بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة
العلوم التربوية

تصدر عن

جامعة الملك سعود

دورية ـ علمية ـ محكمة

المجلد الخامس والثلاثون ـ العدد الثاني

مايو (2023 م) شوال - ذي القعدة (1444 هـ)

ردمد 1658-7863

http://jes.ksu.edu.sa

دار جامعة الملك سعود للنشر

مجلة
العلوم التربوية

رئيس التحرير

أ. د. ناعم بن محمد العمري

جامعة الملك سعود (السعودية)

* * *

مدير التحرير

أ. د. إسماعيل سلامة البرصان

جامعة الملك سعود (السعودية)

* * *

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. عبد الرحمن بن عبد الله أبا عود

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. مساعد بن عبدالله النوح

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. مصطفى قسيم الهيلات

جامعة البلقاء التطبيقية (الأردن)

أ. د. سليمان بن محمد البلوشي

جامعة السلطان قابوس (سلطنة عمان)

أ. د. محمد بن شديد البشري

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

أ. د. محمد بن محمد الحربي

جامعة طيبة (السعودية)

أ. د. ريم بنت عبدالمحسن العبيكان

جامعة الملك سعود (السعودية)

* * *

سكرتيرا المجلة

أ. فهد بن عيسى العبداللطيف

jes@ksu.edu.sa

أ. عبده نعمان المفتي

jes@ksu.edu.sare.

* * *

التصميم والإخراج

أ. عبده نعمان المفتي

الهيئة الاستشارية

أ. د. راشد بن حسين العبد الكريم

جامعة الملك سعود

(السعودية)

أ. د. سعيد بن سليمان الظفري

جامعة السلطان قابوس

(سلطنة عمان)

أ. د. شادية أحمد محمد التل

جامعة اليرموك

(الأردن)

أ. د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار

جامعة الملك سعود

(السعودية)

أ. د. عبد الله بن سليمان البلوي

جامعة تبوك

(السعودية)

أ. د. هبه فتحي الدغيدي

الجامعة الأمريكية بالقاهرة

(مصر)

* * *

التعريف بمجلة العلوم التربوية

مجلة (دورية ـ علمية ـ محكمة) تصدر عن كلية التربية بجامعة الملك سعود، ثلاث مرات في السنة (فبراير ـ مايو ـ نوفمبر)، وتعنى بنشر البحوث في مجالات العلوم التربوية، وتهدف المجلة إلى إتاحة الفرصة للباحثين في جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة، في مجال العلوم التربوية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية.

وتقوم المجلة بنشر المواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو بالإنجليزية، وتشمل: البحوث الأصيلة: التطبيقية والنظرية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث، والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات العلمية، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى، كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثًا في مجال المجلة.

❋ ❋ ❋

الرؤيـــة:

أن تكون مجلة رائدة ومصنفة ضمن أشهر القواعد العالمية، في نشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية.

الرســالة:

نشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في العلوم التربوية.

الأهــداف:

1. توفير مرجع علمي متميز للباحثين في العلوم التربوية.
2. تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية للنشر في العلوم التربوية.
3. المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الرصينة التي تساعد في تطوير المجتمع وتقدمه.

❋ ❋ ❋

«تاريخ المجلة»

- 1397هـ/ 1977م صدر أوّل عدد من المجلة بعنوان «**دراسات**».
- 1404هـ/ 1984م تغير اسم المجلة إلى: «**دراسات تربوية**» مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود.
- 1409هـ/ 1989م تغير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «**العلوم التربوية**».
- 1412هـ/ 1992م تغير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «**العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**».
- 1433هـ/ 2012م فصلت المجلة إلى مجلتين: «**مجلة العلوم التربوية**» و«**مجلة الدراسات الإسلامية**».
- 1434هـ/ 2013م صدر أوّل عدد من «**مجلة العلوم التربوية**».

❋ ❋ ❋

للمراسلة:

«مجلة العلوم التربوية»

ص. ب: 2458 الرمز البريدي: 11451

كلية التربية – جامعة الملك سعود – الرياض – المملكة العربية السعودية

هاتف: 11-4674454 (966+) فاكس: 11-4679965 (966+)

البريد الإلكتروني: jes@ksu.edu.sa الموقع الإلكتروني: http://jes.ksu.edu.sa

❋ ❋ ❋

الاشتراك والتبادل:

دار جامعة الملك سعود للنشر - جامعة الملك سعود - الرياض - المملكة العربية السعودية

ص. ب: 68953 الرمز البريدي: 11537

ثمن العدد: 15 ريالاً سعودياً، أو ما يعادله بالعملة الأجنبية، يضاف إليها أجور البريد.

❋ ❋ ❋

© 2023 (1444هـ) جامعة الملك سعود.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواءً كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

❋ ❋ ❋

دار جامعة الملك سعود للنشر

قواعد وضوابط النشر

1. يجب ألا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) صفحة، متضمنة ا المستخلصين: العربي، والإنجليزي، والمراجع.
2. يعد مستخلصان للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على ألا تتجاوز عدد كلمات كل واحد منهما (200) كلمة.
3. يلي المستخلصين: العربيَّ، والإنجليزيَّ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد عن خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
4. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (الأعلى، الأسفل - الأيمن - الأيسر) (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
5. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (16)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (11).
6. يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (10)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (8).
7. تستخدم الأرقام العربية (...1-2-3 ,Arabic) في جميع ثنايا البحث.
8. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
9. يكتب عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءًا بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
10. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواءً في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
11. **ينظم البحث وفق التالي:**

أ/ **البحوث التطبيقية:** يورد الباحث مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته ومتغيراته، متضمنة الدراسات السابقة بشكل مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم أسئلته أو فروضه، يلي ذلك تحديد الأهداف، والأهمية، والحدود والمصطلحات، ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملة المنهج، ومجتمع البحث وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها. وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

ب/ **البحوث النظرية:** يورد الباحث مقدمة يمهد فيها للفكرة الأساسية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية في مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يقسم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكون جزءاً من الفكرة الأساسية للبحث. ثم يختم البحث بملخص شامل متضمناً أهم النتائج. وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

12. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس:
(American Psychological Association – APA – 6th ED)
13. يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء المطبعية واللغوية.
14. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقاً للنظام الآتي:

أ/ إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

ب/ إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

ج/ توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

د/ يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

-وفيما يأتي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود ـ العلوم التربوية، 3*(1)، 143 - 170.

Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

15. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، وتفيد هيئة التحرير بالاعتذار عن نشر البحث في المجلة.
16. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
17. في حالة قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
18. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
19. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.
20. يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال بريد المجلة الإلكتروني (jes@ksu.edu.sa).

❋ ❋ ❋

مجلة العلوم التربوية، المجلد 35، العدد (2)، ص ص 185 –281، الرياض 2023م/ 1444هـ)

المحتويات

العنوان	الصفحة
❁ افتتاحية العدد: بقلم أ.د. مساعد بن عبدالله النوح	
القسم العربي	
❁ أبرز معوقات تقديم الرعاية للطلاب الموهوبين المعاقين في السعودية. **سعد بن معطش العامر**	185
❁ أثر توظيف التلعيب في تدريس الكيمياء على التحصيل الدراسي وتنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي. **رحاب بنت زايد العتيبي، وسوزان بنت حسين حج عمر**	211
❁ دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية. **فاطمة بنت عبدالله بن محمد العقلا**	235
❁ عرض عن كتاب: القياس النفسي في الحياة اليومية: التاريخ والأسس العلمية والممارسات **عرض: محمد الخضر**	261
القسم الإنجليزي	
❁ مشاركة الآباء السعوديين وتصوراتهم لأنشطة القراءة والكتابة المنزلية في السنوات الأولى لأطفالهم. **أريج مازن عبدالرزاق بليلة**	269

❋ ❋ ❋

افتتاحية العدد

افتتاحية العدد

بقلم أ. د. مساعد بن عبدالله النوح – عضو هيئة التحرير

يلجأ الباحث إلى استخدام البحث النوعي من اعتقاد مفاده أن الأساليب الإحصائية في مواقف معينة لا تقدم فهمًا جيدًا عن طبيعة الحالة التربوية ومضمونها. وعليه، فإنه يجعل من مُشاهدات معينة وآراء مكتوبة أو مسموعة أو تعليقات مصادر له عند التحليل والحكم، ويتطلَّب البحث النوعي توافر مهارات محددة لدى الباحث للرَّبط فيما بين جميع وجهات النظر والمشاهدات من أجل الخروج بنتائج تحظى بثقة عالية.

وتمثل مجموعة التركيز (Focus Group) واحدة من أدوات البحث النوعي التي يختارها الباحث لتحقيق أهداف بحثه، وبالتالي نيل القبول والإجازة، ولها تكنيكها الخاص الذي يتمثل في أسسها المفاهيمية واعتباراتها المنهجية كبقية أدوات البحث التربوي المعروفة.

وبدايتها ليست بقريبة، إذ اسُتخدمت كطريقة للبحث في الأربعينيات في جامعة كولومبيا (Columbia University) عندما أُجري بحث عن برامج المذياع الطويلة، أثناء الحرب العالمية الثانية، فقد بدأ روبرت ميرتون (Robert Merton) تحليل مدى فاعلية الحملات الدعائية باستخدام مجموعات التركيز. وحصل بول لازارسفيلد (Paul Lazarsfeld) على عقد حكومي ليتعرف على انطباعات الأفراد تجاه الحملات الدعائية التي تدعو إلى الحرب عبر الإذاعة. وصمم ميرتون طريقة خلال البحث حيث يتمكن اثنا عشر مشاركًا في محطة الإذاعة من التفاعل مع ما يعارض معتقداتهم بالضغط على الزر الأحمر أو بالضغط على الزر الأخضر إن كان المحتوى يوافق معتقداتهم، وبتلك الطريقة صمم ميرتون طريقة لمعرفة آراء المشتركين وانطباعاتهم الشخصية، وبدأ ميرتون بعد ذلك بإجراء مجموعات التركيز في مكتب الأبحاث الاجتماعية التطبيقية في الولايات المتحدة قبل عام 1976، واشتهر استخدام مجموعات التركيز في الثمانينيات عندما نشر ميرتون تقريرًا عنها، وكان إيرنست ديشتر عالم النفس وخبير التسويق أول من صاغ مصطلح مجموعة التركيز قبل موته سنة 1991.

ومع هذه البداية المبكرة لهذه الأداة، إلا أنه يقل الأخذ بها من قبل طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس؛ لأسباب، مثل: ندرة تناولها في الإنتاجية العلمية في التربية، وقلة التدريب عليها، والحذر من طرق صدقها وثباتها وتحليل نتائجها والحكم عليها، وحاجتها إلى مزيد من الوقت والجهد والفطنة.

ولها تسميات مرادفة مثل جماعة التركيز أو المجموعة المركزة أو البؤرية أو مجموعة نقاش مركزة. وتعرف بأنها أداة لجمع المعلومات، حيث تعتمد نوعًا خاصًا من المقابلات من حيث الهدف والتصميم والإجراءات، كما أنها عبارة عن مناقشة مخططة بين 7-12 شخصًا تجمعهم اهتمامات مشتركة، وتستهدف الحصول على معلومات عن موضوع محدد في مُناخ مريح وآمن.

وعلى الرغم من كونها أداة تقبل التوظيف في مجالات علمية نظرية وتطبيقية مختلفة، مع مراعاة الأطر الفكرية والمفاهيمية لكل علم، إلا أن هناك أخلاقيات يلتزم بها الباحث النوعي وأعضاء جماعته عند استخدام هذه الأداة، مثل: المحافظة على سرية المناقشات والمعلومات المتداولة مع المشاركين الآخرين، والمشاركة الجماعية، وتفاعل الكل مع بعضه، وتكون المشاركة من خلال التحدث الفردي، كل على حدة، واحترام أفكار الآخرين وتجنب التقليل منها، والحد من المحادثات الجانبية. ويحدث بين أفرادها نقاش غير رسمي حول موضوعات ذات أهمية من قبل المؤسسة، ويدار من قبل مُناقش، ومهمته طرح الأسئلة، وتوجيه النقاش، وضبط فترات المشاركات، في إطار الهدف أو الأهداف المحددة، ثم تحلل المؤسسة الاستجابات والملاحظات التي تعبر عن رأي الجمهور العريض في المجتمع عن موضوعات المناقشة.

وتعد خيارًا ملائمًا أمام الباحث النوعي إذا كان يتحلى بسمات شخصية كالانطلاقة، والبشاشة، وتوافر روح القيادة، والضبط الانفعالي، والفطنة، وسمات مهنية كالتدرب على تصميمها وتفعيلها، وتوافر الإمكانات اللازمة.

ومن أهداف استخدامها رغبة الباحث في الاستماع والتعلم من الآخرين، واكتشاف موضوعات تهمه من المشاركين خلال المناقشة، والحرص على الوصول إلى معرفة متعمقة من خلال الاستماع لأطروحات المشاركين، ومقارنة استجاباتهم وخبراتهم مع بعضهم البعض، والاهتمام بالإجابة عن كيف حدثت تفاصيل الموضوعات؟ ولماذا حدثت خلال المناقشة؟ وتحديد المشكلات المتصلة بالموضوعات المحددة والحلول لها، وتحسين فاعلية البحث من خلال تحديد الأعضاء أوجه القوة والضعف فيه، وإعداد خطة لبرنامج أو تصور لتطوير واقع لمشكلة البحث، ومعرفة ردود أفعال الجمهور المستهدف عن برنامج ما أو عمل معين، والكشف عن التفاوت بين إمكانات أعضاء المجموعة، ورصد المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم ذات الأهمية.

هذا التعدد في أهداف اختيار الباحث النوعي جماعة التركيز لا يعفيه عن استخدام أداة أخرى من أدوات البحث التربوي، وتحدد ذلك أهداف بحثه وتوصيات اللجان البحثية في القسم العلمي الذي ينتمي إليه الباحث والكلية.

ومن المسلّم به أن الحالات التربوية تتفاوت في ماهيتها، وعوامل نشوئها، وجمهورها المستهدف، وأغراضها، وآثارها، وحلولها، لذا فإنه من المنطقي أن تتعدد أنماطها، وقد رصدت أدبيات البحث العلمي والتربوي أنماطًا لجماعة التركيز، ومن أبرزها:

- حالات تربوية تناسبها مجموعة التركيز ثنائية الإشراف، وتتضمن مشرفين أحدهما يكون معنيًا بوضع خطة لتنفيذ فعاليات الجلسة، والآخر يكون مسؤولًا عن طرح الأسئلة، وتلقي الإجابات، وضبط المشاركات، ومنع الأعضاء من الخروج عن صلب موضوعات الجلسة.
- وحالات أخرى تناسبها مجموعة التركيز ثنائية الاتجاه، وتتضمن مجموعتين، يتم إشعار إحداهما بما يجري في المجموعة الأخرى، مما يعطي أعضاء المجموعتين وجهات نظر أكثر نضجًا.
- وحالات تتلاءم معها مجموعة التركيز المصغرة، وتتضمن 4-5 أفراد، وهي تختلف عن المجموعة المعتادة التي تتشكل من 7-12 فردًا.
- وحالات تصلح معها مجموعة التركيز التي تتكون من العملاء، وتتضمن إلى جانب أعضاء مختارين للمشاركة عملاء أو الجمهور الذين لهم صلة بمشكلة البحث.
- وفريق التركيز الخاضع للمشاركين، حيث يشارك فرد أو أكثر من أعضاء المجموعة بشكل مؤقت، ويقوم بدور المشرف، وهذا يحد من التحيز وردود الأفعال الصادمة بسبب وجود أكثر من شخص يتولى المسؤولية.
- ومجموعة التركيز على الإنترنت، حيث تتم المناقشة عن بعد لمجموعة التركيز من خلال تبادل الآراء والتعليقات والملاحظات، وتتكون هذه المجموعة من ثلاثة أفراد هم: المناقش، والمشرف، والمستجيب.

ويعد عزوف طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس عن جماعة التركيز في رسائلهم الجامعية والبحوث العلمية غير مبرّر في ظل التطور المعرفي والتقني، وتوافر المتخصصين في منهجية البحث العلمي؛ لأنه من عوامل فعالية استخدام هذه الأداة:

– التدرب على إجراء مقابلات مع مجموعة التركيز لاسيما التي تتناسب وطبيعة أهداف البحث، وإن كان الباحث بارعًا بما فيه الكفاية فيمكن أن تكون النتيجة واضحة حول الموضوعات الرئيسة، وليس سهلًا تحقيق التحليل الدقيق للمعلومات التي تظهر من الدراسة من خلال أساليب مجموعة التركيز، وهذا يشير ببساطة إلى التطبيق المناسب لمجموعات التركيز، ولا يعني أنه لا ينبغي الاستمرار في استخدام التقنيات والبروتوكولات بعناية.

– تهيئة المُناخ وتوفير الإمكانات اللازمة لأنشطة لأعضاء مجموعة التركيز.

– تهيئة المناخ النفسي الملائم لمناقشات أعضاء المجموعة، وذلك يزيد من الشعور بالارتياح والثقة المتبادلة لطرد الإحساس بتصيّد الأخطاء والزلات، وهذا بلا شك يؤثر إيجابيًا من حيث البدء بجد وتركيز ودقة في عرض التفاصيل، إضافة إلى أن جودة نتائج مجموعة التركيز تعتمد على المناقشة، وعلى استمراريتهم في مراحل المناقشة.

– يجب أن يتجنب المشرف التغييرات المفاجئة في الاتجاه أو الموضوع، وفي حال حدث شيء غير متوقع فأعضاء مجموعة التركيز على درجة من التأهيل العلمي والعمق الفكري والنضج المهني ما يجعلهم قادرين على تفسير سياق المناقشة وأن يجدوها منطقية ومريحة.

– المشاركة الجماعية من كل أعضائها، حتى تكون نتائج أبحاث مجموعة التركيز قوية.

هذه الفعاليات تجعل الباحثين قادرين على اتباع خطوات تفعيل جماعة التركيز بشكل مناسب، وتتمثل في الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى، تحديد موضوع البحث: إذ تعد جماعة التركيز في المقام الأول أسلوب بحث تأكيدي. بمعنى أن الإعداد المكثف للمناقشة يكون مفيدًا للغاية لتأكيد أو دحض المعتقدات الموجودة مسبقًا. لهذا السبب فهي مفيدة لإجراء بحث توضيحي، حيث تستكشف سبب حدوث شيء ما عند توافر معلومات محدودة حوله.

الخطوة الثانية، تحديد نطاق البحث والفرضيات الخاصة: بعد اختيار الموضوع، يمكن للباحث البدء في التفكير فيما يتوقع أن تسفر عنه مناقشات مجموعة التركيز الخاصة به، وربما تكون هنالك دراسات سابقة حول موضوع البحث أو موضوع مشابه بدرجة كافية، يمكن الباحث استخدامها كنقطة بداية. إن لم تتم دراسة الموضوع جيدًا من قبل فيجب أن يستخدم الباحث حدسه كباحث متمكن لتحديد ما يعتقد أنه يستحق الدراسة.

الخطوة الثالثة، تحديد الأسئلة التي سيطرحها الباحث على مجموعته المركزة: وهذه الخطوة مهمة للغاية؛ لتحليل الاستجابات. ويلزم الباحث أن يأخذ وقته فيها، مع الاهتمام بصياغة النتائج. وعليه أن يكون حذرًا لتجنب الأسئلة الإرشادية التي يمكن أن تؤثر في الإجابات.

الخطوة الرابعة، تحديد فرد أو أكثر من مشارك في غرفة النقاش إذا كان يرغب في أخذ زمام المبادرة في طرح الأسئلة، ومهمته تنسيق النقاش، وتدوين الملاحظات، ومراقبة سلوك المشاركين، وما إذا كانت للفرضيات جوانب سلوكية.

الخطوة الخامسة، اختيار المشاركين/ المستجيبين اعتمادًا على موضوع البحث، ويمكن الأخذ بآليات تحديد العينات للمساعدة في الاختيار، مثل: اختيار العينات بشكل عشوائي، واختيار العينات بشكل مقصود، واختيار العينات وفقًا لمعايير محددة.

الخطوة السادسة، إعداد مجموعة التركيز الأولى: حيث إنها ليست مجرد مجموعة من الأشخاص الذين يجتمعون لمناقشة آرائهم، بل من الممكن أن تنطوي على الكثير من المتعة والراحة، وهذا لا ينتقص من كونها مدعومة بأساليب صارمة لتوفير ملاحظات قوية. ويمكن البدء في تنفيذ مجموعة التركيز من خلال العمليات الآتية: تأكيد الوقت والتاريخ في وقت مبكر (عادة لا يزيد النقاش في مجموعات التركيز عن 90 دقيقة)، والتأكيد على طبيعة النقاش، وما إذا كانت هنالك مداخلات خارجية، ومراعاة الاعتبارات الأخلاقية مثل: أن يكون المشاركون على دراية بموضوع النقاش وأسبابه بشكل مسبق، وإتاحة الفرصة للمشاركين من أجل التحضير قبل المشاركة إذا كانت هناك حاجة للتحضير المسبق، والتنفيذ الفعلي واستضافة المجموعة مع ملاحظة أي عوامل قد تؤثر على جودة النقاش.

الخطوة السابعة، تحليل البيانات للوصول إلى نتائج: فبعد الانتهاء من النقاشات التي أجراها الباحث من خلال مجموعات التركيز، يجب أن يقوم الباحث بنفسه ومنسقه المشارك باستخلاص المعلومات وتسجيل الانطباعات الأولية للمناقشة، وإضافة أي نقاط بارزة أو مشكلات أو استنتاجات فورية توصل إليها، ونسخ وتنسيق بياناته. وهذا يتطلب تخصيص رقم أو اسم مستعار لكل مشارك لأغراض تنظيمية، وتفريغ التسجيلات، وإجراء تحليل البيانات المناسب عبر تصنيف المشاركين في فئات.

وليس غريبًا أن تكون لهذه الأداة عيوب، لكن من المهم بمكان أن يتنبه الباحث ومشرفو المجموعة إلى هذه العيوب ويعملوا على الحد منها. ومن هذه العيوب:

- عند تحديد مجموعات التركيز بسرعة -يعتمد تكوين المجموعة في المقام الأول على مهام معينة- فقد يكون من بين المجموعة أعضاء لديهم آراء ووجهات نظر متضاربة تمامًا مع أعضاء آخرين في المجموعة ذاتها.

- يمكن لأعضاء المجموعة تشكيل انطباع عن فعالية المناقشة في الغرفة المجاورة بفعل وجود تقنيات الاتصال المرئي في الغرفتين في حالة مجموعة التركيز ثنائية الاتجاه، وهذا بالتالي يتسبب في حدوث برود بعض الأعضاء وتدني حماسهم للاستمرار في المشاركة.

- تتطلب جهدًا تنظيميًا وماليًا كبيرين مسبقًا قبل بدء مراحل المقابلة وأثنائها وبعدها، ومهارات التهيئة هذه غير متوافرة لدى البعض.

- الشك في إحداث التغيير والابتكار من استجابات أعضاء المجموعة تجاه موضوعات ملحة في غضون جلسة جماعية مركزة لمدة ساعتين.

- ديناميات المجموعة؛ حيث إن هناك أعضاءً منفتحين، ويحاولون إقناع الآخرين برأيهم، في حين يكون هناك أعضاءٌ انطوائيين يميلون إلى الحفاظ على وجهة نظرهم الخاصة وراء الكواليس، وآخرون مشككون. ويعد دحض الرأي الصادق من كلا النوعين من الأشخاص في غضون فترة زمنية قصيرة إلى حد ما مهمة غير قابلة لتدخل لمشرف.

- بعض الأعضاء قد يكونون مجاملين، حيث إنهم لا يقولون الحقيقة، وإنما يقدمون إجابات ترضي إدارة المجموعة والأعضاء الآخرين، وعليه تتأثر القرارات بالعواطف والمشاعر المصطنعة.

- المشرف يؤثر في النتيجة، فقد يقوم مشرفو مجموعة التركيز ومديروها بأدوار رئيسة استنادًا إلى مفهوم المناقشة، وعليه يجب أن يبرزوا النوايا الصادقة للأعضاء. فإن كان المشرف محبوبًا بشكل خاص للعضو فستكون إجاباته وآراؤه مختلفة عما إذا كان العكس تمامًا هو الحال.

وفق الله الجميع

***

القسم العربي

أبرز معوقات تقديم الرعاية للطلاب الموهوبين المعاقين في السعودية

سعد بن معطش العامر

أستاذ الموهبة المشارك– قسم التربية الخاصة، كلية التربية– جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 21/ 5/ 1444هـ؛ وقبل للنشر في 20/ 8/ 1444هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التّعرف إلى واقع فئات الموهوبين ذوي الإعاقة (2e) في السعودية من خلال تناول أبرز المعوّقات التي تحول دون تقديم الرعاية الرسمية للطلاب الموهوبين المعاقين (2e) في السعودية. اعتمد الباحث على المنهج النوعي، إذ استخدم ثلاث طرق بحثية لجمع بيانات الدِّراسة، تحليل المحتوى، المراجعة المنظمة، المقابلات الشخصية شبه المفتوحة. تكوّنت عيِّنة الدِّراسة من 12 مشاركًا؛ موزعين على ثلاث مجموعات، حيث تكوّنت عيِّنة الخبراء من أربعة خبراء بواقع، خبيرين متخصصين في مجال رعاية الموهوبين، وخبيرين متخصصين في مجالات الإعاقة، وتكوّنت عيِّنة صنَّاع القرار من أربعة مشاركين، وأخيرًا عيِّنة مديري الإدارات والوحدات الخاصة بفئات التربية الخاصة في وزارة التعليم. أظهرت النتائج أنَّ أبرز المعوقات التي تواجه طلبة (2e) في السعودية، هي: عدم وجود قوانين أو تشريعات رسمية خاصة بفئات (2e) في السعودية، وتباين وجهات نظر المشاركين حول فهم طبيعة وسمات فئات (2e)، وضعف التنسيق بين الجهات المعنية بفئات التربية الخاصة. وبناءً على ذلك قدّمت الدِّراسة عددًا من المقترحات والتوصيات التي قد تُساعد في تقديم الرعاية الرسمية المناسبة لفئات (2e) في السعودية.

الكلمات المفتاحية: المعوقات، الموهوبون المعاقون، القوانين والتشريعات، سمات الموهوبون المعاقون، السعودي.

Major hindering obstacles of twice-exceptional students (2e) education in Saudi Arabia

Saad M. Alamer

Associate proposer of gifted education Special Education Department, Faculty of Education King Saud University

(Received 15/12/2022; Accepted 14/3/2023)

Abstract: This qualitative study aims to identify major obstacles that prevent twice-exceptional students (2e) from receiving official care in Saudi Arabia. For data collection, the author used three different methods, content analysis, systemic review and semi-structured interviews. Twelve participants took part in the current study. They represented three different groups, the expert group consisted of four experts, two of whom were specialists in gifted education and two were specialists in disability, the policymakers group was comprised of four participants and the other four participants represented authorised persons' group who are in charge of gifted education and disabled children's centres in Saudi Ministry of education. The findings outlined three main obstacles: (a) unavailable official laws and/ or legislations for (2e) in Saudi Arabia, (b) misunderstanding among participants about the nature and the characteristics of (2e) students, (c) weak communication and lack of organisation between official authorised departments of special education. Accordingly, the study proposed several recommendations and prospective investigations to serve (2e) students in Saudi Arabia.

Keywords, obstacles, twice-exceptional children, laws and legislations, traits of twice-exceptional children, Saudi Arabia

---

(1) Associate proposer of gifted education Special Education Department, Faculty of Education King Saud University

(1) أستاذ الموهبة المشارك- قسم التربية الخاصة، كلية التربية- جامعة الملك سعود.

e-mail: salamer@ksu.edu.sa البريد الإلكتروني

مقدمة الدِّراسة:

يواجه الطلاب الموهوبون المعاقون Twice-exceptional (2e)[1] تحديات كبيرة، تحول بينهم وبين تقديم الرعاية الملائمة لطبيعة احتياجاتهم الفريدة، التي على الرغم من اشتراكهم مع فئتي الموهوبين أو المعاقين في هذه الاحتياجات، إلا أنَّ وجود الموهبة والإعاقة لديهم في آنٍ واحدٍ يتطلب استراتيجيات وأساليب تربوية، تختلف عمّا يتم تقديمه لفئات الموهوبين أو المعاقين (Alelyani, 2022; Maddocks, 2018; Mollenkopf et al., 2021; Roberts et al., 2015). الاعتراف بحقوق فئات (2e) تمت الإشارة إليه في مطلع القرن الماضي من خلال الأبحاث التي قامت بها تيرمان وأودن (Terman & Oden, 1947)، وهولينجورث (Hollingworth, 1923)، وجرى تناولها والتأكيد عليها أيضًا في منتصف الستينات من قبل قاليغر (Gallagher, 1966) الذي مهد لإقرار قانون 94-142 في الولايات المتحدة (التربية لجميع الأطفال المعاقين، Education for All Handicapped, Act of 1975). هذه المحاولات لم تؤسِّس لنظريات وأبحاث علمية تسهم في سنِّ التّعريفات وأدوات الكشف الخاصة بهذه الفئات، أو في توفير بيئات التعليم الملائمة لها، وبدلاً من ذلك استمر الاهتمام بفئات المعاقين أو الموهوبين على حساب هذه الفئات (Baldwin et al., 2015). ويُشير حنا وشور (Hannah & Shore, 2008) إلى أنَّ قضية الاهتمام بفئات 2e عادت مرة أخرى ضمن الأولويات البحثية لدى عددٍ من الباحثين في العام 1980، غير أنَّ الملاحظ أنَّ هذه العودة لم ينتج عنها نتائج ملموسة على أرض الواقع، مما أدى إلى استمرار التجاهل لهذه الفئات مقارنة بسواها من المتعلمين. وجاءت معظم الأبحاث المنشورة حديثاً ما بين عامي 2015–2022 تؤكد أن فئات 2e لا زالت تواجه مشكلات عدة بدءاً من وجود السياسات التعليمية الخاصة بهم، ومروراً بتقنين أدوات الكشف ومحكات التّعرف، ووصولاً إلى إعداد المعلمين بالطرق والأساليب الخاصة الملائمة التي تلبي احتياجات فئات 2e أسوة بما يقدم لزملائهم الآخرين من فئات المعاقين أو الموهوبين (Aladsani, 2020; Alelyani, 2022; Alsamiri, 2019; Mohammed, 2020; Peters, 2021; Roberts et al., 2015; Walrod, 2022).

تؤكد نتائج هذه الدراسات أنَّ هناك قلة اهتمام لدى جميع الأنظمة التعليمية العالمية. ففي أمريكا باعتبارها واحدة من الدول الرائدة عالمياً فيما يتعلق بالتعليم وحقوق الأفراد، ينتقد العديد من الباحثين حديثاً الإدارة السياسية في أمريكا والجهات التعليمية فيها ذات العلاقة بتعليم ورعاية الأفراد، وتُحملهم المسؤولية في عدم القيام بما يجب لمنح هذه الفئات

[1] – سوف يستخدم الباحث الاختصار (2e) بغرض الإشارة للطلبة الموهوبين ذوي الإعاقة وهم الطلاب الذين يظهرون تميزاً وموهبة استثنائية في مجال أو أكثر من مجالات الموهبة ويعانون من إعاقة أو أكثر من الإعاقات المصنفة ضمن فئات الإعاقة.

حقوقهم. فعلى سبيل المثال، يصف بيترس (Peters, 2021) واقع هذه الفئات في أمريكا، والطريقة التي يتم معاملتهم بها بأنَّه تحيز وعنصرية لفئة من الأفراد أو الولايات على حساب الآخر. وفي منشور بحثي آخر، خلص روبرتس وآخرون (Roberts et al., 2015) إلى أنَّ عدداً من الجهات التعليمية في الولايات في أمريكا لا يوجد لديها سياسات أو تدابير للتعامل مع هذه الفئات، وفي حال وجودها لدى البعض فهي في الواقع مستقاة من سياسات خاصة، إمَّا بفئات الموهوبين أو بفئات المعاقين. ويصف ولرود (Walrod, 2022) مثل هذه الإجراءات المتبعة في هذه الولايات حول رعاية وتعليم هذه الفئات بأنَّها إجراءات غير علمية للاختلافات الكبيرة بين فئات 2e وفئات المعاقين أو الموهوبين، حتى ولو شاركوهم في بعض الاحتياجات.

ووفقاً للإحصاءات العالمية، يُشير تقرير اليونيسيف (UNICEF, 2022) إلى أنَّ هُناك ما يقارب 240 مليون طفل حول العالم لديهم شكلٌ من أشكال الإعاقة، وبحسب بعض النسب التي أشار إليها بعض الباحثين، فإنَّ ما نسبته 2-5٪ لديهم احتياج مزدوج، ويُصنّفون ضمن فئات 2e (Lovett & Sparks, 2013)، وهناك من يرى أنَّ النسبة قد تزيد عن ذلك، وتصل لمستويات 9٪ (Barnard-Brak et al., 2015). ولو أُفترض أنَّ نسبة فئات (2e) هي 5٪ من العدد الكلي لفئات الأطفال من ذوي الإعاقة، فإن قرابة 12 مليون حول العالم من فئات(2e).

ففي السعودية التي تعتبر جزءًا لا يتجزأ من النظام العالمي، تُشير الهيئة العامة للإحصاء (2019) إلى أنَّ عدد الأطفال المعاقين يصل لقرابة المليون ونصف، وعلى الرغم من الاهتمام الكبير الذي توليه الدولة للمتعلمين، ومن بينهم فئات التلاميذ الموهوبين والمعاقين، والذي يتمثل في سنٍّ وتشريع العديد من القوانين والسياسات التعليمية، وتقنين وبناء أدوات الكشف والتعرف، وإعداد وتدريب المعلمين للتعامل مع هذه الفئات (Alamer, 2010)، إلا أنَّ فئات (2e) لا يزالون يواجهون تجاهلاً كبيراً، فليس لديهم سياسات تعليمية خاصة بهم أو أدوات ومعايير للتعرف عليهم (Aladsani, 2020; Alelyani, 2022; Alsamiri, 2019; Mohammed, 2020).

ولتحديد مجال هذه الورقة البحثية التي تركز وبشكل رئيس على واقع هؤلاء الطلاب في السعودية، ولحداثة تناول هذه القضية في المجال البحثي السعودي، إذ أنَّه على حد علم الباحث لم يُتطرق بحثياً في السعودية للأسباب التي تعيق تقديم الرعاية الرسمية لفئات (2e). اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على استنباط عددٍ من العوامل، التي جرى الإشارة إليها في العديد من الدراسات العالمية المهتمة بقضايا هذه الفئات باعتبارها من أبرز

العوامل اللازم توفرها لرعاية مثل هذه الفئات (Alamer & Phillipson, 2021; Aladsani, 2020; Alelyani, 2022; Mohammed, 2020; Roberts et al., 2015; Walrod, 2022). خلصت المراجعة إلى وجود ثلاثة عوامل رئيسية: (أ) تعريفات وسمات فئات 2e، (ب) القوانين والتشريعات، (ت) توفر أدوات الكشف والتّعرف. سوف يتم تناول هذه الأسباب تباعاً، مع إعطاء ملخص لأبرز الحلول المقترحة في الأدبيات النظرية الخاصة بقضية الدِّراسة.

العامل الأول- التعريفات وسمات فئات (2e):

تُسهِم التّعريفات الخاصة بفئة ما في بناء السياسات والاستراتيجيات الخاصة بتعليمها بشكلٍ فعّالٍ، كما أنَّها تُسهم في تحديد وبناء الأدوات المناسبة للتّعرف عليها، واكتشافها، وتمنح الباحثين والمهتمين فرصة الإسهام بمقترحاتهم وتوصياتهم البحثية حول قضية واضحة ومحددة المعالم. فإذا كانت القوانين والتشريعات ضرورية لبناء السياسات التعليمية الخاصة بفئات 2e، فإنَّ تحديد التعريفات الخاصة بهم يعدُّ اللبنة الأساسية التي يجدُر بالجهة المشرّعة القيام به قبل اقتراح أو بناء السياسة التعليمية (Mohammed, 2018; Roberts et al., 2015). وعلى الرغم من أنَّ هناك بعض المحاولات لتعريف فئات 2e من قبل بعض الباحثين، إلا أنَّه ونظراً للتداخل بين طبيعة وسمات فئات الموهوبين من جانب وفئات المعاقين من جانب آخر، والذي تعدُّ فئات (2e) خليطاً منهما، جعل تعريف هذه الفئات واحداً من التحديات التي تواجه المجال (Alsamiri, 2019; Mohammed, 2020)، وهناك من يرى أنَّ قدرة بعض الطلاب من هذه الفئات على إظهار الموهبة، وحجب الإعاقة التي لديهم، أو إظهار الإعاقة وحجب الموهبة التي لديهم يفاقم في مشكلة الوصول لتوصيف دقيق لهذه السمات (Baum & Owen, 2004). وعلى الرغم من ذلك، حاول بعض الباحثين تقديم تعريفات لهذه الفئات، ومن بين هذه المحاولات ما قام به كلٌّ من الجمعية الوطنية لفئات (2e) ومجلس الأطفال الاستثنائيين في أمريكا، حيث عرفا فئات (2e) على النحو التالي:

هم الأطفال الذين يبرهنون عن وجود احتياج مزدوج، لديهم موهبة إضافة للإعاقة، بحيث تسيطر أو تحجب موهبتهم جانب الإعاقة الموجود لديهم، أو تسيطر الإعاقة أو تحجب شق الموهبة الموجود لديهم (Baldwin et al., 2015).

وفيما يلي قائمة بأبرز السمات المصاحبة لفئات (2e)، التي اعتمد الباحث في عرضها وفق التصنيف الوارد في التّعريف المقترح لكل من الجمعية الوطنية لفئات (2e) ومجلس الأطفال الاستثنائيين، الذي يُشير إلى وجود نوعين من السمات تصاحب هذه الفئات. النوع الأول يظهر في حال سيطرة مظاهر الموهبة على مظاهر الإعاقة، ويبرز النوع الثاني في حال سيطرة مظاهر الإعاقة على موهبة الطفل، كما في جدول (1):

جدول (1): أبرز السمات المصاحبة لفئات (2e)

الموهبة تسيطر أو تحجب الإعاقة	الإعاقة تسيطر أو تحجب الموهبة
- منخفضي التحصيل (Aladasani, 2020). - لديهم مشكلات أكاديمية، نفسية أو اجتماعية لكنها لا تعيقهم من الاستمرار في الحياة. - يغلب عليهم الفوضوية وعدم الانضباط والترتيب (Josephson 2018). - تقدير الذات منخفض لديهم (Aladasani, 2020; Silverman, 1989). - منخفضي الدافعية. - يملكون ذاكرة استثنائية وحصيلة لغوية متقدمة. - خيال استثنائي. - مهارات متقدمة في حل المشكلات. - (Mohammed, 2018). - يظهرون فروقاً محسوسة بين الدرجات التي يحصلون عليها في الاختبارات وبين أدائهم داخل الفصل. - مراوغون، ويملكون استراتيجية إخفاء عيوبهم. - عدم الثقة والقلق. - فرط النشاط (Josephson 2018). - يظهرون مستوى متقدماً في التعامل مع المفاهيم المجردة. - يمتلكون قدرة لغوية كبيرة **(McKenzie, 2010)**	- يحصلون في الغالب على درجات منخفضة في اختبارات الذكاء IQ (Mohammed, 2018). - في الغالب سبق تشخصيهم، ولديهم نوع أو أكثر من الإعاقات المصنفة. - لا يحصلون على ترشيحات من معلميهم لبرامج الموهوبين (Aladasani, 2020). - مهاراتهم الاجتماعية منخفضة. - المبالغة في ردود الأفعال. - العدوانية (Strop & Goldman, 2002). - يعانون من عسر القراءة. - يعانون من عسر الحساب' - يعتمدون بشكل مبالغ فيه على دعم والديهم لضمان استمرارهم في الدِّراسة (Gilman at el., 2013). - يواجهون صعوبة في التعامل مع أساسيات بعض المفاهيم. - يواجهون صعوبة كبيرة في ترجمة أفكارهم للغة مكتوبة (McKenzie, 2010).

العامل الثاني: القوانين والتشريعات:

الواقع الملاحظ في العديد من السياسات التعليمية في العديد من الدول يُشير إلى وجود سياسات تعليمية خاصة بالطلاب العاديين أو المعاقين أو الموهوبين، غير أنَّ الملاحظ أن السياسات الخاصة بالطلاب (2e) إمّا غائبة تماماً أو عائمة في ثنايا السياسات الخاصة بالطلاب الموهوبين أو المعاقين دون توصيفها بشكلٍ دقيقٍ. على سبيل المثال، في أمريكا، هدفت دراسة قام بها روبرتس وآخرون (Roberts et al., 2015)، إلى التّعرف على مدى وجود سياسات تعليمية، وتشريعات خاصة بالطلاب (2e) في الإدارات التعليمية في أمريكا. أظهرت النتائج أنَّ 22 ولاية تدمج التشريعات الخاصة بالطلاب (2e) ضمن سياسة وتشريعات وقوانين رعاية الموهوبين، في حين ظهرت في تسع ولايات ضمن سياسة وتشريعات

وقوانين التربية الخاصة. وخلصت نتائج الدِّراسة، إلى أنَّ أمريكا لا يوجد فيها سياسة خاصة برعاية فئات (2e).

وفي محاولة لتسليط الضوء على الأسباب التي تعيق تقديم الرعاية لهذه الفئات، وصف بيترس (Peters, 2021) ما تعانيه فئات (2e) في عدم توفر الآلية الملائمة، التي يمكن الاعتماد عليها في تلبية احتياجاتهم، بطريقة مشابهة لما يواجه بعض طلبة الأقليات في أمريكا المنحدرين من أصول أفريقية أو آسيوية، أو يصنفون ضمن طبقات اجتماعية فقيرة. هذه الأقليات تعاني ولعقود من الزمن من التمييز، وعدم المساواة بينهم وبين بعض الطلاب من ذوي البشرة البيضاء أو من طبقات اقتصادية متوسطة فأعلى في طرق الكشف والترشيح لبرامج الموهوبين في السعودية، أجرى العامر وفيليبسون (Alamer & Phillipson, 2021) دراسة حديثة هدفت لتقيم السياسات الخاصة بتعليم الموهوبين في السعودية. خلصت الدِّراسة إلى غيابٍ تامٍ لوجود سياسة أو تشريعات وقوانين تُعنى بفئات (2e). هذه النتيجة سبق تأكيدها في عددٍ من الدراسات التي تناولت واقع الطلاب (2e) في السعودية، وخلصت بتوصيات تؤكد في مجملها على ضرورة توفير قوانين وتشريعات لهؤلاء الطلاب (Aladsani, 2020; Alelyani, 2022; Alkahtani & Kheirallah, 2016; Mohammed, 2018; Mohammed, 2020).

وفي محاولة لتقديم الحلول، يرى بيترس وآخرون (Peters et al., 2019) أنَّ الحلول العملية الناجحة في بناء سياسة التعليم الخاصة بفئات (2e)، هي التي تنطلق من أرضية صلبة، والتي عبروا عنها بوجود القوانين والتشريعات العالمية المعتمدة. فعلى سبيل المثال، يوجد في المجال قوانين خاصة بتعليم الموهوبين والمعاقين، فما المانع من السير في نفس النهج وتصميم السياسات والاستراتيجيات التي تناسب فئات (2e)؟ ومن أشهر القوانين التي جرى تداولها على نطاق واسع بين الدول قانون "No Child left behind" (2002)، الذي يؤكد على حقوق جميع الطلاب في التعليم بغض النظر عن خلفيتهم العرقية أو الاقتصادية أو اختلاف متطلباتهم وحاجاتهم. كذلك أسهم قانون [IDEA] (2004) الذي يهتم بشكل واضح بالأفراد المعاقين، في سنِّ تشريعات وسياسات خاصة بهذه الفئة (Individuals With Disabilities Education (Act [IDEA], 2004). وعلى الرغم من أنَّ هذه القوانين جرى اقتراحها وتطبيقها في أمريكا، إلا أنَّه سرعان ما تم تبني هذه التوجهات في معظم بلدان العالم؛ وذلك للمكانة والريادة العالمية التي تحظى بها أمريكا في مجال النظريات والقوانين الخاصة بالتعليم. تناول روبرتس وآخرون (Roberts et al., 2015) في دراستهم لواقع فئات (2e) في أمريكا هذين القانونين باعتبارهما من القوانين الرئيسية التي

مهدت لبناء سياسات تعليمية للفئات الخاصة، ليس في أمريكا فقط، بل في معظم دول العالم. ورغم أنَّ الباحث وزملاءه لم يُشيروا بشكلٍ واضح لملاءمة استخدام هذين القانونين كمنطلق قانوني يسهم في تقديم الحلول لبناء السياسات الخاصة بفئات (2e)، إلا أنَّهم أشاروا إلى أنَّ هذين القانونين يُركزان على أداء الفئات الخاصة من الموهوبين أو المعاقين، الذي يُقاس من خلال حصول هؤلاء الطلاب على الكفايات الضرورية، التي تتضح من خلال التقدم والتطور الذي يحققونه في بلوغ الأهداف المرصودة. ليس هناك شك بأنَّ توفر أدوات الكشف والتّعرف أمرٌ في غاية الأهمية سواءً كان الغرض منها التّعرف على الطلاب الموهوبين أو المعاقين، غير أنَّ توفرها وملاءمتها لفئات (2e) يعدُّ واحداً من التحديات التي تواجه الأنظمة التعليمية المتقدمة فضلاً عن الأنظمة الناشئة. يُشير مدوسك (Maddocks, 2018)، إلى أنَّ الوقت الحاضر لا يوجد فيه معايير وأدوات متفق عليها عالمياً، يمكن استخدامها في التّعرف والكشف عن هذه الفئات. ويؤكد ولرود (Walrod, 2022)، على أنَّ المعايير الخاصة بالتّعرف على فئات الموهوبين أو المعاقين لا تعدُّ بديلاً مناسباً في حلِّ مشكلة التّعرف على فئات (2e)، بل على العكس قد تزيد من فرصة إهمالهم في نهاية المطاف، وتجعل مشاكلهم واحتياجاتهم قائمة، ودون حلول عملية.

ويرى الباحثون أنَّ اقتصار أهداف هذه القوانين على تزويد الطلاب بالكفايات اللازمة لإنهاء المتطلبات الدراسية، ومنها على سبيل المثال التخرج، لا يهتم بتنمية المواهب الكامنة عند الأطفال الموهوبين أو فئات (2e)، ويرى الباحث أنَّ توجيه مثل هذا الانتقاد للقانونين السابقين، ربما يُفسر على أنَّه إشارة لضرورة بناء قوانين جديدة خاصة بفئات الموهوبين المعاقين، أو توصية بتطوير هذه القوانين لتشمل جميع فئات المتعلمين بما فيهم (2e). **ثالثاً- توفر أدوات الكشف والتعرف:**

تاريخياً، يعدُّ معامل اختبار القدرات العقلية IQ، واحداً من أهم الأدوات التي يتم التّعرف من خلالها على الفئات العقلية للموهوبين أو المعاقين (Renzulli, 1978). وتُصنّف أيضًا ترشيحات المعلمين، والوالدين، والزملاء، أو الطلاب من الموهوبين والمعاقين أنفسهم، من بين المعايير والأدوات المهمة، المستخدمة في المجال. فعلى سبيل المثال، تعدُّ ترشيحات المعلمين والوالدين من أشهر المحكات التي يتم استخدامها في التّعرف على ما إذا كان أبناؤهم موهوبين أو معاقين (Alamer, 2010)، غير أنَّ ترشيحات الوالدين وعلى الرغم من تصنيفها كواحدة من أدوات الكشف والتّعرف، تواجه تحديات كبيرة عندما يتعلق الأمر بتحديد ما إذا كان أبناؤهم ينتمون لفئات 2e، إذ إن مدى قيمة

المعلومات التي يشاركون بها حول أبنائهم ترتبط بشكلٍ وثيقٍ بمدى وعيهم، وفهمهم، بطبيعة الاحتياجات الخاصة لهذه الفئات، إضافة إلى معرفتهم للعلاقة بين احتياج أبنائهم باعتبارهم موهوبين ومعاقين في ذات الوقت (NAGC, 2006). وللتّعرف على الدور الذي يمكن أن يقوم به الآباء أو المعلمون في التّعرف على إذا ما كان أبناؤهم من فئات 2e، قام مولينكوبف وآخرون (Mollenkopf et al., 2021) بإجراء دراسةٍ نوعيةٍ؛ للتحقق من مدى قدرة الآباء والمعلمين في التّعرف على إذا ما كان لدى أبنائهم احتياج مشترك. خلصت الدِّراسة للعديد من النتائج، ومن بينها أنَّ معظم الآباء استطاعوا التّعرف على الموهبة الموجودة عند أبنائهم منذُ كانوا في الثانية من أعمارهم، بينما قدم المعلمون معلومات ضئيلة في هذا الصدد، وأوصى الباحثون بضرورة تدريب المعلمين على أساليب التّعرف على مثل هذه الفئات، وزيادة وعيهم حول أبرز السمات والسلوكيات المصاحبة لها.

تُشير جميع الدراسات الخاصة بالطلاب (2e) في السعودية التي استطاع الباحث الوصول لها، إلى عدم توفر أدوات أو معايير للكشف عن هذه الفئات في السعودية (Aladsani, 2020; Alelyani, 2022; Mohammed, 2020, 2018). وعلى الرغم من اتفاق هذه الدراسات على عدم توفر معايير ومحكات رسمية للتّعرف على فئات (2e) في السعودية، إلا أنَّ هؤلاء الباحثين استخدموا ترشيحات المعلمين أو الوالدين، وذلك باعتبارهما من المحكات المتعارف عليها، التي عادة تستخدم في التّعرف على الطلاب الموهوبين أو المعاقين. ورغم أنَّ هذه الدراسات قدّمت بعض المعلومات حول وجهات نظر المعلمين أو الوالدين حول التّعرف على فئات الطلاب (2e)، إلا أنَّ هذه المعلومات تبقى غير دقيقة من منظور علمي لأنَّها لا تنطلق من أرضية سليمة بدءًا من القوانين والتشريعات، ومروراً بتحديد التعريفات، وانتهاءً بوجود نموذج رسمي متبع لرعاية فئات (2e) في السعودية. وبناءً على ما تقدم، يتضح بأنَّ رعاية فئات (2e) تقوم على عنصرين رئيسيين، الأول الجانب النظري، ويشمل سنّ القوانين والتشريعات، والثاني الجانب العملي، ويشمل سنّ التعريفات، وبناء الأدوات والمحكات المناسبة لهذه الفئات. ولأنَّ العنصرين السابقين غير متاحين حالياً في واقع رعاية هذه الفئات في السعودية، فإنَّ الدِّراسة الحالية تحاول التّعرف على أسباب عدم توفرهما من وجهة نظر صنَّاع القرار، ومديري المراكز والوحدات المعنية بفئات التربية الخاصة في وزارة التعليم في السعودية، ومجموعة من الخبراء في مجالي الإعاقة والموهبة، وعددٍ من مديري المراكز أو الوحدات المعنية بشؤون الفئات الخاصة.

مشكلة الدِّراسة:

تُشير الهيئة العامة للإحصاء (2019) إلى أنَّ الإحصائيات الحديثة التي أجريت في السعودية في العام 2017 ذكرت أنَّ هناك ما يقارب 1,445,723 معاقاً، منهم (52% ذكور) و (48% إناث)، فإذا كانت نسبة الأفراد الذين من الممكن تصنيفهم على أنهم أفراد مزدوجو الاستثناء (2e) وذلك وفق النسب العالمية المتسامحة تتراوح ما بين (5-7%)، وتُرى في بعض الإحصائيات الأكثر صرامة بأنَّها قد تصل إلى (20%) من المجتمع الكلي لفئات الإعاقة (Lovett & Sparks, 2013; Jones, 2014; Trail, 2011)، فإنَّ هذه النتائج قد تُثير العديد من التساؤلات حول كمية الهدر في الطاقات البشرية، التي ربما يفقدها الوطن في حال عدم قيام الجهات المعنية في التعليم، وصناع القرار في السعودية بخطوات عاجلة للبدء في سنِّ القوانين والتشريعات التي تساعد في اكتشاف ورعاية هذه الفئات (2e). إن عدم تقديم الرعاية الملائمة لفئات الموهوبين المعاقين أسوة بما يقدم لزملائهم الآخرين، قد يؤدي إلى تدهور هذه الفئات وتفاقم الأعباء على أسرهم والنظام التعليمي بشكل عام. وعلى الرغم من بعض المحاولات التي قام بها بعض الباحثين السعوديين في تناول هذه المشكلة، إلا أنَّها تناولت المشكلة بشكلٍ عامٍ، وخرجت بنتائج تُشير فيها لعدم توفر سياسة تعليمية في السعودية لرعاية هذه الفئات (Aladsani, 2020; Alelyani, 2022; Mohammed, 2020, 2018)، وركزت دراسات أخرى على المعلم ومدى معرفته بسمات وطريقة تدريس هذه الفئات (Aladasani, 2020; Alsamiri, 2019; Mohammed, 2018). وعلى الرغم من كمّ المعلومات والنتائج القيّمة التي نتجت عن هذه الدراسات، إلا أنَّها لم تتطرق لأسباب عدم تقديم الرعاية لفئات (2e) في السعودية حتى الآن. وتسعى الدِّراسة الحالية لتناول هذه الجزئية المهمة، التي على حد علم الباحث لم يُتطرق لها في الأبحاث التي تناولت قضايا فئات (2e) في السعودية. **أسئلة الدراسة:**

تستند الدراسة الحالية على التساؤل الرئيس الآتي:

ما أبرز المعوقات التي تحول دون تقديم الرعاية الرسمية لفئات (2e) في السعودية؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التّعرف إلى واقع فئات الموهوبين ذوي الإعاقة (2e) في السعودية من خلال تناول المعوّقات التي تحول دون تقديم الرعاية الرسمية لهم

أهمية الدِّراسة:

يعاني الطلاب (2e) من قلة الاهتمام عالمياً، إذ يُعدُّ تناول القضايا الخاصة بتعليمهم من جانب، واستثمار طاقاتهم ومواهبهم الاستثنائية من جانب آخر، واحدة من القضايا التي تشغل الدول

والباحثين في مجال التربية بشكلٍ عامٍ، والتربية الخاصة ورعاية الموهوبين على وجه الخصوص. ويمكن تلخيص أهميتها في الآتي:

الأهمية النظرية

- تُعدُّ الدراسة الحالية التي تتناول واقع الطلاب (2e) في السعودية واحدة من الدراسات القليلة التي تناولت هذه الفئات.
- تناول أسباب عدم توفر سياسة تعليمية خاصة بالطلاب (2e) في السعودية، وهذا لم يُتناول من قبل، على حد علم الباحث.
- إنَّه مؤمل أن تسهم نتائج وتوصيات الدِّراسة الحالية بتزويد الأدبيات العلمية المتخصصة في رعاية الطلاب (2e) بوجهات نظر، تدعم الجهود المبذولة التي تنادي بالاهتمام بهذه الفئات.

الأهمية التطبيقية

- تسليط الضوء على أسباب عدم توفر رعاية رسمية لفئات (2e) في السعودية، قد يساعد صاحب القرار، والمعلمين، والمؤسسات المعنية برعاية هذه الفئات في اتخاذ القرارات المناسبة التي تساعد في تطوير تعليم هذه الفئات، واستثمار مواهبها.
- إنه مؤمل أن تقدم نتائج وتوصيات الدراسة الحالية للمعلمين ومديري المدارس والمرشدين التربويين معلومات حول سمات الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة والتي قد تساعد في رفع مستوى وعيهم بطبيعة واحتياجات هذه الفئات.

حدود الدِّراسة

اقتصرت عيِّنة الدِّراسة على مجموعة من صنَّاع القرار في وزارة التعليم، والمسؤولين في المراكز المتخصصة بفئات التربية الخاصة، والخبراء في تخصصات الموهبة والإعاقة في الجامعات السعودية. وقد اقتصرت إجراءات تحليل بيانات الدِّراسة على ما توفر للباحث واستطاع الوصول إليه من وثائق، وبيانات، قام بجمعها من خلال المواقع الإلكترونية للجهات المعنية أو من خلال المراجعة المنظمة للأبحاث العلمية التي تناولت واقع فئات (2e) في السعودية في الفترة 2016-2022، والمقابلات الشخصية التي أجراها الباحث، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2021.

مصطلحات الدِّراسة:

الرعاية: جميع الخدمات المتخصصة، التربوية والصحية والاجتماعية والترفيهية، المقدمة للتلاميذ داخل وخارج المدرسة (Saraho & Spodek, 2005).

يعرفها الباحث إجرائياً: جميع الخدمات المتخصصة التي تقدم لفئات الموهوبين المعاقين في المدارس السعودية والتي تساعدهم في التغلب على إعاقتهم وتسهم في إبراز جوانب الموهبة لديهم.

السياسات التعليمية هي: مجموعة من القوانين والمعايير التي تؤسسها، وتصدرها الجهات

التعليمية من خلال توفير المصادر المناسبة لتلبية حاجات المتعلمين (VanTassel-Baska, 2009).

يعرفها الباحث إجرائياً: مجموعة من القوانين والمواد واللوائح الرسمية التي تتبناها وزارة التعليم وذلك من أجل تقديم الرعاية الملائمة للتلاميذ الموهوبين المعاقين في السعودية.

الطلاب الموهوبون المعاقون Twice-exceptional children (2e) **هم:** الأطفال الذين يبرهنون عن وجود قدرة استثنائية لديهم (موهبة) إضافة إلى (للإعاقة)، بحيث تسيطر أو تحجب موهبتهم جانب الإعاقة الموجود لديهم، أو تسيطر الإعاقة أو تحجب شق الموهبة الموجود لديهم (Baldwin et al., 2015).

إجراءات الدراسة

منهجية الدِّراسة:

استخدم الباحث المنهج النوعي في الإجابة على تساؤل الدِّراسة، وتحقيق هدفها. يعدُّ المنهج النوعي مناسباً لبحث القضايا التي لا يتوفر عنها معلومات كافية، أو التي تحتاج لبحثٍ متعمقٍ حول أسباب وجودها (Miles et al., 2014). وقد استخدم الباحث ثلاثة أنواع من الطرق البحثية، والتي تناسب طبيعة المعلومات المراد الحصول عليها، تحليل المحتوى، المراجعة المنظمة، المقابلات الشخصية. وتضمنت خطة إجراءات جمع بيانات الدِّراسة على دمج بيانات الدِّراسة التي تم الوصول لها باستخدام هذه الطرق البحثية الثلاث وذلك لرفع درجة الموثوقية والصلاحية للبيانات المستخلصة، أو ما يتعارف عليه في البحوث العلمية بعملية التثليث Triangulation (الرشيدي، 2020).

أ) تحليل المحتوى Content Analysis

يعدُّ تحليل المحتوى واحداً من الطرق الفعّالة التي يلجأ لها الباحثون عندما تكون المعلومات المراد الوصول إليها مدونة في وثائق أو لوائح رسمية، أو تحتاج لتبصر وفهم حول الأسباب التي تنشأ حول الظاهرة المراد دراستها. وعلى الرغم من أهمية هذا الأسلوب، إلا أنَّ البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والتربوية في الوطن العربي لم يولِ هذا المنهج الاهتمام الكافي أسوة بما يحظى به في الأدبيات النظرية العالمية (الرميضي، 2018).

يهدف استخدام أداة تحليل المحتوى في هذه الدِّراسة للبحث في الملفات والوثائق الرسمية في السعودية عن مدى وجود القوانين والتشريعات والسياسات التعليمية الخاصة بفئات (2e) بما فيها من مواد، ولوائح، والتعريفات ومقاييس الكشف، وأشكال الرعاية والبرامج الإثرائية، وخطط تدريب، وتأهيل المعلمين للعمل مع هذه فئات (2e). وحيث إن هذا الإجراء لا يهدف لتحليل هذه القوانين، والسياسات، واللوائح، والمواد المشمولة

فيها، بشكلٍ عميقٍ، بغرض تقيمها أو إصدار أحكام حولها، فإنَّ الباحث استخدم أسلوب تحليل البيان Manifest Content الذي يُوصى باستخدامه عندما يكون من السهل على الباحث ملاحظة ورصد المعلومات المطلوبة بسهولة وبشكلٍ مباشر (Sinder & Cash, 2014). إضافة إلى أنَّ الباحث استخدم هذا الأسلوب لتحقيق هدف آخر، وهو بناء إطار مرجعي لطريقة جمع بيانات الدِّراسة، وترتيبها، وترميزها، وتحليلها. ولتوضيح ذلك، قام الباحث بمراجعة الوثائق والملفات الرسمية المستهدفة وتحليلها وبناءً على ما توفر له من معلومات في هذه الوثائق، قام ببناء مجموعات متوازية تمثل كل مجموعة منها عاملاً رئيسياً من العوامل التي قد تؤثر بشكلٍ مباشرٍ على عدم توفير الرعاية لفئات (2e) في السعودية. ساعد هذا الإجراء الباحث في التحقق من درجة التوفر من خلال أدوات جمع البيانات البحثية الأخرى المستخدمة في الدِّراسة الحالية، المراجعة المنظمة والمقابلات الشخصية؛ وذلك من خلال ربط هذه النتائج وفقَ ترميز وأنماط محددة، يزيد من مصداقية وصحة المعلومات التي توصلت لها نتائج الدِّراسة (Bowen, 2009; Hsieh & Shannon, 2005).

وللوصول للبيانات المطلوبة في الملفات والوثائق العلمية، استخدم الباحث محركات البحث الإلكترونية بالدخول على المواقع الإلكترونية لوزارة التعليم، الأمانة العامة للتربية الخاصة، مراكز الموهوبين. توصل الباحث لثلاثة ملفات رئيسية تشمل، وثيقة سياسة التعليم السعودي (2016)، المشروع الوطني لاكتشاف الطلاب الموهوبين ما بين (1990-1995)، النافع وآخرون (AlNafi et al. 1992)، وثيقة النظام الأساسي لرعاية فئات المعوقين (2000). وبغرض الوصول للواقع الفعلي لرعاية فئات (2e) في السعودية، قام الباحث بمراجعة وتحليل هذه الوثائق وفق الخطوات الآتية:

1- حصر البيانات التي لها علاقة مباشرة بمشكلة الدِّراسة، وإدراجها في جدول أعده الباحث لهذا الغرض باستخدام ملف Word.

2- تحليل وثيقة السياسة العامة للتعليم بما فيها الفقرات، والمواد الخاصة بالطلاب الموهوبين والمعاقين، الخطط أو البرامج الخاصة التي تُشير لتقديم الرعاية لفئات (2e) في الجهات ذات العلاقة، وتصنيفها في مجموعات وفقَ الأنماط والترميز الذي أعتمده الباحث عند مراجعة هذه البيانات وتحليلها.

ب) المراجعة المنظمة Systemic Review

هدف هذا الإجراء للتّعرف بشكل موسع على واقع فئات (2e) في السعودية، وما يقدم لهم من خدمات أو برامج حتى الوقت الحاضر، وأيضاً يساعد الباحث على بناء برتوكول الأسئلة الخاصة

بالمقابلات الشخصية. وللوصول لهذه المعلومات قام الباحث باتباع الخطوات الآتية:

1) التركيز على الدراسات الحديثة التي تناولت واقع فئات (2e) في السعودية، و الواقعة بين عامي (2016-2022).

2) استخدم الباحث عدداً من محركات البحث العلمية وقواعد البيانات الموثوقة، التي شملت The Web of Science (ISI)، Google Scholar، قواعد البيانات ProQuest وأخيراً ERIC؛

3) استخدم الباحث كوداً يشتمل على، الموهوبين المعاقين، والسعودية، والتربية، مع استخدام جميع المصطلحات العلمية التي تُشير إلى هؤلاء الطلاب مثل، مزدوجي الاستثناء " twice-exceptional"، "dull exceptional"، الموهوبين "gifted"، أو الموهوبين المعاقين "gifted students with disabilities".

4) اقتصر البحث في هذه القواعد على الدراسات المنشورة باللغتين العربية والإنجليزية، التي تناولت الطلاب السعوديين الموهوبين من ذوي الإعاقة، والدراسات التي تناولت السياسات التعليمية الخاصة بهم.

5) قام الباحث ببناء أنماط ورموز محددة؛ لربط البيانات المستخلصة في هذا الأسلوب بالمجموعات المماثلة لها، التي سبق بناؤها في البيانات والنتائج المستخلصة في أسلوب تحليل المحتوى.

6) اعتمد الباحث في تصنيف هذه الدراسات على، اسم الباحث، عنوان الدِّراسة، أبرز النتائج، ونوع المنشور العلمي.

يوضح الجدول(2) قائمة بالأبحاث التي استطاع الباحث الوصول لها. ومما تجدر الإشارة إليه أن جميع الدراسات المدرجة أدناه جميعها باللغة الإنجليزية وذلك لعدم تمكن الباحث من الوصول لدراسات في هذا المجال منشورة باللغة العربية.

جدول (2): مستخلص الأبحاث العلمية التي تناولت قضايا فئات (2e) في السعودية بين عامي (2016-2022).

الباحث/ السنة	العنوان	النتائج	النوع
Alkahtani & Kheirallah, 2016	Background of individual education plans (IEPs) policy in some countries: A review	تعاني فئات (2e) في السعودية من عدم توفر البرامج الملائمة لهم، والتي تساعد في تلبية احتياجاتهم.	ورقة علمية
Alotaibi, 2017	Overview on preparing teachers to understand twice-exceptional students. International Interdisciplinary Journal of Education	تعاني فئات (2e) من عدم وجود تعريف لهم في السعودية؛ وذلك بسبب عدم توفر الأدوات والأساليب التي تساعد في التّعرف عليهم.	ورقة علمية
Mohammad/2018	Twice-Exceptionality in the Kingdom of Saudi Arabia: Policy Recommendations for Advances in Special Education	أكدت النتائج على ضرورة إيجاد سياسة تعليمية خاصة بهذه الفئات تساعد في التّعرف عليهم، وتقديم البرامج الملائمة لهم.	ورقة علمية

الباحث/ السنة	العنوان	النتائج	النوع
Alsamiri, 2018	How learning disabilities teachers in the Kingdom of Saudi Arabia define students with giftedness and learning disabilities	لا يوجد أساليب علمية متبعة في السعودية لاكتشاف ورعاية فئات (2e). إضافة لذلك، لدى المعلمين معلومات محدودة حول هذه الأطفال الموهوبين من ذوي الإعاقة، مما قد يؤثر على تعلم هذه الفئات.	ورقة علمية
Alsamiri, 2019	Twice-exceptional students in Saudi Arabia: A review of the research literature from 1990 to 2018	لا يوجد في السعودية شكلٌ من أشكال الكشف والرعاية لفئات (2e). المعلمون ليس لهم دراية بأساليب التعلُّم الملائمة لهذه الفئات، والمسؤولية الآن تقع على عاتق الوزارة ببدء الالتفات لهذه الفئات.	ورقة علمية
Mohammad/2020	The effects of disability labelling in teachers' referrals of twice—exceptional children to gifted programs in Saudi Arabia	لا يوجد تصنيف في السعودية لفئات (2e). وخلصت الباحثة، بأن الوقت يتطلب إيجاد سياسة واضحة لرعاية هؤلاء الطلاب وتدريب المعلمين على أساليب ترشيحهم ورعايتهم.	رسالة دكتوراه
Alelyani, 2020	Special Educational Need of the Gifted and Talented Students in Saudi Arabia: A Review Paper	عدم وجود سياسة ومرجعية علمية يتم من خلالها التّعرف على احتياجات هذه الفئات.	ورقة علمية
Aladsani, 2020	Investigating Teachers' Perspectives of Gifted Students with Specific Learning Disabilities in Saudi Arabia	إنَّه وعلى الرغم من وجود وجهات نظر إيجابية من قبل المعلمين نحو الطلاب الموهوبين من ذوي الإعاقة، إلا النتائج أشارت إلى أنَّ معظم المعلمين ليسوا مدربين للتعامل مع هذه الفئات، وأكدت على صنّاع القرار في السعودية الالتفات لفئات الموهوبين المعاقين.	رسالة دكتوراه
Alamer & Phillipson, 2021	Current status and future prospects of Saudi gifted education: A macro-systemic perspective	على الرغم من تقديم السعودية دعم غير محدود لفئات المعاقين، وعلى الرغم من الإشارة في سياسة التعليم الخاصة بالطلاب الموهوبين على أحقية هذه الفئات منهم في توفير التعليم والرعاية الملائمة لمواهبهم، إلا أنَّ هناك غياباً تاماً في تقديم هذه الرعاية، والتي تتضح من عدم وجود سياسة تعليمية خاصة بفئات (2e).	ورقة علمية

المقابلات شبه المفتوحة Semi-structured Interviews :

إضافة لما تم جمعه من بيانات باستخدام تحليل المحتوى والمراجعة المنظمة، قام الباحث بإجراء سلسلة من المقابلات. وحيث إن مشكلة الدِّراسة الحالية تبحث في أسباب عدم وجود رعاية رسمية لفئات (2e) في السعودية في الوقت الراهن، فإنَّ المقابلات شبه المفتوحة واحدة من الأدوات التي يوصى باستخدامها عندما يكون الهدف هو تقصي وجهات آراء المشاركين حول قضية ما (Elo et al., 2014)، كذلك تساعد المشاركين في الاسترسال عند طرح وجهات نظرهم وخبراتهم حول موضوع الدِّراسة، بحيث تمنح الباحث الفرصة بملاحظة وتدوين بعض المعلومات المهمة أثناء سير المقابلة، والتي تسهم بدورها في دعم صحة وموثوقية المعلومات المدونة(Beail & Willims, 2014).

ولضمان التوافق بين هدف الدِّراسة والتساؤل البحثي الذي تسعى الدِّراسة إلى الإجابة عليه من جانب، والوصول للمصادر المناسبة التي لديها

المعلومات المطلوبة من جانب آخر، اعتمد الباحث في هذا الأسلوب على ثلاثة مصادر لجمع بيانات الدِّراسة. المصدر الأول، صنّاع القرار Policymakers، فصياغة التشريعات وبناء السياسات التعليمية الخاصة بالمتعلمين بما فيهم فئات (2e) تقع ضمن مهامهم الرئيسية، ومن ثَمَّ يتوقع الباحث أنَّ لدى هذه العيِّنة الكثير من المعلومات التي من شأنها شرح أسباب عدم تقديم الرعاية المناسبة لهذه الفئات. المصدر الثاني، الخبراء Experts، بما لديهم من معلومات وخبرات علمية حول طبيعة وسمات فئات (2e)، وأفضل الطرق المناسبة لاكتشافهم ورعايتهم، ويعتقد الباحث أنَّ مشاركتهم ومقترحاتهم سوف تُسهم في إثراء جلسات المقابلات. المصدر الثالث، مديرو المراكز والوحدات الخاصة برعاية فئات التربية الخاصة والذين يقع في صميم مسؤولياتهم تنفيذ الخدمات وتقديمها للفئات الخاصة.

عيِّنة الدِّراسة:

عتمد الباحث عند اختيار عيِّنة الدِّراسة على الأسلوب القصدي Purposeful Sampling وذلك لملاءمته لطبيعة وهداف الدِّراسة. تكوّنت العيِّنة الكلية للدِّراسة الحالية من 12 مشاركاً جميعهم من مدينة الرياض، تم توزيعهم على ثلاث مجموعات بواقع أربعة مشاركين في كلِّ مجموعة: (1) عيِّنة صنَّاع القرار في وزارة التعليم أو الجهات ذات العلاقة بفئات التربية الخاصة، (2) عيِّنة التنفيذيين وهم مدراء الإدارات أو الوحدات أو المبادرات، (3) عيِّنة الخبراء في مجالي الموهبة أو الإعاقة. تتراوح أعمار المشاركين ما بين 35-50 فأكثر، وجميعهم يتعاملون مع فئات التربية الخاصة بشكلٍ مباشر. وقد جرى الأخذ بالاعتبار النقاط التالية عند اختيار عيِّنة الدِّراسة:

1)أن تكون عيِّنة صنَّاع القرار مشتملة على الأشخاص الذين تقع صياغة ومراجعة سياسات التعليم ضمن مهامهم الرئيسية في الوزارة.

2) أن تكون عيِّنة مدراء المراكز والوحدات أو المبادرات الخاصة بفئات الموهوبين والمعاقين مكوّنة من الأشخاص الذين تقع ضمن مسؤولياتهم تنفيذ القرارات والتوجيهات التي ترد لهم من الوزارة أو الجهات ذات العلاقة بالفئات الخاصة.

3) أن تكون عيِّنة الخبراء مكوّنة من أعضاء هيئة التدريس الذين يحملون درجة الدكتوراه في مجالي الموهبة أو الإعاقة.

أدوات الدِّراسة:

استخدم الباحث تحليل المحتوى Content Analysis كأداة بغرض مراجعة وتلخيص الوثائق والملفات الخاصة بالسياسات التعليمية أو الخطط والبرامج لفئات (2e)، واستخلاص المعلومات التي تساعد

في تحقيق أهدف الدِّراسة، والإجابة على تساؤل الدراسة. بالإضافة لتحليل وتصنيف الوثائق التعليمية، قام الباحث بحصر الأبحاث التي تناولت واقع فئات (2e) في السعودية Systemic Review في الفترة الواقعة بين (2016–2022)، وتبع ذلك إجراء عدد من المقابلات شبه المفتوحة Semi-Structured interviews. بُنيت أسئلة المقابلات بناءً على تحليل محتويات الوثائق الرسمية بالإضافة لما انتهى له الباحث من نتائج وتوصيات في عددٍ من الأبحاث التي تم حصرها في المراجعة المنظمة المشار إليها أعلاه، وخلص الباحث لصياغة عددٍ من أسئلة المقابلات التالية:

1)ما هو الواقع الحالي لسياسة التعليم الخاصة بفئات (2e) في السعودية؟

2) ماهي المعوقات والتحديات التي تحول دون بناء سياسات تعليم خاصة بفئات (2e) في السعودية؟

3) ماهي الاستراتيجيات المتبعة لبناء سياسات التعليم الخاصة بهذه الفئات، التشريعات، الأهداف، الغايات، الكشف والرعاية؟

4) ماهي سمات التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة وكيف يمكن التّعرف عليهم، واكتشافهم؟

5) هل هناك برامج وخدمات رعاية تقدم لفئات (2e) في المدارس أو المراكز المتخصصة في السعودية؟

6) ماهي الخطط والتطلعات المستقبلية التي قامت أو تقوم بها الوزارة حالياً لتتماشى برامج ورعاية الموهوبين من ذوي الإعاقة مع رؤية 2030؟

ولضمان الثبات والصدق الخاص بترميز بيانات المقابلات الشخصية وتصنيفها، قام الباحث في البداية باقتراح تصنيف وترميز يناسب الوصول للمعلومات المستهدفة، ثم قام الباحث بتزويد اثنين من الزملاء بهدف الدراسة وتساؤلات المقابلات الشخصية، وطلب منهما عمل تصنيف وترميز يساعد في الوصول إلى الإجابة على تساؤل الدِّراسة، وبعد الانتهاء من هذا الإجراء، اجتمع الباحث بالزميلين لمناقشة هذا الإجراء، وكانت هناك نسبة اتفاق تصل لأعلى من 80٪، وجرى الأخذ ببعض التعديلات والاقتراحات المتفق عليها.

تحليل البيانات:

قام الباحث ببناء مجموعات متوازية بحيث تمثل كل مجموعة موضوعاً أو سؤالاً من أسئلة المقابلات الشخصية، التي ترتبط بهدف الدراسة وأسئلة المقابلات. لبناء هذه المجموعات، استخدم الباحث كلمات أو جمل مثل، التشريعات والسياسات التعليمية، رعاية الفئات الخاصة، التّعرف والكشف، البرامج الإثرائية، طبيعة وسمات فئات (2e)، تهيئة وتدريب المعلمين، وذلك بغرض الوصول للمعلومات المطلوبة في هذه البيانات. توصل الباحث لثلاث مجموعات رئيسية، (أ) التشريعات

والقوانين، (ب) طبيعة وسمات فئات (2e)، (ت) مستوى التنسيق بين الجهات المعنية بالفئات الخاصة.

أسفرت نتائج هذا الإجراء على تعيين عددٍ من المجموعات الفرعية:

التشريعات والقوانين: السياسات، الاستراتيجيات، والأهداف الخاصة برعاية فئات (2e) في السعودية.

طبيعة وسمات فئات (2e): التعريفات، أدوات الكشف والترشيح؛ سمات فئات (2e).

مستوى التنسيق بين الجهات المعنية بالفئات الخاصة: تصميم البرامج الإثرائية، تدريب المعلمين، تقديم الخدمات لفئات (2e).

ولتحليل هذه النتائج وفق المجموعات الرئيسية والفرعية المقترحة، اتبع الباحث الخطوات الآتية:

تحويل جميع البيانات المستخلصة من أدوات تحليل المحتوى، المراجعة المنظمة للأبحاث، المقابلات الشخصية لنصوص مكتوبة، وأُدرج في ملفات Word مستقلة.

مراجعة وقراءة البيانات المدونة بتأمل وتروي لأكثر من مرة؛ بغرض تصنيف وترتيب النتائج المستخلصة، وترميزها وربطها بالمجموعات الرئيسية والفرعية (Elo et al., 2014).

تظليل وتدوين الملاحظات الجانبية الخاصة بالباحث، وتلخيص البيانات (Elo et al., 2014).

إنشاء أكواد رئيسية، وربطها بالمجموعات التي تم بنائها سابقاً (Bowen, 2009).

إعداد مسودة لإجراءات التحليل المقترح، ومناقشتها مع زميل آخر متخصص في مجال التربية الخاصة، ولديه خبرة واسعة في مجال البحث العلمي؛ بغرض التأكد من تغطية الإجراءات المتبعة لجميع المعلومات المطلوبة، وأسئلة المقابلات المطروحة.

وللتأكد من درجة الموثوقية trustworthiness الخاصة بالإجراءات المتبعة في تحليل البيانات، حرص الباحث مبكراً على اختيار العيِّنة الملائمة لهدف الدراسة، كذلك قام بإعداد بروتوكول خاص بجلسات المقابلات، وتسجيل جميع اللقاءات، ومراجعة استجابات ونقاشات المشاركين؛ للتأكد من تطابقها مع الأسئلة المطروحة (Elo et al., 2014). وحرص الباحث أيضاً على عدم التأثير على المشاركين أثناء سير المقابلة من خلال توجيه استجابتهم أو التحيز لمعلومات معينة. بعد الانتهاء من إجراءات التحليل المشار لها أعلاه، استشار الباحث اثنين من زملائه، الذين يحملون درجة الدكتوراه في مجال التربية والتربية الخاصة، وطلب منهم مراجعة التبويب والترميزات المقترحة، ومدى ارتباطها بالبيانات المدونة. قدَّم الزميلان عدداً من الاقتراحات، وتم الأخذ بها، وكانت درجة الاتفاق بينهما ما يقارب 95٪.

النتائج والمناقشة:

أظهرت النتائج وجود ثلاثة عوامل رئيسية مشتركة بين جميع مصادر بيانات الدِّراسة الحالية، والتي تشكل عائقاً دون تقديم الرعاية المناسبة لفئات (2e) في السعودية. هذه العوامل تتمثل في: (أ) التشريعات والقوانين، (ب) فهم طبيعة وسمات فئات (2e)، (ت) مستوى التنسيق بين الجهات المعنية بالفئات الخاصة. ويوضح الجدول (3) طريقة عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

جدول(3): العامل الرئيس، المجموعات الرئيسية، والمجموعات الفرعية:

العوامل الرئيسية	المجموعات الرئيسية	المجموعات الفرعية
القوانين والتشريعات.	السياسات التعليمية.	1.1الاستراتيجيات والأهداف.
فهم طبيعة وسمات فئات (2e).	المعايير والمقاييس.	2.1 التعاريف. 2.2 أدوات الكشف والترشيح.
مستوى التنسيق بين الجهات المعنية بالفئات الخاصة.	الرعاية وتأهيل الكوادر.	3.1 تصميم البرامج الإثرائية. 3.2 تدريب المعلمين.

ولعرض نتائج الدراسة ومناقشتها، اتبع الباحث التسلسل والترتيب الآتي:

دمج النتائج التي جرى استخلاصها من خلال أساليب تحليل المحتوى، والمراجعة المنظمة، ونتائج المقابلات الشخصية مع بعضها وفقَ المجموعات الرئيسية والفرعية التي تم بناؤها في مرحلة تحليل البيانات (Bowen, 2009; Hsieh & Shannon, 2005).

- استعراض ومناقشة هذه النتائج باتباع أسلوب التثليث triangulation، بغرض رفع درجة المصداقية للنتائج التي توصلت لها الدِّراسة من خلال استخدام أكثر من أداة (الرشيدي، 2020).

وللإجابة على تساؤل الدِّراسة: ماهي معوقات تقديم الرعاية الرسمية لفئات (2e) في السعودية؟ قام الباحث بتناول كلِّ عامل من العوامل المشار لها في الجدول رقم (4) بشكل مستقل. وبما أنَّ الدِّراسة ليس من أهدافها قياس الاختلافات بين عيِّنة الدِّراسة حول القضية المدروسة، فسوف يتم استعراض ومناقشة استجابات أفراد العيِّنة مجتمعة من خلال الإشارات أو المبررات التي يعتقدون من وجهة نظرهم بأنَّها تقف عائقاً دون تقديم الرعاية بشكلٍ رسمي لهذه الفئات.

القوانين والتشريعات2

2 يجري حالياً بالتعاون بين شركة تطوير التعليمية ووزارة التعليم العمل على تطوير مبادرتين خاصتين بالأفراد الموهوبين والطلاب من ذوي الإعاقة التي متوقع العمل بها بشكل رسمي في منتصف عام

أظهرت النتائج التي تم الوصول إليها في وثيقة النظام الأساسي لرعاية فئات المعوقين الصادرة بمرسوم ملكي رقم (م/ 37) في 19/ 22/ 2000 والذي يشتمل على 16مادة، على ضمان تقديم الرعاية والخدمات في عددٍ من المجالات التربوية، والصحية، والاجتماعية، والتأهيلية، والترفيهية، والرياضية (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة،2000). وبمراجعة وتحليل مواد هذا النظام، لم يعثر الباحث على تشريعات أو سياسات تعليمية خاصة بفئات (2e). كذلك تُشير وثيقة سياسة التعليم السعودي (2016) إلى وجود 187 مادة خاصة بنظام التعليم، وبفرز وتحليل هذه المواد، أظهرت النتائج أنَّ هناك مادتين فقط تُشير وبشكل منفصل إلى الاهتمام بفئات المعوقين المادة (56)، وفئات الموهوبين المادة (57)، ولم يظهر من بين هذه المواد الرسمية ما يُشير بشكلٍ مباشرٍ أو غير مباشر لتقديم الرعاية والاهتمام بفئات (2e). جاءت هذه النتيجة لتتوافق مع نتائج المراجعة النظمية لعدد من الأبحاث التي تناولت واقع هذه الفئات، وأكدت على عدم توفر قوانين أو تشريعات أو تعريفات رسمية خاصة بهذه الفئات في السعودية في الوقت الراهن (Aladsani, 2020; Alelyani, 2022; Alkahtani & Kheirallah, 2016; Mohammed, 2020). هذه النتيجة قد تقود لاستنتاج مفاده أن فئات (2e) في السعودية لايزالون يواجهون في الوقت الراهن تحدياتٍ كبيرة في عدم توفير سياسات تعليمية، أو استراتيجيات، وأهداف، أو مقاييس ومعايير تسهم في التّعرف عليهم، واكتشافهم، ومن ثَمَّ إعداد البرامج الإثرائية الخاصة بهم، وتدريب الكوادر التعليمية للإسهام في توفير الأسلوب التعليمي الملائم لقدرات واحتياجات هذه الفئات. يشير العديد من الباحثين المهتمين بقضايا هذه الفئات، بأنَّ توفر القوانين والتشريعات التي تُبنى عليها السياسات التعليمية، تعتبر المنطلق الرئيس لصياغة الأهداف، وبناء الخطط والبرامج التعليمية المناسبة لتقديم الرعاية لهذه الفئات (Peters, 2021; Walrd et al., 2021).

ولمعرفة أسباب عدم توفر هذه القوانين أو التشريعات الرسمية في السعودية، وأثرها على بناء السياسات التعليمية، ورسم الأهداف والتعاريف الخاصة بهذه الفئات، حاول الباحث من خلال سلسلة المقابلات التي قام بها مع عيِّنة الدِّراسة، التّعرف على العوامل التي قد تعيق تقديم الرعاية لفئات (2e)، من خلال طرح عددٍ من الأسئلة، منها: هل يوجد في السعودية سياسات تعليمية خاصة بفئات (2e)؟ وفي حال عدم وجودها ماهي

2023. ولعدم تمكن الباحث من الحصول على مسودة من هذه المبادرات لعدم اعتمادها بشكل رسمي، فسوف يكتفى بالإشارة لها في هذه الملاحظة.

الأسباب؟ أكد جميع المشاركين على أنَّه لا يوجد حالياً أي سياسة تعليمية أو استراتيجيات خاصة برعاية فئات (2e) في السعودية. هذه النتيجة تتفق مع ما توصل له الباحث من نتائج لتحليل المحتوى للوثائق والملفات الرسمية المعمول بها حالياً في السعودية، وما توصلت لهُ نتائج المراجعة النظمية للأبحاث العلمية التي تناولت واقع هذه الفئات في السعودية، حيث تظهر النتائج أنَّه ليس هناك أيّ قوانين أو سياسات تعليمية أو أهداف واستراتيجيات خاصة بهذه الفئات (Aladsani, 2020; Alamer & Phillipson, 2021; Alkahtani & Kheirallah, 2016; Alelyani, 2020; Alotaibi, 2017; Alsamiri, 2019, 2018; Mohammad, 2020, 2018).

برر معظم المشاركين عدم وجود هذه السياسة لعدم وجود قوانين رسمية تنص بشكل صريح على اكتشاف هذه الفئات ورعايتها. وعند محاولة معرفة أسباب عدم حصول فئات (2e) على بعض الاهتمام في مدارس التعليم العام، الجامعات أو في مراكز أسوة بما يقدم لفئات الموهوبين أو المعاقين، أكد معظم المشاركين بأنَّه لا يوجد حالياً توجه رسمي صريح لاكتشاف ورعاية فئات (2e)، كما هو الحال بالنسبة لفئات الموهبة أو الإعاقة، التي تحظى ببعض الرعاية لوجود جهات مرجعية في وزارة التعليم والجهات المعنية بهذه الفئات. فعلى سبيل المثال، عند توجيه السؤال لعيِّنة مدراء المراكز والوحدات المعنية بالفئات الخاصة عن عدم وجود خدمات لفئات (2e) في الجهات التي يتولون مسؤولية الإشراف عليها، اتفق الجميع مع هذا الاقتباس الذي تمَّ الإشارة إليه من أحد أفراد العيِّنة، "التعاميم والخطابات التي ترد لنا من وزارة التعليم لا تنص بشكل واضح على تقديم البرامج الإثرائية لهذه الفئات" (مقابلة شخصية، يوليو، 2022). وفي ذات السياق، أكد البعض منهم أنَّ هذه القرارات أو الخطابات التي تردهم، على الرغم من أنَّها لا تُشير صراحة لتقديم الخدمات لهذه لفئات (2e)، إلا أنَّها أيضاً لا تُعارض التحاق هذه الفئات في أيّ برنامج يلبي احتياجاتهم وقدراتهم الاستثنائية، حيث أشار أحد أفراد العيِّنة.

في أحد الأعوام قام أحد الزملاء المشاركين في برنامج الطلاب الموهوبين في أحد البرامج التي يشرف عليها مركز الموهوبين بترشيح بعض من فئات الطلاب المكفوفين في إحدى الأنشطة الخاصة بمجالات الشعر والخطابة... حيث تطوع مشكوراً على تقديم بعض الأنشطة التي تساعد في تنمية المواهب التي يمتلكونها (مقابلة شخصية، يوليو، 2022).

ويرى بعض صنّاع القرار أنَّ عدم وجود سياسة تعليمية خاصة لفئات (2e) لا يعني تهميشهم بالكامل، إذ أكد معظمهم أنَّ الوزارة أو أيّ جهة معنية لا تمانع من حيث المبدأ بتقديم الخدمات لهذه الفئات متى ما تهيأت الظروف، " قبل عدة أعوام تمت الموافقة من قبل الوزارة على تنظيم نشاط علمي

لفئات الموهوبين المعاقين، وذلك بإشراك مجموعة من الصم والمكفوفين في بعض الفقرات الأدبية والفنون، ولكن بسبب جائحة كورونا تم إيقاف هذه الفعالية، ولم تقام حتى الآن" (مقابلة شخصية، أغسطس، 2022).ويتضح من النتائج أعلاه أنَّ معظم المشاركين يعزون عدم تقديم وجود رعاية رسمية لهذه الفئات لعدم وجود قوانين وتشريعات.

فهم طبيعة وسمات فئات (2e)

أظهرت نتائج تحليل المحتوى للوثائق والملفات الرسمية في هذا الجزء بأنَّه لا يوجد في الوقت الراهن تعريفٌ خاصٌ لفئات (2e)، أو قائمة سمات، أو أدوات للكشف والتّعرف على هذه الفئات في السعودية، وهذا يتفق أيضا مع معظم نتائج المراجعة النظمية للأبحاث الحديثة التي تم القيام بها في السعودية، والتي أشارت إلى عدم وجود مثل هذه المعلومات (Aladsani, 2020; Alelyani, 2020; Mohammad, 2020). ولمعرفة الأسباب التي ربما تعيق توفر مثل هذه المعلومات، وهل يعود سببها لعدم توفر القوانين والتشريعات، أو يعود لبعض المفاهيم الخاطئة لطبيعة وسمات هذه الفئات؟ أظهر المشاركون تبايناً في وجهات النظر. فعلى الرغم من أنَّ جميع أفراد العيِّنة يتفقون على أنَّ غياب القوانين والتشريعات أسهم وبشكلٍ كبيرٍ في استمرار محدودية المعلومات المتوفرة حول طبيعة وسمات هذه الفئات، إلا أنَّ نتائج الدِّراسة ومن خلال استجابات العيِّنة أظهرت أنَّ فهم الأشخاص المعنين بهذه الفئات ربما تأثر أيضاً في تكوين تصور واضح لهذه الفئات. أتفق جميع أفراد عيِّنة الخبراء مع هذا الاقتباس الذي ذكره أحد أفراد العيِّنة، " فئات الموهوبين المعاقين تحمل خصائص مشتركة بين فئات الموهوبين والمعاقين، وهذا يستلزم سنُّ قوانين وسياسات خاصة بهم" (مقابلة شخصية، أغسطس، 2022). ويرى مشارك آخر أنَّ "هذه الفئات قد تُفهم بشكل خاطئ من قبل بعض المعلمين، حيث يولون وبدوافع إنسانية اهتماماً أكبر لجانب الإعاقة عند هذه الفئات على حساب الموهبة أو التميز الذي لديهم" (مقابلة شخصية، أغسطس، 2022).

وبتوجيه الأسئلة السابقة لعيِّنة مدراء المراكز أو الوحدات المعنية بالفئات الخاصة، أظهرت النتائج أنَّ لديهم اتفاقاً مع عيِّنة الخبراء حول وجود احتياج مزدوج عند هذه الفئات. وللتّعرف بشكلٍ أدق على مدى فهمهم لطبيعة وسمات هذه الفئات وطريقة التعامل معها، أكد جميع المشاركين أنَّ ليس لديهم فهمٌ دقيقٌ لسمات هذه الفئات أو طبيعة التعامل معها في البرامج أو الأنشطة التي يقيمونها. يُشير أحد أفراد العيِّنة إلى أنَّ مبررات القصور في فهم طبيعة هذه الفئات يعود إلى أنَّه" ليس لدينا تعريفٌ رسمي لهذه الفئات أو توصيف دقيق لسماتها صادر من

الوزارة أو من الجهات ذات العلاقة" (مقابلة شخصية، يوليو، 2022). ويُشير آخر إلى أن هذه الفئات وإضافة إلى أنَّه لا يوجد سياسة تعليمية خاصة بهم أو أدلة إرشادية للتعامل معهم فإنَّه "... حتى في اختبارات موهبة أو مركز القياس الوطني، والتي يرشح لها الطلاب كل عام لا يوجد من بينهم طلبة من مزدوجي الاحتياج، لا يوجد اختبارات في هذه الجهات تناسب هذه الفئات" (مقابلة شخصية، يوليو، 2022).

بينما يرى معظم أفراد عيِّنة صنَّاع القرار أنَّ الوزارة تشجع الاهتمام بالجميع بتوفير الأساليب التعليمية المناسبة لهم. وأكد البعض منهم أنَّ السعودية خطت خطوات كبيرة في مجال رعاية الفئات الخاصة " السعودية الآن تعتبر مرجعية علمية فيما يخص رعاية فئات الإعاقة" (مقابلة شخصية، سبتمبر، 2022).

وبمراجعة وتحليل استجابات العيِّنة، يتضح أنَّ وجهات نظر معظم الخبراء ومديري المراكز أو الوحدات حول هذه الفئات قريبة إلى حدٍ ما من المتعارف عليه في الأدبيات العلمية المتفق عليها في المجال (Mohammed, 2018; Roberts, Pereira and Knott, 2015)، بينما يظهر أنَّ هناك قصوراً لدى معظم عيِّنة صنَّاع القرار في فهم طبيعة وسمات وأساليب الرعاية الخاصة بفئات (2e). فعلى الرغم من أن التساؤل المطروح على عيِّنة صنَّاع القرار كان ينص وبشكل واضح حول مدى فهمهم لطبيعة وسمات هذه الفئات، إلا أنَّ معظم الاستجابات تناولت فئات الموهوبين أو المعاقين بشكلٍ عام، وما يتم تقديمه من خدمات، واهتمام بهم، والتي ربما تُشير ضمنياً إلى أنَّ ما يقدّم لفئات الموهوبين أو المعاقين قد يناسب فئات (2e) من وجهة نظرهم، وفي حال صحة هذا الاستنتاج، فإنَّه يتعارض مع مفهوم وطبيعة احتياجات هذه الفئات، التي تختلف عن سواهم من الفئات الأخرى (Mohammed, 2018; Sparks, 2011; Waleod, 2021).

التنسيق بين الجهات المعنية بفئات (2e)

بالإضافة للعاملين المشار لهما أعلاه، أظهرت النتائج عاملاً آخر يعيق تقديم الرعاية والخدمات لفئات (2e). هذا العامل يتعلق بمستوى التنسيق بين الجهات المعنية بالفئات الخاصة. على الرغم من أنَّ أسئلة المقابلات المعدة مسبقاً لم تشمل التساؤل بشكل مباشر، إلا أنَّه ومن خلال سير مناقشات جلسات المقابلات، لاحظ الباحث إشارة المشاركين المتكررة لأهمية وتأثير هذا العامل على قضية الدِّراسة. إن ظهور عوامل أو معلومات إضافية جديدة أمرٌ وارد أثناء استقصاء وجهات نظر الأفراد حول قضية ما، والتي يجب على الباحثين الانتباه لها أثناء سير المقابلات والمناقشات مع عيِّنة الدِّراسة (Elo et al., 2014). لذا قام الباحث بتدوين العديد

من الملاحظات التي لها علاقة بمستوى التنسيق بين الجهات المعنية بالفئات الخاصة.

يُظهر الاقتباس التالي اتفاق وجهات نظر صنَّاع القرار مع ما أشار إليه أحد المشاركين حول مستوى التنسيق بين الجهات " ... قد توجه لي الدعوة من جهة ما للمشاركة في لجنة أو مشروع ما له علاقة بفئات التربية الخاصة، بينما هناك جهات أخرى تعمل أو سبق لها العمل عليه" (مقابلة شخصية، أكتوبر، 2022). كما تُظهر الاقتباسات التالية توافقاً أيضاً بين عيِّنة مدراء الإدارات والوحدات المعنية بفئات الطلاب الموهوبين أو الطلاب المعاقين، حيث يذكر أحدهم " ... في الوقت الراهن لا يوجد لدينا في مراكز الموهوبين أي نوع من الخدمات تقدم لفئات مزدوجي الاحتياج، وليس لدي علمٌ عمّا يقدم لهم في الجهات الأخرى" (مقابلة شخصية، أغسطس، 2022). " ... نحنُ في المراكز المعنية بفئات الإعاقة نقوم بتقديم الخدمات الخاصة بالطلاب المعاقين، وربما لدى الجهات المعنية بفئات الموهوبين شيء يقدم لفئات الموهوبين من ذوي الإعاقة، وأقترح عليك التأكد من ذلك بالتواصل معهم" (مقابلة شخصية، أغسطس، 2022). ومن بين الاقتباسات التي تمت الإشارة إليها في عيِّنة صنَّاع القرار، يتفق الجميع على ما أشار لهُ أحد المشاركين، "... يوجد هناك إدارات وجهات مستقلة تُعنى بالطلاب الموهوبين أو المعاقين... ولدى كل جهة خططها وبرامجها الملائمة للفئات التي يقومون برعايتها" (مقابلة شخصية، أغسطس، 2022). ويتضح من خلال النتائج التي توصل إليها الباحث حول مستوى التنسيق بين الجهات المعنية بالفئات الخاصة في السعودية، بأنَّ هناك ضعفاً في هذا الجانب، والذي ربما أسهم أكثر في استمرار تهميش فئات (2e). تُظهر نتائج الدراسات السابقة أنَّ مسألة تداخل المهام بين الجهات المعنية بفئات الموهوبين من جانب وفئات المعاقين من جانب آخر تعدُّ واحدة من القضايا التي يجب التنبه لها عند التفكير في تقديم الرعاية لفئات (2e). أظهرت نتائج دراسة روبرت وآخرون Roberts et al.,(2015)، والتي بحثت واقع فئات (2e) في أمريكا، أنَّ هذه الفئات تحظى بدرجة اهتمام متفاوتة في أمريكا، حيث تُقدِّم 22 ولاية أمريكية خدماتها لفئات (2e) ضمن تشريعات وقوانين مبنية سابقاً لفئات الطلاب الموهوبين، بينما تقدّم تسع ولايات خدماتها لهذه الفئات وفقَ تشريعات وقوانين عامة خاصة بفئات التربية الخاصة. ويرى الباحث أنَّ هذه النتيجة ليست مفاجئة. فمن واقع خبرة الباحث في مجال رعاية الفئات الخاصة في السعودية التي تمتد لأكثر من عشرين عاماً، يوجد هناك العديد من الجهات التي تقوم برعاية وخدمة الفئات الخاصة. فعلى سبيل المثال لا الحصر، يتم رعاية فئات المعاقين

من قبل العديد من الجهات الحكومية أو الخاصة مثل، الأمانة العامة للتربية الخاصة، مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، الإدارة العامة للتربية الخاصة التابعة للوزارة. كذلك تحظى فئات الموهبة بالرعاية من قبل بعض الجهات الحكومية والخاصة أيضا مثل، الإدارة العامة لرعاية الطلاب الموهوبين، مؤسسة موهبة، والعديد من مراكز الطلاب الموهوبين المنتشرة في جميع مناطق المملكة التعليمية. هذا التعدد في تقديم الرعاية والخدمات لهذه الفئات، قد ينشأ عنه تداخل أو ازدواجية في إدارة المهام، والتي قد تقود لعدم تحقيق الأهداف الرئيسية لرعاية هذه الفئات بما فيهم فئات (2e) بشكل فاعل.

التوصيات:

في ضوء النتائج، تقدم الدراسة التوصيات الآتية:

- سنُّ قوانين وتشريعات وتبنّي تعريفات علمية بفئات (2e).
- بناء سياسة تعليمية، واستراتيجيات وأدلة علمية خاصة بهذه الفئات.
- الاعتراف الرسمي بحقوق هذه الفئات في مراحل التعليم المختلفة، وتدريب المعلمين، وتثقيفهم حول سمات وطبيعة هذه الفئات، وأفضل الأساليب التعليمية في التعامل معهم.
- الوقوف على واقع هذه الفئات من خلال تشجيع ودعم الباحثين على إجراء البحوث الكمية والنوعية؛ للتّعرف عن قرب لاحتياجاتهم.
- حثُّ صنَّاع القرار في الجهات المعنية بتعليم ورعاية هذه الفئات على التوجيه بعمل ورشات عمل ومحاضرات توعية في مدارس التعليم العام ومراحل التعليم العالي؛ بهدف التعريف بهذه الفئات.
- رفع مستوى التنسيق بين الجهات المعنية برعاية الفئات الخاصة في السعودية؛ بغرض توحيد الجهود وتقديم الرعاية الملائمة لفئات (2e).
- حث الباحثين على إجراء أبحاث كمية ونوعية في المستقبل حول واقع فئات (2e) في السعودية واقتراح الطرق والأساليب الملائمة لاكتشافهم ورعايتهم، حيث أظهرت نتائج المراجعة المنظمة وجود عدد قليل من الدراسات حول هذه القضية.

المراجع:

الرشيدي، غازي. (2020). دراسة الحالة: مدخل منهجي في البحث النوعي. الفالح للنشر والتوزيع.

الرميضي، أسماء. (2018). اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الكويت، الكويت.

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة (2000). نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع بتاريخ 20/ 10/ 2022م من نظام-رعاية-المعوقين-في-السعودية، من الرابط: https://www.kscdr.org.sa/.

الهيئة العامة للإحصاء (2019). الإحصاءات التربوية. تم الاسترجاع بتاريخ 20/ 10/ 2022م، من https://www.stats.gov.sa/en

وزارة التعليم (2016). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. وزارة التعليم اللجنة العليا لسياسة التعليم، الأمانة العامة.

Aladsani, M. (2020). Investigating Teachers' Perspectives of Gifted Students with Specific Learning Disabilities in Saudi Arabia. (Doctoral dissertation, Duquesne University).

Alkahtani, M. A., & Kheirallah, S. A. (2016). Background of Individual Education Plans (IEPs) Policy in Some Countries: A Review. Journal of Education and Practice, 7(24), 15-26.

Alamer, S. M., Phillipson, S. N., Phillipson, S., & Al Fafi, A. I. (2022). The Saudi gifted educational and learning environment: Parents and student perspectives. High Ability Studies, 1-22.

Alamer, S. M., & Phillipson, S. N. (2021). Current status and future prospects of Saudi gifted education: A macro-systemic perspective. High Ability Studies, 1–23. https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1840966

Alamer, S., (2010). Views of Giftedness: The Perceptions of Teachers and Parents Regarding the Traits of Gifted Children in Saudi Arabia. A Thesis Submitted in total fulfilment of the Requirements of Monash University for the Degree of Doctor of Philosophy. Australia: Monash University.

Alelyani, O. S. (2021).Special educational need of the gifted and talented students in Saudi Arabia: A Review Paper. International Journal of Educational Research Review,6(2),124-133.

AlNafi et al. (1992). Measures of gifted identification, part one: A WISC-R: Riyadh, Programs for the identification and education of gifted children. Sponsored by king Abdulaziz City for Science and Technology.

Alotabi, N. R. (2017). Overview on preparing teachers to understand twice-exceptional students. International Interdisciplinary Journal of Education, 6(3), 359-370.

Alsamiri, Y. (2018). How learning disabilities teachers in the Kingdom of Saudi Arabia define students with giftedness and learning disabilities. Cakrawala Pendidikan.

Alsamiri, Y. (2019). Twice-exceptional students in Saudi Arabia: A review of the research literature from 1990 to 2018. International Journal of Learning Management Systems. 70(2), 63-70. http://www.naturalspublishing.com/Article.asp?ArtcID=20306

Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. Gifted Child Today, 38(4), 206-214. https://doi.org/10.1177/1076217515597277

Barnard-Brak, L., Johnsen, S. K., Hannig, A. P., & Wei, T. (2015). The incidence of potentially gifted students within a special education population. Roeper Review, 37, 74–83. doi:10.1080/02783193.2015.1008661

Baum, S., & Owen, S. (2004). To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more. Mansfield, CT: Creative Learning Press.

Elo, S. Kääriäinen, M, Kanste, O., Pölkki, T. Utriainen, K. and Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. Sage Open, DOI: 10.1177/2158244014522633 sgo.sagepub.com

Gallagher, J. J. (1966). Children with developmental imbalances: A psychoeducational definition. In W. Cruickshank (Ed.), The teacher of brain-injured children (pp. 23–43) (Syracuse University Special Education and Rehabilitation Monograph Series 7). Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Gilman, B. J., Lovecky, D. V., Kearney, K., Peters, D. B., Wasserman, J. D., Silverman, L. K., Postma, M. G., Robinson, N. M., Amend, E. R., Ryder-Schoeck, M., Curry, P. H., Lyon, S. K., Rogers, K. B., Collins, L. E., Charlebois, G. M., Harsin, C. M., & Rimm, S. B. (2013). Critical Issues in the Identification of Gifted Students With Co-Existing Disabilities: The Twice-

Mohammed, A. (2018). Twice-exceptionality in the Kingdom of Saudi Arabia: Policy recommendations for advances in special education. International Journal of Special Education, 33(2), 397-415.

Mollenkopf, D. L., Matyo-Cepero, J., Lewis, J. D., Irwin, B. A., & Joy, J. (2021). Testing, identifying, serving gifted children with and without disabilities: A multi-state parental perspective. Gifted Child

National Association for Gifted Children. (2006). Early childhood: Position statement. https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20 Statement/Early%20Childhood%20Position%20 Statement.pdf

Peters, S. J. (2021). The challenges of achieving equity within public school gifted and talented programs. Gifted Child Quarterly. Advance Online Publication. https://doi.org/10 .1177/00169862211002535

Peters, S. J., Gentry, M., Whiting, G. W., & McBee, M. T. (2019). Who gets served in gifted education? Demographic proportionality and a call for action. Gifted Child Quarterly. Advance online publication. doi:10.1177/0016986219833738

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi Delta Kappa, 60, 180-184, 261.

Roberts, J. L., Pereira, N., & Knotts, J. D. (2015). State law and policy related to twice-exceptional learners: Implications for practitioners and policymakers. Gifted Child Today, 38(4), 215-219. https://doi.org/10.1177/1076217515597276

Spodek, B., and Saracho, O. N (Eds.) (2005). International perspectives on research in early childhood education: A Volume in contemporary perspectives in Early childhood education. International age publishing, ASA, Pp. 12 to 29.

Strop, J., & Goldman, D. (2002). The affective side: Emotional issues of twice exceptional

Walrod, D. P. (2022). Equity through the participation of twice-exceptional students in gifted programming. Gifted Child Quarterly, 66(2), 142-143.

UNICEF (December, 2021).Children with disabilities overview - UNICEF DATA. Retreived, July, 2022.

VanTassel-Baska, J. (2009). United States policy development in gifted education: A patchwork quilt. In L. V. Shavinia (Ed.), International handbook on giftedness (pp. 1295–1312). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Exceptional. SAGE Open. https://doi.org/10.1177/2158244013505855

Hannah, C. L., & Shore, B. M. (2008). Twice-exceptional students' use of metacognitive skills on a comprehension monitoring task. Gifted Child Quarterly, 52, 3-18.

Hollingworth, L. (1923). Special talents and defects: Their significance for education. Ithaca, NY: Cornell University Library.

Individuals With Disabilities Education Act Regulations, 1997, 34 C.F.R. § 300.533 et seq.

Individuals With Disabilities Education Act of 2004, Pub. L. 108–446, § 118 Stat. 2647 (2004)

Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative Health Research, 15(9), 1277-1288.

Jones, R. A. (2014). Relationship of teacher training levels to teacher referrla for twice exceptional students (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3645228)

Lovett, B. J., & Sparks, R. L. (2013). The identification and performance of gifted students with learning disability diagnoses: A quantitative synthesis. Journal of Learning Disabilities, 46(4), 304–316.

Maddocks, D. L. S. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. Gifted Child Quarterly, 62(2), 175-192. https://doi.org/10.1177/0016986217752096

McKenzie, R. G. (2010). The insufficiency of response to intervention in identifying gifted students with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 25(3), 161–168. doi: 10.1111/j.1540-5826.2010.00312.x

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). Qualitative Data Analysis. SAGE.

Mohammed, A. A. (2020). The Effects of Disability Labeling on Teachers' Referrals of Twice-exceptional Children to Gifted Programs in Saudi Arabia. University of Northern Colorado.

students. Understanding Our Gifted, 14(2), 28-29. http://www.sengifted.org/archives/articles/the-affective-side-emotional-issues-of-twiceexceptional-studentsTerman, L. M., & Oden, M. (1947). Genetic Studies of Genius, Vol. 4: The gifted child grows up: Twenty-five years' follow up of a superior group. Stanford, CA: Stanford University Press.

Trail, B. A. (2011). Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students. Waco, TX: Prufrock Press Inc.

أثر توظيف التلعيب في تدريس الكيمياء على التحصيل الدراسي وتنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي*

رحاب بنت زايد العتيبي [1]، & سوزان بنت حسين حج عمر [2]

وزارة التعليم، معلمة كيمياء & أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية/ جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 16/ 4/ 1444؛ وقبل للنشر في 28/ 8/ 1444هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة للكشف عن أثر توظيف التلعيب في تدريس الكيمياء على التحصيل الدراسي، وتنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض. واستخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي، واستخدام مقياس عادات العقل للشخص وآخرون (2015)، وتصميم نموذج التدريس بالتلعيب. وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند (α≤0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي ككل لصالح المجموعة التجريبية، وبلغت قيمة d (0.71)، (حجم الأثر متوسط). ووجود فرق دال إحصائيًا عند (α≤0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية، والضابطة في الاختبار التحصيلي عند مستويات التحصيل العليا، وبلغت قيمة d (1.02)، (حجم الأثر كبير). كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند (α≤0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس عادات العقل ككل لصالح المجموعة التجريبية، وبلغت قيمة d (0.88) (حجم الأثر كبير). ووجود فرق دال إحصائيًا عند (α≤0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس عادات العقل في عادة تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة لصالح المجموعة التجريبية، وبلغت قيمة d (1.18)، (حجم الأثر كبير). وفي عادة التفكير التبادلي لصالح المجموعة التجريبية، وبلغت قيمة d (0.73)، (حجم الأثر متوسط).

الكلمات المفتاحية: الألعاب التنافسية، التفكير التبادلي، الجدول الدوري، التأمل في ممارسة عادات العقل.

The Effect of Applying Gamification in Teaching Chemistry on the Achievement and the Development of Habits of Mind for 10th Grade Female Students

Rehab Zayed Alotaibi & Sozan Hussain H. Omar

Ministry of Education, Chemistry Teacher & *Curriculum and Instruction Dept., College of Education, King Saud University*

(Received 10/11/2022; Accepted 20/3/2023)

Abstract: The aim of this study was to reveal the effect of gamification in teaching chemistry on achievement and developing habits of mind among 10th grade female students in Riyadh. Quasi-experimental approach, with pre- post-measurements design was implemented on a random sample. An achievement test was prepared, and Habits of Mind scale for Alshakhs et al. (2015) was used. A gamification teaching model was designed. The results showed statistically significant difference at (α≤0.05) in achievement test between the mean scores of the groups in favor of experimental group, with medium effect size (*d*=0.71). A statistically significant difference in achievement test at the highest levels of achievement between the mean scores of the groups, with large effect size (*d*=1.02). The results showed statistically significant difference at (α≤0.05) in Habits of Mind scale between the mean scores of the groups as a whole in favor of the experimental group, with large effect size (*d*=0.88). Statistically significant difference between the mean scores of the groups in Habits of Mind scale in applying previous knowledge in new situations in favor of the experimental group, with large effect size (*d*=1.18), and in reciprocal thinking habit in favor of the experimental group, with medium effect size (*d*=0.73).

***Keyword*s**: Competitive games, interdependentiy thinking, periodic table, reflecting on practicing habits of mind.

(1) Ministry of Education

e-mail: t224378@rg.moe.gov.sa

(2) Chemistry Teacher & Curriculum and Instruction Dept., College of Education, King Saud University

e-mail: omarso@ksu.edu.sa

(1) وزارة التعليم، معلمة كيمياء .

البريد الإلكتروني

(2) أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية/ جامعة الملك سعود

البريد الإلكتروني

*البحث مستل من رسالة ماجستير للباحث الأول، مقدمة إلى قسم المناهج وطرق – كلية التربية – جامعة الملك سعود.

المقدمة:

شكلت التحولات السريعة التي مر بها العالم تحديًا زاد من الفجوة بين المهارات التي تتعلمها الطالبات في المدرسة والتي تحتجن إليها في الحياة. ولمواجهة هذه التحديات تسعى النُظم التعليمية لإجراء تعديلات تربوية لتقليص تلك الفجوة؛ وذلك بتطوير العديد من طرق وأساليب التدريس، لتصبح قائمةً على أساس التعلم الذاتي والمستمر.

وتُعدُّ استراتيجية التعلم القائم على اللعب من أبرز طرق التدريس الحديثة. وعلى الرغم من الجوانب الإيجابية التي تحققها، إلا أن الأمر لا يخلو من تحديات تواجه المعلم أثناء تطبيقها، والتي من أبرزها ما يتطلبه تصميم هذه الألعاب من جهد، ووقت، وإيجاد فكرة لعبة تتناسب مع الدرس، والتكلفة المادية المترتبة على تلك التصاميم (موسى، 2012). ولكن بالنظر في الكيفية التي تعزز بها الألعاب التعليم، وتحليل عناصرها لاستخدامها في سياق التعليم، أصبح من غير الضروري بناء لعبة لكل درس (Prensky, 2011)، حيث يمكن تطبيق الأفكار والعناصر المشوقة، الموجودة في الألعاب عوضًا عن وجود الألعاب نفسها؛ وذلك لتعزيز تجربة التعلم، وتحفيز الطلبة على المشاركة في الأنشطة، وهو ما عُرِفَ بالتلعيب (Hakulinen et al., 2015; Pesare et al., 2016).

ويقوم التلعيب على عدة نظريات كالنظرية البنائية، ويمثلها في كون ممارسة التعلم حصيلة جهد مشترك بين المعلم بوصفه موجهًا للعملية التعليمية، والمتعلم بوصفه محورًا لها (الجهني، 2016). كما أن المتعلمين يتشاركون في بناء المعنى المشترك لتفاعلهم مع بعضهم (Gressick & Langston, 2017). إضافة إلى أن التلعيب يوفر فرصة للمتعلمين لبناء المعنى الخاص بهم من خلال إتاحة الفرصة لهم لاختيار أفضل مسار للتعلم بناءً على احتياجاتهم، وذلك من خلال توفير مسارات التعلم (Learning paths) المتنوعة في النظام التلعيبي، للحصول على المعرفة المستهدفة، التي يمكن تفسيرها أيضًا على أنها طرق مختلفة لبناء المعرفة، وذلك بالتركيز على الإنجازات الصغيرة (Biro, 2014).

ويمثل التلعيب النظرية السلوكية في كونه يستخدم عناصر تصميم اللعبة للتأثير على السلوكيات، أو المواقف المتعلقة في التدريس (Landers, 2015). كما يتقاطع معها في وجود عناصر كالتعزيزات الإيجابية، وتنفيذ المهام الصغيرة خطوة بخطوة، والتغذية الراجعة الفورية، والتحديات التقدمية؛ من جهة أخرى يتم التعلم في التلعيب بصورة مختلفة عمَّا هو في النظرية السلوكية التي ترى أن التعلم نتيجة استجابة لمؤثرات البيئة الخارجية، في حين في التلعيب يحدث التعلم نتيجة معالجة معرفية منهجية واعية من قبل الفرد، إضافة إلى استخدام التلعيب نظام التقييم المجتمعي كوسيلة لتعزيز السلوك الإيجابي سواءً للفرد، أو المجموعة، الذي

يمكن اعتباره العامل المسؤول في زيادة الدافعية ومستوى المشاركة في عملية التعلم (Biro, 2014).

وقد أكدت دراسة إجسينق-دون وكاروف (Ejsing-Duun & Karoff, 2014) الأثر الإيجابي للتلعيب في سلوك الطلبة، ونتائج تعلمهم وتفاعلهم مع المقرر الدراسي. وأشارت دراسة هاكولينين وآخرون (Hakulinen et al., 2015) أن استخدام شارات الإنجاز- وهي من عناصر التلعيب- تعد طريقةً فعَّالةً لتحفيز الطلبة، وتشجيعهم على تنفيذ ممارسات الدراسة المرغوبة.

ويخلط الكثيرون بين مفهوم التلعيب، ومفهومي اللعب، والألعاب التعليمية، فاللعب يُقصد به كل "نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم، وقدراتهم العقلية، والجسمية، والوجدانية، ويحقق في الوقت نفسه المتعة والتسلية" (الملاح وفهيم، 2016، ص 27). أما الألعاب التعليمية فهي عبارة عن لُعبة تم تصميمها لدعم العملية التعليمية وتحقيق أهداف محددة (Fleischman & Ariel, 2016). فالألعاب التعليمية نوع من أنواع اللعب التي يكون التعلم واحدًا من مخرجاتها. في حين يعتمد التلعيب على إخضاع موقف تعليمي (لم يصمم أصلًا من خلال لعبة) لعناصر اللعب، وهي النقاط، والشارات، والترقي في المستويات، وخوض التحديات، لخوض تجربة مفيدة وتحفيزية (Fleischman & Ariel, 2016).

ويُعد التلعيب أسلوبًا تعليميًا يقرّب للمتعلم المفاهيم التعليمية، ويساعده على إدراكها واستيعابها، ويشجعه على صنع القرار وتحمل المسؤولية، وتنمية مهارة حل المشكلات ومهارات التفكير، ما يسهم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لديه (Figueoa-Flores, 2016). وقد أوضحت الدراسات أن الطلبة الذين لديهم حافز يتعلمون بشكل أسرع، ويحتفظون بالمعلومات التي تعلموها لمدة طويلة من الزمن، فدراسة سانموجام وآخرون (Sanmugam et al., 2016) أظهرت وجود علاقة إيجابية بين الإنجاز الأكاديمي للطلبة، واستخدام عناصر التلعيب في تدريس العلوم. وأشارت دراسة بيريز (Perez, 2016) أن استخدام التلعيب قد جذب اهتمام الطلبة، وزاد من دافعيتهم، ومشاركتهم بشكل فردي وجماعي، فانعكس ذلك على نتائج التقييم الأكاديمي بشكل إيجابي. وكذلك دراسة سو وتشنق (Su & Cheng, 2015) التي أظهرت نتائجها وجود أثر إيجابي للتلعيب في زيادة التحصيل الدراسي، وزيادة الدافعية لتعلم العلوم.

ومهما اختلفت الألعاب فإنها تتفق على مجموعة من العناصر الملموسة والثابتة، التي تجعلها أكثر تشويقًا وتحفيزًا وهي (Figueoa-Flores, 2016): جمع النقاط، الترتيب بين اللاعبين، التحديات في اللعبة، الجوائز والهدايا المكتسبة، الأوسمة والنياشين عند تحقيق الصدارة. وأكدت دراسة هوانغ وسومان

(Huang & Soman 2013)، أهمية مراعاة تصنيف عناصر التلعيب عند تطبيقه في التعليم إلى عناصر ذاتية، وعناصر اجتماعية، وذلك للتمييز بين الآليات التي تحفز المتعلمين على منافسة أنفسهم وتحقيق ذواتهم، وبين الآليات التي تستخدم للتنافس والتعاون بين أفراد المتعلمين مع بعضهم البعض.

ويساعد التلعيب في تحفيز الطلبة الذين يعانون من عسر القراءة والكتابة، وانخفاض الدافعية للتعلم، وتُحسِّن نتائج التعلم كما في دراسة غوتش وآخرون (Gooch et al., 2016). وأوضحت دراسة بيركي وآخرون (Burkey et al., 2013) أن استخدام التلعيب في دراسة مقرر مختبر هندسة الكيمياء قد أضفى المتعة على أسلوب التدريس، ما شجع المتعلمين على حل واجباتهم، والمشاركة في تنفيذ المهام الدراسية، إضافة لتكوين اتجاهات إيجابية نحو التلعيب.

ويجب ألا ينحصر مفهوم التلعيب في التطبيقات الإلكترونية، أو التعلم القائم على الكمبيوتر (Biro, 2014). فجوهر التلعيب ليس التقنية؛ بل البيئة التعليمية المتنوعة، ونظام القرارات، والمكافآت الذي يهدف إلى زيادة في مستوى المشاركة في عملية التعلم (Kapp, 2012). وأكدت دراسة جريسيك و لاجستون (Gressick & Langston, 2017) على أثر استخدام التلعيب لجذب الطلبة الجامعيين وتحفيزهم لدراسة مقرر علم النفس التربوي، وعلى مشاركة الطلبة وتعلمهم، والتصورات الإيجابية عن العمل الجماعي.

كما أوضحت دراسة كيرياكوفا وآخرون (Kiryakova et al., 2014) فوائد التلعيب في تقديمه أنماط تعلم مختلفة، وأنه إحدى الطرق والأساليب التعليمية التي تزيد من دافعية المتعلمين ومشاركتهم، وقدمت بعض الأفكار عن كيفية تنفيذ المعلمين للتلعيب في التعليم. في حين أظهرت دراسة مكفارلاند (McFarland, 2017) أثر التلعيب في تحفيز المتعلمين على تنفيذ الأعمال والمهام الدراسية.

وعلى الصعيد المحلي أوصت عدة دراسات بتوظيف التلعيب في التدريس، وضرورة تدريب المعلمات على تطبيقه، وتطوير مهارات التدريس بالتلعيب، كدراسة العتيبي (2017) التي توصلت إلى أن درجة تطبيق استراتيجية التلعيب لدى معلمات الحاسب الآلي بمنطقة الرياض جاءت بدرجة كبيرة.

وتقصت دراسة المحمود (2016) متطلبات إعداد دليل المعلم للتلعيب في التعليم، وكشفت النتائج عن عددٍ من المتطلبات لإعداد دليل المعلم للتلعيب في التعليم، وأظهرت النتائج الخصائص العامة التي يجب توفرها في الدليل، بأن يكون مرشدًا للإبداع في التعليم، ووسيلةً للتطوير الذاتي، ودليلًا نظريًا وتطبيقيًا للتلعيب في التعليم.

أما عادات العقل فمن أبرز النظريات التي أسهمت في ظهور مصطلح عادات العقل في البيئات التعليمية هي نظرية التعّلم الاجتماعي التي تُعدُّ مزيجًا ما بين النظريات السلوكية، والنظريات المعرفية في

التعلّم، وتقوم على أن عملية التعلم تتم من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة في السياق الاجتماعي، وبملاحظة السلوكيات الخاصة بالآخرين يقوم الفرد بتطوير السلوكيات الخاصة به (Smith & Berge, 2009).

وتتفق عادات العقل مع النظرية البنائية في المهارات التي تستهدفها كالتفكير التبادلي، والتساؤل، وحل المشكلات، وإدارة الاندفاعية، واستخدام الحواس لجمع البيانات، وتطبيق المعارف السابقة في المواقف الجديدة (الموسى،2017). وتنوعت التوجهات النظرية في دراسة عادات العقل، تبعًا لتنوُّع نظرة المختصين لها، فظهرت لها تصنيفات عدة، من أبرزها: تصنيف كوستا وكاليك (Costa & kallick) الذي صنف عادات العقل إلى ست عشرة عادة تقود من يمتلكها إلى أفعالٍ إنتاجيةٍ مثمرةٍ، واستهدفت الدراسة الحالية خمس عادات هي (الشخص وآخرون 2015):

-**المثابرة (Persisting)**: تعني الاستعداد والقدرة على القيام بالمهام مع الالتزام بتنفيذها، والتفكير بعمق وإعادة المحاولة بدلًا من تركها قبل أن يطلب المساعدة.

-**إدارة الاندفاعية (Managing Impulsivity)**: تعني القدرة على التأني والتفكير في المهمة، أو المشكلة المطروحة، والبحث عن الحلول البديلة بروية، والتفكير فيها بصورة غرضية وهادفة حتى اجتيازها بنجاح.

-**التساؤل وطرح المشكلات (Questioning and Posing Problems)**: تعني القدرة على التركيز في المثيرات البيئية، والتفكير فيها، والتساؤل عنها ومحاولة معرفة ما حولها، وجمع المزيد من المعلومات من خلال طرح الأسئلة.

- **تطبيق المعارف السابقة في المواقف الجديدة (Applying Past Knowledge to New Situation)**: تعني تفسير المشكلات في ضوء التجارب والخبرات السابقة، مع القدرة على استرجاع التجارب كمصادر للمعرفة، والاستفادة منها في المواقف الجديدة.

-**التفكير التبادلي (Thinking Interdependentiy)**: تعني القدرة على التفاعل، والتعاون، والعمل ضمن مجموعات، والمساهمة في تنفيذ المهمة مع وجود القابلية للتعلم والعمل مع الآخرين في مجموعات تبادلية.

وكشفت بعض الدراسات فاعلية تطبيق بعض الإستراتيجيات التدريسية في تدريس العلوم في تنمية عادات العقل، كدراسة صباح واللولو (2016) التي طبقت استراتيجية تنبأ- لاحظ- فسر، ودراسة القانوع والناقة (2017) التي طبقت إستراتيجية جيجسو، ودراسة مختار (2017) التي طبقت استراتيجية Seven E's البنائية، وخلُصت جميعها إلى

الأثر الإيجابي لهذه الاستراتيجيات في تنمية عادات العقل.

وتناولت بعض الدراسات تأثير الألعاب على تنمية عادات العقل، كدراسة ستاينكولر وتشميل (Steinkuehler & Chmiel, 2006)، ودراسة ستاينكولر ودنكان (Steinkuehler & Duncan, 2008)، حيث قدمت كلا الدراستين أدلة تجريبية تؤكد إمكانية الاستفادة من الألعاب في تنمية عادات العقل، وتعلم العلوم. وكشفت دراسة وان وهارين (Wun & Harun, 2017) نمو مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الثانوية باستخدام التعلم القائم على الألعاب، في تعليم الكيمياء وذلك من خلال استخدام لعبة (Scenario-Epistemic Game, SE) في بيئة تعلم اجتماعية تعاونية.

مشكلة الدراسة:

تشير الدراسات التربوية إلى وجود صعوبات في تعلم الكيمياء، وتدني مستوى التحصيل الدراسي (السليم، 1988؛ المسند، 2007؛ نحاس، 2006). وتعود صعوبات تعلم الكيمياء لعدة أسباب كطبيعة المادة المجردة، والتداخل بين المفاهيم الكيميائية مع بعضها؛ فتعلم أي مفهوم كيميائي جديد يتطلب من المتعلم أن يقوم بعملية ارتباطات عقلية تكاملية مع العديد من المعارف العلمية السابقة (Gabel, 1999). والفهم السطحي، أو الجزئي للمفاهيم العلمية ينشأ غالبًا عن توظيف الأدوات والطرق غير الملائمة لتحصيل هذه المفاهيم، إلى جانب عدم قدرة المعلم على جذب انتباه المتعلمين للمحتوى العلمي الذي يطرحه، وعدم ملاءمة الطرق والأساليب المستخدمة لتوضيح المفاهيم العلمية للأنماط التعلمية للمتعلم، وعدم قدرة المتعلمين على تطبيق المعرفة في مواقف جديدة (العمورية، 2011).

كما أن إهمال التركيز على تنمية عادات العقل قد يؤدي إلى ضعف الاستيعاب المفاهيمي في العلوم ما ينعكس سلبًا على نتائج العملية التعليمية (فتح الله، 2011). وهذا يستدعي ضرورة وعي المعلمين بعادات العقل، والاهتمام بالتخطيط لها؛ لتكون ضمن أهدافهم، لإكساب الطلبة أنماطًا متعددةً من التفكير، من خلال ممارستها في المواقف التعليمية (هلال، 2013)، مع ضرورة التأكيد على تهيئة مواقف تعليميةٍ نشطةٍ غنيةٍ بالخبرات الحسية، وتوظيف إستراتيجيات تدريس متنوعة تتضمن أنشطةً تعليميةً محفّزةً، وتهيئ بيئةً صفيةً ملائمةً للتعلم لجذب انتباه المتعلمين للمحتوى ورفع مستوى دافعيتهم، للوصول إلى مستوى أعمقٍ من الفهم (Gabel, 1999; Kwen, 2002).

ونظرًا للأهمية التربوية لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وتنمية بعض عادات العقل لديهم، ولكون التدريس بالتلعيب من الاتجاهات التعليمية الحديث التي لم يتم تقصي تأثيرها في الكيمياء، جاءت فكرة الدراسة الحالية للكشف عن

أثر توظيف التلعيب في تدريس الكيمياء على التحصيل الدراسي، وتنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أسئلة الدراسة:

تحددت أسئلة الدراسة في الآتي:

-ما أثر توظيف التلعيب على التحصيل الدراسي في وحدة المادة الخواص والتغيرات في مقرر الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

-ما أثر توظيف التلعيب على عادات العقل في وحدة المادة الخواص والتغيرات في مقرر الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

فرضا الدراسة:

للإجابة عن السؤالين السابقين تمت صياغة الفرضين الآتيين:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي الكلي تعزى إلى التلعيب.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل تعزى إلى التلعيب.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

-الكشف عن أثر توظيف التلعيب على التحصيل الدراسي في وحدة المادة الخواص والتغيرات في مقرر الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

-الكشف عن أثر توظيف التلعيب على عادات العقل في وحدة المادة الخواص والتغيرات في مقرر الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تنعكس أهمية الدراسة النظرية في الآتي:

1. مواكبة الاتجاهات الحديثة بتوظيف التلعيب في التعليم، من خلال الكشف عن أثره في تدريس الكيمياء على التحصيل الدراسي، وتنمية عادات العقل.
2. استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة تنمية عادات العقل لدى المتعلمين، وإكسابهم مهارات القرن الواحد والعشرين.

أهمية التطبيقية: تتضمن أهمية الدراسة التطبيقية ما يأتي:

1. تصميم نموذج لتوظيف التلعيب في تدريس وحدة المادة الخواص والتغيرات في مقرر الكيمياء للصف الأول الثانوي.

2. قد تفيد نتائج الدراسة في توجيه نظر معلمات الكيمياء إلى تطبيق التلعيب في تدريس الكيمياء لتحسين التحصيل الدراسي، وتنمية عادات العقل.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تدريس وحدة المادة الخواص والتغيرات من مقرر الكيمياء (1) للصف الأول الثانوي بنموذج التلعيب، واستهدفت تنمية خمس عادات من عادات العقل، وهي: المثابرة، إدارة الاندفاعية، التفكير التبادلي، تطبيق المعارف السابقة في المواقف الجديدة، التساؤل وطرح المشكلات.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام 1439– 1440ه.

الحدود المكانية: طُبق البحث في مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

التلعيب: هو استخدام عناصر تصميم اللعبة –جمع النقاط، الترتيب بين اللاعبين الآخرين، التحديات في اللعبة، الجوائز والهدايا المكتسبة، الأوسمة والنياشين عند تحقيق الصدارة– في سياقات غير اللعب (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012; Sanmugam, et al., 2016)، بغرض التأثير على السلوكيات، أو المواقف المتعلقة في التدريس (Landers, 2015). ويعرف التلعيب **إجرائيًا** بأنه توظيف عناصر لعبة المونوبولي ضمن سيناريو كيميائي لإنجاز مهام متعلقة بأنشطة وحدة المادة الخواص والتغيرات بمقرر الكيمياء؛ لجعلها أكثر تفاعلًا، وإثارةً لدافعية الطالبات، وتحفيزهن لإنجاز المهام بصورة فردية، أو جماعية، لتحقيق الأهداف المنشودة.

التحصيل الدراسي: هو مجموع ما يكتسبه الطالب من المعارف، والخبرات نتيجة لمروره بخبرات تربوية منظمة في الوحدة الدراسية أثناء دراسة المقرر (المطرب والشورى، 2014). ويعرف **إجرائيًا** في هذه الدراسة بأنه كل ما تكتسبه طالبة الصف الأول الثانوي من الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات نتيجة دراستها وحدة المادة الخواص والتغيرات التي طُبق فيها نموذج التلعيب، وتقاس بمقدار الدرجة التي ستحصل عليها في الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحثتين لهذا الغرض.

عادات العقل: يعرفها كوستا وكاليك (2000/2015) بأنها: أنماطٌ من السلوكيات الفكرية المتعلمة والواعية التي تقود إلى أفعالٍ منتجةٍ، وتنطوي على تفضيل الفرد لاختيار نمط سلوكي فكري في وقت معين يرى أن استخدامه فيه يكون مناسبًا ومفيدًا، ثم التأمل في تأثيرات هذا الاستخدام، وتقييمها، وتعديلها والمحافظة على استخدامه بصورة فاعلة. وتُعرف عادات العقل **إجرائيًا** في هذه الدراسة بالسلوكيات الفكرية الواعية التي تم تدريب الطالبة على استخدامها بشكلٍ متكررٍ أثناء تنفيذ المهام المُتضَمَّنة في نموذج التلعيب؛ للوصول إلى استخدم

تلقائي مع التقدم في الزمن، وتقاس بمقدار الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس عادات العقل الذي أعده الشخص وآخرون (2015)، الذي تم الاستفادة من فقراته بما يتناسب مع أسئلة الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي بتصميم القياسين القبلي، والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، بهدف قياس أثر المتغير المستقل: التلعيب على المتغيرين التابعين: التحصيل الدراسي، وعادات العقل.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الأول الثانوي في الثانوية (68) بمدينة الرياض، وعددهن (81) طالبة، تم اختيار المدرسة بترشيح من مكتب التعليم بشمال الرياض؛ لتوافر التسهيلات اللازمة بها. وتم اختيار شعبة من الشعبتين القائمة في المدرسة لطالبات الصف الأول الثانوي بالطريقة العشوائية البسيطة، وباستخدام الطريقة العشوائية المنتظمة تم تقسيم الطالبات لمجموعتين، في كل منها (19) طالبة.

أدوات الدراسة وإعدادها:

اعتمدت الدراسة على اختبار تحصيلي تألف من: ثلاثة أسئلة مقالية، و(43) سؤالًا موضوعيًا، وتم اختيار نمط الاختيار من متعدد للأسئلة الموضوعية، ومقياس عادات العقل للشخص وآخرون (2015)، ويقيس (16) عادة في (160) عبارة، واقتصرت الدراسة على قياس خمس عادات للعقل لملاءمتها مع التلعيب، وتم اختيار ما يقابلها من عبارات المقياس، وإعادة تحكيم جزء المقياس للتحقق من صدقه وثباته.

صدق الاختبار التحصيلي وثباته:

للتحقق من صدق الاختبار التحصيلي تم عرضه في صورته الأولية على (12) محكمًا مختصًا، لإبداء آرائهم حول مدى انتماء السؤال لمستويات المعرفة وفق هرم بلوم المعرفي، وصحة الصياغة اللغوية للأسئلة ووضوحها. وللتحقق من الاتساق الداخلي، تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة. ثم تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لمفرداته. وبناءً على نتائج التحليل الإحصائي للاختبار التحصيلي بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، ووفقًا لآراء المحكمين تم إخراجه في صورته النهائية.

وتم التحقق من ثبات الاختبار التحصيلي بشقه الموضوعي بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ للأسئلة الموضوعية، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.75) ويعد معامل ثبات مرتفعًا ومقبولًا تربويًا. أما بالنسبة لثبات الأسئلة المقالية فتم حسابه بطريقة إعادة التصحيح؛ حيث تم تصحيح الأسئلة المقالية للعينة الاستطلاعية، ثم بعد فاصل زمني (15 يومًا)، تم إعادة تصحيحها مرة أخرى، ثم حساب نسبة الاتفاق

لكل سؤال، فبلغت نسبة الاتفاق للسؤال الأول (88%)، والسؤال الثاني (84%)، في حين بلغت للسؤال الثالث (86%)، وتُعدّ نسب اتفاق عالية؛ وعليه فإن الاختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

صدق مقياس عادات العقل وثباته:

تم عرض المقياس في صورته الأولية، على (16) محكمًا مختصًا، لإبداء الرأي في انتماء العبارات لبُعد عادة العقل الخاص بها، والتحقق من دقة الصياغة اللغوية للعبارات ووضوحها. وإجراء التعديلات في ضوء مقترحات المحكمين. وللتحقق من الاتساق الداخلي، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لدرجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس. فكانت قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للأداة موجبة ودالة إحصائيًا عند (0.05) فأقل؛ ما يشير إلى أن جميع عبارات المقياس تتمتع بدرجة اتساق داخلي مرتفعة جدًا، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات المقياس، وعليه تم إخراج مقياس عادات العقل في صورته النهائية.

وتم التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.923) وهو معامل ثبات مرتفع ومقبول تربويًا (حسن، 2011).

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن الأسئلة والتحقق من صحة الفروض تم اتخاذ الإجراءات الآتية:

- تصميم نموذجي التلعيب الفردي والجماعي تقوم فكرتهما على:

النموذج الفردي: تمتلك الطالبة جدولًا دوريًا مفرغًا من العناصر والمطلوب منها جمع أكبر عدد من العناصر من خلال تنفيذ المهام الفردية.

النموذج الجماعي: قائم على إسقاط مبادئ لعبة المونوبولي على الجدول الدوري والمنافسة مع باقي المجموعات لامتلاك العناصر واستثمارها.

-إعداد دليل المعلمة وكراس نشاط الطالبات وفق نموذج التلعيب.

-إجراء القياس القبلي للمجموعتين، تطبيق الاختبار، ومقياس عادات العقل.

-تعريف طالبات المجموعة التجريبية بنموذج التلعيب، وطريقة تطبيقه.

-تطبيق المعالجة التجريبية على المجموعة التجريبية من قبل الباحثة الأولى لمدة أربعة أسابيع، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة من قبل معلمة مادة الكيمياء في المدرسة.

الأساليب الإحصائية:

لتحليل وتفسير نتائج الدراسة، استخدمت الباحثتان الأساليب الإحصائية الآتية:

-اختبار (ت) للمجموعات المستقلة؛ للكشف عن الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي.

-حساب النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة في مقياس عادات العقل.

-حساب الأثر لنتائج اختبار (ت) باستخدام معامل كوهن ويوضح جدول (1) حجم الأثر وفق قيم معامل كوهن (d) (Cohen, 1988).

جدول 1: قيمة معامل كوهن وحجم الأثر

قيمة d	حجم الأثر
$0 0.2 < d <$	تأثير لا يذكر (قليل جدًا).
$0.2 < d < 0.5$	تأثير قليل.
$0.5 < d < 0.8$	تأثير متوسط.
$0.8 < d$	تأثير كبير.

القياس القبلي للكشف عن تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية:

للتحقق من تكافؤ المجموعات قبل تطبيق التجربة، تم تطبيق أدوات الدراسة الاختبار التحصيلي ومقياس عادات العقل على المجموعتين التجريبية، والضابطة، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات وتطبيق اختبار (ت) للمجموعتين المستقلة. ويبين جدول (2) نتائج التحليل للاختبار التحصيلي وجدول (3) نتائج التحليل لمقياس عادات العقل.

جدول 2: نتائج اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

مستويات بلوم المعرفية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفهم	التجريبية	19	4.85	1.81	36	0.105	0.917
	الضابطة	19	4.79	1.78			
التطبيق	التجريبية	19	6.85	1.95	36	0.838	0.407
	الضابطة	19	6.37	1.61			
مستويات التحصيل العليا (التحليل والتركيب)	التجريبية	19	6.03	1.60	36	0.910	0.369
	الضابطة	19	5.38	2.64			
الاختبار ككل	التجريبية	19	17.92	4.01	36	1.08	0.285
	الضابطة	19	16.54	3.79			

يتضح من جدول (2) أن قيمة (ت) في مستويات الاختبار الثلاثة (الفهم، التطبيق، ومستويات التحصيل العليا) وفي الاختبار ككل كانت غير دالة إحصائيًا، ما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الخبرات السابقة لمعارف ومهارات العلوم في موضوعات الوحدة، أي أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان من حيث التحصيل قبل التدخل التجريبي.

جدول 3: نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لمقياس عادات العقل

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المثابرة	التجريبية	19	28.42	3.19	36	.0.87	0.383
	الضابطة	19	28.52	4.22			
إدارة الاندفاعية	التجريبية	19	30.47	3.56	36	0.561	0.579
	الضابطة	19	29.58	5.98			
التساؤل وطرح المشكلات	التجريبية	19	27.58	3.88	36	0.194	0.847
	الضابطة	19	27.26	5.92			
تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة	التجريبية	19	29.63	4.250	36	0.645	0.523
	الضابطة	19	28.58	5.71			
التفكير التبادلي	التجريبية	19	29,58	5.10	36	1.81	0.078
	الضابطة	19	26,47	5.46			
المقياس ككل	التجريبية	19	145,68	12.85	36	0.883	0.383
	الضابطة	19	140,42	22.57			

يتضح من جدول (3) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية سواء على مستوى الأبعاد أو للمقياس ككل، ما يشير إلى تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس عادات العقل.

الإجابة عن سؤال الدراسة الأول ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: **ما أثر توظيف التلعيب على التحصيل الدراسي في وحدة المادة الخواص والتغيرات في مقرر الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟** تم التحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في

التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي الكلي تعزى إلى التلعيب، وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لنتائج الطالبات في الاختبار البَعْدي، وتطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي البَعْدي، وحساب معامل كوهن للتعرف على حجم وفاعلية أثر توظيف التلعيب في تدريس الكيمياء على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي جدول (4).

جدول 4: نتائج اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة في التطبيق البَعْدي للاختبار التحصيلي

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل كوهن	حجم الأثر
الفهم	التجريبية	19	8.47	2.01	36	1.63	0.112	غير دال	
	الضابطة	19	7.53	1.54					
التطبيق	التجريبية	19	10.32	3.46	36	1.34	0.190	غير دال	
	الضابطة	19	9.0	2.54					
مستويات التحصيل العليا (التحليل والتركيب)	التجريبية	19	9.99	2.39	36	3.24	0.003	1.02	تأثير كبير
	الضابطة	19	7.55	2.24					
الاختبار ككل	التجريبية	19	28.78	6.62	36	2.52	0.016	0.71	تأثير متوسط
	الضابطة	19	24.08	4.73					

يتضح من جدول (4) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في التطبيق البَعْدي للاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية بلغ (28.78) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمجموعة الضابطة (24.08)، ولبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في الاختبار البعدي للاختبار ككل استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حيث بلغت قيمة ت (2.52)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند (0.016)، ما يعني أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في الاختبار التحصيلي للاختبار ككل لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. ولمعرفة حجم الأثر تم حساب معامل كوهن، الذي بلغت قيمته (0.71)، ووفق جدول (1) تشير هذه القيمة إلى تأثير متوسط (Cohen, 1988).

كما يتضح من جدول (4) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في التطبيق البَعْدي للاختبار التحصيلي عند مستوى الفهم للمجموعة التجريبية بلغ (8.47)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في المجموعة الضابطة عند نفس مستوى الفهم بقيمة متوسط بلغت (7.53)، وبلغت قيمة (ت) (1.63) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا حيث بلغ مستوى الدلالة (0.112) ما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الاختبار التحصيلي عند مستوى الفهم بين المجموعتين التجريبية والضابطة. كما تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات عند مستوى التطبيق للمجموعة التجريبية قد بلغ (10.32)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في المجموعة الضابطة (9.0)، وبلغت قيمة (ت) (1.34) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا حيث بلغ مستوى الدلالة (0.190)، ما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الاختبار التحصيلي عند مستوى التطبيق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة.

كما تشير النتائج في جدول (4) إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في الاختبار التحصيلي عند مستويات التحصيل العليا (التحليل، والتركيب) للمجموعة التجريبية بلغ (9.99)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في المجموعة الضابطة (7.55)، وبلغت قيمة (ت) (3.24) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند (0.003)، ما يشير لوجود فروق في مستويات التحصيل العليا (التحليل، والتركيب) بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية. وبلغ حجم التأثير (معامل كوهن) (1.02)، وبالرجوع إلى جدول (1) كانت القيمة تشير لحجم تأثير كبير (Cohen, 1988).

ويتضح من النتائج فاعلية استخدام التلعيب في تدريس الكيمياء على تحسين التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وخاصة على مستويات بلوم العليا، ويمكن تفسير هذه النتيجة وإرجاعها إلى أن توظيف التلعيب في تدريس المحتوى العلمي شجع الطالبات على المشاركة، والتفاعل مع بعضهن البعض؛ للتنافس مع باقي المجموعات، وخوض التحديات لتقصي الأنشطة الصفية، وتنفيذ المهام المطلوبة؛ بهدف تحقيق العناصر الاجتماعية في نموذج التلعيب الجماعي، وبالتالي ساعد الطالبات في التركيز على موضوعات الفصل، والاهتمام بها، وإدراكها، فأدى إلى تنمية مهاراتهن وقدراتهن على تنظيم الأفكار، وتحليلها، وبنائها، وربطها بمعارفهن السابقة، وتطبيقها في مواقف جديدة. ولتفادي اعتماد بعض الطالبات على زميلاتهن في تنفيذ الأنشطة، تضمنت الأنشطة الصفية مهام فردية يترتب على تنفيذها تحقيق العناصر الذاتية في نموذج التلعيب الفردي؛ للتحقق من فهم كل طالبة بشكل صحيح.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة هوانغ وسومان (Huang & Soman, 2013) حول أهمية

العناصر الذاتية والعناصر الاجتماعية لأنشطة التلعيب، وأثرها في تحفيز المتعلمين للتعلم والتعرف على أنفسهم وتحقيق ذواتهم، والمنافسة والتعاون مع زملائهم. حيث أتاح نموذج التلعيب للطالبات حرية اختيار مسار التعلم المناسب لهن حسب مستوى الصعوبة، وما يترتب على تنفيذها من حافز. كما اعتمد نموذج التلعيب على تقديم التغذية الراجعة للطالبات، وتزويدهن بنتائج تعلمهن من خلال التقويم المستمر، وتثبيت الأداء إذا كان يسير بشكل صحيح، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات من حيث الهدف العام، المتمثل في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطالبات بتوظيف نموذج التلعيب (سحر القحطاني، 2016؛ Perez, 2016; Sanmugam et al., 2016; Su & Cheng, 2015).

واتضح من نتائج الدراسة الحالية أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستويات الفهم والتطبيق، ويمكن تفسير هذه النتيجة وإرجاعها إلى أن الطريقة المعتادة التي تم تدريس المجموعة الضابطة بها، استهدفت إكساب الطالبات المفاهيم الكيميائية باعتبارها غاية أساسية من عمليتي التدريس والتعلم، واعتمدت في ذلك على كل ما تضمنه المحتوى العلمي من حقائق ومفاهيم وتعميمات. في حين هدف التدريس بالتلعيب إلى إكساب الطالبات المفاهيم الكيميائية باعتبارها وسيلة للتعامل مع المعرفة، وبنائها، وتوظيفها في تفسير الظواهر وحل المشكلات، وتطبيقها في المواقف الحياتية التي تواجه الطالبات، واعتمدت في ذلك على الاستقصاء العلمي بجانب المناقشات العلمية بين المعلمة والطالبات وبين الطالبات مع بعضهن البعض.

الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: **ما أثر توظيف التلعيب على مقياس عادات العقل في وحدة المادة الخواص والتغيرات في مقرر الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟** تم التحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الطالبات في المقياس البَعْدي، وتطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الدراسة في مقياس عادات العقل البَعْدي (جدول 5).

جدول 5: نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الدراسة في التطبيق البَعْدي لمقياس عادات العقل

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	معامل كوهن	حجم الأثر
المثابرة	التجريبية	19	31.84	3.37	36	0.049	0.961	-	
	الضابطة	19	31.89	3.22					
إدارة الاندفاعية	التجريبية	19	31.68	2.54	36	0.907	0.370	-	
	الضابطة	19	30.53	4.95					
التساؤل وطرح المشكلات	التجريبية	19	31.82	3.00	36	0.049	0.192	-	
	الضابطة	19	30.0	5.24					
تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة	التجريبية	19	43.26	4.17	36	2.908	0.006	1.18	تأثير كبير
	الضابطة	19	29.32	6.13					
التفكير التبادلي	التجريبية	19	32.47	5.33	36	2.085	0.044	0.73	تأثير متوسط
	الضابطة	19	28.58	6.16					
المقياس ككل	التجريبية	19	162.10	13.38	36	2.088	0.043	0.88	تأثير كبير
	الضابطة	19	150.32	20.65					

يتضح من جدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في مقياس عادات العقل البَعْدي للمقياس ككل للمجموعة التجريبية بلغ (162.10) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في مقياس عادات العقل للمقياس ككل للمجموعة الضابطة (150.32)، ولبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للمقياس ككل، أُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث بلغت قيمة ت (2.088)، وهي قيمة دالة عند (0.043)، ما يعني أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في مقياس عادات العقل للمقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية عند ($\alpha \leq 0.05$)، وتؤدي هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، ذلك في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل، لصالح المجموعة التجريبية. ولمعرفة حجم الأثر تم حساب معامل كوهن، وبلغت قيمته (0.88)، وتشير إلى تأثير كبير وفق جدول (1) (Cohen, 1988).

ويمكن تفسير هذه النتيجة وإرجاعها إلى أن توظيف التلعيب في التدريس ساعد في تنمية عادات العقل لدى الطالبات وتنمية الوعي الفكري لديهن

تجاه ممارساتهن وسلوكياتهن أثناء تنفيذ المهام، من خلال التأمل بشكل مستمر في تلك السلوكيات وملاحظة المواقف التي تظهر فيها ممارستهن لعادات العقل، والمواقف التي يتصفن بقلة ممارستهن لها. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات من حيث الهدف العام؛ المتمثل في تنمية عادات العقل لدى المتعلمين مثل دراسة صباح واللولو (2016)، ودراسة القانوع والناقة (2017)، ودراسة مختار (2017).

ويتضح من جدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في التطبيق البَعْدي لمقياس عادات العقل لعادة تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة للمجموعة التجريبية بلغ (34.26) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في مقياس عادات العقل لعادة تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة للمجموعة الضابطة (29.32)، ولبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس لعادة تطبيق المواقف السابقة في مواقف جديدة استُخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حيث بلغت قيمة ت (2.908)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند (0.005)، مايعني أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في مقياس عادات العقل لعادة تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة لصالح المجموعة التجريبية عند ($\alpha \leq 0.05$). ولمعرفة حجم الأثر تم حساب معامل كوهن، فبلغت قيمته (1.18)، وبالرجوع إلى جدول (1) يلاحظ أن هذه القيمة تشير إلى تأثير كبير (Cohen, 1988).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن توظيف التلعيب في تدريس الكيمياء ساعد الطالبات على تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة، والاستفادة منها في تنفيذ المهام، وبتكرار تنفيذ المهام زادت فرصة تعلم المفاهيم، وترسيخ استيعابها، وترابطها، وهو ما ظهر أثره في تنمية مهارات التفكير العليا، وتأكيد تنمية عادة العقل هذه.

ومن الأمثلة على تأملات الطالبات في ممارسة عادة تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة ما ذكرته الطالبة 1: *قد نسيت إن كان تغيّر اللون فقط تغير فيزيائي أم كيميائي، فتذكرت تجربة الكركم والماء والخل وعرفت إجابتي*؛ وذكرت الطالبة 2: *الأستاذة طلبت منا البحث عن حالات مادة أخرى غير المعروفة وتذكرت حالة البلازما وأننا درسناها في المتوسط لم أفتح مواقع البحث بل كتبت من معرفتي السابقة عن البلازما*؛ وكتبت الطالبة 3: *كنت أعرف أنه مهما حطينا من الرمل على الحديد إذا قربت المغناطيس بيلصق كله بطريقة سريعة*؛ وربطت الطالبة 5 بمعرفتها السابقة بالرياضيات فقالت: *عند حل المعادلات احتجت إلى أن أتذكر كيفية حل الرياضيات والمعادلات السابقة*.

ويتضح من جدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في التطبيق البَعْدي لمقياس عادات

العقل لعادة التفكير التبادلي للمجموعة التجريبية بلغ (32.47) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في مقياس عادات العقل لعادة التفكير التبادلي للمجموعة الضابطة (28.58)، ولبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في المقياس البعدي لعادة التفكير التبادلي استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حيث بلغت قيمة ت (2.085)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند (0.044)، ما يعني وجود فروق دالة إحصائيًا في مقياس عادات العقل لعادة التفكير التبادلي لصالح المجموعة التجريبية عند ($\alpha \leq 0.05$). ولمعرفة حجم الأثر تم حساب معامل كوهن، فبلغت قيمته (0.73)، وبالرجوع إلى جدول (1) يلاحظ أن هذه القيمة تشير إلى تأثير متوسط (Cohen, 1988)، ما يشير لأثر النموذج التدريسي القائم على التلعيب على عادة التفكير التبادلي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة وإرجاعها إلى أن توظيف التلعيب في تدريس الكيمياء أتاح للطالبات فرصة التفكير التبادلي، من خلال العمل في مجموعة والتعاون مع زميلاتهن، بهدف تحقيق العناصر الاجتماعية في نموذج التلعيب، والتنافس مع باقي المجاميع؛ فساهم في تنمية قدراتهن على التفكير باتساق مع زميلاتهن، والتواصل، وشجع على تبادل الآراء والأفكار بدافع وجود هدف مشترك بينهن.

ومن الأمثلة على تأملات الطالبات في ممارسة عادة التفكير التبادلي ما ذكرته الطالبة 6 من مجموعة الرازي: *عندما نبدأ نفكر مع بعضنا يكون ممتعًا خصوصًا وقت التجارب عندما نحاول وضع الفرضية*؛ وكتبت الطالبة 8: *نعم حينما لم أفهم السؤال تذكرني صديقاتي بشيء ما* [يكون] *زي المفتاح حينها أحل التدريب*. كما أسهم التفكير التبادلي في التعلم فقد ذكرت الطالبة 6: *فكرت تبادليًا مع زميلاتي في تفسير تبلور السكر مع الماء وتوصلنا للتفسير المناسب*؛ وذكرت الطالبة 9: *كنا نراجع صححت* [لزميلتي] *جواب كانت فاهمته عكس*.

ويتضح من جدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في مقياس عادات العقل البَعْدي لعادة إدارة الاندفاعية للمجموعة التجريبية بلغ (31.68) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في مقياس عادات العقل لعادة إدارة الاندفاعية للمجموعة الضابطة (30.53)، ولبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في المقياس البعدي لعادة إدارة الاندفاعية استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حيث بلغت قيمة ت (0.907)، عند (0.370)، ما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في المقياس لعادة إدارة الاندفاعية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة وإرجاعها إلى أن نموذج التلعيب قد أسهم إلى حدٍ ما في تنمية عادة

إدارة الاندفاعية لدى الطالبات، والتأني والتفكير قبل اتخاذ أي قرار حتى يفهم ويتفق عليه جميع أعضاء المجموعة، كما أتاح للطالبات التأمل في البدائل قبل التصرف لتقليل احتمال الخطأ والخسارة، ويظهر هذا في الفرق بين المتوسط الحسابي للمجموعتين، وإن لم يكن دالًا إحصائيًا. وقد يعزى عدم ظهور فرق دال إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة إلى أن المدة الزمنية التي تم تدريب الطالبات فيها على عادة إدارة الاندفاعية غير كافية، وذلك لارتباط عادة إدارة الاندفاعية بالعوامل النفسية والوجدانية لدى الطالبات، التي تستدعي وقتًا أطول لتنميتها. فتكرار العادة يرسخها ويقويها، لأن بعض عادات العقل بحاجة إلى فترة طويلة من التدريب والتكرار المستمر حتى يكتسبها المتعلمون (الحارثي، 2002).

ومن أمثلة تأملات الطالبات لمواقفهن التي مارسن فيها عادة إدارة الاندفاعية ما ذكرته الطالبة 7: *أندفع عندما لا تفوز مجموعتنا وتخسر لكن أضبط نفسي*؛ ووصفت الطالبة 12 حالتها قائلة: *اليوم دفعنا للمجموعة مرتين كنت في حالة دفاعية وعصبية ولكن تمالكت نفسي وحلينا النشاط*؛ وكتبت الطالبة 6: *عندما كانت صديقتي في المعمل تكتب في ورقة العمل وكانت إجابتها خاطئة وكانت مصرة على ذلك انفعلت ولكنني تحكمت في انفعالي.*

في حين وصفت بعض الطالبات سلوكهن الاندفاعي والذي لم يتمكن من إدارته في بعض المواقف فذكرت الطالبة 5: *عندما كانت المدونة للمجموعة تكتب كانت بطيئة جدًا جدًا في الكتابة وكانوا المجموعات المنافسة خلصوا واحنا ما خلصنا وعصبت جدًا*؛ وكتبت الطالبة 13: *اندفع على زميلاتي عندما لا يجتهدن في الإجابة على الأسئلة وتنفيذ أوراق العمل ولا استطيع ضبط نفسي.*

ويتضح من جدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في مقياس عادات العقل البَعْدي لعادة التساؤل وطرح المشكلات للمجموعة التجريبية بلغ (31.82) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في مقياس عادات العقل لعادة التساؤل وطرح المشكلات للمجموعة الضابطة (30.0)، ولبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في المقياس البعدي لعادة التساؤل وطرح المشكلات استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حيث بلغت قيمة ت (0.049)، وهي قيمة غير دالة حيث كان مستوى الدلالة (0.129)، ما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مقياس عادات العقل لعادة التساؤل وطرح المشكلات.

وقد يعزى عدم ظهور فرق دال إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في عادة التساؤل وطرح المشكلات إلى أن المدة الزمنية التي تم تدريب الطالبات فيها على هذه العادة غير كافية، فتكرار العادة يرسخها ويقويها، لأن بعض عادات

العقل بحاجة إلى فترة طويلة من التدريب والتكرار المستمر حتى يكتسبها المتعلمون (الحارثي، 2002).

ومن أمثلة تأملات الطالبات لمواقفهن التي مارسن فيها عادة التساؤل طرح المشكلات ما ذكرته الطالبة 14: *تساءلت حول كيفية فصل الغازات من الهواء وعرفت*؛ وذكرت الطالبة 5: *تسائلت عن سبب انفجار البالون في تجربة الهيدروجين والنحاس واتضح السبب أن الهيدروجين مادة قابلة للاشتعال*؛ وعلى الصعيد الاجتماعي استطاعت الطالبة 17 أن تجد حلًا لمشكلة مجموعتها فذكرت: *أنا قائدة المجموعة والفتيات في مجموعتي يتخاصمون من سيكتب ومن الأسرع فتسائلت كيف أوقفهم من الشجار؟ فقسمتهم كل يوم وحدة وفي اليوم الثاني وحدة وهكذا....*

ويتضح من جدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في مقياس عادات العقل البَعْدي لعادة المثابرة للمجموعة التجريبية بلغ (31.84) وهو أقل قليلًا من المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في مقياس عادات العقل لعادة المثابرة للمجموعة الضابطة (31.89)، ولبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في المقياس البعدي لعادة المثابرة استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حيث بلغت قيمة ت (0.094)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند (0.961)، ما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مقياس عادات العقل لعادة المثابرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة وإرجاعها إلى أن مشكلة الطالبات ليست قصورًا في المهارة، أو القدرة، فهن يتوقفن حين لا تكون الإجابات والحلول واضحة. كما أن الفترة الزمنية غير كافية لتنمية عادة المثابرة، لما يرتبط بها من جوانب وجدانية ونفسية لدى الطالبات. وعلى الرغم من ذلك فقد أظهرت ممارسات الطالبات أثناء تنفيذ الأنشطة نموًا في عادة المثابرة، كما كانت تأملاتهن تشير إلى أنهن مارسن عادة المثابرة في بعض المواقف، ومن أمثلة تأملات الطالبات لمواقفهن التي مارسن فيها عادة المثابرة ما ذكرته الطالبة 1: *لم أكن أستطيع أن أفهم وأحفظ الطرائق العلمية، لكنني ثابرت وحاولت أن أطبقها بنفسي لكي ترسخ في ذهني*؛ وذكرت الطالبة 8: *ثابرنا اليوم وخذينا بلورة وسوينا ترقية لكل العناصر*؛ وعلقت الطالبة 11 فقالت: *الاستمرار بالتفكير حول التجارب التطبيقية بالحصة والمثابرة بمعرفتها وحل الواجبات*؛ وكانت تجربة الطالبة 18 مع زميلاتها كالتالي: *كنت أنا وزميلاتي نثابر لنحصل على المال والبلورات والأراضي في اللعبة*؛ وذكرت الطالبة 4: *عند حل معادلات النسبة المئوية ثابرت لأجد الحل عدة مرات*؛ وكتبت الطالبة 5: *واجهت صعوبة في حل سؤال عن قانون النسب المتضاعفة لكن سرعان ما ثابرت وبحثت ووجدت الحل*؛ وكتبت الطالبة 7:

مع التجارب المستمرة والمشاركة المستمرة أصبحت أثابر كثيرًا وأحفز صديقاتي واذكرهم بأهمية المثابرة.

وفي المقابل، كان هناك بعض التأملات التي لم تمارس فيها الطالبات عادة المثابرة فذكرت الطالبة 7: *أحيانًا أشعر بالملل أثناء الدرس، لكن أتحمس عندما توجد تجربة بالدرس وأحب أشارك صديقاتي بإيجاد الحلول*؛ وكتبت الطالبة 17: *ما عرفت كيف أحل إحدى أوراق المهمات المتقدمة واستسلمت.*

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج، قدمت الباحثتان التوصيات الآتية:

- الإفادة من نموذج التلعيب (جدول موثا الدوري) في تدريس الكيمياء.
- تدريب معلمات الكيمياء على تصميم نماذج للتلعيب.
- تدعيم كتب الكيمياء بمفاهيم وأنشطة تؤكد على تنمية العادات العقلية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء إجراءات الدراسة ونتائجها، اقترحت الباحثتان إجراء الدراسات الآتية:

- أثر نموذج التلعيب (جدول موثا الدوري) في تنمية المفاهيم العلمية المتعلقة بالجدول الدوري.
- أثر نموذج التلعيب (جدول موثا الدوري) في تعديل المفاهيم البديلة في الكيمياء.
- أثر نموذج التلعيب (جدول موثا الدوري) في تنمية اتجاه الطالبات نحو الكيمياء.

المراجع العربية:

الجهني، زهور (2016). *تلعيب التعليم (Gamification) من خلال البلاك بورد (Blackboard) لتنمية مهارات حل المشكلات في الرياضيات لدى طالبات الصف الأول ثانوي موهوبات بجدة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.

الحارثي، إبراهيم (2002). *العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ*. مكتبة الشقري.

حسن، عزت عبد الحميد (2011)، الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. دار الفكر العربي.

السليم، ملاك (1988). *دراسة بعض مشكلات تنفيذ منهج الكيمياء في السنة الأولى من المرحلة الثانوية بمدارس البنات بمدينة الرياض*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الرئاسة العامة لتعليم البنات، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الشخص، عبد العزيز والطنطاوي، محمود والشمراني، ظافر (2015). مقياس عادات العقل لمرحلة المراهقة. *مجلة كلية التربية*، *4*(39)، 455-490.

صباح، ياسمين واللولو، فتحية (2016). *أثر توظيف نموذج (تنبأ- لاحظ- فسر) في تنمية بعض عادات العقل المنتج بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأسلامية، غزة، فلسطين.

العتيبي، رقية (2017). *درجة تطبيق إستراتيجية التلعيب ومعوقات تطبيقه لدى معلمات الحاسب الآلي بمنطقه الرياض* (مشروع بحثي غير منشور). جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

العمورية، فاطمة (2011). تدريس الكيمياء التحديات والحلول. *رسالة التربية بسلطنة عمان*، (31) 112– 119.

فتح الله، مندور (2011). فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *المجلة التربوية، 25*(98)، 145– 199.

القانوع، بلال والناقة، صلاح (2017). *أثر استخدام إستراتيجية جيجسو (Jigsaw) في تدريس العلوم لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف التاسع بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

القحطاني، سحر (2016). *فاعلية تصميم بيئة تعليمية قائمة على التلعيب في تنمية التحصيل الآني والمؤجل لدى طالبات الصف الأول الثانوي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كليات الشرق العربي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

القحطاني، هناء (2016). *فاعلية التدريس بإستراتيجية التلعيب في تنمية الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث متوسط* (مشروع بحثي غير منشور). جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

كوستا، آ. وكاليك، ب. (2015). *عادات العقل سلسة تنموية*، (ترجمة مدارس الظهران الأهلية). الدمام، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع. (نشر الكتاب الأصلي في عام 2000).

المحمود، أروى (2016). *دليل المعلم للتلعيب في التعليم* (مشروع بحثي غير منشور). جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

مختار، إيهاب (2017). فعالية استخدام إستراتيجية Seven E'S البنائية في تنمية المهارات الحياتية وعادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (85)، 101– 154.

المسند، خالد (2007). *صعوبات حل المسائل الكيميائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الملاح، تامر وفهيم، نور (2016). الألعاب التعليمية والتنافسية. دار السحاب للنشر والتوزيع.

الموسى، غادة (1437ه). *أثر برنامج مقترح لبيئة تعلم إلكترونية مدمجة في تنمية عادات العقل لطفل الروضة* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

موسى، مريم (2012). إستراتيجية الأنشطة: الألعاب التعليمية. *رسالة المعلم، 50*(2)، 46-48.

نحاس، مها (2006). *أسباب ضعف تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء ومقترحات علاجه حسب رأي المشرفات والمعلمات والطالبات* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

هلال، سامية (2013). فاعلية إستراتيجية قائمة على قبعات التفكير الست في تحصيل الرياضيات وتنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*، *1*(44)، 123-168.

المراجع الأجنبية:

Cinches, F. (2012). Mediting effects of graduate faculty habits of mind on the relationship between core-self evaluations and adult learning practices. *Liceo Journal of Higher Education Research Education and Communication Section, 7*(1), 95- 115

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Academic Pres.

Fenderson, S. (2010). Instruction, perception, and reflection: transforming beginning teachers' habits of mind (Unpublished doctoral thesis), University of San Francisc, USA.

Figueoa-Flores, J. (2016). gamification and game based: two strategies for the 21st century Learner. *World Journal of Educational Research, 3*(2), 507-522.

Fleischman, K. & Ariel, E. (2016). Gamification in Science Education: Gamifying Learning of Microscopic Processes in the Laborayory.

Contemporary Educational Technology, 7(2), 138-159

Gabel, D. (1999). Improving Teaching and Learning through Chemistry Education Research: A Look to the Future. *Journal of Chemical Education 76*(4) 548.

Hakulinen, L., Auvinen, T., Korhonen, A. (2015). The Effect of Achievement Badges on Students' Behavior: An Empirical Study in a University-Level Computer Science Course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning,10(1),18-29*..

Huang, W., & Soman, D. (2013*). A Practitioner's Guide to Gamification of Education*. Rotman School of Management, University of Toronto. Retrieved on 15/9/2017 from: http://cutt.us/KTOC3

Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and ininstruction: Game-Based methods and strategies for training and education*, San Francisco: Pfeiffer.

Landers, R. (2015). Developing a theory of gamified Learning: Linking Serious Games and gamification of Learning. *SAGE journals, 45*(6), 752-768.

Li, C., Dong, Z., Untch, R., & Chasteen, M. (2013). Engaging computer science students through gamification in an online social network based collaborative learning environment. *International Journal of Information and Education Technology, 3*(1) 72-77.

McFarland, J. (2017). *Teacher Perspectives on the Implementation of Gamification in a High School Curriculum* (Unpublished doctoral thesis), California Lutheran University, USA.

Nishan, J. (2016). Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards Kindle Edition. *USA: Octalysis Media is the publishing*.

Pesare, E., Roselli, T., Corriero N., & Rossano, V. (2016). Game-based Learning and Gamification to promote engagement and motivation in medical learning contexts. *Springer Open, Smart Learning Environments, 3*(5), *1-21*.

Perez, F. (2016). Gamification and Physics and Chemistry of Secondary Education. *Education in the Knowledge Society, EKS, 17*(3), 1-16.

Perkins, D &Tishman, S. (1997). Dispositional Aspects of Intelligence. Paper Presented at *the second speaman seminar*, the University of Plymouth, Devon, England.

Prensky, M. (2011*). Comments on research comparing games other instructional methods*. in Tobias, S., & Fletcher, J. (eds.). *Computer*

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (September, 2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". Paper Presented at *the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, Tampere, Findland, September 28-30th, 2011. doi: 10.1145/2181037.2181040

Kwen, B. (October/ 2002). Applications of Multiple Intelligences Theory to chemistry Teaching and Learning. Chemical Education international. Retrieved on 1/12/2017 from: http://www.iupac.org/publications/cei/vol30301/x0an6.html

Burkey, D., Anastasion, D. & Suresh, A. (June, 2013). Improving student attitudes toward the capstone laboratory course using gamification. Paper Presented at *the 120th ASEE Annual Conference & Exposition: American Society for Engineering Education*. Atlanta, June 23- 26th, 2013.

Ejsing-Duun, S. & Karoff, H. (October, 2014). Gamification of a higher education course: what's the fun in that?. Paper Presented at *the 8th European Conference on Games Based Learning: ECGBL2014*, University of Applied Sciences HTW, Berlin, Germany, October 9-10th, 2014.

Kiryakova, G., Nadezhda, A. & Lina, Y. (October, 2014). Gamification in Education. . Paper Presented at *the 9th International Balkan Education and Science Conference*. Edirne, Turkey, October 16-18th 2014

Gooch, D., Vasalou, A., Benton, L., & Khaled, R. (May, 2016). Using Gamification to Motivate Students with Dyslexia. Paper Presented *at the CHI '16 Conference*, San, Jose, CA, USA, May 7-12th, 2016. doi: 10.1145/2858036.285823

Wun, K. & Hurun, J. (April, 2017). The Effect of Scenario-Epistemic Game on Higher Order Thinking Skills among High School Chemistry Students in Malaysia. A Paper Presented at the *International Conference on Learning and Teaching in Computing and Engineering (LaTICE)*, Hong Kong, China, April 20- 23th, 2017. doi: 10.1109/LaTiCE.20

Biro, G. (2014). Didactics 2.0: A pedagogical analysis of gamification theory from a comparative perspective with a special view to the components of learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 148-151.

Games and Instruction. (pp. 251-278). Charlotte, NC: Information Age Pulishing.

Rose, J. (2015*). The Gamification of Phsics Education: A Controlled Study Of the Effect on Motivation of First Year Life Science Students* (Unpublished Master Dissertation). University of Guelph, Ontario, Canada.

Sanmugam, M., Abdullah, Z., Mohamed, H., Aris, B., Zaid, M., & Suhadi, S. (May, 2016). The affiliation between student achievement and elements of gamification in learning science**.** A Paper Presented at *the 4th International Conference, Information and Communication Technology (ICoICT)*, Bandung, Indonesia, May 25- 27th, 2016. doi:10.1109/ICoICT.2016.7571962

Smith, M & Berge, Z. (2009). Social Learning Theory in Second Life. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, *5*(2), 439- 445.

Steinkuehler, C. & Chmiel, M. (2006). Fostering Scientific Habits In the Context of Online play. *Proceedings of the International Conference of the Learning Sciences*, University of Wisconsin-Madison, 723-729.

Steinkuehler, C. & Duncan, S. (2008). Scientific Habits of Mind in Virtual Worlds. *J Sci Educ Technol Springer* , 1- 14. DOI 10.1007 / s10956-008-9120-8

Su, C. & Cheng, C. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning, 31*(3), 268- 286.

Alshakas, A., Altantawy, M., & Alshamrany, D. (2015). Habits of Mind Scale for adolescence (in Arabic). *Journal of the College of Education, 4*(39), 455-490.

Fathu-Allah , M. (2011). The effectiveness of Marzano's learning dimensions model in developing conceptual comprehension in science and the habits of mind among 6th graders (in Arabic). *The Educational Journal, 25*(98), 145-199.

Helal, S. (2013). The Effectiveness Of A Strategy Based On The Six Thinking Hats in Mathematics Achievement, And Developing Some Mind Habits Of The First Secondary Year Student (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology, 1(44), 123-168.

Mokhtar, E. (2017). The Effect of the Constructional Seven E's Strategy in Developing the life Skills and Habits of Mind for the Fifth Graders (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, (85), 101-154.

دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية

فاطمة بنت عبدالله بن محمد العقلا

أستاذ مساعد- قسم الطفولة المبكرة، كلية التربية- جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 14-7-1444؛ وقبل للنشر في 11/ 9/ 1444هـ)

المستخلص: **هَدَفَ** هذا البحث تعرف دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، وقد استُخدِم المنهج الوصفي من خلال استبانة، طُبقت على عينة قوامها (362) من المعلمات وأمهات الأطفال في مدينة الرياض، وتوصل البحث إلى أنَّ رياض الأطفال لها دورٌ فعَّالٌ في تنمية وعي الطفل بالنظافة الشخصية وبصحة البيئة والغذاء الصحي، كما توصل البحث إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05.) في أبعاد استبانة دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمات وأمهات الأطفال العاملات وغير العاملات لصالح المعلمات، وعدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05.) بين الأعمار المختلفة لعينة البحث، ووجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05.) لصالح مؤهل الدبلوم. وقد تم وضع تصور مقترحٍ؛ لتفعيل دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، وأوصي البحث بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمات والوالدين حول الوعي الصحي والبيئى للأطفال.

الكلمات المفتاحية: الطفولة المبكرة- الثقافة الصحية- التنور البيئى- طفل ما قبل المدرسة.

The Role of Kindergarten in Developing a Kindergarten Child's Health and Environmental Awareness in Kingdom of Saudi Arabia

Fatma Abdullah Mohammed Alagla

Assistant Professor-Department of Early Childhood College of Education-King Saud University

(Received 5/2/2021; Accepted 2/4/2023)

Abstract: The current research aimed at identifying the role of kindergarten in developing a kindergarten child's health and environmental awareness in Kingdom of Saudi Arabia. A questionnaire, based on the descriptive method, was used and implemented to a sample of (362) female teachers and the children's mothers in Riyadh City. The research concluded that the kindergarten has an effective role in developing the child's awareness of hygiene, the environmental health and healthy food. Moreover, it was found out that there are statistically significant differences at (0.05) in the dimensions of the questionnaire according to the female teachers and the working and non-working mothers of children as well in favor of the female teachers. There are no statistically significant differences at (0.05) among the different ages of the research sample. However, there are statistically significant differences at (0.05) in favor of the participants with a three-year high school education. A suggested proposal is submitted to activate role of kindergarten in developing a kindergarten child's health and environmental awareness in kingdom of Saudi Arabia. The research recommended the need to hold training programs for teachers and parents about health and environmental awareness for children.

Keywords: Early childhood- Health culture- Environmental enlightenment- Pre-school child

(1) Assistant Professor-Department of Early Childhood College of Education-King Saud University

(1) أستاذ مساعد- قسم الطفولة المبكرة، كلية التربية- جامعة الملك سعود.

e-mail: alagla4422@gmail.com البريد الإلكتروني

المقدمة:

تُعدُّ الصحة مطلبًا إنسانيًا واجتماعيًا يسعى الجميع لتحقيقه، فالصحة السليمة أحد الأهداف الرئيسة التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقها، وذلك في سبيل توفير التنمية الشاملة لأفراد المجتمع، وهي من المعايير الأساسية التي تضعها المنظمات والهيئات الدولية؛ لتحديد درجة جودة الحياة في المجتمعات.

ويمثل الوعي الصحي ضرورة مجتمعية ملحة؛ لمساعدة أفراد المجتمع على تحسين سلوكهم بما يحفظ صحتهم، ويقيهم من انتشار الأمراض، خصوصًا في ظل جائحة كورونا التي تسبَّبت في أزمة صحية عالمية، جعلت الدول تسارع بكل مواردها لمواجهة العواقب، واتخاذ تدابير وقائية وعلاجية وتوعوية، للحدِّ من انتشار الوباء وحماية شعوبها منه؛ لذلك فإنَّ الثقافة الصحية أصبحت من علوم المعرفة التي تستخدم الاتجاهات التربوية الحديثة؛ لإنماء المستوى الصحي للفرد والمجتمع (مزاهرة، 2014، ص14).

وقد أكدت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 على ضروة السعي نحو زيادة الوعي الصحي والبيئي، حيث ركزت هذه الرؤية على ضرورة توفير نظام صحي متكامل يقوم على صحة الفرد والمجتمع، ويعتمد على مبدأ الرعاية القائمة على تعزيز الصحة العامة، والوقاية من الأمراض، والوعي بأساليب حماية البيئة الطبيعية، من خلال تبني رؤية شمولية للنظم البيئية الثمينة، وتشجيع الممارسات الزراعية المستدامة في جميع أنحاء المملكة مما يساعد في توفير مواد غذائية محلية آمنة وعالية الجودة (رؤية المملكة العربية السعودية، 2030).

ونادى مؤتمر البرازيل الذي نظّمته منظمة الصحة العالمية في أكتوبر 2011 بأن تكون الخدمات الصحية شاملة ومتكاملة، وتهتم بتحسين صحة الناس، ووقايتهم من الأمراض، كما حدَّد المؤتمر قائمةً إرشادية من ثمانية عناصر، تمثل الحد الأدنى من مجموعة الخدمات المتكاملة التي تُقدَّم للمواطنين، وفي مقدمتها التوعية والتثقيف الصحي للأفراد والمجتمع عن مشكلاتهم الصحية والاجتماعية (هاشمي، 2017، ص77).

ونظرًا لأهمية الوعى الصحي، فقد حظي باهتمام الأطباء والمتخصصين؛ بوصفه الوسيلة الفعَّالة للنهوض بالمستوى الصحي لأفراد المجتمع؛ فمثلاً عندما يُولد الطفل؛ فإنَّه يتلقى الرعاية الصحية الأساسية خلال أيام ولادته الأولى، حيث يقوم الوالدان بتقديم الرعاية الصحية اللازمة، وبعد إتمام الأربع سنوات الأولى من عمره ينتقل إلى المؤسسة

الثانية من مؤسسات التنشئة بعد الأسرة، وهي رياض الأطفال(Hardy, 2010, P.44).

ولمرحلة رياض الأطفال تأثيرها الفعَّال فيما يتعلَّمه الطفل من مفاهيم صحية وبيئية، من خلال ما تقوم به معلمة متخصصة تُوجهه وتُعلِّمه وترعاه في هذا الجانب؛ حيث لم يعد دور رياض الأطفال – كما كان في الماضي- مقتصرًا على نقل المعارف للأطفال عن طريق الحفظ والتلقين والاستظهار، بل أصبحت لرياض الأطفال أدوارٌ متعددة في المجتمع، في مقدمتها: توعية الأطفال بالمفاهيم الأساسية التي منها: مفاهيم الثقافة الصحية، والاتجاهات الإيجابية نحو المحافظة على صحة الإنسان وسلامته (بداح وآخرون، 2013، ص18).

وقد أظهرت إحصاءات منظمة اليونيسيف وفاة ما يُقدر بـ 6.3 ملايين طفل في عام 2017، (طفل واحد كل خمس ثوانٍ) بسبب عدم المعرفة بسبل الوقاية من المشكلات الصحية(مكتب اليونيسيف بلبنان، 2017)، كما يشير تقرير منظمة الصحة العالمية عن الإحصاءات الصحية العالمية لعام 2022 – إلى أنَّ نقص التغذية عاملٌ أساسي من العوامل المسببة لموت نحو 15٪ من الأطفال (منظمة الصحة العالمية، 2022).

ووضعت منظمة اليونسكو مجموعةً من الموضوعات لتنظيم المنهج المطوَّر في رياض الأطفال، ومنها: ضرورة العناية بالصحة والسلامة من خلال تعليم الأطفال الأمان الشخصي والبيئى، ورعاية الذات، والنظافة الشخصية، وتناول الوجبات الصحية، والوعي البيئى، والحفاظ على السلامة داخل المنزل والروضة. وهذا المنهج المطوَّر يتطلب تطبيقه وجود معلمة متخصصة مُلمّة بأهداف مرحلة رياض الأطفال وطبيعتها، كما يتطلب- أيضًا- مشاركة فاعلة من الأسر وأمهات الأطفال، حتى يمكن تنمية مفاهيم الثقافة الصحية، وزيادة الوعي الصحي لدى الطفل في هذه المرحلة المهمة من عمره؛ إذ إنَّ الاهتمام بالثقافة الصحية لطفل الروضة يجب أن يبدأ مبكرًا؛ لأنَّ المواقف والعادات تتبلور وتتطور في السنوات الأولى من العمر، ولها أثرها الفعَّال في حل المشكلات الصحية فيما بعد (مكتب اليونسكو بالقاهرة، 2006).

وتشير العديد من الدراسات التربوية والنفسية في مجال الطفولة إلى أنَّ كل ما يحققه الفرد من تعلُّم يبدأ بغرس جذوره في الطفولة المبكرة، وأنَّ العادات المستقبلية للفرد تتحدد في السنوات الأولى من عمره. وقد أظهرت دراسة بيرنث وماسي (Bernath & Masi, 2006) أنَّ الأطفال يرغبون في

الأطعمة السريعة، مثل: الشطائر الجاهزة، والأطعمة المعلبة والسريعة، والخضراوات المجمدة، وأنَّه بسبب تناول هذه الوجبات غير الصحية تنتشر أمراض سوء التغذية بكثرة بين الأطفال؛ مما يؤثر على الجانب الصحي لديهم.

وأشارت دراسة ميلر وألمون (Miller & Almon, 2009) إلى أهمية اللعب في التنمية الصحية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، وأوصت بضرورة تعليم الطفل الممارسات الصحية، من خلال تقليد الكبار، والاهتمام بالشراكة مع الوالدين ورياض الأطفال. كما أكدت دراسة ميكلسن (Mikkelsen, 2011) أنَّ البيئة الاجتماعية والتنظيمية في رياض الأطفال تُعدُّ من العوامل المهمة لرفع النشاط البدني لدى الأطفال، كما أشارت إلى أنَّ رياض الأطفال لها دورٌ كبيرٌ في تعزيز نمط حياةٍ صحي للطفل، وأوصت بضرورة أن يُقدِّم الكبار الدعم اللازم للأطفال؛ لتطوير معارفهم ومهاراتهم في الجانب الصحي، سواءً من ناحية المعلمات أو الأمهات؛ بحيث تكون هناك برامج فعَّالة لتعلم الأطفال العادات الصحية السليمة.

وأشارت دراسة لينش و باتال (Lynch & Batal, 2012) إلى مجموعة من الإستراتيجيات التي يستخدمها مقدمو الرعاية برياض الأطفال؛ لتشجيع الأطفال على الأكل الصحي، وتعزيز سلوكيات غذائية صحية. كما أشارت دراسة هاشمي (2017)، ودراسة ديرشيد (Derscheid, 2014) إلى أنَّ رياض الأطفال والأسرة لهما دورٌ كبيرٌ في التوجيه والإرشاد لطفل الروضة في المجالات المختلفة، لاسيما مجالات الوعي البيئي، وتوصلت دراسة المغاورى (2021) إلى الأثر الإيجابي لاستخدام فيديوهات الوعي الصحي على اليوتيوب التي أعدتها الباحثة في تنمية بعض مفاهيم الوعي الصحي لدى طفل الروضة في ظل جائحة كورونا. وبينت دراسة أحمد (2021) إلى فاعلية الإنفوجرافيك في تنمية كل من الوعي الصحي الوقائي وجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، كما أوصى البحث بضرورة تضمين محور السلوكيات الصحية للوقاية من الأمراض الوبائية بصفة عامة، وفيروس كورونا بصفة خاصة.

ومن ثمَّ تتأكد أهمية رياض الأطفال كمؤسسة تربوية تقوم برعاية الأطفال، وتُقدِّم لهم الخدمات التربوية والتعليمية والصحية، وفق أساليب علمية منظمة، تساعدهم على النمو الصحي السوي المتكامل، ومن ثمَّ فإنَّ البحث الحالي يحاول معرفة دور رياض الأطفال فى تنمية الوعي الصحي والبيئي، وتقديم تصور مستقبلي لدور رياض

الأطفال في تنمية وتطبيق مفاهيم الثقافة الصحية لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

تشكل الإصابة بالأمراض الناتجة عن قلة الوعى الصحي والبيئى والعادات الغذائية السيئة، مثل: عدم تناول الغذاء الصحي المتوازن، وإهمال النظافة الشخصية، أمرًا خطيرًا على الصحة العامة، خصوصًا على صحة الأطفال؛ حيث تتعرض نسبة كبيرة من الأطفال في هذه السن المبكرة للإصابة بالأمراض؛ نتيجة للعادات غير الصحية، والثقافة السلبية التي تمارسها كثيرٌ من الأسر المتعلقة بالتغذية.

وقد قامت الباحثة باستطلاع آراء عدد (30) من الأمهات والمعلمات حول ممارسات الأطفال الصحية والغذائية ووعيهم بالمحافظة على البيئة المحيطة، وجاءت نتائجها كالآتي: أن نسبة (73.33٪) يرون ضعف مستوى الوعي الصحي لدى أطفال الروضة، ونسبة (76.67٪) يرون ضعف مستوى الوعي البيئى لدى أطفال الروضة، وتم التأكيد على أهمية دور رياض الأطفال فى تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية.

ونظرًا لما أشارت إليه العديد من الدراسات، مثل دراسات (براندت Brandt, 2016؛ بيرنث وماسي Bernath & Masi, 2006 ؛ لينش وباتال Lynch & Batal, 2012؛ ميكلسن Mikkelsen, 2011؛ هاشمي، 2017) من أهمية رياض الأطفال في تنمية الوعى الصحى والبيئى لدى الأطفال؛ وكذلك إحصاءات اليونيسيف، وإحصاءات منظمة الصحة العالمية، جاء هذا البحث لدراسة دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية. ويمكن إبراز مشكلة البحث من خلال السؤال الرئيس الآتي: ما دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1- ما دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بالنظافة الشخصية، من وجهة نظر المعلمات والأمهات العاملات وغير العاملات بالمملكة العربية السعودية؟
2- ما دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بصحة البيئة، من وجهة نظر المعلمات والأمهات العاملات وغير العاملات بالمملكة العربية السعودية؟
3- ما دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بالغذاء الصحي، من وجهة نظر

المعلمات والأمهات العاملات وغير العاملات بالمملكة العربية السعودية؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أبعاد استبانة دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية تبعًا لمتغيرات البحث: (الوظيفة، والعمر، والمستوى التعليمي)؟

5- ما التصور المقترح لدور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحى والبيئى لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالى في:

1- تقييم دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بالنظافة الشخصية، من وجهة نظر المعلمات والأمهات العاملات وغير العاملات بالمملكة العربية السعودية.

2- تقييم دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بصحة البيئة، من وجهة نظر المعلمات والأمهات العاملات وغير العاملات بالمملكة العربية السعودية.

3- تقييم دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بالغذاء الصحي، من وجهة نظر المعلمات والأمهات العاملات وغير العاملات بالمملكة العربية السعودية.

4- تعرف دلالة الفروق في أبعاد استبانة دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمات والأمهات تبعًا لمتغيرات البحث: (الوظيفة، والعمر، والمستوى التعليمي).

5- تقديم تصور مقترح لدور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحى والبيئى لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

أولاً- الأهمية النظرية :

1- قد يشكل هذا البحث إضافة إلى المكتبة العربية بوجهٍ عام، والدراسات التربوية بوجهٍ خاص، بما يوفر من نتائج عن مرحلة رياض الأطفال، ودورها في تنمية الثقافة الصحية لدى الطفل.

2- ربما يثير هذا البحث الانتباه إلى أهمية رياض الأطفال في بناء شخصية الطفل، وضبط سلوكياته كافة، التي من أهمها: السلوكيات الصحية في الحياة اليومية.

3- قد يفتح هذا البحث المجال أمام باحثين آخرين لمزيدٍ من الدراسات حول مرحلة رياض الأطفال، وما لها من أهمية في حياة

الأطفال، وتنمية الوعي الصحي والبيئى لديهم من خلال برامج ومبادرات.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1- قد تفيد أدوات البحث الحالي الباحثين فى الكشف عن دور رياض الأطفال فى تنمية الوعي الصحي والبيئي.

2- قد تفيد نتائج البحث الحالي المهتمين بالطفولة المبكرة في التخطيط؛ لتفعيل برامج رياض الأطفال في المجالات الصحية.

3- قد يُسهم هذا البحث في تفعيل المشاركة بين الأمهات ورياض الأطفال؛ من أجل التغلب على المشكلات التي تقابل الأطفال في تنمية مفاهيم الثقافة الصحية.

حدود البحث:

1- **الحدود البشرية:** (362) معلمةً وأُمًّا، ((86) معلمةً، و(81) أُمًّا من الأمهات العاملات، و (185) أُمًّا من الأمهات غير العاملات).

2- **الحدود المكانية:** اقتصر البحث على المعلمات والأمهات في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية؛ لسهولة الوصول لهن وتطبيق أداة البحث عليهن.

3- **الحدود الزمانية:** طُبقت أداة البحث (الاستبانة) في الفصل الدراسي الأول لعام 2021 نظرًا لانتشار وباء كورونا خلال هذه الفترة.

مصطلحات البحث:

رياض الأطفال: Kindergarten

تعرف رياض الأطفال إجرائياً بأنها: مؤسسة تربوية تقوم ببرامج وأنشطة تعليمية وترفيهية، تستهدف إكساب طفل الروضة مهارات التعلُّم الذاتي، وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس، واكتساب مفاهيم السلوك الصحي السليم؛ من أجل صحته وصحة المجتمع الذي يعيش فيه للتمتع بجودة الحياة، وتتمثل في مؤسسات رياض الأطفال الموجودة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

الوعى الصحي: Health Awareness

يعرف الوعي الصحي إجرائياً بأنه: مجموعة من الوسائل والطرق المنهجية والمدروسة بصورةٍ جيدة ومفصّلة، والتي تعمل على تغيير سلوك الأفراد من العادات الخاطئة إلى كلِّ ما هو صحي وسليم، مما ينعكس إيجابيًا على صحة الأفراد والمجتمع ككل، كما يقلل من انتشار الأمراض المختلفة، ويقاس من خلال الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

الوعى البيئى: Environmental Awareness

يعرف الوعي البيئي إجرائياً بأنه: مجموعة من الممارسات السليمة التى يستخدمها طفل الروضة فى البيئة المحيطة والمحافظة عليها بشكل يزيد من جمال

البيئة المحيطة والنظافة الشخصية، مما ينعكس على صحة الطفل وصحة البيئة، ويقاس من خلال الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي في جمع المعلومات وتفسير وتحليل دور رياض الأطفال، في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمات وأمهات الأطفال، والوصول إلى بعض المقترحات لتفعيل هذا الدور.

مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث في المعلمات في رياض الأطفال بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية وأمهات الأطفال الملتحقين بتلك الروضات.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث متيسرة من المعلمات وأمهات الأطفال بمدينة الرياض، وجرى تحديد حجم العينة بناءً على معادلة ستيفن ثامبسون (أبو علام، 2009)، وحُدِّدت عينة البحث لتطبيق الأداة بـــ (362) معلمةً وأُمًّا من المعلمات وأمهات الأطفال.

خصائص عينة البحث:

قام هذا البحث على عددٍ من المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية لأفراد عينة البحث، وفي ضوء هذه المتغيرات تم تحديد خصائص أفراد عينة البحث على النحو الآتي:

جدول (1) البيانات الأولية لعينة البحث.

الصفة	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية (٪)
الوظيفة	معلمة	96	٪ 26.52
	أم عاملة	81	٪ 22.38
	أم غير عاملة	185	٪ 51.10
	الإجمالي	362	٪ 100.00
العمر	أقل من 30 سنة	109	٪ 30.11
	من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة	194	٪ 53.59
	من 40 سنة إلى أقل من 50 سنة	54	٪ 14.92
	من 50 سنة فأكثر	5	٪ 1.38
	الإجمالي	362	٪ 100.00

الصفة	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية (٪)
المستوى التعليمي	دبلوم	11	٪ 3.04
	المتوسط	2	٪ 0.55
	الثانوي	27	٪ 7.46
	جامعي	262	٪ 72.38
	دراسات عليا	60	٪ 16.57
	الإجمالي	362	٪ 100.00

يبين الجدول (1) البيانات الأولية لعينة البحث، وفقًا للمتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية لأفراد عينة البحث.

أداة البحث:

في ضوء هدف البحث المتمثل فى تعرف دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمات وأمهات الأطفال؛ فإن الاستبانة تعد أداة مناسبة لجمع البيانات والمعلومات الكافية لإصدار أحكام موضوعية على أسسٍ علمية، وقد تم إعداد الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

1- تحديد أبعاد الاستبانة من خلال الرجوع إلى مصادر الأدب التربوي، ومنها (بداح، 2013؛ الحزامى، 2022 ؛ المغاورى، 2021 ؛ مزاهرة، 2014؛ هاشمي، 2017) وتكونت الاستبانة من ثلاثة أبعاد هي: البعد الأول: الوعي بالنظافة الشخصية، وعدد عباراته (14) عبارة، والبعد الثاني: الوعي بصحة البيئة، وعدد عباراته (11) عبارة، والبعد الثالث: الوعي بالغذاء الصحي، وعدد عباراته (9) عبارات.

2- صدق أداة البحث:

اعتمدت الباحثة على صدق المحكمين، حيث عُرِضت الصورة الأولية للأداة على عددٍ (10) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من تخصصات رياض الأطفال والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس، لتحديد مدي وضوح العبارات من حيث الصياغة اللغوية وارتباطها بالبعد الذى تنتمي إليه، واقترح بعضهم بعض التعديلات حتى تتناسب مع الهدف الذي وُضِعت الأداة من أجله؛ حيث اقترح بعض المحكمين إجراء تعديلات في صياغة بعض المفردات حتى تكون الصياغة صحيحة والمعنى واضحًا، وقد عُدِّلت صياغة بعض المفردات في كل بعد على حدة، وفي ضوء آرائهم جرى وضع أداة هذا البحث فى صورتها النهائية؛ ليصبح عدد مفردات الأداة (34 مفردة) (ملحق1).

3- الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التحقق من صدق المحكمين لأداة البحث جرى تطبيقها ميدانيًا على عينة غير عينة البحث الأساسية عددها (50) معلمةً وأُمًّا، ثم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الاتساق الداخلي؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بندٍ من بنود الاستبانة والمجموع الكلي للبعد الذي ينتمي إليه، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية لها، كما توضح ذلك الجداول الآتية:

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل بندٍ من بنود الاستبانة والمجموع الكلي للبعد الذي ينتمي إليه.

م	معامل الارتباط لبنود البعد الأول بدرجته الكلية	م	معامل الارتباط لبنود البعد الثاني بدرجته الكلية	م	معامل الارتباط لبنود البعد الثالث بدرجته الكلية
1	.661**	15	.755**	26	.690**
2	.683**	16	.784**	27	.808**
3	.664**	17	.797**	28	.792**
4	.744**	18	.806**	29	.758**
5	.804**	19	.701**	30	.735**
6	.815**	20	.808**	31	.803**
7	.804**	21	.808**	32	.747**
8	.712**	22	.851**	33	.730**
9	.760**	23	.809**	34	.789**
10	.759**	24	.801**		
11	.720**	25	.614**		
12	.706**				
13	.755**				
14	.707**				

**** تدل على أنَّ معامل الارتباط دال عند مستوى (0.05).**

يتبين من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين درجة كل بندٍ من بنود الاستبانة والمجموع الكلي للبعد الذي تنتمي إليه جميعها دالة عند مستوى (.05)، وهذا يؤكد أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجةٍ عالية من الاتساق الداخلي.

جدول (3): المصفوفة الارتباطية بين أبعاد استبانة دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمات والأمهات والمجموع الكلي.

الأبعاد	معامل الارتباط بالمجموع الكلي
الوعي بالنظافة الشخصية.	0.964**
الوعي بصحة البيئة.	0.947**
الوعي بالغذاء الصحي.	0.929**

**** تدل على أنَّ معامل الارتباط دال عند مستوى (0.05).**

يتبين من الجدول (3) ارتباط أبعاد الاستبانة بعضها ببعض بمستوى (.05). وهذا يؤكد أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجةٍ عالية من الصدق.

4- ثبات الأداة:

استُخدِمت معادلة ألفا كرونباخ على مستوى الأداة بالكامل وعلى مستوى الأبعاد، والجدول (4) يبين معامل الثبات لأداة البحث وأبعادها:

جدول (4) معاملات الثبات لأبعاد استبانة دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمات والأمهات والأداة ككل.

الأبعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الوعي بالنظافة الشخصية.	0.930
الوعي بصحة البيئة.	0928
الوعي بالغذاء الصحي.	0.903
الاستبانة ككل	0.969

وبالنظر إلى النتائج في الجدول (4)، يتبين أنَّ معامل الثبات لمحاور الاستبانة والمجموع الكلي كان مرتفعًا؛ حيث بلغت للاستبانة ككل (0.969) وتراوحت بين (0.903-0.930) لمحاور الاستبانة (أبو علام، 2009).

الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات:

تم استخدامُ برنامجِ الحزمِ الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة SPSS النسخة(21) حيث تم استخدامُ النسب المئوية والمتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعيارية لدراسة استجابات عينة البحث. وتقع فئة المنخفض في (1-1.66) وفئة متوسط في (1.67-2.33) وفئة مرتفع في (2.34-3.00) وهكذا أصبح بالإمكان تصنيفُ قيم المتوسطات الحسابيَّة لبنود الاستبانة وللمتوسط الكليِّ، وتم استخدام اختبار(ت) واختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق حسب متغيرات البحث، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

نتائج البحث ومناقشتها

أسفرت المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد العينة عن النتائج الآتية:

للإجابة عن السؤال الأول: ما دور رياض الأطفال فى توعية طفل الروضة بالنظافة الشخصية، من وجهة نظر المعلمات والأمهات العاملات وغير العاملات بالمملكة العربية السعودية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية حول الوعي بالنظافة الشخصية لاستجابات عينة البحث، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للبعد الأول (الوعي بالنظافة الشخصية).

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية(٪)	مستوى الموافقة	الترتيب
1	توعية الطفل بغسيل اليدين جيدًا بالماء والصابون قبل الأكل وبعده.	2.91	0.35	96.96	مرتفع	1
2	توعية الطفل بوضع منديل على أنفه عند العطس.	2.78	0.47	92.73	مرتفع	4
3	توعية الطفل بعدم تقبيل الآخرين أو الاقتراب منهم.	2.42	0.71	80.66	مرتفع	13
4	توعية الطفل بغسيل يديه جيدًا بعد استخدام دورة المياه.	2.83	0.47	94.29	مرتفع	3
5	توعية الطفل بالأمراض التي يُصاب بها نتيجة لعدم النظافة.	2.67	0.61	89.13	مرتفع	8
6	توعية الطفل بضرورة الاستحمام دوريًا.	2.62	0.64	87.48	مرتفع	10
7	توعية الطفل بتغيير جواربه (شراب القدم) يوميًا.	2.47	0.75	82.23	مرتفع	12
8	توعية الطفل بعدم السير حافي القدمين (دون حذاء).	2.48	0.73	82.78	مرتفع	11
9	توعية الطفل بأهمية تنظيف أسنانه وأذنيه وأنفه بصورةٍ دورية.	2.75	0.56	91.71	مرتفع	5
10	توعية الطفل بتقليم أظافره بانتظام وباستخدام الأدوات المناسبة.	2.74	0.57	91.25	مرتفع	6
11	توعية الطفل بعدم مشاركة زملائه في استخدام أدواتهم الشخصية.	2.63	0.65	87.57	مرتفع	9
12	توعية الطفل بأهمية تنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون يوميًا.	2.85	0.45	95.12	مرتفع	2
13	توعية الطفل بسهولة انتقال الأمراض المعدية إذا أهمل نظافته الشخصية مثل: (كورونا- الانفلونزا).	2.68	0.61	89.41	مرتفع	7
14	توعية الطفل بنظافة ملابسه.	2.39	0.75	79.74	مرتفع	14
	المجموع الكلي	2.66	0.59	88.67	مرتفع	

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (5) أنَّ أفراد عينة البحث يوافقون على البعد الأول (الوعي بالنظافة الشخصية) بنسبة مئوية (88.67 ٪)، وبمتوسط حسابي عام (2.66 من 3) يقع في فئة مرتفع؛ لأنَّه واقع في الفئة (2.34 إلى 3.00)، كما يتبين من النتائج أنَّ أفراد عينة البحث يوافقون على جميع عبارات البعد الأول (الوعي بالنظافة الشخصية) في مستوى مرتفع، وجاءت العبارة (1)، وهي"توعية الطفل بغسيل اليدين جيدًا بالماء والصابون قبل الأكل وبعده" بالمرتبة الأولى بنسبة مئوية (96.96٪)، وبمتوسط حسابي (2.91)، وانحراف معياري (0.35)، وجاءت العبارة (14)، وهي"توعية الطفل بنظافة ملابسه" بالمرتبة الرابعة عشرة والأخيرة بنسبة مئوية (79.74٪)، وبمتوسطٍ حسابي (2.39)، وانحرافٍ معياري (0.75).

للإجابة عن السؤال الثاني: ما دور رياض الأطفال فى توعية طفل الروضة بصحة البيئة، من وجهة نظر المعلمات والأمهات العاملات وغير العاملات بالمملكة العربية السعودية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية حول الوعي بصحة البيئة لاستجابات عينة البحث، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للبعد الثاني (الوعي بصحة البيئة).

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية(٪)	مستوى الموافقة	الترتيب
15	توعية الطفل بأهمية تهوية غرفة الصف باستمرار.	2.88	0.40	96.04	مرتفع	1
16	توعية الطفل بضرورة عدم إلقاء المخلفات داخل أو خارج الصف.	2.70	0.61	89.87	مرتفع	9
17	توعية الطفل بمخاطر الكهرباء.	2.87	0.42	95.58	مرتفع	2
18	توعية الطفل بتنظيف مكانه داخل وخارج الصف.	2.70	0.58	89.96	مرتفع	8
19	توعية الطفل بضرورة الحفاظ على دورة المياه نظيفة بعد أن يستخدمها.	2.44	0.72	81.49	مرتفع	11
20	توعية الطفل بأهمية إعادة التدوير للحفاظ على البيئة من التلوث.	2.82	0.49	94.01	مرتفع	5
21	توعية الطفل بالحفاظ على أثاث الصف والروضة.	2.73	0.58	90.98	مرتفع	6
22	توعية الطفل بالحفاظ على النباتات والمزروعات في الروضة.	2.83	0.47	94.20	مرتفع	4
23	توعية الطفل بعدم استخدام الأدوات الحادة.	2.72	0.58	90.52	مرتفع	7
24	توعية الطفل باستخدام السلم (الدرج) بطريقةٍ آمنة وواعية.	2.63	0.66	87.57	مرتفع	10
25	توعية الطفل بعدم العبث بقنينة الدواء.	2.84	0.46	94.57	مرتفع	3
	المجموع الكلي	2.74	0.54	91.33	مرتفع	

يتبين من خلال النتائج الموضحة فى الجدول (6) أنَّ أفراد عينة البحث يوافقون على البعد الثاني (الوعي بصحة البيئة) بنسبة مئوية (91.33 ٪)، وبمتوسطٍ حسابي عام (2.74 من 3) يقع في فئة مرتفع؛ لأنَّه واقع في الفئة (2.34 إلى 3.00)، ويتبين من النتائج أنَّ أفراد عينة البحث يوافقون على جميع عبارات البعد الثاني (الوعي بصحة البيئة) في مستوى مرتفع، وجاءت العبارة (15)، وهي"توعية الطفل بأهمية تهوية غرفة الصف باستمرار" بالمرتبة الأولى بنسبة مئوية (96.04٪)، وبمتوسطٍ حسابي (2.88)، وانحرافٍ معياري (0.4)، في حين جاءت العبارة (19)، وهي"توعية الطفل بضرورة الحفاظ على دورة المياه نظيفة بعد أن يستخدمها" بالمرتبة

الحادية عشرة بنسبة مئويـة (81.49٪)، وبمتوسـطٍ حسابي (2.44)، وانحرافٍ معياري (0.72).

للإجابة عن السؤال الثالث: ما دور رياض الأطفال فى توعية طفل الروضة بالغذاء الصحي، من وجهة نظر المعلمات والأمهات العاملات وغير العاملات بالمملكة العربية السعودية؟

تم حساب المتوسطات الحسـابية والانحرافـات المعيارية حول الوعي بالغذاء الصـحي لاسـتجابات عينة البحث، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للبعد الثالث (الوعي بالغذاء الصحي).

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية(٪)	مستوى الموافقة	الترتيب
26	توعية الطفل بأهمية التنوع في تناول الغذاء.	2.87	0.42	95.76	مرتفع	1
27	توعية الطفل بغسيل الخضروات والفواكه التي تؤكل طازجة.	2.62	0.65	87.38	مرتفع	8
28	توعية الطفل بعدم تناول أطعمة غير ناضجة.	2.73	0.56	91.07	مرتفع	5
29	توعية الطفل باستعمال مياه نقية للشرب.	2.64	0.65	87.94	مرتفع	7
30	توعية الطفل بعدم تناول أطعمة بها مواد حافظة أو ألوان صناعية ضارة.	2.37	0.78	78.91	مرتفع	9
31	توعية الطفل من بعض الأطعمة التي قد تُسبب حساسية مثل: السمسم أو الفستق.	2.79	0.52	93.00	مرتفع	3
32	توعية الطفل بعدم تناول الأطعمة المكشوفة أو الملوثة بالذباب أو الحشرات.	2.77	0.54	92.36	مرتفع	4
33	توعية الطفل بعدم أكل الأطعمة المليئة بالسكر للحفاظ على صحة جسده وأسنانه.	2.83	0.45	94.38	مرتفع	2
34	توعية الطفل بضرورة تناول ثلاث وجبات يوميًا على الأقل.	2.71	0.55	90.33	مرتفع	6
	المجموع الكلي	2.70	0.57	90.00	مرتفع	

من خلال النتائج الموضحة فى الجدول (7) يتبين أنَّ أفراد عينة البحث يوافقون على البعد الثالث (الوعي بالغذاء الصحي) بنسبة مئوية (90.00 ٪)، وبمتوسط حسابي عام (2.70 من 3) يقع في فئة مرتفع؛ لأنَّه واقع في الفئة (2.34 إلى 3.00)، ويتبين من النتائج أنَّ أفراد عينة البحث يوافقون على جميع عبارات البعد الثالث (الوعي بالغذاء الصحي) في مستوى مرتفع، وجاءت العبارة (26)، وهي"توعية الطفل بأهمية التنوع في تناول الغذاء" بالمرتبة الأولى بنسبة مئوية (95.76٪)، وبمتوسطٍ حسابي (2.87)، وانحرافٍ معياري (0.42)، في حين جاءت العبارة (30)، وهي"توعية الطفل بعدم تناول أطعمة بها مواد حافظة أو ألوان صناعية ضارة" بالمرتبة التاسعة

بنسبة مئوية (78.91٪)، وبمتوسطٍ حسابي (2.37)، وانحرافٍ معياري (0.78).

للإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أبعاد استبانة دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية تبعًا لمتغيرات البحث: (الوظيفة، والعمر، والمستوى التعليمي)؟

تم اختبار دلالة الفروق في أبعاد الاستبانه للتعرف على أكثر المتغيرات الديمغرافية تأثيرًا في السعي نحو نشر الوعي الصحي والبيئى لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، من أجل وضع تصور مقترح لنشر هذا الوعي.

اختبار دلالة الفروق في أبعاد استبانة دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمات والأمهات تبعًا لمتغير الوظيفة:

استُخدِم اختبار (One Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق في أبعاد استبانة دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمات والأمهات تبعًا لمتغير الوظيفة.

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات والأمهات تبعًا لمتغير الوظيفة.

م	الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
1	الوعي بالنظافة الشخصية.	بين المجموعات	633.53	2.00	316.77	8.73	0.05
		داخل المجموعات	13020.98	359.00	36.27		
		المجموع	13654.51	361.00			
2	الوعي بصحة البيئة.	بين المجموعات	310.12	2.00	155.06	7.55	0.05
		داخل المجموعات	7368.41	359.00	20.52		
		المجموع	7678.53	361.00			
3	الوعي بالغذاء الصحي.	بين المجموعات	195.65	2.00	97.83	6.58	0.05
		داخل المجموعات	5336.90	359.00	14.87		
		المجموع	5532.56	361.00			
	المجموع الكلي	بين المجموعات	3194.11	2.00	1597.05	8.59	0.05
		داخل المجموعات	66766.43	359.00	185.98		
		المجموع	69960.54	361.00			

دلَّت النتائج في الجدول(8) على وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمات والأمهات في المملكة العربية السعودية بين المعلمات والامهات العاملات وغير العاملات لأفراد العينة، وباستخدام اختبار شفيه للمقارنات البعدية تبين أنَّ اتجاه الفروق لصالح المعلمات.

اختبار دلالة الفروق في أبعاد استبانة دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمات والأمهات تبعًا لمتغير العمر: تم استُخدِم اختبار (One Way ANOVA)؛ لتعرف دلالة الفروق في أبعاد استبانة دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمات والأمهات تبعًا لمتغير العمر.

جدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمات والأمهات تبعًا لمتغير العمر.

م	الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
1	الوعي بالنظافة الشخصية.	بين المجموعات	340.89	3.00	113.63	3.06	غير دالة
		داخل المجموعات	13313.62	358.00	37.19		
		المجموع	13654.51	361.00			
2	الوعي بصحة البيئة.	بين المجموعات	136.04	3.00	45.35	2.15	غير دالة
		داخل المجموعات	7542.49	358.00	21.07		
		المجموع	7678.53	361.00			
3	الوعي بالغذاء الصحي	بين المجموعات	75.34	3.00	25.11	1.65	غير دالة
		داخل المجموعات	5457.22	358.00	15.24		
		المجموع	5532.56	361.00			
	المجموع الكلي	بين المجموعات	1498.25	3.00	499.42	2.61	غير دالة
		داخل المجموعات	68462.30	358.00	191.24		
		المجموع	69960.54	361.00			

دلَّت النتائج في الجدول(9) على أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية،

من وجهة نظر المعلمات والأمهات بين الأعمار المختلفة.

تم استُخدِم اختبار (One Way ANOVA) لتعرف دلالة الفروق في أبعاد استبانة دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمات والأمهات تبعًا لمتغير المستوى التعليمي.

اختبار دلالة الفروق في أبعاد استبانة دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمات والأمهات تبعًا لمتغير المستوى التعليمي:

جدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمات والأمهات تبعًا لمتغير المستوى التعليمي.

م	الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
1	الوعي بالنظافة الشخصية.	بين المجموعات	524.92	4.00	131.23	3.57	0.05
		داخل المجموعات	13129.59	357.00	36.78		
		المجموع	13654.51	361.00			
2	الوعي بصحة البيئة.	بين المجموعات	125.75	4.00	31.44	1.49	غير دالة
		داخل المجموعات	7552.78	357.00	21.16		
		المجموع	7678.53	361.00			
3	الوعي بالغذاء الصحي.	بين المجموعات	192.37	4.00	48.09	3.22	0.05
		داخل المجموعات	5340.18	357.00	14.96		
		المجموع	5532.56	361.00			
	المجموع الكلي	بين المجموعات	2263.58	4.00	565.89	2.98	0.05
		داخل المجموعات	67696.97	357.00	189.63		
		المجموع	69960.54	361.00			

دلَّت النتائج في الجدول(10) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في البعد الأول لصالح المؤهل المتوسط، ووجود فروق عند مستوى (0.05) في البعد الثالث لصالح مؤهل الدبلوم، ووجود فروق عند مستوى (0.05) في

المجموع الكلي لصالح مؤهل الدبلوم، وعدم وجود فروق عند مستوى (0.05) للبعد الثاني.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج أنَّ أفراد عينة البحث يوافقون على البعد الأول (الوعي بالنظافة الشخصية) بدرجة مرتفعة، ويرجع هذا إلى أهمية توعية الطفل بالنظافة الشخصية، مثل: غسل اليدين، وتنظيف الأسنان، ونظافة الملابس، وعدم استخدام أدوات زملائه، وغيرها من الأمور المتعلقة بالنظافة الشخصية؛ لما لها من دورٍ كبير في تنمية الوعي الصحي، كما أنَّها تتناسب مع الفطرة السليمة السوية للإنسان، وقد أشارت دراسة المغاورى (2021)، ودراسة أحمد (2021)، ودراسة شحاته (2019)، ودراسة هاشمي (2017)، ودراسة ميكلسن (Mikkelsen, 2011) إلى أنَّ الوعي بمفاهيم الثقافة الصحية يبدأ من الوعي بالنظافة الشخصية.

كما أظهرت النتائج أنَّ أفراد عينة البحث يوافقون على البعد الثاني (الوعي بصحة البيئة) بدرجة مرتفعة، ويرجع هذا إلى أهمية توعية الطفل بصحة البيئة، مثل: تهوية الغرفة الصفية، وعدم العبث بالنباتات والمزروعات، والحفاظ على أثاث الصف والروضة، والاهتمام بتنظيف مكانه، وغيرها من الأمور المتعلقة بصحة البيئة من حوله، كما أنَّ البيئة من حولنا بما فيها من عناصر مختلفة، تؤثر بصورةٍ مباشرة في جوانب الشخصية كافة، العقلية والانفعالية والجسدية؛ ولذلك أشارت دراسة الحزامى (2022)، ودراسة لينش وباتال (Lynch & Batal, 2012) إلى أنَّ الوعي بصحة البيئة يسهم – بدرجةٍ كبيرة– في تشكل وعي الطفل بالثقافة الصحية.

وأظهرت النتائج أنَّ أفراد عينة البحث يوافقون على البعد الثالث (الوعي بالغذاء الصحي) بدرجة مرتفعة، ويرجع هذا إلى أهمية توعية الطفل بالغذاء الصحي، مثل: التنوع في الغذاء، وعدم تناول الأطعمة المليئة بالسكر، أو التي تُسبب حساسية، وكذلك عدم تناول الأطعمة المكشوفة، بالإضافة إلى غسل الخضروات والفاكهة، وغيرها من الأمور المتعلقة بالغذاء الصحي المتكامل؛ ولذلك أشارت دراسة أحمد (2021)، ودراسة ديرشيد (Derscheid, 2014) إلى أنَّ وعي الطفل بالغذاء الصحي من صميم دور رياض الأطفال في توعية الطفل بمفاهيم الثقافة الصحية.

كما أظهرت النتائج وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية بين المعلمات

والامهات العاملات وغير العاملات لأفراد العينة لصالح المعلمات، وهذا يعني أنَّ عينة البحث من المعلمات يوافقون بدرجة أكبر من الأمهات على دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ميلر وألمون (Miller & Almon, 2009)، ودراسة لينش وباتال (Lynch & Batal, 2012) التي أشارت إلى ما تقوم به رياض الأطفال من دورٍ كبير في تنمية مفاهيم الثقافة الصحية لدى طفل الروضة، وأنَّ المعلمات أكثر وعيًا بهذا الدور وأهميته في حياة الطفل؛ لأنَّهن أكثر احتكاكًا بالطفل وسلوكياته اليومية في غرفة الصف وخارجها أثناء اللعب وتناول الطعام والذهاب إلى دورة المياه، وتأثير ذلك على المستوى التعليمي، والسلوكي والجسدي والصحة العامة للأطفال.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية بين الأعمار المختلفة، وهذا يعني أنَّ عينة البحث- وهم من من أعمار مختلفة- يوافقون على دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ميكلسن (Mikkelsen, 2011) ودراسة ديرشيد (Derscheid, 2014)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأعمار المختلفة لعينة البحث في دور رياض الأطفال في التوعية الصحية، وهذا يدل على أنَّ رياض الأطفال تقوم بهذا الدور بصورةٍ فعلية على أرض الواقع؛ وهذا ما جعل الأمهات والمعلمات – مهما اختلفت أعمارهن – يُقِرُّون بهذا الدور الذي تقوم به الروضة.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الأول حسب المؤهل لصالح مؤهل متوسط ولصالح مؤهل دبلوم بالنسبة للبعد الثالث وللاستبانة ككل، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة شحاته (2019)، ودراسة هاشمي (2017) اللتين أشارتا إلى أنَّه لاتوجد فروق دالة إحصائيًا بين المستويات التعليمية المختلفة للمعلمات والأمهات، تتعلق بدور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، ويمكن تفسير ذلك في إطار أنَّ المعلمات والأمهات من مؤهلات تعليمية منخفضة بحاجة إلى دعم من مؤسسات رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لدى أطفالهن.

للإجابة عن السؤال الخامس: ما التصور المقترح لدور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحى والبيئى لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية؟

خلُص البحث إلى تقديم تصور مقترح تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجال الطفولة المبكرة والتربية الصحية وتم تعديله فى ضوء آرائهم، من أجل تفعيل دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، ويتكون هذا التصور من: المفهوم، والمبررات، والأسس، والأهداف والآليات، إضافة إلى بعض الضمانات المطلوب توافرها لنجاح تطبيقه، ويتضح ذلك فيما يلي:

أولاً- مفهوم التصور المقترح:

يُعدُّ التصور المقترح تخطيطًا مستقبليًا مبنيًا على نتائج فعلية ميدانية، من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية، لبناء إطار فكري عام تتبناه رياض الأطفال، وهو بذلك عبارة عن رؤية للصورة التي ينبغي أن تكون عليها رياض الأطفال، ودورها في تنمية الوعي الصحي والبيئي لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية.

ثانيًا- مبررات التصور المقترح:

يستند التصور المقترح إلى مجموعة من المبررات، من أهمها:

1- تراجع دور رياض الأطفال في تنمية الوعي بالثقافة الصحية لدى الأطفال بصورةٍ عملية مباشرة؛ نظرًا لأنَّ التعليم أصبح عن بُعد.

2- ظهور العديد من الأمراض بين الأطفال في هذه السن الصغيرة.

3- انتشار العديد من السلوكيات غير الصحية بين الأطفال؛ نتيجة عدم الوعي بالثقافة الصحية في ظل الأوضاع الراهنة.

ثالثًا- أسس التصور المقترح:

يستند التصور المقترح لتفعيل دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحى والبيئى لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية إلى مجموعة من الأسس أو المسلمات، من أهمها (بداح وآخرون، 2013 ؛ رؤية المملكة العربية السعودية، 2030):

1- ضرورة الاهتمام بتربية النشء من الأطفال، وتنمية الوعي بالثقافة الصحية لديهم، خصوصًا في الوضع الراهن مع انتشار الوباء وظهور العديد من المتحورات.

2- ضرورة الاستفادة من رياض الأطفال، وتفعيل دورها في بناء شخصية الطفل من النواحي كافة.

3- العمل على تعديل السلوكيات السلبية المنتشرة في المجتمع.

4- العمل على مشاركة الطاقات البشرية بصورةٍ فعَّالة في نهضة وتقدم المجتمع.

رابعًا- الهدف من التصور المقترح:

استهدف التصور المقترح تفعيل دور رياض الأطفال في تنمية الوعي بمفاهيم الثقافة الصحية لدى طفل الروضة، وتحقيق ما يلي (مزاهرة، 2014 ؛ Mikkelsen, 2011 ؛ Miller & Almon, 2009؛ Hardy, 2010):

1- الاستفادة من الإمكانات التي تمتلكها رياض الأطفال؛ للإسهام في تنمية الوعي الصحى والبيئى لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، والعمل على نشر الوعي بالنظافة الشخصية والثقافة الصحية السليمة.
2- تبني مفاهيم الثقافة الصحية داخل رياض الأطفال؛ بهدف تنمية وعي الأطفال بأهمية الثقافة الصحية، وإكسابهم السلوكيات الصحية الإيجابية وتحسين سلوكهم بما يحفظ صحتهم، ويقيهم من انتشار الأمراض، خصوصًا في ظل جائحة كورونا المستجد، الذي تسبَّب في أزمة صحية عالمية.

خامسًا: المستفيدون من التصور المقترح:

يتوقع أن تستفيد من هذا التصور معلمات رياض الأطفال، وكذلك أمهات الأطفال في تنمية الثقافة الصحية، كما أنَّه قد يفيد القائمين على مؤسسات رياض الأطفال على وجه العموم، كما يمكن أن يستفيد منه صانعو القرارات في مرحلة رياض الأطفال في تنمية الثقافة الصحية لدى الأطفال.

سادسًا- الإجراءات التنفيذية للتصور المقترح:

يعتمد التصور المقترح على مجموعة من الآليات الإجرائية بناء على ما توصلت إليه الدراسة الميدانية من نتائج؛ لتفعيل دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الصحى والبيئى لطفل الروضة بالمملكة العربية السعودية بصورة أكثر فعالية، وهذه الآليات تكون على ثلاثة محاور (بداح وآخرون، 2013 ؛ مزاهرة، 2014 ؛ Lynch & Batal, 2012):

البعد الأول: الوعي بالنظافة الشخصية:

يجب أن تقوم رياض الأطفال بتنمية الوعي بالنظافة الشخصية لدى الطفل، من خلال توعية الطفل بـــ:

- غسل اليدين جيدًا بالماء والصابون قبل الأكل وبعده.
- عدم تقبيل الآخرين أو الاقتراب منهم.
- الأمراض التي يُصاب بها نتيجة لعدم النظافة.
- أهمية تنظيف أسنانه وأذنيه وأنفه بشكل دوري.
- عدم مشاركة زملائه في استخدام أدواتهم الشخصية.
- ضرورة الاستحمام دوريًا والاهتمام بنظافة الملابس وتقليم الأظافر.

- الحفاظ على نظافة ملابسه الشخصية.
- غسل اليدين جيدًا بالماء والصابون بعد استخدام دورة المياه.
- وضع منديل على أنفه عند العطس.
- عدم السير حافي القدمين (دون حذاء).

البعد الثاني: الوعي بصحة البيئة:

يجب أن تقوم رياض الأطفال بتنمية الوعي بصحة البيئة لدى الطفل، من خلال توعية الطفل بـــ:

- ضرورة تهوية غرفة الصف باستمرار.
- عدم إلقاء المخلفات داخل الصف أو خارجه.
- مخاطر الكهرباء وكيفية التعامل معها.
- عدم استخدام الأدوات الحادة.
- استخدام السلم (الدرج) بطريقةٍ آمنة وواعية.
- الحفاظ على دورة المياه نظيفة بعد استخدامها.
- الحفاظ على أثاث الصف والروضة.
- الحفاظ على النباتات والمزروعات في الروضة.

البعد الثالث: الوعي بالغذاء الصحي:

يجب أن تقوم رياض الأطفال بتنمية الوعي بالغذاء الصحي لدى الطفل، من خلال توعية الطفل بـــ:

- أهمية التنوع في تناول الغذاء.
- غسل الخضروات والفواكه قبل تناولها.
- عدم تناول أطعمة غير ناضجة.
- عدم تناول أطعمة بها مواد حافظة أو ألوان صناعية ضارة.
- عدم أكل الأطعمة المليئة بالسكر للحفاظ على صحة جسده وأسنانه.
- استخدام مياه نقية للشرب.
- الابتعاد عن تناول الأطعمة المكشوفة أو الملوثة.
- ضرورة تناول ثلاث وجبات يوميًا على الأقل.

توصيات البحث:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يقدم البحث التوصيات الآتية:
- تقديم برامج متخصصة لطفل الروضة خاصة بالوعي الصحي والبيئي.
- تدريب الاطفال على العادات الصحية السليمة والنظافة الشخصية.

- تدريب الاطفال على الغذاء الصحي والبعد عن السلوكيات الغذائية غير السليمة.
- عقد دورات تدريبية للمعلمات والوالدين حول الوعي الصحي والبيئى للأطفال.
- تنمية وعي الطفل بالمحافظة على البيئة المحيطة به.
- تنمية وعي الأمهات غير المعلمات بالعادات الصحية والبيئة السليمة.

بحوث مقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح إجراء البحوث الآتية:

- دراسة مماثلة لتعزيز الوعي الصحي والبيئي في باقي المراحل التعليمية.
- دور معلمات الروضة في تعزيز الوعي الصحي والبيئي.
- دراسة الأساليب المساعدة على تعزيز الوعي الصحي والبيئي.
- معوقات تعزيز الثقافة الصحية لدى أطفال الروضة في المملكة العربية السعودية.

قائمة المراجع والمصادر:

أولاً- المراجع العربية:

أبو علام، رجاء. (2009). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS*. دار النشر- الجامعي.

أحمد، فرج. (2021). فاعلية إنفوجرافيك لتنمية الوعي الصحي الوقائي للوقاية من فيروس كورونا وعلاقته بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تكنولوجيا التعليم (سلسلة دراسات وبحوث)*، *31*(6)، 185-225.

بداح، أحمد، ومزاهرة، أيمن، وبدران، زين. (2013). *الثقافة الصحية*. دار المسيرة.

الحزامى، نوف. (2022). دور مواقع التواصل الاجتماعي فى نشر الوعي البيئي والثقافة الخضراء: دراسة مسحية على عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود. *مجلة البحوث الإعلامية*، جامعة الازهر، *63*(1)، 69-100.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. متاح في: https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

شحاته، أشرف. (2019). الوعي الصحي (الغذائي- البدني) لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة بنادي جازان. *مجلة كلية التربية*، جامعة الازهر، *38*(182)، 371-402.

مزاهرة، أيمن. (2014). *التربية الصحية للطفل*. وزارة الثقافة.

المغاوري، انتصار. (2021). أثر مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي الصحي لدى طفل الروضة في ضوء جائحة كورونا (اليوتيوب

نموذجًا). *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الاسكندرية، *48*(2)، 195-280.

مكتب اليونسكو بالقاهرة. (2006). *مشروع تطوير وتنمية الطفولة المبكرة*. متاح في: https://www.arabccd.net/uploads/events/15fc75d36d27bd.pdf

مكتب منظمة اليونيسيف بلبنان. (2008). *حقائق للحياة*. بيروت، لبنان.

منظمة الصحة العالمية. (2022). *سوء التغذية*، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط. متاح في: https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/malnutrition

هاشمي، جميلة. (2017). ممارسات معلمات رياض الأطفال خلال فترة الوجبة الغذائية وعلاقتها بتنمية العادات الغذائية الصحية للأطفال في مدينة جدة. *المجلة المصرية للدراسات التخصصية*، *16*(1)، 160-233.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abu Allam, R. (2003): *Statistical Analysis of Data Using the SPSS Program*. (in Arabic). University Publishing House.

Ahmed, F. (2021). The effectiveness of an infographic in developing preventive health awareness to prevent corona virus and its relationship to life quality among primary school students. (in Arabic). *Journal of Education Technology (Studies and Research Series)*, *31*(6), 185-225.

Al-Huzami, N. (2022). The role of social networking sites in spreading environmental awareness and green culture: a survey study on a sample of male and female students at King Saud University. (in Arabic).*Media Research Journal*, Al-Azhar University, 63(1), 69-100.

Badah, A., Mazhara, A. & Badran,Z. (2013). *Health Culture* (in Arabic). Dar Al Masirah.

Bernath, P., & Masi, W. (2006). Smart school snacks: A comprehensive preschool nutrition education program. *YC Young Children*, *61*(3), 20.

Derscheid, L. E., Kim, S. Y., Zittel, L. L., Umoren, J., & Henry, B. W. (2014). Teachers' self-efficacy and knowledge of healthy nutrition and physical activity practices for preschoolers: instrument development and validation. *Journal of Research in Childhood Education*, *28*(2), 261-276.

Global Health Organization (2022). Malnutrition (in Arabic), Regional office for the eastern mediterranean. Available at: https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/malnutrition

Hardy, L. L., King, L., Kelly, B., Farrell, L., & Howlett, S. (2010). Munch and Move: evaluation of a preschool healthy eating and movement skill program. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*,*7*(1),1-11.

Hashemi, J. (2017). Kindergarten teachers' practices during the meal period and their relationship to develop healthy eating habits for children in the city of Jeddah (in Arabic). *The Egyptian Journal of Specialized Studies*, *16*(1), 160-233.

Lynch, M., & Batal, M. (2012). Child care providers' strategies for supporting healthy eating: a qualitative approach. *Journal of Research in Childhood Education*, *26*(1), 107-121.

Maghawry, I. (2021). The impact of social networking sites on the development of health awareness among kindergarten children in light of the Corona pandemic: YouTube as a model. (in Arabic).*Childhood and Education Journal*, University of Alexandria, *48*(2), 195-280.

Mazhara, A. (2014). *Child Health Education* (in Arabic), Ministry of Culture,.

Mikkelsen, B. E. (2011). Associations between pedagogues attitudes, praxis and policy in relation to physical activity of children in kindergarten–results from a cross sectional study of health behaviour amongst Danish pre-school children. *International Journal of Pediatric Obesity*, *6*(S2), 12-15.

Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. *Alliance for Childhood (NJ3a)*.

Saudi Vision 2030. (in Arabic). Retrieved from: https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

Shehata, A. (2019). Health awareness (food and physical) among people with special needs in Jazan Club (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Al-Azhar University, *38*(182), 371-402.

UNESCO office in Cairo. (2006). *Early Childhood Development Project* (in Arabic). Available at: https://www.arabccd.net/uploads/events/1_5fc75d36d27bd.pdf

UNICEF office in Lebanon. (2008). *Facts for Life* (in Arabic). Beirut. Lebanon.

عرض کتاب

عرض عن كتاب

عرض

أ. محمد محمد عتيق الخضر

طالب دكتوراه

مسار القياس والتقويم

قسم علم النفس- كلية التربية - جامعة الملك سعود

https://us.sagepub.com/en-us/nam/psychological-testing-in-everyday-life/book242352

DOI: **https://doi.org**/10.4135/9781071802830

معلومات الكتاب الأصلي:

عنوان الكتاب: Psychological Testing in Everyday Life History, Science, and Practice:

لغة الكتاب: الإنجليزية.

اسم المؤلف: Karen B. Goldfinger

سنة النشر: 2019م.

دار النشر: SAGE Publications, Inc

عدد الصفحات: 128.

معلومات الكتاب المترجم:

عنوان الكتاب: القياس النفسي في الحياة اليومية: التاريخ والأسس العلمية والممارسات.

اسم المترجم: عبدالمحسن بن رشيد المبدل.

سنة النشر: 2021م.

دار النشر: جامعة الملك سعود.

عدد الصفحات: 152.

عرض الكتاب:

يناقش كتاب "القياس النفسي في الحياة اليومية التاريخ والأسس العلمية والممارسات" تطبيقات من الحياة الواقعية لقضايا ومفاهيم معقدة في القياس النفسي بأسلوب جاذب للمتعلمين والباحثين، ويشجع على التفكير النقدي، ويعطي مساحة للمناقشات العلمية.

ويتكون الكتاب من عشرة فصول، فيبدأ كل فصل بعرض أهداف التعلم، وينتهي بأسئلة للمناقشة، ثم عرض لبعض الأفكار البحثية، حيث يشمل المفاهيم الأساسية للقياس النفسي، ويحتوي على أمثلة للعديد من الاختبارات والمقاييس النفسية التي قد يكون بعضها جديدًا في الميدان، ولم تتم ترجمته إلى العربية بعد.

تناول الفصل الأول المدخل للقياس النفسي من خلال تطبيقات واقعية في الحياة اليومية لقضايا ومفاهيم في القياس النفسي، ومناقشة خمس طرق للاختبارات النفسية تسهم في صنع القرار في الحياة اليومية، معرجًا على تعريف الاختبار النفسي، الذي يقصد به أداة يستخدمها المتخصصون في علم النفس، ومقدمو الخدمات النفسية والرعاية الصحية المكلفون بفهم السلوك البشري، لقياس الخصائص البشرية، وتطرق إلى تصنيف الاختبارات النفسية، ووصف الغرض من الاختبارات النفسية، وكيفية استخدامها في البحوث الأساسية والتطبيقية، وتناول القياس النفسي من حيث الأساس العلمي والتاريخ والممارسة، وقدّم مناقشة لثلاث طرق مختلفة لتصنيف الاختبارات وتحديد مصطلح الاختبار النفسي.

تطرق الفصل الثاني إلى المفاهيم الأساسية لعلم القياس النفسي كأحد مجالات علم النفس الذي يهتم بتقييم جودة الأدوات المستخدمة في قياس السمات البشرية، ووصف الهدف الأساسي للقياس النفسي- الذي يقصد به الحصول على الدرجة الحقيقية نسبيًا للسمة المقاسة للمفحوص، والتقليل من الخطأ العشوائي المصاحب لعملية القياس؛ كونه قياس غير مباشر، وتحديد العوامل التي تؤدي إلى صعوبة قياس الخصائص البشرية، مثل ثبات الاختبارات، كون الدرجة الملاحظة مزيجًا من الدرجة الحقيقية، وأخطاء القياس التي بوجودها لن تعطي الاختبارات تقديرًا دقيقًا لدرجة المفحوص الحقيقية، كما ناقش المؤلف صدق الاختبارات؛ لارتباطه بالهدف من استخدام القياس، وصحة الاستدلالات أو التنبؤات التي تستخلص من نتائج الاختبارات، ومناقشة كيفية إجراء دراسة للتحقق من صدق الاختبار النفسي.

عرض في الفصل الثالث القياس النفسي في التعليم من خلال التطرق لمقارنة دولية لنتائج الطلاب في اختبار البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA)، الذي يهدف إلى قياس مستوى تطبيق الطالب لمهارات الرياضيات في حل المشكلات الواقعية، واختبار الاتجاهات العالمية في التحصيل الدراسي في الرياضيات والعلوم (TIMSS) الذي

يهدف إلى قياس مقدار ما تعلمه الطالب في الرياضيات ومستوى مهاراته في العمليات الرياضية، مع التركيز على التميز في التعليم، وتحقيق العدل والمساواة نسبيًا في النظام التعليمي، ومساعدة الطلاب المحرومين على رفع مستوى الصمود النفسي لديهم، التي أظهرت نتائجهم التعليمية أنهم تجاوزوا التوقعات، وتعد سنغافورة وفيتنام مثالًا لذلك، وتقديم الاختبارات النفسية في التعليم، والاختبارات الدولية للمهارات الأكاديمية. وماذا يقدم اختبار بيزا PISA مقابل اختبار تيمس TIMSS، من إجابة عن تساؤلات مثل: ما مدى فاعلية التعليم؟ وما مستويات الأداء التعليمي؟ وذكر الفصل تجربة الصبي ستان (Stan)، مع اختبار البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA، ووصف الاستخدامات المتعددة للاختبارات النفسية في التعليم، ومناقشة دور القيم والأهداف عند اختيار الاختبارات وتطبيقها لأغراض تعليمية، وأخيرًا مناقشة مدى إسهام فهم أهداف الاختبار في تفسير بياناته.

تناول الفصل الرابع القياس النفسي في البحوث النفسية التطبيقية التاريخ والأهداف، ووصف الوظائف المتنوعة التي تقوم بها الاختبارات في البحوث النفسية، فالبحوث التطبيقية تهدف إلى تعزيز فهم الظواهر النفسية، فيما تهدف البحوث الأساسية إلى تحسين فهم الآليات النفسية الكامنة، فقد يركز البحث التطبيقي على كيفية تحسين وظائف الذاكرة، فيما يركز البحث الأساسي على وظائف الذاكرة لمزيد من التعلم والذاكرة تحت الضغط أو مع مستويات مختلفة للتعزيز، وحدد الخطوات التي اتخذها الباحثون عندما وضعوا التقييم متعدد الأبعاد للسلوك الفوضوي في مرحلة ما قبل المدرسة (MAP-DB) كأداة لقياس نوبة الغضب، وتقديم مناقشة مدى مناسبة استخدام اختبار نفسي مختصر جدًا عند إجراء البحث، ومناقشة أهمية تعريف المفهوم قبل استنباط طرق قياسه، وتحديد العوامل التي لا بدّ أن يراعيها الباحثون عندما يقررون مدى ملاءمة الاختبار للاستخدام في التجربة.

وتطرق المؤلف إلى البحث المتعلق بالحنين إلى الوطن (Homesick)، وما يصاحبه من صعوبات التكيف مع المكان الجديد، باعتباره مثيلًا للسلوك الفوضوي في الطفولة المبكرة الذي قد يساعد في تفسير جوانب النمو النفسي الصحي، وممارسة مهارات التعايش والمرونة في مواجهة المحن. فيما قدم عرضًا لبحث السعادة التي تعادل غالبًا مفهوم السرور الذاتي الذي ينتمي لمجال علم النفس الإيجابي، وأخيرًا قدم تجربة جيسون (Jason) كمبحوث.

عرض في الفصل الخامس القياس النفسي في مجال الصحة النفسية: التشخيص والعلاج، وتقييم المشكلات النفسية وعلاجها بالاعتماد على الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5) الصادر عام 2013م، أو التصنيف الصادر عن منظمة الصحة العالمية 1993م، بتحديد ووصف وتصنيف مشكلات الصحة النفسية أو الاضطرابات النفسية. واستعرض الفصل دور القياس النفسي في مؤسسات الصحة النفسية، وقدم نبذة تاريخية عن الاختبارات المستخدمة في مؤسسات الصحة النفسية، ومناقشة قضايا ونقاط جدلية، والانتقادات المقدمة

للتقييم النفسي المعتمد على الأخصائي النفسي لجمع المعلومات والحكم، وارتباطه بالخلاف الشهير بين حيثيات التنبؤ الإحصائي في مقابل التنبؤ السريري بالسلوك المستقبلي، وعرض أفضل ممارسات التقييم النفسي والتقييم العلاجي في مؤسسات الصحة النفسية. وتقييم النتائج لعلاج الأفراد والمجموعات، وقدم في هذا الفصل مثالًا موجزًا على حالة تقييم ديريك (Derrick) لأغراض تشخيص قصور الانتباه وفرط الحركة (ADHD).

تضمن الفصل السادس القياس النفسي في الطب، وإسهاماته في اتخاذ القرارات الطبية والتخطيط في الحالات الاختيارية، مستعرضًا استخدامات الاختبارات النفسية قبل جراحة السمنة بوصفها إجراءً شائعًا في علاجها، وأهداف التقييم النفسي قبل جراحة السمنة منذ أوائل التسعينيات، لتلافي المخاوف المصاحبة وتوفير الدعم الملائم لزيادة نسبة نجاح العمليات الجراحية، ومناقشًا للقضايا السيكومترية المصاحبة لهذا التقييم، وشرح أهمية استخدام معايير الاختبارات التي تم تقنينها على مرضى جراحة السمنة لتفسير نتائج الاختبارات الخاصة بمرضى جراحة السمنة، وعدّد مزايا إدراج اختبارات نفسية في تقييم المريض قبل إجراء جراحة السمنة، ووصف العوامل التي ينبغي مراعاتها عند اختيار الاختبارات النفسية لاستخدامها في تقييم المريض قبل إجراء جراحة السمنة، مستعرضًا في هذا الفصل تجربة جوان في القياس النفسي قبل جراحة علاج السمنة.

استعرض الفصل السابع القياس النفسي في المجال القانوني، وشرح سبب اشتراط وجود أسس قوية للقياس النفسي عند إجراء الاختبارات النفسية المستخدمة في المؤسسات الشرعية القضائية، وكيف يتم توظيف الاختبارات النفسية في العديد من القضايا القانونية المختلفة كالدعاوى المدنية والجنائية ومحاكم الأحداث القاصرين من خلال الأخصائي النفسي الشرعي، مقدمًا تاريخًا موجزًا لتقييمات القياس النفسي الشرعي في المجال القانوني لحضانة الأطفال في حالات الطلاق الناتج عن الصراعات الشديدة، مستعرضًا حالة السيد والسيدة كيلي Kelly كمثال لذلك، ووصف كيف يمكن للأخصائيين النفسيين الشرعيين إثبات أن الاختبارات التي استخدموها في قضية محددة كانت صالحة للغرض المستهدف. وناقش في هذا الفصل تحديد الاختلافات الرئيسة بين التقييم العيادي والتقييم الشرعي. وتحديد معايير دوبير Daubert لمقبولية الأدلة، وشرح كيفية ارتباط معايير دوبير بالاختبارات النفسية في المواقف القانونية، وكذلك معيار فراي ***Frye***، وأخيرًا شرح سبب استخدام الأخصائيين النفسيين لكل من الحاسوب وتفسيرات المقيم لنتائج الاختبار في تقييمات حضانة الطفل.

تناول الفصل الثامن القياس النفسي في تحديد الإعاقة العقلية Intellectual Disability، ووصف كيفية تعريف الإعاقة العقلية، ومن المسؤول عن تعريفها؟ والتي تعرف بالإعاقة التي تتميز بوجود قصور واضح في القدرات العقلية والسلوك التكيفي الذي يشمل العديد من المهارات الاجتماعية والحياة اليومية قبل سن الثامنة

عشرة، ومناقشة كيفية توظيف القياس النفسي في تحديد الإعاقة العقلية. وتناول التاريخ الموجز للتعديلات الدستورية، ففي عام 2002م قررت المحكمة العليا إجراء تعديل على دستور الولايات المتحدة الامريكية أن تنفيذ عقوبة الإعدام للمتهمين ذوي الإعاقة العقلية أمرٌ غير قانوني، وبين المؤلف لماذا تنتهك عقوبة الإعدام للمتهمين من ذوي الإعاقة العقلية؟ وتهذيب مسميات الإعاقات العقلية ووصفها عبر الزمن. وتشخيص الإعاقة العقلية باختبار الذكاء وتقييم السلوك التكيفي، وشرح مفهوم التوزيع الطبيعي للذكاء، وأخطاء القياس ودورها في تحديد المدى بين حدي فترة الثقة عند مستوى (95٪)، وتحديد مشاكل قياس الأداء العقلي المرتبطة بالألفة والتعود على الاختبار كتأثير فلين (Flynn Effect)، وتأثير الممارسة على الاختبارات الذي بدوره يؤدي إلى ارتفاع معدلات الذكاء، وهذه الزيادة تحدث فارقًا في الحكم على المدعَى عليه بالإعدام، وعلى العكس من ذلك ما قد يحدثه التمارض لتفادي الحكم بالإعدام، وتطرق لوصف كيفية قياس الأداء التكيفي، وأخيرًا قدم دراسة لحالة مختصرة لـــ (راندي) كمعاقة عقليًا.

اشتمل الفصل التاسع عرضًا للقياس النفسي في بيئة العمل، ودوره في اجتياز المرحلة الأولى للدخول في فترة التوظيف التجريبية للتأكد من مناسبة الفرد أو مجموعة الأفراد للوظيفة، ووصف دور قضية (جريجز ضد شركة ديوك للطاقة) في الاعتماد على القياس النفسي عند اختيار الموظف. وبيّن في هذا الفصل مقدمة لأهمية القياس النفسي والاختبارات النفسية في اختيار الشرطي، آخذًا في الاعتبار المسألة القانونية والعلمية وكذلك الاعتبارات الأخلاقية، وتطرق للممارسات الحالية بشأن البروتكولات التقويمية التي ينبغي استخدامها لإجراء فحوصات ما قبل التوظيف، وتحديد الاختبارات النفسية المناسبة لاختيار المتقدمين للعمل في الشرطة، كاختبار المهارات المعرفية والأكاديمية، واختبارات الشخصية وارتباطها باختيار رجال الشرطة، وكيف تقاس سمات الشخصية؟ والتحقق من صدق اختبارات الشخصية لاستخدامها في اختيار الشرطي، ووصف تحديات القيام ببحث للتحقق من فعالية الاختبارات المستخدمة في اختيار وتعيين الشرطي، واختيار الجماعات المعيارية المناسبة، للحكم وتفسير نتائج القياس، وما يصاحب الاختبار من تشويه الاستجابة في اختبار الشخصية لاختيار الشرطة، أو ما تسمى الاستجابة المرغوبة اجتماعيًا، وكيفية تأثيرها على القياس النفسي لمرشح الوظيفة في الشرطة، وكذلك على المتقدمين للوظائف بشكل عام. واستعرض طريقة تفسير نتائج الاختبار وعرض التقرير، وأخيرًا عرض مثال نتائج اختبار الينور (Elinore)، وإيلينا (Elena) وكيف تؤدي إلى نتائج مختلفة.

تضمن الفصل الأخير من الكتاب" العاشر" الخاتمة، بعد أن استعرض في فصوله التسعة السابقة بعض الأمثلة على كيفية تأثير القياس في حياتنا اليومية، والعامل المشترك بين هذه الأمثلة وهو أهمية القياس النفسي، المتمثل

في قوة الخصائص السيكومترية للاختبارات في الحياة اليومية، ووصف ما تعنيه الخصائص السيكومترية القوية للاختبار، وتحديد العامل الرئيس الذي يؤخذ في الاعتبار عند استخدام الاختبار النفسي لاتخاذ قرار مهم، كما استعرض التحديات التي تظهر عند بناء اختبارات جيدة، وتناول الخلافات حول القياس النفسي وجدلية كفاياتها في الاعتماد عليها لصنع القرار، واستعرض ماضي القياس النفسي ومستقبله ، وتطرق للتعرف على سببين لاستمرار استخدام الأخصائيين النفسيين للإصدارات المنقحة من الاختبارات التي طورت منذ عدة سنوات، وقارن بينهما من حيث التطبيق ودور التكنولوجيا في تنفيذه في المستقبل القريب، إلا أن هناك أفكارًا رئيسة لا يمكن تجاوزها تدور حول كيفية استخدام الاختبارات ومواصفات الاختبار وتفسير نتائجه.

وفي الختام تناول الكتاب المصطلحات التي وردت فيه، وتحديد معنى كل منها باللغتين العربية والإنجليزية، وانتهى بكشاف الموضوعات، كما تضمن كل فصل جميع المراجع التي رجع إليها المؤلف. ويمكن القول: إن الكتاب مناسب للمتخصصين في علم النفس ولغير المتخصصين فيه؛ إذ إنه يعرض موضوعات مختارة بعناية لتوظيف القياس النفسي في مجالات متعددة تمس حياة غالبية الناس بشكل مباشر أو غير مباشر بمختلف أعمارهم، ويتميز ببساطة أسلوبه وشموليته لقضايا متعمقة.

English Section

مشاركة الآباء السعوديين وتصوراتهم لأنشطة القراءة والكتابة المنزلية في السنوات الأولى لأطفالهم

أريج مازن عبدالرزاق بليلة

قسم تربية الطفولة المبكرة، جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في 5/ 4/ 1444؛ وقبل للنشر في 24/ 7/ 1444هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى فهم مدى مشاركة الآباء السعوديين ووجهات نظرهم تجاه 45 نشاطًا من أنشطة القراءة والكتابة لدى أطفالهم، بما في ذلك فهم العديد من العوامل ذات الصلة بأنشطة القراءة والكتابة مثل: جنس الطفل، وعمر الآباء، وتعليمهم، ودخل الأسرة. تم استخدام منهجية المسح في هذا البحث، وقد أكمل 156 من الآباء استبانة أنشطة القراءة والكتابة المنزلية المقننة (Nebrig, 2008). وكشفت النتائج أن أنشطة القراءة والكتابة المنزلية الأكثر شيوعًا من قبل الآباء هي قراءة الكتب القصصية مع أطفالهم وتشجيع أطفالهم على استخدام وسائط متنوعة للكتابة. معدل تكرار أنشطة القراءة والكتابة المنزلية وصل إلى مرة أو مرتين شهريًا، كان عمر الآباء وجنس الطفل أهم متغيرين يؤثران بشكل كبير في معدل تكرار أنشطة القراءة والكتابة. وأظهرت نتائج اختبار"ت" للعينات المستقلة فرقًا ذا دلالة إحصائية في تكرار أنشطة القراءة والكتابة المنزلية لصالح الآباء الذين لديهم أطفال إناث بدلاً من أطفال ذكور. إضافة إلى أن الآباء الذين تتراوح أعمارهم بين 30 و39 عامًا كانوا أقل مشاركة في أنشطة القراءة والكتابة المنزلية من الآباء في الفئة العمرية 20 إلى 29 و40 وما فوق. من حيث تصنيف أهمية أنشطة القراءة والكتابة المنزلية من وجه نظر الآباء، تم تصنيف معظم الأنشطة على أنها مهمة، لكنها ليست ضرورية، وقد كانت الارتباطات بين تكرار ممارسة أنشطة القراءة والكتابة ودرجه تصنيف الآباء أهمية الأنشطة قوية إلى معتدلة لجميع الأنشطة تقريبًا.

الكلمات المفتاحية: بيئة أنشطة القراءة والكتابة المنزلية، الاكتساب المستمر لأنشطة القراءة والكتابة، القرائية.

Saudi Parents' Participation in and Perception of Home Literacy Activities During Their Children's Early Years

Areej M. A. Balilah

Childhood Studies, king Abdulaziz University, KSA

(Received 30/10/2022; Accepted 15/2/2023)

Abstract

This study investigated Saudi parents' participation in and perception of 45 home literacy activities intended to enhance their children's literacy skills, focusing on several relevant factors: child gender, parent age, parent education, and family income. The survey methodology used in this research collected data from 156 parents who completed an adaptation of Nebrig's (2008) Home Literacy Activities Questionnaire. The most frequently reported home literacy activities by parents were reading storybooks with their children and encouraging their children to use various methods of writing/drawing. Most of the home literacy activities were engaged in once or twice per month. Parent age and child gender were two variables that significantly contributed to the average scores of parents' frequency rating of home literacy activities. The result of the independent-samples t-test demonstrated significantly higher scores on home literacy activities frequency for parents reporting to have a female child rather than a male child. Moreover, parents in the age range 30 to 39 were less frequently engaged in home literacy activities than parents in the age ranges 20 to 29 and 40 and up. In terms of parent importance rating of home literacy activities most of the activities were classified as important but not absolutely necessary. The intercorrelations between participation frequency and importance ratings for almost all items were strong to moderate.

Key words: Home literacy environment (HLE), Emergent literacy, Literacy-related activities.

(1) قسم تربية الطفولة المبكرة، كلية علوم الانسان والتصاميم، جامعة الملك عبدالعزيز.

(1) Childhood Studies, king Abdulaziz University, KSA

البريد الإلكتروني e-mail: ambalilah@kau.edu.sa

Introduction

Preschoolers acquire the ability to read and write early in life by interacting with family members in their home environment and by actively participating in broader community activities (Allen, 2015). In addition to the ability to read and write, *literacy* is defined as the interactive mechanism of the language-using process that involves individual, social, and cognitive processing, where meaning is extracted and constructed from various contexts (Keefe & Copeland, 2011). *Emergent literacy skills* can be described as the continuous acquisition of literacy development, stemming from interactions among written and verbal forms of language that occur early in the child's life, even prior to school-age (Goldsworthy, 2003).

Home literacy environment (HLE) is a key component in the development of early literacy skills (Evans, Shaw, & Bell, 2000; Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner, & Rashotte, 2000). A child's HLE is comprised of several factors, including the type and number of literacy-related activities, the child's interactive experience across various contexts within the environment, and the emotional support provided by the parents to facilitate the child's involvement with literacy tools (Bingham, 2007; Hindman, Connor, Jewkes, & Morrison, 2008). It has been thoroughly documented by several researchers that a rich HLE influences a child's language ability and literacy, particularly in terms of learning the alphabet, achieving phonological awareness, and acquiring vocabulary (Buvaneswari & Padakannaya, 2017; Evans et al., 2000; Hecht et al., 2000; Xiao, Che, Zhang, Song, Zhang, & Yin, 2020). Indeed, how often parents participate in home literacy activities with their child and how the parents perceive these activities can play a key role in their child's early language acquisition and literacy (Bingham, 2007). The frequency of parental participation in and perception of home literacy activities has been researched extensively in Western societies; however, little is known about the frequency of parental involvement in home literacy activities and the parental perception of these activities in Saudi Arabia. This study investigates Saudi parents' frequency of participation in home literacy activities with their children as well as their perception of how these activities enhance their children's literacy skills. In addition, this study provides a summary of important factors that enable Saudi parents to enhance home literacy activity effectiveness.

Researchers have found that HLE plays a significant role in a child's cognitive development (Liebeskind, Piotrowski, Lapierre, & Linebarger, 2014). It has been thoroughly documented that when children use rich literacy tools at home it improves their language and literacy skills. HLE can be measured by the availability of literacy materials in the child's home (e.g., books for reading, journals for writing) and by the frequency of home literacy activities (e.g., amount of time parent and child read together, number of trips to physical or virtual libraries for books) (Korat, Arafat, Aram, & Klein, 2013). According to Vygotsky (1978), how children interact with the people and the objects in their environment contributes to the growth of their internal developmental processes. The Vygotskian concept can be applied to the development of literacy skills, described earlier as the continuous acquisition of the literacy development that begins even before school age (Buvaneswari & Padakannaya, 2017; Jung, 2009). The theory of language acquisition based on use also emphasizes the opportunities a child has to communicate in their environment, as well as the availability of proficient language models, which are foundational to developing a child's language proficiency skills (Grolig, 2020; Hoff, 2006; Tomasello, 2009). A child's language environments, or the contexts in which they develop, can result in marked differences in their rate of language acquisition, vocabulary acquisition, and grammar skills even before they enter a formal schooling environment (Kidd, Donnelly, & Christiansen, 2018).

Studies have shown that HLE can significantly impact a child's language development and their acquisition of literacy skills (Buvaneswari & Padakannaya, 2017; Zhang, Inoue, Shu, & Georgiou, 2020). Considerable evidence points to the importance of type of literacy activity and the frequency in which children are exposed to a rich HLE (Evans et al., 2000; Silinskas, Sénéchal, Torppa, & Lerkkanen, 2020). Several dimensions of HLE have been reported in the literature, including physical literacy environment, child reading habits, parent reading habits and their perception of the importance of literacy, and the parent-child relationship (Buvaneswari & Padakannaya, 2017). A high-quality home literacy experience requires the interplay of several factors: an environment enriched with literacy materials, ample opportunities to interact with multiple print forms and objects, availability of proficient language models, and emotionally supportive interactions that facilitate literacy tool involvement (Bingham, 2007; Hindman et al., 2008). Variations in the quality of home literacy experience can result in differing levels of emergent literacy skills among children entering school (Buvaneswari & Padakannaya, 2017; Hart & Risley, 2003). The categories of home literacy activities are discussed below, as well as the factors identified in the literature that affect HLE.

The Home Literacy Model (HLM) proposed by Sénéchal and LeFevre (2002) focuses on print and categorizes parent-child home literacy activities as formal or informal. During formal literacy activities, the parent and child primarily

focus on the details of the reading process (e.g., reading words and sounding out letters). In contrast, during informal literacy activities, or meaning-related literacy activities, the primary focus is not on the reading process but rather on the parent-child literacy interaction (e.g., parents reading storybooks to their children). Formal literacy activities can predict a child's alphabet knowledge and reading ability (Sénéchal, 2006; Sénéchal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998), whereas informal literacy activities can predict a child's vocabulary acquisition (Skwarchuk, Sowinski, & LeFevre, 2014). Numerous empirical studies across several different countries have provided support for the HLM (Castles, McLean, Bavin, Bretherton, Carlin, Prior, Ukoumunne, Wake, & Reilly, 2013; Krijnen, van Steensel, Meeuwisse, Jongerling, & Severiens, 2020; Martini & Sénéchal, 2012; Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011).

Nevertheless, Krijnen et al. (2020) have argued that the HLM is limited in that it only considers parent-child interactions with print; instead, the authors suggest a broader definition of home literacy activities that includes other types of activities that contribute to early literacy development. For example, activities like storytelling and casual conversations can assist with verbal language skills development (Weigel, Martin, & Bennett, 2006), and activities such as playing rhyming games and being read nursery rhymes can facilitate a child's code skills and phonological awareness (Levy, Gong, Hessels, Evans, & Jared, 2006). Krijnen et al. (2020) also argued that the HLM overlooks the didactic approach. Krijnen et al. (2020) suggest that the didactic approach can be categorized into direct teaching activities (e.g., teaching vocabulary, teaching the alphabet) and child-centered, playful exposure activities (e.g., engaging in educational games, participating in casual conversation). In sum, Krijnen et al. (2020) proposed an alternative model of home literacy activities that distinguishes between formal teaching activities and casual exposure activities.

As mentioned above, different levels of emergent literacy skills can be related to variations in the child's HLE (Buvaneswari & Padakannaya, 2017; Hart & Risley, 2003). Several researchers have described how aspects of HLE can affect a child's learning experience. According to van Steensel (2006) there are three types of HLE that are classified by type of parent-child interaction and frequency of literacy activities: (a) rich HLE, where there are multiple opportunities for parent-child interaction in literacy activities; (b) child-directed HLE, where the child initiates literacy activities such as reading storybooks and visiting the library, and there is less frequency of literacy-related activities; and (c) poor home HLE, where the home literacy environment provides children with little opportunity to participate in literacy-related activities. Burgess, Hecht, and Lonigan (2002) also describe three different types of HLE, but they mostly focus on the level of parental involvement and how this impacts the quality of the child's home literacy experience: (a) active HLE, where parents attempt to engage their child in joint literacy activities with the aim to enhance their child's literacy skills; (b) passive HLE, where parents do not engage in joint literacy activities directly but do serve as a model to their child for literacy-related activities; and (c) limiting HLE, where parents do not make an effort to provide or participate in literacy activities, leaving their child to fend for themselves in terms of literacy resources.

Through the quality of HLE they construct for their child, parents can directly impact their child's literacy acquisition and achievement, including early literacy skills such as vocabulary acquisition, letter knowledge, phonological awareness, and word reading (Sénéchal, 2006). However, parents vary in the HLE quality they provide, and in their level of engagement in literacy experiences. Variations in the quality of home literacy experience provided by parents can result in differing levels of emergent literacy skills among children who enter school (Burgess et al., 2002). In the literature, several parent attributes have been related to the quality of literacy experiences they provide their children, including their belief and attitude about literacy development, their literacy habits, their gender, and their demographic characteristics (Bingham, 2007; Burgess et al., 2002; Huang, Zhang, Liu, Yang, & Song, 2017; Liu, , Zhang, Song, &Yang, 2019).

The beliefs and attitudes parents hold about literacy can be an important component of literacy skills development in children. Several studies reported that parents' beliefs informed and guided their literacy behaviors and practices and aligned with the type of literacy environment they provided their children (Harkness & Super, 2006). Bingham (2007) argued that the literacy beliefs held by mothers could improve HLE quality and enhance home literacy activity effectiveness, and, as a result, can positively impact their child's development of emergent literacy skills. Parent literacy beliefs have also been related to the motivation a child feels to read (Baker & Scher, 2002), and to the child's writing development and interest in language (Weigel et al., 2006). Weigel et al. (2006) identified two categories of mothers as defined by their beliefs about their role in teaching literacy skills to their children: (a) the facilitative mother who believes that parents play an important role in teaching literacy and (b) the conventional mother who believes that teaching literacy is the responsibility of the school system more so than the parent. The study also found that the facilitative mother provides an enriching

home environment with more literacy opportunities for their child, and children with a facilitative mother tend to have advanced print knowledge and a more positive attitude towards reading. It is clear that the beliefs parents hold regarding literacy guides their practices and behaviors, and that positive effects on children's literacy development are associated with an increase in quality parent-child interactions (Sigel, Lisi, & Ann, 2002).

According to Sigel et al. (2002), the frequency in which parents participate in literacy activities with their child and their literacy beliefs can be constructed from individual cultural norms, histories, and standards. Indeed, cultural considerations are a key component of HLE, with variations in HLE across different cultures reported in several studies (Foster, Lambert, Abbott-Shim, McCarty, & Franze, 2005; Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011). Considerable cross-cultural variability in literacy perceptions, the types of literacy activities and the parent-child relationship, and the frequency of engagement in literacy activities have also been noted (Foster et al., 2005; Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011). For instance, Sénéchal et al. (1998) found that a high frequency of home literacy experiences (e.g., reading storybooks) occurred in the home of English-speaking parents. On the other hand, Korat et al. (2013) reported limited exposure to written texts in the homes of Arabic-speaking parents. The children's limited exposure to written texts in the homes of Arabic-speaking parents may be shaped by the parents' belief that Arabic literacy is challenging for young children, and parents may not consider literacy activities as important for developing the ability to read and write (Abu-Rabia, 2000; Saiegh-Haddad, 2007).

One of the reasons why Arabic parents may consider Arabic literacy activities as challenging for young children is *diglossia* (Korat et al., 2013). Arabic is a diglossic language, which means two varieties of the same language are used under different conditions by Arabic speakers (Ferguson, 1959). For example, children speaking Arabic are exposed to spoken Arabic early within the home, and then they learn standard Arabic later at school for literacy purposes. Arabic speakers do not write using Spoken Arabic, and Arabic dialects do not have a standard orthographic system (Ferguson, 1959). As Arabic is a diglossic language, it may make exposure to Arabic literacy activities at home more difficult for both Arabic parents and children (Korat et al., 2013). Given this, the limited exposure to written texts in Arabic-speaking homes may affect the children's acquisition of listening comprehension and their development of reading and writing skills (Abu-Rabia, 2000; Saiegh-Haddad, 2007). In conclusion, cross-cultural variations in parents' perceptions of literacy and the frequency of literacy activities may contribute to differences in a child's early language acquisition and literacy development (Xiao et al., 2020).

The demographic characteristics of parents is another key aspect of HLE which has been found to affect the development of literacy skills in children (Burgess et al., 2002). Burgess et al. (2002) identified several sociodemographic characteristics of parents that affect their child's language development and literacy outcomes, such as education level, literacy level, and household income. Indeed, several studies have highlighted the influence of parental education and socioeconomic status (SES) on the quality and quantity of literacy activities parents engage in with their children, and, consequently, on the children's development of reading and language skills (Aikens & Barbarin, 2008). Parents with mid-range SES have been found to engage more often in home literacy activities, including reading more frequently with their children (Hoff, 2006, 2013). On the other hand, parents with lower SES have been associated with less frequent and less engaging literacy activities (Aikens & Barbarin, 2008; Evans, 2004). Moreover, mothers with higher education levels have been reported to engage more often in literacy activities with their children, including reading and writing, drawing pictures, telling stories, and singing songs, as compared to mothers with lower education levels (Buvaneswari & Padakannaya, 2017). However, according to Aikens and Barbarin (2008), children with richer HLE who engage more in literacy activities and are provided a broad range of literacy materials have been found to demonstrate better literacy and language skills regardless of their parents' SES. That is, HLE is considered a strong predictor of early literacy skills, while SES affects HLE indirectly by influencing factors such as access to media, parenting style, parent availability, and family structure (Aikens & Barbarin, 2008; Molfese, Molfese, & Modgline, 2001). Finally, several studies have reported that the level of engagement of mothers in teaching various literacy activities is higher than seen with fathers, even though there is a correlation between the level of engagement between mothers and fathers (Huang et al., 2017; Liu et al., 2019).

As mentioned above, frequency of parental involvement and their perceptions of home literacy activities can impact the child's early acquisition of language and literacy development (Bingham, 2007). In this study, an adapted version of Nebrig's (2008) Home Literacy Activities Questionnaire was used to measure home literacy activities. This questionnaire was originally developed to assess views of home literacy activity importance, and the frequency of engagement in these literacy activities, among English-speaking parents and teachers from low-income backgrounds (Nebrig, 2008). The

questionnaire was constructed by first compiling an initial item pool after a careful review of the literature that examined literacy skills development and activities that support these skills. The items were then sorted into four domains: oral language, phonological awareness, print awareness, and writing. Next, the items were revised based on feedback from parents of preschoolers and kindergarten teachers throughout a series of focus groups. Finally, the questionnaire was reviewed and revised by early childhood education experts, including early literacy specialists, former preschool teachers, and university faculty members. The final version of the questionnaire contained 45 items.

The purpose of this study was to explore Saudi parents' participation in and perception of home literacy activities intended to enhance their children's literacy skills. This study also examined the impact of several other relevant experiential factors on the parents' participation in home literacy activities. We asked the following research questions: 1) What is the Saudi parents' frequency rating of home literacy activities intended to enhance their children's literacy skills? 2) Which of the following demographic variables best predicted Saudi parents' frequency rating of home literacy activities: child gender, parent age, parent education, or family income? 3) What is the Saudi parents' importance rating of home literacy activities intended to enhance their children's literacy skills? 4) Which of the following demographic variables best predicted Saudi parents' importance rating of home literacy activities: child gender, parent age, parent education, or family income? 5) What is the relationship between Saudi parents' frequency ratings and importance ratings on each of the home literacy activities intended to enhance their children's literacy skills? To assist in answering these questions, the current study translated and modified the Home Literacy Activities Questionnaire (Nebrig, 2008) to facilitate its use with Arabic-speaking parents with diverse income backgrounds.

Methodology

Participants

Study participants were comprised of Saudi parents /guardians with at least one child aged one month to seven years. A total of 156 Saudi parents /guardians from major cities in Saudi Arabia such as Jeddah, Makkah, Riyadh, and Medina completed the translated and modified Home Literacy Activities Questionnaire. The average participant age was 33 years (*SD* = 6.29, range = 20-50 years of age).

Procedure

The survey methodology used in this research collected data in two ways: 1) by providing the questionnaire in-person to parents /guardians who were students, staff, or visitors at King Abdulaziz University in Jeddah (15% of the participants), and 2) by sending out an online link to the questionnaire to parents /guardians (85% of the participants). Five research assistants were assigned to this task, and they distributed the link via social media platforms. The research assistants also followed-up with participants to answer any questions and provide other support as needed. The data was collected from March to April 2022.

The internal reliability scores for the Home Literacy Activities Questionnaire were checked for the frequency of engagement by parents and children in each activity in the questionnaire and for the importance of each activity. The results of Cronbach's alpha of the questionnaire showed high internal reliability (the frequency of parent-child engagement in each activity = .95; the importance of each activity = .97).

Measurement

Home Literacy Activities Questionnaire

Nebrig's (2008) Home Literacy Activities Questionnaire was translated into Arabic and modified for the Saudi culture by the author who is a Saudi native Arabic-speaker. Minor modifications were made to the original items to ensure the items were appropriate for the Saudi culture, Arabic language, and aligned with developments in educational technology (e.g., the use of iPads and the internet for learning). To ensure the home literacy activities were accurately translated into Arabic, and adapted properly for the Saudi culture, the items were reviewed by another Saudi native Arabic-speaker. Once the draft version of the translated and adapted questionnaire was finalized, three early childhood education experts reviewed it to ensure the clarity of each item. Surveys missing more than 20% of the required data were not included in the analyses.

Parent Questionnaire

Parents completed a short questionnaire that included questions on their relation to their child, level of education, and family income. In addition, the parents answered questions about their child's gender and early educational experience. Table 1 summarizes the demographic information collected in these questionnaires.

Regarding the participants' relation to their child, almost all the participants identified as the child's mother (97%). For parents' level of education, the majority of the participants had a university degree (91%). In terms of family income, only 5% of the participants reported a family income of less than 5 thousand SAR per month, with most of the participants reporting a family income of more than 5 thousand SAR per month. The gender of the

child reported by parents who participated in this study was an almost equal number of boys and girls.

Table 1. The demographic information of the parents and their child's gender and early educational experience.

Parents' Demographic Information			
Factors	**Demographic Information**	**Number**	**Percent (%)**
Relation to the Child	Mother	151	97%
	Father	1	0.6%
	Grandmother/Grandfather	2	1%
	Guardian	4	2.5%
Level of Education	Less than high school	1	0.6%
	High school	6	4%
	Diploma degree (two years of studying)	8	5%
	University (four years of studying)	87	56%
	Postgraduate	54	35%
Family Income Per Month	Less than 5 thousand SAR per month	7	5%
	From 5 to 10 thousand SAR per month	50	32%
	From 10 to 20 thousand SAR per month	47	30%
	From 20 to 30 thousand SAR per month	37	24%
	From 30 to 40 thousand SAR per month	5	3%
	More than 40 thousand SAR per month	10	6%
Child's Gender and Early Educational Experience			
Gender	Boy	80	51%
	Girl	76	49%
Early Educational Experience	Stayed at home	52	33%
	Care in someone else's home	3	2%
	Attended preschool	151	65%

Results

Parent Frequency Ratings

Table 2 represents the rank-order of the average means scores for the parent frequency rating of each of the 45 home literacy activities and the frequency data across the four categories (three times or more per week, once or twice per week, once or twice per month, rarely). On average, none of the home literacy activities reached a frequency rating of three times or more per week (i.e., a score of 3). The three most frequently reported activities by Saudi parents that reached a frequency rating of once or twice per week were activities with their child that involved drawing/writing with materials like crayons, pens, pencils, chalk, and markers; using an iPad and mobile programs; or playing with materials like clay or blocks. Most of the home literacy activities (73%) reached a frequency rating of once or twice per month. Saudi parents reported rarely spending time on nine of the home literacy activities. These rarely done activities mostly included ones that build phonological awareness skills and activities like taking the child to the library or selecting books from online sites.

Table 2. The rank-ordered means scores for parent frequency rating of each of the 45 home literacy activities and the frequency data across the four categories (three times or more per week, once or twice per week, once or twice per month, rarely).

Item	*M*	*SD*
Once or twice per week (i.e., a score of ≤ 2)		
1. Parent and child read storybooks together	2.62	16.23
22. Parent encourages child to use various methods of writing/drawing (e.g., crayons, colored pencils, chalk, and felt pens on paper or drawing programs on an iPad)	2.11	1.05
39. Parent and child interact with manipulatives (e.g., clay, blocks) to improve dexterity and hand strength	2.00	0.96
Once or twice per month (i.e., a score of ≤ 1)		
44. Child outlines actions required for everyday activities (e.g., brushing teeth, getting ready for school, going grocery shopping)	1.90	1.11
23. Parent encourages child to discuss any topic for an extended period of time (2 to 5 mins)	1.89	1.09
43. Parent and child play with educational toys and/or online games	1.81	1.04
20. Parent encourages child to print their first and last name	1.79	1.15
29. Parent identifies book title for child	1.72	1.07
15. Child pauses when reading to learn unfamiliar words	1.7	1.03
34. Parent points to printed words as child reads them aloud	1.69	1.04
9. Child uses manipulatives to learn the alphabet (e.g., letter blocks, magnetic letters, online programs on an iPad)	1.67	1.08
35. Parent and child watch and talk about educational shows	1.66	1.15
17. Child reads books that teach the alphabet	1.63	1.09
11. Parent integrates new vocabulary when talking with child	1.62	1.13

Table 2. The rank-ordered means scores for parent frequency rating of each of the 45 home literacy activities and the frequency data across the four categories (three times or more per week, once or twice per week, once or twice per month, rarely).

Item	*M*	*SD*
28. Child pauses when reading to learn about unfamiliar items in pictures	1.61	1.08
14. Parent and child sing songs that focus on teaching the alphabet	1.61	1.02
10. Parent encourages child to discuss plot points of a story	1.58	0.98
24. Child identifies each letter of their name when printing it	1.57	1.14
12. Parent encourages engaging writing activities (connect-the-letters, crosswords)	1.56	1.07
16. Parent and child sing rhyming songs together (online or written)	1.54	1.12
30. Parent asks child to read aloud child's written material	1.53	1.15
37. Parent identifies modes of printed materials inside the home (e.g., books, magazines, newspapers) and outside of the home (e.g., restaurant menus, road signs)	1.53	1.19
38. Parent engages in games with child that teach direction following	1.53	1.08
2. Parent asks child questions about a story they are reading	1.52	1.04
36. Parent shows child reading is done right to left and top to bottom	1.48	1.19
18. Child makes letters beyond using pencil/pen and paper (e.g., in sand or clay, using paint, with online program on an iPad)	1.43	1.14
42. Parent teaches child how to write and/or spell words	1.43	1.13
6. Parent and child sing rhyming songs together	1.38	1.11
5. Parent points to and identifies each letter in child's name	1.34	1.23
7. Parent writes letters and child traces them	1.32	1.11
19. Parent encourages child to "pretend read" a familiar book	1.23	1.10
26. Parent leaves out expected words when reading a book aloud child knows well and asks child to fill in the blanks	1.23	1.10
13. Parent asks child to predict main plot events	1.16	1.07
25. Parent asks child to describe main plot events in order	1.16	1.00
40. Parent asks child to write descriptive captions for pictures	1.13	1.10
27. Parent and child engage in rhyming games together	1.11	1.10
Rarely (i.e., a score of > 1)		
45. Parent asks child to write pretend to-do lists for everyday activities (e.g., going grocery shopping, cleaning the house)	0.93	1.11
4. Child reads rhyming books (examples of rhyming words provided in Arabic)	0.88	1.01
31. Parent says two words to child and asks if the words rhyme (examples of rhyming words provided in Arabic)	0.81	0.97
8. Parent takes child to library or online site to select books	0.79	0.98
21. Parent asks child to alter starting sounds of words (examples provided in Arabic)	0.78	1.01
33. Child tells a story while parent writes it out	0.76	1.09
41. Parent asks child to identify words from a grouping that begin with a different sound (examples provided in Arabic)	0.75	1.04
3. Child claps the number of syllables in a word while verbalizing the word	0.73	1.08
32. Child practices tongue twisters (examples provided from Arabic culture)	0.72	0.99

Predictor Variables of Home Literacy Activities Frequency Rating

To determine which variables best predicted parents' frequency rating of home literacy activities separate linear regressions were completed on the average scores of parents' frequency rating of home literacy activities, with these variables entered as predictors: child gender, parent age, parent education, and family income. A stepwise multiple-regression method was used to determine the most suitable model that accounted for variation in parents' frequency rating of home literacy activities average scores. First, the author reviewed the correlations between the independent variables in the model, as strong correlations between the predictor variables can cause collinearity effect. All correlations were found to be small in magnitude, suggesting no multicollinearity issues within the model. The findings from the optimal model for the parents' frequency rating of home literacy activities are provided in Table 3. Parent age and child gender are two variables that significantly contributed to the model

Table 3. A stepwise regression model of the results of the parents' frequency rating of home literacy activities.

Factors	Unstandardized B	Coefficients St. Error	Standardized Beta	t	Coefficients Sig.	Adj. R^2
Parent Age	-.03	.01	-.25	-3.22	.002	.10
Child Gender	.29	.10	.22	2.85	.005	

Gender Differences in Home Literacy Activities Frequency Rating

In order to investigate the gender differences in the home literacy activities frequency rating an independent-samples *t*-test was conducted on the average scores of the home literacy activities frequency to compare the difference in the frequency among parents with a male child (n = 80, *M* = 1.25,

SD = .63) to parents with a female child (n = 76, *M* = 1.54, *SD* =.66). The findings from the independent-samples *t*-test comparing parents with a male child to parents with a female child in the frequency of home literacy activities are provided in Table 4. The results showed a substantial difference in the mean of the average scores for gender, *t* (154) = -2.78, *p* = .006, demonstrating a significantly higher than average score on the home literacy activities frequency for parents who reported having a female child rather than a male child. The effect size calculation for this comparison was conventionally considered to be medium in magnitude (*d* = 0.5) (Cohen 1988).

Table 4. The results of the independent-samples *t*-test comparing parents with a male child to parents with a female child in the frequency of home literacy activities.

	n	*Mean*	*SD*	*t*	*df*	*p*	*Cohen's d*
Parents with a male child	80	1.25	.63	-2.78	154	.006	0.5
Parents with a female child	76	1.54	.66				

Parent Age Differences in Frequency of Home Literacy Activities

The ANOVA performed on the average scores of the home literacy activities frequency as a function of parent age (1 = 20-29 yrs., 2 = 30-39 yrs., 3 = 40 and up) revealed significant effects: *F* (2,148) = 5.059, *p* < 0.05 (See Table 5). Pairwise comparison showed substantially higher scores for parents in the age range 20 to 29 than parents in the age range 30 to 39 (20-29 yrs.: n = 61, *M* = 1.573, *SE* = .081; 30-39 yrs.: n = 79, *M* = 1.226, *SE* = .070). Parents in the age range 40 and up did not significantly differ from the two other groups, but that may be related to the small n size of that group (n = 11, *M* = 1.410, *SE* = .236).

Table 5. The ANOVA results of the home literacy activities frequency for parents in the age range 20 to 29, 30 to 39, and 40 and up.

	Sum of Squares	*df*	*Mean Square*	*F*	*Sig.*	*Partial Eta Squared*
Between Groups	***4.15***	***2***	***2.07***	***5.06***	***.007***	***.064***
Within Groups	***60.62***	***148***	***.41***			
Total	***352.27***	***151***				

Parent Importance Rating

Table 6 represents the rank-ordered average means scores of the parent importance rating of each of the 45 home literacy activities and the importance data across the four categories (absolutely important and necessary, very important but not absolutely necessary, somewhat important, not too important). On average, none of the home literacy activities reached an importance rating of absolutely important and necessary (i.e., a score of 4). Most of the home literacy activities (77%) reached the importance rating of very important but not absolutely necessary. The three most important activities as reported by Saudi parents were the child (1) using various methods for writing/drawing activities, (2) identifying each letter of their name when printing it, and (3) interacting with manipulatives to improve dexterity and hand strength.

Table 6. The rank-ordered average means scores of parent importance rating of each of the 45 home literacy activities and the importance data across the four categories (absolutely important and necessary, very important but not absolutely necessary, somewhat important, not too important).

Item	*M*	*SD*
Very important but not absolutely necessary (i.e., a score of ≤ 3)		
22. Parent encourages child to use various methods of writing/drawing (e.g., crayons, colored pencils, chalk, and felt pens on paper or drawing programs on an iPad)	3.75	0.44
24. Child identifies each letter of their name when printing it	3.74	0.75
39. Parent and child interact with manipulatives (e.g., clay, blocks) to improve dexterity and hand strength	3.73	0.63
20. Parent encourages child to print their first and last name	3.65	0.71
2. Parent asks child questions about a story they are reading	3.57	0.78
23. Parent encourages child to discuss any topic for an extended period of time (2 to 5 mins)	3.57	0.59
38. Parent engages in games with child that teach direction following	3.57	0.72
14. Parent and child sing songs that focus on teaching the alphabet	3.52	0.73
10. Parent encourages child to discuss plot points of a story	3.5	0.82
29. Parent identifies book title for child	3.43	0.72
18. Child makes letters beyond using pencil/pen and paper (e.g., in sand or clay, using paint, with online program on an iPad)	3.43	0.72
9. Child uses manipulatives to learn the alphabet (e.g., letter blocks, magnetic letters, online programs on an iPad)	3.43	0.72
43. Parent and child play with educational toys and/or online games	3.43	0.66

Table 6. The rank-ordered average means scores of parent importance rating of each of the 45 home literacy activities and the importance data across the four categories (absolutely important and necessary, very important but not absolutely necessary, somewhat important, not too important).

Item	*M*	*SD*
44. Child outlines actions required for everyday activities (e.g., brushing teeth, getting ready for school, going grocery shopping)	3.43	0.66
12. Parent encourages engaging writing activities (connect-the-letters, crosswords)	3.39	0.89
17. Child reads books that teach the alphabet	3.36	0.72
7. Parent writes letters and child traces them	3.35	0.83
11. Parent integrates new vocabulary when talking with child	3.35	0.71
35. Parent and child watch and talk about educational shows	3.35	0.83
37. Parent identifies modes of printed materials inside the home (e.g., books, magazines, newspapers) and outside of the home (e.g., restaurant menus, road signs)	3.35	0.88
30. Parent asks child to read aloud child's written material	3.32	0.83
15. Child pauses when reading to learn unfamiliar words	3.3	0.92
40. Parent asks child to write descriptive captions for pictures	3.3	0.87
28. Child pauses when reading to learn about unfamiliar items in pictures	3.27	0.93
25. Parent asks child to describe main plot events in order	3.26	0.96
26. Parent leaves out expected words when reading a book aloud child knows well and asks child to fill in the blanks	3.22	0.99
5. Parent points to and identifies each letter in child's name	3.22	0.90
34. Parent points to printed words as child reads them aloud	3.19	1.03
33. Child tells a story while parent writes it out	3.18	1.05
36. Parent shows child reading is done right to left and top to bottom	3.17	0.98
42. Parent teaches child how to write and/or spell words	3.17	0.83
13. Parent asks child to predict main plot events	3.13	0.96
8. Parent takes child to library or online site to select books	3.13	0.92
31. Parent says two words to child and asks if the words rhyme (examples of rhyming words provided in Arabic)	3.09	0.79
27. Parent and child engage in rhyming games together	3.04	0.87
Somewhat important (i.e., a score of ≤ 2)		
16. Parent and child sing rhyming songs together (online or written)	2.95	0.89
1. Parent and child read storybooks together	2.91	0.84
45. Parent asks child to write pretend to-do lists for everyday activities (e.g., going grocery shopping, cleaning the house)	2.87	1.18
6. Parent and child sing rhyming songs together	2.83	0.98
3. Child claps the number of syllables in a word while verbalizing the word	2.74	0.81
19. Parent encourages child to "pretend read" a familiar book	2.7	1.10
41. Parent asks child to identify words from a grouping that begin with a different sound (examples provided in Arabic)	2.7	0.97
4. Child reads rhyming books (examples of rhyming words provided in Arabic)	2.59	1.14
21. Parent asks child to alter starting sounds of words (examples provided in Arabic)	2.57	1.08
32. Child practices tongue twisters (examples provided from Arabic culture)	2.39	0.94

Predictor Variables of Home Literacy Activities Importance Rating

To determine which variables best predicted parents' importance rating of home literacy activities, separate linear regressions were completed on the average scores of the parents' importance rating of home literacy activities, with the following variables entered as predictors: child gender, parent age, parent education, and family income. A stepwise multiple-regression approach was implemented to determine the most suitable model that accounted for variation in parents' importance rating of home literacy activities average scores. No variables were found to significantly contribute to the model.

Correlation Among Parent Frequency Ratings and Importance Ratings

To explore the relationships between parent frequency ratings and importance ratings, a correlation matrix was calculated on each item for both the frequency and the importance ratings. The intercorrelations between all individual items were strong to moderate, with rs ranging from .58 to .79 (p<.001, all cases), with one exception. The intercorrelations among the frequency ratings and the important ratings for item 10 (Parent encourages child to discuss plot points of a story) were small in magnitude .42 (p<.001). This result indicates that parent frequency for each home literacy activity was modified by the perception of the importance of that activity for enhancing their child's literacy skills.

Discussion

This study investigated Saudi parents' participation in and perception of 45 home literacy activities intended to enhance their child's literacy development. This study also examined the impact of several experiential factors on the parents' participation in and perception of home literacy activities. The most frequently reported home literacy activities by Saudi parents that met the frequency rating of once or twice per week were activities focused on oral language skills (e.g., reading storybooks) and activities intended to improve code skills (e.g., using various methods for

writing/drawing). Most of the home literacy activities, or 73%, reached a frequency rating of once or twice per month. The home literacy activities that Saudi parents reported rarely spending time on were activities linked to developing phonological awareness skills (e.g., engaging in rhyming games). Parent age and child gender were two variables that significantly contributed to the average scores of parents' frequency rating of home literacy activities. In terms of parent importance rating, most of the home literacy activities, or 77%, were classified as important or very important but not absolutely necessary, and no variables significantly contributed to the average score of parents' importance rating of home literacy activities. The intercorrelations between the participation frequency and the importance ratings for almost all items were strong to moderate.

In general, the HLE of the Saudi parents who participated in this study is considered poor in terms of literacy activities, as the participants reported spending only once or twice per week engaged in three home literacy activities. Poor HLE was described by van Steensel (2006) as an environment where children are provided with little opportunity to participate in literacy-related activities. Moreover, according to the different types of HLE outlined by Burgess et al. (2002), the HLE of the Saudi parents who participated in this study may be categorized as passive or limiting. In the passive HLE the parent does not engage in joint literacy activities directly, and in the limiting HLE the parent does not make an effort to provide or participate in literacy activities. As mentioned earlier, failing to provide opportunities for parent-child interactions and literacy activities in children's HLE can affect their emergent literacy skills (Buvaneswari & Padakannaya, 2017; Hart & Risley, 2003). Indeed, Abu-Rabia (2000) and Saiegh-Haddad (2007) reported that the limited exposure to written texts in Arabic-speaking homes may affect Arabic-speaking children's acquisition of listening comprehension and reading and writing.

This author's findings support the evidence in the literature on the variability of literacy perceptions and the rate of engagement in literacy activities across different cultures (Foster et al., 2005; Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011). Comparing the current study's findings on Saudi parents' frequency of engagement in literacy activities that occur with a frequency rating of once or twice per week to the frequency ratings of English-speaking parents (Nebrig, 2008) and Turkish-speaking parents (Altıparmak, 2010) shows that Turkish-speaking parents were three times more likely, and English-speaking parents ten times more likely, than Saudi parents to participate in literacy activities with their children. This finding is also consistent with previous evidence that suggests there is limited exposure to written texts in the homes of Arabic-speaking parents (Korat et al., 2013). According to Korat et al. (2013), this limited exposure may be driven by the parents' belief that Arabic literacy is challenging for young children, and parents may not understand the crucial nature of literacy activities for developing reading and writing skills in children (Abu-Rabia, 2000; Saiegh-Haddad, 2007).

As mentioned in the Introduction, one of the reasons that Arabic parents may consider Arabic literacy activities challenging for young children is *diglossia* (Korat et al., 2013). The diglossic nature of the Arabic language can affect parents' perceptions of literacy and may result in more conventional beliefs where parents see the responsibility for their child's literacy to fall more with the school system than with the parent. Harkness and Super (2006) contend that parents' beliefs inform and guide their literacy behaviors and practices and help construct their children's HLE. Overall, the limited exposure to written texts in the homes of Arabic-speaking children may negatively affect their acquisition of literacy skills (Abu-Rabia, 2000; Saiegh-Haddad, 2007).

Moreover, it is critical to understand the categories of the most frequently reported home literacy activities for Saudi parents through the lens of the home literacy activities proposed by Krijnen et al. (2020): 1) in line with the didactic approach, some of the literacy activities undertaken by the participants were more about exposure than direct teaching activities, and could be described as child-centered, playful activities; 2) regarding either the activities targeting oral or code skills, the most frequently-reported activities that supported code skills involved playing with different drawing materials like crayons and pencils, and using iPad programs for writing or drawing. Most of the home literacy activities (73%) that were reported to occur once or twice per month were a blend of exposure and teaching activities that targeted either oral or language code skills. Interestingly, the three activities Saudi parents reported the least were activities related to playing rhyming games that tap into children's phonological awareness skills.

Parent age and child gender were two variables that substantially impacted the average scores of parents' frequency rating of home literacy activities as compared to the other two variables entered into the model: parent education and family income. However, in the literature parent age and child gender are not common variables that affect parents' frequency rating of home literacy activities, which makes the interpretation of this finding difficult. In contrast, several studies have highlighted the impact of parental education and SES on the quality and quantity of literacy activities, and, consequently, on the children's development of

reading and language (Aikens & Barbarin, 2008). Maternal education and SES may not have contributed significantly to the average scores of parents' frequency rating of home literacy activities due to the low variability observed in this study's maternal education and SES data, as most of the participants have higher education degrees and come from high SES homes.

The result of the independent-samples *t*-test demonstrated significantly higher than average scores on the home literacy activities frequency for parents reporting to have a female child rather than a male child. This variation may reflect cultural differences. For example, in Saudi Arabia males are permitted to participate in more physical and recreational activities outside of school than females who, as a result, may spend more time at home (Khalaf, Ekblom, Kowalski, Berggren, Westergren, & Al-Hazzaa, 2013). These cultural differences may provide females with more frequent opportunities to participate in home literacy activities than their male counterparts. An additional noteworthy finding of the present study is that parents in the age range 30 to 39 were less frequently engaged in home literacy activities than parents in the age ranges 20 to 29 and 40 and up. The lower rate of participation in home literacy activities by parents in the 30 to 39 age range may reflect their preoccupation with shaping their future career as compared to the other age groups in the study. However, without more information regarding the participants' careers it is difficult to develop a clear conclusion.

Finally, Saudi parents categorized most of their home literacy activities (77%) as very important but not absolutely necessary for enhancing their children's literacy skills. The strong to moderate intercorrelations between the frequency ratings and the importance ratings of almost all the items in the questionnaire indicated that the parents' frequency of each home activity was modified by their perception of the importance of the activity for enhancing their children's literacy skills. For instance, Saudi parents reported rarely spending time playing rhyming games that tap into phonological awareness skills, while at the same time they rated this type of activity as the least important for enhancing their children's literacy development. This finding supports the work done by Sigel et al. (2002); these authors found parents' perception regarding literacy guide their practices and behaviors.

Implications and Future Direction

This study shows that Saudi HLE may be considered poor as Saudi parents reported participating in most home literacy activities with their child only once or twice per month. Moreover, Saudi parents' frequency rating of home literacy activities was affected by both parent age and child gender. The findings of this study indicated that parent frequency of each home literacy activity was modified by their perception of the importance of that activity for enhancing their child's literacy skills. Given all of this, it is imperative that Saudi parents understand the benefits of playing a more facilitative role in their child's literacy development. Saudi parents need to foster an enriching home environment that offers numerous and varied literacy opportunities for their children. A rich HLE that facilitates all activities that enhance literacy can provide Saudi children with more advanced literacy skills. Since the findings of this study demonstrate that parents' perception regarding literacy guide their practices and behaviors, Saudi parents need to be educated on the positive effects associated with parent-child engagement in literacy activities and their child's literacy development.

References

Abu-Rabia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. *Reading and writing*, *13*(1), 147-157.

Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic Differences in Reading Trajectories: The Contribution of Family, Neighborhood, and School Contexts. *Journal of Educational Psychology*, *100*(2), 235-251. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.235

Allen, L., & Kelly, B. B. (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation*. National Academies Press.

Altıparmak, S. (2010). *Parental perceptions on emergent literacy in early childhood years*. Middle East Technical University.

Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, *23*(4), 239-269.

Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother-child book-reading interactions: assoications with children's early literacy development. *Early Education and Development*, *18*(1), 23-49.

Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, *37*(4), 408-426.

Buvaneswari, B., & Padakannaya, P. (2017). Development of a Home Literacy Environment Questionnaire for Tamil-Speaking Kindergarten Children. *Language Testing in Asia*, *7*, 1-15. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1186/s40468-017-0047-y

Castles, A., McLean, G. M. T., Bavin, E., Bretherton, L., Carlin, J., Prior, M., . . . Reilly, S. (2013). Computer use and letter knowledge in

pre-school children: A population-based study. *Journal of Paediatrics and Child Health*, *49*(3), 193-198.

Evans, G. W. (2004). The Environment of Childhood Poverty. *American Psychologist*, *59*(2), 77-92.

Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian journal of experimental psychology, Revue canadienne de psychologie experimentale*, *54*(2), 65-75.

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *word*, *15*(2), 325-340.

Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F., & Franze, S. (2005). A Model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, *20*(1), 13-36. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.006

Goldsworthy, C. L. (2003). *Developmental reading disabilities: A language based treatment approach. Clinical Competence Series. (2nd ed.)*. Clifton Park: Thomson/Delmar Learning.

Grolig, L. (2020). Shared Storybook Reading and Oral Language Development: A Bioecological Perspective. *Frontiers in psychology*, *11*, 1818. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01818

Harkness, S., & Super, C. M. (2006). Themes and variations: Parental ethnotheories in Western cultures. *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: A cross-cultural perspective*, 61-79.

Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap. *American Educator*, *27*(1), 4-9.

Hecht, S. A., Burgess, S. R., Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (2000). Explaining social class differences in growth of reading skills from beginning kindergarten through fourth-grade: The role of phonological awareness, rate of access, and print knowledge. *Reading and writing*, *12*(1), 99-128.

Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*(3), 330-350.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, *26*(1), 55-88. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002

Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, *49*(1), 4-14. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/a0027238

Huang, Q., Zhang, X., Liu, Y., Yang, W., & Song, Z. (2017). The contribution of parent–child numeracy activities to young Chinese children's mathematical ability. *British Journal of Educational Psychology*, *87*(3), 328-344.

Jung, J. W. (2009). Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context (barbara rogoff). *Korean journal of medical education*, *21*(2), 197-198. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3946/kjme.2009.21.2.197

Keefe, E. B., & Copeland, S. R. (2011). What Is Literacy? The Power of a Definition. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, *36*(3/4), 92-99. https://doi.org/10.2511/027494811800824507

Khalaf, A., Ekblom, Ö., Kowalski, J., Berggren, V., Westergren, A., & Al-Hazzaa, H. (2013). Female university students' physical activity levels and associated factors—a cross-sectional study in southwestern Saudi Arabia. *International journal of environmental research and public health*, *10*(8), 3502-3517.

Kidd, E., Donnelly, S., & Christiansen, M. H. (2018). Individual Differences in Language Acquisition and Processing. *Trends in Cognitive Sciences*, *22*(2), 154-169. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.11.006

Korat, O., Arafat, S. H., Aram, D., & Klein, P. (2013). Book reading mediation, SES, home literacy environment, and children's literacy: Evidence from Arabic-speaking families. *First Language*, *33*(2), 132-154.

Krijnen, E., van Steensel, R., Meeuwisse, M., Jongerling, J., & Severiens, S. (2020). Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. *Reading and Writing*, *33*(1), 207-238.

Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of experimental child psychology*, *93*(1), 63-93.

Liebeskind, K. G., Piotrowski, J. T., Lapierre, M. A., & Linebarger, D. L. (2014). The Home Literacy Environment: Exploring How Media and Parent-Child Interactions Are Associated with Children's Language Production. *Journal of Early Childhood Literacy*, *14*(4), 482-509. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/1468798413512850

Liu, Y., Zhang, X., Song, Z., & Yang, W. (2019). The unique role of father–child numeracy

activities in number competence of very young Chinese children. *Infant and Child Development*, *28*(4), e2135.

Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *44*(3), 210.

Molfese, V. J., Molfese, D. L., & Modgline, A. A. (2001). Newborn and preschool predictors of second-grade reading scores: An evaluation of categorical and continuous scores. *Journal of Learning Disabilities*, *34*(6), 545-554. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/002221940103400607

Nebrig, M. R. (2008). *Parent and teacher perceptions of home activities to encourage emergent literacy*. Lehigh University.

Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child development*, *82*(4), 1058-1075. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x

Saiegh-Haddad, E. (2007). Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in Arabic. *Applied Psycholinguistics*, *28*(4), 607-625.

Sigel, I. E., Lisi, M.-D., & Ann, V. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model.

Silinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Home Literacy Activities and Children's Reading Skills, Independent Reading, and Interest in Literacy Activities From Kindergarten to Grade 2. *Frontiers in psychology*, *11*, 1508. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01508

Skwarchuk, S.-L., Sowinski, C., & LeFevre, J.-A. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of experimental child psychology*, *121*, 63-84.

Sénéchal , M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*, *10*(1), 59-87. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4

Sénéchal , M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, *33*(1), 96.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, *73*(2), 445-460.

Tomasello, M. (2009). The usage-based theory of language acquisition. In *The Cambridge handbook of child language* (pp. 69-87). Cambridge Univ. Press.

van Steensel, R. (2006). Relations between Socio-Cultural Factors, the Home Literacy Environment and Children's Literacy Development in the First Years of Primary Education. *Journal of Research in Reading*, *29*(4), 367-382. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, *6*(2), 191-211.

Xiao, N., Che, Y., Zhang, X., Song, Z., Zhang, Y., & Yin, S. (2020). Father–child literacy teaching activities as a unique predictor of Chinese preschool children's word reading skills. *Infant and Child Development*, *29*(4), e2183.

Zhang, S.-Z., Inoue, T., Shu, H., & Georgiou, G. K. (2020). How Does Home Literacy Environment Influence Reading Comprehension in Chinese? Evidence from a 3-Year Longitudinal Study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *33*(7), 1745-1767. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s11145-019-09991-2

Journal of Educational Sciences, Vol. 35 No (2), pp. 185 - 289, Riyadh (2023/1444)

Contents

Content

- Foreword: Associated Editors .....

Arabic section

- Major hindering obstacles of twice-exceptional students (2e) education in Saudi Arabia. 185
  Saad M. Alamer .....
- The Effect of Applying Gamification in Teaching Chemistry on the Achievement and the Development of Habits of Mind for 10th Grade Female Students. 211
  Rehab Zayed Alotaibi & Sozan Hussain H. Omar .....
- The Role of Kindergarten in Developing a Kindergarten Child's Health and Environmental Awareness in Kingdom of Saudi Arabia. 235
  Fatma Abdullah Mohammed Alagla .....
- book Review: 261
- The Effectiveness of Applying Mnemonics in Science Teaching on Developing Creative Thinking Skills According to the Imagery Style of the Sixth-Grade Students. 269
  Fatema Y. Al-Maqbali and Abdullah K. Ambusaidi and Mohamed A. Shahat and Hussain A. Al Kharusi .....

❋ ❋ ❋

14. The researcher must add a transliterating (Romanizing) form of the Arabic references and must be included in the English references list according to their alphabetical order.

    Example:

    Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

15. The Arabic references list should be at the end of the manuscript followed by the English references list according to the APA Style.
16. The manuscript must be accompanied by a statement that the manuscript has not been submitted simultaneously for publication elsewhere.
17. All accepted manuscripts become the property of JES, and must not be published in any other vessel whether in paper or electronically without a written permission from the editor in chief.
18. Opinions in the manuscripts do not express JES view; rather they express only the researchers' views.
19. The editors' board has the right to set priorities of publishing the research.
20. Manuscripts are submitted electronically through the e-mail address: jes@ksu.edu.sa.

❋ ❋ ❋

Instructions for Authors

1. A Manuscript must not exceed 30 pages, including Arabic and English abstracts and references.
2. A Manuscript must include Arabic and English abstracts, each of them must not exceed 200 words.
3. Each abstract is followed by not more than five Key Words -that do not exist in the title of the manuscript - for indexing.
4. Margins of the manuscript pages (top, bottom, left and right) must be 3 cm and the line spacing should be single.
5. The size and style of the Arabic font in the manuscript must be 16 (Simplified Arabic) and for the English font must be 11 (Times New Roman).
6. The size and style of the Arabic font in the tables must be 11 (Simplified Arabic) and for the English font must be 8 (Times New Roman).
7. Numerals in the manuscript must be (Arabic 1-2-3…).
8. A Manuscript should include page numbers at the middle bottom of the page.
9. The title of the manuscript, the name of researcher/ researchers, the affiliation institution and the corresponding address must be typed on a separate page, followed by the manuscript pages where the title of the manuscript is typed at the top of the first page.
10. Name/names of the author/authors should not be openly expressed in the manuscript or expressed by any indication that might reveal their identity; however, the word (researcher/researchers) may be used instead of the name in the manuscript, citation and references list.
11. The manuscript must be organized as follows:
    - A) Empirical Research: Starts by an introduction that presents the background of the research, the need for it, and justifications for conducting it. Related studies should be integrated included in the introduction without allocating sub-titles. Then, present the problem followed by the objectives and questions or hypotheses. Afterwards, method that includes: population, sample, materials, and procedures. Data analysis should be included followed by the results and discussion including recommendations. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
    - B) Theoretical Study: Starts by an introduction that paves the way for the central idea to be discussed by the research and illustrates the literature review, importance and its scientific addition to its field. Then present the method followed by sections of the study. Each section must reveal a certain idea that represents part of the central idea. The manuscript should be ended by a comprehensive summary that includes the most significant results that the study concluded. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
12. JES adopts the American Psychological Association (APA) Style- 6th ed.
13. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

Development of the Journal of Educational Sciences

- **1397 (1977)** The first issue was published under the title '**Studies**'.
- **1404 (1984)** The title was changed to: '**Educational Studies**' Journal of the Faculty of Education, King Saud University.
- **1409 (1989)** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences**'.
- **1412 (1992)** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences and Islamic Studies**'.
- **1433 (2012)** The journal was divided into two journal: '**Journal of Educational Sciences**' and '**Journal of Islamic Studies**'.
- **1434 (2013)** The first issue of the '**Journal of Educational Sciences**' was published.

❋ ❋ ❋

Contact us

(***Journal of Educational Sciences***)
P.O. Box: 2458, **Postal Code:** 11451
College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Tel: (+966) 11-4674454 **Fax:** (+966) 11-4679965
E-Mail: jes@ksu.edu.sa **Website:** http://jes.ksu.edu.sa

❋ ❋ ❋

Subscription and Exchange

King Saud University Press, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia
P.O. Box: 68953, **Postal Code:** 11537

Price: 15 SAR or its equivalent (excluding postage).

❋ ❋ ❋

© 2021 (1443H.) King Saud University
All rights are reserved to the Journal of King Saud University. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

❋ ❋ ❋

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

Journal of Educational Sciences

The Journal of Educational Sciences (**JES**) is a refereed periodical concerned with research in the field of Educational Sciences. It is published by the King Saud University; three times a year in *February, May and November*.

The JES provides opportunities for researchers all over the world to publish their researche and studies in the feild of educational sciences; that are characterized by originality, novelty and committed to the scientific ethics.

The JES publishes manuscripts, in both Arabic and English languages that have not been previously published. Those include empirical researches, theoretical studies, literature reviews, conferences reports, and theses abstracts. The JES also welcomes reviews of recently published books in the area of educational sciences.

❋ ❋ ❋

Vision:

To be a leading journal that is classified among the most famous international databases specialized in publishing refereed research in educational sciences.

Mission:

Publishing refereed research in accordance with distinguished professional international standards in educational sciences.

Objectives:

1. To be an academic reference for researchers in educational sciences.
2. Meeting the needs of researchers at the local, regional and international levels for publishing in educational sciences.
3. Contributing to building the knowledge-based society through publishing high quality educational research that would contribute to the development and progress of the society.

❋ ❋ ❋

Journal of Educational Sciences

Consulting Editors

Prof. Rashid H. Alabdulkareem
King Saud University,
(KSA)

Prof. Said Suliman Aldhafri,
Sultan Qaboos University,
(Sultanate of Oman)

Prof. Shadia Ahmad Tel,
Yarmouk University,
(Jordan)

Prof. Abdulaziz M. Abduljabbar,
King Saud University,
(KSA)

Prof. Abdullah Suliman Albalawi,
University of Tabuk,
(KSA)

Prof. Heba EL-Deghaidy,
American University in Cairo,
(Egypt)

❋ ❋ ❋

Editor-in-Chief

Prof. Naem Mohammed Alamri

❋ ❋ ❋

Editing Manager

Prof. Ismael Salameh Albursan
King Saud University, (KSA)

❋ ❋ ❋

Associated Editors

Prof. Abdulrahman Abdullah Abaoud
King Saud University, (KSA)
Prof. Musaed Abdullah Alnooh
King Saud University, (KSA)

Prof. Mustafa Qaseem Heilat
Al Balqa Applied University, (Jordan)
Prof. Sulaiman M. Al-Balushi
Sultan Qaboos University (Oman)
Prof. Mohammed Sh. Albeshri
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, (KSA)
Prof. Mohammed M. Alharbi1
Taibah University, (KSA)
Prof.Reem A. Alebaikan
King Saud University, (KSA)

❋ ❋ ❋

Secretary

Mr. Fahad Isa Abdullatif
Mr. Abdo Noman Almufti

❋ ❋ ❋

Journal of Educational Sciences

Published by
King Saud University

Periodical - Academic - Refereed

Volume 35, Issue No. 2

May 2023 AD **Shawwal - The al-Qadi1444 H**

ISSN: 1658-7863

http://jes.ksu.edu.sa

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS
P. O. Box 68953, Riyadh 11537, Kingdom of Saudi Arabia

In the Name of Allah, the Most Gracious, the Most Merciful