الخصائص السيكومترية للصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية (MCA) (*)

د. صلاح الدين فرح عطا الله بخيت

أستاذ مشارك– قسم التربية الخاصة

كلية التربية– جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

يعد مقياس أنشطتي الصفية (My Class Activities, MCA) من المقاييس المهمة لاستطلاع آراء التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي عن ما يقدم لهم في صفوفهم الدراسية، وقد وجد اهتماماً كبيراً من الباحثين في مجال الموهبة والتفوق. هدف هذا البحث إلى التحقق من دلالات صدق وثبات صورة معربة من المقياس واشتقاق معايير محلية له. طبق المقياس على(452) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية في السعودية والسودان من بينهم (166) تلميذاً من مدينة الرياض، و(286) تلميذاً وتلميذه من مدينة الخرطوم. وحسب الصدق بعدة طرق هي: صدق المحتوى بتحكيم المقياس من قبل خبراء، وصدق البناء الداخلي، وصدق المفهوم بنوعية: الصدق التلازمي من خلال إيجاد الارتباط مع مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية، والصدق العاملي بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي. أما الثبات فقد حسب بمعامل الفاكرونباخ ؛ وبطريقة التجزئة النصفية واشتقت معايير موحدة لأفراد الدراسة، ودلت جميع النتائج على تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة تسمح باستخدامه في برامج الموهوبين والمتفوقين.

الكلمات المفتاحية: برامج تربية الموهوبين والمتفوقين، تصورات التلاميذ، الصدق عبر الثقافي ، الأنشطة الصفية.

(*) يتقدم الباحث بجزيل الشكر والتقدير لمركز البحوث التربوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود على دعمه للبحث وتقديم يد العون للباحثين

Abstract

The instrument My class Activities, MCA is one of important instruments to view gifted students in basic education about what is offered to them in their classrooms, MCA has found considerable attention from researchers in the field of gifted and talented. The objective of this research is to -verify the indications of reliability, validity of the Arabic version of (MCA), & derivation of its local norms . MCA was administered to (452) of primary school children, from Saudi Arabia & Sudan, (166) male pupils from Riyadh, & (286) male/female pupils from Khartoum. validity calculated in several ways such as: content validity, internal construction, & Construct validity with two different kinds : concurrent validity (By finding the correlation with the scale of positive components of classroom environment), & factorial validity. Reliability calculated by Cronbach's alpha equation & half-spilt method, and norms were derived. The results showed that the instrument has a good psychometric characteristics which Allow for use in gifted programs, & In the related scientific fields.

Keywords: gifted education programs, student perceptions, cross-cultural validation, Class Activities.

مقدمة:

يعد تقويم برامج الموهوبين من الجوانب المهمة في مسيرة رعاية الموهوبين والمتفوقين، وقد وجد هذا الجانب دعوات عديدة للاهتمام به من قبل الخبراء في السنوات الأخيرة (Gallagher 2006 ,Morgan, 2007, Robinson, 2006; Van tassel-Baska, 2006) ، ولعل هذا التوجه يتناسب مع تزايد برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين وتنوعها في السنوات الأخيرة. وتهدف عملية التقويم إلى تطوير البرنامج، حيث يتم الوقوف على جوانب القوة والضعف فيه، ومن ثم إدخال التعديلات اللازمة على عناصره المختلفة، وتعتمد عملية التقويم على توافر نوعين من المعلومات هما:

1- معلومات حول الطلبة وخاصة البيانات المتعلقة بتقدمهم الأكاديمي ونموهم الانفعالي

2- معلومات حول مدخلات البرنامج من عاملين ومناهج ومخصصات وأساليب كشف وغيرها من العمليات (جروان، 1998، ص 251).

ولقد وجد تقويم برامج الموهوبين اهتماما كبيراً من قبل الباحثين العرب، فمثلاً أجريت دراسات تختص بهذا الأمر في السعودية (أبو ناصر والجغيمان، 2012؛ أيوب 2011؛ بترجي ،2006، الجغيمان ، 2012؛ الجغيمان ومعاجيني، 2013؛ الدامغ، 2011؛ درندري، 2006؛ درندري، والمزيني، وآل مشرف، 2005؛ ردادي، ومحمد، وعبد المجيد، وإبراهيم، 2012)، وفي السودان (بخيت، 2008؛ الخطيب ،2007)؛ وفي ليبيا (البدري، 2010؛ يوسف، 2010)، وفي مصر (أبو رية 2005؛ بكرة، 1994؛ خلف، 1993؛ عبد العليم، 2009؛ قاسم، 2003؛ محمد ،2010؛ هلال، 2004)، وفي الأردن (بنات، وغيث، وبراهمة، 2013؛ جروان ،2011؛ جروان والمحارمة ،2009؛ الغولة، 2010؛ قنازع ،2011؛ كيوان، 2011 ؛المومني، 2011(، والكويت (التمار، 2000)، وفلسطين (العاجز ومرتجي، 2011)، والبحرين (السرور والشروقي، 2006)، وجميع هذه الدراسات رغم أهميتها وقيمتها العلمية لا يوجد بينها دراسة واحدة تناولت تقويم برامج الموهوبين من وجهة نظر التلاميذ الموهوبين، وهم من أهم مدخلات الرعاية، حيث كان التركيز في جميع هذه الدراسات على مدخلات البرامج من عاملين ومناهج ومخصصات وأساليب كشف وغيرها من العمليات، وأهملت آراء التلاميذ الموهوبين التي كان من الممكن الاستفادة منها بشكل كبير في تطوير البرامج وتحسينها، إذ أن آراء الطلاب الموهوبين وتصوراتهم تشكل جانب مهم للوقوف عنده لتصميم خبرات تعليمية فعالة.

ولم يجد الباحث هذا المنحى في تقييم برامج الموهوبين والمتفوقين إلا بشكل جزئي في دراسات (الشبلي: 2011؛ القاضي، 2014؛ الهندال، 2000). ولعله قد يكون من أسباب عدم الاهتمام بآراء التلاميذ الموهوبين عند تقييم برامج الموهوبين، نقص الأدوات المناسبة والمقننة التي يمكن من خلالها جمع هذه المعلومات منهم وتحليلها، وإسهاماً في هذا الأمر والجانب المهم من جوانب رعاية الموهوبين والمتفوقين تسعى الدراسة الحالية لتعريب أداة عالمية مهمة في تقييم برامج الموهوبين بأنواعها المختلفة، من خلال آراء التلاميذ الموهوبين حول الأنشطة الصفية المقدمة لهم في

تلك البرامج، وهذه الأداة هي مقياس أنشطتي الصفية (My class Activities. MCA) من إعداد مارشيا جينتري وروبرت جيبل (Gentry & Gable, 2001 a, 2001 b).

بدأ العمل في تصميم هذه الأداة المهمة، مقياس أنشطتي الصفية(My class Activities, MCA) منذ عام 1999، في دراسة (Gentry, Gable,& Rezendes, 1999) التي كانت بعنوان تقييم تصورات طلبة المدارس المتوسطة حول النشاطات الصفية: الأساس المنطقي والقياس، ثم أجريت بالمقياس دراسة مقارنة بين الموهوبين وغير الموهوبين حول فعالية الأنشطة الصفية المقدمة لهم (Gentry, Gable, & Springer, 2000)، ثم نشر المقياس تجارياً في عام 2001م (Gentry, & Gable, 2001b) .

تقيس هذه الأداة (مقياس أنشطتي الصفية My class Activities, MCA) تصورات وإدراكات التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، أو الأساسية من الصف الثالث حتى الثامن، حيث يفحص آراؤهم حول الأنشطة الصفية المقدمة لهم في فصولهم الدراسية، سواء أكانت فصول تجميعية (Pull-out programs)، أو في الفصول المستقلة بهم في مدارسهم الخاصة، أو في البرامج الصيفية، أو البرامج الإثرائية المسائية. وتتكون الأداة من 31 بنداً موزعة على أربعة مجالات هي: الاهتمام (8 بنود)، والتحدي (9 بنود)، والاختيار (7 بنود)، والمتعة (7 بنود)، على مقياس من 5 نقاط (يبدأ من أبداً وتعطى درجة واحدة، ونادراً درجتان، وأحياناً 3 درجات، وغالباً 4 درجات، ودائما 5 درجات)، ويطبق المقياس على التلاميذ خلال 10 إلى 15 دقيقة.

ويقيس الاهتمام مدى المشاعر الإيجابية وتفضيل موضوعات دراسية، أو مقررات معينة، أو أنشطة محددة، بينما التحدي يشمل الأنشطة التي تضع الطالب في موقف غير اعتيادي وتتطلب جهداً إضافياً منه. ويتضمن الاختيار إعطاء الطالب الموهوب الحق أو السلطة لاختيار الخيارات التعليمية المناسبة لهم، وتوجيه تعلمهم بالطرق المناسبة لهم. أما المتعة فتشمل توفير المرح والسرور والارتياح، وهذه الأبعاد الأربعة هي الأبعاد الرئيسية لبناء أوسع من الدافعية والتصورات عن المناخ الصفي، وقد تم استخدام المقياس بشكل رئيس لقياس الدافعية في دراسة (williams, 2009)، ولقياس الاهتمام، والتحدي، والاختيار، والمتعة في دراسة (Blanchard Interest. 2013).

تم تقنين ومعيرة (مقياس أنشطتي الصفية My class Activities, MCA) على عينة مكونة من 3744 تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة من الصف الثالث وحتى الثامن، من 18 مدرسة في 6 ولايات أمريكية (Gentry & Gable, 2001b)، وكانت دلالات ثباته وصدقة جيدة، لكن وجدا أن معاملي ثبات التحدي والاختيار أقل من بقية الأبعاد حيث بلغا 0.63، و 0.65 على التوالي، في حين كان ثبات الاهتمام والمتعة 0.78، 0.88 على التوالي، وكان تشبع البند 17 في مجال التحدي ضعيفاً حيث بلغ 0.06، ولكن رغم ذلك فقد تم الإبقاء على هذا البند في النموذج، وذلك لأن زاوله (حذفه) لا يزيد التقديرات الإجمالية وعامل الثقة من بقية البيانات سواء في البعد أو كامل المقياس. كما كشفت دراستهم عن ارتباطات متبادلة بين مجالات المقياس الأربعة، حيث تتراوح بين 0.39 إلى 0.76، ولبعدي الاهتمام والمتعة أقوى الارتباطات، في مقابل أضعف الارتباطات لبعدي التحدي والاختيار.

وصفت دراسة جينتري وجيبل (Gentry & Gable, 2001g) الأساس النظري الذي تم تطوير (مقياس أنشطتي الصفية My class Activities, MCA) بناءاً عليه، والتحقيق من صحة بناء المقياس من خلال التحليل العاملي التوكيدي، ونظرية الاستجابة للبند، كما تم التحقق من الاتساق الداخلي وتقديرات الموثوقية، من خلال معامل ألفا لكروبناخ باستخدام عينة من 1523 تلميذاً من الصفوف 6-8. وجاءت نتائج التحليل العاملي التوكيدي، ونظرية الاستجابة للبند، ومعامل ألفا بدعم تفسيرات ذات مغزي ودقيقة للبيانات التي تم الحصول عليها من المقياس.

سعت دراسة جينتري وريزا وجيبل (Gentry, Rizza, & Gable, 2001) إلى مزيد من التحقق عن صدق وثبات (مقياس أنشطتي الصفية My class Activities, MCA)، فتم تطبيق المقياس على الطلاب الموهوبين في الريف والحضر والضواحي، حيث قدمت الدراسة الكثير من الأدلة عن صدق وثبات المقياس، كما وضحت الفروق بين المجموعات الثلاثة، مما يمكن من الاستفادة من النتائج لتحسين مواطن الضعف في البرامج الريفية التي كشفت عنها الدراسة، حيث اختلف الطلاب الموهوبين في المدارس الريفية عن نظرائهم في المدارس في المدن والضواحي، وكشفت

النتائج أن طلاب المدارس الابتدائية الريفية صفوفهم أقل إثارة للاهتمام في كثير من الأحيان وأقل تحدياً، ولكن وجدت في كثير من الأحيان أكثر متعة من أقرانهم في المدن والضواحي.

في دراسة جينتري وريزا و أوين (Gentry, Rizza, & Owen, 2002) تم فحص العلاقة بين تقرير ما يفعله المعلمين في صفوفهم، وتصورات طلابهم عن النشاطات الصفية. وشملت الدراسة الطلاب والمعلمين في الفصول الدراسية في المدارس الابتدائية (ن = 91 فصلا) تم تحليلها بشكل منفصل، عن تلك التي في المدارس المتوسطة (ن = 64) فصلا، وبلغ عدد التلاميذ 1270 تلميذاً، حيث لم تكشف الدراسة عن وجود علاقة بين ما ذكره المعلمين، ووجهة نظر الطلاب عن ما يتم في المدارس الابتدائية أو المدارس المتوسطة خاصة المتعلقة ببعد التحدي. وتشير هذه النتائج أن ما يقدم في تقارير المعلمين قد لا يكون ما يخبره الطلاب في الواقع في الفصول الدراسية.

هدفت دراسة جينتري وجيبل وريزا (Gentry, Gable, & Rizza, 2002) لمعرفة هل هناك فروق جنسية. وفروق حسب المستوى الدراسي في تصورات الطلبة حول الأنشطة الصفية المقدمة لهم في مدارسهم، وذلك للطلبة في الصفوف (3-8)، ووجدت الدراسة تأثيراً وفروقاً يمكن أن تعزى للجنس، وللمستوى الدراسي، مع عدم وجود تفاعل بين المتغيرين، حيث كشفت النتائج أن طلاب المدارس المتوسطة يرون أن النشاطات الصفية في كثير من الأحيان أقل إثارة للاهتمام والمتعة، مع فرص أقل للاختيار، مقارنة مع طلاب المدارس الابتدائية، وانخفضت هذه المتغيرات بشكل مطرد من الأدنى إلى الصفوف العليا. وأشارت الفتيات أن الأنشطة لديهن كانت أكثر إثارة للاهتمام وممتعة في كثير من الأحيان مما فعل الأولاد، مما ساهم في وجود فروق ذات إحصائية بين الجنسين.

شجعت نتائج الدراسات السابقة كل من جينتري واسبرنجر (Gentry & Springer, 2002) لتطوير أداة جديدة تناسب طلاب المرحلة الثانوية، وكانت هذه دراسة أولية للتحقق من صدق وثبات هذه الأداة التي تكونت من 30 بنداً و أربعة أبعاد هي: المعنى، والتحدي، والاختيار، والجاذبية، وشارك في الدراسة 420 طالباً من الصفوف (9-12)، وتم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي لدراسة صدق بناء المقياس، والاتساق الداخلي لتقدير الثبات بمعامل ألفا، وكانت

نتائج أدلة الصدق والثبات من هذه الدراسة التجريبية قوية بما فيه الكفاية، وبالتالي سوف يستمر هذا الخط من الأبحاث باستخدام عينات وطنية أكبر في دراسة عينة تأكيدية من النسخة المنقحة من المقياس التي نتجت عن هذا البحث. وخلصت الدراسة في نهاية المطاف إلى أن هذا المقياس له قيمة كبيرة لأولئك الذين يعملون في مجال البحوث أو جهود تحسين المدارس في كل من التعليم العام وتعليم الموهوبين من خلال توفير وسيلة مناسبة لهم لتقييم البني المركزية للتعلم ومناخ الفصول الدراسية.

أيضاً دراسة جينتري وأوين (Gentry & Owen, 2004) قدمت أداة جديدة تناسب طلاب المرحلة الثانوية وتقيس تصوراتهم عن الأنشطة الصفية، حيث قدمت في هذه الدراسة تقريراً أوليا عن تطوير هذه الأداة وخصائصها السيكومترية، وأطلق عليها مقياس تصورات الطلاب عن جودة الصف الدراسي، Student Perceptions of Classroom Quality (SPOCQ) مكونة من 38 بنداً، وأبعادها هي: المعنى، والتحدي، والاختيار، والكفاءة الذاتية. والجاذبية، وهي الجوانب المركزية للتعلم وهي جوانب متجذرة في تعلم الموهوبين. وتوصلت الدراسة لصدق المحتوى، وجمعت أدلة عن صدق المفهوم، وكذلك تقديرات الثبات والموثوقية، وجمعت هذه البيانات من عينة مكونة من 7411 طالب وطالبة، من الصفوف (7-12)، وكشفت الدراسة عن فروق بين طلاب المدارس العامة وطلاب المدارس المتميزة في تصوراتهم حول بيئاتهم الصفية، وترى الدراسة أن الأداة يمكن استخدامها من قبل المهتمين بالبحث العلمي حول البيئات والأنشطة الصفية، وكذلك من قبل المعلمين المهتمين بتطوير التدريس والتعلم وفقاً لتصورات الطلبة حول الأنشطة الصفية.

وأجرى (May, Ray, & Montgomery. 2007) دراسة للتحقق من صدق (مقياس أنشطتي الصفية، My class Activities, MCA)، شارك في الدراسة 585 تلميذ، من الصفوف (3-6)، كشف التحليل العاملي الاستكشافي الأولى عن وجود 3 عوامل للمقياس وهذا خلاف ما وجدته الدراسة الأصلية التي كشفت عن 4 عوامل، وخلصت الدراسة إلى أنه رغم ذلك يعد المقياس أداة مفيدة لقياس تصورات التلاميذ عن خبراتهم الصفية.

وفي دراسة بيريرا وبيترز وجينتري (Pereira, Peters, & Gentry, 2010), تم تطبيق (مقياس أنشطتي الصفية (My class Activities, MCA), على 826 من الطلبة في الصفوف (3-8) في برامج يوم السبت الاثرائية، وذلك للتحقق من صدق وصلاحية المقياس في هذه البرامج، إذا أن الأداة قننت سابقا على تلاميذ وطلاب المدارس المنتظمة، وفي هذه الدراسة تم تقييم 4 نماذج مختلفة للمقياس، الأول هو النموذج الأصلي للمقياس الذي يحتوي على الاهتمام، والتحدي، والاختيار، والمتعة، والثاني يحتوي على المتعة والاهتمام؛ ونموذج يحتوي على ثلاثة عوامل هي: الاهتمام والمتعة، والتحدي، والاختيار، والنموذج الأخير تكون من النموذج الأصلي للمقياس مع حذف 2 من البنود. كشفت النتائج أن نموذج المقياس الأصلي هو الأنسب مع طلبة برامج يوم السبت الاثرائية مقارنة مع النماذج الثلاثة الأخرى، ولكن بعد حذف البندين الضعيفين في بعد التحدي. وألفت هذه الدراسة الضوء على أهمية تقييم المقياس عند القيام بتطبيقه على مجتمع مختلف عن الذي تم تقنين المقياس فيه.

في دارسة يانج وجينتري (Yang & Gentry, 2011) المذكورة في (Yang, Gentry,& Choi, 2012) تم تطبيق النسخة الصينية من (مقياس أنشطتي الصفية My class Activities, MCA,) على 983 من تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين والعاديين في الصين، وتوصلت الدراسة لصدق وثبات الأداة في البيئة الصينية، واقترحت الدراسة حذف البندين 14 و 17 من بعد التحدي.

وفي دراسة يانج وجينتري وكوي (Yang, Gentry, & Choi, 2012) تم التحقق من صدق (مقياس أنشطتي الصفية .My class Activities, MCA) في كوريا الجنوبية، وكذا التعرف على مدى وجود فروق في الأداء عليه بين الموهوبين والعاديين، حيث تم تطبيق المقياس على 564 من التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، في الصفوف (3-6) من 4 مدن في كوريا الجنوبية، وعلى 478 من التلاميذ غير الموهوبين في نفس الصفوف السابقة، وأستخدم التحليل العاملي التوكيدي ونموذج المؤشر المتعدد والنموذج السببي المتعدد، وكشفت النتائج أن الأداة بعد استبعاد بند واحد تكون أداة فعالة للاستخدام مع التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية بكوريا الجنوبية، كما

كشفت النتائج أن التلاميذ الموهوبين لديهم تصورات إيجابية عن أنشطتهم الصفية أكثر من زملائهم العاديين، ويقيمون صفوفهم بصورة أفضل من رصفائهم.

مشكلة البحث:

تظهر الأدبيات الخاصة بمقياس أنشطتي الصفيةMy class Activities, MCA التي تم عرضها، أهمية المقياس في تقييم البيئة الصفية في برامج الموهوبين والمتفوقين، وكذا خصائصه السيكومترية الجيدة، كما تكشف الأدبيات التي تم تناولها عن عدم وجود دراسات عربية تناولت هذا المقياس، حيث تم إغفاله تماماً في برامج الموهوبين والمتفوقين، ولعل هذا النقص الكبير في الدراسات العربية الخاصة بهذا المقياس، وشعور الباحث بأهمية هذا المقياس والدور الذي يمكن أن يقدمه في تطوير برامج الموهوبين والمتفوقين في البلاد العربية، وإمكانية الاستفادة منه في مختلف الأنظمة التعليمية في دولنا العربية، هي من جملة الأسباب التي دفعت الباحث للاهتمام بتعريب هذا المقياس، للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما الخصائص السيكومترية للصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية ,My class Activities, MCA من خلال تعريبه وتطبيقه على التلاميذ الموهوبين ببرامج الموهوبين والمتفوقين بالسعودية والسودان؟، ويمكن تفصيل مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1- ما درجة صدق الصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية؟
2- ما درجة ثبات الصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية؟.
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعزى للجنسية (سعودي/ سوداني) في درجات الصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية؟.
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعزى للنوع (ذكور/ إناث) في درجات الصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية؟.
5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعزى للصف الدراسي في درجات الصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية؟.

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعزى للعمر الزمني في درجات الصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية.

7- ما المعايير المئينية للصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية؟.

أهداف البحث:

الهدف الرئيس للدراسة الحالية هو فحص الخصائص السيكومترية للصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية My class Activities, MCA، للتحقق من صلاحيتها للاستخدام في الدول العربية، ويشمل ذلك استخراج معاملات صدقها وثباتها ومعايير تفسير درجاتها.

أهمية البحث:

تتبين أهمية الدراسة من خلال النقاط الآتية:

1. توفير أداة مهمة ذات أهمية علمية وخصائص سيكومترية جيدة، مما يمكن من الاستفادة منها في برامج تربية الموهوبين والمتفوقين في البلاد العربية.
2. تلفت هذه الدارسة النظر إلى الاهتمام بالحصول على تغذية راجعة عن برامج الموهوبين والمتفوقين من خلال الرجوع إلى التلاميذ الموهوبين أنفسهم وعدم الاقتصار على تقييم مدخلات وعمليات ونواتج البرنامج الأخرى فقط.
3. تجمع الدراسة بيانات عن المقياس من دولتين عربيتين مما يتيح مقارنات عبر ثقافية جيدة، كما يشجع ذلك على مقارنات أخرى عربية ودولية.
4. ربما تشجع الدراسة الحالية الباحثين لتقنين مقاييس الأنشطة الصفية الخاصة بالموهوبين والمتفوقين بالمرحلة الثانوية مثل: المقياس المعد في دراسة (Gentry & Springer, 2002)، ومقياس تصورات الطلاب عن جودة الصف الدراسي، Student Perceptions of Classroom Quality (SPOCQ .

مصطلحات البحث:

برامج الموهوبين والمتفوقين: يوجد نوعين من برامج الموهوبين تعاملت معهم الدراسة الحالية الأول هو المدارس المستقلة الخاصة بالموهوبين والمتفوقين، وهي أسلوب تربية الموهوبين والمتفوقين المطبق في السودان، حيث يقدم لهم البرنامج في مدارس مستقلة جميع طلابها من الموهوبين، وجميع ساعات اليوم الدراسي مخصصة لهذا البرنامج بمفرده. والنوع الثاني هو البرنامج الإثرائي المطبق في المدارس العامة ويقوم على سحب التلاميذ الموهوبين أثناء اليوم الدراسي وتقديم خبرات تربوية وتعليمية تلبي احتياجاتهم التربوية المتفردة في مجموعات صغيرة، وهذا هو الأسلوب المطبق في السعودية.

التلاميذ الموهوبين: هم أولئك التلاميذ الذين اجتازوا بنجاح مراحل عملية الكشف عن الموهوبين بإجراءاتها وخطواتها المتسلسلة وفق المحكات والمعايير المحددة، وتم قبولهم في مدارس الموهوبين، أو في البرامج الاثرائية للموهوبين بالمدارس العامة.

الأنشطة الصفية: هي مجموعة الممارسات الفعلية والإجراءات والأداءات والخبرات التعليمية الهادفة لتنمية شخصية المتعلم بجميع جوانبها، والتي تقدم في فترة زمنية محددة للطلاب الموهوبين داخل فصولهم الدراسية بأساليب متعددة، ويكون الطالب هو محورها بإشراف وتوجيه المعلم على تطبيقها في مواقف تعليمية تتضح فيه إيجابية المتعلم، سواء أكانت محددة في دليل المقرر أو البرنامج أو تلك التي تتماشي مع مضمون المادة التعليمية والمعدة من قبل المعلم بدءاً بالتخطيط وانتهاء بالتقويم.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي للوصول لغايات الدراسة السيكومترية.

أفراد البحث:

شارك في الدراسة 452 تلميذا من برامج الموهوبين الاثرائية بالمرحلة الابتدائية بالسعودية (ذكور فقط)، ومن مدارس الموهوبين بمرحلة التعليم الأساسي في السودان (ذكور وإناث)، والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد الدراسة وفق متغيراتها الديموغرافية:

جدول (1)

توزيع أفراد الدراسة على متغيرات الدراسة الديمغرافية

النوع	ذكر	309	68.4	الجنسية	سوداني	286	63.3
	أنثي	143	31.6		سعودي	166	36.7
	المجموع	452	100		المجموع	452	100
العمر	9	28	6.2	الصف الدراسي	الرابع	36	8
	10	94	20.8		الخامس	133	29.4
	11	128	28.3		السادس	108	23.9
	12	109	24.1		السابع	61	13.5
	13	71	15.7		الثامن	76	16.8
	14	22	4.9		التاسع	38	8.4
	المجموع	452	100		المجموع	452	100

أدوات البحث:

الأداة الرئيسة المستخدمة في هذه الدراسة هي (مقياس أنشطتي الصفية My class Activities, MCA وقد تم تقديم عرض وافي لها في الصفحات السابقة. وهناك أداة أخرى استخدمت في الدراسة الحالية للتحقق من الصدق التلازمي لمقياس أنشطتي الصفية (MCA) على مجموعة من 60 طالب سعودي وسوداني، هي: مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية من إعداد المبدل (2009). ويتكون من 41 بنداً، موزعة على 5 أبعاد هي: المشاركة في القرارات الصفية، والدعم الاجتماعي، والانشغال بعملية التعلم، ووضوح المعايير، والتوجيه الذاتي المسئول. وقد تم إعداده بالرجوع إلى 4 مقاييس متخصصة في المناخ الصفي، وقد استوفى صدق المحتوى من خلال الرجوع للمحكمين الخبراء، وتوفر للمقياس الصدق التمييزي من خلال ارتباط البنود ببعدها وبالدرجة الكلية للمقياس، وارتبط المقياس ارتباطاً دالا مع الصورة المختصرة لمقياس البيئة الصفية Classroom Environment Scale (CES) الذي أعده موس وتريكيت .Moos.& Trickett،كما ارتبط ارتباطاً دالاً مع المقياس المفدي للحاجات النفسية الذي يحتوي على أبعاد (الاسقلال الذاتي، الانجاز، السيطرة والزعامة، الأمن وراحة البال)، وبلغ معامل ثبات المقياس 0.88 وتراوح ثبات أبعاده بين 0.7 و 0.78.

إعداد الصور المعربة للتطبيق:

مر إعداد الصورة العربية بعد خطوات متسلسلة حيث تم فيها مراعاة الخطوات والإجراءات التي حددت من قبل (Geisinger, 1994; Hambleton, 2001) لتكييف المقاييس في بيئات أخرى جديدة غير تلك التي قنن فيها المقياس، ويتم تطبيق هذه الخطوات إلى حد كبير، وذلك بعد الحصول على إذن كتابي من المؤلف بترجمة المقياس وتطبيقه. والخطوات التي مر بها تكييف وتقنين المقياس هي: إعداد الترجمة الأولية ومراجعتها من قبل 3 من المتخصصين، وعرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في تربية الموهوبين والمتفوقين؛ الذين أبدوا بعض الملاحظات عليها ، وتم التعديل وفق آراءهم، ثم إجراء الترجمة العكسية والتي لم تثبت اختلاف جوهري عن الصورة الأصلية، ثم تم تقديمها لبعض التلاميذ لمعرفة مدى فهمهم لها ومدي مناسبة بنودها لهم.

ثم بعد ذلك تم تطبيقها على أفراد الدراسة، وتحليل البيانات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

استخدمت في الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط العزمي لبيرسون، والتحليل العاملي الاستكشافي، والرسم البياني، ومعاملات ثبات ألفا لكرونباخ، ومعادلة سبيرمان وبراون، ومعادلة جتمان، واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين غير مترابطتين، وتحليل التباين الأحادي.

نتائج البحث:

إجابة السؤال الأول

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي نصه: ما درجة صدق الصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية؟. قام الباحث بإيجاد صدق الصورة المعربة من المقياس بأربعة طرق هي: صدق المحتوى، وصدق البناء الداخلي للمقياس، وصدق المفهوم وذلك كما يلي:

1/ صدق المحتوى

وتتمثل إجراءات هذا النوع من الصدق في عرض المقياس المراد التحقق من صدقه على مجموعة من الخبراء المحكمين، وذلك لمعرفة سلامة البنود وانتماءها للمجال الذي يقيسه المقياس، ولتحقيق ذلك فقد عرضت الصورة المعربة من المقياس على مجموعة من أساتذة الجامعة المتخصصين في تربية الموهوبين والمتفوقين، وتم تعديل بعض البنود وفقاً لآرائهم.

2/ صدق البناء الداخلي للمقياس

للتحقق من صدق البناء الداخلي لمقياس أنشطتي الصفية قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس والبعد الذي ينتمي إليه، وكذا إيجاد معامل الارتباط بين البند والدرجة الكلية للمقياس، عن طريق معامل الارتباط العزمي لبيرسون، بالإضافة لذلك قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس وجدول (2) و(3) يوضحان نتائج هذه الإجراءات:

جدول (2)

ارتباط بنود المقياس ببعدها وبالدرجة الكلية للمقياس

البعد	رقم البند	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	البعد	رقم البند	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
الاهتمام	اهتمام 1	0.644**	0.542**	الاختيار	الاختيار 18	0.490**	0.419**
	اهتمام 2	0.638**	0.555**		الاختيار 19	0.404**	0.206**
	اهتمام 3	0.744**	0.653**		الاختيار 20	0.645**	0.437**
	اهتمام 4	0.679**	0.618**		الاختيار 21	0.685**	0.548**
	اهتمام 5	0.645**	0.542**		الاختيار 22	0.630**	0.468**
	اهتمام 6	0.699**	0.608**		الاختيار 23	0.646**	0.428**
	اهتمام 7	0.707**	0.592**		الاختيار 24	0.644**	0.420**
	اهتمام 8	0.682**	0.594**		متعة 25	0.662**	0.566**
التحدي	تحدي 9	0.648**	0.595**	المتعة	متعة 26	0.753**	0.579**
	تحدي 10	0.534**	0.496**		متعة 27	0.783**	0.603**
	تحدي 11	0.644**	0.539**		متعة 28	0.845**	0.685**
	تحدي 12	0.576**	0.545**		متعة 30	0.848**	0.694**
	تحدي 13	0.574**	0.473**		متعة 31	0.820**	0.704**
	تحدي 14	0.348**	0.310**		متعة 32	0.814**	0.700**
	تحدي 15	0.562**	0.507**	-	-	-	-
	تحدي 16	0.447**	0.529**	-	-	-	-
	تحدي 17	0.363**	0.325**	-	-	-	-

** دالة عند مستوى 0.01

يوضح جدول (2) وجود ارتباطات دالة وعالية بين بنود المقياس وأبعاده والدرجة الكلية، إذ أنها كلها دالة إحصائية عند مستوى 0.01.

جدول (3)

مصفوفة ارتباط أبعاد المقياس ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس

الاهتمام	0.769**	0.702**	0.820**	0.866**
التحدي		0.432**	0.443**	0.769**
الاختيار			0.403**	0.702**
المتعة				0.820**

** دالة عند مستوى 0.01

ويوضح جدول (3) وجود ارتباطات دالة وعالية بين أبعاد المقياس ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس، إذ أنها كلها دالة إحصائياً عند مستوى 0.01

3/ صدق المفهوم

قام الباحث بإجراءين للتحقق من صدق مفهوم المقياس وهما: إجراء التحليل العاملي، وإجراء الصدق التلازمي، والجداول من (4) إلى (7) والرسم البياني يوضحون هذه الإجراءات:

(1) التحليل العاملي للمقياس

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة ألفا فاكتورينج والتدوير بطريقة كوارتيماكس، وبلغ معامل KMO 927، كما استخرجت بيانات اختبار بارتليت للتكورية حيث بلغت قيمة كا2 (5248.225) بدرجات حرية (465) وكانت دالة عند مستوى (0.000)، وجدول (4) يوضح اشتراكيات

جدول (4)

اشتراكيات بنود مقياس أنشطتي الصفية

الاشتراكيات	0.407	0.371	0.501	0.432	0.343	0.454	0.456	0.377	0.389	0.311	0.373
الاشتراكيات	0.333	0.263	0.427	0.314	0.312	0.405	0.253	0.163	0.322	0.410	0.377
										-	-
الاشتراكيات	0.315	0.318	0.394	0.504	0.553	0.653	0.666	0.622	0.601	-	-

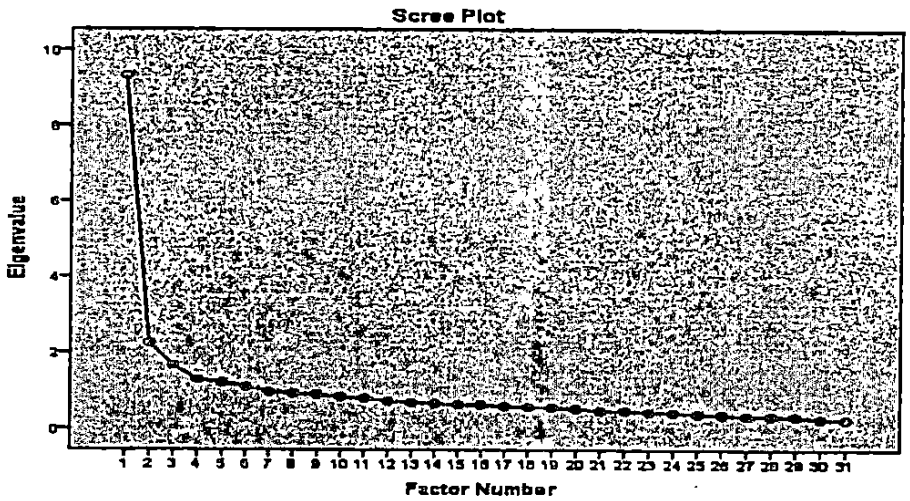
ويوضح جدول (4) اشتراكيات بنود مقياس أنشطتي الصفية والاشتراكيات (Communalities) هي عبارة عن مجموع أسهم المتغيرات (البنود) في العوامل المشتقة وتعرف رياضياً بأنه مجموع مربعات تشبعات المتغيرات بالعامل المشتق.

جدول (5)

قيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل

1	8.776	28.309	28.309	8.483	27.363	27.363
2	1.742	5.621	33.930	1.425	4.598	31.962
3	1.086	3.504	37.434	1.340	4.321	36.283
4	0.667	2.152	39.586	1.080	3.484	39.766

يوضح جدول (5) قيم الجذور الكامنة (Eigen Values) وهي قيم مربعات تشبعات كل متغير على كل عامل على حده ويتحدد عدد العوامل المشتقة على أساس قيم الجذور الكامنة والتي تزيد عادة عن واحد صحيح والذي يسمى بنقطة القطع (cutoff point) حسب محك (Kaiser)، كما يوضح الجدول نسبة التباين المفسرة من قبل كل عوامل، وفسرت العوامل الأربعة (39.766%) من التباين المشاهد. وأهم شيء يوضحه الجدول هو أن للمقياس 4 عوامل متفقا في ذلك مع المقياس الأصلي



كما يوضح الرسم البياني أعلاه عدد العوامل المستخرجة وفقا للجذر الكامن.

جدول (6)

تشبعات البنود على العوامل بعد التدوير

رقم البند المشبع به	1	2	3	4	5	6	7	8	-
قيمة التشبع	0.579	0.527	0.395	0.639	0.550	0.644	0.618	0.606	1
قيمة التشبع	0.200	0.370	0.247	0.340	0.448	0.704	0.337	0.315	0.737
رقم البند المشبع به	18	19	20	21	22	23	24	-	-

قيمة التشبع	0.281	0.299	0.567	0.419	0.447	0.497	0.476	1	1
رقم البند المشبع به	25	26	27	28	29	30	31	-	-
قيمة التشبع	0.251	0.378	0.404	0.465	0.415	0.332	0.364	1	1

ويوضح جدول (6) تشبعات البنود على العوامل بعد التدوير، وهي تشبعات البنود على العامل (Factor loading) إذ هي القيم التي تمثل مقادير الارتباطات بين المتغيرات الأصلية والعوامل المشتقة، وهي بهذا تمثل الأسس التي تحدد تبعية المتغير للعوامل المشتقة، وكلما كبرت قيمة التشبع كان ذلك بمثابة دلالة على قرب التصاق المتغير بعاملة.

(ب) الصدق التلازمي:

للتحقق من الصدق التلازمي لمقياس أنشطتي الصفية (MCA) قام الباحث بإيجاد الارتباط بينه وبين مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية من إعداد لمبدل (2009)، وطبق المقياسين على مجموعة مكونة من 60 طالب سعودي سوداني، ونتائج هذا الإجراء موضحة في جدول (7) أدناه:

جدول (7)

ارتباط مقياس أنشطتي الصفية وأبعاده مع مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية

مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية	0.593**	0.530**	0.591**	0.661**	0.610**

** دالة عند مستوى 0.01

يوضح جدول (7) أن الارتباطات عالية ودالة إحصائياً بين مقياس أنشطتي الصفية ومقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية.

إجابة السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما درجه ثبات الصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية؟. قام الباحث بإيجاد ثبات وموثوقية مقياس أنشطتي الصفية بطريقتين هما: ثبات الاتساق الداخلي ومعامل ألفا لكرونباخ، ومعامل ثبات التجزئة النصفية ومعادلة سبيرمان وبروان، ومعادلة جتمان، ونتائج هذا الإجراء موضحة في جدول (8):

جدول (8)

معاملات ثبات مقياس أنشطتي الصفية وأبعاده

الاهتمام	8	0.832	0.664	0.798	0.797
التحدي	9	0.659	0.360	0.531	0.505
الاختيار	7	0.689	0.583	0.702	0.700
المتعة	7	0.898	0.820	0.903	0.890
مقياس أنشطتي الصفية	31	0.901	0.599	0.749	0.721

يوضح جدول (8) أن معاملات ثبات المقياس وأبعاده كلها جيدة، عدا بعدي التحدي والاختيار إذ فيهما بعض الانخفاض، خاصة بعد التحدي إذ يلاحظ الانخفاض في الثلاثة معاملات.

إجابة السؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعزى للجنسية (سعودي/ سوداني) في درجات الصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية؟. قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين غير مترابطتين للفروق في مقياس أنشطتي الصفية وأبعاده حسب الجنسية، ونتائج هذا الإجراء موضحة في جدول (9):

جدول (9)

اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين غير مترابطتين للفروق في مقياس أنشطتي الصفية وأبعاده حسب الجنسية

الاهتمام	سوداني	286	30.42	5.650	0.334	450	0.418	0.676
	سعودي	166	30.18	6.419	0.498			
التحدي	سوداني	286	32.16	5.136	0.304	450	0.563	0.574
	سعودي	166	31.84	6.906	0.536			
الاختيار	سوداني	286	24.91	5.129	0.303	450	0.155	0.877
	سعودي	166	24.83	5.743	0.446			
المتعة	سوداني	286	26.87	6.507	0.385	450	0.644	0.520
	سعودي	166	26.45	6.936	0.538			
مقياس أنشطتي الصفية	سوداني	286	114.37	18.225	1.078	450	1.333	0.183
	سعودي	166	111.94	19.470	1.511			

يوضح جدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ السعوديين والسودانيين في مقياس أنشطتي الصفية وأبعاده الأربعة.

إجابة السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعزي للنوع (ذكور/ إناث) في درجات الصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية؟ قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين غير مترابطتين للفروق في مقياس أنشطتي الصفية وأبعاده حسب الجنس، ونتائج هذا الإجراء موضحة في جدول (10):

جدول (10)

اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين غير مترابطتين للفروق في مقياس أنشطتي الصفية وأبعاده حسب الجنس

الاهتمام	ذكور	309	30.38	5.952	0.339	450	0.234	0.815
	إناث	143	30.24	5.928	0.496			
التحدي	ذكور	309	32.29	6.136	0.349	450	1.328	0.185
	إناث	143	31.51	5.132	0.429			
الاختيار	ذكور	309	25.10	5.371	0.306	450	1.251	0.211
	إناث	143	24.42	5.616	0.444			
المتعة	ذكور	309	26.55	6.694	0.381	450	-0.766	0.444
	إناث	143	27.07	6.604	0.552			
مقياس أنشطتي الصفية	ذكور	309	113.59	18.713	1.065	450	0.185	0.853
	إناث	143	113.24	18.758	1.569			

يوضح جدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ والتلميذات في مقياس أنشطتي الصفية وأبعاده الأربعة.

إجابة السؤال الخامس

للإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعزى للصف الدراسي في درجات الصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية؟. قام الباحث بتطبيق اختبار تحليل التباين، وجدول (11) يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (11)

تحليل التباين الأحادي للفروق في المقياس وأبعاده حسب الصف الدراسي

مقياس الأنشطة الصيفية	بين المجموعات	1611.809	5	322.362	0.920	0.467
	داخل المجموعات	156220.969	446	350.271		
	الكلي	157832.779	451			
الاهتمام	بين المجموعات	142.850	5	28.570	0.809	0.544
	داخل المجموعات	15759.705	446	35.336		
	الكلي	15902.555	451			
	بين المجموعات	111.026	5	22.205	0.699	0.625
	داخل المجموعات	14177.134	446	31.787		

	الكلي	14288.159	451			
الخيار	بين المجموعات	202.081	5	40.416	1.415	0.217
	داخل المجموعات	12736.705	446	28.558		
	الكلي	12938.785	451			
المتعة	بين المجموعات	165.108	5	33.022	0.732	0.600
	داخل المجموعات	20119.892	446	45.112		
	الكلي	20285.000	451			

يوضح جدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للصف الدراسي بين التلاميذ والتلميذات في مقياس أنشطتي الصفية وأبعاده الأربعة.

إجابة السؤال السادس

للإجابة عن السؤال السادس الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية يمكن إن تعزى للعمر الزمني في درجات الصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية؟. قام الباحث بتطبيق اختبار تحليل التباين، وجدول (12) يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (12)

تحليل التباين الأحادي للفروق في المقياس وأبعاده حسب العمر الزمني

مقياس الأنشطة الصفية	بين المجموعات	3140.979	5	628.196	1.811	0.109
	داخل المجموعات	154691.800	446	346.843		
	الكلي	157832.779	451			
الاهتمام	بين المجموعات	354.790	5	70.958	2.035	0.73
	داخل المجموعات	15547.765	446	34.860		
	الكلي	15902.555	451			
التحدي	بين المجموعات	250.319	5	50.064	1.596	0.160
	داخل المجموعات	13986.891	446	31.361		
	الكلي	14237.210	451			
الخيار	بين المجموعات	124.232	5	24.46	0.965	0.505
	داخل المجموعات	12814.553	446	28.732		
	الكلي	12938.785	451			

المتعة	بين المجموعات	207.786	5	41.557	0.923	0.466
	داخل المجموعات	20077.214	446	45.01		
	الكلي	20285.000	451			

يوضح جدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائياً حسب العمر الزمني بين التلاميذ والتلميذات في مقياس أنشطتي الصفية وأبعاده الأربعة.

إجابة السؤال السابع:

للإجابة عن السؤال السابع الذي نصه: ما المعايير المئينية للصورة المعربة من مقياس أنشطتي الصفية؟. قام الباحث بإيجاد المعايير المئينية لمقياس الأنشطة الصفية وأبعاده، فكانت النتائج كما في جدول (13):

جدول (13)

المعايير المئينية لمقياس الأنشطة الصفية وأبعاده

	15	15	20	18	77.65
	17	17	23.30	22	85
	21	22	27.25	27	99.25
	25	27	32	30	115
	28.75	32	35	34	125
	31	35	38	37	133
	32	36	39	38.35	138

يوضح جدول (13) المعايير المئينية لمقياس أنشطتي الصفية وأبعاده الأربعة، حيث يمكن تفسير الأداء على المقياس من خلال هذه المعايير.

مناقشة النتائج:

استهدفت الدراسة لحالية تطوير صورة معربة من مقياس أنشطتي الصفية My class Activities, MCA وذلك من خلال التحقق من الخصائص السيكومترية لها ، وقد كشفت النتائج بشكل عام عن تمتع المقياس بدلالات سيكومترية جيدة، حيث كان للصورة المعربة درجات مناسبة من الصدق، فقد دلت مؤشرات التحليل العاملي الاستكشافي على وجود أربعة عوامل للمقياس، متفقة في ذلك مع المقياس الأصلي، وإن ظهرت بعض الملاحظات المحدودة التي لا تؤثر على سلامة النموذج وتفسيره مثل: ضعف اشتراكيات البندين 18 و 19، وكذلك تشبع 3 من البنود كان أقل من 0.03 وهي البنود 11و 19و 25 وقد تكرر ذلك في دراسة (May, Ray, & Montgomery, 2007)، وقد تم الإبقاء على هذه البنود، إذ أن حذفها لا يزيد التقديرات الإجمالية وعامل الثقة في بقية البيانات سواء في بعدها أو كامل المقياس. كذلك توفرت للمقياس دلالات صدق المحتوى، وصدق البناء الداخلي حيث تتفق معاملات الارتباط إلى حد كبير مع دراسة (Gentry & Gable, 2001b)، ودلالات الصدق التلازمي بارتباط عالي للمقياس مع مقياس مهم لقياس البيئة الصفية. أما من حيث الثبات فتوفرت للمقياس دلالات الاتساق الداخلي من خلال معامل ألفا كرونباخ. ويدل هذا على موثوقية قياس البنود لشيء واحد في كل بعد، ودلالات ثبات التجزئة النصفية، ولكن لوحظ بعض الضعف في بعد التحدي ويتشابه ذلك مع الدراسة التقنينية الأصلية (Gentry & Gable, 2001b). كما لم تكشف الدراسة عن وجود فروق حسب الجنس أو الجنسية وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Gentry, Gable, & Rizza, 2002)، وعدم وجود فروق تعزي للجنس أو الجنسية، أو العمر، أو الصف الدراسي، مكن من استخراج معايير مئينية موحدة لجميع أفراد الدراسة باختلاف متغيراتهم الديموغرافية. وعموماً تتفق هذه النتائج بشكل كبير مع معظم الأدبيات التي عرضها الباحث، وبالإضافة إلى ذلك فقد حققت الصورة المعربة من المقياس قدراً كبيراً من الشروط السيكومترية التي تنص عليها مراجع القياس النفسي المعاصرة (American Educational Research Association, 1999; Anastasi & (Urbina, 1997; Bagozzi, 1993;

(Gregory, 2004; Moss, 2007) ، وهذه النتائج تدل على صلاحية الصورة المعربة للاستخدام والتطبيق في مجتمع الدراسة الحالية، للإسهام في تقييم برامج الموهوبين، والحصول على تغذية راجعة من التلاميذ الموهوبين عن ما يقدم لهم في فصولها الدراسية، وكذلك الحصول على قياس دقيق لتصوراتهم وإدراكاتهم حول أنشطة الفصل الدراسي، وفي البحث العلمي المتعلق ببرامج الموهوبين.

وختاماً تخلص الدراسة إلى أن الصورة المعربة من مقياس أنشطني الصفية Activities, MCA, My class أداة مناسبة للاستخدام في برامج الموهوبين بما توفر لها من خصائص سيكومترية جيدة تشجع على استخدامها للأغراض المختلفة التي أعدت لها، كما يمكن استخدام درجات أبعادها بصورة منفصلة لتقييم كل بعد على حدة. إذ أنها تعتمد بشكل أساسي على استجابة التلاميذ مما يضيف بعداً نوعياً من المعلومات حول برنامج الموهوبين، وتوفير هذه النسخة من المقياس يضيف أداة مهمة للقائمين على برامج الموهوبين والمتفوقين في الدول العربية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الصدق والثبات والمعايير التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصى الدراسة باستخدام الصورة المعربة في برامج الموهوبين، كما توصي الدراسة باستخدامها في البحث العلمي في مجال الموهبة والتفوق، وتقترح الدراسة تطبيقها على العاديين لمزيد من المعلومات السكومترية حولها، كما تقترح القيام باختبار مدى مطابقة الصورة المعربة من المقياس لنماذج نظرية السمة الكامنة، وأخيرا تقترح الدراسة تعريب وتقنين مقاييس الأنشطة الصفية الأخرى لطلبة المرحلة الثانوية مما يغطي مرحلة دراسية لم تتناولها الدراسة الحالية.

المراجع

1. أبو رية، محمد (2005). تقويم مشروع الموهوبين رياضياً لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة الغربية. مجلة العلوم البدنية والرياضة، 7، 405- 447.
2. أبو ناصر، فتحي؛ والجغيمان، عبد الله (2012). واقع السياسات التربوية المرتبطة ببرامج تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8(3)، 195-213.
3. أيوب علاء الدين (2011). نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة: الموهوبين: دراسة تقويمية. دراسات تربوية واجتماعية، 17 (3)، 115-168.
4. بترجي، عادل (2006). التربية القيادية في مدارس دار الذكر كوحدة من برامج رعاية الموهوبين. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة (رعاية الموهبة.. تربية من أجل المستقبل)- السعودية، ص ص1104- 1128.
5. بخيت، صلاح الدين (2008). إجراءات الكشف عن الأطفال الموهوبين في وزارة التربية الخرطوم (2004-2007م). دراسات نفسية، 6، 89-143.
6. البدري، عبد الرحيم (2010). دراسة تقويمية لسياسة القبول للمتفوقين والموهوبين بمركز الفاتح للمتفوقين بالجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى في ضوء الاتجاهات المعاصرة. المؤتمر العلمي العرب السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين- أحلامنا تتحقق برعاية أبنائنا الموهوبين- المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين- الأردن، ج2، ص ص 449- 472.

7. بكرة، عبد الرحيم (1994). بعض العوامل الاجتماعية والتربوية ذات العلاقة بالتفوق الدراسي:" دراسة تقويمية". دراسات تربوية، 65، 202-245.

8. بنات؛ سهيلة؛ وغيث، سعاد؛ وبراهمة، محمد (2013). واقع الخدمات الإرشادية التي يقدمها المرشد التربوي للطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدرسة الحكومية الأردنية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية 7(2)، 151-166.

9. التمار، جاسم (2000). تقويم برنامج الأنشطة الإثرائية لرعاية الطلبة الفائقين في الرياضيات في دولة الكويت. المجلة التربوية، 54، 87- 139.

10. جروان، فتحي (2011). تقييم نظام قبول الطلبة الموهوبين والمناهج الاثرائية واختيار المعلمين في مدارس التميز بالأردن في ضوء المعايير العالمية لبرنامج الموهوبين. مجلة كلية التربية عين شمس، 35 (3)، 493-515.

11. جروان، فتحي (1998). الموهبة والتفوق والإبداع. الطبعة الأولى. العين: دار الكتاب الجامعي.

12. جروان، فتحي؛ والمحارمة، لينا (2009). تقييم برامج مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين. المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين –رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل- المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين- الأردن، ج1، ص ص 411-440.

13. الجغيمان، عبد الله (2012). الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ الأنموذج الاثرائي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 24 (3)، 977-999.

14. الجغيمان، عبد الله؛ ومعاجيني، أسامة (2013). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(1)، 217-245.

15. الخطيب، محمد (2007). تجربة الكشف عن الموهوبين في السودان. المؤتمر العلمي العربي الخامس لرعاية الموهوبين والمتفوقين- رعاية الموهوبين والمبدعين إنجازات عربية مشرقة- المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين- الأردن، ص ص 337-363.

16. خلف، يحيى (1993). دراسة تقويمية لبرنامج تدريب معلمي التاريخ لفصول الفائقين بالمرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، 21، 7- 40.

17. الدامغ، خالد (2011). تقييم برنامج تطوير مهارات المتميزين من طلاب الجامعات السعودية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 27 (1.2)، 363-402.

18. درندري، إقبال زين ،(2006). دراسة مقارنة لأثر استخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP ونموذج معايير الأداء Standards لتقويم برامج الموهوبات في تحسين البرامج وصنع القرارات. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، المملكة العربية السعودية، جدة 2- 1428/8/6هـ الموافق، 26-2006/8/30م، الدراسات العلمية المحكمة، 166-222.

19. درندري، إقبال، والمزيني، ابتسام؛ وآل مشرف، فريدة. (2005). التقرير النهائي لتقويم البرامج الاثرائية الصيفية بمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين (برنامج الفنون التشكيلية للطالبات)، بجامعة الأمير سلطان الأهلية بالرياض.

20. ردادي، زين؛ ومحمد، شعيب؛ وعبد المجيد، أسامة؛ وإبراهيم، عبد الله (2012). تقويم مخرجات برامج الموهوبين بمنطقة المدينة المنورة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 31 (3)، 261-298.

21. السرور، ناديا؛ والشروقي، فواز (2006). تقييم واقع رعاية الطلبة المتميزين والموهوبين في المدارس الحكومية بمملكة البحرين: دراسة ميدانية. التربية، 18، 101 -103.

22. الشبلي، رأفت (2011). تقييم مدى تلبية الحاجات الاجتماعية والانفعالية للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم في مدارس الموهوبين في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

23. العاجز، فؤاد؛ ومرتجي، زكي (2011). واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بفلسطين وسبل تحسينه. المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين- الموهبة والإبداع منعطفات هامة في حياة الشعوب- المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين- الأردن، ج1، ص ص 347-391.

24. عبد العليم، عبد الحليم (2009). تقويم بعض متغيرات الحالة الفسيولوجية لناشئي المصارعة والملاكمة بمدرسة الموهوبين رياضياً. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة، 59، 91- 124.

25. الغولة، سمر (2010). تقييم وتطوير خدمات التوجيه والإرشاد المقدمة للطلبة الموهوبين في الأردن في ضوء المعايير العالمية لبرامج الموهوبين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان المملكة الأردنية الهاشمية.

26. قاسم، محمد (2003). معايير التفوق اللغوي لدى طلاب التعليم العام وتقويم الأداء اللغوي للطلاب المتفوقين في ضوئها. مجلة كلية التربية بأسيوط، 19(2)، 380-424.

27. القاضي، عدنان (2014). تقييم برامج الموهوبين في مملكة البحرين من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين وتحليل السجلات استناداً إلى معايير الرابطة الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين

Retrived from:

http://www.jarwan-center.Com/download/ArabicBooks/researchesandstudies/, on June 25: 2014.

28. قنازع، عبير (2011). تقييم خدمات الإرشاد المهني للطلبة الموهوبين الملتحقين في مدارس جلالة الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشور). الجامعة الأردنية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

29. كيوان، أميرة (2011). تقويم البرنامج الدراسي لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن وفق نموذج سفيلبيم في ضوء معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين. (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

30. المبدل، عبد المحسن (2009). المكونات الإيجابية للبيئة الصفية- في ضوء نظرية مواري –وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

31. محمد، عادل (2010)، تقييم واقع الموهوبين بالتعليم العام في مصر. المؤتمر العلمي (اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول)- مصر، ص ص49-62.

32.المومني، سمر (2011). دراسة مسحية تقويمية لواقع رعاية الطلبة المتفوقين في الأردن. مجلة كلية التربية عين شمس، 35 (3)، 713-748.

33.هلال، مجدي (2004). تقويم المشروع القومي لاختيار التلاميذ الموهوبين في بعض اللعبات الرياضية بالمرحلة الابتدائية. عالم التربية، 12، 226-294.

34.الهندال، هدى (2000). تقويم البرنامج الإثرائي للمتفوقين من وجهة نظر الطلبة. مجلة التربية، 33، 46- 53.

35.يوسف، حلمي (2010). رؤية تحليلية لواقع أساليب ومقاييس الكشف عن الموهوبين والمتفوقين في الجماهيرية. الثقافة والتنمية، 38، 154-195.

36. American Educational Research Association.(1999). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: Author.

37. Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). Psychological Testing (7th ed.). NJ: Prentice Hall.

38. Bagozzi, R. (1993). Assessing construct validity in personality research: Applications to measures of self-esteem. Journal of Research in Personality, 27, 49-87.

39. Blanchard Interest, K.(2013). Challenge, Choice, and Enjoyment for the Gifted Learner.(un published MA thesis). East Carolina University, Carolina' USA.

40. Gallagher, J. (2006). How to shoot oneself in the foot with program evaluation. Roeper Review, 28 122- 124.

41. Geisinger, K.(1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the : normative interpretation of assessment instruments. Psychological Assessment, 6, 304-312.

42. Gentry, M., Gable, R., & Rezendes, G.(1999). Assessing middle school students' perceptions of classroom activities: Rationale and instrumentation. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

43. Gentry, M., Gable, R., & Springer, P.(2000). Gifted and nongifted middle school students: Are their attitudes toward school different as measured by the new affective instrument, My Class Activities?. Journal for the Education of the Gifted, 24, 74-96.

44. Gentry, M., & Gable, R.(2001a). My class activities: A survey instrument to assess students perceptions of interest, challenge, choice and enjoyment in their classrooms [Instrument]. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

45. Gentry, M., & Gable, R.(2001b). My Class Activities: Instrument and technical manual. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

46. Gentry, M., & Gable, R.(2001g). From the Student's Perspective -My Class Activities: An Instrument for Use in Research and Evaluation. Journal for the Education of the Gifted, 24(4), 2001, 322-343.

47. Gentry, M., Gable, R &Rizza, M.(2002). Students' Perceptions of Classroom Activities: Are There Grade-Level and Gender Differences?. Journal of Educational Psychology, 94(3), 539-544.

48. Gentry, M., Rizza, M., & Gable, R.(2001).Gifted Students' Perceptions of Their Class Activities: Differences Among Rural, Urban, and Suburban Student Attitudes. Gifted Child Quarterly, 45, 115-129.

49. Gentry, M., Rizza, M., & Owen, S.(2002). Examining perceptions of challenge and choice in classrooms: The

relationship between teachers and their students and comparisons among gifted students and other students. Gifted Child Quarterly, 46, 145-155.

50. Gentry, M., & Springer, P.(2002).Secondary Student Perceptions of Their Class Activities Regarding Meaningfulness, Challenge, Choice, and Appeal: An Initial Validation Study. The Journal of Secondary Gifted Education, XIII, (4), 192-204.
51. Gentry, M., & Owen, S.(2004). Secondary Student Perceptions of Classroom Quality: Instrumentation and Differences Between Advanced/Honors and Nonhonors Classes. The Journal of Secondary Gifted Education, XVI(1), 20-29.
52. Gregory, R. (2004). Psychological testing: history, principals, and applications (4th ed.). Boston: Pearson Education Group, Inc.
53. Hambleton, R.(2001).The next generation of the ITC test translation and adaptation guidelines European Journal of Psychological Assessment, 17, 164-172.
54. May, J., Ray, C., & Montgomery, D.(2007).Students' Perceptions of Classroom Activities: A Replication Study. Poster Presentation Proposal for the American Educational Research Association Annual Meeting.
55. Morgan, A., (2007). Experiences of gifted and talented enrichment cluster for pupils aged five to seven. British Journal of Special Education, 34(3) 144- 153.
56. Moss, P. (2007). Reconstructing Validity. Educational Researcher, 36 (8), 470-476.
57. Pereira, N., Peters, S., & Gentry, M.(2010).My Class Activities Instrument as Used in Saturday Enrichment Program Evaluation. Journal of Advanced Academics, 21, 568-593.

58. Robinson, N. (2006). NAGC symposium: A report card on the state of research in the field of gifted education. Gifted Child Quarterly, 50, 342-345.

59. Van Tassel -Baska, J. (2006). NAGC symposium: A report card on the state of research in the field of gifted education. Gifted Child Quarterly, 50, 339- 341.

60. Williams, S.(2009). An Experimental Comparison of Middle School Students Motivation and Preference Toward Text and Graphic-Based Programming. All Graduate Theses And Dissertations. Paper 487. http://digitalcommons.usu.edu/etd/487.

61. Yang ,Y. ,Gentry, M,. & Choi, Y.(2012). Gifted Students' Perceptions of the Regular Classes and Pull-Out Programs in South Korea. Journal of Advanced Academics, 23(3) 270-287.