). أيضًا اتفقت نتائج الدراسة الحالية الخاصة بالعامل الأول (قيم المواطنة) مع دراسة (Dilmac *et al*., 2014) من حيث كل من قيم العمل والقيم الروحية.

ويستنتج الباحث مما سبق عرضه من اتفاق مع الدراسات السابقة أن العامل الأول بالدراسة الحالية (قيم المواطنة) هو عامل ثابت عبر الوقت، وذلك من خلال اتساقه مع دراسات نشرت في عام 1996 وحتى عام 2014، وأن هذا العامل أيضًا يمكن اعتباره عبر ثقافي من الناحية النظرية، حيث اتساق النتائج الحالية مع دراسات أجريت ببلدان مختلفة.

جاء العامل الثاني، وهو عامل قيم الأسرة متضمنا الزواج والإنجاب (تكوين أسرة)، وأيضًا الأصدقاء والحياة الاجتماعية، مما يشير إلى أهمية تكوين الأسرة، وأيضًا الصداقات، وفقًا لهذه الفئة العمرية من طلاب الجامعة. اتفقت نتائج هذا العامل مع دراسات أخرى أشارت نتائجها لأهمية القيم الأسرية (Kim *et al*., 2009)، أيضًا، اتسقت نتائج الدراسة الحالية بخصوص العامل الثاني (قيم الأسرة) مع دراسة (Knight *et al*., 2010) التي أشارت نتائجها إلى أهمية قيم الدعم الأسري، والالتزام الأسري، والدور الذكوري والأنثوي.

يتضح مما سبق عرضه من نتائج الدراسة الحالية وما سبق عرضه أيضًا من دراسات ذات صلة، واتساقًا مع نتائج الدراسة الحالية، أن قيم المواطنة وما تتضمنه من العناية بالعمل والصحة والروحانيات كانت هي الأكثر أهمية من قيم الأسرة والتي تتضمن الزواج والإنجاب والصداقات، وربما نتج هذا بسبب أن أغلب العينات في هذه الدراسات كانت من طلاب الجامعة، حيث العناية الأولى بالطموح العملي، وهو ما تتسم به هذه المرحلة العمرية، وربما لو أجريت الدراسة على مراحل عمرية أكبر سنًا لاختلفت النتائج.

لم تعتني نتائج الدراسات السابقة باستكشاف الفروق في القيم تبعًا للمتغيرات الديموغرافية، وهذا ما يُعد إضافة جديدة في البيئة العربية بشكل عام وفي الثقافة السعودية بشكل أكثر تحديدًا، حيث أظهرت النتائج أن القيم الشخصية بشكل عام هي أكثر أهمية لدى الذكور عنها لدى الإناث. وربما نتج ذلك عن المسئولية التي

يتحملها الذكور فيما يتعلق بتوقعات العائلة ومتطلبات الأسرة. أيضًا جاء التخصص (دراسة الإنسانيات) هو الأكثر عناية بالقيم الشخصية عن التخصص (العلمي)، وربما نتج ذلك عن نوع الدراسة نفسه الذي يجعل من دارسي الإنسانيات أكثر تفهما وعناية بموضوع مثل القيم. أما عن المستويات الاجتماعية/ الاقتصادية فنجد أنه كلما زاد المستوىٰ كلما زادت معه درجة القيم الشخصية، ولكن لا يمكن أن نفسر هذا الأمر كسبب فربما كان الاهتمام بالقيم هو ما نتج عنه ارتفاع في المستوىٰ الاجتماعي/ الاقتصادي، وبما أن تصميم الدراسة الحالية ليس تجريبيًا، فلا يمكننا تفسير الأمر كسبب ونتيجة، ولكن سوف نقف فقط علىٰ مجرد وصف الظاهرة كما هي، ويبقىٰ الأمر مطروحًا لمزيد من البحث. وبخصوص الفئات العمرية، اتضح أنه كلما ازداد العمر، وبالأخص عند عمر 22 عامًا، ارتفعت القيم الشخصية أكثر، وبدأ الاهتمام تحديد بقيم الأسرة لتكون علىٰ نفس القدر والأهمية مع قيم المواطنة. وقد يكون عامل النضج عبر الوقت هو الأكثر إسهامًا في رفع أهمية قيم جديدة لم تكن مطروحة في عمر أصغر.

واتساقا مع رؤية (2030) وفيما يتعلق بموضوع "تمكين حياة عامرة وصحية" والذي يهدف إلىٰ "خلق بيئة ملائمة لتمكين السعوديين" والتي تحث علىٰ "تعزيز قيم الإيجابية والمرونة وثقافة العمل الجاد"، نجد أن المقياس الحالي للدراسة صالح بشكل دال إحصائيًا علىٰ قياس القيم الشخصية، والتي تتضمن بداخلها أهمية العمل الجاد والتعليم والتدريب. ولم يقتصر المقياس فقط علىٰ نواحي العمل، ولأن الإنسان يتفاعل بشكل متكامل مع المتغيرات المحيطة به، فكان لزاما تقييم الشخص من جوانب حياته المختلفة، فتطرق المقياس أيضًا للروحانيات (وما يتعلق به من شعائر دينية) والترفيه، والعلاقة مع العائلة، حيث لا يمكن فصل جزء العمل عن باق مناحي الحياة للشخص، ولضمان رفاهه النفسي أيضًا. أظهر المقياس الحالي من خلال العامل الأول (قيم المواطنة) وعيًا وإدراكًا وتحملاً للمسئولية لعينة الدراسة وربط هذا العامل مجموعة من القيم الفرعية، والتي كان أهمها عامل المواطنة/ الحياة المجتمعية، حيث السؤال هو "مقدار أهمية شعورك بأنك مواطن سعودي؟". ويعد هذا السؤل هو محور العامل الأول للمقياس الحالي، وأن أهمية الفخر بالانتماء لثقافة معينة هو بالطبيعة دافع قوي لتعزيز قيم الإيجابية والمرونة، والتي هي بالفعل مرتفعة لدىٰ عينة الدراسة الحالية من طلاب الجامعة.

التوصيات:

كان الهدف الأساسِ للدراسة، هو محاولة جعل القيم قابلة للقياس، وذلك توافقا مع رؤية 2030، من

حيث تعزيز قيم الإيجابية والمرونة والعمل الجاد، ولذا وجب في المقام الأول وضع تعريف إجرائي محدد للقيم يقبل القياس ومن ثم التعزيز. تم فحص الأطر النظرية الخاصة بالقيم، ثم انتقاء ما هو خاص بالقياس النفسي، وبعد وضع تعريف إجرائيًا للقيم الشخصية، والتي وجدت من بين أنواع القيم الأخرىٰ، أنها الأكثر تحررًا من أثر الثقافة، والأكثر ارتباطًا بالفرد نفسه. تم بناء المقياس اعتمادًا علىٰ مراجعة الدراسات السيكومترية من حيث أكثر المقاييس تداولًا وشهرة في المجال، بسبب كفاءتها السيكومترية. تم فحص المقياس سيكومتريًا وأثبت صدقًا وثباتًا مرتفعين وموثقية لاستخدامه مستقبلا. حققت الدراسة الهدف منها من حيث بناء مقياس يتمتع بخصائص سيكومترية تجعله صالحًا للاستخدام، بالإضافة لسرعة وسهولة تطبيقه، ولكن لازالت الدراسة الحالية محاولة مبدئية يمكن البناء عليها وليس الاكتفاء بها، وبناءً عليه توصيات الدراسة الحالية بما يلي:

1- إجراء المزيد من الدراسات بحيث تحتوي علىٰ عينات أكثر اتساعًا من حيث الفئات العمرية، والتخصصات المهنية، ومستويات التعليم الأخرىٰ غير الجامعية، وذلك لتسهيل الحصول علىٰ معايير لمختلف الأعمار والمهن.

2- ضرورة تضمين المناهج الدراسية المختلفة قيم المرونة والإيجابية والعمل الجاد من خلال الدروس والموضوعات والأنشطة المختلفة الملحقة بها.

3- إجراء دراسات ميدانية حديثة حول ترتيب القيم علىٰ مراحل دراسية مختلفة في المملكة العربية السعودية، بعد إضافة متغيرات مختلفة مثل خبرة المعلم ونوعية التعليم (أكاديمي، ومهني).

4- تشجيع المعلمين علىٰ التركيز خلال العملية التعليمية علىٰ إكساب الطلاب قيم الإيجابية والمرونة والعمل الجاد سلوك طلابهم في ضوئها.

5- متابعة المشرفين التربويين أثناء زياراتهم الإشرافية للمعلمين لمدىٰ التزامهم بغرس قيم المرونة والإيجابية والعمل الجاد لأجيال المستقبل في أنشطتهم.

6- إجراء دراسات جديدة تعتمد علىٰ تحليل محتوىٰ المناهج الدراسية من أجل التأكد من مراعاتها للقيم والمرونة والإيجابية والعمل الجاد.

7- إجراء دراسة أخرىٰ مماثلة لتطوير مقاييس للقيم تتناول أبعادًا جديدة.

8- عقد ندوات تضم أولياء الأمور والمعلمين، ويتم فيها التركيز علىٰ التعاون بين الكلية والمنزل، من أجل تعزيز قيم الإيجابية والمرونة والعمل الجاد.

شكر وتقدير:

تم تمويل هذا المشروع من قبل عمادة البحث العلمي، جامعة جدة، جدة، بمنحه رقم (UJ-20-025-SAI). لذا يشكر المؤلف عمادة البحث العلمي للدعم الفني والمالي.

* * *

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية

القرشي، عبد الفتاح (2001). تصميم البحوث في العلوم السلوكية. الكويت: دار القلم للنشر.

أبو السل، محمد شحاده، وأبو العناز، محمد علي (2013). بناء مقياس القيم المُفضلة في شخصية طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، مجلد 11 (2): 51– 76.

أبو المجد، أحمد كمال (2011). *أزمة القيم ودور الأسرة في تطور المجتمع المعاصر*. مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، الرباط، 109.

بدوي، بلال عبد العزيز (2005). القيم الخلقية لممارسي النشاط الكشفي بجامعة حلوان، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، مج5، ع 8 جامعة المنوفية، 277: 295.

حسون، كامل، ومحمد، عدي (2018). القيم الأخلاقية في النشاط المسرحي للأطفال في العراق، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل*، العدد 41: 1848–1905.

زهران، حامد (2003). *علم النفس الاجتماعي*. ط4، القاهرة: عالم الكتب.

سعادة، جودت أحمد، وزيدان، يسرئ عبد الغني، وأبو زيادة، وإسماعيل جابر (2007). ترتيب تلاميذ الصف السادس للقيم حسب مقياس روكيش في ضوء عدد من المتغيرات، *دراسات العلوم التربوية*، مجلد 34 (1): 45– 63.

السلامة، عماد محمد، وعطيات، مظهر محمد (2011). تطوير مقياس للقيم للطلبة الجامعيين. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، العدد 57: 414– 391.

المعايطة، خليل عبد الرحمن (2015). *علم النفس الاجتماعي*، ط5، عمان: دار الفكر.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Bahraini, N. H., Devore, M. D., Monteith, L. L., Forster, J. E., Bensen, S. and Brenner, L. A. (2013). The role of value importance and success in understanding suicidal ideation among veterans. Journal of Contextual Behavioral Science, 2(1-2): 31-38. doi:10.1016/j.jcbs. 2013.03.001

Bakaç, D. S. E. (2013). Perception Scale of Social Values: Validity and Reliability Study. Journal of Educational & Instructional Studies in the World, 3(4): 22-28.

Bardi, A., Buchanan, K. E., Goodwin, R., Slabu, L., & Robinson, M. (2014). Value stability and change during self-chosen life transitions: Self-selection versus socialization effects. Journal of personality and social psychology, 106(1), 131.

Byrne, B. M. (2010). Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming (multivariate applications series). New York: Taylor & Francis Group, 396, 7384.

DILMAC, B., ARICAK, O. T. and CESUR, S. (2014). A validity and reliability study on the development of the values scale in Turkey. Educational Sciences: Theory & Practice. doi:10.12738/estp.2014.5.2124

Gloster, A. T., Klotsche, J., Ciarrochi, J., Eifert, G., Sonntag, R., Wittchen, H. and Hoyer, J. (2017). Increasing valued behaviors precedes reduction in suffering: Findings from a randomized controlled trial using ACT. Behaviour Research and Therapy, 91: 64-71. doi:10.1016/j.brat.2017.01.013

(2011). The role of values-consistent behavior in generalized anxiety disorder. Depression and Anxiety, 28(5): 358-366. doi:10.1002/da.20793

Minkov, M. and Hofstede, G. (2012). Hofstede's fifth dimension. Journal of Cross-Cultural Psychology, 43(1): 3-14. doi:10.1177/0022022110388567

Mokkink, L. B., Terwee, C. B., Knol, D. L., Stratford, P. W., Alonso, J., Patrick, D. L.,... & De Vet, H. C. (2010). The COSMIN checklist for evaluating the methodological quality of studies on measurement properties: a clarification of its content. BMC medical research methodology, 10(1), 1-8.

Piedmont, R. L. (2014). Inter-item correlations. Encyclopedia of quality of life and well-being research, 3303-3304.

Prasongsukarn, K. (2009). Validating the cultural value scale (CVSCALE): A case study of Thailand. ABAC -ournal, 29(2): 1-13

Radošević, T., Bulatović, G., & Bulatović, L. (2018). QUALITY OF LIFE SHOWN IN CORRELATIONS BETWEEN SIGNIFICANT SOCIO-PERSONAL VALUES OF STUDENTS AND EMPLOYEES AND THEIR ATTITUDES TOWARDS CHANGE. International Journal for Quality Research, 12(3).

Revelle, W., & Rocklin, T. (1979). Very simple structure: An alternative procedure for estimating the optimal number of interpretable factors. Multivariate Behavioral Research, 14(4), 403-414.

Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. Personality and social psychology review, 4(3), 255-277.

Saroglou, V., & Hanique, B. (2006). Jewish identity, values, and religion in a globalized world: A study of late adolescents. Identity, 6(3), 231-249.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Advances in experimental social psychology, 25(1), 1-65.

Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. Applied psychology: an international review, 48(1), 23-47.

Schwartz, S. H. (2005). Robustness and fruitfulness of a theory of universals in individual values. Valores e trabalho, 56-85.

Serowik, K. L., Khan, A. J., LoCurto, J. and Orsillo, S. M. (2018). The conceptualization and measurement of values: A review of the psychometric properties of measures developed to inform values work with adults. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 40(4): 615-635. doi:10.1007/s10862-018-9679-1

Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. Annu. Rev. Sociol., 30, 359-393.

Inglehart, R., Basáñez, M., Díez-Medrano, J., Halman, L. and Luijkx, R. (2004). World Values Surveys and European Values Surveys, 1999-2001. Ann Arbor, MI: Inter-university Consortium for Political and Social Research.

Jadaszewski, S. (2018). Milton Rokeach's Experimental Modification of Values: Navigating Relevance, Ethics and Politics in Social Psychological Research. Psychology from the Margins, 1(1), 2.

Kahle, L. R. (1983). Social values and social change: Adaptation to life in America. Praeger Publishers.

Kim, B. S., Atkinson, D. R. and Yang, P. H. (1999). The Asian values scale: Development, factor analysis, validation, and reliability. Journal of Counseling Psychology, 46(3): 342-352. doi:10.1037/0022-0167.46.3.342

Kim, B. S., Soliz, A., Orellana, B. and Alamilla, S. G. (2009). Latino/a values scale. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 42(2): 71-91. doi:10.1177/0748175609336861

Knafo, A., & Sagiv, L. (2004). Values and work environment: Mapping 32 occupations. European journal of psychology of education, 19(3), 255-273.

Knight, G. P., Gonzales, N. A., Saenz, D. S., Bonds, D. D., Germán, M., Deardorff, J., … and Updegraff, K. A. (2010). The Mexican American cultural values scale for adolescents and adults. The Journal of Early Adolescence, 30(3): 444-481. doi:10.1177/ 0272431609338178

Kopelman, R. E., Rovenpor, J. L. and Guan, M. (2003). The study of values: Construction of the fourth edition. Journal of Vocational Behavior, 62(2): 203-220. doi:10.1016/s0001-8791(02)00047-7

Lekes, N., Hope, N. H., Gouveia, L., Koestner, R. and Philippe, F. L. (2012). Influencing value priorities and increasing well-being: The effects of reflecting on intrinsic values. The Journal of Positive Psychology, 7(3): 249-261. doi:10.1080/17439760.2012.677468

Lundgren, T., Luoma, J. B., Dahl, J., Strosahl, K. and Melin, L. (2013). The Bull's-eye values survey: A psychometric evaluation. Cognitive and Behavioral Practice, 19(4): 518-526. doi:10.1016/j.cbpra. 2012.01.004

Marino, R. and Stuart, G. (2005). The Validity and Reliability of Tertiary Student Values. Medical Education, 39(9): 895-903.

Michelson, S. E., Lee, J. K., Orsillo, S. M. and Roemer, L.

Sherman, D. K. (2013). Self-affirmation: Understanding the effects. Social and Personality Psychology Compass, 7(11): 834-845. doi:10.1111/spc3.12072

Spector, P. E., Cooper, C. L. and Sparks, K. (2001). undefined. Applied Psychology, 50(2): 269-281. doi:10.1111/1464-0597.00058

Tuulik, K., Õunapuu, T., Kuimet, K., & Titov, E. (2016). Rokeach's instrumental and terminal values as descriptors of modern organisation values. International Journal of Organizational Leadership, 5, 151-161.

Vecchione, M., Schwartz, S. H., Caprara, G. V., Schoen, H., Cieciuch, J., Silvester, J.,... & Mamali, C. (2015). Personal values and political activism: A cross□national study. British journal of psychology, 106(1), 84-106.

Wilson, K. G., Sandoz, E. K., Kitchens, J. and Roberts, M. (2010). The valued living questionnaire: Defining and measuring valued action within a behavioral framework. The Psychological Record, 60(2): 249-272. doi:10.1007/bf03395706

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (17)، ص ص 199 - 252، الرياض (2021م/ 1442هـ)

التحديات المرتبطة بممارسات دمج مهارات التفكير في المناهج الدراسية ودور التعليم عن بعد فيها لدىٰ معلمات الطالبات الموهوبات بالأحساء

أ. أحلام بنت عبدالرحمن بن محمد النعيم[1]

المستخلص: تهدف الدراسة الحالية إلىٰ البحث في التحديات المرتبطة بممارسات دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي لدىٰ معلمات الطالبات الموهوبات في الصفوف العادية، والبحث في آثار التعليم عن بعد في ظل أزمة جائحة فيروس كورونا المستجد COVID-19 علىٰ ممارسات دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي، واستكشاف العوامل المؤثرة للتعليم عن بعد في تطوير ممارسات دمج مهارات التفكير في ضوء نتائج الدراسة. ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة باتباع المنهج النوعي وجمع البيانات عن طريق تطبيق المقابلة علىٰ مجموعة من المشاركات؛ وبلغ عددهن (22) معلمة من مدارس التعليم العام بالأحساء، وتمت عملية تحليل البيانات النوعية من خلال عمليات الترميز والتصنيف للبيانات، وأظهرت نتائج التحليل وجود (خمس) مجالات رئيسة للتحديات التي تواجه المعلمات في عملية تنمية مهارات التفكير في المنهج، وفئات فرعية لتلك المجالات، كما أظهرت النتائج وجود آثار إيجابية وآثار سلبية للتعليم عن بعد في فترة جائحة فيروس كورونا المستجد علىٰ عملية تنمية مهارات التفكير في المنهج، كذلك أظهرت النتائج أن هناك أربعة عوامل مؤثرة للتعليم عن بعد، وعامل إضافي؛ لتطوير ممارسات دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي، وبناء علىٰ تلك النتائج تم عرض بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: معلم الطلبة الموهوبين، التعليم عن بعد، مهارات التفكير، تربية الموهوبين، التمايز.

Challenges Related to the Practices of Integrating Thinking Skills in the Curriculum and the Role of Distance Education for Teachers of Gifted Girl Students at Al-Ahsa

Ahlam Abdulrahman Mohammed Alnaim[1]

Abstract: This study aimed to investigate the challenges face teachers, which are related to the practices of integrating thinking skills in the curriculum for gifted girl students in regular classroom, and to investigate the effects of distance education in light of the pandemic novel coronavirus (COVID-19) on the practices of developing thinking skills in the curriculum, and to explore influencing factors of distance education in developing practices of integrating thinking skills in the curriculum in the light of the study findings. To achieve these objectives, the researcher used the qualitative approach. The data were collected through an interview method of some participants. The participants were (22) female teachers for gifted girl students in public schools at Al-Ahsa. The Qualitative data was analyzed by coding and classifying processes. The findings showed that there were (Five) main areas for the challenges related to the practicing of developing thinking skills in the curriculum for girl gifted students in regular classrooms, and each area has minor types of challenges, as well as the findings showed a positive and negative effects of distance education on the period of the pandemic "COVID-19" in the process of developing thinking skills in the curriculum. Finally, there were four influencing factors for distance education, and an additional factor to develop practices of integrating thinking skills in the curriculum. The study concluded with some recommendations and suggestions.

Keywords: teacher of gifted students, distance education, thinking skills, gifted education, differentiation

---

(1) طالبة دكتوراه في تربية الموهوبين، جامعة الملك فيصل، كلية التربية، قسم التربية الخاصة، ومعلمة بالتعليم العام، إدارة التعليم بالأحساء.

البريد الإلكتروني: E-mail: A.A.N.CC@hotmail.com

(1) Gifted Education Doctoral Student, King Faisal University/ Education College/ Special Education Department, Teacher at Education Dept. Al -Ahsa.

المقدمة:

في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030) تتطلع وزارة التعليم إلىٰ رفع مستوىٰ العمليات التعليمية ومنها: رفع مستوىٰ المهارات الشخصية، ومهارات التفكير الناقد والإبداعي لدىٰ الطلبة، إضافة إلىٰ محاولة الارتقاء بمستوىٰ طرق التدريس؛ لتتوافق مع هذه التطلعات (وزارة التعليم، 2020). حيث وجهت اهتمامها الكبير نحو الطلبة بكافة أصنافهم ومن بينهم فئة الطلبة الموهوبين؛ انطلاقا من سياستها التي نصت علىٰ رعاية الموهوبين؛ منذ اكتشافهم وحتىٰ برامج الدراسة الخاصة بهم، وتهيئة وسائل البحث العلمي لهم؛ لاستثمار قدراتهم بأفضل صورة ممكنة (وزارة التعليم، الإدارة العامة للموهوبين/ للموهوبات، 2017). فهؤلاء الطلبة الموهوبون يعول عليهم تولي دفة القيادة، والارتقاء بوطنهم، ومجتمعهم، وتحقيق الآمال المرجوة منهم؛ ولذلك عمدت الدول المتقدمة إلىٰ توفير الرعاية الخاصة المتوافقة واحتياجاتهم (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2020). ومما يجب التوجه إليه، وسعت إليه الجهات التعليمية، في رعايتهم وتعليمهم هو: عملية تنمية مهارات التفكير وتطويرها في المناهج الدراسية (كتلر، 2016/ 2018؛ Jonson, 2010; Parks, 2009)؛ لكي تتناسب هذه المناهج مع تنوع فئات الطلبة بما يحقق لهم التطور والنمو الأكاديمي المنشود، فالتعليم الفاعل هو التعليم الذي يراعي تنوع الطلبة في قدراتهم وأساليب تعلمهم (مونتغمري، 2009/ 2019).

وللمعلم دور رئيس فيما تسعىٰ إليه وزارة التعليم؛ فهو محل اهتمامها، وتطويره معرفيا ومهاريا بالأساليب الحديثة للتعليم، سيؤثر بدوره علىٰ تطوير الطلبة؛ كونه عنصر مهمًا في ذلك. إن اختيار وتطوير المعلم ذي الكفاءة والقدرة علىٰ رعاية وتعليم الطلبة الموهوبين وتنمية تفكيرهم محل اهتمام الدول التي تسعىٰ إلىٰ الاستثمار في رأس المال البشري (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2020)؛ ولذا تم وضع معايير لمعارف ومهارات معلمي الطلبة الموهوبين، وبناء البرامج التدريبية بناء علىٰ تلك المعايير للارتقاء بمستوىٰ أدائهم وممارساتهم في مجال تربية الموهوبين (حسين، 2019).

ولم تتضائل جهود المملكة العربية السعودية في رعاية الطلبة الموهوبين حتىٰ عند حدوث الأزمات؛ بل سعت إلىٰ تقديم الخدمات التعليمية المتكاملة التي من شأنها أن تدعم نموهم وتميزهم في كافة الأوضاع. ومن تلك الجهود الكبيرة: ما أشار إليه وزير التعليم في جعل عملية التعليم عن بعد من خلال توفير المنصات وقنوات التعليم المختلفة؛ لرعاية كافة الطلبة ومنهم الموهوبين، فأصبح الطلبة الموهوبون في المملكة العربية السعودية

يتعلمون المحتوىٰ التعليمي كمحتوىٰ رقمي في الفصول الافتراضية وكأنهم في مدارس واقعية، مع معلميهم وزملائهم (Mawhiba, 2020, November 8).

وقياسا علىٰ ما يشهده التعليم في ظل الظروف الحالية، وتحول التركيز في عملية التعليم من التعليم التقليدي في الفصول الدراسية العادية إلىٰ التعليم عن بعد، والاعتماد بصورة رئيسة علىٰ التقنية الحديثة في عمليات التعلم والتعليم لدىٰ كافة الطلبة ومنهم الطلبة الموهوبون ومعلميهم، ظهرت الحاجة إلىٰ إلقاء الضوء علىٰ وضع ممارسات دمج مهارات التفكير في المناهج الدراسية، والتحديات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين فيها بشكل عام، ودور عملية التعليم عن بعد في تلك الممارسات، والآثار الناتجة عن هذا التغير في طبيعة التعليم بكافة جوانبه.

مشكلة الدراسة:

لقد أكدت الدراسات العلمية والأدبيات التربوية علىٰ أن المناهج التقليدية لا تلبي احتياجات الطلبة الموهوبين المتنوعة، ويجب أن يتم تطويرها لتكون مناهج داعمة لتنمية التفكير، ومراعية لتنوع القدرات والاحتياجات لهذه الفئة (الجغيمان، 2018؛ Kaplan, 2009; Scott, 2014). ورغم هذه الأهمية المثبتة لعمليات تطوير المناهج للطلبة الموهوبين؛ إلا أن هناك دراسات تقويمية أثبتت وجود ضعف في مستوىٰ ممارسات دمج مهارات التفكير في المناهج الدراسية وتمايز التعليم (Moo & Park, 2016; Van Geel et al., 2018; Van Tassel-Baska, 2013, 2019). علىٰ الرغم من عمليات الدعم المهني المقدمة للمعلمين في ذلك المجال (Westberg and Daoust, 2004)؛ بل تؤكد بعض الدراسات علىٰ أن هذه الممارسات تعد من أعلىٰ أنواع التحديات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين (الربيع، 2020؛ Van Geel et al., 2018; VanTassel-Baska and Stambaugh, 2005). نظرا لتعقيد تلك العمليات وترابط عناصرها؛ مما يجعلها تحديا؛ خاصة لدىٰ المعلمين المبتدئين (Van Geel et al., 2018).

إضافة إلىٰ ذلك يواجه التعليم بشكل عام، وتربية الموهوبين بشكل خاص، تطورات كبيرة في طبيعة العملية التعليمة خلال فترة التحول إلىٰ التعليم عن بعد بالكامل لدىٰ معظم المدارس في فترة جائحة فيروس كورونا المستجد COVID-19، فقد أكدت دراسة أويابة وصالح (2020)، ودراسة الصوابي (2020) علىٰ وجود آثار مختلفة لنظام التعليم عن بعد علىٰ عملية التعليم في هذه الفترة. وبما أن تعليم الموهوبين وتنمية مهارات التفكير في المقررات الدراسية تتطلب عمليات تخطيط وتطوير لتناسب تلك المقررات احتياجات الطلبة الموهوبين؛ فإن الانتقال السريع في مستوىٰ

التركيز من عمليات التعليم في الفصول الدراسية التقليدية إلىٰ عمليات التعليم عن بعد في فترة وجيزة؛ قد يكون له آثار مختلفة علىٰ عمليات تعليم الطلبة الموهوبين وتنمية التفكير في المناهج الدراسية؛ ليس فقط بسبب الانتقال السريع لنمط تعليم مختلف؛ بل أيضا لأنه يعتمد علىٰ التكنولوجيا الحديثة بصورة رئيسة.

ومن جانب آخر فإن تفعيل التكنولوجيا في عمليات تعليم الموهوبين أمر مهم وفاعل أيضا؛ لكنه لم يستغل بصورة كافية في مجال تطوير مهارات التفكير لدىٰ الطلبة الموهوبين (روبنسون وآخرون، 2007/ 2012). وبالتالي فإن استكشاف الآثار المترتبة علىٰ التعليم عن بعد الذي يقوم بصورة رئيسة علىٰ التكنولوجيا المهمة لمجال تربية الموهوبين؛ وخاصة في الفترة الحالية التي يمر بها التعليم؛ قد يفيد في فهم دور هذا النمط من التعليم بصورة أكبر في فترة الأزمات في مجال تربية الموهوبين. إضافة إلىٰ ما أوصىٰ به بعض الباحثين من أهمية إجراء أبحاث نوعية حول فاعلية التعليم عن بعد للطلبة الموهوبين؛ لمساعدة المعلمين علىٰ فهم كيفية تفاعل الطلبة الموهوبين أثناء عمليات تعليمهم في الفصول الافتراضية (Wallace, 2009; Weber & Smith, 2010).

ومن هذا المنطلق جاءت الحاجة إلىٰ البحث في التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الموهوبات، ودور التعليم عن بعد في ممارسات تنمية التفكير في المنهج الدراسي وما يرتبط به من عمليات؛ حيث تسعىٰ الدراسة الحالية إلىٰ الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية:

1- ما التحديات المرتبطة بممارسات دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي لدىٰ معلمات الطالبات الموهوبات في الصفوف العادية؟

2- ما هي آثار التعليم عن بعد في ظل أزمة جائحة فيروس كورونا المستجد علىٰ ممارسات دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي؟

3- ما هي العوامل المؤثرة للتعليم عن بعد في تطوير ممارسات دمج مهارات التفكير في ضوء نتائج الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلىٰ:

1- البحث في التحديات المرتبطة بممارسات دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي لدىٰ معلمات الطالبات الموهوبات في الصفوف العادية.

2- البحث في آثار التعليم عن بعد في ظل أزمة جائحة فيروس كورونا المستجد علىٰ ممارسات دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي.

3- استكشاف العوامل المؤثرة للتعليم عن بعد

في تطوير ممارسات دمج مهارات التفكير في ضوء نتائج الدراسة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1- تستقي هذه الدراسة أهميتها الرئيسة من أهمية المشاركات فيها وهن: معلمات الطالبات الموهوبات، حيث تساير باهتمامها لهذه الفئة توجه المملكة في رعاية الطلبة الموهوبين، والارتقاء بهم علميًا وتربويًا؛ فتطوير المعلم ينعكس إيجابيًا علىٰ الطلبة.

2- تركز الدراسة علىٰ جانب مهم من جوانب رعاية الطلبة الموهوبين وهو: تطوير المناهج الدراسية، ودمج مهارات التفكير المختلفة؛ لتناسب تنوع الطلبة الموهوبين في الصفوف الدراسية العادية.

الأهمية التطبيقية:

1- تلقي الدراسة الضوء علىٰ جانب مهم وهو: الممارسات الميدانية، وما يعترضها من معيقات تمنعها من الوصول إلىٰ المستوىٰ المأمول؛ مما يساعد علىٰ إيجاد حلول لهذه المعيقات مستقبلا، ورفع مستوىٰ كفاءة عمليات دمج مهارات التفكير في المنهج.

2- تساير هذه الدراسة توجه الدراسات العلمية الحالية في البحث حول التعليم عن بعد في أزمة جائحة فيروس كورونا المستجد، وما يرتبط به من ممارسات إيجابية وسلبية؛ بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية بشكل عام، وتحسين ممارسات دمج مهارات التفكير في المقررات الدراسية في ظل ظروف التعليم عن بعد بشكل خاص.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: معلمات التعليم العام بالأحساء؛ ممن لديهن طالبات موهوبات في صفوفهن العادية، ويقمن بتطبيق عملية دمج مهارات التفكير في المناهج الدراسية؛ لممايزة التعليم وتنويعه؛ ليناسب الطالبات الموهوبات والعاديات في الصفوف الدراسية العادية.

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام بالأحساء.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول في العام الدراسي 1441/ 1442هـ.

الحدود الموضوعية: دمج مهارات التفكير والتعليم عن بعد.

مصطلحات الدراسة:

التحديات (Challenges):

وتعرفها الربيع (2020، ص89) نظريا بأنها: "مجموعة من المشكلات والمعيقات التي تحول دون قيام معلمي الموهوبين علىٰ تأدية أدوارهم المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج علىٰ أفضل وجه". وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: الصعوبات التي تواجهها معلمة الصف العادي أثناء ممارسة دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي، وتطبيقه علىٰ الطالبات الموهوبات.

الطالبات الموهوبات (Gifted Girl Students):

وتعرف الإدارة العامة لرعاية الموهوبين والموهوبات بالمملكة الطالب الموهوب بأنه: "هو الذي توجد لديه استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانه، في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاج إلىٰ رعاية تعليمية خاصة قد لا تتوفر له بشكل متكامل في منهج المدرسة العادية" (وزارة التعليم، الإدارة العامة للموهوبين/ للموهوبات، 2017، ص2). وتعرف الباحثة الطالبة الموهوبة إجرائيًّا بأنها: الطالبة التي يتم ترشيحها كطالبة موهوبة من خلال اجتيازها لمقياس موهبة، أو التي يتم ترشيحها من قبل المعلمات كطالبة موهوبة داخل المدرسة بناء علىٰ استمارة الترشيح الأولي لمقياس موهبة.

ممارسات (Practices):

وتعرف نظريا بأنها: الإجراءات التي يتم القيام بها لتطوير المحتوىٰ والعمليات والمنتجات والبيئة التعليمية للمقررات الدراسية لكي تتوائم مع تمايز الطلبة الموهوبين (Seney, 2009). وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: الإجراءات التي تتم لتطبيق عملية دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي؛ تخطيطًا: من خلال تطوير المحتوىٰ، والعمليات، والمنتجات، والبيئة التعليمية في المقررات الدراسية، وتطبيقًا: من خلال التدريس الفعلي لكي تتوائم مع تمايز الطالبات الموهوبات.

مهارات التفكير في المنهج الدراسي (Thinking Skills Embedded in Curriculum):

وتعرف نظريا بأنها: عملية تضمين مهارات التفكير في أقسام المنهج الدراسي؛ بهدف ممارسة هذه المهارات وتطويرها ضمن موضوعات المنهج (Jonson, 2010). وتعرفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي؛ مما يترتب عليه عمليات تعديل تشمل العمليات والمحتوىٰ والمنتجات.

التعليم عن بعد (Distance Education):

ويعرف نظريا بأنه: تطبيق عملية التعليم الاعتيادية القائمة علىٰ نقل المحتوىٰ التعليمي من معلم إلىٰ متعلم؛ بطريقة تقنية تماما؛ باستخدام التكنولوجيا الحديثة، وأدوات الاتصال التفاعلية (الدليمي، 2020). وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: تطبيق عملية التعلم والتعليم بكافة جوانبها من محتوىٰ وعمليات ومنتجات، ما بين المعلمين والمتعلمين، ومن لهم علاقة بهذه العملية عن بعد؛ باستخدام التقنيات الحديثة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يركز الإطار النظري والدراسات السابقة على الموضوعات الرئيسة المرتبطة بالدراسة؛ حيث سيتم تسليط الضوء على موضوع تنمية مهارات التفكير في المنهج الدراسي وأهميته لدى الطلبة الموهوبين، مع استعراض مركز حول منهجية دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي بما يتوافق مع الطلبة الموهوبين، ومن ثم عرض لوجهة نظر الباحثة حول الاتجاهات والممارسات الخاصة بعملية دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي؛ مدعمة بالشواهد البحثية على ذلك، ويليه عرض مركز لموضوع التعليم عن بعد في ظل أزمة جائحة فيروس كورونا المستجد، ويأتي بعدها استعراض لدور معلم الطلبة الموهوبين وفق المعايير العالمية في ضوء أهداف الدراسة، وأخيرا يتم تسليط الضوء على موضوع التحديات المرتبطة بتعليم الموهوبين بشكل عام، مختوما بمناقشة للدراسات العلمية في هذا المجال.

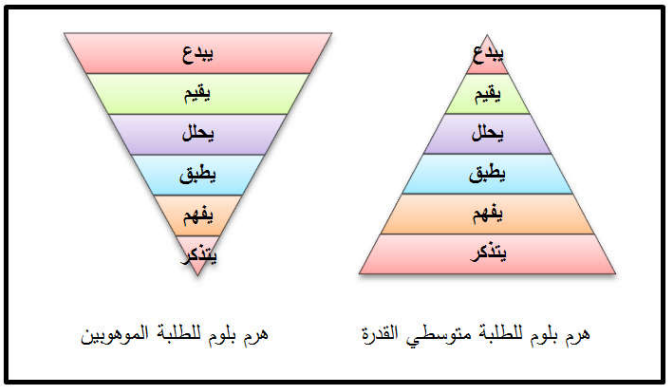
تنمية مهارات التفكير في المنهج الدراسي:

إن السمة المهمة لدى الطلبة الموهوبين والتي تميزهم عن أقرانهم في العمر هي: قدرتهم الاستثنائية على إدراك المعلومات، وتوظيفها بطريقة أكثر إنتاجية؛ من خلال عمل إبداعي متميز، أو حل عملي للمشكلات (Parks, 2009). وبما أنهم طلبة استثنائيون؛ فيجب أن يتعلموا بطريقة استثنائية، وأن يتم تدريسهم بطريقة تناسب استثنائيتهم لكي يتمكنوا من التطور (روبرتس وبوجس، 2011/ 2012). وعملية تنمية مهارات التفكير لديهم من خلال تطوير المناهج الدراسية أمر تؤكد عليه الأدبيات التربوية (كتلر، 2016/ 2018؛ Jonson, 2010; Parks, 2009).

ومن الاتجاهات الرئيسة لتعليم التفكير: اتجاه الدمج في المنهج: الذي يقوم على مبدأ تدريب الطلبة على مهارات التفكير من خلال دمج المهارات في مناشط المحتوى الدراسي (نوفل وسعيفان، 2011). وهذا الاتجاه هو المنحى المتوازن لعملية تعليم مهارات التفكير للطلبة الموهوبين (رشود ونوفل، 2017؛ روبنسون وآخرون، 2007/ 2012)، من خلاله تتم ممايزة المناهج، وتطويرها؛ لتتناسب مع تنوع الطلبة؛ بما يضمن اكتسابهم للمهارات والمعارف المتوافقة مع قدراتهم المختلفة، ويرفع من مستوى كفائاتهم (رشود ونوفل، 2017). وبناء عليه: فإن عملية دمج مهارات التفكير في المناهج الدراسية ومميزتها مهمة حتمية على المعلمين والمعلمات؛ الذين تحتوي صفوفهم الدراسية طلبة موهوبين؛ لكي تناسب مناشط التعلم المطورة قدراتهم الاستثنائية، وتساعدهم في رفع مستواها بكافة الطرق الممكنة (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005).

وقد أثبتت الدراسات العلمية الحديثة أهمية تنمية مهارات التفكير في المناهج الدراسية؛ وتمايز التعليم من خلال ذلك للطلبة الموهوبين مثل: دراسة سلامة (2018) التي قامت بالبحث في مواصفات مقررات العلوم للطلبة الموهوبين، وتوصلت إلىٰ أن يكون من ضمن مواصفاتها أن تدعم منهجية التفكير وحل المشكلات. وكذلك دراسة الطلحي والعميري (2019) التي هدفت إلىٰ بناء معايير لمناهج الجغرافيا للطلبة الموهوبين في التعليم العام السعودي، وتقنينها وفق معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، وقد أكدت علىٰ أن المناهج المناسبة للموهوبين وفق هذه المعايير يجب أن تدعم تنمية أنماط التفكير العليا المختلفة، وكذلك بنية مناهج الموهوبين التي تقوم علىٰ حل المشكلات والمفاهيم والمبادئ الرئيسة في المجال. بالإضافة إلىٰ دراسة إردوغان M. Erdogan (2018) التي أثبتت فاعلية تمايز المنهج الدراسي لدىٰ عينة من الطلبة الموهوبين علىٰ مستوىٰ تحصيلهم العلمي في مقرر الكيمياء.

لقد أكد العديد من المختصين في تربية وتعليم الموهوبين علىٰ أن عملية دمج المهارات، ومما يزة وتطوير المنهج الدراسي العادي ليناسب الطلبة الموهوبين، يتم من خلال تعديل ثلاثة أركان رئيسة: المحتوىٰ، العمليات، المنتجات وهي التي تشكل خبرة تعلمية متكاملة (تومل ينسون، 2014/ 2016؛ جونسون، 2012؛ Kaplan, 2009; Tomlinson et al., 2009). وقد يتم بعدة طرق؛ اعتمادا علىٰ احتياجات الطلبة واهتماماتهم (Kaplan, 2009). من خلال إجراء عملية تقويم قبلي لتحديد الاحتياجات ومن ثم تطوير مناشط التعلم (جنتري، وآخرون، 2014/ 2017). حيث يتم بداية تحديد مهارات التفكير المستهدفة بدقة ووضوح، وكيف سيتم تطويرها، ويقوم المعلم بعدها بتعديل العمليات، وفيها يتم اختيار المهارة أو المهارات المراد دمجها في المناشط، ويعمل هرم بلوم علىٰ توجيه معلمي الطلبة الموهوبين إلىٰ اختيار المهارات المناسبة؛ بالاعتماد بصورة كبيرة علىٰ مهارات التفكير العليا (Kaplan, 2009). وهناك فرق ما بين هرم بلوم للطلبة متوسطي القدرة وهرم بلوم للطلبة الموهوبين؛ حيث إن الهرم المتعارف عليه لدىٰ عموم المعلمين والمعلمات في الميدان هو الهرم المناسب للطلبة متوسطي القدرة، بينما هرم بلوم المقلوب هو الهرم المناسب للطلبة الموهوبين، وتؤكد فكرته (وهو مقلوب) علىٰ نسبة مستوىٰ التركيز لتنمية كل مهارة في الهرم (Seney, 2009). انظر شكل 1



شكل 1: هرم بلوم للطلبة متوسطي القدرة والموهوبين

ومن ثم تأتي عملية تعديل المنتجات كما ورد لدىٰ كابلن (2009) Kaplan، ويتم في هذه المرحلة تعديل المنتجات المقترحة في المناشط إلىٰ منتجات تتوافق مع مستوىٰ وتنوع مهارات التفكير التي تم دمجها؛ لكي تدعم تطور قدرات الطلبة الموهوبين ومهاراتهم وميولهم البصرية واللفظية والأدائية. وقد زود ستيفنز وكارنز (2009) Stephens and Karnes بعدد كبير من أنواع المنتجات التي تساعد المعلم علىٰ الاختيار من بينها؛ ليدعم دمج مهارات التفكير وتطوير المنهج؛ بما يتوافق مع اختلاف الطلبة. وبعدها تأتي عملية تعديل المحتوىٰ، ويتم في هذه المرحلة تعديل المحتوىٰ بحسب ما يتطلب المنشط التعلمي من إضافة عمق، أو تعقيد، وضرورات محتوىٰ، وبذلك يكتمل المنشط التعلمي المطور؛ والذي يلبي احتياجات الطلبة الموهوبين، وتنمية مهارات التفكير (Kaplan, 2009).

وتضيف السرور (2005) ركنًا رابعًا وهو: بيئة التعلم، حيث يتم تطويرها بما يتناسب مع التطوير الذي تم في بقية العناصر السابقة.

كما أن من أهم المبادئ التي يجب أخذها بعين الاعتبار في موضوع تقنيات دمج مهارات التفكير هي: أن عملية تطوير المناهج ودمج مهارات التفكير فيها تكون من خلال بناء خبرات التعلم المنظمة؛ وفق منطق محدد، ومنهجية واضحة ومتكاملة (جنتري، وآخرون، 2014/ 2017)، ومن خلال تجارب الباحثة في عمليات تطوير المناهج للطالبات الموهوبات؛ فإن هذا المبدأ هو ما يجب أن تسير عليه عملية دمج مهارات التفكير: فهو يعين المعلمات علىٰ بناء خبرات تعلم مطورة، تتميز بوضوح ملامحها، وتكامل أركانها، ذات بنية قوية، يمكن متابعتها وتقويمها بصورة متكاملة؛ حيث أنها تستند علىٰ أساس علمي رصين، ومنهجية متكاملة

ترعىٰ كافة الجوانب التي تؤلف في مجملها خبرة تعلمية جيدة، وهذا يتطلب أن يتم بناؤها علىٰ هيئة وحدة مترابطة متكاملة الأركان؛ لا أنشطة مجمعة لا تؤدي إلىٰ هدف واضح للقياس، ويتضح من خلال السابق أيضا أن عملية تطوير الوحدات الدراسية ودمج مهارات التفكير فيها - لتناسب الطلبة الموهوبين - تتطلب جهدا ووقتا في عمليات تطوير الوحدات الدراسية، وخبرة جيدة في المنهج الدراسي الذي يتم تطويره؛ مما يشير إلىٰ إمكانية وجود مستويات متفاوتة في جودة تطوير المناهج الدراسية ودمج مهارات التفكير فيها؛ إن لم تتوفر تلك الشروط فيمن يعمل علىٰ تطوير المناهج من المعلمين والمعلمات.

اتجاهات وممارسات دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي:

من خلال مراجعة الباحثة لما ورد في الأدب التربوي والدراسات العلمية في هذا المجال، توصلت إلىٰ أن الاتجاهات النظرية والممارسات الميدانية لدمج مهارات التفكير في المحتوىٰ الدراسي كانت متنوعة الأساليب والمستويات، وترىٰ الباحثة تقسيمها إلىٰ ثلاث طرق مختلفة يبدأ كل منها بنبذة نظرية ويُتبع بالممارسات الميدانية:

أولاً: دمج مهارات التفكير وفق منهج أو نموذج متكامل، وعلىٰ سبيل المثال: نموذج كابلن Kaplan (2009) الذي يقوم علىٰ تعديل العمليات والمنتجات والمحتوىٰ وفق أبعاد العمق والتعقيد. أيضا نموذج المنهاج الموازي الذي يقوم علىٰ مبدأ تطوير المنهج وفق أربع مسارات: المنهاج الأساسي، ومنهاج الارتباطات، ومنهاج الممارسة، ومنهاج الهوية، وهو كذلك يعتمد علىٰ تعديل العمليات والمحتوىٰ والمنتجات (Tomlinson et al., 2009). كذلك منهجية ستيرنبيرغ وزملائه القائمة علىٰ تفعيل نظرية الذكاء الناجح في المنهج الدراسي، وتستهدف تنمية مهارات التذكر، والتحليل، والإبداع، والمهارات العملية (Sternberg et al., 2009). إضافة إلىٰ نموذج المواهب اللامحدودة الذي يستهدف مجموعة من المهارات ومنها: المهارات الإنتاجية، والتخطيط، والتنبؤ، واتخاذ القرار، وغيرها (Schlichter, 2009). ومن وجهة نظر الباحثة فإن هذه الطريقة تتميز بالنظرة المنهجية المتكاملة في عملية دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي، ولعله الاتجاه الأفضل في عملية الدمج؛ كونه يساعد معلمي الطلبة الموهوبين علىٰ تصميم وحدات مطورة متكاملة الأركان، وذات منهجية واضحة ومحددة؛ تساعد علىٰ عمليات التقويم والتطوير؛ وفق أساس علمي مدعم بالدراسات التطبيقية.

وقامت عدة دراسات بتبني هذا المنهج مثل: دراسة كاليك أوغلو وكافيتش Calikoglu and

Kahveci (2015) التي أثبتت فاعلية تعليم المقررات الدراسية للطلبة الموهوبين من خلال دمج أبعاد الصعوبة والتعقيد وفق منهجية ساندرا كابلن علىٰ تنمية مهارات التفكير العلمي لدىٰ الطلبة الموهوبين في مقرر العلوم. واعتمدت دراسة سكوت Scott (2014) علىٰ أسلوب مصفوفة فورد-هاريس التي تدمج ما بين هرم بلوم ومنهجية جيمس بانكس لتعديل المناهج لتناسب الطلبة الموهوبين وتنمية مهارات التفكير في المقرر الدراسي. أخيرا: قامت دراسة ساك وميكر Sak and Maker (2004) بإثبات فاعلية منهجية تدمج ما بين نظريتين: نظرية ستيرنبيرج (الذكاء الناجح) ونظرية جاردنر (الذكاءات المتعددة)، بالإضافة إلىٰ نموذج ديسكفر (DISCOVER) الذي يستهدف المناهج وعمليات التقييم للطلبة الموهوبين؛ حيث يعمل علىٰ تقويم القدرات العقلية، وأثبت فاعليته لمدة 15 عاما، كما أنه يقوم علىٰ مبدأ النظرية البنائية.

ثانيـاً: دمج مهارات التفكير من خلال استراتيجيات التدريس المختلفة، وعلىٰ سبيل المثال: استراتيجيات حل المشكلات، وحل المشكلات بطرق إبداعية، وكذلك استراتيجيات التعلم النشط، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وغيرها من الاستراتيجيات المتبعة في عملية التعليم. وتتميز هذه الطريقة من وجهة نظر الباحثة بمناسبتها لعموم المعلمين والمعلمات؛ كونها تعتمد علىٰ دمج مهارات التفكير من خلال استراتيجيات التدريس، حيث يتم دعم المعلمين عادة وتطويرهم مهنيا بمهارات تطبيق استراتيجيات التدريس من قبل بعض الجهات كإدارات التدريب التابعة للتعليم العام، والمشرفين المتخصصين في المجالات العلمية المختلفة، وكذلك بعض الجهات الأخرىٰ كمراكز التدريب الخاصة، كما أنها من الطرق التي يسهل تطبيقها في المناهج الدراسية؛ كونها لا تتطلب اشتراطات بناء الوحدات الإثرائية المتمايزة كما هو الحال في النماذج الإثرائية.

وقد قامت علىٰ هذا المبدأ عدة دراسات أيضا مثل: دراسة الرشيدي (2018) التي أثبتت فاعلية استراتيجية التعليم من أجل الفهم في تنمية التفكير السابر في مادة الرياضيات لدىٰ الطلبة الموهوبين للصف الخامس الابتدائي بمدينة حائل في المملكة العربية السعودية. أيضا أثبتت دراسة إردوغان F. Erdogan (2019) وجود أثر إيجابي للتعلم التعاوني المدعم بأنشطة التفكير التأملي علىٰ تنمية مهارات التفكير الناقد لدىٰ الطلبة في المرحلة المتوسطة. أما دراسة المالكي (2018) فقد أثبتت فاعلية التدريس بالاكتشاف الموجه في تنمية التحصيل الدراسي، وقدرات التفكير الابتكاري في مادة التربية الإسلامية لدىٰ تلاميذ فصول الموهوبين بمدارس التعليم العام

بالمملكة العربية السعودية.

ثالثـًا: دمـج مهـارة مـن المهـارات المسـتهدفة أو أكثر في محتوىٰ المنهج الدراسي، وعلىٰ سبيل المثال: دمـج مهـارة واحـدة في مناشـط المقـرر مثـل: مهـارة الطلاقة، أو الاستنتاج، أو تحديد السبب والنتيجة، أو مـن خـلال عـدة مهـارات مختـارة في المناشـط، مثـل مهارات التحليل، أو مهارات التفكير الناقد، أو مهارات الإبداع، أو مجموعة متنوعة من تلك المهـارات. ولعـل هذه الطريقة من وجهة نظر الباحثة هي الطريقـة الأيسـر في عمليات الدمج، حيث تقوم علىٰ مبدأ اختيـار مهـارة أو أكثر ودمجها في المحتوىٰ من خلال صياغة الأهداف الدراسية وفقها والتدريب عليها، ومـن خـبرات الباحثة فـإن هـذا الاتجـاه هـو مـا تقـوم عليـه بعـض المقـررات المطـورة والداعمـة لتنميـة التفكيـر، كالمنـاهج التـي تتضـمن مناشـط لـدعم مهـارات التفكيـر الناقـد؛ لكـن عمليـة التطـوير التـي يقـوم بهـا المعلمـون قصـدا لدعم مهارات التفكير قد تدعم تنمية التفكير بمستوىٰ أعلىٰ.

وقـد قامـت دراسـة الغامـدي وبركـات (2018) بإثبات وجود أثر إيجابي لعملية دمج مهـارات التفكير الناقد في مقرر الفيزياء علىٰ مستوىٰ التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلم لدىٰ طلاب المرحلة الثانوية بـأثر دال إحصـائيا. بينمـا توصـلت دراسـة محمـد (2019) إلـىٰ فاعلية التدريس من خلال استراتيجية قائمة علىٰ الدمج بين التفكير المركب والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الرياضي، وتقدير قيمة الرياضيات لـدىٰ تلاميـذ المرحلة الإعدادية.

التعليم عند بعد:

إن التعليم عن بعد للطلبـة الموهـوبين لـيس نمطـا حديثا جـدا في المجـال؛ فقـد قامـت بعـض المؤسسـات التعليميـة بتقـديم خـدمات التعلـيم عـن بعـد للطلبـة الموهوبين علىٰ مستوىٰ العالم، ومنها مدرسة ستانفورد العليا للدراسة عن بعد Stanford on line high school التي تستهدف الطلبة الموهـوبين مـن جميـع أنحـاء دول العـالم للـتعلم عـن بعـد بالكامـل، كـذلك مركـز جـونز هـوبكنز للشـباب الموهـوبين Johns Hopkins Center for Talented Youth [CTY] الرائد عالميا في تعليم الموهـوبين؛ حيـث يعمـل علىٰ تقـديم بـرامج عـن بعـد للطلبة الموهـوبين المتفـوقين أكاديميـا، وأسـرهم أيضـا علىٰ مستوىٰ العالم، ولكن حاليا بسبب جائحة فيـروس كورونا المستجد COVID-19 أصبح التركيـز الأكـبر في الفترة الأخيرة علىٰ عملية التعليم عـن بعـد لـدىٰ معظـم المؤسسـات التعليميـة؛ بـدلًا مـن التركيـز علـىٰ التعلـيم التقليدي كما في السابق. فجاء هذا النمط من التعليم في هذه الفترة كحل سريع لمواصلة عملية التعليم لـدىٰ كافة الطلبة (Al Lily et al., 2020).

إن أي بيئة تعليمية لها مواصفات خاصة بها، وتقنيات ومصادر معلومات تعين الطلبة على التوصل للمعارف اللازمة، وتتميز بيئة التعليم الافتراضية بقدرة المعلم على تعليم الطلبة في أي مكان وزمان؛ فعملية التعليم هنا غير مقيدة كبيئة التعليم في الفصول الدراسية التقليدية، كما أنها تمكن المعلم والطلبة من القيام بمهمات لم تكن متاحة بسبب ضعف التجهيزات، أو أنه أصبح القيام بها ممكنا بسبب وجود إمكانات إضافية وفرتها التقنية، وهذه البيئة أيضا تتميز بالمرونة في استجابتها للاحتياجات المتنوعة والفردية للطلبة، والظروف المتغيرة، وهذه الميزة تعين على استمرارية برامج التعليم الفردية، واستقلالية الطلبة بمستوى لا تقدمه بيئات وبرامج التعليم التقليدية (موتا وسكوت، 2014/ 2016). فهذا النمط من التعليم جاء متوافق مع ما ينادي به بعض المختصين حول أهمية تفعيل مميزات التكنولوجيا في التعليم الحديث؛ كوننا نعيش في عصر التكنولوجيا والمعرفة، فنحن بحاجة إلى أن نرى انعكاس هذا التقدم الحضاري والتقني على مجال التخطيط؛ لتنمية مهارات التفكير بمستوى أكبر، ويقترح هارور ورودريغوز Harrower and Rodríguez (2015) الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في دعم عمليات التعليم لدى صفوف الطلبة من التربية الخاصة عموما، ويؤيد هذا التوجه أيضا كتلر (2016/ 2018)، أما سبراقو وشيكلي Sprague and Shaklee (2016) فيقترحان أن تكون هناك برامج صيفية تقوم على مبدأ تمايز التعليم والتقنيات التكنولوجية المختلفة.

والتعليم عن بعد للطلبة الموهوبين يعد طريقة فريدة لمقابلة احتياجاتهم الاستثنائية؛ بما يمتاز به من خصائص تميزه عن التعليم التقليدي، وليس هذا فقط؛ بل إن الطلبة الموهوبين يمتلكون خصائص تساعدهم على تحقيق النجاح في هذا النمط من التعليم (Potts, 2019). وقد أكدت الأدبيات على أن التكنولوجيا الحديثة أسهمت كثيرا في دعم عمليات التعلم لدى الطلبة الموهوبين، كما أن جودة أدائهم في البيئات القائمة على التقنيات والتكنولوجيا كانت عالية (روبنسون وآخرون، 2007/ 2012).

وتشير الدراسات إلى أن التعليم عن بعد للطلبة الموهوبين له مميزاته الخاصة التي لم يوفرها التعليم في الفصول الدراسية التقليدية بهذا المستوى؛ فهذا التعليم يتميز بالمرونة وإمكانية التخصيص؛ حيث يمكن تطبيق التجميع بكل يسر ومرونة بحسب القدرات، إضافة إلى مناسبته لسرعة تعلم الطلبة الموهوبين؛ والتي تختلف لديهم عن غيرهم من ذوي القدرة المتوسطة، كما أن عملية تنمية المهارات الأخرى كالتفكير الناقد والإبداعي كان ممكنا من خلال استثمار برامج المحادثات النصية التابع للمنصة التعليمية، كذلك

مناسبته لتفضيلات التعلم لدىٰ الطلبة الموهوبين؛ حيث يمكنهم من استخدام التكنولوجيا بفاعلية وكفاءة عالية، والتعلم المستقل والموجه ذاتيا من قبل الطلبة؛ مما يساعدهم علىٰ الوصول إلىٰ معارف قد تتجاوز نطاق معرفة المعلم للموضوعات ذات الأهمية بالنسبة لهم (Potts, 2019). وهذا يتوافق مع ما تسعىٰ إليه نماذج الموهبة من الوصول بالمتعلمين الموهوبين إلىٰ مستوىٰ المتعلم المستقل المنظم والموجه ذاتيا.

كما خلصت دراسة ولاس (2009) Wallace إلىٰ فاعلية التعليم عن بعد للطلبة الموهوبين؛ لأنه يساعد علىٰ بناء وتنفيذ مناشط تتحدىٰ قدرات الطلبة الموهوبين المتنوعة دون الحاجة إلىٰ تجميع الطلبة الموهوبين في فصول دراسية منعزلة عن بقية الطلبة، ودون الحاجة أيضا إلىٰ نقل الطلبة الموهوبين إلىٰ مدارس خاصة. ويؤكد هيلد (2016) Heald علىٰ فاعلية استخدام التكنولوجيا في عملية ممايزة المناهج التعليمية وتطويرها للموهوبين، فهي تخدم بشدة تمايز الطلبة في الصف، وكذلك تساعد المعلمين علىٰ التعامل مع تنوع مستويات واحتياجات الطلبة الموهوبين المتباينة في الصفوف الدراسية، وأوصت دراسة هيلد إلىٰ أهمية دعم المعلمين علىٰ ممارسة تعليم الموهوبين بالاستفادة من التكنولوجيا الحديثة وتقنياتها؛ لمقابلة احتياجات الموهوبين المتنوعة.

ورغم كل تلك المميزات؛ إلا أن هناك دراسات توصلت إلىٰ وجود آثار متباينة للتعليم عن بعد من وجهة نظر الطلبة الموهوبين؛ ومنها دراسة بوتس Potts (2019) التي وجدت أن وجهات نظر الطلبة الموهوبين وتصوراتهم نحو برنامج إثرائي تم تنفيذه لهم عن بعد كانت متباينة، وتم التوصل إلىٰ مجموعة من المميزات والعيوب المتعلقة ببيئة التعلم الافتراضية، وقد أكد بوتس أيضا أنه يجب علىٰ الطلبة الموهوبين وأسرهم إدراك عدة قضايا ووضعها بعين الاعتبار عند الرغبة في التعليم عند بعد بصورة كلية، ومنها: أهمية امتلاك الطلبة لبعض المهارات التي تمكنهم من التفاعل مع معلميهم وأقرانهم بفاعلية ومنها مهارات الكتابة، كما أشار بعض الطلبة بأن التعليم عن بعد جعل عملية التواصل مع المعلمين من خلال البريد الإلكتروني وأخذ التغذية الراجعة منهم أقل فعالية عما كان عليه في السابق في الفصول التقليدية، إضافة إلىٰ النقد الموجه لضعف التفاعل الاجتماعي؛ والذي لم يكن بمستوىٰ التفاعل المباشر كما في الفصول الدراسية التقليدية، وقد أوصىٰ بوتس بتحسين عمليات التواصل الاجتماعي بصورة أفضل أثناء عملية التعليم عن بعد للطلبة الموهوبين.

كما توصلت دراسة ثومسون (2010) Thomson إلىٰ أن التعليم عن بعد لم يكن مفضلا لدىٰ عدد من

الطلبة الموهوبين، كما واجهتهم مشكلات في عمليات التواصل، وكان يتطلب منهم أن يمتلكوا دافعية أعلىٰ أثناء التعليم عن بعد أكبر من دافعيتهم أثناء التعليم في الفصول الدراسية التقليدية. وأكد روبنسون وآخرون (2007/ 2012) علىٰ أن هناك مشكلات مرتبطة بهذا التعليم ومنها: مدىٰ توفر التقنية، والتجهيزات اللازمة لها لدىٰ الطلبة؛ فهي عنصر مؤثر علىٰ الأداء، وسبب لوجود فروقات كبيرة فيما بينهم بناء علىٰ ذلك.

والباحثة – بناء علىٰ ما سبق– ترىٰ أن لهذا النمط من التعليم: (التعليم عن بعد)، واستخدام التكنولوجيا فيه بصورة رئيسة آثارا محتملة علىٰ ممارسات دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي لدىٰ الطلبة الموهوبين؛ سواء كانت إيجابية أم سلبية، والبحث في هذا الموضوع؛ قد يسهم في الوقوف علىٰ عوامل مؤثرة في هذه العمليات: (التعليم عن بعد ودمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي) لدىٰ الطلبة الموهوبين ومعلميهم؛ وبالتالي تطوير العمليات التعليمية من خلال استثمار الجوانب الإيجابية فيها، ومعالجة جوانب القصور قدر الإمكان.

معلم الطلبة الموهوبين في ضوء هذه الدراسة:

في دراسة مسحية للمركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (2020) –حول أبرز الاتجاهات والتجارب العالمية والعربية لرعاية الموهوبين– تم التأكيد علىٰ دور المعلم في التجارب العالمية، وأهمية جودة اختياره لمثل هذه المسؤولية الكبيرة؛ حيث أن اختيار المعلم الكفئ من عوامل نجاح تلك التجارب، وعليه يعول القيام بعمليات تنمية مهارات التفكير ورفع مستوىٰ الإبداع لدىٰ فئة الموهوبين والمتفوقين، كما تم التأكيد علىٰ أن يتم الاستفادة من المعلمين والمعلمات من التخصصات العلمية المختلفة والمؤهلين في ذات الوقت لرعاية وتعليم الطلبة الموهوبين.

وقامت بعض الجهات الرائدة في مجال التربية الخاصة وتربية الموهوبين بوضع مجموعة من المعايير لمعلمي الطلبة الموهوبين، ومنها معايير الجمعية الوطنية لرعاية الأطفال الموهوبين وجمعية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة National Association for Gifted Children-Council for Exceptional Children [NAGC-CEC] (2013) التي تندرج تحتها العديد من المؤشرات؛ لتقييم مدىٰ كفاءة معلمي الطلبة الموهوبين من جانبين: المعارف والمهارات اللازمة لرعاية الطلبة الموهوبين، ومن تلك المؤشرات أن يمتلك المعلم العديد من استراتيجيات التدريس الداعمة لعمليات التفكير العليا: كالتفكير الناقد والابتكاري وحل المشكلات في كافة جوانب المحتوىٰ المقدم لهم؛ لتلبية احتياجات الطلبة، كذلك أن يمتلك

معلمو الطلبة الموهوبين المهارات الكافية لاستخدام المعلومات والتكنولوجيا الداعمة في تعليم الطلبة الموهوبين وتلبية احتياجاتهم الاستثنائية من عدة جوانب: كتخطيط المنهج، وتدريسه، وتقييمه، ولخدمة الطلبة الموهوبين بشكل عام. ومن جهود التربويين في المجال القيام ببناء البرامج التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين في ضوء هذه المعايير العالمية بهدف الارتقاء بممارسات تعليم الموهوبين وكفاءات المعلم في هذا المجال (حسين، 2019).

وفيما يتعلق بدور معلمي الطلبة الموهوبين في تطوير المقررات الدراسية لدعم تنمية التفكير؛ قامت دراسة هاندا Handa (2020) بالبحث في تصورات الطلبة الموهوبين ومعلميهم حول الممارسات المرتبطة بتمايز التعليم في الفصول الدراسية، وتوصلت الدراسة إلىٰ وجود أربعة محاور رئيسة تتضمن موضوعات فرعية حول تلك الممارسات، قد تفيد المعلمين في تنفيذ مناشط تعليم متمايزة بمستوىٰ جيد من الجودة، ومنها: التعلم وما يتضمنه من أهمية للمحافظة علىٰ التركيز، والفهم العميق، والدافعية نحو التعلم، كذلك التواصل والتفاعل الهادف أثناء التعلم، وكيفية تشجيعه، والمحافظة عليه من قبل المعلم، وهنا تم التأكيد علىٰ شخصية المعلم، ودوره في تجويد تلك الممارسات، وأخيرا المهمات التعلمية ومواصفاتها وكيف أنها عنصر مؤثر في كافة العناصر السابقة، كما أكدت دراسة هاندا علىٰ مواصفات المعلمين الفاعلين للطلبة الموهوبين في التعليم المتمايز ومنها: الصفات الشخصية والمهارات المهنية العالية، حيث يجب أن يتسم المعلمون باللطف والصبر والرعاية وعمق التفكير، وامتلاكهم للدافعية العالية، والمعرفة الكافية بالمجال العلمي، كذلك قدرتهم علىٰ إيجاد بيئة تعليمية إيجابية محفزة ومليئة بالتحديات.

كما تؤكد هيكوكس (2012/ 2017) علىٰ أن دور المعلم -الذي يسعىٰ إلىٰ ممايزة التعليم لطلبته- يتمثل في أن يكون ميسرا لتلك العملية ومشاركا فيها، فيكون ميسرا من خلال تطوير محتوىٰ المناهج الدراسية، وتوفير فرص التعلم المتمايزة بحسب تمايز الطلبة، ويكون مشاركا من خلال تعاونه وتشاركه مع العديد من المعلمين لدعم هذه المناشط التي تتطلب أن تتداخل التخصصات العلمية مع بعضها البعض في مناشط التعلم المتمايزة.

أما فيما يتعلق بدور معلمي الطلبة الموهوبين في عملية التعليم عن بعد؛ فقد أكدت دراسة بوتس Potts (2019) علىٰ قضيتين رئيستين: أهمية دور المعلم في تعزيز مشاركة الطلبة في الفصل الافتراضي، وكذلك أن عملية التعليم عن بعد مهمة صعبة خاصة عندما يكون الطلبة الموهوبون صغار السن؛ ولذلك يجب علىٰ

المعلمين أن يعملوا على اختيار الأساليب المناسبة التي تسهل على الطلبة التفاعل مع بعضهم البعض، ومع التكنولوجيا بفاعلية، وما يجب التأكيد عليه في عملية التعليم عن بعد ألا تكون أنموذجا مطابقا لعملية التعليم التقليدي؛ لأن ذلك يؤثر على مميزات التعليم عن بعد، كما يفضل أن تتم عمليات النقاش مع الطلبة الموهوبين حول الاختلافات بين التعليم التقليدي والتعليم عن بعد؛ بهدف رفع مستوى وعي الطلبة بمميزات التعليم عن بعد وبالتالي زيادة الدافعية نحوه.

ولا تزال الدراسات العلمية تؤكد حاجة معلمي الطلبة الموهوبين إلى مزيد من التطوير في مجال تعليم الموهوبين؛ فقد أكدت دراسة القرني (2021) حاجة معلمي الطلبة الموهوبين إلى مزيد من التطوير المهني في ضوء معايير المركز الوطني السعودي للقياس والتقويم والتي من ضمنها طرق واستراتيجيات تعليم الموهوبين، كذلك استخدام تقنيات المعلومات والتكنولوجيا الحديثة في تعليمهم. أما دراسة أيوب والهايم (2020) فقد أكدت على أن الممارسات الداعمة للتفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات كانت في مستوى المتوسط ودون ذلك لدى عينة من معلمات الطالبات الموهوبات في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. وكذلك دراسة حمادنة (2020) التي أظهرت أن كفايات معلمي الموهوبين في ضوء معايير CEC (2015) كانت متوسطة فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس الداعمة للتفكير الناقد والابداعي واستخدام التكنولوجيا؛ أما معرفة محتوى المنهج وتعديله لدعم التفكير الإبداعي بما يناسب قدرات الطلبة الموهوبين فقد كانت الكفايات منخفضة فيها لدى العينة.

وترى الباحثة أن تتم الاستفادة من معايير معلمي الطلبة الموهوبين NAGC-CEC (2013) ومن معايير الجمعية العالمية للتعليم عبر الإنترنت International Association for K-12 Online Learning (2011) التي تؤكد على أن يمتلك المعلم مجموعة من المعارف والمهارات التي تعينه على عملية التعليم عن بعد ومنها: إدراكه بأن لدى الطلبة مواهب ومهارات وأساليب تعلم متنوعة؛ وعليه أن يصمم الأساليب التعليمية المناسبة لاحتواء كافة الطلبة وأن يقدم لهم التغذية الراجعة المناسبة لهم بفاعلية عالية. وترى الباحثة أن يتم الخلوص إلى معايير لمعلمي الطلبة الموهوبين تتضمن قسما لمواصفات التعليم عن بعد لهذه الفئة؛ فهذا قد يكون إضافة ضرورية لمجال تربية الموهوبين؛ لرفع مستوى جودة الرعاية بما يتوائم مع متطلبات التعليم في العصر الحديث والجيل الحالي من الطلبة الذين يتعاملون مع التكنولوجيا الحديثة ويعتمدون عليها بمستوى عال جدا؛ بالإضافة إلى حالة

التعليم عن بعد الآن.

التحديات المرتبطة بتعليم الموهوبين:

لقد أثبتت الدراسات العلمية أن معلمي الطلبة الموهوبين تعترضهم معيقات أثناء عملية تعليم طلبتهم (الجهني، 2008؛ Park, 2008). وتوصلت دراسة فانتاسيل باسكا وستامبوغ Van Tassel-Baska and Stambaugh (2005) ودراسة بارك Park (2008) إلىٰ وجود العديد من التحديات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين عند تعليم هذه الفئة في الصفوف الدراسية العادية ومنها ما ذكره Park: (1) إن هذه الممارسات تعد عبئا لدىٰ بعض المعلمين؛ فهي تتطلب مجهودا إضافيا، وقد يكون ذلك مرهقا للمعلمين إضافة إلىٰ الأعمال الأخرىٰ، (2) حاجة المعلمين علىٰ الدعم والتطوير المهني في كيفية تنمية التفكير وطرق تعليم الموهوبين، (3) نقص الموارد الداعمة للمناهج؛ والتي تساعد علىٰ تطويرها لتعليم الموهوبين، (4) نقص التجهيزات الداعمة لمناشط التفكير وتعليم الموهوبين، (5) الحاجة إلىٰ مزيد من الدعم المادي (Park, 2008).

كذلك أكدت فانتاسيل باسكا وستامبوغ Van Tassel-Baska and Stambaugh (2005) علىٰ بعض التحديات التي تواجه معلمي الموهوبين ومنها: (1) الحاجة لمزيد من الوقت لعملية تخطيط المناهج وتطويرها لدعم تعليم الموهوبين، (2) نقص المعرفة التي تدعم عملية تطوير تلك المناهج، (3) وجود صعوبات في عملية إدارة الصف وتطبيق عمليات التمايز، (4) الحاجة إلىٰ أماكن مهيأة لتنفيذ المناشط تدعم حرية الحركة، (5) الحاجة إلىٰ أماكن مجهزة بالتجهيزات اللازمة، (6) المعرفة والمهارة الكافية في تعليم ورعاية الموهوبين، (7) القيام بعمليات تطوير المناهج لتناسب الموهوبين بصورة صحيحة، (8) يوجد تحدي عند القيام بعمليات تطوير المقررات مع تنوع قدرات الطلبة في الصف بصورة كبيرة؛ عندما لا تكون عملية التطوير سلوكا مستمرا لدىٰ المعلمين، (9) صعوبة إيجاد بعض الموارد ومصادر المعلومات التي تساعد المعلمين في عملية تطوير المناهج، وتعميق الدروس، واستخدمها بصورة جيدة كذلك، (10) هناك أيضا تحدي في إيجاد التعاون الجيد من الآخرين أو المعلمين؛ ليدعموا تلك العمليات كمتعاونين وموجهين، (11) الفهم الخاطئ بأن هؤلاء الطلبة لديهم القدرة والمهارة الكافية للتعامل مع الموارد المتاحة بصورة متقنة؛ فهم يحتاجون إلىٰ اكتساب المهارات اللازمة قبل التعامل مع تلك الموارد، (12) حاجة المعلمين إلىٰ تعاون المعلمين الآخرين في المؤسسة التعليمية؛ خاصة من يمتلكون معارف أعلىٰ في الموضوع؛ لكي يتم تخطيط وتنفيذ الخدمات

التعليمية والمناشط المختلفة بما يتناسب مع هؤلاء الطلبة.

إضافة إلىٰ ذلك توصلت عدة دراسات إلىٰ أن عملية تنمية مهارات التفكير في المنهج الدراسي تتطلب اشتراطات معينة؛ تعين علىٰ تنمية تلك المهارات، ومنها علىٰ سبيل المثال: ما توصلت إليه دراسة فانتاسيل باسكا وآخرون Van Tassel-Baska et al., (2000)، ودراسة فينق وآخرون، Feng et al., (2005)، ودراسة بارك Park (2008) من أن تنمية التفكير في المناهج الدراسية تتطلب فترة زمنية من التطبيق المستمر قد تتجاوز 3 سنوات. وهذا يشير إلىٰ أن عملية تنمية التفكير في المنهج تتطلب جهدا متواصلا من التخطيط والتنفيذ لفترات زمنية ليست بالقصيرة؛ مما قد يسبب عبئا كبيرا علىٰ المعلمين، وقد لا يتناسب مع ظروف التعليم العادية؛ التي تقتضي تغير المعلمين، وأساليب التدريس مع الانتقال ما بين الصفوف والمراحل الدراسية المختلفة.

بينما قامت دراسة مو وبارك Moo and Park (2016) بفحص أنواع التعديلات التي تم إجراؤها من قبل مجموعتين من المعلمين علىٰ وحدة دراسية؛ من أجل تحديد المجالات التي يجب أخذها في الاعتبار عند تطوير المناهج للموهوبين، وأظهرت النتائج أن المعلمين قاموا باختيارات لتعديل المناهج بطرق غير فعالة أكثر من الطرق المنتجة، وأوصت الدراسة بتزويد المعلمين بالمعارف اللازمة حول كيفية تعديل المناهج الدراسية، وكذلك فهم مكونات المناهج الأساسية. وأكدت ذلك أيضًا دراسة فانتاسيل باسكا Van Tassel-Baska (2013) حول وجود مشكلات مرتبطة بتعديل المناهج وتعليم الموهوبين لعدة أسباب؛ ومنها عدم تطبيق عمليات التعديل بصورة صحيحة. وهذه الدراسات تشير إلىٰ قضية مهمة في مجال تنمية مهارات التفكير في المنهج الدراسي لدىٰ الطلبة الموهوبين وهي: وجود تحديات تواجه المعلمين في هذا المجال؛ وقد تكون تلك التحديات سببا في إخفاق بعض المحاولات أو عدم استمرار عمليات دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي، أو عدم الوصول بهذه الممارسات إلىٰ المستوىٰ المأمول الذي يحقق الفارق الذي نسعىٰ إلىٰ تحقيقه، والذي من شأنه أن يحدث نقلة إيجابية في قدرات الموهوبين.

التعقيب علىٰ الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة في الموضوعات الرئيسة للإطار النظري؛ توصلت الباحثة لمجموعة من الاستنتاجات المرتبطة بكل موضوع؛ ففيما يتعلق بالدراسات المرتبطة بموضوع تنمية مهارات التفكير في المنهج الدراسي تؤكد الدراسات السابقة علىٰ اختلاف الطرق المتبعة لدمج مهارات

التفكير في المنهج الدراسي؛ فهناك ثلاثة اتجاهات مختلفة المستوىٰ (كما تمت الإشارة سابقا)، وتضع هذه الدراسة اختلاف الاتجاهات هذا بعين الاعتبار عند جمع البيانات النوعية من المعلمات المشاركات، والانعكاس المحتمل لاختلاف الاتجاهات علىٰ البيانات التي سيتم جمعها؛ خاصة ما يتعلق بموضوع التحديات المرتبطة بدمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي، أيضا كانت الدراسات التي تم استعراضها في موضوع التحديات تتناول التحديات في تعليم الموهوبين بشكل عام، لكن يستفاد منها في وضع تصور لتنوع التحديات التي قد تتعرض لها المشاركات في هذه الدراسة.

كذلك كان هناك تنوع في المقررات والمراحل التي تم تطبيق الدراسات عليها، ولكل مجال علمي ومرحلة دراسية خصائصها؛ لذلك حرصت الباحثة علىٰ أن تكون الدراسة موجهة لتشمل كافة المراحل الدراسية، ومعظم التخصصات العلمية؛ بناء علىٰ موافقة المشاركات. أيضا معظم الدراسات السابقة كانت دراسات كمية تجريبية تقيس فاعلية دمج هذه المهارات في منهج دراسي علىٰ متغير أو متغيرات تابعة، وكان هناك عدد قليل من الدراسات الاستكشافية التي تبحث في التفاعلات والتحديات التي قد تعيق التطبيق الفاعل لدمج مهارات التفكير؛ وبالتالي فإن هذه الدراسة تكمل الجهود السابقة للدراسات التجريبية في الوصول إلىٰ بيانات نوعية تبحث في العمليات والتفاعلات بين متغيرات الدراسة.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت موضوع التعليم عن بعد لدىٰ الطلبة الموهوبين فقد كانت الدراسات محدودة، وتمت في فترة تسبق فترة جائحة فيروس كورونا المستجد، وتؤكد الباحثة هنا علىٰ قضية مهمة جدا؛ وهي أن النتائج المتعلقة بالتعليم عن بعد في هذه الدراسة جاءت في فترة تحول سريعة لنظام التعليم؛ وهذه السرعة في عملية التغيير قد تكون لها آثار علىٰ النتائج، وليس فقط بسبب نمط التعليم عن بعد؛ ولذلك قد يتم التوصل في هذه الدراسة إلىٰ بعض النتائج الوقتية: أي التي تنتهي بعد مرور فترة زمنية علىٰ تطبيق نظام التعليم عن بعد، واكتساب خبرة لدىٰ المعلمات في هذا النمط من التعليم، كذلك اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة – في هذا الموضوع – في منهجية البحث؛ حيث كانت دراسات نوعية أو دراسات مزجية؛ تبحث في تصورات المعلمين والطلبة الموهوبين في التعليم عن بعد؛ لكن تتفرد هذه الدراسة بالتخصيص في موضوع محدد حول أثر التعليم عن بعد في ممارسات دمج وتنمية مهارات التفكير في المناهج الدراسية؛ مما يعطي معلومات أكثر عمقا وشمولية حول هذا الموضوع. أيضا تنوعت اتجاهات الطلبة

الموهوبين في تلك الدراسات ما بين مفضلين وغير مفضلين لنمط التعليم عن بعد، كما أكدت الدراسات علىٰ وجود آثار إيجابية وكذلك سلبية للتعليم عن بعد لدىٰ الطلبة الموهوبين، وهذه الدراسة تضع في الاعتبار إمكانية وجود آثار إيجابية وأخرىٰ سلبية -مع الأخذ في الاعتبار أن تكون وجهات نظر المشاركات في الدراسة وتصوراتهن محل تقدير- حتىٰ لو كانت متباينة لنفس الموضوع.

أما الدراسات التي تناولت موضوع معلم الطلبة الموهوبين؛ فقد كانت في الغالب دراسات كمية، وأكدت جميعها علىٰ حاجة هؤلاء المعلمين إلىٰ مزيد من الدعم للوصول بأدائهم إلىٰ المستوىٰ المأمول، وهذه الدراسة جاءت لذات الهدف؛ في أنها تسعىٰ إلىٰ الارتقاء بمستوىٰ أداء المعلمات من خلال استكشاف التحديات التي يعانين منها، واستنتاج العوامل التي من شأنها أن تساهم في تطوير الممارسات التعليمية للطلبات الموهوبات، واختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في هذا الموضوع أيضا؛ في أنها دراسة نوعية؛ تزود بتفاصيل حول الصعوبات التي قد تواجه هذه الفئة من المعلمات؛ وبالتالي قد تساعد في التوصل إلىٰ حلول ناجعة بناء علىٰ البيانات والاستنتاجات التي سيتم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة.

منهجية واجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

إن مشكلة الدراسة هي التي تحدد المنهجية التي يجب اتباعها للإجابة عن أسئلة الدراسة (Corbin & Strauss, 2008). ولذلك اختارت الباحثة المنهج النوعي الذي ينطلق من منطلقات بنائية، ويُعرّف بأنه "منهج يوظفه الباحث لدراسة مشكلة ما (إنسانية أو اجتماعية) لكي يستكشف ويفهم المعاني التي يحملها الأفراد أو الجماعات عن تلك المشكلة" (كريسول، 2014/ 2019، ص44). وتقوم هذه الدراسة علىٰ البيانات التقريرية، وهي ما يتم تقديمه للباحث أثناء المقابلات من أقوال وكتابات من قبل المشاركين (هوليداي، 2002/ 2007)، وبناء علىٰ ما ذكره كريسول وبوث (2018/ 2019) حول أساليب البحث النوعي؛ فإن الباحثة اختارت تصميم دراسة الحالة التي تناسب أهداف الدراسة، وتقوم علىٰ مبدأ تحديد حالة معينة؛ يتم العمل علىٰ تفسيرها من خلال تحليل بيانات متعددة يتم جمعها من مقابلات مختلفة لمجموعة من المشاركات ذوات العلاقة بموضوع الدراسة، ويتم الانتهاء باستنتاجات عن الحالة محل الدراسة. وكما أكد المتخصصون فقد كان دور الباحثة المشاركة بخبراتها الميدانية، والتحقق من صحة النتائج وتفسيرها ومناقشتها (كريسول، 2014/ 2019؛ هوليداي، 2002/ 2007).

المشاركات:

بلغ عدد المشاركات في هذه الدراسة (22) معلمة من معلمات التعليم العام بمحافظة الأحساء: ممن يقمن بتطبيق عملية دمج مهارات التفكير في المقررات الدراسية، ولديهن في صفوفهن طالبات موهوبات تم ترشيحهن من خلال المشروع الوطني (مقياس موهبة)، أو تم ترشيحهن كموهوبات من قبل المعلمات؛ بناء علىٰ استمارة ترشيح الطلبة الموهوبين؛ التابعة لمقياس موهبة (أي أن تكون الطالبة ضمن جماعة الموهوبات في المدرسة)، تم اختيار المشاركات في هذه الدراسة بالطريقة المتيسرة؛ من خلال التواصل مع بعض المختصات في مجال تربية الموهوبين بالأحساء؛ لترشيح المعلمات اللاتي تنطبق عليهن الشروط، ومن ثم تم التواصل مع المشاركات، وعرض فكرة الدراسة؛ لأخذ الموافقة علىٰ تطبيقها، وبعد ذلك تم إرسال رابط إلكتروني للمشاركات للإجابة عن البيانات المطلوبة، وهي البيانات العامة للمعلمة، بالإضافة إلىٰ الأسئلة المفتوحة للإجابة عن أسئلة الدراسة، ثم تمت عملية التواصل مع بعض المشاركات من خلال تطبيق المحادثات النصية (WhatsApp) وكذلك من خلال المكالمات الصوتية عن طريق الهاتف الجوال للحصول علىٰ مزيد من البيانات حول الأسئلة المفتوحة؛ في حال كانت إجابة المشاركة تحتاج إلىٰ مزيد من التفاصيل.

وتعددت تخصصات المشاركات، والمقررات التي يتم تدريسها؛ حيث شملت معظم المقررات الدراسية وهي كالتالي: الدراسات الإسلامية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والتربية الاجتماعية والوطنية، واللغة العربية، وكان العدد الأكبر لمعلمات الرياضيات، وتليهن معلمات العلوم، كما أن المشاركات كن من كافة المراحل الدراسية في التعليم العام؛ حيث كان توزيع المشاركات كالتالي: (13) معلمة للمرحلة الابتدائية، و(سبع) معلمات للمرحلة المتوسطة، و(معلمتين) للمرحلة الثانوية. أما الخبرة التدريسية بشكل عام فقد تراوحت ما بين (7 سنوات) إلىٰ (25 سنة)، أما الخبرات المتعلقة بمجال رعاية الموهوبات علىٰ وجه الخصوص فقد كانت متباينة؛ حيث كان هناك (أربع) مشاركات لا يمتلكن خبرة في مجال رعاية الموهوبات، وبقية المشاركات تتراوح خبراتهن ما بين (سنة) وحتىٰ (11) سنة في رعاية الطالبات الموهوبات. كذلك كان من بين المشاركات (أربعة) ممن لديهن مؤهل الماجستير في تربية الموهوبين، كما أن لدىٰ كافة المشاركات دورات تدريبية في مجال التدريس وتنمية التفكير، ولدىٰ معظم المشاركات دورات تدريبية في مجال تربية الموهوبات ورعايتهن وتعليمهن. وهذا التنوع في تخصص وخبرات

المشاركات؛ قد يكون له تأثير علىٰ طبيعة البيانات التي سيتم جمعها من وجهة نظر الباحثة؛ فالتحديات قد تتنوع كثيرا بناء علىٰ مستوىٰ هذا التباين، وكذلك وجهات نظرهن وخبراتهن حول التعليم عن بعد، ودوره في ممارسات تنمية التفكير في المقررات الدراسية، كما أنه قد يوفر بيانات أكثر شمولية حول موضوع الدراسة.

أداة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار طريقة المقابلة Interview Method لجمع البيانات من المشاركات، وهي من الطرق الأكثر ألفة للتحليل النوعي (هويت وكارمر، 2011/ 2016)، وهي طريقة فعالة لجمع المعلومات؛ حيث تمكن الأفراد من التعبير عما لديهم بطريقة لفظية (Seidman, 2013). وتم الاعتماد علىٰ المقابلة شبه المقننة التي تقوم علىٰ طرح أسئلة رئيسة وفرعية مفتوحة النهايات في ضوء متطلبات الدراسة، وتم ترتيبها في تسلسل يعين الباحثة علىٰ جمع معلومات أكثر شمولية؛ حيث قامت الباحثة ببناء دليل إرشادي لأسئلة المقابلة ينقسم إلىٰ قسمين رئيسين: القسم الأول خاص ببيانات المعلمات العامة (التخصص، سنوات الخبرة، المقرر/ المقررات التي يتم تدريسها، المقرر/ المقررات التي تم تطويرها للطالبات الموهوبات، الخبرة في تعليم الموهوبات، الدورات التدريبية التي تم الحصول عليها في الموهبة وتنمية التفكير)، أما القسم الآخر فينقسم إلىٰ أربعة أبعاد، وتم الاعتماد علىٰ البعدين الثالث والرابع للإجابة عن أسئلة هذه الدراسة؛ حيث كان البعد الثالث يبحث في موضوع التحديات المرتبطة بممارسات دمج مهارات التفكير وتنميتها في المنهج الدراسي للطالبات الموهوبات، وكان السؤال الرئيس كالتالي: "ما هي الصعوبات التي تواجهكِ لدمج مهارات التفكير وتطوير المنهج الدراسي للطالبات الموهوبات؟"، ويتفرع منه (خمسة أقسام): (1) الصعوبات المرتبطة بالمقرر، (2) الصعوبات المرتبطة بالطالبات، (3) الصعوبات المرتبطة بالتطبيق، (4) الصعوبات المرتبطة بالبيئة التعليمية، وكان هناك قسم خامس مفتوح بعنوان (صعوبات أخرىٰ) يستهدف كافة أنواع التحديات التي قد تواجه المعلمة من غير الأقسام التي قد تم تحديدها، أما البعد الرابع فيبحث في موضوع دور التعليم عن بعد في ممارسات دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي للطالبات الموهوبات، ويتفرع منه سؤالان: الأول "ما هي الآثار الإيجابية للتعليم عن بعد في عملية دمج مهارات التفكير وتطوير المقررات الدراسية للطالبات الموهوبات؟"، والثاني "ما هي الآثار السلبية للتعليم عن بعد في عملية دمج مهارات التفكير وتطوير المقررات الدراسية للطالبات الموهوبات؟".

وقد عمدت الباحثة إلىٰ وضع أقسام فرعية بهدف الحصول علىٰ أكبر قدر ممكن من المعلومات من المشاركات؛ حيث أشارت إحدىٰ المتخصصات – وهي ذات خبرة في مجال دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي– بأهمية القيام بهذا الإجراء؛ لتحفيز المشاركات علىٰ إعطاء معلومات شاملة حول كافة التحديات التي يواجهنها عادة، وعدم الاكتفاء بتغطية جانب واحد أو جوانب قليلة أثناء المقابلة؛ كونها مقابلة إلكترونية ويصعب معها أخذ الكثير من التفاصيل كما يتم في المقابلات المباشرة. ثم تم عرض هذه الأسئلة في صورتها الأولية علىٰ تسعة من المختصين في مجال تربية الموهوبين؛ لا تقل درجة العلمية عن الماجستير؛ للتحقق من صحتها ومناسبتها لأهداف الدراسة، وتم تنقيحها في ضوء مقترحاتهم. وقد تم اعتماد أحد أساليب المقابلة الحديثة وهو التواصل مع المشاركات عن بعد من خلال التقنية، والتي أشار إليها كريسول (2014/ 2019) وميلز وآراسيان (2009/ 2012) بالمقابلة عن طريق البريد الإلكتروني، حيث أكد كريسول (2014/ 2019) علىٰ أنها طريقة مناسبة لتخطي مشكلة عدم القدرة علىٰ المقابلة المباشرة للمشاركات أو ملاحظتهن في الصف مباشرة. كما أنها توفر علىٰ الباحثة عملية تدوين المقابلة، كما بالإمكان أن يتم تطبيقها في أي وقت ومكان.

أخلاقيات الدراسة:

لقد حرصت الباحثة علىٰ الالتزام بالجوانب الأخلاقية في هذه الدراسة؛ وذلك استنادا إلىٰ ما ورد لدىٰ كريسول وبوث (2018/ 2019)؛ فقد قامت الباحثة بعرض فكرة الدراسة علىٰ المشاركات، وطبيعة البيانات التي سيتم جمعها؛ لأخذ موافقتهن علىٰ المشاركة في الدراسة، كما حافظت الباحثة علىٰ خصوصية المشاركات؛ فلم يتم كشف هوية المشاركات لأحد، كذلك لم يكن هناك أي تسجيل صوتي لأي مقابلة، وتم الاكتفاء بما كتبته المشاركات أو كتبته الباحثة؛ حفاظا علىٰ خصوصيتهن وثقتهن وتجاوبهن مع الباحثة لإجراء هذه الدراسة، كما أن الباحثة حرصت عند تحليل البيانات أن تخفي كافة المعلومات الشخصية للمشاركات؛ لكي لا يكون هناك أي مستوىٰ من التحيز من قبل الباحثة لبعض المشاركات، ومعاملة تصورات وآراء جميع المشاركات بعدالة، أيضا عندما تم إرسال إحدىٰ المقابلات لأحد المختصين ليقوم بإعادة التحليل تم إخفاء اسم المشاركة، مع أخذ موافقة شخصية منها علىٰ هذا الإجراء.

موثوقية الدراسة:

المصداقية:

لتحقيق المصداقية في الدراسة قامت الباحثة باتباع عدة إجراءات أكد عليها المختصون، ومنها ما أشار إليه شينتون (2004) Shenton كما ورد في العبدالكريم

(2012)؛ حيث اتبعت الباحثة طريقة معتبرة في البحث النوعي لجمع البيانات وهي المقابلة، كما أن الباحثة لديها معرفة جيدة بثقافة المشاركات كونها من نفس الفئة: (معلمة في التعليم العام)، كما أن لديها خبرة في التعامل مع فئة المشاركات من خلال الدورات التدريبية التي تقدمها في مجال تنمية مهارات التفكير في المنهج الدراسي للطالبات الموهوبات، إضافة إلىٰ أن عملية اختيار قسم من المشاركات كان فيه مستوىٰ من العشوائية؛ حيث أوكلت الباحثة مهمة ترشيح عدد من المشاركات – ممن تنطبق عليهن الشروط– لبعض المختصات في الميدان؛ لكي لا يكون هناك تحيز من قبل الباحثة لشخصيات بعينها، كذلك تم تشجيع المشاركات علىٰ إعطاء المعلومات بكل أريحية من خلال أمرين: الأول أن تعبئة البيانات تمت من خلال استخدام النماذج الإلكترونية (Google Forms)؛ فلا تتضح لدىٰ الباحثة هوية المشاركة، والثاني أن الباحثة تركت للمشاركة حرية كتابة اسمها من عدمه؛ فلم يكن شرطا في تعبئة البيانات، كذلك حرصت الباحثة علىٰ جمع البيانات بعدة طرق في حال الحاجة؛ فقد كان جمع بيانات المقابلة بداية من خلال تعبئة النماذج الإلكترونية، ومن ثم من خلال المحادثة الكتابية ببرنامج (WhatsApp) وكذلك من خلال المحادثة الصوتية من خلال الاتصال بالهاتف الجوال بحسب ما استدعت الحاجة للاستزادة من البيانات.

لقد أشار العبد الكريم (2012) علىٰ أن يقوم الباحث بالكتابة عن التحيزات التي قد تكون في عملية التحليل وكيف تعامل معها في البحث. ومن أجل تجنب التحيز قدر الإمكان قامت الباحثة بذكر كافة البيانات التي تم جمعها، حتىٰ المتناقضة منها، وعلىٰ سبيل المثال يوجد في إجابة السؤال الثاني أثر إيجابي للتعليم عن بعد من وجهة نظر مشاركة؛ وهو ذاته تم ذكره كأثر سلبي من وجهة نظر مشاركة أخرىٰ. كذلك سعت الباحثة أثناء تحليل البيانات إلىٰ عدم سيطرة البيانات التي تم تصنيفها بعنوان (أخرىٰ): وهي التي لم تندرج تحت موضوع محدد؛ بحيث كانت بقية الموضوعات الرئيسة والفرعية؛ وما تحتويه من بيانات واضحة ومرتبطة بالموضوع. وهذا من الصدق والثبات في تحليل البيانات النوعية كما أشار إليه هويت وكارمر (2011/ 2016). ولزيادة المصداقية قامت الباحثة بتوظيف شواهد من مقابلات المشاركين لكل نتيجة تم التوصل إليها (كريسول، 2014/ 2019؛ ميلز وأراسيان، 2009/ 2012). وتضمين التحليل بعبارات وصفية موائمة تفسر المعنىٰ (ميلز وأراسيان، 2009/ 2012).

كذلك قامت الباحثة بإعادة النظر في البيانات مرة أخرىٰ بعد مرور وقت يقارب الأسبوعين علىٰ التحليل الأولي، ومن ثم تم إعادة النظر فيها مرة أخرىٰ بعد

مرور شهرين تقريبا؛ وذلك من أجل التوصل إلىٰ تحليل أكثر دقة، وتم في ضوء ذلك نقل اثنين من التحديات من فئتيهما إلىٰ فئتين مختلفتين، واستحداث موضوع لم يكن موجودا، وحذف تحدي متكرر في التحليل. ولتحقيق المتابعة استنادا علىٰ ما أشار إليه كريسول (2014/ 2019) تم عرض النتائج النهائية علىٰ اثنتين من المشاركات في الدراسة للتأكد من صحة ما تم التوصل إليه، وتم عرض النتائج في وصف تصويري، مع توضيح القناعات الخاصة بالباحثة أثناء مناقشة النتائج، كذلك تم عرض النتائج علىٰ ثلاثة من المتخصصين في تربية الموهوبين؛ لإبداء الرأي فيما تم التوصل إليه. كما أن الباحثة قامت بتوضيح تصميم الدراسة، وإجراءات تطبيقها، وتحليل بياناتها وعرضها لزيادة المصداقية كما أشار العبدالكريم (2012). أخيرا: البيانات النصية في النماذج الإلكترونية تمت تعبئتها من قبل المشاركات بأنفسهن؛ مما يؤكد علىٰ أن معظم ما تمت كتابته من شواهد هي من المشاركات، ولا يوجد خطأ في نقلها من قبل الباحثة.

الاعتمادية:

وهي تعبر عن الثبات من خلال اتساق البيانات في حال تم إعادة تطبيق الأداة مرة أخرىٰ بعد مرور فترة من الزمن (ميلز وأراسيان، 2009/ 2012). ولتحقيق ذلك تم تطبيق هذه المقابلة مرة أخرىٰ علىٰ واحدة من المشاركات في الدراسة بعد مرور فترة زمنية تقارب الشهرين من تاريخ التطبيق الأول عليها، وأظهرت النتائج أن الإجابات كانت متقاربة جدا.

التطابقية:

لقد حرصت الباحثة علىٰ إيجاد مستوىٰ من التطابقية -من خلال إرسال مقابلة نصية لإحدىٰ المشاركات إلىٰ مختص في تربية الموهوبين- بهدف إعادة التحليل؛ للتحقق من مدىٰ تقارب الموضوعات، وقد حرصت الباحثة علىٰ إخفاء البيانات المتعلقة بالمعلمة، وكذلك أخذ الإذن من المشاركة شخصيا بالموافقة علىٰ هذا الإجراء، وكانت نتيجة التحليل بشكل عام متقاربة، وترجع الباحثة وجود أي تقارب في النتائج إلىٰ عامل مهم جدا وهو: أن الأسئلة كانت محددة ومباشرة، وطبيعة البيانات المستقاة من تلك الأسئلة كانت واضحة، إضافة إلىٰ ذلك أنه تم إعادة تحليلها من قبل باحث من نفس تخصص الباحثة؛ مما ساعد علىٰ تقارب النتائج.

أساليب التحليل وربطها بأسئلة الدراسة:

إن أسئلة الدراسة هي أسئلة نوعية، لذلك تم تحليل كافة البيانات تحليلا نوعيا استقرائيا؛ حيث تم الانطلاق من الجزئيات الموجودة في البيانات؛ وصولا إلىٰ الموضوعات المحورية التي أظهرتها نتائج الدراسة. انظر جدول 1:

جدول (1): مراحل وإجراءات تحليل البيانات.

م	المرحلة	الإجراءات
1	**جمع البيانات وتجميعها وفق الأسئلة**	تم جمع البيانات من النماذج الإلكترونية بواسطة برنامج إكسل Excel لكل مشاركة، وكذلك من خلال المحادثات الكتابية، وما تم تدوينه من خلال المكالمات الهاتفية، وتم بعدها تجميع البيانات المتعلقة بالتحديات لكل فرع علىٰ حدة، وكذلك الآثار؛ لكل نوع علىٰ حده من كافة المشاركات.
2	**ترميز البيانات وتصنيفها**	إن عملية الترميز النوعي تقوم علىٰ أساس تكوين نظام من أقسام ترميزية، يتم التوصل إليه من خلال المقارنات المتكررة للبيانات وترميزها وإعادة الترميز بحسب الحاجة (هويت وكارمر، 2011/ 2016). وقد استفادت الباحثة من مراحل تحليل وترميز البيانات الخاصة بمنهجية النظرية المجذرة -مع الاكتفاء فقط بالمرحلتين الأولىٰ والثانية- حيث أن طبيعة البيانات وأهداف الدراسة لا تتطلب أكثر من ذلك. وتقوم المرحلة الأولىٰ علىٰ وصف الظواهر وتجميع البيانات في فئات ويطلق عليها الترميز المفتوح Open Coding، أما المرحلة الثانية فيتم فيها ربط الفئات بعضها ببعض؛ بناء علىٰ التفاعل الحاصل بينها، وما لها من خواص وأبعاد ويطلق عليها الترميز المحوري Axial Coding (Corbin & Strauss, 2008). ولتحقيق ذلك تمت قراءة كافة البيانات المرتبطة بالموضوع الفرعي، والتأمل في معناها عدة مرات، ووضع رموز مبدئية لها بناء علىٰ ما تم التوصل إليه، وتمت عملية تصنيفها إلىٰ موضوعات فرعية؛ بحسب الروابط المتشكلة ما بين الرموز.
3	**تفحص البيانات ونقلها**	تم نقل بعض البيانات من موقعها (الموضوع التي تنتمي إليه) إلىٰ موضوع فرعي آخر، علىٰ سبيل المثال: تم نقل أحد التحديات من التحديات المرتبطة بالمقر إلىٰ التحديات المرتبطة بالمعلمة، وذلك بحسب ما تم التوصل إليه.
4	**إعادة الترميز والتصنيف**	تم إعادة قراءة البيانات والتأمل فيها بعد عدة أيام من عملية الترميز والتصنيف الأولىٰ، وكذلك بعد شهرين، وبناء علىٰ هذه العملية؛ تم تعديل بعض البيانات وتغيير مسمىٰ بعض الموضوعات، كذلك تم ضم بعض البيانات في موضوع باسم (أخرىٰ) لعدم وجود روابط واضحة المعالم فيما بينها. وقد أشار هويت وكارمر (2011/ 2016) إلىٰ إمكانية هذا الإجراء؛ وذلك لأنه حتىٰ أفضل عملية تصنيف لموضوعات الترميز قد لا تتمكن من التعامل مع كافة البيانات التي يتم معالجتها.
5	**التمثيل البصري**	تم تمثيل الموضوعات والرموز علىٰ هيئة خريطة ذهنية؛ لرؤية كيفية تحليل وتوزيع البيانات بصريا.
6	**كتابة النتائج وربطها بالشواهد**	تمت بعدها عملية كتابة النتائج الخاصة بكل سؤال وبحسب تسلسل الموضوعات في الأسئلة، وتمت عملية تدعيم ما تم التوصل إليه من خلال الشواهد من المقابلات، وتم اتباع نظام لعرض الإجابات حيث تبدأ الأقسام الرئيسة بكلمات الترتيب كالتالي: (أولا وثانيا وثالثا وهكذا)، أما الفئات الفرعية فتم البدأ فيها بالترقيم الأبجدي: (أ، ب، ج وهكذا)، وتم وضع حرف التاء بين قوسين ويعقبه رقم علىٰ سبيل المثال (ت1) كدلالة علىٰ التحديات وعددها لكل فئة فرعية أو رئيسة بحسب ما توصل إليه التحليل في إجابة السؤال الأول، أخيرا: تم الاستشهاد بمقاطع من مقابلات المعلمات، وتم تنسيقها بالخط المائل لتمييزها، ووضعها بين أقواس التنصيص؛ كما لم يتم الإشارة إلىٰ اسم أي معلمة من المعلمات تأكيدا علىٰ خصوصية المشاركات.
7	**مناقشة النتائج**	وفي هذه المرحلة تم الاستناد علىٰ ما ورد في الأدب التربوي بما يدعم النتائج التي تم التوصل إليها، وكذلك مرئيات الباحثة حول تلك النتائج، وهذه المرحلة هي أيضا تتبع عمليات التحليل؛ فمن خلالها يتضح أيضا مدىٰ جودة عمليات التحليل، وإن كانت بحاجة لمزيد من المراجعة والتعديل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة ومناقشة السؤال الأول:

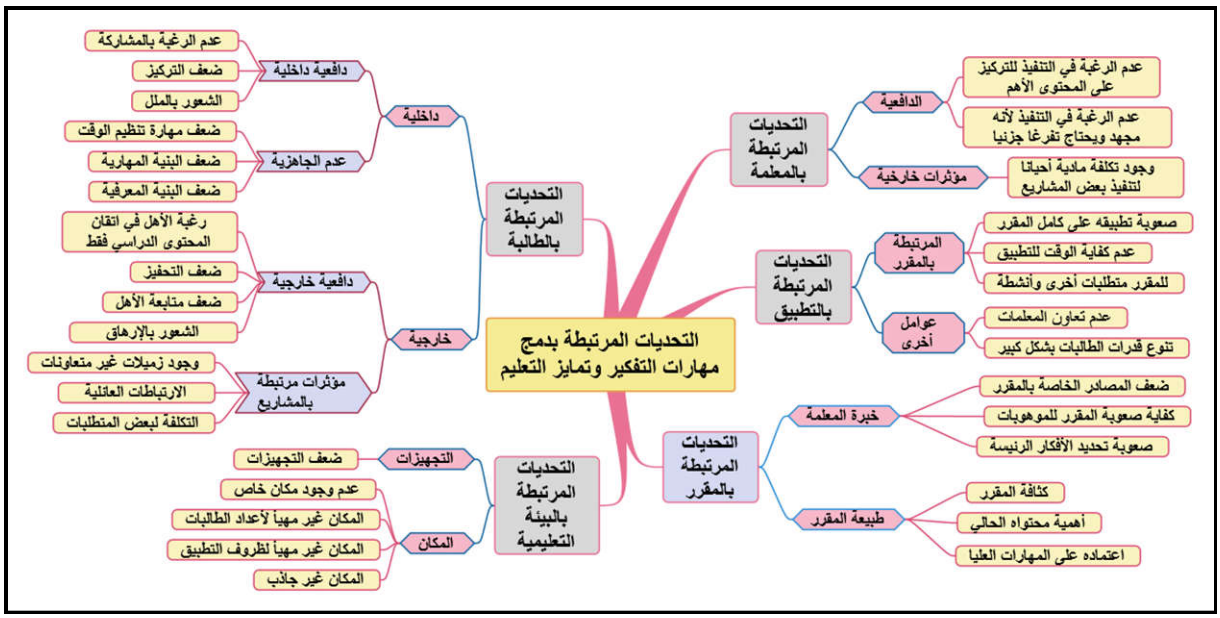
للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نصه: "ما التحديات المرتبطة بممارسات دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي لدىٰ معلمات الطالبات الموهوبات في الصفوف العادية؟ تم تحليل البيانات النوعية الناتجة

من المقابلة، وتم التوصل إلىٰ وجود تحديات متنوعة؛ متعددة الأبعاد -مترابطة فيما بينها- مما جعلها تتشكل في فئات، وتم الخلوص إلىٰ وجود خمس فئات من التحديات، تتضمن كل فئة موضوعين رئيسين، وبعضها يتضمن موضوعات فرعية، ويوضح جدول (2) الفئات، والموضوعات الرئيسة، والفرعية.

جدول (2): الفئات والموضوعات الرئيسة والفرعية.

م	الفئات	الموضوعات الرئيسة	الموضوعات الفرعية
1	التحديات المرتبطة بالمقرر	خبرة المعلمة – طبيعة المقرر	
2	التحديات المرتبطة بالطالبات	داخلية	دافعية داخلية – عدم الجاهزية
		خارجية	دافعية خارجية – مؤثرات مرتبطة بالمشاريع
3	التحديات المرتبطة بالتطبيق	المرتبطة بالمقرر – عوامل أخرىٰ	
4	التحديات المرتبطة بالبيئة التعليمية	التجهيزات - المكان	
5	التحديات المرتبطة بالمعلمة	الدافعية – مؤثرات خارجية	

ويوضح شكل (2) التمثيل البصري للتحديات التي تم التوصل إليها علىٰ كافة الفئات وعددها (32) تحديا.



شكل (2): التحديات المرتبطة بدمج مهارات التفكير وتمايز التعليم

أولاً: التحديات المرتبطة بالمقرر الدراسي:

ويقصد بها كافة الصعوبات التي تواجه المعلمات أثناء عملية دمج مهارات التفكير في أجزاء المنهج الدراسي: كتعديل الأهداف، والمحتوىٰ المعرفي، وتعديل استراتيجيات التدريس، والمنتجات. ومن خلال تحليل البيانات تم التوصل إلىٰ موضوعين مرتبطين بها: (أ) **تحديات مرتبطة بطبيعة المقرر**: وهذه التحديات تختلف بحسب طبيعة المقرر الذي يتم تدريسه وتطويره من قبل المعلمات للطالبات الموهوبات، ويتضمن هذا الموضوع بناء علىٰ تحليل البيانات ثلاث تحديات مختلفة، وهي: **(ت1) كثافة المقرر**: حيث كان المقرر يحتوي معلومات كثيرة جدا تعيق عملية التطوير لما تتطلبه من إضافات من قبل المعلمة، فقد ذكرت إحدىٰ المعلمات: *"لدي مشكلة في طول المنهج وغزارة معلوماته"*، **(ت2) أهمية محتواه الحالي**: حيث كانت بعض المقررات من وجهة نظر المشاركات تتضمن محتوىٰ معرفي ومهارات تفكير من مستوىٰ ممتاز، ومهم جدا للطالبات، ويجب أن تكتسب الطالبة هذا المحتوىٰ لأهميته، وتأكيدا لهذا ذكرت معلمة أن: *"هناك حاجة في بعض المقررات إلىٰ التركيز علىٰ المحتوىٰ الموجود لأهميته أكثر من تنوع المهارات وتمايزها"*، **(ت3) اعتماده علىٰ المهارات الدنيا**: وهذه المعلومة تتكرر ما بين المعلمات في الصفوف الدنيا عادة أو معلمات التربية الإسلامية؛ حيث يكون التركيز في معظم هذه المقررات علىٰ عملية الحفظ بالدرجة الأولىٰ إضافة إلىٰ المهارات الأخرىٰ؛ فقد ذكرت إحدىٰ المعلمات: "*محتوىٰ المنهج يعتمد علىٰ الحفظ بالدرجة الأولىٰ*".

أما الموضوع الفرعي الآخر فهو: **(ب) تحديات مرتبطة بخبرة المعلمة في المقرر**: وهي التحديات الناتجة عن حداثة الخبرة بالمقرر الذي يتم تدريسه وتطويره للطالبات الموهوبات، ويتضمن هذا الموضوع ثلاث تحديات أيضا وهي: **(ت1) ضعف المصادر الخاصة بالمقرر**: وهذه الصعوبة مرتبطة بكيفية إيجاد مصادر لمعلومات مرتبطة بموضوعات المقرر الذي يتم تدريسه؛ حيث لا تتوفر مصادر معلومات متنوعة وتناسب المرحلة العمرية وأهداف الدروس بصورة دائمة، خاصة عند عملية تطوير المناهج وتمايز التعليم الذي يتطلب تنوع مصادر المعرفة بحسب تنوع الطالبات؛ حيث ذكرت معلمة: "*أواجه صعوبة في إيجاد المصادر المناسبة التي تدعم محتوىٰ المقرر لدي*"، وهذا توافق مع ما توصلت إليه دراسة فانتاسيل باسكا وستامبوغ Van Tassel-Baska and Stambaugh (2005) من وجود عدد من المعلمين الذين لم يطبقوا مناشط متمايزة لطلبتهم الموهوبين بسبب نقص الموارد من وجهة نظرهم، **(ت2) كفاية**

صعوبة المقرر للموهوبات: وهذه المشكلة غالبا تواجهها معلمات العلوم والرياضيات، حيث أن المناهج تكون مكثفة في محتواها المعرفي ومهاراتها، وهذه المشكلة تتكرر خاصة مع المعلمات المستجدات في رعاية الموهوبات، فذكرت إحدىٰ المعلمات: "*أرىٰ أن محتوىٰ بعض المناهج يكون صعبًا ومعلوماته تبدو كافية للطالبات الموهوبات*"، **(ت3) صعوبة تحديد الأفكار الرئيسة**: وهذه الصعوبة علىٰ وجه التحديد قد تعاني منها المعلمات اللاتي يعملن علىٰ تطوير المناهج وفق المبادئ الحديثة المتخصصة لتمايز التعليم للطالبات الموهوبات، مثل: منهجية (ساندرا كابلن) أو بناء الوحدات الإثرائية المتمايزة: التي تنطلق في عملية التطوير من خلال تحديد الأفكار الكبرىٰ في الموضوع الدراسي، وقد ذكرت ذلك إحدىٰ المعلمات بقولها: ""*أجد صعوبة في إيجاد الأفكار الرئيسة في المقرر، والانطلاق منها؛ لتفعيل تنمية التفكير، وتمايز التعليم*".

وقد توصلت دراسة مو وبارك Moo and Park (2016) وكذلك دراسة فانتاسيل باسكا Van Tassel-Baska (2013) إلىٰ أن بعض ممارسات تطوير المناهج الدراسية ودمج مهارات التفكير فيها لتناسب الطلبة الموهوبين لم تكن ممارسات فاعلة، وكان هناك توصيات بضرورة تزويد معلمي الطلبة الموهوبين بالخبرات اللازمة للقيام بهذه المهمة كما يجب أن تكون لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين المتنوعة. فقد كان معلمو الطلبة الموهوبين الخبراء في مجالاتهم العلمية يعرفون البنية المعرفية لتخصصاتهم، وبالتالي يستثمرون ذلك الفهم الجيد في تعليم الطلبة الموهوبين (Kitsantas et al., 2017). وبناء علىٰ هذه النتائج هناك حاجة لعمليات التطوير المهني المتخصصة في المجال العلمي؛ وذلك بهدف تجاوز حاجز الخبرة التي قد لا تكون كافية لدىٰ معلمات الطالبات الموهوبات؛ بحيث يتم تطوير معلمات الطالبات الموهوبات في عمليات تنمية التفكير من خلال فهم طبيعة مقرراتهم في ضوء مجالاتهم العلمية نظريا وتطبيقيا.

ثانيًا: التحديات المرتبطة بالطالبات:

ويقصد بها كافة الصعوبات التي تواجه المعلمات أثناء عملية تطوير المنهج ودمج مهارات التفكير والمرتبطة بالطالبات الموهوبات في الصف. ومن خلال تحليل البيانات تم التوصل إلىٰ موضوعين مرتبطين بها: (أ) **تحديات داخلية**: وهي التحديات التي تعود أسبابها إلىٰ طبيعة الطالبات وما يمتلكنه من معرفة ومهارات، وتم التوصل إلىٰ قسمين فرعيين فيها: الفرع الأول هو: **(1) دافعية داخلية**: ويقصد بها ما تمتلكه الطالبات من دافعية للاستجابة علىٰ متطلبات التطبيق، وتشتمل علىٰ ثلاث تحديات: **(ت1) عدم الرغبة**

بالمشاركة، (ت2) ضعف التركيز، (ت3) الشعور بالملل: وهي من التحديات المترابطة عادة لدىٰ الطالبات؛ فقد ذكرت إحدىٰ المعلمات: *"يبدو علىٰ بعض الطالبات عدم الرغبة في مناشط التفكير، والبعض لديهن ضعف في التركيز"* .

وترىٰ الباحثة من خلال خبراتها في المجال أن هذه المشكلات قد تأتي نتيجة لعدة أسباب ومنها ما يعود للطالبة نفسها، ومنها ما يعود للأسلوب المتبع من قبل المعلمة في عمليات تنمية التفكير، ووفق نتائج دراسة هاندا Handa (2020) فإن الحاجة إلىٰ التركيز في المهمات عالية المستوىٰ وكذلك الدافعية العالية للعمل من أهم القضايا التي أكد الطلبة الموهوبون ومعلموهم علىٰ ضرورة التحلي بها أثناء العمل في المناشط المتمايزة الداعمة للتفكير، بل إن صعوبة المهمات كانت محفزة لهم لرفع مستوىٰ التركيز، والفهم العميق للمفاهيم المعقدة عزز من مشاركة الطلبة في المناشط؛ لذلك من الواجب علىٰ معلمي الطلبة الموهوبين أن يحرصوا علىٰ أن يكون المحتوىٰ المقدم للطلبة موضع اهتمامهم، وأساليب التدريس متوافقة مع تفضيلاتهم مثل: المناقشات الجماعية، والتعلم المستقل، والأسئلة المتعمقة.

أما الفرع الثاني فهو: **(2) عدم الجاهزية**: ويقصد بها ضعف معارف ومهارات الطالبات التي يجب أن يمتلكنها للتجاوب مع متطلبات المناشط المطورة، وتشتمل علىٰ ثلاث تحديات أيضًا: **(ت1) ضعف مهارة تنظيم الوقت**: فتذكر معلمة *"أن بعض الطالبات ليس لديهن تنظيم للوقت لإنجاز المشاريع"* ، **(ت2) ضعف البنية المهارية عموما، (ت3) ضعف البنية المعرفية**؛ فقد ذكرت إحدىٰ المعلمات: *"بعض الطالبات لا يمتلكن البنية المعرفية والمهارية الكافية للتجاوب مع المناشط"* . ومن تجارب الباحثة في هذا المجال فإن هذه التحديات واردة فعلا؛ لكن هنا تأتي أهمية أن تعمل المعلمة علىٰ تقييم الوضع الراهن للطالبات، والمستوىٰ الذي يجب تقديمه لكل طالبة بحسب ما تمتلكه من معارف ومهارات؛ وهذا هو روح تمايز التعليم من وجهة نظر الباحثة، ودور المعلمة الحقيقي فيه، وهناك العديد من الطالبات الموهوبات ممن يمتلكن القدرة والإرادة؛ لكن تنقصهن بعض المعارف والمهارات، وعندما تعمل المعلمة علىٰ سد هذه الفجوة لدىٰ الطالبة؛ سيكون الأداء المستقبلي لها مختلفا جدا، خاصة إن كان لدىٰ الطالبة الدافعية للتطوير، وهذا ما يجب أن تركز عليه المعلمة؛ فوجود عنصر الدافعية لدىٰ الطالبة سيحدث فرقا في وقت قصير. ومن باب العدالة تؤكد الباحثة علىٰ أن تمايز عملية التعليم لتلبية احتياجات كل طالبة بما يناسبها يعد عملا مجهدا عندما يكون هناك تمايز كبير في الصف.

والقسم الثاني للتحديات المرتبطة بالطالبات هو: **(ب) تحديات خارجية**: ويقصد بها كافة التحديات المرتبطة بالطالبات والمؤثرة فيهن؛ لكن يكون سببها المجتمع المحيط بهن من أسرة وزميلات على سبيل المثال، ويتضمن هذا الموضوع قسمين فرعيين: الفرع الأول هو: **(1) دافعية خارجية**: ويقصد بها العوامل المؤثرة في دافعية الطالبة لكن من البيئة المحيطة، وتتضمن أربع تحديات وهي: **(ت1) رغبة الأهل في إتقان المحتوى الدراسي فقط** خاصة عندما يكون اهتمام الأسرة بالتحصيل المرتفع، ويلحظون أن الطالبة قد تكون منشغلة كثيرا بالمشاريع الإضافية التي قد تبعدها عن محتوى المقرر الأساسي من معارف ومهارات مهمة، واستدلالا على ذلك تقول إحدى المعلمات: "*هناك مشكلة في عدم رغبة الأهل في أن تنشغل الطالبة بمتطلبات تمايز التعليم ومشاريعه، ويفضل أن يتم التركيز فقط على المحتوى الرئيس للمقرر*"، **(ت2) ضعف التحفيز**، **(ت3) ضعف متابعة الأهل**، وهذان التحديان يعكسان حاجة بعض الطالبات إلى الدعم الخارجي؛ حيث أن بعض المتطلبات تتطلب جهدا إضافيا؛ مما يستدعي توفير مزيد من الدعم الإضافي من المجتمع المحيط، فقد ذكرت معلمة بأنه: "*من أسباب عدم رغبة الطالبات في مناشط التمايز هو ضعف التحفيز من البيئة المحيطة، وعدم وجود متابعة جيدة لهن*"، **(ت4) الشعور بالإرهاق بسبب طبيعة اليوم الدراسي**، وهذا بناء على ملحوظة ذكرتها إحدى المعلمات بأن: "*اليوم الدراسي طويل على الطالبات مما سبب لهن إرهاقًا*"، فلا مجال لمناشط إضافية تتطلب جهدا إضافيا.

وترى الباحثة من خلال الخبرة السابقة أن هذه المشكلة لا تتكرر لدى معلمات المرحلة الابتدائية عادة؛ وذلك لأن الطالبات في هذه المرحلة لديهن طاقة ونشاط أكبر للمناشط التي تتطلب حركة؛ لكن في المناشط التي تتطلب تركيز عالي المستوى من دون حركة جسدية ستكون مشكلة فعلا لدى معظم المراحل إن تم تنفيذ هذه المناشط في نهاية اليوم الدراسي.

أما الفرع الثاني فهو: **(2) مؤثرات أخرى**: ويقصد بها مؤثرات متفرقة لم تكن تحت مظلة موضوع واحد، وتتضمن ثلاث تحديات وهي: **(ت1) وجود زميلات غير متعاونات**: فقد ذكرت إحدى المعلمات: "*أحيانا تكون مجموعات الطالبات غير متعاونات*"، وهذه المشكلة من خبرة الباحثة تظهر غالبا مع المشاريع الجماعية التي تتطلب تعاون المجموعة التام، وهي مشكلة ملحوظة في الفصول الدراسية وفي البرامج الإثرائية، وقد أكدت دراسة هاندا Handa (2020) على أهمية عنصر التعاون مع الأقران في مهمات العمل الجماعية؛ فقد أكد المعلمون والطلبة على أن

الانخراط في المهمات التعاونية هي فرصة جيدة للاستماع والتعلم من الأقران، وهنا يبرز دور المعلم في تهيئة البيئة الإيجابية ورفع مستوىٰ وعي الطلبة بأهمية التعاون ومشاركة الطلبة لبقية أقرانهم في مناقشات هادفة من خلال تقدير قيمة الأنشطة التعلمية التعاونية، **(ت2) الارتباطات العائلية المؤثرة علىٰ المشاريع**: وهذه المشكلة أيضا تظهر عندما تكون هناك مشاريع تتطلب عملا إضافيا في المنزل، وبالمقابل تكون هناك ارتباطات عائلية في هذا الوقت لا تسمح بإنجاز المتطلبات الإضافية؛ فقد ذكرت معلمة: *"أجد أن هناك مشكلة لدىٰ بعض الطالبات وهي: وجود ارتباطات عائلية واجتماعية؛ تبعد الطالبة عن متطلبات المناهج المتمايزة كالمشاريع"* ، **(ت3) التكلفة لبعض المتطلبات**: فبعض المشاريع أو المتطلبات تكون مكلفة ماديا ولو بنسبة بسيطة؛ كالأدوات القرطاسية، أو تكون هناك حاجة للعمل علىٰ الأجهزة والبرامج التقنية في المنزل، وقد تكون عبئا إضافيا علىٰ الأسرة، وبالتالي قد لا تجد قبولا أو دعما من الأسرة، وذلك وفق ما ذكرت إحدىٰ المعلمات: *"بعض المتطلبات تتطلب بعض التكلفة المادية"* .

ثالثًا: التحديات المرتبطة بالتطبيق:

ويقصد بها كافة الصعوبات التي تواجه المعلمات أثناء تطبيق المنهج المطور والمدمج بمهارات التفكير في الصف العادي، ومن خلال تحليل البيانات تم التوصل إلىٰ موضوعين من التحديات المرتبطة بها: **(أ) المرتبطة بالمقرر**: وهي التحديات الخاصة بمتطلبات تطبيق المقرر، وتتضمن ثلاث تحديات وهي: **(ت1) صعوبة تطبيقه علىٰ كامل المقرر**؛ وذلك يعود لطبيعة بعض المقررات التي تقبل التطوير؛ لكن يصعب تطبيقه فعليا علىٰ كافة أجزاء المقرر، ويكون ممكنا للمعلمات في أجزاء محددة قد تكون قليلة نسبيا مقارنة بحجم المقرر، **(ت2) عدم كفاية الوقت للتطبيق**: وهذا يؤكد علىٰ قضية إمكانية تطوير المقرر؛ لكن زمن الحصة الافتراضي (45) دقيقة قد لا يكون كافيا لتنفيذ مناشط إضافية، وقد عبرت عن ذلك إحدىٰ المعلمات بقولها: *"أجد صعوبة في تطبيقه في محتوىٰ المنهج كاملا؛ لأن ذلك يتطلب زمنا أطول وجهدا أكبر من الممكن"* ، وتؤكد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة فانتاسيل باسكا وستامبوغ Van Tassel-Baska and Stambaugh (2005) من أن هناك عددًا من معلمي الطلبة الموهوبين الذين لا يقومون بتطبيق تمايز التعليم؛ بسبب عدم كفاية الوقت من وجهة نظرهم، كذلك **(ت3) للمقرر متطلبات أخرىٰ وأنشطة**: وهذا يظهر غالبا في المقررات التي تحتوي علىٰ العديد من الأنشطة المتنوعة التي تتطلب وقتا بدورها وجهدا أيضا، فقد ذكرت إحدىٰ المعلمات مشكلة: *"وجود*

العديد من الأنشطة التي يجب تنفيذها بالإضافة إلىٰ متطلبات التمايز لكل مقرر" .

أما الموضوع الآخر فهو: **(ب) عوامل أخرىٰ** وهي: كافة التحديات المتعلقة بالتطبيق والتي لم تكن تحت مظلة موضوع محدد، وتم التوصل إلىٰ وجود تحديين وهما: **(ت1) عدم تعاون المعلمات،** خاصة في المناشط أو المهمات التي تستدعي تعاون بعض المعلمات من التخصصات الأخرىٰ؛ وذلك لأن بعض مناشط التعقيد تعمل علىٰ ربط التخصصات بعضها ببعض، وهذا يستدعي وجود تعاون من معلمات أخريات، فقد ذكرت إحدىٰ المعلمات: *"هناك معضلة عدم تعاون بعض المعلمات؛ ممن لهن علاقة بالتطبيق"*، وتُرجع الباحثة هذه المشكلة إلىٰ ارتباط معظم المعلمات الأخريات بأعمالهن، وليس عدم تعاون من قبل الجميع، أما التحدي الآخر فهو: **(ت2) تنوع قدرات الطالبات بشكل كبير**: وهنا يتم التأكيد علىٰ صعوبة تطبيق أنشطة متعددة المستويات والمهارات في وقت واحد؛ فكل منشط له متطلباته: كتوزيع المجموعات، ومتابعتها؛ مما قد يشكل صعوبة كبرىٰ في تطبيق التمايز في مثل هذه الصفوف، وقد ذكرت إحدىٰ المعلمات: *"أجد صعوبة في تطبيق عملية التمايز مع وجود تنوع كبير بين الطالبات"*، وهذا ما أكدت عليه دراسة الربيع (2020) التي توصلت إلىٰ أن أعلىٰ نوع من أنواع التحديات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين كانت التحديات المرتبطة بالمنهاج وتطويره لهم، وقد أرجعت الربيع هذا الارتفاع في مستوىٰ الصعوبة إلىٰ عدم وجود منهاج موحد للطلبة الموهوبين؛ حيث أن قدراتهم وتفضيلات التعلم لديهم متباينة جدا، وعمليات تنويع التعليم وتفريده لهم تعد تحديا كبيرا لدىٰ المعلمين.

رابعًا: التحديات المرتبطة بالبيئة التعليمية:

ويقصد بها كافة الصعوبات التي تواجه المعلمات أثناء تطبيق المنهج المطور والمدمج بمهارات التفكير بسبب البيئة التعليمية. ومن خلال تحليل البيانات تم التوصل إلىٰ موضوعين من التحديات المرتبطة بها: **(أ) التجهيزات**: وتتضمن تحدٍ واحد وهو **ضعف التجهيزات،** ويقصد بها الأدوات والأجهزة التي يجب أن تتوفر لتطبيق المناشط المختلفة التي تراعي تمايز الطالبات، أما الموضوع الآخر فهو: **(ب) المكان**: ويقصد به: الصعوبات المرتبطة بطبيعة المكان الذي يتم فيه تنفيذ المناشط، ويتضمن أربع تحديات وهي: **(ت1) عدم وجود مكان خاص**: فقد ذكرت إحدىٰ المعلمات: *"لا يتوفر مكان خاص يساعد علىٰ تفعيل المناشط المتمايزة"* ، **(ت2) المكان غير مهيأ لأعداد الطالبات، (ت3) المكان غير مهيأ لظروف التطبيق،** فقد ذكرت إحدىٰ المعلمات: *"إن المكان الخاص بالتطبيق*

غير مهيأ لأعداد الطالبات وظروف التطبيق" ، **(ت4) المكان غير جاذب**: فقد ذكرت معلمة أخرىٰ بأنه: *"لا يتوفر مكان جاذب للطالبات"*.

وهذه التحديات الأربع تؤكد علىٰ حقيقة أن بعض الصفوف الدراسية لا تناسب إطلاقا فلسفة التمايز التي تتطلب تنويع الأنشطة، وتنويع المصادر، فهناك صفوف مكتظة بالطالبات، لا تتيح للمعلمات تكوين مجموعات للمهمات الجماعية، أو تنفيذ المشاريع والعمل عليها بكل أريحية، كذلك المكان قد يكون غير مهيأ بطريقة تجذب الطالبات وتشجعهم علىٰ العمل الإضافي؛ فحتىٰ تهيئة المكان لها دور محفز للطالبات وللمعلمات في العمل، ومن وجهة نظر الباحثة هذه النتائج التي تم التوصل إليها في هذا القسم تركز علىٰ البيئة التعليمية المادية، ولم تكن هناك تحديات من قبل المشاركات فيما يتعلق بالبيئة الإيجابية التي يجب توفيرها للطلبات الموهوبات؛ حيث أكدت دراسة هاندا Handa (2020) علىٰ أهمية أن يعمل معلمو الطلبة الموهوبين علىٰ إيجاد بيئة آمنة للطلبة الموهوبين أثناء تعليمهم؛ لعدة أمور ومنها: تحفيزهم علىٰ العمل بفاعلية، وتحفيزهم علىٰ التركيز العالي، ولمساعدتهم علىٰ تقبل الغموض.

خامساً: التحديات المرتبطة بالمعلمة:

ويقصد بها كافة الصعوبات المرتبطة بالمعلمة أساسا، وقد تم التوصل إلىٰ هذا الموضوع من خلال تحليل التحديات الموجودة في الفرع الأخير من الأسئلة -والذي يحمل عنوان (صعوبات أخرىٰ)- كذلك تم التوصل إليه من بعض التحديات التي تمت كتابتها في الموضوعات الأربعة السابقة؛ لكنها كانت مرتبطة بالمعلمة مباشرة وليس بتلك الموضوعات، ومن خلال تحليل البيانات تم التوصل إلىٰ موضوعين من التحديات المرتبطة بها: **(أ) الدافعية**: وهذا الموضوع يركز علىٰ دافعية المعلمة نحو عمليات تطوير المناهج لأسباب مختلفة، ويتضمن هذا الموضوع تحديين وهما: **(ت1) عدم الرغبة في التنفيذ؛ للتركيز علىٰ المحتوىٰ الأهم**: فقد ذكرت إحدىٰ المعلمات: *"أشعر بعدم الرغبة في التمايز لانشغال الطالبات بأنشطة التمايز وإهمال المحتوىٰ الرئيس للمقرر"* ، وعلىٰ الرغم من أن المعلمة أعطت تبريرا لعدم الرغبة في التنفيذ؛ إلا أن وجود الدافعية الحقيقية لدىٰ المعلمة قد يغير من هذه القناعة بعد عدة تجارب مختلفة للموضوع، **(ت2) عدم الرغبة في التنفيذ؛ لأنه مجهد ويحتاج تفرغا جزئيا**: فقد ذكرت إحدىٰ المعلمات: *"التمايز مجهد ويتطلب تفرغ المعلمة جزئيا لتنفيذه"* ، وهذه المشكلة تتفق معها الباحثة، وهي من خلال التجربة تعد تحديا قويا يواجه معظم المعلمات، خاصة من لديهن مناهج متعددة، وفصول مكتظة بالطالبات، وتكاليف إضافية.

أما الموضوع الآخر فهو: **(ب) مؤثرات خارجية:** وتم التوصل فيه إلىٰ تحد واحد وهو: **وجود تكلفة مادية أحيانا؛** وهذا يكون مرتبطا غالبا بتنفيذ بعض المشاريع، فقد ذكرت إحدىٰ المعلمات بأنه: *"قد تتطلب بعض المشاريع شيئًا من التكلفة المادية علىٰ المعلمة"* ، وهذه التكلفة المادية قد لا تكون مشكلة تتفق عليها كل المعلمات؛ لكنها مشكلة حقيقية تعاني منها بعض المعلمات فعلا؛ مما يقلل دافعية المعلمة نحو تنفيذ بعض المتطلبات المرتبطة بتطوير المقررات ودمج مهارات التفكير.

وبشكل عام تتفق نتيجة هذا السؤال في قسم كبير منه مع ما توصلت إلية دراسة بارك Park (2008) في أنه من التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات: وجود عبء إضافي علىٰ المعلمات؛ إضافة إلىٰ الأعمال الأخرىٰ، والحاجة للموارد الداعمة لتطوير المناهج، ونقص التجهيزات، والحاجة للدعم المادي. وهناك إشارة إلىٰ موضوع الحاجة للوقت كما ورد لدىٰ فاتاسيل باسكا وستامبوغ Van Tassel-Baska and Stambaugh (2005) في التحدي المرتبط بالحاجة إلىٰ مزيد من الوقت لعملية تخطيط المناهج وتطويرها؛ لدعم تعليم الموهوبين، أيضا هناك مشكلة الحاجة لمزيد من المعرفة؛ التي تدعم عملية تطوير تلك المناهج، وعدم توفر الأماكن المهيأة لتنفيذ المناشط، وتجهيزها بالتجهيزات اللازمة، إضافة إلىٰ أن تنوع قدرات الطلبة في الصف بصورة كبيرة يعد تحديا كبيرا، وقلة تعاون المعلمات في تنفيذ المناشط التي تحتاج دعمهم، إضافة إلىٰ وجود ضعف في البنية المهارية. ويتضح من نتيجة هذا السؤال: التوافق ما بين ما تواجهه المشاركات في هذه الدراسة مع ما واجهه عدد من المعلمين والمعلمات في الدول الغربية، وهذا التوافق من وجهة نظر الباحثة منطقي؛ كون هذه التحديات مرتبطة بالممارسات المهنية التعليمية الرئيسة، إضافة إلىٰ التأكيد علىٰ توجه بعض الباحثين للبحث في موضوع التحديات المرتبطة بممارسات تعليم الموهوبين، ومحاولة الوقوف عليها، وبالتالي التوصل إلىٰ حلول ممكنة لها.

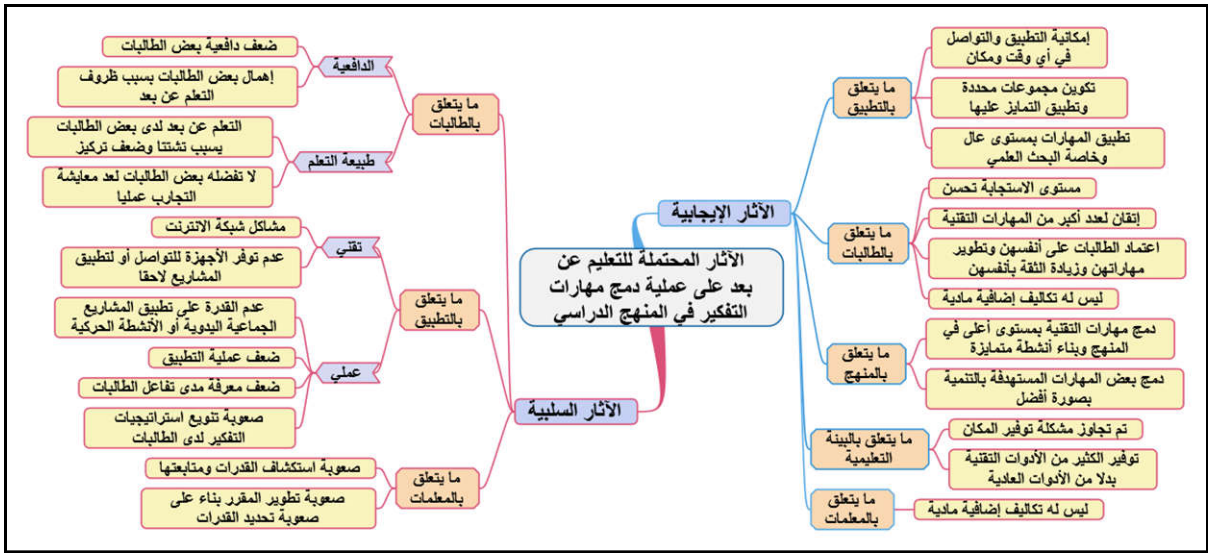
إجابة ومناقشة السؤال الثاني:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصه: "ما هي آثار التعليم عن بعد في ظل أزمة جائحة فيروس كورونا المستجد علىٰ ممارسات دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي؟" تم تحليل البيانات النوعية الناتجة من المقابلة، وقد أظهر تحليل البيانات وجود نوعين من الآثار: إيجابية وسلبية؛ وتضمنت الآثار الإيجابية خمس فئات؛ بينما الآثار السلبية ثلاث فئات، وينقسم بعضها إلىٰ فئات فرعية، ويوضح جدول 3 نوع الأثر، والفئات الرئيسة والفئات الفرعية لكل نوع.

جدول (3): نوع الأثر والفئات الرئيسة والفئات الفرعية.

م	نوع الأثر	الفئات الرئيسة	الفئات الفرعية
1	الآثار الإيجابية	ما يتعلق بالتطبيق – ما يتعلق بالطالبات – ما يتعلق بالمنهج – ما يتعلق بالبيئة التعليمية – ما يتعلق بالمعلمات	
2	الآثار السلبية	ما يتعلق بالطالبات	الدافعية – طبيعة التعلم
		ما يتعلق بالتطبيق	تقني – عملي
		ما يتعلق بالمعلمات	

ويوضح شكل (3) التمثيل البصري للآثار الإيجابية وعددها (12) أثرا، والآثار السلبية وعددها (12) أثرا أيضا:



شكل 3: الآثار المحتملة للتعلم عن بعد على التحديات المرتبطة بتنمية التفكير في المقررات

أولاً: الآثار الإيجابية:

وهي الإسهامات الإيجابية لنظام التعليم عن بعد -من وجهة نظر المعلمات المشاركات- على عملية تطوير المناهج وتنمية مهارات التفكير فيها، شاملة كافة الجوانب المرتبطة بها، وأظهرت نتائج التحليل وجود خمس فئات لتلك الآثار الإيجابية وهي:

(أ) **الآثار المتعلقة بالتطبيق**: ويقصد بها: الإسهامات الإيجابية لنظام التعليم عن بعد على عملية تطبيق مناشط المناهج المطورة لتنمية التفكير، وتم التوصل إلى وجود أربع آثار وهي: **(1) إمكانية التطبيق**

والتواصل في أي وقت ومكان، حيث لا وجود الآن لحواجز المكان كالسابق، وهناك إمكانية للتواصل مع الطالبات في أي وقت متاح، فقد ذكرت إحدىٰ المعلمات: *"لدي القدرة الآن علىٰ التواصل مع طالباتي والتطبيق في أي وقت ومكان"*، أيضا من الآثار: **(2) تكوين مجموعات محددة وتطبيق التمايز عليه**؛ خاصة أن بعض البرامج والتطبيقات تتيح إمكانية تنفيذ مناشط جماعية بحسب الحاجة، وبمرونة عالية، وهذا ما أكدته إحدىٰ المعلمات حين قالت: *"نستطيع إنشاء مجموعات محددة من الطالبات وتطبيق مناشط التمايز عليهم"*، وهذا ما توصلت إليه دراسة بوتس Potts (2019)، ودراسة بوتس وبوتس Potts and Potts (2017) من أن الموهوبين أصبح بإمكانهم من خلال عملية التعليم عن بعد أن يجتمعوا بأقرانهم من نفس القدرة في مجموعات التعلم؛ بمستوىٰ لم توفره الفصول الدراسية التقليدية، كذلك **(3) تطبيق المهارات بمستوىٰ عالي** وخاصة البحث العلمي، فاستخدام التقنية يسر عملية البحث عن المعلومات، وكذلك توفر الأجهزة والتطبيقات لدىٰ كافة الطالبات يسر هذا الموضوع أيضا، بخلاف ما كان في السابق، فقد ذكرت إحدىٰ المعلمات: *"الآن من خلال التعليم عن بعد نقوم بتطبيق مهارات البحث العلمي بمستوىٰ أعلىٰ"*.

(ب) الآثار المتعلقة بالطالبات: ويقصد بها: الإسهامات الإيجابية لنظام التعليم عن بعد علىٰ تطوير المناهج لتنمية التفكير فيما يتعلق بالطالبات وتفاعلهن، وتم التوصل إلىٰ ثلاث آثار وهي: **(1) مستوىٰ الاستجابة تحسن**: فقد ذكرت معلمة: *"استجابة الطالبات أصبحت أفضل بعد عملية التعلم عن بعد"*، وهذا يشير إلىٰ أن عددا من الطالبات كان يناسبهن نظام التعليم عن بعد أكثر من نظام التعليم التقليدي، وقد يعود هذا إلىٰ الشعور بالراحة في المنزل كما هو ملاحظ من قبل الباحثة، أيضا **(2) إتقان لعدد أكبر من المهارات التقنية**: وهذا ملاحظ لدىٰ عدد كبير جدا من الطلبة في كافة المراحل؛ بسبب الاعتماد رسميا علىٰ التقنية في عملية التعلم، حيث ذكرت إحدىٰ المعلمات: *"أصبح هناك إتقان لعدد أكبر من المهارات التقنية لدىٰ الطالبات بعد تطبيق التعلم عن بعد"*، وهو في ذات وفق دراسة بوتس وبوتس Potts and Potts (2017) من الكفايات الواجب توفرها لدىٰ الطلبة الموهوبين أثناء عملية التعليم عن بعد؛ لكي يكون هناك تفاعل حقيقي في العملية التعليمية. **(3) اعتماد الطالبات علىٰ أنفسهن، وتطوير مهاراتهن، وزيادة الثقة بأنفسهن**، فقد ذكرت إحدىٰ المعلمات: *"وجدنا اعتماد الطالبة علىٰ نفسها في التواصل مع المعلمة وتطوير مهاراتها ذاتيا وازدياد ثقتها بنفسها"*، وزيادة الثقة هنا ناتجة عن تحقيق نجاحات لم

تحققها الطالبات من خلال نظام التعليم التقليدي، وقد يكون لسهولة التواصل ما بين الطالبات وزميلاتهن من جهة، وما بينهن وبين معلماتهن من جهة أخرىٰ دور في رفع مستوىٰ الثقة، والاعتماد علىٰ النفس، وتطوير المهارات اللازمة للتواصل مع الآخرين. وهذا الاتجاه يتوافق مع تفضيلات الطلبة الموهوبين وتؤكد عليه الأدبيات في المجال، وعلىٰ معلميهم دعم هذا الاتجاه من خلال تدريبهم علىٰ ممارسة مهارات التعلم المستقل (Kitsantas et al., 2017). كذلك **(4) أنه ليس له تكاليف إضافية مادية**: وقد ذكرت إحدىٰ المعلمات: "*الآن مناشط التمايز والمشاريع غير مكلفة ماديا*"، وهذا أمر طبيعي بسبب الاعتماد علىٰ التقنية بمستوىٰ أعلىٰ، فأصبح بإمكان الطالبات تصميم وعرض مشاريعهن بطريقة تقنية، لا تتطلب تجهيزات وأدوات إضافية مكلفة ماديا.

(ج) الآثار المتعلقة بالمنهج: ويقصد بها: الإسهامات الإيجابية لنظام التعليم عن بعد علىٰ عملية دمج مهارات التفكير المناهج، وتم التوصل إلىٰ أثرين وهما: **(1) دمج مهارات التقنية بالمنهج الدراسي بمستوىٰ أعلىٰ، وبناء أنشطة متمايزة**؛ فالتعليم عن بعد يقوم علىٰ استخدام التقنية بأعلىٰ مستوىٰ ممكن، وأصبحت عملية دمج المهارات التقنية المناسبة لهذا العصر أكثر يسرا في المنهج، فكان التعليم عن بعد حافزا للقيام بدمج المهارات بصورة أكبر؛ مما أثر أيضا علىٰ تمايز الأنشطة بصورة أفضل من خلال الاستفادة من البرامج والتطبيقات المتنوعة، لقد ذكرت إحدىٰ المعلمات: "*أصبح هناك دمج فعلي وكبير للتقنية في المنهج وبناء أنشطة متمايزة*"، وقد أشارت دراسة بوتس وبوتس Potts and Potts (2017) إلىٰ أن التعليم عن بعد بمميزاته؛ عامل داعم لكي يحظىٰ الطلبة الموهوبين بمناهج مرنة عالية الجودة، أيضا **(2) دمج بعض المهارات المستهدفة بالتنمية بصورة أفضل** مثل: مهارات التعلم والتنظيم الذاتي، وهي من المهارات التي تؤكد عليها التوجهات الحديثة في رعاية الموهوبات، ومن خلال تجربة الباحثة في تنمية هذه المهارات في محتوىٰ المناهج والبرامج الإثرائية فإن التكنولوجيا الحديثة تفيد في رفع مستوىٰ هذه المهارات بمستوىٰ جيد جدا، وقد أكدت ذلك إحدىٰ المعلمات بقولها: "*دمج بعض المهارات المستهدفة في التمايز بصورة أفضل الآن مثل: مهارات التعلم الذاتي لدىٰ الطالبات*"، وقد أكدت دراسة بوتس وبوتس Potts and Potts (2017) أنه يجب علىٰ الطلبة الموهوبين أن يمتلكوا مهارات التعلم المستقل وإدارة الوقت وتنظيم العمل أثناء عملية التعليم عن بعد؛ لأنهم يفتقدون مساعدة المعلمين المباشرة لهم. وهذا يؤكد علىٰ أهمية دعم الطلبة بمهارات التنظيم والتوجيه الذاتي، كما يتضح أثر

التعليم عن بعد في تغير نمط المهارات المستهدفة بالتطوير والدمج في المقررات، حيث أصبحت المهارات – وإن كانت مهارات للتفكير– تطبق وتقوم بطريقة تقنية.

(د) الآثار المتعلقة بالبيئة التعليمية: ويقصد بها: الإسهامات الإيجابية لنظام التعليم عن بعد في البيئة التعليمية المرتبطة بتطبيق المقررات المطورة لتنمية مهارات التفكير، فقد تم التوصل إلىٰ وجود أثرين وهما: **(1) تم تجاوز مشكلة توفير المكان، (2) توفرت الكثير من الأدوات التقنية بدلًا من الأدوات العادية**؛ فقد ذكرت معلمة: "*الآن بعد عملية التعليم عن بعد توفرت الكثير من الأدوات التقنية مكان الأدوات الاعتيادية*"، وقد أكدت هذه النتيجة دراسة بوتس Potts (2019) فقد كانت الأدوات التقنية والبرامج المختلفة متوفرة لدىٰ الطلبة، وهذا كان جانبا إيجابيا للتعليم عن بعد، كذلك إمكانية التعلم في أي مكان كان ميزة كبيرة جدا. ولعل أكبر أثر إيجابي واضح لدىٰ معظم المعلمات المشاركات في هذه الدراسة هو فيما يتعلق بالبيئة التعليمية؛ فمن الملاحظ أن الصعوبات المرتبطة بالبيئة التعليمية مثل: عدم توفر التقنية في المدرسة بصورة كافية، ومشكلة المكان غير المهيأ لتنفيذ مناشط التفكير المتنوعة، ومجموعات التعلم المتنوعة التي تتطلب مساحة كافية للتجمع كلها قد تم حلها؛ كون عملية التعلم والتعليم أصبحت في صفوف افتراضية لا حدود لها.

(هـ) الآثار المتعلقة بالمعلمات: ويقصد بها: الإسهامات الإيجابية لنظام التعليم عن بعد علىٰ دور المعلمات في تنمية مهارات التفكير في المقررات الدراسية لدىٰ الطالبات الموهوبات، وقد تم التوصل إلىٰ وجود أثر واحد وهو: أنه **ليس له تكاليف إضافية مادية**، وذلك استنادًا علىٰ ما ذكرته المعلمة: "*الآن مناشط التمايز والمشاريع غير مكلفة ماديا*"، فهذا الأثر يشمل الطالبات وكذلك المعلمات، فأصبح بإمكان المعلمات تطبيق المشاريع مع الطالبات تقنيا؛ بدون الحاجة إلىٰ توفير تجهيزات وأدوات إضافية.

ثانيًا: الآثار السلبية:

وهي الانعكاسات السلبية لنظام التعليم عن بعد – من وجهة نظر المعلمات المشاركات– علىٰ عملية تطوير المناهج وتنمية مهارات التفكير فيها، شاملة كافة الجوانب المرتبطة بها، وأظهرت النتائج وجود ثلاث فئات للآثار السلبية:

(أ) الآثار المتعلقة بالتطبيق: ويقصد بها: الانعكاسات السلبية لنظام التعليم عن بعد –من وجهة نظر المعلمات المشاركات– علىٰ عملية تطبيق مناشط المناهج المطورة لتنمية التفكير، وتم التوصل إلىٰ وجود قسمين من الآثار: **(1) تقني**: ويتضمن هذا

القسم أثرين أيضا وهما: **مشاكل شبكة الإنترنت، وعدم توفر الأجهزة للتواصل، أو لتطبيق المشاريع لاحقا**؛ فقد ذكرت إحدىٰ المعلمات: *"هناك مشكلة انقطاع التطبيق لأسباب تقنية"*، وهذا ما أكدته نتائج دراسة بوتس Potts (2019) ودراسة بوتس وبوتس Potts and Potts (2017) حيث أن عدم توفر التقنية بصورة كافية للطلبة الموهوبين أثناء التعلم عن بعد؛ كان يسبب إحباطًا للطلبة، والمعلمين، والأسرة أيضا. أما القسم الآخر فهو: **(2) عملي**: ويتضمن هذا القسم أربع آثار وهي: **عدم القدرة علىٰ تطبيق المشاريع الجماعية اليدوية، أو الأنشطة الحركية**؛ فقد أكدت معلمة علىٰ أنها تعاني من مشكلة: *"عدم القدرة علىٰ تطبيق الأنشطة التي كانت تطبق سابقا بشكل حركي أو تطبيقي مثل المشاريع"*، **وضعف ضبط عملية التطبيق، وضعف معرفة مدىٰ تفاعل الطالبات، وصعوبة تنويع استراتيجيات التفكير لدىٰ الطالبات**، وقد ذكرت إحدىٰ المعلمات: *"قدرتي علىٰ متابعة تطبيق الطالبات للمناشط أصبحت ضعيفة"*. وترىٰ الباحثة أن هذه النتيجة توضح المميزات التي تتمتع بها بيئة التعلم التقليدية في الفصول الدراسية العادية، وكيف أن للبيئات التقليدية جانبا إيجابيا في أداء المعلمات، وقدرتهن علىٰ ضبط العملية التعليمية، وهذا لا يعني أن التعليم عن بعد لا يمكن ضبطه؛ بل هو ممكن من خلال زيادة الخبرات في التعليم وفق هذا النمط.

(ب) الآثار المتعلقة بالطالبات: ويقصد بها: الانعكاسات السلبية لنظام التعليم عن بعد –من وجهة نظر المعلمات المشاركات– علىٰ تطوير المناهج لتنمية التفكير فيما يتعلق بالطالبات وتفاعلهن، وتم التوصل إلىٰ قسمين: **(1) الدافعية**: وتتضمن أثرين وهما: **ضعف دافعية بعض الطالبات**؛ بسبب عدم التواصل المباشر مع الزميلات، ومن خلال خبرات الباحثة فإنها تجد أن هناك طالبات موهوبات يملن إلىٰ الجانب الاجتماعي بدرجة كبيرة، وقد يؤثر تواجد الزميلات معهن في الفصل علىٰ إنجاز المهمات بصورة ملحوظة، وما ذكرته إحدىٰ المعلمات: *"تشعر الطالبات بالملل لعدم وجودهن في مكان واحد فعليا"*، يؤكد هذا فعلا، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة بوتس Potts (2019) فأهمية الجانب الاجتماعي بالنسبة للطلبة الموهوبين في التعليم عن بعد كان من أهم النتائج التي تم التأكيد علىٰ أهميتها، وتقترح دراسة بوتس أن يخطط المعلم بجودة عالية لعمليات تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض وفق تعليمات ضابطة، كذلك من ضمن الآثار: **إهمال بعض الطالبات**؛ بسبب طبيعة التعليم عن بعد، فقد ذكرت إحداهنَ: *"وجدت زيادة إهمال لدىٰ بعض الطالبات"*، وهذا يشير أيضا إلىٰ ضعف الدافعية نحو التعلم والعمل، وترىٰ الباحثة أنه

قد يكون بسبب عدم تفضيل نمط التعليم عن بعد كطريقة للتعلم، وقد توصلت دراسة ثومسون Thomson (2010) إلىٰ أن بعض الطلبة الموهوبين لم يفضلوا طبيعة التعليم عن بعد، وكان هذا من المشكلات التي تعرضوا لها. أيضا أكدت الدراسة علىٰ أنه ينبغي علىٰ الطلبة الموهوبين أن يحفزوا أنفسهم ذاتيا بمستوىٰ أعلىٰ مما كانوا عليه في الفصول الدراسية التقليدية. فهم يتعرضون لمحتوىٰ تعليمي من مستوىٰ عالي وبمعزل عن زملائهم حضوريا؛ لذلك يجب عليهم تنظيم تعلمهم ذاتيا.

أما القسم الآخر فهو: **(2) طبيعة التعلم**، وهنا يتم التأكيد علىٰ أن المقصود ليست الدافعية -وإن بدت لها علاقة بالموضوع- بل إن العنصر الأهم هنا: أن نمط التعليم لا يناسب طبيعة الطالبة في عملية التعلم، وفي هذا القسم هناك أثرين أيضا وهما: **التعليم عن بعد لدىٰ بعض الطالبات يسبب تشتتًا وضعفَ تركيزٍ**: فقد يكون نمط التعليم عن بعد وما يتطلبه من متابعة عبر شاشة جهاز إلكتروني قد تظهر به العديد من الصور المتحركة والأصوات المختلفة، أو قد يكون مربوطا ببرامج وألعاب أخرىٰ سببا لتشتت وضعف تركيز بعض الطالبات، أو قد يكون النظر في الشاشة لفترات طويلة مجهدا جدا للعين، فقد ذكرت معلمة: "*لاحظت علىٰ بعض الطالبات زيادة التشتت وضعف التركيز*"، وقد أكدت دراسة بوتس Potts (2019) علىٰ وجود هذه المشكلة أيضا؛ خاصة لدىٰ الطلبة الصغار الذي يفتقرون إلىٰ التنظيم الذاتي؛ بل قد تكون هذه المشكلة أكبر من ذلك؛ فقد توصلت دراسة تيري ودوليتل Terry and Doolittle (2008) إلىٰ استمرار وجود هذه المشكلة لدىٰ الطلبة الجامعيين حتىٰ بعد تدريبهم علىٰ مهارات إدارة الوقت وضبط التركيز أثناء التعلم في البيئة الافتراضية. وبناء عليه فوجود هذه المشكلة في التعليم العام أمر منطقي جدا؛ إلا أن أحد الطلبة الموهوبين أكد علىٰ أنها لن تكون مشكلة إن كان الطلبة يعملون علىٰ مهمات متوافقة مع شغفهم في التعلم (Potts, 2019).

أما الأثر الأخير فهو: أنه نمط **لا تفضله بعض الطالبات لعدم معايشة التجارب عمليا**: فمن خلال تجربة الباحثة مع الطالبات الموهوبات هناك العديد من الطالبات ممن يفضلن التعليم المباشر في القاعة الدراسية العادية وتطبيق المهمات فعليا أمام المعلمة، وهذا ما ذكرته إحدىٰ المعلمات حيث قالت: "*تجد بعض الطالبات صعوبة في مناشط التمايز؛ وذلك لبعدهن عن التطبيق المباشر؛ الذي يمكنهن من معايشة التجربة*"، وقد توصلت دراسة بوتس Potts (2019) ودراسة هاندا Handa (2020) إلىٰ ذات النتيجة؛ حيث كان هناك تباين في تفضيل عملية التعليم عن بعد والتعليم في الصفوف الافتراضية، فهناك من الطلبة من

أظهر تفضيلا أكبر لبيئة التعلم التقليدية في الصفوف العادية؛ حيث تكون عمليات التواصل الاجتماعي مباشرة ما بينهم وبين أقرانهم ومعلميهم؛ خاصة لدىٰ الطلبة الذين يقدرون كثيرا الجانب الاجتماعي في عملية التعلم.

(ج) الآثار المتعلقة بالمعلمات: ويقصد بها: الانعكاسات السلبية لنظام التعليم عن بعد –من وجهة نظر المعلمات المشاركات– علىٰ دورهن في تطوير المناهج لتنمية التفكير، وقد تم إيجاد أثرين لهذا القسم وهما: **صعوبة استكشاف القدرات ومتابعتها، وصعوبة تطوير المقرر بناء علىٰ صعوبة تحديد القدرات**، فقد ذكرت إحدىٰ المعلمات: *"التعليم عن بعد صَعَّبَ علي اكتشاف المواهب والقدرات الذي كان يتضح من خلال أنشطة التفكير وتمايز التعليم سابقا"*، ومن خلال تجربة الباحثة في متابعة الطالبات الموهوبات عبر البريد الإلكتروني في البرامج الإثرائية؛ فإن عملية استكشاف قدراتهن عن بعد ليس سهلا إطلاقا؛ والاكتشاف هو بوابة الرعاية إن صح التعبير، ولن تكون هناك رعاية حقيقية إن كانت البوابة مغلقة. وكذلك أكدت نتائج دراسة بوتس Potts (2019) أهمية معرفة المعلمين لصفات الطلبة لكي يتمكنوا مع مساعدتهم علىٰ التواصل مع أقرانهم المتقاربين منهم في القدرات. وهذه النتيجة مهمة جدا لضبط عمليات تطوير المناهج الدراسية في فترة التعليم عن بعد، وتستدعي التفكير في حلول جديدة تساعد معلمي الطلبة الموهوبين علىٰ تخطي مثل هذه المعيقات.

وإجمالا: لقد توصلت نتائج هذا السؤال إلىٰ وجود (24) أثرًا للتعليم عن بعد في عملية دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي، وما يرتبط به من عمليات؛ لتكمل دوره الفعلي في تمايز التعليم، وخدمة الطلبة الموهوبين داخل الصفوف العادية، وقد أكدت الآثار الإيجابية علىٰ فاعلية التعليم الالكتروني واستخدام التقنيات بمميزاتها المتعددة؛ في رفع مستوىٰ عملية التعليم وتجويده. وهذا ما أكدت عليه الأدبيات والدراسات في موضوع أهمية استخدام التكنولوجيا في تعليم الموهوبين (بايريت، 2003/ 2011)، وجعلها فلسفة لأداء الأعمال في تلك المؤسسات التعليمية وأن تكون من مهارات القادة التعليمين، وأن يتم دعم المؤسسة التعليمية ومنسوبيها بالتقنية ومهارات استخدامها وإدارتها (بيتر وبيرسون، 2005/ 2013). أيضا توافقت نتيجة هذه الدراسة في اكتساب الطالبات لمهارات التعلم الذاتي كأثر إيجابي للتعلم عن بعد؛ مع ما توصلت إليه دراسة الصوابي (2020) في: أن من إيجابيات التعليم عن بعد اكتساب المتعلمين لمهارات الاعتماد علىٰ النفس في التعلم بصورة أكبر من السابق.

أما الآثار السلبية فقد كانت متنوعة، وكان معظمها

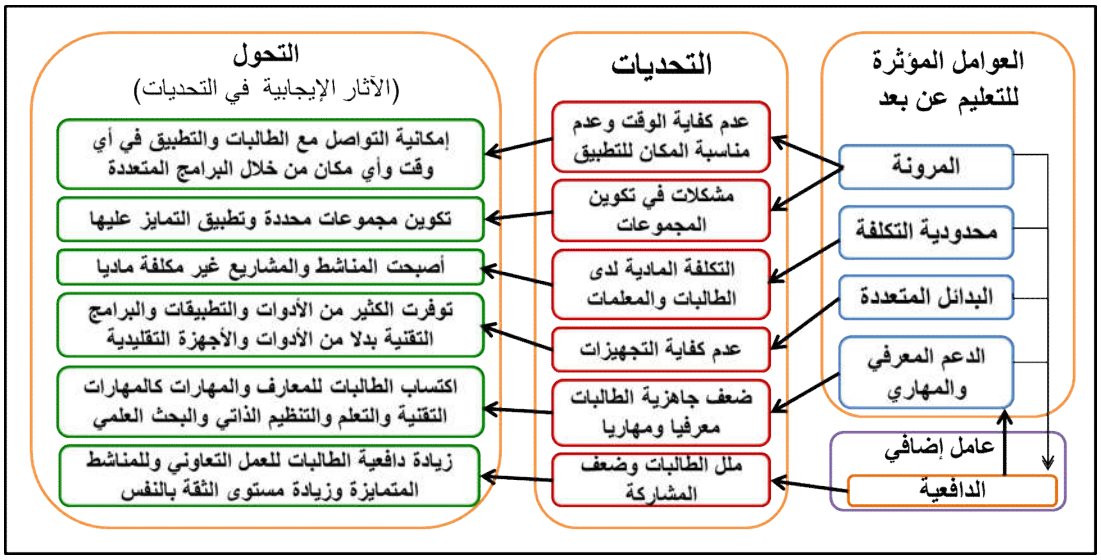
نتيجة التقنية أيضًا، فمن ضمن الآثار السلبية التي تم التأكيد عليها: توقف الأنشطة؛ لعدم توفر شبكة الإنترنت، أو وجود مشاكل بها، أو لعدم توفر أجهزة تقنية كافية، ويتوافق مع ما أشار إليه ديلي Dailey (2020) والصوابي (2020) من وجود مشكلات في تقديم الخدمات التعليمية للموهوبين؛ بسبب اختلاف مستوىٰ الأسر المادي، ومدىٰ إمكانية توفير التجهيزات التقنية للتعلم. كذلك ما أشارت إليه دراسة الرجعي (2020) ودراسة الصوابي (2020) ودراسة أويابة وصالح (2020) ودراسة الحمد والسامرائي (2020) في أن من التحديات التي تواجه التعليم عن بعد في ظل أزمة جائحة فيروس كورونا المستجد ضعف جودة شبكة الانترنت؛ فهناك ظروف مؤثرة علىٰ جودتها: كالضغط الحاصل بسبب الاستخدام الكبير لها في فترات التعلم؛ مما يؤثر علىٰ سير العملية التعليمية ككل. أيضا هناك توافق ما بين ما توصلت إليه هذه الدراسة في موضوع ضبط تطبيق المناشط التعليمية، وتنمية مهارات التفكير المتنوعة؛ مع ما أشارت إليه دراسة الحمد والسامرائي (2020): أنه من ضمن الصعوبات التي واجهها المعلمون في نظام التعليم عن بعد: صعوبة ضبط عملية التعليم لدىٰ بعض الطلبة، ومتابعة التقدم في المناشط التعليمية، وضعف مهارات الطلبة في استخدام التقنيات المتاحة.

ومن وجهة نظر الباحثة: معظم الآثار السلبية ليست ذات تأثير محصور علىٰ ممارسات دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي؛ بل هي آثار عامة علىٰ عملية التعليم ككل، فقضايا توفر شبكة الإنترنت والتقنيات والأجهزة ستكون مؤثرة علىٰ عملية التعليم ككل، كذلك: ضعف التركيز، وضعف الدافعية والتشتت؛ جميعها كانت مرتبطة بنمط التعليم عن بعد ككل، وليس محصورا في تنمية مهارات التفكير، لكن تجد الباحثة أن ما يرتبط ارتباطًا مباشرًا بعمليات تنمية مهارات التفكير ودمجها في المنهج الدراسي هي: الآثار المرتبطة بالمعلمات؛ حيث كانت تضعف عملية تحديد قدرات الطالبات المختلفة، واستكشاف ميولهن بصورة جيدة؛ وبالتالي كان ذلك مؤثرًا علىٰ عملية تطوير المنهج، ودمج مهارات التفكير المناسبة لتمايز الطالبات؛ وبالتالي سيكون هذا مؤثرًا علىٰ فاعلية التطبيق والنتائج. ومن أجل القيام بعمليات تطوير المقرر -لكي يتوافق مع احتياجات الطلبات الموهوبات بفاعلية- تحتاج المعلمات إلىٰ معرفة دقيقة بمستوىٰ استعدادات ومهارات الطلبات؛ لكي يتمكنوا من تطوير المقرر وإجراءات التطبيق المناسبة لهن (Deunk et al., 2015). وعملية التقييم المستمر لاحتياجات الطلبات الموهوبات ومراقبة تقدمهن ليست عملية سهلة، وقد لا يكون كافة معلمات

الطالبات الموهوبات علىٰ استعداد كاف لمثل هذا المستوىٰ من التحديات، أو قد تكون معتقداتهن الضمنية نحو الموهبة وحاجات الموهوبات ليست بالمستوىٰ المطلوب، كذلك نقص المعرفة بالطالبات، وضعف التواصل معهن قد يكون مؤثرا سلبيا علىٰ مستوىٰ عمليات تطوير المقررات الدراسية ودمج مهارات التفكير فيها (Handa, 2020).

إجابة ومناقشة السؤال الثالث:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي نصه: "ما هي العوامل المؤثرة للتعليم عن بعد في تطوير ممارسات دمج مهارات التفكير في ضوء نتائج الدراسة؟" تم تحليل آثار التعليم عن بعد التي تم التوصل إليها في إجابة السؤال الثاني علىٰ التحديات التي تم التوصل إليها في إجابة السؤال الأول، ومن ثم تم تحديد العوامل المؤثرة التابعة لنمط التعليم عن بعد والتي أدت إلىٰ تطور ممارسات دمج مهارات التفكير إيجابيا، وأظهرت نتائج التحليل وجود (أربعة) عوامل رئيسة مؤثرة لنمط التعليم عن بعد وهي: المرونة، ومحدودية التكلفة، والدعم المعرفي والمهاري، وتعدد البدائل، بالإضافة إلىٰ التوصل إلىٰ وجود عامل إضافي متأثر ومؤثر في نفس الوقت وهو: الدافعية. وتم تصوير التفاعل ما بين هذه العوامل والتحديات المرتبطة بالممارسات وآثار التعليم عن بعد في شكل (4):



شكل 4: نموذج تفاعل العوامل المؤثرة والتحديات المرتبطة بالممارسات وآثار التعليم عن بعد

ويتضح من هذا النموذج: العوامل المؤثرة للتعليم عن بعد ودورها في التأثير الإيجابي على التحديات التي تم التوصل إليها في السؤال الأول؛ حيث ينقسم هذا النموذج إلى ثلاثة أقسام رئيسة: أولا: العوامل المؤثرة للتعليم عن بعد، وهي أربعة، وواحد إضافي وسيط، ثانيا: التحديات، وهي ستة تحديات رئيسة، ثالثا: التحول، أي: الآثار الإيجابية في التحديات، وهي ستة أيضا. وفيما يلي تفصيل في كل عامل من العوامل الخمسة وتفاعله مع التحديات وآثار ذلك التفاعل:

أولا: المرونة: ويقصد بها إمكانية تطبيق المناشط المتمايزة الداعمة لتنمية التفكير بسهولة في أي مكان وزمان، ومع أي مجموعة، وبأي عدد كان، وهذا العامل ظهر دوره الفاعل بوضوح جلي في عدة تحديات كانت تواجه المعلمات أثناء تطبيق تلك المناشط المتمايزة؛ فقد كانت المعلمات يعانين من القيود الخاصة بالوقت والمكان (الفصول الدراسية التقليدية)، وكذلك إمكانية تكوين مجموعات متجانسة في أي مكان وبأي عدد، وبعد تغير نمط التعليم من التقليدي إلى التعليم عن بعد؛ ظهرت مميزات التعليم عن بعد من خلال التقنيات الحديثة التي أزالت حواجز المكان التقليدي إلى بيئة تعلم افتراضية لا حدود لها، كذلك أصبح بالإمكان التواصل بصورة أكبر ما بين الطالبات والمعلمات، وكذلك ما بين الطالبات بعضهن مع بعض خارج وقت الدراسة الفعلي؛ في حال كان هناك حاجة لذلك، أيضا أصبح بإمكان المعلمات تكوين مجموعات عمل تعاونية متجانسة وفق القدرات أو الاهتمامات بصورة مرنة جدا؛ بفضل التطبيقات الحديثة، وهذه الميزة انعكست على دافعية الطالبات؛ فقد كان من بين التحديات المرتبطة بالطالبات عدم توافق الطالبات في المجموعات بصورة كافية للعمل كفرق تعاونية، ومن خلال التعلم عن بعد تم تجاوز هذه المشكلة، وهذا ما أثبتته دراسة ولاس Wallace (2009) ودراسة بوتس Potts (2019) من إمكانية تعليم الطلبة في أي مكان ووقت ممكن في نظام التعليم عن بعد.

ثانيا: محدودية التكلفة: ويقصد بها قلة التكلفة المادية على المعلمات والطالبات من أجل القيام بالمشاريع أو تنفيذ مناشط متمايزة تتطلب تقنيات معينة، وتؤكد الباحثة هنا أنه ليس بالضرورة أن تنعدم التكلفة المادية تماما بعد أن أصبح التعليم عن بعد؛ فبعض التطبيقات -التي قد يتطلبها عمل إضافي ما- ليست مجانية، لكن لن تكون الحاجة لتطبيقات أو برامج غير مجانية كما كانت الحاجة سابقا للأدوات المكتبية والإلكترونية والمعدات الأخرى التي كانت تتطلبها المشاريع؛ حيث حلت محلها البرامج والتطبيقات التقنية؛ مما وفر التكلفة على المعلمات

والطالبات، وهذا العامل مؤثر أيضا على الدافعية، وخاصة المعلمات؛ حيث كان تحديا مؤثرا على دافعيتهن سابقا.

ثالثا: البدائل المتعددة: ويقصد بها البرامج والتقنيات المتنوعة والمتعددة التي تحل محل التجهيزات والإلكترونيات الموجودة في البيئة المدرسية التقليدية، فقد كان من بين التحديات المتعلقة بالبيئة التعليمية محدودية أو عدم توفر التجهيزات اللازمة من أدوات متنوعة وأجهزة إلكترونية تساعد على تنفيذ المشاريع المختلفة، والمناشط الداعمة للتفكير؛ ولكن بعد أن أصبح التعليم عن بعد اختلفت طبيعة إنجاز المهمات وتنفيذ المناشط والمشاريع المستقلة والجماعية، وأصبح التركيز على ما توفره التقنية وتدعمه البرامج المختلفة، وهذه التطبيقات والبرامج متنوعة جدا، ومميزاتها عالية بفضل ما توصل إليه العلم الحديث في مجال التكنولوجيا، فتم من خلالها تجاوز مشكلة البيئة التعليمية غير المجهزة، وهذا العامل أيضا من وجهة نظر الباحثة يعد عنصرا مؤثرا على دافعية الطالبات، فتوفير أو تعويض ما كان مفقودا سابقا سينعكس على رغبتهن في العمل والتفاعل. وهذا ما أكدت عليه دراسة بوتس Potts (2019) من حيث توفر الأدوات التقنية والبرامج المختلفة لدى الطلبة الموهوبين أثناء التعليم عن بعد بصورة أفضل، فقد أكد الطلبة الموهوبين في دراسة بوتس على استفادتهم من تعدد التطبيقات والبرامج.

رابعًا: الدعم المعرفي والمهاري: ويقصد به كل ما تحصل عليه الطالبات من معلومات مرتبطة بالمهمات أو الموضوعات التي يتم دراستها أو المعلومات المطلوبة للتفاعل مع متطلبات المناشط المتمايزة، وكافة المهارات التي تتعلمها الطالبة معرفيا أو تكتسبها ممارسة من خلال التكنولوجيا الحديثة: كمهارات التفكير، ومهارات البحث العلمي، والمهارات التقنية، والتعلم المستقل، والتنظيم الذاتي، وحتى المهارات الشخصية والاجتماعية. إن التعليم عن بعد جعل التعامل مع التقنية والبرامج الحاسوبية وشبكة الإنترنت حاجة رئيسة للتعلم، ولم يكن كالسابق عنصرا إضافيا داعما للتعلم فقط، هذا التركيز على التقنية الآن أثر على مناشط التعلم بأن تم دمج المهارات التقنية في المقررات الدراسية بصورة أكبر، وعلى سبيل المثال: بدلا من رسم الخرائط الذهنية يدويا من خلال الورقة والقلم؛ أصبح رسم الخرائط الذهنية من خلال البرامج والتطبيقات، كذلك الطالبات أصبحن معزولات عن زميلاتهن وليس كما في الصف التقليدي، وتحول الاعتماد على النفس في التعامل مع المناشط المختلفة بصورة مستقلة أكثر، كما أن التعامل مع التقنية أصبح من مستوى أعلى؛ وبالتالي فإن المهارات التقنية تزداد

لدىٰ الطالبات.

وهذا العنصر من وجهة نظر الباحثة هو عنصر مؤثر في الدافعية ومتأثر في ذات الوقت؛ فاكتساب المعارف والمهارات المختلفة يعين علىٰ تجاوز التحديات، وتحقيق مستوىٰ من النجاح؛ وبالتالي تزداد الدافعية، وعندما تزداد الدافعية؛ ستزداد رغبة الطالبات في البحث عن المعارف، وممارسة واكتساب المهارات المختلفة، وهذا ما أثبتته دراسة الصوابي (2020) ودراسة بوتس وبوتس Potts and Potts (2017) في اكتساب الطلبة لمزيد من مهارات التعلم الذاتي بمستوىٰ أعلىٰ مما كانت عليه بعد أن زاد اعتمادهم علىٰ أنفسهم، وأصبح التعليم تعليما عن بعد. كما أشارت دراسة بوتس Potts (2019) إلىٰ أن الطلبة الموهوبين أكدوا علىٰ فاعلية تعدد المصادر المتوفرة في شبكة الإنترنت أثناء تجربتهم للتعليم عن بعد، وإمكانية توصلهم لتلك المصادر في أي مكان وزمان.

خامسا: الدافعية: ووفق استنتاجات الباحثة فإن هذا العامل: هو عامل مؤثر إضافي -ليس ضمن عوامل التعليم عن بعد- ولكنه عامل مؤثر في النتائج، كما أنه مؤثر في العامل الرابع من عوامل التعليم عن بعد وهو: الدعم المعرفي والمهاري، ويعبر عن الدافعية هنا برغبة الطالبات في التعلم والتطور وتنفيذ المناشط المتمايزة التي تدعم التفكير ومتطلباته المختلفة من تفاعل مع المجموعات التعاونية والعمل علىٰ المهمات والمشاريع المختلفة. والدافعية من وجهة نظر الباحثة عامل متأثر بكافة العوامل الأربعة السابقة؛ حيث أنها تزداد بسبب مميزات التعليم عن بعد التي لم يوفرها التعليم في الفصول التقليدية، وهي في ذات الوقت تحفز الطالبات للاستمرار في رفع مستوىٰ البنية المعرفية والمهارية لديهن بالاستعانة بالتقنية الحديثة ومميزاتها المختلفة.

وقد عبر بعض الطلبة الموهوبين في الدراسات السابقة عن دافعيتهم نحو التعليم عن بعد من خلال تأكيدهم عن المميزات التي وجدوها بسبب تلك العوامل الأربعة السابقة، وانعكاسها عليهم في الأداء أثناء التعليم عن بعد، وعلىٰ سبيل المثال: في دراسة بوتس Potts (2019) أكد جميع الطلبة المشاركين علىٰ تقديرهم لميزة الوصول للمواد، وتوفر مصادر المعرفة المتنوعة في أي وقت وأي مكان، كذلك عبروا عن تقديرهم لميزة توفر البرامج والتطبيقات المختلفة لأداء المهام، أيضا أكدوا علىٰ ميزة مهمة جدا؛ واعتبرها أحد الطلبة نعمة للطلبة الموهوبين تحديدا وهي: قدرتهم علىٰ العمل مع المهمات المتمايزة بحسب السرعة التي تناسبهم في العمل، وهذا توفر لهم بعد أن أصبح التعليم عن طريق شبكة الإنترنت.

كل ما سبق والكثير من الشواهد السابقة تؤكد

علىٰ دور هذه العوامل الأربعة في رفع مستوىٰ الدافعية، وتأثير الدافعية بدورها علىٰ التحديات التي كانت تواجه المعلمات؛ خاصة أن عددًا من التحديات المرتبطة بالطالبات يؤثر فيها مستوىٰ البيئة التعليمية، وما توفره من تجهيزات، ومناسبة المكان أيضا، وبالتالي فإن عمليات الإصلاح التي تتم لتحل مشكلة ما قد تؤثر بدورها علىٰ مشكلات أخرىٰ وتعالجها؛ بسبب طبيعة التفاعل فيما بينها. كما أن هذه النتيجة لم تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة ثومسون Thomson (2010) في أن التعليم عن بعد لم يكن مفضلا لدىٰ عدد من الطلبة، وكانوا بحاجة لمستوىٰ من الدافعية أثناء فترة التعليم عن بعد أكبر من الدافعية التي كانوا بحاجتها في فترة التعليم في الفصول التقليدية. مما يشير إلىٰ إمكانية وجود عوامل مؤثرة أخرىٰ علىٰ الدافعية لدىٰ أولئك الطلبة الموهوبين، فالعوامل التي توصلت إليها نتائج هذه الدراسة –وإن كانت مضمونا– عوامل متكررة في الدراسات؛ إلا أنها ليست كل العوامل المؤثرة والمرتبطة بالتعليم عن بعد، وقد تختلف العوامل تبعا لاختلاف: الطلبة، والمعلمين، وطبيعة، التعليم، وغيرها.

وتشير هذه النتائج إجمالا إلىٰ أن للتعليم عن بعد دورًا ملموسًا في معالجة عدد من التحديات المتعلقة بظروف الدراسة الحضورية في المدارس؛ فمشكلة جاهزية المكان، وإمكانية تطبيق التجميع بمستويات عالية من المرونة هي مشكلات متعلقة بمكان الدراسة، وكون التعليم عن بعد جعل التعلم والتعليم في مدرسة افتراضية –لا حدود لمساحتها، ومدعمة بالتقنيات والتطبيقات الحديثة المجانية– أسهم ذلك في حل مشكلات أخرىٰ: كعدم توفر الأدوات الضرورية للتطبيق، أو الحاجة للأدوات المكلفة ماديا ولو قليلا، وهذه المميزات من وجهة نظر الباحثة قد تفتح أبوابا لتطوير مجال رعاية الموهوبين، وتنمية التفكير، وتسهم في تخطي عدة تحديات؛ إن تم استثمارها بما يخدم مصلحة هذه الفئة إلىٰ جانب التعليم الحضوري العادي في المدارس بعد عودة الدراسة إلىٰ وضعها الطبيعي، أو قد يتم استثمارها من خلال استحداث مسار إضافي خاص ومعتمد لتعليم الموهوبين عن بعد، له تنظيماته الخاصة كمسار داعم لرعايتهم، يعمل علىٰ تحسين مستوىٰ الخدمات المقدمة الحالية؛ والارتقاء بها لما يخدم مصلحة الطلبة الموهوبين.

التوصيات:

– تطوير لائحة معايير لمعلمي/ معلمات الطلبة الموهوبين وفق المعايير الدولية لدعم وتقييم عملية التعليم عن بعد لهذه الفئة.

– إعداد البرامج التدريبية لتنمية معلمي/ معلمات الطلبة الموهوبين في كافة الجوانب بشكل عام، وفي

مجال تنمية التفكير في المنهج الدراسي، وتمايزه من خلال التعليم عن بعد بشكل خاص.

- إجراء المزيد من الدراسات النوعية الاستكشافية للبحث في موضوع التحديات المرتبطة بتعليم الطلبة الموهوبين في المراحل الدراسية المختلفة، والبرامج الإثرائية، وفرص التحسين الممكنة في ضوئها.

- إجراء دراسة مقارنة ما بين فاعلية التعليم التقليدي والتعليم عن بعد في تنمية مهارات التفكير في المنهج الدراسي.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أويابة، صالح، وصالح، أبو القاسم (2020). تقييم تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة COVID-19 من وجهة نظر الطلبة: دراسة حالة بجامعة غرداية بالجزائر. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *ع*(3)، 26، 133-157.

أيوب، علاء الدين، والهايم، وجدان (2020) واقع السلوكيات التدريسية ذات الصلة بالتفكير الإبداعي لدى معلمات تربية الموهوبين في المرحلة الابتدائية. *أمارابك-مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا*، *11* (37)، 27-50.

بايريت، مايكل (2011). التكنولوجيا والموهوبون. في نيكولاس كولانجيلو، وغاري ديفيز (محررين)، *المرجع في تربية الموهوبين* (ص. 656-664). (صالح أبو جادو ومحمود أبو جادو، مترجمين). العبيكان. (العمل الأصلي نشر في 2003).

بيتر، قاري، وبيرسون، ميليسا (2013). *استخدام التكنولوجيا في الصف* (أيمة عمور وحسين أبو رياش، مترجمين). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2005).

توملينسون، كارول (2016). *الصف المتمايز: الاستجابة لاحتياجات كل المتعلمين*. (زكريا القاضي، مترجم). مكتب التربية العربي لدول الخليج. (العمل الأصلي نشر في 2014).

الجغيمان، عبدالله (2018). *الدليل الشامل لتخطيط برامج تربية الطلبة ذوي الموهبة*. العبيكان.

جنتري، مارشا، وفوغيت، ماثيوز، وبول، كريستينا، وجين، إني، وماكنتوش، جيسن (2017). *التجميع العنقودي المدرسي الشامل والتدريس المتمايز: خطة شاملة مبنية على البحث لرفع مستوى تحصيل الطالب وتحسين أداء المدرس*. (محيي الدين حميدي، مترجم). العبيكان. (العمل الأصلي نشر في 2014).

الجهني، فايز (2008). *أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج الإثرائي في برنامج الموهوبين المدرسي بمدارس التعليم العام*. [دراسة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

حسين، هشام (2019). *معلم الموهوبين: إعداده وتدريبه في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين*. جامعة الملك سعود-عمادة البحث العلمي.

حمادنة، برهان (2020) تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين من وجهة

نظر المعلمين وقادة المدارس في جنوب المملكة العربية السعودية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، *13*، 141-178.

الحمد، نوار، والسامرائي، رعد (2020). معيقات إدارة الصف في التعليم عن بعد: تجربة جامعتي العلوم والتكنولوجيا الأردنية والحسين بن طلال. *مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *35*(6)، 203-228.

الدليمي، نوال (2020). دواعي ومتطلبات التعليم عن بعد في ضوء تجديد فلسفة التعليم. *مجلة بحوث*، *37*، 317-336.

الربيع، كوثر (2020). التحديات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. *دراسات، العلوم التربوية*، 47(4)، 87-99.

الرجعي، ميسون (2020). مدىٰ فاعلية الاستراتيجية الوطنية الفلسطينية في تطبيق التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا. *مجلة بحوث*، *37*، 279-286.

رشود، جوهرة، ونوفل، محمد (2017). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلىٰ نظرية التعليم المتمايز في التحصيل الدراسي في مادة العلوم ومفهوم الذات والتفكير المتوازي لدىٰ طالبات الصف الثالث متوسط. *دراسات العلوم التربوية*، م44 (4)، ملحق (3)، 249-269.

الرشيدي، سعود (2018). فاعلية استراتيجية من أجل الفهم في تنمية التفكير السابر في مادة الرياضيات لدىٰ الطلبة الموهوبين للصف الخامس الابتدائي بمدينة حائل في المملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي*، *19*، 229-246.

روبرتس، جوليا، وبوجس، جوليا (2012). *بوصلة المعلم في ميدان تربية الموهوبين*. (فايزة الحمادي، مترجم). العبيكان. (العمل الأصلي نشر في 2011).

روبنسون، آن، وشور، بروس، وإينرسن، دونا (2012م). *أفضل الممارسات في تربية الموهوبين: دليل مبني علىٰ البرهان*. (محمود الوحيدي، مترجم). العبيكان. (العمل الأصلي نشر في 2007).

السرور، ناديا (2005). *تعليم التفكير في المنهج المدرسي*. دار وائل.

سلامة، عادل (2018). برنامج مستقبلي في مناهج العلوم للطلبة الموهوبين والمتفوقين في مجتمع المعرفة بدولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة الطفولة العربية*، *19* (75)، 10-37.

الصوابي، سمية (2020). تحديات استعمال التكنولوجيا خلال مرحلة التعليم الأولي في سياق جائحة كورونا (تجربة المدارس التابعة لمؤسسة المغربية للنهوض بالتعليم الأولي)، *مجلة بحوث*، *37*، 141-148.

الطلحي، محمد، والعميري، فهد (2019). بناء معايير مناهج الجغرافيا للطلبة الموهوبين في التعليم العام السعودي وتقنينها. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، *2*، 285-322.

العبدالكريم، راشد. (2012). *البحث النوعي في التربية*. جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.

الغامدي، محمد؛ وبركات، غرم (2018). أثر دمج مهارات التفكير الناقد في مقرر الفيزياء علىٰ التحصيل وبقاء أثر التعلم لدىٰ طلاب الصف الثاني ثانوي. *مجلة كلية التربية*

الأساسية للعلوم التربوية، جامعة بابل، 41، 618-633.

القرني، عائض (2021) تقييم احتياج التطوير المهني لمعلمي الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني السعودي للقياس والتقويم. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل- العلوم الإنسانية والإدارية، 22*(1)، 45-52.

كتلر، تود (2018). تصميم المنهاج في عصر انتشار المعلومات والتكنولوجيا، في تود كتلر (محرر) *المناهج الحديثة للطلاب الموهوبين والنابغين* (ص. 17-42). (محمود الوحيدي، مترجم). العبيكان. (العمل الأصلي نشر في 2016).

كريسول، جون (2019). *تصميم البحوث: الكمية-النوعية- المزجية*. (ط.2)، (عبدالمحسن القحطاني، مترجم). دار المسيلة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في 2014).

كريسول، جون، وبوث، تشيري (2019). *تصميم البحث النوعي: دراسة معمقة في خمسة أساليب*. (أحمد الثوابية، مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2018).

المالكي، سعيد (2018). تأثير التدريس بالاكتشاف الموجه علىٰ تنمية التحصيل وقدرات التفكير الابتكاري في التربية الإسلامية لدىٰ تلاميذ فصول الموهوبين بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية، 19*، 597-612.

محمد، خلف الله (2019). فاعلية استراتيجية قائمة علىٰ الدمج بين التفكير المركب والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الرياضي وتقدير قيمة الرياضيات لدىٰ تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات، 22*(4)، 1، 259-296.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (2020). *رعاية الموهوبين: دراسة مسحية لأبرز الاتجاهات والتجارب العالمية وفي الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج*. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

موتا، رونالدو، وسكوت، ديفيد (2016). *التعليم للابتكار والتعلم المستقل*. (محيي الدين حميدي، مترجم). العبيكان. (العمل الأصلي نشر في 2014).

مونتغمري، ديان (2019). التدريس والتعلم الفعال لمجابهة تدني التحصيل. في ديان مونتغمري (محرر)، *الطلاب الموهوبون وذوو القدرات متدنو التحصيل* (ص 167-232). (أسامة إبراهيم وغادة السمان، مترجمين). العبيكان. (العمل الأصلي نشر في 2009).

ميلز، جيفري، وأراسيان، بيتر (2012). *البحث التربوي: كفايات للتحليل والتطبيقات*. (صلاح علام، مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2009).

نوفل، محمد، وسعيفان، محمد. (2011). *دمج مهارات التفكير في المحتوىٰ الدراسي*. دار المسيرة.

هوليداي، ادريان (2007). *إجراء البحث الكيفي وكتابته*. (شوقي الشريفي وهيا المزروع، مترجمين). جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع. (العمل الأصلي نشر في 2002).

هويت، دينيس، وكارمر، دنكن (2016). *مقدمة لطرائق البحث في علم النفس*. (صلاح علام، مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2011).

هيكوكس، ديان (2017). *ممايزة التعليم في الصف الاعتيادي: كيف تصل إلىٰ جميع الطلاب وتعلمهم*. (ط.2)، (أماني الغامدي وحمدالله الحسبا، مترجمين). دار الكتاب التربوي. (العمل الأصلي نشر في 2012).

وزارة التعليم (2020). *التعليم ورؤية السعودية 2030*. تم استرجاعه في 1/ 2/ 2020م من:
https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

وزارة التعليم، الإدارة العامة للموهوبين/ للموهوبات (2017). *دليل فصول الموهوبين*. وزارة التعليم- الإدارة العامة للموهوبين/ للموهوبات.

ثانيًا: المراجع الانجليزية:

Al Lily, A.; Ismail, A.; Abunasser, F.; Alqahtani, R. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, *63*, 1-11.

Calikoglu, B., & Kahveci, N. (2015). Altering depth and complexity in the science curriculum for the gifted: results of an experiment. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, *16*(1), 6, 1-22.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research*. (3rd ed.). Sage Publications, Inc.

Dailey, D. (2020) *Alternative Method of Learning: Supporting Parents and Students at Home*. Retrieved from: https://www.nagc.org/blog/alternative-method-learning-supporting-parents-and-students-home

Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. GION onderwijs/onderzoek.

Erdogan, F. (2019). Effect of Cooperative Learning Supported by Reflective Thinking Activities on Students' Critical Thinking Skills. *Eurasian Journal of Educational Research, 80*, 89-112.

Erdogan, M. (2018). Curriculum Differentiation with a Holistic Approach in the Teaching of Atomic Structure to Gifted Students. *Journal of the Faculty of Education*, *19* (3), 714-738. https://DOI: 10.17679/inuefd.480588.

Feng, A., VanTassel-Baska, J., Quek, C., Bai, W., & O'Neill, B. (2005). A longitudinal assessment of gifted students' learning using the integrated curriculum model (ICM): Impacts and perceptions of the William and Mary language arts and science curriculum, *Roeper Review*, *27*(2), 78-83, https://DOI:10.1080/02783190509554294.

Handa, M. (2020). Examining Students' and Teachers' Perceptions of Differentiated Practices, Student Engagement, and Teacher Qualities. *Journal of Advanced Academics, 31*(4) 530–568.

Harrower, J., & Rodríguez, C. (2015). Using Mobile Technology for Student Teaching Observations of Special Education Candidates. In J. Keengwe & M. Maxfield (Eds.) *Advancing higher education with mobile learning technologies: cases, trends, and inquiry-based methods*. IGI Global. https://DOI:10.4018/978-1-5225-0034-6.ch031.

Heald, S. (2016). *Curriculum Differentiation for Gifted Learners Using Instructional Technology: A Multiple-Case Study* (Publication No. 10105310) [Doctoral dissertation, Northcentral University]. ProQuest LLC.

International Association for K-12 Online Learning. (2011). *National standards for quality online teaching*. http://www.aurora-institute.org/wpcontent/uploads/national-standards-for-quality-online-teaching-v2.pdf.

Jonson, S. (2010). Teaching thinking skills. In C. Winch (ed.), *Teaching thinking skills*. (2nd ed.). (p. 1-47). Continuum International publishing group.

Kaplan, S. (2009). Layering Differentiated Curricula for the Gifted and Talented. In F. Karnes & S. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (p. 107-135). Prufrock Press Inc.

Kitsantas, A., Bland, L. & Chirinos, D. (2017). Gifted students' perceptions of gifted programs: An inquiry into their academic and social-emotional functioning. *Journal for the Education of the Gifted, 40*(3), 266–268. https://doi.org/10.1177/0162353217717033.

Mawhiba (2020, November 8). 1st Global Conference for Giftedness & Creativity - Day 1-English [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=c5GEeSyOfoA.

Moo, T., & Park, S. (2016). Fidelity of Intervention of English/Language Arts Elementary Curriculum for Gifted Students: An Exploratory Investigation in Different Service Delivery Models. *Journal for the Education of the Gifted, 39*(1) 62–79.

National Association for Gifted Children [NAGC] and Council for Exceptional Children [CEC] (2013). *NAGC – CEC Teacher Preparation Standards in Gifted and Talented Education*. https://www.nagc.org/sites/default/files/standards/NAGC-%20CEC%20CAEP%20standards%20(2013%20final).pdf.

Park, H. (2008). *Lived experiences of Korean gifted education teacher: A Collective qualitative case study*. [unpublished doctoral dissertation], Teachers College, Columbia University.

Parks, S. (2009). Teaching Analytical and Critical Thinking Skills in Gifted Education. In F. Karnes & S. Bean. (Eds.). *Methods and materials for teaching the gifted*. (pp. 261-300). Prufrock Press Inc.

Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merrienboer, J., & Visscher, A. (2018) Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, *30*(1), 51-67, https://DOI:10.1080/09243453.2018.1539013.

Van Tassel-Baska, J. (2013). Curriculum, Instruction, and Assessment for the Gifted: A Problem-Based Learning Scenario. *Gifted Child Today*, *36*(1), 71-75.

Van Tassel-Baska, J. (2019). Are We Differentiating Effectively for the Gifted or Not?: A Commentary on Differentiated Curriculum Use in Schools. *Gifted Child Today, 42*(3), 165-167.

Van Tassel-Baska, J., Avery, L., Little, C., & Hughes, C. (2000). An Evaluation of the Implementation of Curriculum Innovation: The Impact of the William and Mary Units on Schools. *Journal for the Education of the Gifted. 23*(2), 244 – 272.

VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into practice*, *44*(3), 211-217.

Wallace, P. (2009). Distance learning for gifted students: Outcomes for elementary, middle, and high school aged students. *Journal for the Education of the Gifted*, *32*(3), 295-320. https://doi:10.4219/jeg-2009-855

Weber, C. & Smith, D. (2010). Meeting the needs of gifted students through online programs. *Distance Learning; Greenwich***,** *7*(2),43-50.

Westberg, K., & Daoust, M. (2004). *The results of the replication of the classroom practices survey replication in two states.* National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut. https://nrcgt.uconn.edu/newsletters/fall032/.

Potts, J. & Potts, S. (2017). Is Your Gifted Child Ready for Online Learning?. *GIFTED CHILD TODAY, 40*(4), 226-231.

Potts, J. (2019). Profoundly Gifted Students' Perceptions of Virtual Classrooms. *Gifted Child Quarterly, 63*(1) 58–80.

Sak, U., & MAKER, J. (2004). DICOVER assessment and curriculum model: the application of theories of multiple intelligences and successful intelligence in the education of gifted students. *Eurasian journal of educational research, 5*(15), 1-15.

Schlichter, C. (2009). Talents Unlimited: Thinking Skills Instruction for All Students. In J. Renzulli, E. Gubbins, K. McMillen, R. Eckert & C. Little (Eds.), *Systems & Models: For Developing Programs For The Gifted & Talented*. (2nd ed.). (p. 433-455). Creative Learning Press, Inc.

Scott, M. (2014). Using the Blooms–Banks Matrix to Develop Multicultural Differentiated Lessons for Gifted Students, *Gifted child today, 37*(3), 163-168.

Seidman, I. (2013). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Research in Education & The Social Sciences*. (4th ed.). Teacher College Press.

Seney, R. (2009). Process skills and the gifted learner. In F. Karnes & S. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (p. 137-156). Prufrock Press Inc.

Sprague, D., & Shaklee, B. (2016). Differentiating through Technology for Gifted Students. In L. Lennex & K. Nettleton (Eds.), *Special and Gifted Education: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications (volume 4)* (p. 711-724). IGI Global. https://doi:10.4018/978-1-5225-0034-6.ch030.

Stephens, K., & Karnes, F. (2009). Product Development for Gifted Students, In F. Karnes & S. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (p. 157-186). Prufrock.

Sternberg, R., Jarvin, L., & Grigorenko, E. (2009). *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*. Corwin.

Terry, K., & Doolittle, P. (2008). Fostering self-efficacy through time management in an online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, *7*(3), 195-207.

Thomson, D. (2010). Beyond the classroom walls: Teachers' and students' perspectives on how online learning can meet the needs of gifted students. *Journal of Advanced Academics*, *21*(4), 662-712. https://doi:10.1177/1932202X1002100405

Tomlinson, C., Kaplan, S., Renzulli, J., Purcell, J., Leppien, J., Burns, D., Strickland, C., & Imbeau, M. (2009). *The Parallel Curriculum: A Design to Develop Learner Potential and Challenge Advanced Learner.* (2nd ed.). Corwin Press.

❋ ❋ ❋

صدرت هذه المجلة بدعم من جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢٠٢١ © جميع الحقوق محفوظة لجامعة الملك سعود.
The publication of this journal is made possible through financial support from King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia .
2021 © King Saud University. All rights reserved.

لإعادة طباعة مقالات هذا العدد من المجلة بشكل منفرد الرجاء زيارة موقعنا على الرابط التالي http://www.sjse.sa/reprints
For individual articles reprints of this journal issue please visit our web site at http://www.sjse.sa/reprints