مجلة الطفولة العربية

مجلة فصلية تصدرها

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

موقع المجلة الإلكتروني

http://www.jac-kw.org

تقوم شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة"
بنشر المعلومات البيبلوغرافية والملخصات عن أعداد مجلة الطفولة العربية
والمقالات والدراسات المنشورة فيها على موقعها التالي على شبكة الإنترنت:

http://www.shamaa.org

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى

EBSCO Publishing

Arab World Research Source

www.ebscohost.com/academic/arab-world-research-source

كما تتوفر ملخصات البحوث لدى

***Edu**. Search*

قاعدة المعلومات التربوية . دار المنظومة

www.mandumah.com

تصدر بدعم مالي من

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية، وتعتمد في تحكيم بحوثها على محكمين اثنين من الأساتذة المختصين على نحو سري، وفي حال تباين آراء المحكمين يحال البحث إلى محكم ثالث، وتقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غرفاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث وقراءات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون وتقبل للنشر باللغتين العربية والإنجليزية المواد الآتية:

1. الأبحاث الميدانية والتجريبية.
2. الأبحاث والدراسات العلمية النظرية.
3. عرض أو مراجعة الكتب الجديدة.
4. التقارير العلمية عن المؤتمرات المعنية بدراسات الطفولة.
5. المقالات العامة المتخصصة.

قواعد عامة:

يشترط فيما يقدم للنشر في المجلة من دراسات ميدانية أو نظرية أو تقارير ما يلي:

6. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي. والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
7. التعهد من الكاتب أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برد المجلة وحكمها.
8. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا تزيد عدد صفحاتها عن (32) صفحة حجم A4 (8000 كلمة).
9. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليمين في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.
10. إرسال البحث إلكترونياً وملخصين له أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرسال البحث لأول مرة على البريد الإلكتروني: **info@jac-kw.org**

قواعد خاصة:

تم تلتزم المجلة بتقصي تمتع المخطوطة بالنزاهة، عن طريق اعتماد إجراءات واضحة.

تم تعلن المجلة ما إذا كانت تنشر على أساس اكتساب حقوق النشر من المؤلفين، أو تعتمد سياسة الوصول الحر وتعلن عن نوعية الوصول وشروطه.

تم تلتزم هيئة التحرير بتطبيق جميع القواعد المعلنة للقراء والكتاب حول حقوق النشر، وللمجلة حق الملكية الفكرية في المواد المنشورة، ولا مانع من نشرها بعد أخذ موافقة خطية من المجلة.

أولاً- المنهجية:

تم تكون الأسئلة البحثية أسئلة أكاديمية فكرية تشتق منطقياً من الإطار النظري ومراجعة الأدبيات، ومصوبة نحو نقاط غامضة تحتاج إلى جلاء.

تم تكون طريقة البحث مناسبة للموضوع المبحوث.

تم تتمتع طريقة البحث بالشروط العامة للدقة.

تم تتضمن المخطوطة معلومات وأفكاراً تشكل إضافة في ميدانها، أو في مقاربة المشكلة المطروحة.

(أ) في البحوث الكمية:

تم تكون الفرضيات بصورة أجوبة أولية على الأسئلة المطروحة، تشتق منطقياً من مراجعة الأدبيات ومعطيات السياق.

تم تكون العينات مصوغة وممثلة والأداة المستخدمة صادقة وثابتة، وطريقة عرض البيانات مضبوطة.

تم يتسق الموضوع المبحوث كما هو مطروح في العنوان وفي مراجعة الأدبيات، مع جمع معلومات وتحليلها، ويتجنب الانزلاق من الموضوع إلى "وجهة نظر الجمهور فيه".

(ب) في البحوث النوعية:

تم تتمتع "المادة" المدروسة (وثائق، نصوص، مشاهدات، أقوال الأشخاص الذين تجرى معهم مقابلات) بالمصداقية والدلالة، ويكون اختيارها مسوغاً.

تم تكون المقاربة واضحة التحديد، أكانت تقوم على جمع البيانات (أثنوجرافية، تحليل محتوى، دراسة حالة، مشاهدة...إلخ). أو تقوم على التأسيس النظري (بما في ذلك النظرية المجذرة grounded theory).

تم يحدد الباحث خلفيته واتجاهاته بما يساعد على فهم اختياره للموضوع وطريقة البحث وتفسيره للنتائج.

تم تتمتع المعالجة بالمنطق وقوة الاستدلال.

(ج) في البحوث المختلطة:

تم تتمتع المخطوطة بالشروط المطلوبة في النوعين الكمي والكيفي.

ثانياً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. كتابة عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمي والجهة التي يعمل لديها على الصفحة الأولى.
2. استيفاء البحث لمتطلبات البحوث الميدانية والتجريبية بما يتضمنه من مقدمة والإطار النظري والدراسات السابقة ومشكلة البحث وأهدافه وفروضه وتعريف مصطلحاته.
3. يراعي الباحث توضيح أسلوب اختيار العينة، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجداول الإحصائية أو الرسومات البيانية متى كانت هناك حاجة لذلك.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الإسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي ، 1985) أو (Gardner, 1981) ، وإذا كان عدد الباحثين من إثنين فأكثر يذكر الإسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل: (الدمرداش وآخرون، 1999)، أو (Skinner et al., 1965) ، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين» ، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها ، مثل: (أبو علام، 1990، ص43).

2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً هجائياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولا ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:

أ. عندما يكون المرجع كتاباً:

اسم المؤلف (سنة النشر). *عنوان الكتاب* (الطبعة أو المجلد). اسم البلد: اسم الناشر. مثال: مراد، صلاح أحمد (2001). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية. القاهرة: الأنجلو المصرية.

ب. عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:

اسم الباحث (سنة النشر). عنوان البحث. *اسم المجلة*، المجلد، الصفحات: مثال: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87-114

ج. عندما يكون المرجع بحثاً أجنبياً (باللغة الإنجليزية)، فإنه يفضل أن يشير الباحث إلى D.O.I الخاص بالبحث، وذلك بالرجوع إلى الموقع التالي: www.doi.org ، وأن تكون صورة البحث بعد التوثيق علي نحو المثال التالي:

Lubis, R. (2018). The progress of student reading comprehension through wordless picture books. *Advances in Language and Literacy Studies, 9*(1), 48-52. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.9n.1p.48

ح. عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان الباحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.

3. الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً ـ الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

تجيز هيئة التحرير الدراسات والمقالات النظرية للنشر إذا لمست من المراجعة الأولية أن الدراسة أو المقالة تعالج قضية من قضايا الطفولة بمنهج فكري واضح يتضمن المقدمة وأهداف الدراسة ومناقشة القضية ورؤية الكاتب فيها، هذا بالإضافة إلى التزامه بالأصول العلمية في الكتابة وتوثيق المراجع وكتابة الهوامش التي وردت في قواعد التوثيق.

ثالثاً ـ عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

تنشر المجلة مراجعات الباحثين للكتب الجديدة ونقدها إذا توافرت الشروط الآتية:

1. الكتاب حديث النشر، ويعالج قضية تخص أحد مجالات الطفولة.
2. استعراض المراجع لمحتويات الكتاب وأهم الأفكار التي يطرحها وإيجابياته وسلبياته.
3. تحتوي الصفحة الأولى من تقرير المراجعة على اسم المؤلف وعنوان الكتاب والبلد التي نشر فيها واسم الناشر، وسنة النشر، وعدد صفحات الكتاب، ويكتب في أسفل الصفحة اسم المُراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
4. كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.
5. تمنح المجلة مقابلاً مادياً لعرض الكتب، الذي يتم بتكليف من المجلة فقط.

رابعاً ـ التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

تنشر المجلة التقارير العلمية عن المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية في مجال الطفولة وقضاياها التي تعقد في الكويت أو البلاد العربية أو غير العربية بشرط أن يغطي التقرير بشكل كامل ومنظم أخبار المؤتمر أو الندوة أو الحلقة الدراسية وتصنيف الأبحاث المقدمة ونتائجها وأهم القرارات والتوصيات.

كما تنشر المجلة محاضر الحوار في الندوات التي تعقدها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

د. سعاد الصباح	الرئيس
د. حسن الإبراهيم	نائب الرئيس
أ. د. فايزة الخرافي	
أ. د. محمد الرميحي	
د. فهد محمد الراشد	
د. عبداللطيف الحمد	
السيد : سعد علي الناهض	
السيد : محمد علي النقي	
د. عادل عيسى اليوسفي	
السيد : قتيبة يوسف الغانم	

الهيئـــة الإستشاريـــة

أ. د. الغالي أحرشاو	كلية الآداب والعلوم الإنسانية - فاس - المملكة المغربية
د. عبدالله عمر العمر	كلية الآداب - جامعة الكويت - دولة الكويت
د. عبدالرحمن مصيقر	مركز البحرين للدراسات والبحوث - مملكة البحرين
د. بهية الجشي	عضو بمجلس الشورى - مملكة البحرين
الأستاذة سعاد الرفاعي	وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) - دولة الكويت

هيئـــة التحريـــر

د. حسن الإبراهيم	رئيس هيئة التحرير
أ. د. علي عاشور الجعفر	مدير التحرير
أ. د. قاسم الصراف	نائب مدير التحرير
أ. د. بدر عمر العمر	
أ. د. محمد الرميحي	
د. عدنان شهاب الدين	
أ. د. فوزية عباس هادي	
د. بدر عثمان مال الله	
د. محمد رضا عبدالله جوهر	

أعضاء مؤسسون انتقلوا إلى رحمة الله تعالى وهم:

د. أنور عبدالله النوري
أ. د. حامد عمار
أ. د. أسامة الخولي
أ. د. محمد جواد رضا
أ.د. رجاء أبو علام

محتويات العدد الثامن والتسعين

	الصفحة
❋ افتتاحية العدد	8
❋ البحوث والدراسات:	
- أثر اختلاف مستويات الدمج في التعلم المدمج على التحصيل في مادة التربية الإسلامية وتنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عُمان د. رابعة بنت محمد الصقرية د. محسن بن ناصر السالمي	9
- فعالية برنامج تدريبي في زيادة معرفة معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالممارسات المبنية على الأدلة الباحثة/ فاطمة بنت إبراهيم شعبي د. عبد الكريم بن حسين الحسين	33
- اضطرابات اللغة وصعوبات التعلم لدى الطفل أ.د. الغالي أحرشاوي	58
- الخصائص السيكومترية لمقياس إلينوي لسلوك التنمر عند الأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين د. عبد الناصر عبد الرحيم فخرو د. محمود علي موسى	79
❋ كتاب العدد:	
- تقرير حالة أطفال العالم لعام 2021 " تعزيز الصحة النفسية للأطفال وحمايتها ورعايتها" عرض ومراجعة: د. خالد صلاح حنفي محمود	99
❋ المقالات:	
- تخفيف حدة التنمر لدى الطلبة في المدارس د. سعيد سلمان الخواجة	103

افتتاحية العدد

يواجه الميدان التربوي اليوم قضايا متعددة وشائكة في مجال الطفولة، ولأن الطفل عالم قائم بذاته، فقد أشغل العلماء والباحثين والتربويين فراحوا يبحثون في القضايا التي تتناول الطفولة وتعالج مشكلاتها، ومن أبرز هذه القضايا قضية التحصيل الدراسي المتمثلة في صعوبات التعليم والفشل المدرسي واضطرابات اللغة - كعسر القراءة وعسر الكتابة -، وتشتت الانتباه. وقضية اضطراب السلوك المتمثلة في العدوان والانسحاب والعزلة والتنمر والتمرد على النظام المدرسي، وهناك قضايا تتعلق بالنواحي الوجدانية مثل احترام وتعاطف وتسامح مع الآخرين والاحساس بالمسؤولية والضبط الذاتي والدافعية كما أن هناك قضايا نفسية مرتبطة بالقلق والخوف والتوتر النفسي والاكتئاب والضغوط النفسية والفوبيا والشعور بعدم احترام الذات أو الآخرين والثقة بالنفس والعزلة عن الأقران. وتأتي القضايا العقلية لتمثل التفكير والفهم والإبداع وحل المشكلات والإدراك والتخيل، وهناك قضايا مرتبطة بالنواحي الجمالية كتنمية الحس الموسيقي والفني وحاسة التذوق والتمييز بين الجميل والقبيح، وحاسة الشم، واللمس، والبصر.

وقد يكون من بين القضايا التي تعطي الاهتمام والدراسة في مجال الطفولة قضية أطفال ذوي الإحتياجات الخاصة والمتمثلة في فئة الموهوبين عقلياً وفئة التخلف العقلي والمتأخرين دراسياً وفئة الاعاقات البصرية والسمعية والنطق وفئة ذوي اضطراب طيف التوحد وفئة متلازمة الداون وأطفال ذوو صعوبات التعلم واضطراب التواصل اللغوي.

ولأهمية هذه القضايا والمواضيع أفردت مجلة الطفولة العربية عددها الثامن والتسعين لمناقشة أمور عامة تتعلق بالطفولة وذوي الاحتياجات الخاصة على أساس أنها لم تأخذ نصيبها من الاهتمام الكافي في الدراسات العربية المعاصرة بالرغم من أن الميدان لا يزال متعطشاً لمثل هذه الدراسات.

إن البحث في هذا المجال مطلوب من أجل التنوع والتعدد الفكري واستجابة لما ترمي إليه الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في مجال خدمة الطفولة العربية ورعايتها بما يتلاءم ويتواءم مع أهدافها واستراتيجيتها لتربية الأطفال ورعايتهم من الناحية الصحية، والعقلية، والنفسية، والتربوية.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

أثر اختلاف مستويات الدمج في التعلم المُدمَج على التحصيل في مادة التربية الإسلامية وتنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عُمان

Doi:10.29343 /1 - 98 - 1

د. رابعة بنت محمد الصقرية
معلمة أولى - وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمان

د. محسن بن ناصر السالمي
أستاذ مشارك بقسم مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية - كلية التربية - جامعة السلطان قابوس - سلطنة عُمان

الملخص:

هدفت هذه الدراسةُ إلى معرفة أثر اختلاف مستويات الدمْج في التعلم المُدمَج على التحصيل في مادة التربية الإسلامية وتنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عُمان. استُخدِم في الدراسة المنهجُ شبهُ التجريبي، وتكوَّنت عيّنةُ الدراسة من أربع مجموعات؛ ثلاثٌ تجريبية: تألفت الأولى من (31 طالبة) دُرِّسَتْ باستخدام التعلم المُدمَج (70 % إلكتروني ـ 30 % اعتيادي)، والثانية (30 طالبة) دُرِّسَتْ بطريقة التعلم المُدمَج (50 % إلكتروني ـ 50 % اعتيادي)، والثالثة (30 طالبة) دُرِّسَتْ بطريقة التعلم المُدمَج (30 % إلكتروني ـ 70 % اعتيادي)، ومجموعة ضابطة تكوَّنتْ من (30 طالبة) دُرِّسَت بالطريقة المعتادة. ولتحقيق أهداف الدراسة طُبِّقتْ أداتان هما: اختبارٌ تحصيلي تكوَّن من (30) سؤالًا، ومقياس دافعية الإنجاز الذي تضمَّن (41) عبارة تقيس خمسةَ عوامل.

وبعد تطبيق الدراسة وجَمْع البيانات وتحليلها وتفسيرها خلصَتْ إلى النتائج الآتية:

- توجد فروقٌ دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات المجموعات الأربع في الاختبار التحصيلي في التطبيق البَعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى والثانية.
- توجد فروقٌ دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية في التطبيق البَعدي لصالح المجموعات التجريبية التي دُرِّسَتْ باستخدام التعلم المُدمَج بأنواعه.

وفي ضوء النتائج التي توصلتْ إليها الدراسةُ، خلصَتْ إلى عدد من التوصيات والمقترحات، منها: عقدُ الدورات والورش التدريبية لمعلمي مادة التربية الإسلامية ومشرفيها لتدريبيهم على استخدام استراتيجيات التعلم المُدمَج في حصص التربية الإسلامية، وإجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية، بتطبيقه على مواد دراسية ومراحل دراسية مختلفة، ومتغيّرات أخرى؛ للكشف عن مميزات هذه الطريقة في التعلم.

كلمات مفتاحية: مستويات الدمْج، التعلم المُدمَج، التحصيل، دافعية الإنجاز.

استُلِم البحثُ في يناير 2021 وأجيز للنشر في مارس 2021

The Effect of Different Levels of Blended Learning on Achievement in Islamic Education and the Development of Motivation among Grade-Eleven Female Students in the Sultanate of Oman

Rabeaa Mohammed Al-saqri
Senior Teacher - Ministry of Education - Sultanate of Oman

Mohsin Nasser Al- Salmi
Assistant Professor- Department of Curriculum and Instruction -College of Education- Sultan Qaboos University

Abstract:

The study aimed at identifying the impact of different levels of blended learning on achievement in Islamic education and the development of motivation among grade–eleven female students in the Sultanate of Oman. The study used a quasi–experimental design, which consisted of three experimental groups and a control group. In terms of the treatment, the experimental groups were divided into three sub–groups. The first experimental group (n=31) was taught using blended Learning (70% electronic–30% traditional method), the second experimental group (n=30) was taught using blended Learning (50% electronic–50% traditional method), while the third experimental group (n=30) was taught using the same method but with the 30% electronic–70% traditional method. The control group (n=30) was taught using a traditional method. In order to achieve the aims of the study, two tools were used an achievement test consisted of 30 questions. and an achievement motivation scale included (41) words measuring five factors. After applying the study, collecting data, analyzing and interpreting it, the study concluded the following results:

- **There were statistically significant differences between the means of the students in the four groups on the post– achievement test in favor of the first and second experimental groups.**
- **There were statistically significant differences between the means of the students in the four groups on the post– motivation in favor of the experimental groups which were taught using a blended– learning.**

In the light of the findings, a number of recommendations and suggestions were offered.

Keywords: levels of blended, blended learning, academic achievement, achievement motivation.

المقدمة:

تواجه مؤسساتُ التعليم مطالبَ عدة فرضَتْها عليها التطوراتُ العلمية والتكنولوجية المتلاحقة، ووَجَبَ عليها الارتقاءُ بمستوى كفاءة التعليم وجودته؛ ليتماشى مع متطلبات العصر، ويفيَ باحتياجات سوق العمل، ويُفعّلَ خططَ التنمية، وذلك من خلال تطوير الكوادر البشرية.

ومن أجل تحقيق هذه المطالب، ومواجهة الاحتياجات التعليمية، كان لا بدَّ من إحداث تغيرات جذرية في نظام التعليم، بحيث لا يقتصر على الطرق الاعتيادية في التعليم داخلَ قاعات الدراسة، فالتطور المتسارع في تقانة الاتصال والمعلومات، وانتشار المعرفة الرقمية بين طلبة المدارس والجامعات، أدى إلى ظهور أنظمة جديدة في التعليم والتعلم، ابتداءً من التعلم بالحاسوب -باستخدام الشبكات المحلية- مرورًا بشبكة المعلومات (الإنترنت) والتعلم الإلكتروني، وأدواته المختلفة، وانتقالًا إلى التعلم الجوال والمتنقل، وأنظمة إدارة التعلم، وغيرها من التقانات الحديثة التي أسهمت في انتشار التعلم الإلكتروني (السيد، 2014).

إن تكنولوجيا الاتصال والمعلومات أسهمت في ظهور استراتيجيات تدريس مبتكرة، قائمة على أدوات التقانة المتنوعة، ومن أبرزها التعلم المُدمَج، الذي يوظف التقانةَ الحديثةَ بذكاء لتقديم تعليم يتناسب مع متطلبات المتعلمين وحاجاتهم في القرن الحادي والعشرين، وهو «يُعَدُّ استراتيجيةً تجمَع بين أشكال التعلم المباشر على الإنترنت وغير المباشر» (الخان، 2005، ص. 3440)، ويوضح ذلك عبد الحميد (2014، ص. 331) بقوله: «إن التعلم المدمج هو الدمج بين أنشطة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، وأنشطة التعلم التعاوني وجهًا لوجه بغرض تحقيق أحسن ما يمكن بالنسبة لمخرجات التعلم».

ويتميز التعلمُ المدمَج بعدة مميزات، ومن ذلك ما أشار إليه كلٌّ من (الشهوان 2014؛ عبد العاطي، 2016)، (Dwaik, Jweiless & Shrouf, 2016) أنَّ مِن مميزات التعلم المدمَج هي: التمكين من الجمْع بين اللقاءات المباشرة وجهًا لوجه بين المعلم وطلابه، وبين المتعلم وزملائه، والتفاعل من خلال أدوات الاتصال الإلكتروني المباشر مثل المحادثة المباشرة أو مؤتمرات الفيديو، أو من خلال الاتصال غير المتزامن من خلال البريد الإلكتروني والمناقشات الإلكترونية، كما أن العائدَ من تكاليف التعلم المدمج يمكن أن تؤتيَ ثمارَها، ومن ذلك التوظيف الجيد لوقت المعلم ولمصادر التعلم، واستخدام الحواسيب والشبكات في مواقف التعلم، هذا بالإضافة إلى مرونة التعلم، وهي تتحقق من خلال تصميم المحتوى التعليمي وتقديمه، وطريقة تدريسه، كذلك مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتقديم المحتوى بأكثر من شكل (مطبوع، أو مسموع، أو مرئي)، وتنظيم المتعلمين في مجموعات متعاونة، أو المشاركة في مشروع، أو نشاطٍ ينجزونهَ سويًّا، أيضًا يُمَكِّن التّعلمُ المدمَج المتعلمَ من التعامل مع العديد من الوسائط التعليمية. وأضاف إسماعيل (2009) أن مِن مميزات التعلم المدمَج: توفير تغذية راجعة فورية للطلبة، كما أنه يتيح التفاعلَ وجهًا لوجه بين الطالب ومعلميه أثناء التعلم، فضلًا عن مرونة تناولِ موضوعات المحتوى وفقًا للظروف المختلفة التي يمكن أن تحيطَ بعملية التعليم، وكذلك تَمَيّزه بإتاحة العديد من فرص التعلم السمعية والبصرية.

وبناءً على ذلك فإن التعلمَ المدمَج طريقةٌ تعليميةٌ تعتمد في تقديم المحتوى التعليمي على أفضل مزايا التعلم الإلكتروني ومزايا التعليم الصفي الاعتيادي داخل غرفة الصف وخارجها؛ بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعليم، بما يتناسب مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من جهة، وطبيعة المادة العلمية المرجو تحقيقها من جهة أخرى، وله عدة أنواع أشار إليها Singh (2003) ، وسيفين (2011)، هي:

1. الدمج بين التعلم الذَّاتيّ السرعة (Self-paced Learning)، والتعلم التعاوني المباشر (Livecollaborative Learning)، إذ يشمل التعلمُ الذاتيُّ عملياتِ التعلم الفرديِ، التي تتم بناءً على حاجة المتعلم ووفق السرعة التي تناسبه، أما التعلم التعاوني فيتضمَّن اتصالًا أكثرَ حيوية بين المتعلمين يؤدي إلى مشاركة الخبرة والمعرفة.

2. الدمج بين المحتوى الجاهز والمحتوى الخاص (المخصَّص)، المحتوى الجاهز هو المحتوى العام غير المخصص لمتطلبات مؤسسة معيَّنة ليناسبَ بيئتَها الخاصة، ويُعدُّ أقلَّ تكلفة عند شرائه، إلا أن قيمتَه الإنتاجية أعلى من المحتوى الخاص الذي يُعَدُّ ذاتيًّا، ويتم بناؤه من قبل مختص، ويمكن دمْجُ المحتوى الجاهز مع المحتوى المخصص، وإيجاد معايير مشاركة مصادر البرمجيات التعليمية القائم على الوسائط التعليمية، من أجل تحسين خبرات المتعلمين في المواقف المتصلة بالتعلم.

3. دمْج التعلم والعمل: يرتبط النجاحُ الحقيقيُّ وفاعلية التعلم في المؤسسات بالتلازم بين العمل والتعلم، فكل عمَلٍ له احتياجاتٌ تعليمية وتدريبية تتناسب وتطبيقاته، وحينما يتلازم التعلمُ مع العمل في المؤسسة فإنه يترتب عليه نموٌّ واضحٌ في جميع نواحي العمل، وسيصبح هذا مصدرًا لتعلم المحتوى، مما يكون له الأثرُ الإيجابيُّ في سهولة استيعاب المتعلمين له، وفي سدِّ احتياجاتهم في مكان العمل.

4. الدمْج بين التعليم الشبكي (Online) وهو التعليم المباشر على الإنترنت، والتعليم غير الشبكي (Offline) الذي يحدث في إطار الصفوف الاعتيادية، وتقوم الدراسةُ الحاليةُ على استخدام هذا النوع من التعلم المدمَج، من خلال تدريس جزءٍ من المحتوى عن طريق التعليم المباشر على الإنترنت (الموقع الإلكتروني)، والجزء الآخر منه سيُدَرَّسُ عن طريق التعليم الاعتيادي في الصف المدرسي.

ولكل نوع من هذه الأنواع مستوياتٌ مختلفةٌ للدمج، تفرضها عواملُ متعددةٌ مثل: طبيعة المحتوى، والمهمات التعليمية، والأهداف، ومن ثم فالدمج بنِسَبٍ مختلفة بين المكونات ذاتها في أي نوع من الأنواع يعطي تركيباتٍ متعددةً ومختلفةً، وهي التي تعطي الأنماطَ المختلفةَ للتعلم المدمج؛ وقد حُدِّدتْ مستوياتُ الدمج بين مكوناتِ التعلم المدمج طبقًا لمتغيرات عديدة، إما لطبيعة العناصر المدمَجة، أو لكيفيته، أو لدرجة الدمج بين مكوناته.

من خلال استعراض ما سبقَ حول مستويات الدمج وأشكاله، يمكن استخلاصُ أن الدمْجَ يمكن أن يَحدثَ في ثلاثة مستويات اعتمادًا على المكوِّنين الأساسيين وهما الجانب الاعتيادي والجانب الإلكتروني للعملية التعليمية، وهي كالآتي (محمود وآخرون، 2012؛ موسى، 2012):

- المستوى الأول: الدمج البسيط: يكون بالتدريس في فصول اعتيادية وهو الأساس في العملية التعليمية، ويتم دمجُ الجانب الإلكتروني معه بشكل مُبَسَّط لتدعيمه، بحيث يمكن الاستفادةُ منه في زيادة عملية التواصل بين المعلم والمتعلمين، ومتابعتهم، وإرسال التغذية الراجعة إليهم من قِبل المعلم، وممارسة الأنشطة التعليمية والتكليفات لتدعيمه، وإتاحة مصادر المعلومات حول المقرَّر، بالإضافة إلى تدريس بعض الدروس بشكل إلكتروني بشرط أن تكون طبيعةُ هذه الدروس ملائمةً لاتباع هذا النمط.

- المستوى الثاني: الدمج المتوازن: وفيه يُعتَمَدُ في العملية التعليمية على كلا الجانبين الاعتيادي والإلكتروني، ويُدْمَجُ بينهما بشكل متوازن، حيث تُحَدَّدُ أفضلُ الطرق لتقديم المادة العلمية لكل جزئية من جزئيات المقرَّر سواء أكان ذلك بشكل اعتيادي أم بشكل إلكتروني، بما يناسبها وحسب طبيعتها، بحيث يُستفادُ من مميزات كلا الطريقتين، وتُتَجَنَّبُ أوجهُ القصورِ قدرَ الإمكان؛ لتحقيق أكبر فائدة ممكنة.

- المستوى الثالث: الدمج لدعم التعلم الإلكتروني: وهنا تعتمد العمليةُ التعليمية بشكل أساسي على الجانب الإلكتروني، ولكن تُدْعَمُ عن طريق دمْج الجانب الاعتيادي معه، بحيث يُستَفادُ من المقابلات وجهًا لوجه بين المعلم والمتعلم لمتابعة مدى تقدُّمهم في المقرَّر، ومدى ممارستهم للأنشطة التعليمية والتكليفات، والإجابة عمَّا لديهم من أسئلة أو استفسارات حول المقرَّر، هذا بالإضافة إلى شرْح بعض الدروس التي يرى المعلمُ أنها تتطلب اللقاءَ المباشرَ مع المتعلمين لتلقي ردود أفعالهم واستفساراتهم بشكل فوري.

- **المستوى الرابع: الدمج من أجل التعلم الحركي: هنا يتم التركيز على التعلم من خلال التطبيق، من أجل تقديم نتائج تعليمية يمكن قياسُها، ويرتكز التعلمُ الشبكي والصفي على النتائج الإيجابية الملموسة عن طريق مشروع فعلي يُنتج العملَ الفردي والجماعي، ويوظفه وَيُنَمِّيه باعتباره هدفًا رئيسًا وليس عملًا ثانويًّا.**

وبالنظر إلى المستويات السابقة من مستويات الدمج، فقد أُجريت الدراسة الحالية على ثلاثة مستويات هي: مستوى الدمج البسيط، والمستوى المتوازن، ومستوى الدمج الداعم للتعلم الإلكتروني، حيث عُبِّرُ عن هذه المستويات بالنِّسَبِ الآتيةِ:

- **المستوى البسيط أو ما يُعبَّر عنه أيضًا بالمستوى الداعم للتعليم الاعتيادي، حيث تكون نسبةُ التعليم الاعتيادي 70 %، ويُدعَم بنسبة 30 % من التعلم الإلكتروني.**
- **المستوى المتوازن، وتكون نسبةُ التعليم الاعتيادي 50%، ويُدْعَم بنسبة 5 0% من التعلم الإلكتروني.**
- **المستوى الداعم للتعلم الإلكتروني، وتكون نسبةُ التعلم الإلكتروني 70 %، ويُدْعَم بنسبة 30 % من التعليم الاعتيادي.**

وقد أوضحت الدراساتُ والبحوثُ السابقةُ مثل دراسة محمد وآل رشيد (2017)؛ ودراسة الحجري (2014)، ودراسة الذيابات (2013)؛ وأيضًا دراسة (Boyle, Bradley, Chalk, Jones, & Pickard 2003)، ودراسة (Rovai & Jordan, 2004)، ودراسة (Taradi, Taradi, Radi, & Pokrajac, 2005) أهميةَ التعلم المدمَج ودورَة في إحداث تحسُّنٍ ملحوظٍ في نِسَبِ نجاح المتعلمين، وأعطى نتائجَ أفضلَ من التعليم المعتاد، وكذلك التعلم عبر الإنترنت فقطً، وأوصت بضرورة تبنّيه في التعليم على جميعِ المراحل الدراسية المختلفة إلا أنَّ الدراساتِ التي سعَتْ للكشف عن أثر مستويات الدمج المتعدد كانت قليلةً، بالرغم من توصية عددٍ من الدراسات والمراكز البحثية الأجنبية والعربية مثل دراسة القباني (2017)، ودراسة محمود وآخرون (2012)، ودراسة (Christensen, Horn, & Staker, 2013)، ودراسة (Staker, 2012)، ودراسة (Walne, 2012) بضرورة توجيه البحوث نحو تحديد أفضل مستويات الدمج في العملية التعليمية؛ فكل مستوى من مستويات الدمج له تأثير مختلف في تعليم الطلبة وتعلمهم؛ لأن ذلك يساعد على اختيار أفضل نِسَب الدمج - وهو ما يُعرَف بمستوى الدمج - التي تسهم في تحقيق التعليم بكفاءة وفعالية عن غيرها من النِّسَبِ (القباني، 2017).

إن وجودَ أكثر من مستوى للدمج يُضفي مزيدًا من المرونة التي تعطي التربويين والمؤسساتِ التعليميةَ خياراتٍ، فليس هناك بيئتان تعليميَّتان متماثلتان، فكل بيئة تعليمية متميزة عن غيرها، ومن هنا يساعد هذا التنوعُ على توفير حلول مناسبة للمواقف المختلفة. وهذا ما أشارت إليه نتائجُ الدراسات السابقة - التي اطلع عليها الباحثان- كدراسة Acree وآخرون (2017) التي هدفتْ إلى تقييم برنامج القيادة المستخدَم لإعداد قادة المدارس لتنفيذ مبادرات التعلم المدمج في مدارسهم- بما في ذلك وجهًا لوجه وعبر الإنترنت – وتوصلتِ الدراسةُ إلى أن مصممي البرنامج نفَّذوا بفعالية جميعَ النماذج الأربعة للتعلم المدمَج كجزء من البرنامج، كما تشير النتائجُ أيضًا إلى أن برنامجَ الريادة في التعلم المُدمَج حسَّنَ قدرةَ المشاركين على قيادة مبادرات التعلم المدمج بفعالية في مدارسهم أو مناطقهم أو مؤسساتهم التعليمية، هذا بالإضافة إلى أن التعلمَ المدمجَ ساعدَ ما يقرُب من 9 من أصل 10 مشاركين بنسبة (88 ٪) بالقيام بتغييرات في مدارسهم أو ممارستهم المهنية، وأن استخدامَ التعلم المدمج ساعدَ في توسيع نطاق التطوير المهني عالي الجودة لمديري المدارس.

وأجرى القباني (2017) دراسةً هدفتْ إلى معرفة أثر اختلاف مستويات الدمج في التعلم المدمج على تنمية الجانب المعرفي والمهاري لمهارات تصميم خرائط المفاهيم الرقمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة السلطان

قابوس، وأشارت النتائجُ إلى وجود فروق بين متوسطات عيّنة الدراسة، وهذا الفرق ناتجٌ عن استخدام بيئة التعلم المدمج، غير أن النتائجَ توصلتْ إلى عدم وجود فروق بين مستويات الدمج في التعلم المدمج في المجموعات الثلاث في تنمية الجانب المعرفي والمهاري لمهارات تصميم خرائط المفاهيم الرقمية، وأوصت الدراسةُ بإجراء المزيد من الدراسات حول مستويات الدمج وأنواعه في برامج التعلم المدمج.

وهدفت دراسةُ محمود وآخرون (2012) إلى معرفة أثر اختلاف مستويات الدمج في برامج التعلم المدمج على أداء طلاب تكنولوجيا التعليم بجامعة عين شمس لمهارات تصميم المقرَّرات الإلكترونية، وأشارت النتائجُ إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين أداء الطلاب لمهارات تصميم المقرَّرات الإلكترونية في المستويات الثلاثة للتعلم المدمج وهي: مستوى الدمج الداعم للتعليم الاعتيادي، ومستوى الدمج الداعم للتعلم الإلكتروني، ومستوى الدمج المتوازن، وتُعزى هذه الفروقُ بين متوسطات درجات الطلاب الذين درسوا بمستوى الدمج المتوازن ومستوى الدمج الداعم للتعلم الإلكتروني لصالح مستوى الدمج المتوازن، وأوصت الدراسةُ بضرورة إجراء دراسات عن مستويات الدمج في مستويات التعلم المدمج؛ للوقوف على أفضل مستوى للدمج بما يتناسب مع المتغيرات البحثية المختلفة.

وقام هنداوي ونوبي (2010) بدراسة هدفتْ إلى الكشف عن أثر اختلاف مستوى دمْج مصادرِ التعلم المستخدَمة في التعلم المدمج (الدمج المجمع والدمج المتكامل) على التحصيل والدافعية نحو التَعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة طيبة، وتوصلت النتائجُ إلى وجود أثر دالٍّ إحصائيًّا لدمْج مصادر التعلم المستخدَمة في التعلم المدمج بطريقتي الدمج المجمع والدمج المتكامل على تنمية التحصيل والدافعية نحو التعلم، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين المستويين في تنمية الدافعية نحو التعلم لصالح مستوى الدمج المجمع، في حين لا توجد فروق بين المستويين في متغيّر التحصيل.

ومن خلال الدراسات السابقة تتبين أهميةُ استخدام مستويات الدمج في التعلم المدمج، وتأثيرها الإيجابي في مختلف جوانب العملية التعلمية ومتغيراتها، إلا أن الباحثَين لاحظا ندرةَ الدراسات العربية في هذا المجال، حيث لا توجد دراساتٌ - على حدِّ عِلْم الباحثَين- تناولتْ هذه المستويات الثلاثة وتأثيرَها في تنمية التحصيل ودافعية الإنجاز لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية. لذا يؤمّل أن تُحققَ هذه الدارسةُ إضافةً ملموسةً للدارسات على المستوى العربي والمحلي في هذا المجال. كما يؤمّل أن تُسهم في سدِّ الثغرة المعرفية في تتبع أثر استخدام مستويات الدمج في التعلم المدمج في تنمية التحصيل ودافعية الإنجاز في مادة التربية الإسلامية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بناءً على ما سبق فإن مشكلةَ الدراسة تتحدد في المقارنة بين نِسَب الدمج في التعلم المدمج؛ للوقوف على فاعليتها في المتغيرات البحثية المختلفة، لذلك سَعَتِ الدراسةُ إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أثر اختلاف مستويات الدمج في التعلم المدمج على تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية؟
- ما أثر اختلاف مستويات الدمج في التعلم المدمج على تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية؟

فرضيات الدراسة

في ضوء الأسئلة السابقة، صيغت الفرضياتُ الصفريةُ الآتيةُ:

1. لا توجد فروقٌ دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات طالبات الصف الحادي عشر في الاختبار التحصيلي في مادة التربية الإسلامية يُعزى إلى طريقة التدريس (التعلم المدمج بأنواعه، وطريقة التدريس السائدة) في التطبيق البَعدي.
2. لا توجد فروقٌ دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات طالبات الصف الحادي عشر في مقياس دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية يُعزى إلى طريقة التدريس (التعلم المدمج بأنواعه، وطريقة التدريس السائدة) في التطبيق البَعدي.

أهداف الدراسة

1. تحديد أفضل نِسَبِ الدمْج المناسبة في التعلم المُدمَج.
2. قياس أثر اختلاف نِسَبِ الدمج في التعلم المدمَج على تنمية التحصيل ودافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر.

أهمية الدراسة

يُتَوَقَّعُ أن تُسهمَ هذه الدراسةُ في تحقيق الآتي:

1. تبنّي نمط التعلم المدمج بصفته رؤيةً معاصرةً لبرامج مؤسسات التعليم المختلفة، بحيث تستطيع من خلاله مواكبة التغيرات المضطردة في طرائق التدريس الحديثة واستراتيجياته.
2. إلقاء الضوء على أفضل نسبةِ دمْج في التعلم المدمَج، مما يحقق الاستفادةَ في تنمية المتغيرات البحثية المختلفة.
3. توجيه المعلمين بضرورة استخدام أحدث استراتيجيات التدريس، التي تُسهم في رفع دافعية الطلبة نحو التعلم. كما تُسهِم في الارتقاء بكفايات معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في مجال استخدام تقانة الإنترنت.
4. انسجامها مع توجّهات وزارة التربية والتعليم في السلطنة بإدخال التعلم الإلكتروني في المدارس ليتناسبَ مع التطور والتقدم التكنولوجي.
5. توفير بيئة تعلُّم تعمل على زيادة إيجابيّتهن، ومشاركتهن في المواقف التعليمية التعلُّمية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

التعلم المدمَج (Blended Learning): يُعرّفه Bliuc ورفاقُه (2007، ص. 233) بأنه «النشاطات التعليمية التي تشتمل على الدمْج الممنهج للتفاعل المباشر (الاعتيادي) مع التفاعل بمساعدة التكنولوجيا بين المتعلمين والمعلمين والمصادر التعليمية».

ويُعرَّف إجرائيًّا بأنه: بيئة تعليمية يُدمَج فيها بين أساليب التعليم الصفي التقليدي (الشرح، الحوار والمناقشة، وتقديم الأنشطة) وبين أساليب التعلم الإلكتروني (إنترنت، بريد إلكتروني، نقاش، تدريبات) في تدريس مادة التربية الإسلامية.

التحصيل الدراسي (Academic Achievement)**: يُعرَّف بأنه: «مدى استيعاب الطلبة لِمَا تعلَّموه من خبرات معيّنة من خلال مقرَّرات دراسية، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبةُ في الاختبارات التحصيلية المُعدَّة لذلك» (اللقاني والجمل، 2003، ص. 47).**

ويُعرَّف إجرائيًّا بأنه: مستوى أداء طالبات الصف الحادي عشر في الاختبار التحصيلي في الوحدات الثلاث (قيَمُنَا، أسوتنا الحسنة، مجتمعنا المُسلِم) في مادة التربية الإسلامية، ويُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالباتُ في الاختبار التحصيلي.

دافعية الإنجاز (Achievement motivation)**: عرَّفها خليفةُ (2000، ص. 37) بأنها «الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق، أو أنها الأداءُ الذي تُحدِثُه الرغبةُ في النجاح».**

وتُعَرَّف إجرائيًّا بأنها: مفهومٌ ذو أبعادٍ متعددة، يدفع الطالباتِ إلى المثابرة على بذْل الجهد، والسعي نحو النجاح والتفوق لتحقيق أهداف معيّنة، والميل للمنافسة والإصرار على الإنجاز، مع الاهتمام بالمستقبل والتخطيط له، وتُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالباتُ في مقياس دافعية الإنجاز المستخدَم في الدراسة.

مستويات التعلم المدمَج (Levels of Blended Learning)**: هي نِسَبُ المزْج بين التعلم الإلكتروني والتعليم الاعتيادي في التعلم المدمَج، وقد أشار اتحادُ التعلم عبر الإنترنت** (Online Learning Consortium) **- هي المنظمة المهنية والرائدة لتطوير جودة التعليم عبر الإنترنت في جميع أنحاء العالم - إلى أن نسبةَ التعلم الإلكتروني في التعلم المدمَج تكون بين 30 - 79% ، في حين تكون نسبةُ التعليم الاعتيادي في التعلم المدمَج بين 21% - 70%** (Grabinski et al., 2015; Suda et al., 2014).

وتُعرَّف إجرائيًّا بأنها: الدمْج بين التعلم الإلكتروني والتعليم الاعتيادي بمستويات مختلفة في كلٍّ منهما، بحيث يُعتَمَد في المستوى الأول على الجانب الإلكتروني بشكل أكبر من الجانب الاعتيادي، وفي المستوى الثاني يُعتَمَد على كلٍّ من الجانب الاعتيادي والجانب الإلكتروني بشكل متوازن، بينما في المستوى الثالث يكون عكس المستوى الأول بحيث يُعْتَمَد على الجانب الاعتيادي بشكل أكبر من الجانب الإلكتروني.

حدود الدراسة

تمثلت حدودُ الدراسة الحالية في الآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسةُ على ثلاث وحدات دراسية؛ (قيَمُنَا، وأسوتنا الحسنة، ومجتمعنا المُسلِم) من كتاب الصف الحادي عشر، الجزء الأول، الطبعة الأولى، عام 2012م.

الحدود البشرية: طالبات الصف الحادي عشر في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان.

الحدود المكانية: مدرستان من مدارس التعليم الأساسي (10-12) في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019/2018م.

الطريقة والإجراءات: اتبعت الدراسةُ المنهجَ شِبْهَ التجريبي، وتصميم ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعةٍ ضابطة، حيث اختيرت العيّنة بطريقة عشوائية مِن مجتمع الدراسة، ودُرِّسَتِ المجموعاتُ التجريبيةُ في كلٍّ منها بأحد مستويات الدمج، بينما دُرِّسَتِ المجموعةُ الضابطةُ باستخدام طرائق التدريس السائدة، والجدول (1) يوضِّح تصميمَ الدراسة.

جدول (1)
تصميم الدراسة

مجموعات الدراسة	التطبيق القَبلي	نوع المعالجة	التطبيق البَعدي
المجموعة التجريبية الأولى (70 % إلكتروني – 30 % اعتيادي)	اختبار التحصيل الدراسي مقياس دافعية الإنجاز	التدريس التعلم المدمج بمستويات الدمج الثلاث.	اختبار التحصيل الدراسي مقياس دافعية الإنجاز
المجموعة التجريبية الثانية (50 % إلكتروني – 50 % اعتيادي)			
المجموعة التجريبية الثانية (30 % إلكتروني – 70 % اعتيادي)			
المجموعة الضابطة		التدريس بالطريقة المعتادة	

مجتمعُ الدراسة وعَيِّنَتُهَا

تكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع طالبات الصف الحادي عشر المُنتظِماتِ في المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/2019م، وقد بلَغَ عددُهن (2660) طالبة حسب إحصائيات العام الدراسي 2017/2018 (قسم الإحصاء والمؤشرات، وزارة التربية والتعليم، 2017). أما عيّنة الدراسة فتكوَّنت من (123) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر من مدرستين من مدارس التعليم الأساسي (10-12) وهما: مدرسة هند بنت أسيد الأنصارية، ومدرسة نفيسة بنت أمية، قُسِّمَت إلى أربع مجموعات، ثلاث مجموعات ضمَّت (91) طالبة؛ (31) في المجموعة التجريبية الأولى، و(30) في المجموعة التجريبية الثانية، و(30) في المجموعة التجريبية الثالثة من مدرسة هند بنت أسيد الأنصارية، ومجموعة ضابطة ضمَّت (30) طالبة من مدرسة نفيسة بنت أمية.

أدواتُ الدراسة ومادتاها

أولًا: أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسةُ على أداتين هما:

أ – الاختبار التحصيلي: أُعِدَّ الاختبارُ التحصيليُّ وفقَ الخطواتِ الآتية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبارُ إلى قياس تحصيل طالبات الصف الحادي عشر – وفق مستويات المجال المعرفي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم- لمحتوى الوحدات الثلاث « قِيَمُنَا، وأسوتنا الحسنة، ومجتمعنا المُسلِم»، بكتاب الصف الحادي عشر، وقياس الفرْق بين تحصيل طالبات المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البَعدي.
- **تحديد الوزن النِسبي لمكوّنات الاختبار:** حيث أُعِدَّ جدولُ المواصفات للاختبار بتحديد الوزن النسبي لكل درس من دروس الوحدة وفقًا لعدد الحصص لكل درس، وذلك على النحو الآتي: (تذكر 20%، فهْم 23%، تطبيق 14%، العمليات العقلية العليا 43%).

- **صياغة فقرات الاختبار: صِيْغَ الاختبارُ بنمَط أسئلة الاختيار من متعدد؛ لملاءمته لقياس عدد كبير من الأهداف، مع تقليل احتمالات الحدْس والوصول إلى الإجابة الصحيحة عن طريق المحاولة والخطأ. وقد روعيت معاييرُ اختيار هذا النوع من الأسئلة. وبناءً على ذلك تضمَّن الاختبارُ التحصيلي (30) سؤالًا.**
- **صِدْق الاختبار: للتأكد من صِدْق محتوى الاختبار عُرِضَ بصورته الأولية على (10) مُحكِّمين من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس بقسْم علم النفس بجامعة السلطان قابوس، وعدد من مختصي مناهج التربية الإسلامية بالمديرية العامة للمناهج بوزارة التربية والتعليم، وكذلك على مجموعة من المشرفين التربويين الذين يشرفون على تدريس التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم، إلى جانب مجموعة من معلمات التربية الإسلامية بمدارس محافظة جنوب الباطنة، وفي ضوء آراء المُحكِّمين، أُجريَتْ عليه بعضُ التعديلات، من حيث إعادة صياغة بعض المفردات، أو تعديل مستويات بعض الأسئلة، أو تغيير بعض الصياغات اللغوية. وبذلك يكون الاختبارُ في صورته النهائية مكونًا من (30) سؤالًا، وأعطيت الدرجة (1) للإجابة الصحيحة عن كل سؤال، وبذلك تكون الدرجةُ النهائية للطالبة في هذا الاختبار (30) درجة.**
- **ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات الاختبار، ووضوح تعليماته، ولتحديد الزمن الذي سيستغرقه، طُبِّقَ على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (37) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر من غير عيّنة الدراسة، وصُحِّحَ الاختبارُ وفقًا لنموذج الإجابة المُعَدِّ لذلك، وحُسِبَ معاملُ الثبات للاتساق الداخلي له بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)، وكان معامِلُ الثبات (0,74)، وهي قيمة مقبولة تربويًّا.**
- **حساب زمن تطبيق الاختبار: حُسِبَ الزمنُ المناسبُ للاختبار من خلال تطبيقه على عيّنة الثبات الاستطلاعية، حيث حُسِبَ الزمنُ الذي أخذته أولُ طالبة سَلَّمَتْ ورقةَ الإجابة، والزمنُ الذي أخذته آخرُ طالبة سلَّمَت ورقةَ الإجابة، ومن ثم استُخْرِجَ متوسطُ الزمنين، فكان المتوسطُ (40) دقيقة، لذلك حُدِّدَتْ حصةٌ واحدةٌ للإجابة عن الاختبار.**

ب - مقياس دافعية الإنجاز: أعدَّ الباحثان مقياسًا يقيسُ دافعيةَ الإنجاز لدى الطالبات، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب التربوي، والبحث في الدراسات السابقة التي اهتمت بهذا المجال.

الهدف من المقياس: هدَفَ مقياسُ دافعية الإنجاز إلى معرفة أثر استخدام مستويات الدمج في التعلم المدمج في تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر.

خطوات إعداد المقياس

- **الاطلاع على الدراسات والبحوث والمقاييس المتعلقة بدافعية الإنجاز، وأهم مكوناته وأبعاده، واشتقاق ما يناسب منها لبناء ما يحقق الأهداف المرجوةَ من المقياس، حيث تمَّتِ الاستفادةُ من مجموعة من المقاييس مثل: مقياس الشبلي (2014)؛ ومقياس الجلنداني (2016)؛ ومقياس الشريانية (2016).**

- تحديد أبعاد المقياس: حُدِّدَتْ أبعادُ مفهوم دافعية الإنجاز على النحو الآتي:

1. **الرغبة في النجاح والتفوق: اهتمام الطالب بتحقيق نجاحاته بتفوق وامتياز على الآخرين بصفة مضطردة، في ضوء ما لديه من إمكانات وقدرات وتخطيط، لتحقيق أعمال متميزة ومكانة مرموقة بين أقرانه (الشبلي، 2014).**
2. **المثابرة في الأداء: وتعني التمتع بمستويات عالية من الأداء والحماس لموضوع ما، وتفعيل قدرات الطالب ومهاراته لمسؤولية القيام بأعماله مع الصبر والمثابرة في أدائها، وبذْل مزيدٍ من الجهد لتحقيق الأهداف بصورة مُرضية لذاته، دون استسلام للمعوقات أو النظر للمساعدة من الآخرين (الشريانية، 2016).**

3. الطموح والتطلع نحو المستقبل: هو المستوى الذي يضعه الفردُ لنفسه، مع توظيف ما لديه من قدرات وإمكانات، وهذا يتطلب منه أن يفكرَ ويخططَ في سبيل تحقيق هذه الطموحات، مع وجود تطلع نحو الأفضل دائمًا (الشبلي، 2014).
4. الدافع المعرفي: الحاجة إلى المعرفة والفهم وحل المشكلات، وهذا من شأنه أن ييسرَ أداءَ الفرد في مجالات حياته المختلفة (المشرفي، 2012).
5. المنافسة مع الآخرين: حرْص الطالب على التنافس مع الآخرين في الأعمال التي يشترك فيها معهم، مع تحقيقه للتفرد والتفوق عليهم في إنجازها (الشريانية 2016).

- تعليمات تطبيق المقياس: صيغت تعليماتُ المقياس بطريقة واضحة ومفهومة ومباشرة، وطُلِبَ إلى المستجيب اختيارُ ما ينطبق عليه من الخيارات المحدَّدة، والإجابةُ عن كل العبارات، مع التوضيح أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خطأ.

طريقة تصحيح المقياس

بُنِيَتْ عباراتُ المقياس موزَّعَةً على خمسة الأبعاد آنفة الذكْر، ويُجابُ عن عبارات المقياس وفقًا لتدرُّج ليكرت الخماسي دائمًا: (5)، غالبًا (4)، أحيانًا (3)، نادرًا (2)، أبدًا (1)، فتُعطى إجابةُ الطالبةِ الدرجةَ وفقًا للتدرُّج الذي اختارتْه.

صِدْق مقياس دافعية الإنجاز: بعد الانتهاء من بناء المقياس ومراجعته، عُرِضَ على مجموعة من المُحَكِّمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس بجامعة السلطان قابوس، والمختصين التربويين بوزارة التربية والتعليم، حيث طُلِبَ منهم إبداءُ آرائهم وملحوظاتهم من حيث صياغة العبارات، وانتماء كل عبارة للمحور الذي وُضِعَت فيه، والسلامة اللغوية، ومدى مناسبة المحاور والعبارات لطالبات الصف الحادي عشر.

ثبات مقياس دافعية الإنجاز: بعد إجراء التعديلات التي أبداها المُحَكِّمون على المقياس، طُبِّقَ المقياسُ على عيّنة من الطالبات عددُهن (28) طالبة من خارج عيّنة الدراسة، وحُسِبَ معامِلُ الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)، حيث بلغ (0,85) وهي قيمة مقبولة، مما يدعو إلى الثقة في نتائج المقياس عند استخدامه.

حساب زمن تطبيق المقياس: حُسِبَ زمنُ تطبيق المقياس باحتساب متوسط زمن انتهاء أسرع طالبة، وأبطأ طالبة في الإجابة عنه، وقد تبين أنَ الزمنَ اللازمَ للإجابة عن المقياس هو (40) دقيقة.

ثانيًا: مادتا الدراسة وتمثلت في:

أ - دليل المعلم

أُعِدَّ دليلٌ للمعلمة للاستعانة به في تدريس الوحدات الثلاث (قيمنا، وأسوتنا الحسنة، ومجتمعنا المسلم) من كتاب الصف الحادي عشر وفقَ التعلم المدمَج باستخدام الموقع التعليمي، وهو يتضمَّن الإطارَ النظريَّ للتعلم المدمَج: ويشتمل على تعريفه، وخطوات التطبيق، ودليل استخدام الموقع، وخطط الدروس. وبعد الانتهاء من إعداد الدليل، عُرِضَ على مجموعة من الأكاديميين والتربويين من أساتذة المناهج وطرق التدريس بجامعة السلطان قابوس، وعدد من مختصي مناهج التربية الإسلامية بالمديرية العامة للمناهج بوزارة التربية والتعليم، والمشرفين التربويين الذين يُشرفون على تدريس التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم؛ لإبداء آرائهم وملحوظاتهم العلمية والتربوية في محتوى الدليل، من حيث دقة المادة العلمية، ووضوح تحضير خطط الدروس، ووضوح كل مرحلة من مراحل التدريس وفقَ التعلم المدمَج، ومدى مناسبة الأنشطة المقدَّمة للموضوعات، ومراعاتها للفروق الفردية بين الطالبات، وفي ضوء آرائهم وملحوظاتهم أجريت التعديلاتُ اللازمة.

ب - الموقع التعليمي:

صُمِّمَ موقعٌ تعليميٌّ وفقَ أحد نماذج التعلم المدمَج وفقَ الخطوات الآتية:

1. مرحلة التحليل: وتضمَّن تحديد الأهداف العامة للبرنامج، وتحديد خصائص المتعلمين، والوحدات الدراسية التي ستُطبَّقُ عليها الدراسةُ، وكذلك تحديد إمكانات البيئة التعليمية التي سيُطبَّق فيها النظامُ (تدريس المحتوى الإلكتروني)، وتأسيسًا على التحديد السابق للمحتوى العلمي، وتقسيمه إلى عددٍ من الوحدات والدروس، صِيْغَتِ الأهدافُ السلوكية الخاصة بكل درس بصورة إجرائية يمكن ملاحظتُها، وقياسُها؛ لمعرفة الدرجة التي تحققت بها. وانطلاقًا من التحديد السابق للأهداف السلوكية للبرنامج؛ حُدِّدَتْ طرقُ تقديم المحتوى، حيثُ قُدِّمَ لطالبات المجموعات التجريبية بطريقتين هما: جزء منه خلال التدريس الاعتيادي، وجزء منه من خلال الموقع الإلكتروني، بينما قُدِّمَ المحتوى للمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.
2. مرحلة التصميم: وفيها صُمِّمَتِ الأنشطةُ التعليميةُ، والموقعُ الإلكترونيُّ الذي يحتوي على عدد من الصفحات منها: صفحة مدير الموقع، وصفحة المناقشة، وصفحة الأرشيف، وصفحة بنك الأفكار، وصفحة التدريبات، والمكتبة الإثرائية. كذلك صُمِّمَتْ أدواتُ التقويم التي اشتملتْ على مجموعة من الأسئلة الموضوعية والمقالية التي تُقَدَّمُ بعد الانتهاء من دراسة كل موضوع من موضوعات المادة.
3. مرحلة الإنتاج: وفيها أُنْتِجَ الموقعُ التعليميُّ، ورُبِطَ الموقعُ بأدوات التفاعل، ثم عُمِلَ له إخراجٌ مبدئيٌّ.
4. مرحلة التقويم: قُسِّمَتْ هذه المرحلةُ إلى ثلاث خطوات: الخطوة الأولى: تمثلت في تقويم الأنشطة والمحتوى الذي رُفِعَ عبرَ الموقع الإلكتروني قبل تحويله إلى محتوى إلكتروني. الخطوة الثانية: عُرِضَ تصميمُ الموقعِ الإلكتروني بصورته الأولية على مجموعة من المُحَكِّمين المتخصصين؛ للوقوف على مَدى صلاحيته وفقَ استمارة خاصة بتقويم الموقع الإلكتروني، وذلك من عدة معايير مثل: معايير تتعلق بالتصميم العام للمقرَّر، ومعايير تتعلق بدقة المحتوى، ومعايير تتعلق بوسائل التقويم.
5. مرحلة التنفيذ (التجريب): طُبِّقَتْ حصةٌ استطلاعيةٌ للوقوف على المشكلات التي قد تطرأ عند التطبيق الفعلي، وتأسيسًا على ملحوظات الطالبات وآرائهن؛ أُجريَتْ بعضُ التعديلات على الموقع؛ وأصبح الموقعُ في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق. وبدأ التطبيقُ الفعليُّ من اليوم الأول في الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2018/2019م على الموقع http://bl.wemakeitlive.com/login.aspx ، وأتيحَ الموقعُ الإلكتروني للطالبات في شكله النهائي لبدء تجربة الدراسة، واستمر التطبيقُ خلال الفترة من 2018/9/2م إلى 2018/11/22م.

إجراءات تطبيق الدراسة

- تكافؤ مجموعات الدراسة: حُسِبَ تكافؤ مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي ومقياس دافعية الإنجاز قَبليًّا باستخدام تحليل التباين الأحادي، وتبيّنَ أنه لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًّا بين مجموعات الدراسة، حيث بلغت قيمةُ (ف) المحسوبَة للأداتين على التوالي هي: (2.14)، (2.902)، وكـان مستوى الـدلالة على النحو الآتي: (0.123)، (0.060) على التوالي، وهي عند مستوى دلالة أكبر من ($\alpha \leq 0,05$) وهذا يؤكد وجودَ تكافؤ بين مجموعات الدراسة الأربع في الاختبار التحصيلي، ومقياس دافعية الإنجاز.

تهيئة البيئة الصفية: أُجريَ لقاءٌ مسبَقٌ مع المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة بالنسبة للمحتوى النظري في حُجرة الدراسة العادية حيث بيئة التعليم الاعتيادية، أما عن استخدام المحتوى الإلكتروني المتاح عبر الموقع التعليمي، واستخدام أدوات التفاعل المتاحة بالموقع من قِبَل طالبات المجموعات التجريبية، فقد نُفِّذَ في معمل الحاسب الآلي بالمدرسة، حيث إنه بيئةٌ تعليميةٌ ملائمةٌ لتنفيذ التجربة؛ إذ يتوفر في المعمل

الإنترنتُ المتنقلُ، فضلًا عن توفر فنية المعمل التي ستُذلل أيَّ صعوباتٍ قد تواجه الطالبات في أثناء استخدام الموقع، وأتيح لطالبات المجموعات التجريبية - من خلال استخدام كلمات مرورية لكل طالبة – الدخولُ إلى الموقع في الأوقات المناسبة لهن.

- البدء بتطبيق الدراسة لمجموعات الدراسة بتاريخ 2/9/ 2018.
- التطبيق البَعدي لأداتَي الدراسة: طُبِّقَتِ الأداتان بعد الانتهاء من تدريس الوحدات الثلاث مباشرة، وذلك بتاريخ (2018/11/18م) إلى تاريخ (2018/11/22م).
- استخراج النتائج وتحليلها، ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات بناءً على تلك النتائج.

المعالَجة الإحصائية

عُولجت بياناتُ الدراسة إحصائيًّا باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وهي:

1. التأكد من تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة قبل البدء في تطبيق الدراسة، عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام تحليل التباين (ANOVA) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات التجريبية والضابطة في أداتَي الدراسة.
2. تحليل التباين المشترَك (ANCOVA) لاختبار الفرضيات الأولى والثانية.
3. مربع إيتا (Eta Square η^2) لحساب حجم الأثر، فقد اعتمد الباحثان على تصنيف Cohen (1988) الذي ذكرَ فيه أن حجمَ الأثر يكون صغيرًا إذا كان مربعُ إيتا ($\eta^2 \geq 0.06$)، ومتوسطًا إذا كان مربعُ إيتا ($0.06 \eta^2 \geq 0.14$)، وكبيرًا إذا كان مربعُ إيتا ($\eta^2 \geq 0.14$).

عرْض النتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: نصَّ السؤالُ الأول على: «ما أثر اختلاف مستويات الدمج في التعلم المدمَج على تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية؟»، حيث استُخرِجت المتوسطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعيارية لنتائج درجات الطالبات في المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البَعدي، كما في الجدول (2).

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات في الاختبار التحصيلي البَعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى (70 % إلكتروني – 30 % اعتيادي)	31	24.84	3.97
التجريبية الثانية (50 % إلكتروني – 50 % اعتيادي)	30	23.40	3.49

التجريبية الثالثة (30 % إلكتروني- 70 % اعتيادي)	30	20.03	3.90
الضابطة	30	16.33	3.46

* الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي = 30

يتضح من الجدول (2) وجودُ فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات في اختبار التحصيل البَعدي؛ تبعًا لاختلاف طريقة المعالجة (التدريس وفقَ التعلم المدمَج بأنواعه، والتدريس وفقَ طريقة التدريس السائدة في مادة التربية الإسلامية)، حيث بلغ المتوسطُ الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (24.84) وبانحراف معياري (3.97)، وبلغ المتوسطُ الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (23.40) وبانحراف معياري بلغَ (3.49)، وبلغَ المتوسطُ الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الثالثة (22.03) وبانحراف معياري بلغَ (3.90)، في حين بلغَ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (16.33) وبانحراف معياري بلغَ (3.46).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، استُخْدِمَ تحليلُ التباين المصاحِب (ANCOVA)، كذلك حُسِبَ مربعُ إيتا (η^2) للتعرف على حجم أثر استخدام طريقة التدريس بالتعلم المدمَج بمستوياته الثلاث في التحصيل البَعدي، وكانت النتائجُ كما يبيّنُها الجدولُ (3).

جدول (3)

نتائج تحليل التباين المصاحِب (ANCOVA) لدرجات طالبات المجموعات الأربع في التحصيل البَعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر (2η)
التحصيل القَبْلي	4.900	1	4.900	0.270	0.604	0.002
مجموعات الدراسة	1302.094	3	434.031	31.100	0.001>	0.358
الخطأ	1618.896	116	13.956			

يكشف الجدولُ (3) عدمَ وجود فروق دالة إحصائيًّا في التحصيل الدراسي القَبْلي؛ حيث بلغت قيمةُ (ف) المحسوبة (0.270) بمستوى دلالة (0.604)، مما يشير إلى تكافؤ مجموعات الدراسة في الاختبار التحصيلي القَبْلي، كذلك يشير الجدولُ إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا لاستجابات الطالبات على الاختبار التحصيلي، إذ بلغت قيمةُ (ف) المحسوبة (31.100) بمستوى دلالة (<0.001)، وهي دالة إحصائيًّا، وهذه النتيجة تعني أن طريقةَ التدريس وفقَ التعلم المدمَج بمستوياته الثلاثة له أثرٌ على التحصيل الدراسي؛ الأمر الذي ترتبَ عليه رفضُ الفرضية الصفرية الأولى.

ويبين الجدولُ نفسُه أن حجمَ أثر استخدام التعلم المدمَج في تحصيل الطالبات للاختبار كان كبيرًا؛ حيث بلغ (0.358) وفقًا لوصف Cohen (1988) ($2\eta \geq 0.14$)، وبذلك يمكن القولُ إن حوالي 36 % من التباين في التحصيل البَعدي يرجع إلى استخدام التعلم المدمَج.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات الدراسة، فقد استُخْرِجَتِ المقارنات البَعدية في أداء الطالبات في اختبار التحصيل الدراسي باستخدام اختبار بونفيروني Bonferroni للمقارنات البَعدية المتعددة، والجدول (4) يشير إلى نتائج هذه المقارنات.

جدول (4)
نتائج اختبار بونفيروني لمتوسطات درجات مجموعات الدراسة في الاختبار التحصيلي البَعدي

المجموعة (1)	المجموعة (2)	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق
التجريبية الأولى*	التجريبية الثانية**	1.44	0.812	لا يوجد
التجريبية الأولى	التجريبية الثالثة***	4.81	0.000	الأولى
التجريبية الثانية	التجريبية الثالثة	3.37	0.004	الثانية
التجريبية الأولى	الضابطة****	8.51	0.000	الأولى
التجريبية الثانية	الضابطة	7.07	0.000	الثانية
التجريبية الثالثة	الضابطة	3.7	0.001	الثالثة

*متوسط (1) = 24.84، **متوسط (2) =23.40، ***متوسط (3) =20.03، ****متوسط (4) = 16.33

يُظهرُ الجدولُ (4) أن الفروقَ بين المتوسطات دالةٌ إحصائيًا بين المقارنات الثنائية للمجموعات الأربع عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$). في المقارنة الأولى كانت الفروقُ غيرَ دالة إحصائيًا. أما في المقارنتين الثنائيتين الثانية والرابعة، كانت الفروقُ دالةً إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التي دُرِّسَتْ باستخدام التعلم المدمَج بنسبة 70 % إلكتروني، و30 % اعتيادي)، وفي المقارنتين الثنائيتين الثالثة والخامسة، كانت الفروقُ دالةً إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية الثانية (التي دُرِّسَتْ باستخدام التعلم المدمَج بنسبة 50 % إلكتروني، و50 % اعتيادي)، وفي المقارنة الثنائية السادسة كانت الفروقُ دالةً إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية الثالثة (التي دُرِّسَتْ باستخدام التعلم المدمَج بنسبة (70 % اعتيادي، و30 % إلكتروني).

ويمكن تفسيرُ وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات التجريبية الأولى والثانية والثالثة التي دُرِّسَتْ بِاستخدام التعلم المدمَج، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي دُرِّسَتْ بالطريقة الاعتيادية في التحصيل البَعدي إلى عدة أمور منها: بيئة التعلم الإلكتروني عبرَ الويب، واستخدم التعلم المدمَج كبيئة تعليمية تفاعلية ساعدت على رفْع المستوى التحصيلي للطالبات؛ لِمَا تميزت به من قدرتها على اختيار أفضل الوسائل لكل هدف تعليمي، وزيادة نسبة ممارسة الأنشطة الحيةَ داخل الفصل الدراسي، وإتاحة الفرص للعمل الفردي والجماعي، وزيادة نسبة التفاعلات المختلفة بين المعلمة والطالبات، وبين الطالبات أنفسهن، وبينهن والمحتوى التعليمي ومصادر التعلم الخارجية، كل ذلك أوجد بيئةً تعليميةً محفزةً وممتعةً وثريةً للطالبات، وعملتْ على إزالة الملل وزيادة نشاطهن، وبالتالي رفْع التحصيل الدراسي لديهن.

كذلك فإن عَرْضَ الوحدات الدراسية على الموقع الإلكتروني، وما أتاحه المحتوى الإلكتروني من عناصر الجذب المتمثلة في تنوع الوسائط والتقانة الحديثة التي تزيد من جودة العمل الناتج وسهولة القيام به، واحتوائها على الإثارة والتشويق، كل ذلك كان له إسهامٌ واضحٌ في زيادة تركيز الطالبات، واستثارة دافعيتهن للتعلم؛ مما كان له الأثرُ في سهولة إيصال المحتوى لهن بطريقة سريعة ودقيقة وبجهد أقل، وهذا ما أكده العشيري (2011) من تأثير دمْج الوسائط المتعددة بالموقف التعليمي على استيعاب المتعلمين للمادة التعليمية؛ فهي تتيح للمتعلم المشاهدةَ والاستمتاعَ، وتُوفّر التعزيزَ ومثيراتٍ ومؤثراتٍ متنوعةً، والتغذيةَ الراجعةَ، وهذا يجعل المتعلمين فاعلين ومشاركين، مما يؤدي إلى زيادة فهمهم واحتفاظهم بالمعلومات.

يُضاف إلى ذلك إمكانيةُ دخول الطالبات إلى الموقع في أي وقت، ومن أي مكان للبحث عن توضيحات أو معلومات إضافية يحتجنها في فهْم جزئية معيّنة في الوحدات الدراسية، وأيضًا إمكانية حلّ تدريباتِ أيّ درْس من خلال شبكة الإنترنت المتوفرة لديهن في المنزل أو المدرسة، مما سهَّلَ عليهن مراجعةَ المعلومات غير الواضحةً لهن.

كما أن بيئةَ التعلم المُدمَج أتاحتِ الفرصةَ للإجابة عن كثير من الأسئلة التي لم يسمحْ وقتُ الدراسة الاعتيادية بالإجابة عنها؛ عن طريق التواصل مع المعلمة بالبريد الإلكتروني، كما أن وجودَ أنشطة متنوعة من حيث سهولتها وصعوبتها وصياغتها وأهدافها، ومستوياتها المعرفية في بيئة التعلم المدمَج، يَسَّرَتْ علىَ طالبات المجموعات التجريبية التزوُّدَ بمفاهيم ومعلومات الوحدات الدراسية بأساليب متنوعة، ووسائل تعلم مختلفة تتناسب مع أنماط التعلم المختلفة للطالبات، هذا بالإضافة إلى وجود التغذية الراجعة البنّاءة والمتنوعة لكل نشاط، ساعد على تقدُّم طالبات المجموعات التجريبية مما أسهم في توضيح أخطائهن، وعمِلَ على التقليل منها بشكل كبير، وأشارت دراسةُ (Goodwin 2008) إلى أن تلقي المتعلمين التغذية الراجعة في أثناء العمل، أدّى إلى تطوير أدائهم، وسرعة التعلم، واكتساب المادة العلمية.

ومرجع ذلك إلى كون بيئة التعلم المدمَج بيئةً ممتعة ومشجّعة للتعلم، وتساعد الطالبات على الاستيعاب في وقت قصير؛ لأنها توجِّه الطالباتِ إلى التركيز بشكل أفضل، وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التي أكّدت دورَ بيئة التعلم المدمج في زيادة التحصيل، كدراسة محمد وآل رشيد (2017)، ودراسة السيد (2016)، ودراسة Giannousi وآخرون (2014)، ودراسة Kazu و(Demirkol 2014)، ودراسة الذيابات (2013).

ويمكن إرجاعُ هذه النتيجة أيضًا إلى أن الطالباتِ خضعن لعدد كبير من الجلسات التي تحتوي على أنشطة متنوعة، وكان بعضُها يعالج موضوعًا واحدًا من عدة اتجاهات، كأخذه من وجهة افتراضية أو تحليلية، إلى جانب تصميم أو رسْم علاقاتٍ بين المفاهيم، كلُّ ذلك ساعدَ على ترسيخ المفاهيم العلمية لدى الطالبات واحتفاظهن بها فترةً طويلة. ويذكر العتيبي (2016) أن التفكيرَ والتحليل والتدريب المستمرَّ على الأنشطة، إلى جانب الكم الكبير من الأسئلة يساعد على استثارة تفكير الطلبة لاكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها لأطول فترة ممكنة، وهذا يؤدي إلى تحصيلٍ دراسيّ مرتفع.

ويمكن تفسيرُ عدم وجود فرْقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات كلٍّ من طالبات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التحصيل البَعدي، إلى أن (50%) من المحتوى التعليمي للمادة عُرِضَ إلكترونيًّا في المجموعة الثانية، وهذا وفَّرَ بيئةً تعليمية - للمجموعة الثانية - قريبةً من البيئة التي وُفِّرَت للمجوعة الأولى.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الذي نصَّ على «ما أثر اختلاف مستويات الدمج في التعلم المدمج على تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية؟»؛ حُسِبَتِ المتوسطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعيارية لنتائج مقياس دافعية الإنجاز للطالبات في مجموعات الدراسة، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج أداء الطالبات في مقياس دافعية الإنجاز البَعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى (70 % إلكتروني- 30 % اعتيادي)	31	4.50	0.41
التجريبية الثانية (30% إلكتروني- 70 % اعتيادي)	30	4.42	0.37
التجريبية الثالثة (50 % إلكتروني – 50 % اعتيادي)	30	4.65	0.53
الضابطة	30	3.89	0.49

يُظهر الجدولُ (5) تفاوتًا في الأداء بين مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروقُ في المتوسطات دالةً إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين هذه المجموعات، استُخدِمَ تحليلُ التباين المصاحِب (ANCOVA)، كما استُخرِجَ مربعُ (η^2) للتعرف على حجم أثر استخدام التعلم المدمَج في دافعية الإنجاز البَعدي، وكانت النتائجُ كما يُبيّنها الجدولُ (6).

جدول (6)
نتائج تحليل التباين المصاحِب لدرجات طالبات المجموعات في مقياس دافعية الإنجاز البَعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التطبيق القَبلي	0.46	1	0.46	2.22	0.139	0.019
مجموعات الدراسة	10.360	3	3.45	10.60	0.001>	0.30
الخطأ	24.11	116	0.20			

يتضح من الجدول (6) عدمُ وجودِ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا في مقياس دافعية الإنجاز القَبلي؛ حيث بلغت قيمةُ (ف) المحسوبة (2.22) بمستوى دلالة (0.139)، مما يشير إلى تكافؤ مجموعات الدراسة في مقياس دافعية الإنجاز القَبلي، كما يشير الجدولُ أيضًا إلى وجود فروقٍ دالة إحصائيًّا لاستجابات الطالبات على مقياس دافعية الإنجاز البَعدي، إذ بلغتْ قيمةُ (ف) المحسوبة (10.60) بمستوى دلالة (0.001>)، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$)، وهذه النتيجة تعني أن طريقةَ التدريس باستخدام التعلم المدمَج بأنواعه له أثرٌ على دافعية الإنجاز؛ الأمر الذي ترتبَ عليه رفضُ الفرضية الصفرية الثالثة.

ويُبيّن الجدولُ نفسُه أن حجمَ أثر استخدام التعلم المدمَج في دافعية الإنجاز البَعدي للطالبات كان كبيرًا؛ حيث بلغ (0.30) وفقًا لوصف Cohen (1988) ($0.14 \leq 2\eta$) ، وبذلك يمكن القول: إن حوالي 30% من التباين في دافعية الإنجاز يرجع إلى استخدام التعلم المدمج.

ولمعرفة اتجاه الفروق في متوسطات الدرجات بين المجموعات الأربع، استُخدِم اختبارُ بونفيروني Bonferroni للمقارنات البَعدية المتعددة، والجدول (7) يشير إلى نتائج هذه المقارنات.

جدول (7)
نتائج اختبار بونفيروني لمتوسطات درجات المجموعات الأربع في مقياس دافعية الإنجاز البَعدي

المجموعة (1)	المجموعة (2)	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفروق
التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	0.05	1.000	-
التجريبية الأولى	التجريبية الثالثة	0.15	1.000	-
التجريبية الأولى	الضابطة	0.64	0.001	الأولى
التجريبية الثانية	التجريبية الثالثة	0.21	1.000	-
التجريبية الثانية	الضابطة	0.59	0.001	الثانية
التجريبية الثالثة	الضابطة	0.78	0.001	الثالثة

يُظهِر الجدولُ (7) أن الفروقَ بين المتوسطات في المقارنتين الثنائية الأولى والثانية، كانت غيرَ دالة إحصائيًّا، مما يعنيَ عدمَ وجود فروق بين المجموعات في مقياس دافعية الإنجاز البَعدي، أما في المقارنة الثنائية الثالثة، فقد كانت الفروقُ دالةً إحصائيًّا لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التي درست بالتعلم المدمَج بنسبة 70 % إلكتروني، و30 % اعتيادي)، وفي المقارنة الثنائية الرابعة كانت غيرَ دالة إحصائيًّا، مما يعني عدمَ وجود فروقٍ بين المجموعتين في مقياس دافعية الإنجاز البَعدي، أما في المقارنتين الخامسة والسادسة فقد كانت الفروقُ دالةً إحصائيًّا لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية والثالثة (اللتين درستا باستخدام التعلم المدمَج).

ويمكن إرجاعُ وجودِ فرْقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعات التجريبية الأولى والثانية والثالثة على التوالي وهنَّ اللواتي درسْنَ باستخدام التعلم المدمَج، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسْنَ بالطريقة الاعتيادية في مقياس دافعية الإنجاز البَعدي، إلى بيئة التعلم المدمَج التي أتاحت فرصًا متنوعة للتعلم باستخدام الحواسيب اللوحية؛ مما أثار دافعيةَ الطالبات وحماسَهن نحوَ التعلم، فاستخدام المجموعات التجريبية للتكنولوجيا أدخل عنصرَ التجديد في البيئة التعليمية، وولّدَ دافعيةً نحو التعلم، وقد بدا ذلك واضحًا في أثناء قيامهن بالأنشطة المختلفة داخلَ غرفة الصف وخارجها، فتأمُّلهن في المحتوى، الذي عُرِضَ إلكترونيًّا، وما يحتويه من عناصر الجذْب والتشويق، كان له إسهامٌ واضحٌ في زيادة تركيز الطالبات، واستثارة دافعيتهن نحو التعلم، وهذا يتفق مع تفسير السعيد (2017) الذي عَزى فيه زيادةَ دافعية طلبة المجموعة التجريبية التي خضعت للتعلم في بيئة التعلم المدمج إلى دور هذه البيئة الجديدة وإسهامها في الحوار والمناقشة، وكذلك تواصل الطلبة مع زملائهم ومعلمهم عن طريق البريد الإلكتروني، وأيضًا عرْض المقرر بالوسائط المتعددة، مما كان له دورٌ في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم.

كما وفَّرت بيئةُ التعلم المدمج تقاناتٍ تعليمية عَرَضَتِ المادةَ بأساليب شائقة؛ أثارتِ اهتماماتِهن نحو التعلم، وقرَّبت لهن المفهومَ، ونمَّتْ لديهنَّ التعلمَ الذاتيَّ، وجعلتهن محورَ العملية التعليمية، مما زاد من دافعيتهن للإنجاز كلٌّ حسب قدرتها واستعداداتها، وهذا ما أكدته دراسةُ (Astleitner 2004 و Wiesner) إذ أشارت إلى وجود علاقة وتأثير إيجابي لاستخدام برامج تقانة الوسائط المتعددة وتطبيقاتها في التعليم من حيث تأثيرها على دافعية الإنجاز، وما أشار إليه شلبي (2008) إلى أن بيئة التعلم المدمج تستثير دافعيةَ الإنجاز لدى المتعلمين من خلال إشباعها لحاجاتهم، واستثارة دوافعهم الداخلية، كما أن المادةَ المعروضةَ في هذه البيئة

تكون شائقةً ومثيرةً لهم، وتساعدهم على وضْع الأهداف وتحقيقها، كما تتيح لهم الفرصةَ لتحمُّل المسؤولية تجاهَ الأنشطة التي يختارونها.

ويضيف Lim و (Maris 2009) أن بيئة التعلم المدمج مكَّنَتِ المتعلمَ من الانتقال من بيئة التعليم الاعتيادية المعتمِدة على تلقين المعلومات وحِفْظها وتذكُّرها إلى بيئة جديدة تعتمد التعلمَ الذاتيَّ النشِطَ، وتزوّد المتعلمَ بمهارات حديثة تمكّنه من البحث عن المعلومات من مصادر إلكترونية متنوعة، فهي بيئة تعتمد عليه، وتجعله محورًا فعالًا في العملية التعليمية، وتنقل دورَ المعلم إلى موجّه ومرشد يشجع المتعلمَ ويزيد من دافعيته للتعلم.

وتتفق هذه النتيجةُ كذلك مع ما أشارت إليه نتائجُ عددٍ من الدراسات عن دور بيئة التعلم المدمج في زيادة دافعية الإنجاز لدى الطالبات كدراسة (Isiguzel 2014)، ودراسة الحجري (2014)، ودراسة الفقي (2012)، ودراسة سرايا (2011).

أما فيما يتعلق بنتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعات التجريبية في مقياس دافعية الإنجاز فيمكن تفسيرُ ذلك بأن المجموعاتِ درست باستخدام التعلم المدمج، وكان الاختلافُ بينهن في نِسَب التعلم الإلكتروني، ومما لاحظه الباحثان في أثناء التطبيق أن دافعيتَهن كانت متعلقةً بطريقة التعلم المدمج وكيفية تطبيقها والبحث في الموقع، وحلّ التدريبات، وتلقي التغذية الراجعة، كذلك بطريقة عرْض المادة التعليمية على الموقع، والصور التوضيحية، ومقاطع الفيديو الداعمة للدروس، والروابط التعليمية، والعروض التقديمية، وما أسهمت به بيئةُ التعلم المدمج بشكل واضح في إخراج الطالبات من النمط التدريسي العادي، وإزالة الملل، باعتبارها بيئةً جديدةً غيرَ مألوفة بالنسبة للطالبات، مما أثار دافعيتَهن، وحبَّهن للتعلم.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسةُ، توصي بالآتي:

1. عقْد دورات وورش تدريبية لمعلمي مادة التربية الإسلامية ومشرفيها لتدريبيهم على استخدام استراتيجيات ومستويات التعلم المدمج في حصص التربية الإسلامية؛ لِمَا لها من أثر في تحسين أداء الطلبة في التحصيل وغيرها من المتغيرات البحثية المختلفة.
2. تعزيز الثقافة الإلكترونية لدى القائمين على العملية التعليمية.
3. العمل على تجهيز قاعات الدراسة بأجهزة الحاسوب وتوصيلها بالإنترنت، مع توفير الدعم الفني المتواصل لهذه التقنيات.

المقترحات

1. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية، بتطبيق مستويات الدمج في التعلم المدمج على مواد دراسية ومراحل دراسية مختلفة، وذلك للكشف عن مميزات هذه المستويات في التعلم، واستثمار فوائدها في العملية التعليمية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إسماعيل، الغريب زاهر (2009). *التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة*. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

الجلنداني، سميرة (2016). *الفروق في التعلم المنظم ذاتيًا ودافعية الإنجاز لدى الطلبة المجيدين دراسيًا والعاديين في الصفوف من 8-10 في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الحجري، حنان (2014). أثر استخدام التعلم المدمج على تنمية مفاهيم إدارة المشروعات الصغيرة والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية شعبة التعليم التجاري. *دراسات تربوية واجتماعية*، 20(2)، 23-60.

الخان، بدر الهدى (2005). *استراتيجيات التعلم الإلكتروني* (ترجمة: الموسوي، علي شرف، الوائلي، سالم جابر، والتيجي، منى). دمشق، سوريا: شعاع للنشر والتوزيع.

خليفة، عبد اللطيف (2000). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة، مصر: دار غريب للنشر والتوزيع.

الذيابات، بلال (2013). فاعلية التعليم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعلم المدمج والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية في مادة طرائق التدريس للصفوف الأولى واتجاهاتهم نحوه. مجلة *جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 27(1)، 182-200.

سرايا، عادل السيد (2011). فاعلية استخدام نموذج بيتشيانو Picciano للتعلم الإلكتروني المدمج في تنمية بعض مهارات التعامل مع البصريات التعليمية والدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود. *تكنولوجيا التعليم*، 21(2)، 3-42.

السعيد، خليل محمود (2017). فاعلية التعلم المدمج في تحصيل ودافعية طلاب مقرر تقنيات التعليم في جامعة طيبة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة القصيم*، 11(1)، 237-283.

السيد، إيناس (2014). أثر إستراتيجية الصف المقلوب عبر التعلم المتنقل في تنمية مهارات البرامج التلفزيونية لدى طالبات الدراسات العليا. *دراسات وبحوث المؤتمر الدولي للتعلم الإلكتروني في الوطن العربي*، القاهرة، 24-6/26/ 2014.

السيد، عماد أبو سريع (2016). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر الحاسب الآلي على تنمية بعض مهارات برنامج البوربوينت لدى طالبات الدبلوم العام شعبة مواد صناعية واتجاهاتهن نحوه. *مجلة كلية التربية (جامعة بنها)*، 27(106)، 1-56.

سيفين، عماد شوقي (2011). التعليم والتعلم من النمطية إلى المعلوماتية. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

الشبلي، عبد الله (2014). *برنامج للأمن النفسي وأثره على الدافعية للإنجاز والتوافق النفسي لدى طلبة مرحلة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الشريانية، صفية (2016). *مهارات التواصل غير اللفظي لدى المعلمين كما يدركها الطلبة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والاتجاه نحو المعلم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

شلبي، أمينة إبراهيم (2008). «أثر استخدام بعض استراتيجيات استثارة الدافعية على تحسين الأداء الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم. «في المؤتمر العلمي الثالث - تطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي -مصر الدقهلية: كلية التربية النوعية - جامعة المنصورة، 1، 312 - 341.

الشمري، محمد (2007). *أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه* (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية.

الشهوان، عروبة محمد (2014). *أثر التعلم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطالبات الصف الأول ثانوي في*

مادة نظم المعلومات الإدارية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عُمان.

عبد الحميد، فاطمة السيد (2014). برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى طفل الروضة. *مجلة تربويات الرياضيات*، 17(8)، 319-340.

عبد العاطي، حسن الباتع (2016). *تكنولوجيا التعلم المدمج. القاهرة*، مصر: المكتبة التربوية.

العتيبي، نايف (2016). *أثر التدريس باستخدام معينات التعليم البصرية في فهم أساسيات علم الوراثة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

العشيري، هشام أحمد (2011). *تكنولوجيا الوسائط المتعددة التعليمية في القرن الحادي والعشرين*. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

عيد، سلمى إسماعيل، الجبروني، طارق علي، تفاحة، جمال السيد، وعوض، أماني محمد (2018). «فاعلية التعلم المدمج في تنمية التفكير الابتكاري لمحتوى الفيجوال بيسك VISUAL BASIC لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية» *مجلة كلية التربية: - جامعة بور سعيد*، 23، 522-566.

فرج، إلهام عبد الحميد، ومبارز، منال عبد العال (2018). «أثر توظيف التعلم المدمج في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية». *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 5، 95-112.

الفقي، داليا السيد المليجي (2012). *فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مشروعات ابتكارية بالبرمجة الشيئية لدى طلاب الصف الأول الثانوي وعلاقة ذلك بالدافعية للإنجاز* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة طنطا، مصر.

القباني، نجوان حامد (2017). أثر مستويات المدمج في التعلم المدمج على تنمية مهارات تصميم خرائط المفاهيم الرقمية لدى طلاب كلية التربية جامعة السلطان قابوس، *مجلة التربية- جامعة الأزهر*، 176(2)، 441-520.

القحطاني، ظبية جار الله (2018). «أثر تدريس الرياضيات باستخدام التعلم المدمج على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط». *مجلة التربية- جامعة الأزهر*، 177(1)، 442-511.

اللقاني، أحمد؛ والجمل، أحمد (2003). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

محمد، رنا. (2008). تطور الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين. *مجلة كلية الآداب* - جامعة الكوفة، 2، 6-37.

محمد، فاتن، وآل رشيد، هياء، معجب. (2017). فاعلية استخدام التعلم المدمج على التحصيل الدراسي في مادة الفقه للمرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج. *مجلة القراءة والمعرفة*، 189، 126-160.

محمود، حسين، الدسوقي، محمد، موسى، مصطفى، وفرج، محمد. (2012). أثر اختلاف مستويات الدمج في برامج التعلم المدمج على أداء طلاب تكنولوجيا التعليم لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية. تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، 208-253.

المشرفي، راشد (2012). *الصلابة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وتحقيق الذات لدى عينة من طلبة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الدول العربية، جمهورية مصر العربية.

موسى، عبد الله (2012). *التعليم الإلكتروني*. الرياض، السعودية: جامعة الملك سعود.

هنداوي، أسامة، ونوبي، حمد (2010). أثر اختلاف مستوى دمج مصادر التعلم المستخدمة في التعلم المدمج على التحصيل والدافعية نحو التعلم، التربية- جامعة الأزهر، 144(2)، 417-454.

وزارة التربية والتعليم (2017). *البوابة التعليمي*ة. سلطنة عُمان: وزارة التربية والتعليم.

الوهيبية، منى سالم (2014). *بناء مقياس للتفكير الأخلاقي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس* (رسالة ماجستير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Acree, L., Gibson, T., Mangum, N., Wolf, M. A., Kellogg, S., & Branon, S. (2017). Supporting school leaders in blended learning with blended learning. Journal of Online Learning Research, 3(2), 105–143.

Astleitner, H., & Wiesner, C. (2004). An Integrated model of multimedia learning and motivation. Journal of Educational multimedia and Hypermedia, 13(1), 321-.

Bliuc, A.-M., Goodyear, P., & Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. The Internet and Higher Education, 10(4), 231–244.

Boyle, T., Bradley, C., Chalk, P., Jones, R., & Pickard, P. (2003, October). Using blended learning to improve student success rates in learning to program. Journal of Educational Media, 28(21787-165 ,(3-.

Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). Is K-12 blended learning disruptive? An introduction to the theory of hybrids. Clayton christensen institute for disruptive innovation.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. New York: Academic Press.

Dwaik, R., Jweiless, A., & Shrouf, S. (2016). Using blended learning to enhance student learning in american literature courses. Turkish Online Journal of Educational Technology, 15(2), 126–137.

Giannousi, M., Vernadakis, N., Derri, V., Antoniou, P., & Kioumourtzoglou, E. (2014). A comparison of student knowledge between traditional and blended instruction in a physical education in early childhood course. Turkish Online Journal of Distance Education, 15(1), 99113-.

Goodwin, C. J. (2008). A history of modern psychology (3rd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

Grabinski, K., Kedzior, M., & Krasodomska, J. (2015). Blended learning in tertiary accounting education in the CEE region - A Polish perspective. Accounting & Management Information Systems / Contabilitate Si Informatica De Gestiune, 14(2), 378397-.

Isiguzel, B. (2014). The blended learning environment on the foreign language learning process: A balance for motivation and achievement. Turkish Online Journal of Distance Education, 15(3), 108121-.

Kazu, I.

Lim, D. H., & Morris, M. L. (2009). Learner and instructional factors influencing learning outcomes within a blended learning environment. Educational Technology & Society, 12 (4), 282–293.

Rovai, A. P., & Jordan, H. M. (2004, August). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. International Review of Research in Open and Distance Learning, 5(2), 113-.

Singh, H. (2003). Building eeffective blended learning programs. Educational Technology, 43(6), 5154-.

Staker, H. (2011). The Rise of K-12 Blended Learning: Profiles of emerging Models. Innosight Institute.

Suda, K. J., Sterling, J. M., Guirguis, A. B., & Mathur, S. K. (2014). Research: student perception and academic performance after implementation of a blended learning approach to a drug information and literature evaluation course. Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 6367372-.

Taradi, K., Taradi, M., Radi, K., & Pokrajac, N., (2005). Blending problem-based learning with web technology positively impacts student learning outcomes in acid-base physiology. Advances in Physiology education, 29(1), 35–39.

Walne, M. B. (2012). Emerging blended-learning models and school profiles. Houston: Community Foundation. Retrieved from www. edustart. org.

دعوة إلى الباحثين العرب
للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) - ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

1. الأطفال والديمقراطية.
2. الأطفال وثقافة التسامح.
3. الأطفال والعلوم.
4. الأطفال وثقافة الصورة.
5. الأطفال وفضاء اللعب.
6. الأطفال والثقافة الإلكترونية.
7. الأطفال والعدالة التربوية.
8. مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى - التأثيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة. على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراستكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: info@jac-kw.org

فَعَاليَّة بَرنامج تَدريبيّ في زيادة مَعرفة مُعلّمات التلميذَات ذَوات اضطراب فَرْط الحَركة وتشتّت الانتباه بالمُمارَسات المَبنيَّة علَى الأدلَة

Doi:10.29343 /1 – 98 – 2

أ. فاطمة بنت إبراهيم شعبي
مُعيد – بقسم التربية الخاصة – كلية التربية– جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية

د. عبد الكريم بن حسين الحسين
أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية

الملخص:

هَدفت الدراسةُ الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبيّ في زيادة معرفة معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالممارسات المبنية على الأدلة. تمّ استخدام المنهج شبه التجريبي. وشاركت في الدراسة (46) معلمة من معلمات التعليم العام في المدارس الحكومية المطبَّق بها برنامجُ فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدينة الرياض، تم توزيعهن عشوائيًّا إلى مجموعتين، هما: المجموعة الضابطة وتكونت من (23) معلمة والمجموعة التجريبية وتكونت من (23) معلمة. استخدم الباحثان اختبارًا من إعدادهما لجمْع بيانات الدراسة، وطُبِّقَ على المعلمات في المجموعة التجريبية برنامجٌ تدريبيٌّ عن بُعد باستخدام برنامج الزووم (ZOOM) بسبب ظروف جائحة فايروس كورونا المستجد (كوفيد- 19). أسفرت نتائجُ الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي في زيادة معرفة المعلمات بالممارسات المبنية على الأدلة، حيثُ وُجدت فروقٌ بين متوسطي رُتَب درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي لاختبار مستوى المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي، كما ظهرت فروقٌ بين متوسطيّ رُتب درجات المعلمات في المجموعة التجريبية على القياس القَبلي والبَعدي لصالح القياس البَعدي. كما أسهم البرنامجُ التدريبيُّ في استمرار احتفاظ المعلمات بالمعرفة بعد مرور شهر من تقديم البرنامج التدريبي. وخلصت الدراسةُ إلى عدة توصيات أبرزها: تضمين برامج تدريب معلمي التعليم العام في أثناء الخدمة بموضوعات ذات علاقة بالممارسات المبنية على الأدلة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، الممارسات المبنية على الأدلة.

استُلم البحثُ في ديسمبر 2021 وأُجيز للنشر في إبريل 2022

Effectiveness of a Training Program in Increasing the Knowledge of Evidence-Based Practices for Female Teachers who Teach Female Students with Attention Deficit and Hyperactivity disorder

Fatimah Ibrahim Shabi
Teaching Assistant
Abdulkarim Hussain Alhossein
Associate Professor
Special Education Department, College of Education, King Saud University

Abstract:

The current study aimed at evaluate in the effectiveness of a training program in increasing the knowledge of evidence-based practices for female teachers who teach female students with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD). The quasi-experimental approach was used. (46) female public education teachers participated in the study. They work in Riyadh and their schools include an educational program for students with ADHD. They were randomly assigned into two groups: the control group which consisted of (23) female teachers and the experimental group that also consisted of (23) female teachers. The researchers used a test developed by them to collect the data. They applied an online training program using (ZOOM) program on the female teachers in the experimental group due to the circumstances of the Coronavirus pandemic. The findings of the study indicated the effectiveness of the training program in increasing the knowledge of evidence-based practices for female teachers as there were significant differences between the mean scores of the control and experimental group members in the post-measurement in favor of the experimental group. There were significant differences among participants in the experimental group on the pre- and post-measurement in favor of the post-measurement, and the training program also contributed to the continued retention of knowledge for female teachers one month after arranging of the training program. The study concluded with several recommendations, the most notably of which are: Include in-service general education teacher training programs with topics related to evidence- based practices.

Keywords: Training Program, Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD), Evidence-based practices.

المقدمة:

أكَّدتْ رُؤية المملكة العربيَّة السعوديَّة (2030) على تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحُصول على تعليم يضمَن استقلاليتَهم واندماجَهم؛ بصفتهم فاعلين في المجتمع، وتوفير كافَّة التسهيلات والأدوات التي تساعدهم على تحقيق النجاح. وتماشيًا مع هذه الرُؤية؛ تسعى وزارة التعليم إلى إعادة هيكلة قطاعاتها، مُشدِّدةً على تطوير برامج ذوي الإعاقة من ضِمْنهم ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه لتقديم الخدمات للمستفيدين؛ للوصول إلى النتائج المرجوَّة.

ويُعدُّ التلاميذُ ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه من بين أكثر الفئات انتشارًا في المدارس العادية (الحسين، عبد الكريم والداوود، حنان ، 2017). ونَصَّ الدليلُ التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (American Psychiatric Association, 2013)، على أنَّ معدلَ انتشار هذا الاضطراب لدى الأطفال في سنّ المدرسة، يمثِّل حوالي (5٪)، وما يُقارب (2,5%) لدى البالغين في معظم الثقافات. وقد تفاوتت نسبُ الانتشار بين تلاميذ مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، حسب المناطق والمدن التي أجريت فيها الدراسات ومعايير التقييم ومتغيرات أخرى. فقد أشارت دراسةُ القحطاني(Alkahtani, 2017) إلى أن (15٪) من التلاميذ في مدارس المملكة العربية السعودية مُشخَّصين بالاضطراب.

كما تُشير الإحصائياتُ إلى أنَّه لا يكاد يخلو فصلٌ دراسيٌّ من تلميذ مشخَّص باضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه(Pfiffner, 2017) ، وهذا بدوره يمثِّل تحديًا لمعلِّم التعليم العام؛ نتيجة اختلاف احتياجات هؤلاء التلاميذ عن احتياجات أقرانهم العاديين (Guerra, F., & Brown, M, 2012)، إضافةً إلى تعدُّد المُشكلات لديهم في جميع مراحل تعليمهم (Barkley, 2016)، تلك التي تظهر في تدنِّي مُستوى التحصيل الدراسي، وعدم البقاء على المقعد ريثما تنتهي المهمةُ، وصعوبة اتباع تعليمات وتوجيهات المعلِّم، وعدم استكمال واجباتهم المنزليَّة، وانخفاض درجات الاختبار، والدخول في خلافات مع أقرانهم ومعلِّميهم (Geng, 2011; Lasisi, D., Ani, C., Lasebikan, V., Sheikh, L., & Omigbodun, O., 2017).

وقد يقف المعلِّمُ في حيرةٍ من أمره أمام هذه التحديات، ولا يعرف الطريقة المناسبة للتعامل معها. فقد يلجأ إلى أساليب غير مناسبة إمَّا بالصراخ ليجلس التلميذ في مكانه أو ينتبه إليه، أو تحويله إلى إدارة المدرسة للتعامل معه، وهذه الأساليب غيرُ مفيدة لهؤلاء التلاميذ؛ حيث إنَّهم سيعودون مرة أخرى لأداء مثل هذه السلوكيَّات التي تزعج المعلِّمَ والتلاميذَ الآخرين، وقد تؤثِّر على مسار العمليَّة التعليميَّة داخل الفصل (عبيدات، 2014). وعليه قد يحتاج العديدُ من المعلِّمين إلى معرفة الأساليب التي يجب أن يستخدموها لتقليل تلك التحديات.

وتُظهِر مراجعةُ الأدبيات أنَّ هناك العديدَ من المصطلحات الشائعة لوصْف المُمارسات المستخدَمة في الميدان؛ حيث يشيرِ مصطلحُ المُمارسات الفعَّالة إلى استراتيجية أو برنامج تمَّ التحقُّق من صحته بناءً على البحث والمبادئ الأخلاقيَّة والنظريَّة التعليميَّة ورأي الخبراء، إلا أنَّه لا يمكن الجزمُ أنَّه مبنيٌّ على الأدلَّة أو فعَّال (Cook, .G., Cook, S., .& Collins, W., 2016) في حين تُعرَّف المُمارساتُ المبنيَّةُ على البحث العلمي بأنَّها تلك التدخُّلاتُ التي تدعمها نتائجُ بحثٍ منخفضة الجودة، أو نتائج دراسات الحالة، أو التصاميم غير التجريبيَّة التي لا يمكن من خلالها قياسُ تأثير التدخُّل (Cook et al., 2016) . في المقابل يشير مصطلح المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة إلى تدخلات تمت مراجعتُها بعناية من قِبل باحثين محترفين، ومدعومة جيدًا بأدلَّة تجريبيَّة قوية، بالإضافة إلى عدد من المعايير الأخرى التي عند تطبيقها بدقة وبشكل صحيح سيكون لها تأثيرٌ إيجابيٌّ في تحسين تعلم التلاميذ بشكل كبير (Tankersley, M., Webb, S., & Landorum, T., 2008).

وبالرغم من وجود العديد من التدخُّلات والبرامج الفعَّالة داخلَ الفصل لإدارة التأثير السلبي لأعراض اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه؛ إلا أنَّ المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة تعَدُّ هي الأساسَ الذي ينبغي للمعلِّمين الاعتمادُ عليه في تصميم وإعداد البرامج والتدخُّلات التعليميَّة والسلوكيَّة لهؤلاء التلاميذ (Stromont,

2011. ,.M., . Reinke, W., Herman, K..) وقد نادى المختصُّون بضرورة استخدام المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة لتعليم التلاميذ ذوي اضطرابِ فرْطِ الحركة وتشتُّت الانتباه في المدارس العادية، وتجنب استخدام المعلِّمين للمُمارسات التي تعتمد على خبرتهم أو آرائهم الشخصيَّة، أو التي ليس لها أساس علمي (الحسين،2017).

وقد نشأت حركةُ المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة في الطب في أوائل التسعينات، واكتسبت اهتمامًا سريعًا لدى التخصُّصات الأخرى بما في ذلك التعليم (Cook, B., & Odom, S, 2013). وفي الوقت الحاضر هناك حديث واسع النطاق عن المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة؛ لقدرتها على منْح الباحثين والممارسين الثقةَ في أنَّ التدخُّلات التي يختارون تجربتَها قد تنجح بالفعل (Hulac, D., & Briesch, E, 2021)، إضافةً إلى أنَّ المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة قد تسفرُ عن نتائج إيجابيَّة بنسبة (95٪)، بينما لا يتجاوز معدلُ نجاح المُمارسات الأخرى «غير المبنيَّة على الأدلَّة» (50%) (Cook, B., Tankersley, M., Cook, L., Landrum, T.., 2008).

وقد جاءت التشريعاتُ الأمريكية مؤكِّدةً على أهميَّة وضرورة تبنّي المعلِّمين للمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة عند دعْم التلاميذ.(Torres, C., Farley, C., & Cook, B., 2012) فقد أكَّد قانون «لا يوجد طفلٌ يُترَكُ في الخلْف» (NCLB, 2002)، على ضرورة تدريب المعلِّمين على استخدام الاستراتيجيات التعليميَّة المستمَدَّة من بحوث مبنيَّة على أسس علميَّة مع التلاميذ ذوي الإعاقة، كما أشار قانونُ "نجاح كل طفل" (ESSA, 2015)، إلى أهميَّة وضرورة تبنّي المعلِّمين للمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة عند دعْم التلاميذ، ومنذ صدور هذه القوانين؛ أصبحت المؤسسات التعليميَّة مسؤولةً بشكل كبير عن تحديد وتطبيق المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة في الفصول الدراسيَّة باعتبارها ضروريَّةً وأخلاقيَّةً (الغنيمي، 1440).

ونتيجةً لصدور التشريعات التي تؤكِّد على استخدام المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة، فقد تمَّ إنشاء عدد من المواقع الرسمية والموثوقة المهتمة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة، ويمكن الوصولُ إليها بسهولة من قِبَل المعلِّمين وأولياء الأمور ومديري المدارس (Burns, M. K., & Ysseldyke, J. E, 2009)، مثل المكتبة الرقميَّة What Works Clearinghouse (WWC) للبحوث التربويَّة، والتي تمَّ إنشاؤها في عام 2002م. حيثُ بدأت WWC في مراجعة قائمة الأدلَّة الخاصَّة بالمُمارسات للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلُّم، وفي التربية الخاصَّة في مرحلة الطفولة المبكرة، ثم الذين لديهم اضطرابات سلوكيَّة وانفعاليَّة (Cook et al,. 2013).

وعلى صعيدٍ متواصل، جاءت العديدُ من الدراسات مؤيدةً لتلك القوانين والتشريعات المهتمة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة. فقد أشارت دراسةُ مارتينوسن وآخرون(Martinussen, R., Tannock, R., & Chaban, P., 2011) إلى ضرورة معرفة المعلِّمين بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة؛ للتعامل الناجح مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه. وبيّنت دراسةُ إليك وآخرون (Elik, N., Corkum, P., Gallant, P., & McGonnell, M, 2015) أنَّ معرفةَ المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة وتنفيذَها في الفصل يزيد من إنتاجيَّة التلاميذ واستقلاليتهم، ممَّا يمكنهم من الوصول إلى العيش المستقل والالتحاق بالتعليم الجامعي والحُصول على عمَل، كما أنَّ الاستخدامَ الجيدَ للمُمارسات يزيد من كفاءة المعلِّم وفاعليَّته ويجعل المعلِّمَ فعّالًا، والمعلِّمَ الفعّالَ أكثرَ فعاليَّة (Torres et al., 2012).

وتشمل المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه على التدخُّل الدوائي والتدخُّل السلوكي (DuPaul , G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M.,2011). ويعتقد العديدُ من المهنيين أنَّه عندما يتمُّ الجمع بين الأدوية والتدخُّلات السلوكيَّة، فإنَّه يتم علاج الأعراض والمشاكل المرتبطة بالاضطراب بشكل أفضل، وستكون النتائجُ الإيجابيَّةُ طويلةُ المدى أكبرَ Chronis, A. M., Jones, H. A., & Raggi, V. L. 2006. ويعتقد البعضُ الآخر أنَّ العلاجَ يجب أن يبدأ بتدخلات سلوكيَّة مدعومة تجريبيًّا، ومصمَّمة لتعزيز سلوك التلاميذ في الفصل وزيادة التحصيل الأكاديمي (Eiraldi, R., Mautone, J., & Power, T 2012)، وأنَّه يمكن إضافةُ الأدوية عند الضرورة؛ حيثُ لم يثبت أنَّ العلاج الدوائي يحسِّن النتائجَ طويلةَ المدى للاضطراب (Raggi, L., & Chronis, M., 2006).

ونتيجةً لضعف الوظائف التنفيذيَّة في الدماغ فإنَّ أعراضَ اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه ترتبط بمجموعة متنوِّعة من السلوكيَّات التي تتعارض مع السلوكيَّات المناسبة، والتي لها آثارٌ مباشرة على تطوير المُشكلات السلوكيَّة والأكاديميَّة والاجتماعيَّة (Raggi et al., 2006). وتهدف المُمارساتُ المبنيَّة على الأدلَّة إلى معالجة تلك المُشكلات بدلًا من الأعراض الأساسيَّة للاضطراب؛ من خلال تعديل السلوكيَّات غير المناسبة، وتعليم التلاميذ طرقَ التحكّم في السلوك بأنفسهم، ومعالجة المُشكلات الأكاديميَّة والاجتماعيَّة؛ ممَّا يؤدِّي إلى تحسين الأداء والعلاقات في المدرسة والمنزل(Evans, S., Owens, J., Wymbs, B., & Ray., A., 2018) .

وتتعدد التدخُّلاتُ السلوكيَّة التي يُنصَحُ باستخدامها مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه داخل البيئة المدرسية، وتشمل هذه التدخُّلاتُ على سبيل المثال لا الحصر: التعزيز، الاقتصاد الرمزي مع/ بدون تكلفة الاستجابة، الثناء، الانتباه الإستراتيجي، التوبيخ، المراقبة الذاتية، التجاهل المُخطَّط، بطاقة التقرير اليومي، التعاقد السلوكي، الاستبعاد المؤقت، التخطيط الانتقالي (Brock, S., Grove, B., & Searls, M, 2010; Geng, 2011; Schultz, B., Storer, J., Watabe, Y., Sadler, J., & Evans, S., 2011; Eiraldi et al., 2012; .Barkley, 2016; Pfiffner, 2017; Yusuf, M., Nur aini, Z.,& Sugini, 2017; Riden, 2018).

ولا تقتصر أعراضُ ضعْفِ الوظائف التنفيذيَّة لدى التلاميذ من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه على ظهور المُشكلات السلوكيَّة، بل تمتد لتشمل المُشكلات الأكاديميَّة والتحصيل الأكاديمي المنخفض، وترْك المدرسة وزيادة نسبة الرسوب (Raggi et al., 2006)؛ ممَّا يستوجب على المعلِّمين تقديمَ تدخلات أكاديميَّة مدعومة تجريبيًّا تقلِّل من تلك المُشكلات وتُحسِّن من مستواهم الأكاديمي، كتجزئة المهام، تقديم الخيارات البديلة، التدريس المباشر، بطاقة الاستجابة، تدريس القرين، والتدريس باستخدام التقنيَّة وغيرها الكثير(Raggi et al,, 2006; Brock et al., 2010; Chair, G., Jewell, J., & Hupp, S, 2014; Barkley, 2016; kamal, 2016; Duchaine, L., .Jolivette, K., .Fredrick, D.,& Alberto, A, 2018; Abaoud, 2016)

يعدُّ التنفيذُ الجيدُ للمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة أمرًا بالغَ الأهميَّة؛ لترجمة التدخُّلات إلى نتائج إيجابيَّة مع التلاميذ (Cook et al., 2013). وتشير الدراساتُ إلى أنَّ هناك العديدَ من العوامل التي قد تؤثِّر على استخدام المعلِّمين للمُمارسات المدعومة تجريبيًّا مع تلاميذهم؛ بما في ذلك نقص مُستوى المعرفة.(Martin, 2012) وأظهرت الأبحاث أنَّ معلِّمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه لديهم حاجة ملحَّة لمعرفة الأنواع المختلفة من المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع هؤلاء التلاميذ؛ فضلًا عن توفير برامج تدريبيَّة عالية الجودة (Martinussen et al., 2011)؛ فقد يعتمد المعلِّمُ غيرُ المدرَّب بشكل كافٍ على المُمارسات غير الفعَّالة (Kaff .et al., 2007) وأشار الحسين (2021) إلى أنَّ معلِّمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه بحاجة إلى معرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة، وتدريبٍ على استخدامها، والحُصول على تغذية راجعة قبل تطبيقها مع التلاميذ.

وأظهرت مراجعة الدراسات السابقة عددًا من الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية؛ حيثُ ركَّزت مُعظمُ الدراسات على قياس مُستوى معرفة المعلِّمين ووجهات نظرهم حول المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة، ومن تلك الدراسات ما قام به سترومنت وآخرون (Stromont et al., 2011)؛ بهدف قياس مُستوى معرفة معلِّمي التعليم العام لعشر مُمارسات مبنيَّة على الأدلَّة ومُستخدَمة مع ذوي الاضطرابات السلوكيَّة، تكوَّنت عينتُها من (239) معلمًا ومعلِّمةً، وكان من أبرز نتائجها أنَّ المعلِّمين لم يتعرفوا على تسع مُمارسات من أصل عشر مُمارسات مستخدَمة مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكيَّة والانفعاليَّة.

كما هدفت دراسة الحسين (Alhossein, 2016) إلى قياس مُستوى معرفة معلِّمي التلاميذ ذوي الإضطرابات السلوكيَّة والإنفعاليَّة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة، ومدى ارتباط مُستوى المعرفة باستخدام المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة، تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (333) من معلِّمي ومعلِّمات التعليم العام والتربية الخاصَّة، وبيَّنت النتائجُ أنَّ هناك معرفةً واستخدامًا للمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة بدرجة مُتوسِّطة من قِبَل المعلِّمين، ووجود علاقة إيجابيَّة قوية بين مُستوى المعرفة واستخدام المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة.

وسعت دراسة الحسين (2021) إلى التعرُّف على مُستوى إدراك المعلِّمين لاستخدام وفاعليَّة المُمارسات التعليميَّة والسلوكيَّة المبنيَّة على الأدلَّة عند تعليم التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه، وعلاقته بعدد من المُتغيِّرات، تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (312) من المعلمين والمعلمات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مُستوى وعي المشاركين باستخدام وفاعليَّة المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة جاء بدرجة مُتوسِّطة، وبيَّنت النتائجُ وجودَ فُروقٍ ذاتِ دلالة إحصائيَّة تُعزى لمتغير عدد البرامج التدريبيَّة؛ حيثُ أظهر المشاركون الذين لديهم عدد أكبر من البرامج التدريبيَّة، مستويات أعلى من الوعي بالاستخدام والفعاليَّة مُقارنةً مع أولئك الذين لديهم عدد أقل من البرامج التدريبيَّة.

كما أُجريَ عددٌ من الدراسات لقياس العلاقة بين التدريب أو معرفة المعلِّمين واستخدامهم للمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة، حيث قام مارتينوسن وآخرون (Martinussen et al., 2011) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مُستوى التدريب أثناء الخدمة للمعلِّمين واستخدامهم للمُمارسات التدريسيَّة والسلوكيَّة المبنيَّة على الأدلَّة مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (76) معلِّمًا، وأشارت النتائجُ إلى أن معلِّمي التعليم العام الذين تلقّوا تدريبًا أثناء الخدمة بدرجة مُتوسِّطة إلى عالية، يستخدمون الأساليبَ الموصى بها بدرجة أكبر من المعلِّمين الذين تلقّوا تدريبًا قليلاً أو لم يتلقوا تدريبًا.

وأجرى جالانت وآخرون (Gallant, P., Martin, C., McGonnell, M., & Corkum, P., 2015) دراسةً لقياس مُستوى معرفة المعلِّمين باضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه، ومدى استخدامهم للمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة، شارك فيها (113) من معلِّمي ومعلِّمات التعليم العام، وأظهرت النتائج أنَّ مُستوى معرفة المعلِّمين باضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه كان مرتفعًا في بُعْد الأعراض والتشخيص ومنخفضًا في جانب التدخُّلات العلاجيَّة المبنيَّة على الأدلَّة، كما أنَّ المعلِّمين يستخدمون التدخُّلات السلوكيَّة الأقلَّ كثافة (التعزيز اللفظي) ويتجنبون استخدامَ التدخلات السلوكيَّة الأكثر كثافة (تكلفة الاستجابة)، ويستخدمون المُمارسات التدريسيَّة الأقل كثافة (تجزئة المعلومات) مقابل المُمارسات التدريسيَّة الأعلى كثافة (بطاقات الاستجابة).

وقام كوبير وآخرون (Cooper et al., 2018) بدراسة هدفتْ إلى الكشف عن مدى قدرة البرامج التدريبيَّة على التنبؤ بوعي المعلِّمين لاستخدام وفعاليَّة المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة. شارك في الدراسة (284) تربويًّا، وأظهرت النتائجُ أنَّ البرامجَ التدريبيَّة تنبأتْ بشكل كبير باستخدام المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة، ولكنها لم تتنبأ بإدراكهم لفعاليتها.

ودرس دي سوسا (De Sousa, 2020) مُستوى معرفة المعلِّمين باضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه، والكشف عن العلاقة بين تلك المعرفة واستخدامهم لمُمارسات إدارة السلوك المبنيَّة على الأدلَّة. تمثَّلت عيِّنة الدراسة في (100) معلِّم من معلِّمي التعليم العام، وكان من أبرز نتائجها امتلاكُ المعلِّمين لمُستوى معرفة بأعراض وتشخيص اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه أعلى من مُستوى معرفتهم بالتدخُّلات العلاجيَّة، كما أظهرت الدراسة أن هناك ارتباطًا كبيرًا بين مُستوى معرفة المعلِّمين بالاضطراب واستخدامهم للمُمارسات التعليميَّة والسلوكيَّة المبنيَّة على الأدلَّة.

وأُجريَ عددٌ من الدراسات لقياس فاعليَّة برنامج تدريبي في زيادة مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة؛ حيث هدفت دراسةُ جونز وآخرون (Jones, H. A., & Chronis, A., 2008) إلى قياس فعاليَّة برنامج تدريبي في زيادة المعرفة بالتدخُّلات العلاجيَّة المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه، وتكوَّنت عيّنتُها من (129) معلِّمًا، وكان من أبرز نتائجها أنَّ البرنامج التدريبي زاد من مُستوى المعرفة بالتدخُّلات العلاجيَّة المبنيَّة على الأدلَّة لدى أفراد المجموعة التجريبيَّة مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي.

وفي الإطار نفسه هدفتْ دراسةُ عبيدات (2014) إلى معرفة فاعليَّة برنامج تدريبي في تحسين مُستوى معرفة المعلِّمين باضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه، وتكوَّنت عيّنتُها من (80) معلِّمًا من معلِّمي التعليم العام، وقد أشارت نتائجُ الدراسة إلى فاعليَّة البرنامج التدريبي في تحسين مُستوى معرفة المعلِّمين باضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه ولصالح المجموعة التجريبيَّة؛ حيثُ كان تأثير البرنامج التدريبي على

بُعْد الخصائص والتشخيص في المرتبة الأولى، وبُعْد المعرفة العامة في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعْد التدخُّلات العلاجيَّة، كما أشارت نتائجُ الدراسة إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي لدى أفراد المجموعة التجريبيَّة.

وقام لاتوش وجاسكوين (Latouche, A., & Gascoigne, M, 2019) بدراسة هدفت إلى تقييم فعاليَّة برنامج تدريبي في زيادة مُستوى معرفة المعلِّمين باضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه، وشارك في الدراسة (274) معلِّمًا، وكان من أبرز نتائجها أن البرنامج التدريبي زاد من مُستوى معرفة المعلِّمين باضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه في جانب الأعراض والتشخيص والتدخُّلات العلاجيَّة.

مشكلة الدراسة:

تواجه التلميذاتُ ذواتُ اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه العديدَ من التحديات داخل البيئة المدرسية، نتيجةَ المُشكلات السلوكيَّة والأكاديميَّة والاجتماعيَّة التي يسببها الاضطرابُ؛ لذا فهنَّ بحاجة إلى معلِّمات ذوات كفاءة ومعرفة بالتدخُّلات والمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة تُسهمنَ بدورهن في تحسين أداء الطالبات من النواحي الأكاديميَّة والسلوكيَّة (Pfifnner, 2017).

بالرغم من أهميَّة المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة ودورها في جعل المعلِّم يقدِّم تدخلات تدريسيَّة وسلوكيَّة تزيد من فرص نجاح التلاميذ من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه (Campisi, 2017)، إلاّ أنَّ هناك محدوديَّةً في مُستوى معرفة المعلِّمين بتلك المُمارسات، وهذا ما أكَّدته نتائجُ الدراسات السابقة، مثل دراسة قالنت وآخرون (Gallant et al., 2015)التي بيَّنت نتائجُها أنَّ مُستوى معرفة المعلِّمين في جانبِ التدخُّلات العلاجيَّة المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه كان منخفضًا. ودراسة قابل وآخرون (Gable, R., Tonelson, S., Sheth, M., & Wilson, C.., 2012)، التي وجدت أنَّ العديدَ من معلِّمي التعليم العام ليسوا مستعدين بشكل كافٍ لتطبيق عدد من المُمارسات الصفيَّة المبنيَّة على الأدلَّة بفعاليَّة وكفاءة. ودراسة الحسين (2021) التي بيَّنت أنَّ مُستوى وعي المشاركين باستخدام وفاعليَّة المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة كان بدرجة متوسطة.

وقد بحثت عدةُ دراسات في معوّقات تنفيذ المعلِّمين للمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة، ووجدت أنَّ نقصَ البرامج التدريبيَّة أثناء الخدمة أدّت بهم إلى أن يكونوا أقلَّ فعاليَّة في التعامل مع التلاميذ من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه (Alkahtani, 2017). كما أكَّدت نتائجُ دراسة كارتر وبروك (Carter, E., & Brock, M, 2015) على أنَّ عددًا كبيرًا من المعلِّمين يفتقرون للتدريب الذي يؤهلهم لتنفيذ المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة، فعدم تدريب المعلِّم بشكل كافٍ قد يؤدي إلى عدم قدرته على تطبيق التدخُّلات بشكل صحيح، أو قد يطبقها بطريقة تقلل من فاعليَّتها، لذلك فإنَّ تعزيزَ جانب التدريب أثناء الخدمة سيمكِّن المعلِّمين من التعامل مع تلاميذهم بأفضل طريقة ممكنة وتحقيق تقدُّمهم في التعليم (Alkahtani, 2017).

ومع ذلك وجد الباحثان أنّ الدراساتِ (عبيدات، 2014 والدوسري، 2020) التي طُبِّقت في مناطق المملكة العربيَّة السعوديَّة ركَّزت على تصميم برامج تدريبيَّة لتحسين مُستوى معرفة معلِّمي التعليم العام بالمعرفة العامة باضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه (الأسباب، الخصائص، التشخيص، التدخُّلات العلاجيَّة الفعَّالة). ولم يجد الباحثان - في حدود علمهما- دراسةً موجّهةً تحديدًا لتحسين معرفة المعلِّمين بالمُمارسات والتدخُّلات العلاجيَّة المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلاميذ من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه من خلال البرامج التدريبيَّة.

وبناءً على ما سبق جاءت رغبةُ الباحثين في إجراء الدراسة الحالية التي هدفتْ لتقديم برنامج تدريبي لمعلِّمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه لزيادة معرفتهن بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة، وعليه تكمن مشكلةُ الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس: ما فعاليَّة برنامج تدريبي في زيادة معرفة معلِّمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة؟

فروض الدراسة:

1 - توجد فُروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين مُتوسِّطي رُتَب درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في القياسين القَبلي والبَعدي على اختبارِ مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه.

2 - توجد فُروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين مُتوسِّطي رُتَب درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبيَّة في القياس البَعدي على اختبارِ مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه.

3 - لا توجد فُروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين مُتوسِّطي رُتَب درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في القياسين البَعدي والتتبعي على اختبارِ مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه.

أهداف الدراسة:

هَدفت الدراسةُ الحاليةُ إلى الكشف عن فعاليَّة برنامج تدريبي مقتَرَح في زيادة مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة لدى معلِّمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه، والتعرُّف على استمرارية تأثير البرنامج التدريبي على أفراد عيِّنة الدراسة (المجموعة التجريبيَّة) من خلال قياس المتابعة.

أهميَّة الدراسة:

الأهميَّة النظريَّة:

1 - تعَدُّ الدراسةُ الحاليةُ من أوائل الدراسات العربيَّة - حسب علم الباحثَيْن - التي تناولت تدريبَ المعلِّمات حول المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة، ممَّا يُضفي على هذه الدراسة أهميَّةً؛ خاصَّةً أنها ستُثري البحثَ العلمي، وتفتح المجالَ لدراسات أخرى تتناول موضوعات ذات علاقة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة.

2 - تأتي هذه الدراسة مواكبة للتوجهات الحديثة في التربية الخاصَّة، والتي تدعو إلى زيادة وعي المعلِّمات بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة، ومن ثمّ استخدامها في الميدان.

3 - توفِّر هذه الدراسة معلومات عن المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة وخطوات تنفيذها داخل الغرفة الصفيَّة من قِبَل معلِّمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه.

الأهميَّة التطبيقية:

1 - تتماشى الدراسة الحالية مع تطلعات وزارة التعليم نحو الجودة والتحسين والتطوير، ممَّا قد يجعل بياناتها تُسهِم في زيادة كفاءة وفاعليَّة الخدمات التي تُقدَّم للتلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه ومعلِّميهم.

2 - تكمن أهميَّة الدراسة الحالية فيما تقدِّمه لأصحاب القرار من تجربة واقعيَّة، تعكس لهم الصورةَ الحيَّة للواقع التربوي بحيث تعَدُّ نقطةَ انطلاق نحو التغيير للأفضل.

3 - توجِّه الدراسةُ الحالية الباحثين والممارسين لإصدار أدلَّة للمعلِّمين حول المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة.

4 - تسهم نتائجُ هذه الدراسة في تقديم المزيد من البرامج التدريبيَّة للمعلِّمات أثناء الخدمة لزيادة معرفتهم بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: معلِّمات التعليم العام في المدارس الحكومية الـمُطبَّق بها برنامجُ فرط الحركة وتشتُّت الانتباه في المرحلتين الابتدائيَّة والمُتوسِّطة بمدينة الرياض.

الحدود المكانية: طُبّقت الدراسةُ الحالية باستخدام آلية التدريب عن بُعد عبر برنامج زووم (Zoom).

الحدود الزمانية: طُبّقت الدراسةُ الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1442هـ .

مصطلحات الدراسة:

الفعاليَّة (Effectiveness): تُشير الفعاليَّةُ إلى نتائج تدخُّل أو برنامج تمَّ تقييمه في ظل ظروف واقعيَّة (الغنيمي، 1440هـ). ويُعرِّفها الباحثان إجرائيًّا في هذه الدراسة، بأنَّها كفاءةُ البرنامج التدريبي المقترَح على تحقيق الأهداف المرجو إكسابُها لمعلِّمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه، والتي ستُقاس بأداة الدراسة التي أعدَّها الباحثان لهذا الغرض.

البرنامج التدريبي (Training Program): يُعرَّف البرنامج التدريبي بأنَّه مجموعة من الجهود والخطط المنظمة، التي تهدف إلى تحسين أداء المتدربين من خلال تنمية مهاراتهم واتجاهاتهم ومعارفهم (الجغيمان، 1437هـ). ويُعرِّفه الباحثان إجرائيًّا في هذه الدراسة، بأنَّه مجموعة من الجلسات التدريبيَّة المخطَّطة والمُنظَّمة التي قَدّمها (الباحث الأول)؛ بهدف زيادة مُستوى معرفة المعلِّمات بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة الموجَّهة لمعالجة المُشكلات السلوكيَّة والأكاديميَّة والاجتماعيَّة لدى التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه.

التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه (Attention Deficit & Hyperactivity Disorder) يُعرَّفن بأنَّهنَّ التلميذاتُ اللواتي لديهن اضطراب عصبي نمائي يظهر في شكل نمط مستمر من تشتُّت الانتباه و/ أو فرط الحركة- الاندفاعية التي تظهر قبل سنّ 12 عامًا في بيئتين على الأقل (المنزل أو المدرسة أو العمل)، وتؤثِّر سلبًا على الأداء الاجتماعي والأكاديمي والشخصي (APA, 2013). ويُعرِّفهن الباحثان إجرائيًّا في هذه الدراسة، على أنَّهنَّ التلميذات اللواتي تمَّ تشخِيصهن باضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه من قِبَل مختصين، ويدرسن في الفصل العادي إلى جانب تلقي خدمات التربية الخاصَّة في المدارس الحكومية المطبَّق بها برنامجُ فرط الحركة وتشتُّت الانتباه.

المعرفة (Knowledge) تُعَرَّف بأنَّها الفهم الناتج عن التعلم والدراسة والخبرة (أبو النصر، 2017). ويُعرِّفها الباحثان إجرائيًّا في الدراسة الحالية، بأنَّها الدرجة الكلية التي تحصل عليها المعلِّمة في اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه.

المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة (Evidence-based practices) تُعرَّف المُمارساتُ المبنيَّة على الأدلَّة بأنَّها التدخُّلات والبرامج التي يظهر من خلال البحث عالي الجودة أنَّ لها تأثيرات ذاتَ مغزى على نتائج التلاميذ (Cook et al., 2013). ويُعرِّفها الباحثان إجرائيًّا في الدراسة الحالية، بأنَّها تدخلاتٌ واستراتيجيات حصرها الباحثان من عدة دراسات وأبحاث علميَّة محكمة، ووجدا أنَّ لها تأثيراتٍ إيجابيَّةً على الأداء السلوكي والاجتماعي والأكاديمي للتلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه، من خلال نتائج مجموعة من البحوث التجريبيَّة عالية الجودة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحثان المنهجَ شبهَ التجريبي الذي يتطلب وجودَ مجموعةٍ ضابطة ومجموعة تجريبيَّة يعالَج فيها أثرُ متغير مستقل على متغير تابع (أبو علام، 2011)؛ حيثُ تمَّ في هذه الدراسة اتِّباع تصميم المجموعة التجريبيَّة والضابطة بقياس قَبلي وبَعدي وتتبعي لمعرفة أثر برنامج تدريبي مقترَح (المتغير المستقل) في زيادة مُستوى معرفة المعلِّمات بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه (المتغير التابع) والمتمثل في درجات عيِّنة الدراسة على الاختبار التحصيلي.

مجتمع الدراسة:

يتكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع معلِّمات التعليم العام البالغ عددهن (302) معلِّمة حسب إحصائيَّة وزارة التعليم لعام 1442هـ، اللواتي يدرِّسن في (11) مدرسة حكومية (ابتدائية ومُتوسِّطة) يُطبَّق فيها برنامجُ فرط الحركة وتشتُّت الانتباه بمدينة الرياض.

عيِّنة الدراسة:

تمَّ توزيع رابط التسجيل في البرنامج التدريبي على مجتمع الدراسة بأكمله، وشارك طواعية في الدراسة الحالية (46) معلِّمة، ثُم تمَّ توزيع المشاركات عشوائيًّا إلى مجموعتين تجريبيَّة وضابطة، كل مجموعة تضم (23) معلِّمة، وبعد ذلك تمَّ إخضاع جميع أفراد المجموعَتين لاختبار قَبلي؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين في مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة، وبعد النتائج وعدم وجود فُروق في مُستوى المعرفة بين المجموعتين تمَّ إخضاع المجموعة التجريبيَّة للبرنامج التدريبي وإجراء الاختبار البَعدي بعد انتهاء البرنامج على المجموعتين. ويوضح الجدول رقم1 خصائصَ المشارِكات بالدراسة.

جدول (1)

توزيع المشاركات بالدراسة وفقًا للمرحلة التدريسيَّة والمؤهل العلمي والخبرة في مجال العمل والحُصول على دورات تدريبيَّة في مجال المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة

المتغير	فئات المتغير	المجموعة				المجموع	
		الضابطة		التجريبيَّة			
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
المرحلة التدريسيَّة المؤهل العلمي	الابتدائيَّة	16	70%	17	74%	33	72%
	المُتوسِّطة	7	30%	6	26%	13	28%
	المجموع	23	100%	23	100%	46	100%
	بكالوريوس	15	65%	20	87%	35	76%
	دراسات عليا	8	35%	3	13%	11	24%
	المجموع	23	100%	23	100%	46	100%
الخبرة في مجال العمل	1-5 سنوات	3	13%	3	13%	6	13%
	6-10 سنوات	10	43%	15	65%	25	54%
	11-15 سنة	8	35%	1	4%	9	20%
	أكثر من 15 سنة	2	9%	4	18%	6	13%
	المجموع	23	100%	23	100%	46	100%
الحُصول على دورات تدريبيَّة حول المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة	نعم	13	57%	12	52%	25	54%
	لا	10	43%	11	48%	21	46%
	المجموع	23	100%	23	100%	46	100%

أدوات الدراسة:

1 - اختبار مستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة وهي عبارة عن (اختبار) يقيس مُستوى معرفة المعلِّمات بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه، قبل الخضوع للبرنامج التدريبي، كما يهدف إلى الكشف عن فعاليَّة البرنامج التدريبي في تحسين مُستوى معرفة المعلِّمات (المجموعة التجريبيَّة) بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه.

تم إعداد فقرات الاختبار في ضوء الإطار النظري المستخدَم في بناء البرنامج التدريبي الذي أعدَّه الباحثان، الذي استُنِدَ في بنائه إلى الدراسات الأجنبية والعربيَّة، والمقالات العلميَّة المُحَكمة والكتب العربيَّة والأجنبية والمترجَمة، التي تناولت المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه، منها على سبيل المثال: Jones et al., 2008; DuPaul et al., 2011; Geng, 2011; Torres et al., 2011; Elik et al., 2015; Gallant et al., 2015; Barkley, 2016; Pfiffner, 2017 الغنيمي، (1440هـ؛ الحسين، 2021. وبعد ذلك عُرِض الاختبارُ بصورته الأولية على عدد من المُحَكِّمين؛ بهدف التأكد من وضوح فقرات الاختبار والتدرج في مستَويات الأسئلة حتى تناسبَ الفُروقَ الفرديةَ للمعلِّمات، والتأكد أيضًا من خلوِّهَا من أي مؤشرات تدل على الإجابة، إضافة إلى استخدام مفردات لغوية مألوفة في صياغة الأسئلة، وذلك وفقًا لما وردَ من شروط بناء الاختبارات في عدة مراجع رجع إليها الباحثان، منها على سبيل المثال: (الفاخري، 2017؛ أبو علام، 2012).

اشتمل الاختبارُ على مُقدِّمة شرح فيها الباحثان الغرضَ من الدراسة، وعرَّفا مفهومَ المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة، تلاها قسمان؛ احتوى القسم الأول على معلومات أولية عن المشاركات، بينما تضمَّن القسمُ الثاني (30) فقرة تقيس مُستوى معرفة المعلِّمات بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستَخدَمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه. قُسِّمت الفقراتُ الثلاثون إلى قسمين؛ اشتملت الـ (15) فقرة الأولى على عبارات الصواب والخطأ، ولكل فقرة ثلاثة خيارات للإجابة، اثنتان منها تتقرر بحسب معطيات الفقرة المعروضة، بينما الثالث منها يتمثل في عبارة «لا أعرف الإجابة»، بينما تضمنت الـفقرات الـ (15) الأخرى على عبارات الاختيار من متعدِّد، ولكل فقرة أربعة خيارات للإجابة؛ ثلاثة منها تتقرر بحسب معطيات الفقرة المعروضة، بينما الرابع منها يتمثل في عبارة «لا أعرف الإجابة». وتم تصحيح الاختبار بحيث تحصل المعلِّمة على درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وتحصل على (- 1) لكل إجابة غير صحيحة، وتُعْطَى درجةُ صفر إذا كانت الإجابة "لا أعرف الإجابة". وتم الأخذُ بهذه الطريقة لأنَّ المعلِّمةَ التي تُـقِـرُّ بعدم معرفتها بالمعلومة أفضلُ من المعلِّمة التي تختار إجابةً خاطئةً وتعتقد أنها إجابةٌ صحيحةٌ.

صدْق وثبات أداة الدراسة (اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة):

الصدق الظاهري (صِدْق المُحَكِّمين): تمَّ عرْضُ الصورة الأولية للاختبار على عدد من أعضاء هيئة التدريس بقسْم التربية الخاصَّة بجامعة الملك سعود؛ للتعرف على مناسبة فقرات الاختبار وارتباطها بمحتوى البرنامج التدريبي، كما تمَّ عرض الاختبار على عدد من أعضاء هيئة التدريس بقسْم علم النفس (جامعة الملك سعود وجامعة القصيم)؛ للحُكْم على صلاحية أدوات القياس "الاختبار" وكيفية بنائها. وتم العمل باقتراحات المُحَكِّمين لإجراء التعديلات اللازمة وفقًا لنتائج التحكيم التي أجمعَ فيها المُحَكِّمون على مناسبة الاختبار للهدف الذي وُضِعَ من أجله، وإشارة البعض منهم إلى تعديل صياغة بعض الفقرات وإضافة بعض المُمارسات، واستبدال بعض المفردات والبدائل التي توحي بالإجابة.

الاتساق الداخلي: لقياس الاتساق الداخلي تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، حيث اتضح أنَّ جميع قِيَم معاملات ارتباط فقرات اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة بالدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (0,329 و 0,714)، وجميعها قِيَمٌ

دالَّة إحصائيًّا عند مُستوى دلالة (0.01)، ما عدا الفقرتين اللتين تضمنتا ممارسةَ (الثناء وتدريس القرين) فقد كانتا دالتين عند مُستوى دلالة (0.05)، وهذا يدلّ على أنَّ اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، في حين أنَّ الفقرات التي شملت ممارسة (المؤقتات، رفيق الدراسة، مقاطعة الاستجابة وإعادة توجيهها) كانت غيرَ متسقة، ولم يلجأ الباحثان لحذفها؛ لأن ذلك قد يعود إلى صِغَر حجم العيِّنة الاستطلاعية التي تكوَّنت من (15) معلمة فقط، فكلما زاد حجمُ العيِّنةِ زادت قوةُ ارتباطِ الفقرات (الشافعي، 1435هـ)، إضافة إلى تمتع تلك الفقرات بثبات عالٍ، كما أنَّ كلَّ فقرة تُمثل ممارسةً مبنيَّةً على الدليل العلمي، ويرى الباحثان عدمَ امكانية الاستغناء عنها.

- الثبات: للتحقُّق من ثبات الاختبار قام الباحثان باستخدام الآتي:

- معامِل كرونباخ ألفا (Cronbach´s Alpha)، وبلغت قيمةُ معامل الثبات للاختبار ككل (0,86) وهي قيمة مرتفعة، والتي تراوحت بين (0,853 - 0,857) حيث يتبين أن جميعَ الفقرات أسهمت في التباين للاختبار بمقدار متقارب، ولم يتجاوز الفرقُ بين أعلى فقرة وأقل فقرة 0,004، وهذا يؤكد على أن فقرات الاختبار تتمتع بمؤشرات ثبات عالية.

- التجزئة النصفيَّة حيثُ تمَّ تجزئة فقراتِ الاختبار إلى أسئلة فردية وأخرى زوجية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون وتصحيح ذلك من خلال معامِلَيْ سبيرمان وجوتمان للتجزئة النصفيَّة، وقد بلغت قيمةُ مُعامِل ثبات سبيرمان براون (0,773)، وقيمة معامل ثبات جوتمان (0,735). وكلاهما قيم مرتفعة تدلُّ على ثبات الاختبار وصلاحيته للاستخدام.

البرنامج التدريبي المقترَح لزيادة معرفة معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالممارسات المبنية على الأدلة:

قام الباحثان بإعداد برنامج تدريبي يتضمن مجموعةً من الجلسات التدريبيَّة المخطَّطة والمنظَّمة؛ بهدف زيادة مُستوى معرفة المعلمات بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة، الموجَّهة لمعالجة المُشكلات السلوكيَّة والأكاديميَّة والاجتماعيَّة لدى التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه. وتمَّ الرجوع إلى عدد من الأدبيات، شملت دراساتٍ علميَّةً مُحكَّمةً أجنبيةً وعربيَّةً، وكتبًا مترجمة تتعلق بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه، لبناء محتوى البرنامج التدريبي ومن أمثلة ذلك (DuPaul et al., 2011; Geng, 2011; Torres et al., 2011; Elik et al., 2015; Barkley, 2016; Pfiffner, 2017; الغنيمي، (1440; الحسين، 2021.

وراعى الباحثان عند اختيار محتوى البرنامج أن تكون له علاقة بالأهداف التي يسعى البرنامجُ التدريبي إلى تحقيقها، والحداثة والدقة في محتوى البرنامج ومواكبته للتطورات الحديثة، وتناسب الأنشطة مع الاحتياجات الفعلية للمتدربات، إضافةً إلى استخدام أكثر من مَرجِع للمعلومات المُقدَّمة، وتعدّد وتنوّع طرق التدريب. كما تمَّ عرْض البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكَّمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصَّة، وعلم النفس بالجامعات السعوديَّة (جامعة الملك سعود، جامعة الطائف، جامعة القصيم)؛ لإبداء آرائهم حول البرنامج التدريبي ومدى وضوح أهداف البرنامج، ومدى مناسبة محتواه لتحقيق الهدف الموضوع من أجله، وتسلسلِ موضوعاته، وملاءمة أساليب التدريس المستخدَمة، والوسائل التعليميَّة وأساليب التقويم. كما تمَّت استشارةُ مجموعة من المدربين المُعتمَدين لأخذ آرائهم في تصميم الحقيبة التدريبيَّة والأنشطة المستخدَمة. وتم الأخذ بكافة ملاحظات المُحكمين التي تضمنت ضرورة تنوّع أهداف البرنامج وعدم تركيزها على الجانب المعرفي فقط، ووضع تقويم بعد نهاية كل جلسة تدريبيَّة.

تمَّ تنظيم محتوى البرنامج التدريبي في (9) جلسات تدريبيَّة، استغرقت كلُّ جلسة (60) دقيقة لمدة ثلاثة أيام، وتم تقديم البرنامج التدريبي للمعلمات المشاركات في المجموعة التجريبيَّة باستخدام آلية التدريب عن بُعد عبر برنامج زووم (ZOOM)؛ نظرًا لظروف جائحة فايروس كورونا المستجد (كوفيد- 19). والجدول رقم (2) يُلخص جلسات البرنامج التدريبي.

جدول (2)
مُلخَّص جلسات البرنامج التدريبي

اليوم والوقت	الجلسة	مدة الجلسة	الموضوع
الأول 12ظ-3م	الأولى 1-12	60 دقيقة	- تعارف- مُقدِّمة عن البرنامج - إرشادات للمتدربات- توقعات البرنامج - اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه (المفهوم- الأسباب - الأنواع- المشكلات المصاحِبة)
	الثانية 2-1	60 دقيقة	- المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة (نشأتها، تعريفها، أهميتها، خطوات اختيارها)
	استراحة 20 دقيقة		
	الثالثة 3-2	40 دقيقة	المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة الموجّهة لمعالجة المُشكلات السلوكيَّة (1) الانتباه الإيجابي- الثناء- التجاهل المخطَّط – مقاطعة الاستجابة وإعادة توجيهها- التوبيخ
الثاني 12ظ-3م	الرابعة 1-12	60 دقيقة	المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة الموجّهة لمعالجة المُشكلات السلوكيَّة (2) التعزيز- الاقتصاد الرمزي- تكلفة الاستجابة- الاستبعاد المؤقت- بطاقة التقرير اليومي
	الخامسة 2-1	60 دقيقة	المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة الموجّهة لمعالجة المُشكلات السلوكيَّة (3) التعاقد السلوكي- التخطيط الانتقالي- الدعم البصري- المراقبة الذاتية- التمارين والأنشطة البدنية
	استراحة 20 دقيقة		
	السادسة 3-2	40 دقيقة	المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة الموجهة لمعالجة المُشكلات الأكاديميَّة (1) - تجزئة المهام- التحفيز في المهمة- بطاقة المهام- المؤقتات- تقديم الخيارات- مبدأ بريماك- بطاقة الاستجابة

الثالث 12ظ-3م	السابعة 1-12	60 دقيقة	المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة الموجّهة لمعالجة المُشكلات الأكاديميَّة (2) تدريس القرين- رفيق الدراسة - ممارسة (تصفح، اسأل، اقرأ، استذكر، راجع)- ممارسة (غطِّ، انسخ، قارِن)
	الثامنة 2-1	60 دقيقة	المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة الموجهة لمعالجة المُشكلات الاجتماعيَّة (التدريب على المهارات الاجتماعيَّة) - مُشكلات وحلول - أسئلة وإجابات
	استراحة 20 دقيقة		
	التاسعة 3-2	40 دقيقة	- القياس البَعدي - تقييم البرنامج

ضبْط تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالمعرفة السابقة بمحتوى البرنامج التدريبي «الممارسات المبنية على الأدلة المستخدَمة مع ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه» قبل البدء بتطبيق الدراسة، طُبِّقَ الاختبارُ القَبلي على أفراد المجموعتين، وللتحقُّق من الدلالة الإحصائيَّة للفُروق بين مُتوسِّطي رُتَب درجات المعلِّمات في المجموعتين الضابطة والتجريبيَّة في القياس القَبلي على اختبار مستوى المعرفة بالمُمارَسات المبنيَّة على الأدلَّة؛ تمَّ استخدام اختبار مان وتني «Mann-Whitney -Test»، وكانت النتائج كما هو موضَّح في جدول رقم(3).

جدول (3)

نتائج اختبار «مان وتني» لدلالة الفُروق بين مُتوسِّطي رُتَب درجات معلِّمات المجموعتين الضابطة والتجريبيَّة في القياس القَبلي على اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة

المجموعة	العدد	مُتوسِّط الرتب	مجموع الرتب	قيمة «z»	مُستوى الدلالة
الضابطة	23	24,63	566,50	0,574-	0,566
التجريبيَّة	23	22,37	514,50		

يظهر في الجدول أعلاه عدمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (0.05)، بين مُتوسِّطي الرتب لدرجات معلِّمات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيَّة، على اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه في القياس القَبلي، حيث بلغت قيمةُ ("Z" - 0,574) وهذه القيمة غيرُ دالةٍ إحصائيًّا؛ حيثُ كانت نسبة الدلالة P» تساوي (0,566)

وهي أكبر من مُستوى الدلالة المطلوب (0,05)، ممَّا يشير إلى تكافؤ أفراد المجموعتين فيما يتعلق بمعرفتهم السابقة بموضوع الدراسة الحالية، قبل البدء بتطبيق الدراسة.

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

قام الباحثان بعدد من الإجراءات عند تطبيق أدوات الدراسة، وهي كالآتي:

1 – اتبع الباحثان قواعدَ أخلاقيات البحث العلمي بجامعة الملك سعود عند تطبيق أدوات الدراسة وأخذ موافقات العيِّنة.

2 – قام الباحثان في البداية بتطبيق الاختبار على عيِّنة استطلاعية قوامها (15) معلِّمة من خارج عيِّنة الدراسة للتحقُّق من الخصائص السيكومترية للاختبار.

3 – تمَّت تجربة البرنامج التدريبي على (15) معلِّمة من خارج عيِّنة الدراسة؛ للتأكد من ملاءمة المحتوى والأنشطة والوقت المحدَّد لكل جلسة تدريبيَّة.

4 – حصر الباحثان جميعَ المشاركات بالدراسة من معلِّمات التعليم العام بالمدارس المُطبَّق بها برنامجُ فرط الحركة وتشتُّت الانتباه في مَدينة الرياض.

5 – تمَّ تطبيق اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة على جميع المعلِّمات المشاركات بالدراسة (قياس قَبلي).

6 – قام الباحثان بتوزيع المعلِّمات إلى مجموعتين؛ تجريبيَّة وضابطة.

7 – تمَّ تقديم البرنامج التدريبي للمعلِّمات في المجموعة التجريبيَّة فقط.

8 – بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي على المعلِّمات في المجموعة التجريبيَّة، تمَّ تطبيق اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة على المجموعتين الضابطة والتجريبيَّة (القياس البَعدي).

9 – بعد مرور شهر من القياس البَعدي، أُعيدَ تطبيقُ اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة على المجموعة التجريبيَّة لقياس أثر البرنامج التدريبي.

10 – جمْع النتائج الخاصَّة بالقياسين القَبلي والبَعدي والتتبعي ومعالجتها إحصائيًّا من خلال برنامج SPSS.

الأساليب الإحصائيَّة:

بعد الانتهاء من إجراءات تطبيق الدراسة، وللتحقُّق من صحة فروض الدراسة؛ تمَّ ادخال البيانات المستخلَصة من اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة إلى برنامج الحزمة الاجتماعيَّة للعلوم الإحصائيَّة (Statistical Package for the Social, SPSS)، واستخدام الأساليب الإحصائيَّة التالية:

1. اختبار ويلكوكسون «Wilcoxon» للعينات المترابطة لاختبار فرض الدراسة الأول والثالث.
2. اختبار مان وتني «Mann-Whitney Test » للعينات المستقلة لاختبار فرض الدراسة الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول

ينصّ الفرضُ الأول على أنه «توجد فُروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة ($a \leq 0,05$) بين مُتوسِّطي رتب درجات معلِّمات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القَبلي والبَعدي لاختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة».

ولاختبار صحة الفرض تمَّ استخراج مجموع الرتب ومُتوسِّطاتها لدرجات المعلِّمات في المجموعة التجريبيَّة، على اختبار المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه قبل وبعد خضوعهن للبرنامج التدريبي المقترَح. كما تمَّ استخدام اختبار ويلكوكسون «Wilcoxon»؛ وذلك للتحقُّق من الدلالة الإحصائيَّة للفُروق بين مُتوسِّطي رتب درجات المعلِّمات في القياسين القَبلي والبَعدي، وكانت النتائجُ كما هو موضَّح في جدول رقم (4).

جدول (4)

نتائج اختبار « ويلكوكسون Wilcoxon » لدلالة الفُروق بين مُتوسِّطي رتب درجات معلِّمات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القَبلي والبَعدي على اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة

تطبيق الاختبار	العدد	مُتوسِّط الرتب	مجموع الرتب	قيمة «Z»	مُستوى الدلالة
قَبلي تجريبيَّة (الرتب السالبة)	2	2,00	4,00	-3,670	0,000
بَعدي تجريبيَّة (الرتب الموجبة)	17	10,94	186,00		
العلاقات	4	-	-		

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ القياسَ البَعديَّ للمعلِّمات أصحاب الرتب الموجبة (17 معلِّمة) أكبرُ من القياس القَبلي لهنَّ؛ حيثُ ارتفع أداؤهنَّ في اختبار قياس مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة البَعدي عن أدائهنَّ في القياس القَبلي، وهذا يشير إلى أنَّه طرأ تحسُّنٌ على مستواهن بفعل البرنامج التدريبي، وتتفق هذه النتيجةُ مع نتائج عدد من الدراسات (عبيدات، 2014 ; سليمان، 2015; Latouche et al., 2019 ,Jones et al., 2008) التي توصَّلت إلى فاعليَّة البرامج التدريبيَّة أثناء الخدمة وقدرتها على تحقيق أهدافها. وفي المقابل أظهرت النتائجُ أنَّ معلِّمتين من أصحاب الرتب السالبة جاء القياس القَبْلي لهنَّ أكبر من القياس البَعدي، أي انخفض مستواهن جراء البرنامج التدريبي، وأنَّ أربع معلِّمات تساوى القياسُ البَعدي لديهن مع القياس القَبلي ممَّا يعني عدمَ تأثر هؤلاء المعلِّمات بالبرنامج التدريبي، وقد تعود نتيجةُ انخفاض المُستوى أو عدم تحسّنه لبعض عيوب التدريب عن بُعد المتمثلة في تعدُّد المشكلات التقنيَّة والاتصال بالإنترنت ممَّا تسبَّبَ بكثرة خروجهنٍ من الغرفة التدريبيَّة، وبالتالي فُقدان العديد من المعارف والمهارات الخاصَّة بمحتوى البرنامج التدريبي. أيضًا قد يكون التواجد الفعلي للمعلِّمات واستماعهن وإنصاتهن لمحتوى الجلسات التدريبيَّة قليلًا، وهذا ظاهر من خلال

عدم مشاركتهن في النقاشات والأنشطة المطروحة خلال الجلسات، وقد يُفسَّر ذلك باحتماليَّة قيام المعلِّمات بالاختيار العشوائي لبعض إجابات فقرات الاختبار إمَّا في الاختبار القَبلي أو البَعدي أو كلاهما، أو ضعْف الثقة في إجاباتهن فتختار «لا أعرف الإجابة».

كما يظهر أن قيمةَ اختبار ويلكوكسون وهي «Z» بلغت (- 3,670) تقريبًا وهي قيمة دالة؛ حيث إنَّ قيمة الدلالة "P" تساوي (0,000) وهي أصغر من مُستوى الدلالة المطلوب (0,05)، وبالتالي فهناك فُروق جوهرية بين مُتوسِّط الرتب الموجبة للمعلِّمات أصحاب الرتب الموجبة، ومُتوسِّط الرتب السالبة للمعلِّمات أصحاب الرتب السالبة، في صالح الطرف صاحب مُتوسِّط الرتب الأكبر وهو مُتوسِّط الرتب الموجبة للمعلِّمات أصحاب الرتب الموجبة. وهذه النتيجة تعني أنَّ البرنامج التدريبي أسهم في زيادة مُستوى معرفة معلِّمات المجموعة التجريبيَّة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه، وذلك مقارنة بدرجاتهن قبل الخضوع للبرنامج التدريبي. لذا فإنَّنا نقبل الفرضَ الإحصائي الأول الذي ينصُّ على وجود فُروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (0,05)، بين مُتوسِّطي الرتب لدرجات أفراد المجموعة التجريبيَّة بين القياسين القَبلي والبَعدي على اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه. ويوضّح الجدول رقم 5 نتائج المقارنة بين استجابات معلِّمات المجموعة التجريبيَّة على فقرات الاختبار في القياسين القَبلي والبَعدي على اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة.

جدول (5)

نتائج المقارنة بين استجابات معلِّمات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القَبلي والبَعْدي على اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة

رقم الفقرة/الممارسة	الاختبار القَبْلي				الاختبار البَعْدي			
	إجابة صحيحة	إجابة خاطئة	لا أعرف	نسبة الاستجابات الصحيحة	إجابة صحيحة	إجابة خاطئة	لا أعرف	نسبة الاستجابات الصحيحة
1/ المؤقتات	21	0	2	91%	23	0	0	100%
2/بطاقة الاستجابة	17	0	6	74%	23	0	0	100%
3/رفيق الدراسة	21	0	2	91%	22	1	0	96%
4/الانتباه الإيجابي	16	1	6	69%	22	1	0	96%
5/ التوبيخ	17	0	6	74%	23	0	0	100%
6/ مقاطعة الاستجابة وإعادة توجيهها	21	0	2	91%	23	0	0	100%
7/ التجاهل المخطط	15	1	7	65%	21	2	0	91%

8/ تعالج المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة الأعراض الأساسيَّةِ لاضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه.	11	2	10	48%	21	2	0	91%
9/ بطاقة المهام	14	0	9	61%	23	0	0	100%
10/ الدعم البصري	17	0	6	74%	21	2	0	91%
11/مبدأ بريماك	20	0	3	87%	23	0	0	100%
12/تجزئة المهام	17	0	6	74%	23	0	0	100%
13/ الثناء	19	1	3	83%	22	1	0	96%
14/الأنشطة البدنية	21	0	2	91%	22	1	0	96%
15/ المراقبة الذاتية	20	0	3	87%	21	2	0	91%
16/ تصفَّحْ، اسألْ، اقرأ، استذكرْ، راجعْ (SQ4R)	19	0	4	83%	23	0	0	100%
17/ تُسمَّى المُمارساتُ المعتمِدة على نتائج دراسات منخفضة الجودة أو تصميمات غير تجريبيَّة بـــ..	18	0	5	78%	23	0	0	100%
18/التدريب على المهارات الاجتماعيَّة	17	0	6	74%	23	0	0	100%
19/بطاقة تقرير السلوك	19	0	4	83%	23	0	0	100%
20/ التعاقد السلوكي	15	6	2	65%	23	0	0	100%
21/ التعزيز	16	5	2	70%	23	0	0	100%
22/التخطيط الانتقالي	15	3	6	65%	23	0	0	100%
23/ الاستبعاد المؤقت	17	3	3	74%	23	0	0	100%
24/تكلفة الاستجابة	20	0	3	87%	23	0	0	100%
25/ تقديم الخيارات	15	0	8	65%	23	0	0	100%
26/ تدريس القرين	18	2	2	78%	23	0	0	100%
27/ الاقتصاد الرمزي	17	0	6	74%	23	0	0	100%

28/ التحفيز في المهمة	19	1	3	83%	22	1	0	96%
29/المُمارسات الفعَّالة	15	1	7	65%	23	0	0	100%
30/ غطِّ، انسخْ، قارنْ (CCC)	19	0	4	83%	21	2	0	91%

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ الفقرة رقم 8 التي تنصُّ على «تعالج المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة الأعراضَ الأساسيَّةَ لاضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه» جاءت في المرتبة الأولى كأقلّ فقرة حصلت على نسبة استجابات صحيحة وقد بلغت (48%) في الاختبار القَبْلي، في حين زادت نسبةُ الاستجابات الصحيحة بعد البرنامج التدريبي لتكون (91%). تلتها الفقرة رقم 9 التي تناولت المعرفة بممارسة «بطاقة المهام» حيثُ بلغت نسبةُ الاستجابات الصحيحة فيها (61%) وتحسَّنت لتكون (100%) بعد تلقي البرنامج التدريبي. ثمَّ جاءت الفقرات رقم 7، 20، 22، 25، 29 والتي تتضمن «التجاهل المخطط، التعاقد السلوكي، التخطيط الانتقالي، تقديم الخيارات، مفهوم مصطلح المُمارسات الفعَّالة» في المرتبة الثالثة كأقل نسبة استجابات صحيحة بلغت (65%) قبل البرنامج التدريبي؛ بينما زادت نسبة تلك الاستجابات لتصل (100%) بعد تلقِّي البرنامج التدريبي. وجاء في المرتبة الرابعة الفقرة رقم 4 التي تمثَّلت في ممارسة «الانتباه الإيجابي»؛ حيثُ بلغت نسبة الاستجابات الصحيحة (69%) في الاختبار القَبْلي، ثم تحسَّنت النسبة لتصل (96%) بعد تلقِّي البرنامج التدريبي. وتضَّمنت المرتبة الخامسة الفقرة رقم 21 التي تُمثل ممارسةَ «التعزيز» بنسبة استجابات صحيحة بلغت (70%)، ثمّ وصلت إلى نسبة (100%) بعد تلقي البرنامج التدريبي. أمّا الفقرات رقم 2، 5، 10، 12، 18، 23، 27 التي تمثَّلت في ممارسة «بطاقة الاستجابة، التوبيخ، الدعم البصري، تجزئة المهام، التدريب على المهارات الاجتماعيَّة، الاستبعاد المؤقت، الاقتصاد الرمزي»، فقد بلغت نسبةُ الاستجابات الصحيحة (74%) قبل الخضوع للبرنامج التدريبي، في حين زادت الاستجابات الصحيحة بعد تلقي البرنامج التدريبي لتصل (100%). وجاءت في المرتبة السابعة الفقرات رقم 17، 26 التي تمثَّلت في «مفهوم مصطلح المُمارسات المبنيَّة على البحث العلمي، وممارسة تدريس القرين»؛ حيثُ بلغت نسبة الاستجابات الصحيحة فيها (78%) في حين بلغت نسبة الزيادة في المعرفة لتصل (100%) بعد البرنامج التدريبي، في حين جاءت المُمارسات رقم 13، 16، 19، 28، 30 المتمثلة في «الثناء، ممارسة تصفّح- اسأل- اقرأ- استذكر- راجع (SQ4R)، بطاقة تقرير السلوك اليومي، التحفيز في المهمة، ممارسة غطِّ – انسخ- قارن (CCC)" في المرتبة الثامنة التي بلغت نسبةُ استجاباتها الصحيحة (83%) قبل تلقي البرنامج التدريبي، في حين أصبحت (100%) بعد تلقِّي البرنامج التدريبي لكل من ممارسة بطاقة تقرير السلوك اليومي وممارسة (SQ4R)، ونسبة (96%) لكل من ممارسة الثناء والتحفيز في المهمة، ونسبة (91%) لممارسة (CCC). وفي المرتبة التاسعة جاءت المُمارساتُ رقم 11، 15، 24 التي تمثَّلت في "مبدأ بريماك، المراقبة الذاتية، تكلفة الاستجابة" التي بلغت نسبةُ استجاباتها الصحيحة (87%)، ثم زادت بعد تلقي البرنامج التدريبي لتكون (100%) لكل من ممارستَيْ مبدأ بريماك وتكلفة الاستجابة، ونسبة (91%) في المراقبة الذاتية. في حين جاءت الممارسة رقم 1، 3، 6، 14 المتضمنة في «المؤقتات، رفيق الدراسة، مقاطعة الاستجابة وإعادة توجيهها، الأنشطة البدنية» في المرتبة العاشرة التي بلغت نسبةُ الاستجابات الصحيحة فيها (91%)، وبعد تلقي البرنامج التدريبي زادت نسبة الاستجابة الصحيحة لكل من ممارستي استخدام المؤقتات ومقاطعة الاستجابة وإعادة توجيهها لتكون (100%)، ونسبة (96%) لكل من ممارستي رفيق الدراسة والأنشطة البدنية. وبشكل عام يتضح من الجدول السابق أنَّ هناك زيادةً في مُستوى معرفة المعلِّمات بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة، ويمكن أن يفسَّرَ ذلك بأن التدريبَ أثناء الخدمة عنصرٌ مهمٌّ في تطوير معارف المعلِّمين ومهاراتهم، وهذا ما تدعمه أيضًا نتائجُ الدراسات التجريبيَّة كدراسة جونز وآخرون (Jones et al., 2008)، ودراسة لاتوش وآخرون (Latouche et al., 2019) التي أثبتت قُدرةَ البرامج التدريبيَّة على تحسين مستويات المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة.

نتائج الفرض الثاني:

ينصُّ الفرضُ الثاني على أنه «توجد فُروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالـــة ($a \geq 0,05$) بين مُتوسِّطَيْ رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبيَّة، في القياس البَعْدي لاختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة».

ولاختبار صحة الفرض تمَّ استخراج مجموع الرتب ومُتوسِّطاتها لدرجات المعلِّمات في المجموعتين الضابطة والتجريبيَّة على اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه. كما تمَّ استخدام اختبار مان وتني «Mann-Whitney -Test» وذلك للتحقُّق من الدلالة الإحصائيَّة للفُروق بين مُتوسِّطَيْ رتب درجات المعلِّمات في المجموعتين الضابطة والتجريبيَّة في القياس البَعدي على الاختبار. والجدول رقم 6 يوضح ذلك.

جدول(6)

نتائج اختبار «مان وتني» لدلالة الفُروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبيَّة في القياس البَعدي على اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه

التطبيق	العدد	مُتوسِّط الرتب	مجموع الرتب	قيمة «Z»	مُستوى الدلالة
بَعْدي ضابطة	23	18,87	434,00	2,424-	0,015
بَعْدي تجريبيَّة	23	28,13	647,00		

يتضح من الجدول أعلاه، أن هناك اختلافًا ظاهريًّا بين مُتوسِّطَيْ رتب درجات معلِّمات المجموعتين الضابطة والتجريبيَّة في القياس البَعدي لاختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة. وعند استخدام اختبار مان وتني «Mann-Whitney-Test» للعينات المستقلة لقياس دلالة هذا الفرْق في المُتوسِّطات، أظهرت النتائجُ أن الفرْقَ بين مُتوسِّطَيْ رتب درجات المعلِّمات في القياس البَعدي على اختبار مُستوى المعرفة كان دالًّا إحصائيًّا؛ حيث بلغت قيمةُ «Z» المحسوبة للفرق (- 2,424)، وهذه القيمة دالة إحصائيًّا عند مُستوى الدلالة (0,05) حيثُ كانت الدلالة لصالح المعلِّمات في المجموعة التجريبيَّة، إذ حصلن على مُتوسِّط رتب (28,13) وهو أعلى من مُتوسِّط الرتب للمعلِّمات في المجموعة الضابطة البالغ (18,87). وهذه النتيجة تعني أن البرنامج التدريبي أسهم في زيادة مُستوى معرفة المعلِّمات في المجموعة التجريبيَّة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه، وذلك مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Latouche et al., 2019) ودراسة (عبيدات، 2014)، في قدرة البرامج التدريبيَّة على زيادة مُستوى معرفة أفراد المجموعة التجريبيَّة مقارنة بالمجموعة الضابطة؛ لذا يتم قبول الفرض الإحصائي الثاني الذي ينصُّ على وجود فُروق بين مُتوسِّطي رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبيَّة في القياس البَعدي لاختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة.

نتائج الفرض الثالث

ينصُّ الفرض الثالث على أنه «لا توجد فُروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة ($a \leq 0,05$) بين مُتوسِّطي رتب درجات معلِّمات المجموعة التجريبيَّة في القياسين البَعدي والتتبعي على اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة بعد مرور شهر على القياس البَعدي».

ولاختبار صحة الفرض تمَّ استخراج مجموع الرتب ومُتوسِّطاتها لدرجات المعلِّمات في المجموعة التجريبيَّة على اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه، بعد خضوعهن للبرنامج التدريبي المقترَح، وبعد مرور شهر من القياس البَعدي. كما تمَّ استخدام اختبار ويلكوكسون «Wilcoxon»؛ وذلك للتحقُّق من الدلالة الإحصائيَّة للفُروق بين مُتوسِّطي رتب درجات المعلِّمات في القياسين البَعدي والتتبعي، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول رقم 7.

جدول(7)

نتائج اختبار «ويلكوكسون «Wilcoxon» لدلالة الفُروق بين أفراد المجموعة التجريبيَّة في القياسين البَعدي والتتبعي على اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه

التطبيق	العدد	مُتوسِّط الرتب	مجموع الرتب	قيمة «Z»	مُستوى الدلالة
بَعدي تجريبيَّة (الرتب السالبة)	8	8,56	68,50	1,031-	0,302
تتبعي تجريبيَّة (الرتب الموجبة)	6	6,08	36,50		
العلاقات	9	-	-		

يتَّضح من الجدول أعلاه أنَّ ستَّ معلِّمات من أصحاب الرتب الموجبة ظهر القياسُ التتبعي لهنَّ أكبر من القياس البَعدي؛ حيثُ ارتفع أداؤهنَّ في اختبار قياس مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة التتبعي عن أدائهنَّ في القياس البَعدي، ويشير ذلك إلى أنَّه طرأ تحسُّنٌ على مستواهن بعد مرور شهر من البرنامج التدريبي. كما أنَّ ثمانيَ معلِّماتٍ من أصحاب الرتب السالبة جاء القياسُ البَعدي لهنَّ أكبر من القياس التتبعي، أي انخفض مستواهن بعد مرور شهر من البرنامج التدريبي، كما اتضح من الجدول نفسه أنَّ تسعَ معلِّماتٍ تساوى القياسُ التتبعي لهنَّ مع القياس البَعدي، ممَّا يعني عدمَ تأثر المعرفة لدى هؤلاء المعلِّمات بعد مرور شهر من البرنامج التدريبي. ويتضح من الجدول السابق أن قيمة اختبار ويلكوكسون وهي «Z» بلغت (- 1,031) تقريبًا، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا عند مُستوى الدلالة (0,05)؛ حيث إنَّ مُستوى الدلالة «P» يساوي (0,302) وهي أكبر من مُستوى الدلالة المطلوب (0,05). ممَّا يعني عدمَ وجود فُروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى (0,05)، بين مُتوسِّطَيْ الرتب لدرجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الإنتباه في القياسين البَعدي والتتبعي. وهذه النتيجة تعني أنَّ البرنامجَ التدريبي بشكل عام أسهم في احتفاظ معلِّمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه بمعرفتهن بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة بعد مرور شهر من الانتهاء من البرنامج التدريبي،

وهذه النتيجة تتَّفق مع نتائج دراسة عبيدات (2014) في استمرار أثر البرامج التدريبيَّة في الاحتفاظ بالمعرفة حتى بعد انتهاء البرنامج التدريبي. لذا فإنَّنا نقبلُ الفرضَ الإحصائيَّ الثالثَ الذي ينصُّ على عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (0,05)، بين مُتوسِّطَيْ الرتب لدرجات أفراد المجموعة التجريبيَّة بين القياسين البَعدي والتتبعي على اختبار مُستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة المستخدَمة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه، بعد مرور شهر من القياس البَعدي. ويعزو الباحثان استمرارَ الأثر إلى عدَّة عوامل منها؛ تقديم المادَّة العلميَّة بأسلوب سهْل وواضح، والبُعد عن أي تعقيد في عرْض كلِّ ممارسة من المُمارسات ممَّا سهَّلَ على المعلِّمات الفهم والاستيعاب، وتنوُّع الأساليب المستخدَمة في عرْض محتوى البرنامج التدريبي مثل: المحاضرات والحوار والمناقشة والتعلم التعاوني، ممَّا جعل دورَ المتدربة فاعلاً، وليس متلقية للمعلومات فقط، واستخدام التطبيقات والألعاب ومقاطع الفيديو التي أسهمت في جذْب انتباه المتدربات وتشويقهنَّ لمحتوى الجلسة التدريبيَّة من ناحية، وإيصال المعلومات وتوضيحها للمتدربات من ناحية أخرى، وتقويم ما اكتسبته المتدرباتُ من معارف ومعلومات خلال الجلسة التدريبيَّة عبر تقديم أوراق عملٍ في نهاية كل يوم تدريبي للوقوف على مدى اكتسابهن للمعلومات المُقدَّمة، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة التصحيحية لهن حول استجاباتهن، وتجريب البرنامج التدريبي على عيِّنة استطلاعية قوامُها (15) معلِّمة وتقييمه من قِبَل المتدربات، أسهم في تفادي عدد من السلبيات والمشكلات عند تطبيق البرنامج مع عيِّنة الدراسة.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية تمَّ تقديم عدد من التوصيات والمقترحات منها:

- تضمين برامج تدريب معلمي التعليم العام في أثناء الخدمة بموضوعات ذات علاقة بالممارسات المبنية على الأدلة.
- عمل وزارة التعليم على إصدار دليل متكامل للمعلمين حول الممارسات المبنية على الأدلة المستخدَمة مع ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.
- إجراء دراسة تهدف إلى معرفة المعوّقات التي تحدُّ من معرفة واستخدام معلِّمات التلميذات للمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة؛ من أجل الإسهام في حلّها ومُعالجتها.
- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية تستهدف المعلِّمين في المراحل التعليميَّة المختلفة بمناطق المملكة العربيَّة السعوديَّة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو علام، رجاء (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار النشر للجامعات.

أبو النصر، مدحت (2017). *مناهج البحث في الخدمة الاجتماعية*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الجغيمان، فؤاد (1437). *صناعة الأنشطة التدريبية*. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.

الحسين، عبد الكريم (2017). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 6(21)، 52-91.

الحسين، عبد الكريم والداوود، حنان (2017). التحديات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في دمج التقنيات المساعدة، واتجاهاتهم نحوها. *مجلة العلوم التربوية*، 29(3)، 355-377.

الحسين، عبد الكريم. (2021) إدراك المعلمين لاستخدام وفاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 15 (1)، 98-119.

الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1436-1437). *مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام*. وزارة التعليم،81.

الدوسري، مبارك. (2020) *فعالية برنامج تدريبي لتحسين معرفة معلمي التعليم العام واتجاهاتهم نحو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه*. (رسالة ماجستير منشورة). جامعة الملك سعود.

سليمان، محمد. (2015) معارف المعلمين عن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 23(1)، 98-121.

الشافعي، محمد. (1435) *الإحصاء في البحوث العلمية والإنسانية*- أسس وتطبيقات باستخدام برنامج SPSS. مكتبة الرشد ناشرون.

عبيدات، يحيى. (2014) فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة معلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. *جامعة القدس المفتوحة*، (34)، 333-336.

الغنيمي، إبراهيم. (1440) *الممارسة القائمة على الأدلة في التربية الخاصة*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الفاخري، سالم. (2017) التحصيل الدراسي. مركز الكتاب الأكاديمي.

فيفنر، ليندا. (2017) *كل ما هنالك حول اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة*: الدليل العملي الكامل للمعلمين. (ترجمة: ماجد الحميدي). دار جامعة الملك سعود للنشر.

هولاك، ديفيد وبريش، إيمي (2021). *الاستراتيجيات المبنية على الأدلة للإدارة الصفية الفعالة*. (ترجمة: عبد الرحمن أباعود ومبارك الدوسري). دار جامعة الملك سعود للنشر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abaoud, A. (2016). Implementation of Peer Tutoring Strategies in Teaching Students with ADHD: Teachers' Attitudes in Saudi Education. Journal Education and Practice, 7(30).

A**lhossein, A. (2016).** Teachers› knowledge and used of evidence- based teaching practices for students with emotional and behavior disorders in Saudi Arabia. Journal of Education and Practice, 7(35).

Alkahtani, N. (2017). Teaching children with ADHA/ Add in regular school: An examination of teachers› professional development needs in Saudi Arabia.

The Foundation for Special Education and Rehabilitation, 6(21), 130-.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Barkley, R.(2016). Managing ADHD in school: the best evidence based methods for teachers. PESI publishing & media.

Brock, S., Grove, B., & Searls, M. (2010). ADHD: Classroom interventions. National Association of school Psychologists, (301).

Burns, M. K., & Ysseldyke, J. E., (2009). Reported prevalence of evidence- based instructional practices in special education. The Journal of Special Education,43(1), 3- 11.

Carter, E., & Brock, M. (2015). Effects of a professional development package to prepare special education paraprofessionals to implement evidence- based practice. The journal of special education, 49(1), 3951-.

Campisi, J. (2017). Evidence-based practices in special education :current Assumptions and future considerations. Child Youth Care Forum, (46), 193205-.

Chair, G., Jewell, J., & Hupp, S. (2014). The Effects of Writing Task Choice on Behavioral and Academic Outcomes of Students with ADHD. (Publication No. 1558397). [Masters dissertation, Southern Illinois University Edwardsville]. ProQuest Dissertations Publishing.

Chronis, A. M., Jones, H. A., & Raggi, V. L. (2006). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. Clinical psychology review, 26(4), 486502-.

Cooper, T., Gage, N., Alter, A., LaPolla, S., MacSuga-Gage, S.,& Scott, M. (2018). Educators› self-reported training use, and perceiver effectiveness of evidence- based classroom management practices. Preventing school failure: Alternative Education Children and Youth, 62(1), 1324-.

Cook, G., Cook, S., & Collins, W. (2016). Terminology and Evidence-Based Practice for Students with Emotional and Behavioral Disorders: Exploring Some Devilish Details. Beyond Behavior.

Cook, B., Tankersley, M., Cook, L., Landrum, T. (2008). Evidence- based practices in special education some practical considerations. Intervention in School and Clinic, 44(2), 6975-.

Cook, B., & Odom, S. (2013). Evidence- Based Practices and implementation science in special education. Council for Exceptional Children, 79(2), 135144-.

DE Sousa, D. (2020). Primary school teachers› knowledge, beliefe, and classroom management practices of learners presenting with symptoms of adhd. (Publication No. 28278421). [Masters dissertation, Johannesburg

University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Duchaine, L., Jolivette, K., Fredrick, D.,& Alberto, A. (2018). Increase Engagement and Achievement with Response Cards: Science and Mathematics Inclusion Class. A Contemporary Journal, 16(2), 157176-.

DuPaul , G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies. Theory Into Practice, 50(1), 3542-. Eiraldi, R., Mautone, J., & Power, T. (2012). Strategies for Implementing Evidence- Based Psychosocial Interventions for Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. Child Adolesc Psychiatr Clin N Am, 21(1): 145–159.

Elik, N., Corkum, P., Gallant, P., & McGonnell, M. (2015). Overcoming the Barriers to Teachers' Utilization of Evidence-Based Interventions for Children with ADHD. Education Database,41(1);40.

Gallant, P., Martin, C., McGonnell, M., & Corkum, P.(2015). Nova scotia teachers› ADHD knowledge, beliefs, and classroom management practices. Canadian Journal of School Psychology, 30(1), 321-.

Geng, G. (2011). Investigation of Teachers' Verbal and Non-verbal Strategies for Managing Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Students' Behaviors within a Classroom Environment. Australian Journal of Teacher Education, 37(7).

Guerra, F., & Brown, M. (2012). Teacher knowledge of attention deficit Hyperactivity disorder among middle school students in south Texas. RMLE Online, 36(3),17-.

Gable, R., Tonelson, S., Sheth, M., & Wilson, C. (2012). Importance, Usage, and Preparedness to Implement Evidence-based Practices for Students with Emotional **Disabilities:** A Comparison of Knowledge and Skills of Special Education and General Education Teachers. Education and Treatment of Children,35(4).

Jones, H. A., & Chronis, A. (2008). Efficacy of teacher in, service training for attention, deficit/hyperactivity disorder. Psychology in the Schools, 45(10), 918- 929.

Lasisi, D.,Ani, C., Lasebikan, V., Sheikh, L., & Omigbodun, O. (2017). Effect of attention- deficit- hyperactivity-disorder training program on the knowledge and attitudes of primary school teachers in Kaduna, North West Nigeria. Child and Adolescent .Psychiatry and Mental Health.

Latouche, A., & Gascoigne, M. (2019). In- Service Training for increasing Teachers ADHD knowledge and self-Efficacy. Journal of Attention Disorders, 23(3), 270281-.

Martin,C.E. (2012). Teachers' knowledge and beliefs regarding ADHD and related classroom management practices. [Masters dissertation, Mount Saint Vincent University]. Google Scholar Publishing.

Martinussen, R., Tannock, R., & Chaban, P.(2011). Teachers› reported use of instructional and behavior management practices for students with behavior problems, relationship to role and level of training in ADHD. Child youth care forum, 40, 193- 210.

Kaff, M. S., Zabel, R. H., & Milham, M. (2007). Revisiting cost-benefit relationships Of behavior management strategies: what special educators say about usefulness, intensity, and effectiveness. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 51(2), 3545-.

Kamal, M. (2016). The Need of Teaching Strategies for Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder at Saudi Arabian Schools. International Journal of Scientific Research in Science and Technology, 2(6).

Raggi, L., & Chronis, M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with adhd. Clinical child and family psychology review, 9(2).

Riden, B. (2018). The effects of an electronic daily behavior report card on challenging student behavior. (Publication No. 13804050). [Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Schultz, B., Storer, J., Watabe, Y., Sadler, J., & Evans, S. (2011). School-based treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder. Psychology in the Schools, 254- 262.

Stromont, M., Reinke, W., Hermaan, K. (2011). Teacher›s knowledge of evidence- based interventions and available school resources for children with emotional and behavioral problems. J Behave Educ, (20), 138-147.

Tankersley, M., Webb, S., & Landorum, T. (2008). Using single- subject research to establish the evidence base of special education. Intervention in school and clinic, 44(2).

Torres, C., Farley, C., & Cook, B.(2012). A Special Educator's Guide to Successfully Implementing Evidence-Based Practices. Teaching Exceptional Children, 45(1), 6473-.

Yusuf, M., Nur aini, Z.,& Sugini. (2017). Effect Of Behavior Contract To Reduce Maladaptive Behaviors Of Students With ADHD. UMRAN – International Journal of Islamic and Civilizational Studies, 4(1), 114120-.

دعوة إلى الباحثين العرب
للمشاركة في المرحلة الثالثة
من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح
للدراسات العلمية الموسمية

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الاقليمية.

- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاما كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تُقبل الدراسات والبحوث المستلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور/ حسن علي الابراهيم
رئيس مجلس الإدارة
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ص.ب: 23928 الصفاة
الرمز البريدي: 13100 ـ دولة الكويت
تلفون: 24748250 / 24748479
فاكس: 24749381
البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

اضطرابات اللغة
وصعوبات التعلم لدى الطفل

Doi:10.29343 /1 – 98 – 3

أ. د. الغالي أحرشاو

مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية

جامعة فاس، المملكة المغربية

الملخص:

لقد حاولنا من خلال مضامين هذه الدراسة معالجة إشكالية اضطرابات اللغة في علاقتها بصعوبات التعلم لدى الطفل، وذلك باعتماد مقاربة نفسية - معرفية تجمع بين البعدين النفسي - القياسي والعصبي ـ الإكلينيكي. وهي المقاربة التي مكنتنا من تناول مجموعة من المفاهيم والاضطرابات والأعراض والأدوات التي تنفتح عليها هذه الإشكالية بالعرض والتحليل والنقاش، وبالخصوص فيما يتعلق باضطرابي عُسر القراءة وعُسر الكتابة كمثالين تطبيقيين كان الغرض من التفصيل فيهما الأجرأة والتوضيح. ونعتقد أن القارئ العادي وقبله الباحث المتخصص المهتم باضطرابات اللغة في علاقتها بصعوبات التعلمات المدرسية، سيجد في بعض تلك المضامين مادة علمية ثرية تغذيها مجموعة من المعارف والمعطيات والنتائج التي تستجيب لبعض تطلعاته وانتظاراته، وتنير بشكل من الأشكال أغلب تساؤلاته واستفساراته بخصوص هذه الإشكالية النفسية التربوية التي ما تزال تشكل عندنا في العالم العربي الحقل الخصب الذي لم نوفِّه لحد الآن حقَّه من الاهتمام العلمي، سواء على مستوى البحث النفسي والتربوي في أبعاده النظرية والتجريبية والميدانية، أو على مستوى الممارسة التطبيقية في أبعادها التشخيصية والعلاجية والتكفلية باعتماد فريق متعدد التخصصات، يجمع بين عالم الأعصاب Neurologist **والمروّض المعالج** Occupational therapist **والمساعد الاجتماعي** Social worker **ومقوّم النطق** Speech therapist **والمعالج النفسي** Psychotherapist **وعالم النفس** psychologist **ثم البيداغوجي** Pedagogue.

كلمات مفتاحية: اضطراب اللغة، صعوبات التعلم، التقويم، التشخيص، عسر القراءة، عسر الكتابة.

استُلم البحثُ في يناير 2022 وأُجيز للنشر في مايو 2022

Language disorders and learning difficulties in children

El Rhali Aharchaou
University of Fes - Morocco

Abstract

We have tried, through this study, to address the problem of language disorders in its relationship with learning difficulties in children, by adopting a psycho-cognitive approach that combines the two psycho-metric and neuro-metric clinical. dimensions. This approach allowed us to analyze and discuss a set of concepts, disorders, symptoms and tools, and above all the clarification of details concerning dyslexia and dysgraphia, as two practiced examples.

We believe that the ordinary reader, and the specialized researcher interested in language disorders in their relationship with the difficulties of school learning, will find in this study a rich scientific material, nourished by a set of knowledge, data and results which meet some of its aspirations and expectations, and which, in some way, shed light on most of its questions and questions concerning this issue which has so far constituted fertile ground for scientific research in the Arab world, whether in level of psychological and pedagogical research in its theoretical, experimental and field dimensions, or at the level of applied intervention in its diagnostic, therapeutic and preventive dimensions, by adopting a multidisciplinary team, which associates the neurologist the occupational therapist, the social worker, speech therapist, psychotherapist, psychologist and pedagogue.

Keywords: language disorder, learning difficulties, assessment, diagnosis, dyslexia, dysgraphia.

Troubles du langage

et difficultés d›apprentissage chez l›enfant

El Rhali Aharchaou
Université de Fes - MAROC

résumé

Nous avons essayé, à travers cette étude, d'aborder la problématique des troubles du langage dans sa relation avec les difficultés d'apprentissage chez l'enfant, en adoptant une approche psycho-cognitive qui combine les deux dimensions psycho-métrique et neuro-clinique. C'est d'ailleurs l'approche qui nous a permis d'analyser et de discuter un ensemble de concepts, de troubles, de symptômes et d'outils, et surtout la clarification des détails concernant la dyslexie et la dysgraphie, comme deux exemples pratiques.

Nous pensons que le lecteur ordinaire, et avant lui le chercheur spécialisé s'intéressant aux troubles du langage dans ses relations avec les difficultés des apprentissages scolaires, trouveront dans cette étude une matière scientifique riche, nourrie d'un ensemble de connaissances, de données et de résultats qui répondent à certaines de ses aspirations et attentes, et qui éclairent en quelque sorte la plupart de ses questions et interrogations concernant cette problématique qui constitue jusqu'à présent dans le monde arabe un terrain fertile pour la recherche scientifique, que ce soit au niveau de la recherche psychologique et pédagogique dans ses dimensions théoriques, expérimentales et de terrain, ou au niveau de l'intervention appliquée dans ses dimensions diagnostique, thérapeutique et préventives, en adoptant une équipe pluridisciplinaire, qui associe le neurologue L'Ergothérapeute, l'assistant social, l'orthophoniste, le psychothérapeute, le psychologue et le pédagogue.

Mots clés : trouble du langage, difficultés d'apprentissage, évaluation, diagnostic, dyslexie, dysgraphie.

المقدمة:

نسعى في هذه الدراسة حول اضطرابات اللغة في علاقتها بصعوبات التعلم لدى الطفل، إلى التأكيد على فكرة قابلية معظم هذه الاضطربات والصعوبات للتقويم والتشخيص والتدخل، وبالتالي التنصيص على أن وظيفة السيكولوجيا في بعدها التطبيقي، يجب أن تتجسد في إيجاد حلول فعلية للمشاكل والانعكاسات الناتجة عن ذلك، وخصوصًا في ميادين التعلم والتكيف والاندماج. فمُسلَّمة مطواعية أغلب اضطرابات اللغة وصعوبات التعلم وقابليتها للتقويم أضحت من الأمور المؤكدة حاليًّا. وما برامج التشخيص والعلاج ونماذج التدخل والتكفّل المتوفرة بهذا الخصوص إلا دليل واضح على ذلك. فمثلما سنوضح ذلك في المثالين التطبيقيين المغذيين لهذه الدراسة، توجد حتى الآن نماذج وبرامج عديدة للتدخل تسعى إلى بلورة وتدعيم مُسلَّمة قابلية أغلب الاضطرابات النفسية العصبية للتقويم والتشخيص والعلاج والتكفل.

ما المقصود إذن باضطرابات اللغة وصعوبات التعلم لدى الطفل؟ وما مقوماتها النظرية وضوابطها المنهجية وميادينها التطبيقية؟ ثم إلى أي حد يصح القول بقابليتها للتشخيص والعلاج والتكفّل؟

أكيد أن العمل على إيجاد أجوبة مقنعة لأسئلة محورية من هذا القبيل، سيشكل بدون شك مساهمة علمية وازنة، سَتُثْمِرُ نتائجُها أساليبَ وممارساتٍ جدّ إيجابية، وخاصة بالنسبة للأطراف المهتمة بالاضطرابات النفسية العصبية في بُعديها اللغوي والتعلمي. فمن منظور تخصصنا النفسي - المعرفي، يعَدُّ التقويم النفسي العصبي أفضلَ وسيلة لمساعدة المتعلمين أصحاب اضطرابات اللغة وصعوبات التعلم على التوافق الدراسي. ونعتقد أن الدول العربية عامة بما فيها المغرب، لا تزال تعاني من خصاص كبير على هذا الصعيد. فأغلب علماء النفس العصبي - على قلّتهم - يعملون في المستشفيات العمومية أو في مراكز الفحص والترويض. وهذا ما يعني أن الممارسة المهنية لم تتمأسس وتترسخ بعدُ لتأخذ مكانها في المؤسسات والمرافق التي تحظى بوظيفة مساعدة الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية وصعوبات التعلم في إطار استقبالهم بمراكز طبية ونفسية وتربوية متخصصة. ونظرًا للطلب الاجتماعي المتزايد على خدمات وبرامج التقويم النفسي العصبي وأهميتها في تجاوز كثير من صعوبات التعلم والتحصيل ومشاكل التكيف والاندماج، فإننا لا نستبعد إمكانية قيامها عندنا في المغرب والعالم العربي عامة بدور فعال، وبصورة أساسية في تشخيص وعلاج كثير من الاضطرابات النفسية العصبية النمائية والمكتسَبة (أحرشاو وزيدي، 2020).

يتحدد الهدف الرئيس لهذه الدراسة إذن، في محاولة إبراز أهم مقومات وخصائص اضطرابات اللغة في علاقتها بصعوبات التعلم عند الطفل من خلال تقديم مثالين تطبيقيين: أولهما حول عسر القراءة Dyslexia كاضطراب أساسي لتعلم تلاميذ الابتدائي والثانوي بغضّ النظر عن مستوى ذكائهم. فهو يصيب تعلم كفاية القراءة، بحيث إن الحصيلة النفسية العصبية تؤكد على خصوصية هذا الاضطراب وسببه العصبي - العضوي، مع وجود صعوبات مصاحبة قوامها التسرع وعدم الدقة، الأمر الذي يعطل فهم الكلمات والجمل والنصوص والمقروء عامة. وثانيهما حول اضطراب عسر الكتابة Dysgraphia الذي يتعلق بشذوذ في الحركة تجاه الخط، تترجمه صعوبات التناسق وعدم الانتظام في المسافة بين الحروف والكلمات، ثم تشوهات متنوعة ترتبط في الغالب بالخط الرديء والكتابة غير السليمة.

1. اضطرابات اللغة ونواقص التواصل

تشمل هذه الاضطرابات قصورات اللغة ونواقص الكلام والتواصل. فإذا كان الكلام The speech يمثل الإنتاج التعبيري بالأصوات، ويتضمن طريقة نُطق الألفاظ ووضوحها ونوعية صِيتِها ورَنِينِها، فإن اللغة Language تتضمن كلًّا من الشكل والوظيفة، واستخدام نظام الرموز المتوافق حولها كالأقوال والإشارات والكلمات المكتوبة والصور بطريقة تحكمها قواعدُ التواصل. في حين أن التواصل Communication يتضمن كلَّ سلوك لفظي أو غير لفظي، قصدي أو غير قصدي، يؤثر في سلوك أشخاص آخرين وفي أفكارهم ومواقفهم.

الأكيد أن تقييم كفايات الطفل الكلامية واللغوية والتواصلية يستدعي أخذَ طبيعة السياق الثقافي واللساني الذي ينشأ ويكبر في إطاره بعين الاعتبار. وإذا كان قياس نموه اللغوي وقدراته الذهنية غير اللفظية يحظى بأهمية خاصة بالنسبة للمجموعة الثقافية واللسانية، فإن الفئة التشخيصية لاضطراباته التواصلية تتضمن عناصر: اضطراب اللغة، اضطراب النطق، اضطراب الطلاقة اللفظية التي تظهر خلال الطفولة كالتأتأة وغيرها من الاضطرابات التواصلية المحددة وغير المحددة (جمعة، 1990). وتوضيحًا لمعايير وخصائص تشخيص اضطراب كفاءات الطفل الكلامية واللغوية والتواصلية، يمكن الاعتماد على البعدين التاليين:

1.1. اضطرابات اللغة

الواقع أن أهم معايير تشخيص اضطرابات اللغة تتحدد حسب عدد من الباحثين في أربعة عناصر أساسية (Caplan, 2003 Cohen, 2011):

أولها يتجلى في صعوبات الاكتساب الدائمة، واستخدام اللغة في صيغها المختلفة: المنطوقة والمكتوبة والإشارية وغيرها، بسبب عدم الفهم والإنتاج المتمثلين في المظاهر التالية:

- محدودية المفردات المتعلقة بمعرفة الكلمات واستخدامها.

- غياب القدرة على تركيب الكلمات في جمل مفيدة حسب القواعد النحوية والكتابية.

- محدودية الخطاب وتواضع قدرات استخدام المفردات، وتركيب الجُمل للتعبير عن موضوع أو وصفه، أو سلسلة من الأحداث، أو المشاركة في حوار.

ثانيها يتعلق بالقدرات اللغوية التي تبدو بشكل كمي ودالٍّ أقل من المستوى المتوقع بالنسبة لسن الطفل المصاب. وعادة ما يَنتج عن ذلك قصورٌ وظيفي في التواصل الاجتماعي الفعال وفي النتائج الدراسية.

ثالثها يهم الأعراض التي تبدأ في فترة مبكرة من النمو.

المعيار الرابع قوامه أن مختلف الصعوبات لا تُعزى إلى حالات الإعاقة الحسية، أو إلى حالات العجز الحركي الدماغي، أو إلى غيرها من الحالات العصبية والطبية التي لا يتحدد تفسيرُها الجيد في الاعتماد على إعاقة ذهنية أو تأخر شامل للنمو.

أما فيما يتعلق بأهم خصائص تشخيص اضطرابات اللغة فهي تتلخص في كونها عبارةً عن صعوبات في اكتساب اللغة واستعمالها وفي تركيب الجمل وبناء الخطاب عامة، تَنتج أساسًا عن نواقص في فهم المفردات

وإنتاجها. وإذا كانت تلك الصعوبات تبدو بدَهية أثناء التواصل الخطابي والكتابي والإشاري، فإن تعلم اللغة واستعمالها يتوقفان في الآن نفسه على كفايات الاستقبال التي تتمثل في سيرورة تلقّي الرسائل اللسانية وفهمها، وكفايات الخطاب التي تتلخص في القدرة على إنتاج الإشارات الصوتية والإيمائية أو اللفظية. وهكذا فالأكيد أن المهارات اللسانية تستدعي التقييم سواء تعلَّقَ الأمرُ بالقدرات الخطابية (التعبيرية) أو بالقدرات الاستقبالية، حيث يمكن لهذين الجانبين أن يتأثرا بدرجات متفاوتة من شدة الاضطراب أو درجة حدّته. فعلى سبيل المثال يمكن للتعبير المستعمَل في خطاب ما أن يُعرّض صاحبَه لخطر معين، رغم أن الخطاب الذي استقبله يكاد يكون خاليًا من أي تهديد أو خطورة (DSM-5, 2015).

الثابت أن اضطراب اللغة يصيب على العموم المفردات وقواعد النحو، وهو الأمر الذي تمتد آثارُه لِتَحُدَّ من القدرة على التعبير عامة. فإذا كانت اللغة الأولية للطفل قد تتأخر بعض الوقت في الظهور، حيث تكون كلماتها محدودة العدد وجملها قصيرة ومَشُوبَة بأخطاء نحوية، فإن السياق عادة ما يؤدي دورًا إيجابيًّا في التقليل من نواقص فهمه التعابير اللغوية المستعمَلة وإدراكه المعاني المقصودة. لكن مع ذلك قد يواجه الطفلُ مشكلاتٍ في العثور على كلماته، وسيولة في ألفاظه، وصعوبة في فهم المترادفات والمعاني المتعددة، وفي تذكر المعلومات والمفردات والجمل الجديدة (Buschmann et al, 2008). وتجدر الإشارة بهذا الخصوص إلى أن مثل تلك الصعوبات اللغوية قابلةٌ للقياس عبر تعيين مستوى الانخفاض الواضح لقدرات الطفل عن مستوى قدراته المتوقعة عند سن محدد، التي تتفاعل بشكل دالٍّ مع الأداء الدراسي والتواصل الفعال ثم التكيف الاجتماعي (المعيار الثاني). ولكي يكون تشخيص تلك الصعوبات ناجحًا لا مناص له من التوليف بين التاريخ الشخصي للطفل المفحوص والملاحظة الإكلينيكية المباشرة في سياقات مختلفة قد تشمل البيت والمدرسة، ثم حصيلة الأداء على اختبارات مقنَّنة تستهدف كفاياته اللغوية، وكل ما يحيط بها من مستويات الصعوبة والحدة على صعيد الفهم والإنتاج ثم الاستخدام والإنجاز.

توجد في العادة سوابق عائلية للإصابة باضطراب لغوي محدد، وفي الغالب يمكن للأطفال أصحاب ذلك الاضطراب العملُ على التأقلم مع لغتهم المحدودة. فبفعل خجلهم وترددهم في التكلم، نجد مثل هؤلاء يفضلون التواصلَ مع أفراد أسرهم وأقاربهم لا غير. وعلى الرغم من أن هذه المؤشرات الاجتماعية ليست هي السبب المباشر لكل عجز صوتي يصاحب اضطرابًا لغويًّا محددًا، إلا أنها تبرّر التوجهَ نحو تقييم شامل للغة الطفل، خاصة إذا كان اضطرابه اللغوي حادًا ومستديمًا (Shriberg et al, 1999). وكما تجدر الإشارة إلى أن من أهم مسببات اضطرابات اللغة ما يرتبط بالعوامل التكوينية والفسيولوجية، بحيث إن أبحاثًا وتجاربَ كثيرةً تؤكد على النسبة الكبيرة لوراثية هذه الاضطرابات بدعوى أن أفراد عائلة المصاب يرجَّح أن يكون لديهم تاريخٌ وسوابقُ بهذا الخصوص (DSM-5, 2015).

وكما يمكن لسيرورة اكتساب اللغة أن تتخللها تغيراتٌ تتعلق بأصوات اللغة وكلماتها وتراكيبها ونصوصها الروائية والخطابية منذ الطفولة الصغرى إلى حدود سن المراهقة أو الرشد أيضًا. والأكيد أن اضطراب اللغة الذي يظهر خلال فترة النمو المبكر، يصبح حوالي سن الرابعة أكثر استقرارًا وقابلية للقياس الدقيق والتنبؤ الجيد بنتائجه اللاحقة. فحسب باحثين أمثال كلارك Clark ولاويت Lawet، من المرجح أن يكون اضطراب اللغة المشخَّص ابتداء من سن الرابعة أكثر استقرارًا في الزمان ليستمر حتى سن الرشد، الأمر الذي يعني أن نواقص اللغة يمكنها أن تتغير مع التقدم في النمو. وبالإضافة إلى ذلك، فقد ثبت أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب في استقبال اللغة يبدون أكثر مقاومة للعلاجات وأقل جودة في تنبؤاتهم، مقارنة بنظرائهم الذين يعانون من العجز في التعبير وفي القراءة بشكل خاص (Freed et al, 2011).

الحقيقة أن اضطراب اللغة الذي يشكل اضطرابًا عصبيًّا ويندرج ضمن الاضطرابات المصنَّفة فيما يسمى بالاعتلال المشترك Comorbidity ، يمكنه أن يظهر في ارتباط تام مع اضطرابات عصبية أخرى مثل الصرع والحبسة المكتسَبة ثم متلازمة لاندو - كليفنر Landau-Kleffner syndrome 2، أو في اقتران قوي باضطرابات عصبية نمائية أخرى ترتبط بعسر القراءة، وعسر الحساب، ونقص الانتباه ، وطيف التوحد، والتنسيق الحركي، ثم التواصل الاجتماعي (DSM-5, 2015).

2.1. اضطرابات النطق

إن أهم معايير تشخيص اضطرابات النطق، مثلها مثل معايير تشخيص اضطراب اللغة عامة، تتحدد في أربعة عناصر أساسية (Caplan, 2003, Cohen، 2011):

أولها، عبارة عن صعوبات دائمة في إنتاج الوحدات الصوتية الصغرى الضرورية لوضوح الخطاب، أو المانعة للبعد التواصلي للرسائل الشفوية.

ثانيها، عبارة عن تشويش يُخِلُّ بفعالية التواصل، الأمر الذي يضر بالمشاركة الاجتماعية وبالأداء الدراسي للطفل المصاب باضطراب النطق.

ثالثها، مفاده أن الأعراض تبدأ خلال الفترة المبكرة للنمو.

ويؤكد رابعها على أن الصعوبات لا تعزى إلى أمراض وراثية (خَلْقِيَّة) أو مكتسَبة، مثل الشلل الدماغي، الصمم أو فقدان السمع، إصابة دماغية، أو أي إصابة عصبية أو طبية أخرى.

أما من حيث الخصائص، فإن النطق ينبني أساسًا على النطق الواضح للأصوات المختلفة التي تتفاعل فيما بينها لتشكل كلمات اللغة الشفوية. فهو يستدعي في الوقت نفسه المعرفةَ الصوتية لأصوات اللغة، ثم القدرة على تنسيق حركات البنيات النطقية المتمثلة في الفكِّ واللسان والشفتين مع التنفس والتلفظ. فالأطفال أصحاب الصعوبات في الإنتاج اللفظي يمكن أن تواجهَهم مشكلاتٌ متفاوتة تتعلق بالمعرفة الصوتية للأصوات، أو بالقدرة على تنسيق الحركات اللازمة للنطق أو التعبير. وهذا يعني أن اضطراب النطق عادة ما يفتقد إلى التماسك في آلياته الكامنة، ويتضمن اضطرابات للصوت وأخرى للتلفظ. فتشخيصه يتم حينما يقل مستوى إنتاج الوحدات الصغرى للكلمات (الفونيمات) عن المستوى المتوقع بالنسبة لسن الطفل ومرحلة نموه، وأن النواقص لا تُشكِّل نتيجةَ قصورٍ جسدي أو بنيوي أو عصبي أو حسي (سمعي بالخصوص). فبالاحتكام إلى النمو الطبيعي يُفترَض أن تكونَ اللغة المستعمَلة قابلةً للفهم بنسبة 50% عند أطفال سن الثالثة، وبنسبة أكبر بالنسبة لأطفال الرابعة (DSM-5, 2015 : 49).

ومن المظاهر المصاحِبة لخصائص التشخيص السابقة، يبدو أن اضطراب اللغة المميز بقصور في التعبير، يمكنه أن يُصاحَبَ باضطراب النطق الذي تكون له في الغالب سوابقُ عائلية. فإذا كانت القدرة على التنسيق السريع لبنيات التلفظ تمثل مظهرًا محددًا للصعوبة، فمن المحتمل أن تكون هناك سوابق للتأخر أو عدم التنسيق في اكتساب كفايات المضغ والحفاظ على الفم مغلقًا وغيرها من الكفايات التي تستعمل بنيات التلفظ المصاحبة والجهاز العضلي للوجه. ويمكن لميادين أخرى للتنسيق أن تصاب بالتشوه أو بالتلف، مثلما يكون عليه الحال في العسر اللفظي الحركي Dyspraxia بالنسبة للاضطراب النمائي للتنسيق، أو في التثليث الصبغي Trisomy 21، والحذف والتقليص 22q Deletion، وانتقال المورث فوكس Fox P2 gene mutation بالنسبة لبعض الأمراض التكوينية التي قد يتأثر بها الكلام بشكل واضح (أحرشاو، قيد الطبع).

كما يشكل تعلم إنتاج الأصوات والخطاب عامة إحدى الكفايات الأساسية التي يتمظهر نموذجُها النمائي في معايير واختبارات مقننة تبعًا للسن. فمن المألوف أن الطفل عادة ما يُقلِّص أثناء تعلمه الكلامَ من حجم الكلمات والمقاطع بطريقة تتناسب مع مراحل نموه، غير أن فشله في إتقان إنتاج الأصوات يجب أن يكون واضحًا عند سن الثالثة أو قبل ذلك. ولا بد من الإشارة إلى أن الطفل صاحبَ الاضطراب في النطق، عادة ما يعاني من بعض العجز حتى بعد السن الذي يتمكن فيه من إنتاج كلمات بشكل واضح. وهكذا فمن الثابت أنه يصبح مطالبًا في حدود السابعة من العمر أو قبلها بقليل، بأن ينتج أغلب الأصوات بشكل شفاف، وأن ينطق معظمَ الكلمات بشكل صحيح (Shriberg et al, **1997**). فالأصوات التي لا ينطقها بشكل جيد إلا في حالات محدودة، هي التي لا يتعلمها أيضًا سوى في مرحلة متأخرة. وهذا هو السبب الذي يقف وراء نعتها بالأصوات الثمانية المركّبة في معظم اللغات (ل – ر– س – ز– تش – سش – دج – ج – L - R - S - Z - TH – CH - DJ - J). فنطق هذه الأصوات وتلفيظها قد يتميز بالضعف ضمن السياق الطبيعي إلى حدود سن الثامنة، وفي حالة وجود تضمين لكثير من الأصوات يصبح من المناسب استهداف بعضها في إطار خطة لتحسين الفهم قبل السن الذي يستطيع فيه معظمُ الأطفال إنتاجَها والتمكنَ منها بشكل دقيق (Shriberg et al, **1993**). فالمناغاة (بمعنى الصفير المنطوق بشكل غير سليم) تكون شائعة في الغالب، وقد تشمل نماذج أمامية Frontal أو جانبية Lateral لاتجاه الهواء، ويمكنها أن ترتبط بنموذج غير طبيعي للبلع مع بروز اللسان بين الأسنان القواطع. والحقيقة أن غالبية الأطفال الذين يعانون من اضطراب في النطق يستجيبون بصورة جيدة للعلاج، حيث تتحسن صعوباتُ النطق لديهم مع مرور الوقت، الأمر الذي يعني أن الاضطراب قد لا يكون مزمنًا ومستديمًا (Van der linden et al, **1999**).

الأكيد إذن أن التشخيص الجيد عادة ما يكون مشروطًا بمختلف التغيرات الطبيعية والتحولات الجغرافية والاجتماعية والثقافية والعرقية للنطق. فالنواقص السمعية أو الحسية مثل الصمم، والتشوهات الخَلْقِيَّة مثل الشفة المشقوقة، والاضطرابات الحركية مثل الشلل الدماغي، يمكنها أن تؤدي إلى اختلالات في النطق، وبالتالي إلى ضرورة إجراء تشخيص لاضطراب النطق (Bögels et al, **2011**).

2. مقومات اضطرابات اللغة وصعوبات التعلم:

الواضح أن كثيرًا من الاضطرابات النفسية العصبية التي تظهر لدى الطفل حتى قبل التحاقه بالمدرسة، غالبًا ما تتمظهر في مجموعة من النواقص النمائية التي يصاحبها عجْزٌ في الاشتغال الشخصي والتفاعل الاجتماعي والنجاح الدراسي. فهي تتراوح بين ما هو متوسط في حالة التعلمات المدرسية والوظائف التنفيذية، وبين ما هو حادٌّ في حالة قدرات الذكاء العام والكفايات الاجتماعية. ففضلًا عن اضطرابات الإعاقة الذهنية وطيف التوحد والحركية ونقص الانتباه التي تشكل أهمَّ أصنافها، فهي تتجلى أيضًا في اضطرابين أساسيين هما اللذان سنعمل في المحور الثالث من هذه الدراسة على تقديمهما كمثالين تطبيقيين. يتعلق أولهما باللغة والتواصل وكل ما يرتبط بهما من اضطرابات واختلالات في الكلام والاستعمال اللفظي والتفاعل الاجتماعي. ويتمثل ثانيهما في التعلمات المدرسية وكل ما يحيط بها من مشكلات وصعوبات في اكتساب كفايات القراءة والكتابة والحساب والتعبير. فأداء الطفل المصاب بهذا الاضطراب النوعي غالبًا ما يقل عن المعدل المتوسط بالنسبة لعمره الزمني، وقد يصاب به حتى بعضُ الأطفال الموهوبين ذهنيًّا، إذ يبقى مُضمرًا ولا يظهر إلى العلن إلا حينما تتعطل بعضُ تعلماتهم أو يحصلوا على نتائج دراسية غير مُرضية. (DSM-**5 : 2015**؛ فتحي، **1998**).

الأهمية :

الواقع أن اللغة التي تشكل أداةً للتمثل والتواصل، هي التي تُكَوِّنُ أيضًا الأساسَ القاعدي للتعلُّمات المدرسية. فأي خلل في نموها وعملها ينعكس سلبًا على وظائفها المختلفة. وتتمثل أهمية تشخيص اضطراباتها في المظاهر التالية (Bouneau et Netter, 2001 ، العفيف، 2011):

- الحاجة الطبية والتربوية إلى كشفها وفحصها وتشخيصها قصْدَ البحث عن العلاج باعتماد فريق متعدد التخصصات، يشمل المدرسَ والطبيبَ ومختصّي النطق والأعصاب والنفس.
- مثلما هو عليه الأمر في غالبية بلدان العالم، تعاني نسبةٌ من الأطفال العرب صعوباتٍ في التعلم المدرسي بفعل مشكلات في نموهم اللغوي، حيث تتراوح تلك النسبة ما بين 5% و10% بالنسبة لعسيري القراءة والكتابة والحساب، وتتحدد في 1% بالنسبة لعسيري الكلام.
- بالاحتكام إلى بعض النشرات الإحصائية السنوية لاتحادات مختصي النطق بعدد من الدول الغربية، لا نستبعد بناءً على توقعاتنا الشخصية أن نِسَبَ الصعوبات اللغوية الشفوية للأطفال العرب المتراوحة أعمارُهم ما بين الثانية والخامسة، قد تتراوح بين 14% ممن لديهم صعوبات حادة وتستوجب الكشفَ المبكر، و16% ممن لديهم صعوبات حقيقية تقترن بعدم النضج، ثم 70% ممن لا يعاني أصحابها من أية صعوبة لغوية شفوية.

التقويم:

تتحدد أهمُّ مراحل تقويم اضطرابات اللغة في ثلاثة إجراءات (أحرشاو، قيد الطبع):
- الكشف Tracking عن وجود الاضطراب اللغوي، وهو من مهام المدرس.
- الفحص A screening للكشف عن مستوى الاضطراب اللغوي، وهو من مهام الطبيب.
- التشخيص The diagnosis لتحديد مكونات الاضطراب اللغوي قبل إجراءات العلاج والتكفل، وهو من مهام فريق متعدد التخصصات.

الأنواع :

في غياب شبه تام للمعاجم التي تُعرِّف بالاضطرابات اللغوية، نرى ضرورةَ التأكيد على أن البادئة DYS The prefix(عسر أو تعثر) تشير إلى صعوبة في الاستخدام والاشتغال تترجمها الأشكال التالية التي سنُفصِّل في بعضها في مثالين لاحقين (أحرشاو وزيدي، 2020): عسر الكلام Dysphasia، عسر القراءة Dyslexia، عسر الكتابة Dysgraphia، عسر الحساب Dyscalculia، عسر الكتابة الصحيحة أو عسر الأرطوغرافيا Dysorthography ، عسر الحركة Dyspraxia. ومن الواضح أيضًا أن هذه التسميات الإكلينيكية لأنواع اضطرابات اللغة، ورغم أن العملَ بها قد انطلق في عدد من الدول الغربية منذ ثمانينات القرن الماضي، فهي ما تزال تفتقد إلى الإجماع والتوافق في صفوف المختصّين والباحثين العرب، بحيث لم يتم بعدُ وضْعُ مفاهيم دقيقة للتعبير عما تعنيه، وبالخصوص على صعيد مظاهر الفرق مثلًا بين تسميات: القصور The deficiency الذي يعني الجانب المختل في الإعاقة، والعجز incapacity الذي يطابق الجانبَ الوظيفي للإعاقة، ثم الأضرار أو المساوئ التي تعبّر عن الإعاقة Handicap بمفهومها الأنجلوسكسوني (أحرشاو وزيدي، 2020).

الصعوبات والانعكاسات :

فبخصوص أهم صعوبات تقويم الاضطرابات اللغوية، يمكن إجمالُها في الآتي (أحرشاو، قيد الطبع):

- صعوبات التقويم على أساس أن لكل شخص قدراته على استقبال اللغة وتعلمها وإنتاجها واستخدامها أحيانًا في صمت.

- صعوبة تقويم ما يتميز به كل اضطراب لغوي من تواتر واستمرارية وديمومة في العلامات والأعراض، ومقاومة كل هذه العوامل أثناء محاولات التدخل والعلاج.

- صعوبات ترتبط باضطرابات في النمو اللفظي والتواصل اللغوي وبالخصوص: الصعوبات اللسانية في استخدام التراكيب وبناء الجمل، تأخر الكلام بفعل اختلالات صوتية وتركيبية، ثم صعوبات الفهم والذاكرة العاملة التي يتعذر معها معالجةُ لغة الآخرين وإدراك معانيها.

أما فيما يتعلق بالانعكاسات فيمكن اختصار أهمها في الوقائع التالية (أحرشاو، قيد الطبع):

- بداية من سن الثالثة يصبح الطفلُ صاحبُ أكثر من صعوبتين من الصعوبات السابقة الذكر موضوعًا للتقويم التشخيصي.

- لقد اتضح عبر العالم أن ما بين 6% إلى 7% من الأطفال المتمدرسين يعانون من اضطراب لغوي لا يشكل بالضرورة عسرًا نمائيًّا. ونعتقد أن الأطفال العرب المتمدرسين الذين يعانون من هذا الاضطراب يندرجون هم أيضًا ضمن هاتين النسبتين.

3. مثالان حول اضطرابات اللغة وصعوبات التعلم:

بعد التطرق في المحور الأول من هذه الدراسة إلى اضطرابات اللغة والتواصل في نواقصها وأنواعها ومعايير تشخيصها، وبعد العمل في محورها الثاني على التعريف باضطرابات اللغة وصعوبات التعلم من خلال التفصيل في مفاهيمها وأنواعها ومراحل تقويمها ثم صعوباتها وانعكاساتها، سنركز في هذا المحور الثالث والأخير على تقديم مثالين تطبيقيين يتعلقان على التوالي بعسر القراءة وعسر الكتابة، نوضح من خلالهما أهمَّ معايير وخصائص تشخيص اضطرابات اللغة في علاقتها بصعوبات التعلم عند الطفل.

1.3. عسر القراءة

لا جدال في أن القراءة التي تشكل الأداة المرجعية لتعلم الكفايات المدرسية المختلفة، غالبًا ما يفشل عددٌ من الأطفال العرب من ذوي عسر القراءة في اكتسابها بشكل عادي وسَلِس. ولا شك أيضًا في أن أي اضطراب في تعلم هذه الأداة القاعدية لا بد وأن تصاحبَه انعكاساتٌ سلبية ومؤثرة في المسار الدراسي العام لهؤلاء. ومن هنا نعتقد أن عسر القراءة الذي يندرج في صنف الاضطرابات العصبية النمائية أو المكتسبة، عادة ما يشمل بنسب متفاوتة كلَّ اللغات بما فيها العربية، ويغطي ما بين 5% إلى 10% من الأطفال المتمدرسين في البلدان العربية وفي غيرها من بلدان العالم. فبالرغم من عدم توفرنا بالشكل المطلوب على الأرقام المضبوطة للأطفال العرب عسيري القراءة، فنحن لا نستبعد أن بداية الكشف في السنوات الأخيرة عن أعداد هؤلاء، وعن الطلب الاجتماعي

المتنامي على خطط تجويد أنشطتهم القرائية، تم الاهتمام المتزايد من لدن عدد من الأسر والمدارس والجمعيات والمختصّين بأساليب رعايتهم، كلها عوامل ومؤشرات تؤكد على الحضور الوازن لاضطراب عسر القراءة في كثير من مؤسسات الأسرة والتعليم في البلدان العربية.

سنحاول إذن في هذا المثال التطبيقي الأول التفصيل في اضطراب عسر القراءة من خلال التعريف به، واستحضار أنواعه وأسبابه وخصائص تشخيصه وإجراءات علاجه والتكفل به.

التعريف

الأكيد أنه على الرغم من تعدد التعريفات المنوطة بعسر القراءة، فهناك شبهُ إجماع بين الباحثين والمتخصصين على أن هذا الاضطرابَ يتمظهر من خلال الفشل الواضح لعدد من الأطفال في تعلم القراءة، وبغضّ النظر عن أي قصور في ذكائهم، أو أي عجز في حِدَّتِهم البصرية، أو أي خصاص في ظروف وشروط تعليمهم. فتحصيلهم الدراسي غالبًا ما يتميز بالتدنِّي في مختلف المهام التي تستدعيها سيرورةُ القراءة وآلياتها المنوطة بالتعرف على الكلمات وفهمها، هذا فضلًا عما يشوب هذا التحصيلَ من صعوبات في الكتابة الصحيحة، وتوترات في السلوك والانفعال، يمكنها أن تستمر مع هؤلاء حتى سن المراهقة (Ecalle et al, **2007**).

الأنواع

إذا كانت مقاربة عسر القراءة لا تخرج عن سياق إما مرجعية التكوُّن والنمو، وإما مرجعية الاكتساب والتعلم، فقد أصبح التمييز داخل هذا الاضطراب بين ثلاثة أنواع رئيسة، بمثابة الخيار الذي يتبناه أغلبُ الباحثين والمتخصصين في الموضوع (ناصيري، **2018 - 2008**, Lapierre):

فأولها فونولوجي يتميز صاحبُه بعجز في تعلم قواعد التطابقات الخطية – الصوتية، وبخلل في الجانب الأيسر للدماغ كموطن للغة، ثم بصعوبات في كتابة الكلمات واللاكلمات وتقطيعها وقراءتها.

وثانيها سطحي يشكو صاحبُه من خلل صوتي - دلالي، ومن عجز واضح في التعرف على الكلمات وتخزين أشكالها الكتابية بسبب قصور في الذاكرة البصرية، هذا فضلًا عن ارتكاب أخطاء عديدة في قراءة الكلمات وتنظيمها وكتابتها.

أما النوع الثالث فهو مختلط يعاني صاحبُه في الآن نفسه من صعوبات النوعين الفونولوجي والسطحي، ومن مشكلات قرائية بسبب الخلط بين الحروف والتعامل معها في شكلها المقلوب (قراءة مرآتية)، ثم المحدودية الدائمة في معجم الكتابة الصحيحة للكلمات وتقطيعها والتعرف عليها وفهمها.

الانعكاسات والنتائج

يتميز اضطراب عسر القراءة بأعراض وتجليات كثيرة نُجملها في الصعوبات والانعكاسات التالية (Brauer et al, **2011**):

- صعوبات في تعلم التطابقات الخطية - الصوتية وفي تقطيع الكلمات والتعرف عليها، وبالتالي افتقاد المصاب لآليات القراءة الناضجة، بحيث نجده يخلط بين الحروف ويعتمد القراءة المرآتية أو المقلوبة.

- صعوبات في تعلم الطريقة الصحيحة لتدوين الكلمات وكتابتها (الأرطوغرافيا)، بحيث يواجه الطفلُ المصابُ بعسر القراءة صعوباتٍ على صعيد تعلم التطابقات الخطية - الصوتية وكذلك الصوتية - الخطية، ثم محدودية واضحة في المعجم الكتابي (الأرطوغرافي) الذي يمثل أكثرَ أعراض هذا الاضطراب استمرارية وديمومة.

التشخيص

على الرغم من تنوع مقومات عسر القراءة وتعدد أنواعه وصعوباته، يمكن القول إن تشخيص هذا الاضطراب عادة ما يفضي إلى ثلاث خلاصات أساسية (Ramus, 2010؛ أحرشاو، 2014):

قوام أولاها كونه يشكل اضطرابًا عصبيًّا يتوزع بين ما هو نمائي وما هو مكتسب، ويمنع عددًا من الأطفال من التحصيل العادي للكفايات المدرسية الأساسية.

ومفاد ثانيها كونه عبارة عن اضطراب يتولَّد على التوالي عما هو بنيوي - عصبي، وعما هو مرضي - مكتسَب، وإلى حد ما عما هو تكويني - وراثي.

ومؤدى ثالثها هو أن تشخيصه عادة ما يتم بواسطة اختبارات للقراءة والذكاء، بحيث إن كل طفل يقل أداؤه على اختبار للقراءة عن سنتين (السن الزمني) مقارنة بأداء نظرائه في السن والمستوى الدراسي، يعَدُّ عسيرَ القراءة بغضّ النظر عن مستوى ذكائه العام، ونوعية قدراته الحسية والحركية والذهنية، ثم طبيعة ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

العوامل المسبِّبة

الحقيقة أن أي تشخيص لعسر القراءة لدى بعض الأطفال المتمدرسين، لا يمكن الوثوق في مصداقيته العلمية وفعاليته الإكلينيكية إلا بالاحتكام بمضامينه إلى النماذج التفسيرية لمسببات هذا الاضطراب سواء في المنطقة العربية أو في غيرها من البلدان عبر العالم. وهي نماذج تتراوح في مقوماتها التفسيرية بين القول أولًا بالعجز في المعالجة السمعية السريعة، والإقرار ثانيًا بالعجز الإدراكي البصري، والتنصيص ثالثًا على العجز في النظام التمثلي (الذهني) والمعالجة المعرفية لوحدات الكلام الصوتية، مما يؤثر في عملية اكتساب التطابقات الخطية - الصوتية أو الصوتية - الخطية. ويعني هذا أن النموذج التفسيري الذي يحظى بأفضلية أكبر هو الذي يحكمه في الغالب هذا العجز الصوتي الذي يتمظهر في فشل الطفل عسير القراءة في كشف التطابقات بين الوحدات الخطية المكتوبة والوحدات الصوتية المنطوقة، وفي الوعي المطلوب بالبنية الصوتية لتلك الوحدات. وهو النموذج الذي يجب أن يحظى من منظورنا الشخصي بالاهتمام والأولوية في التعامل مع الأطفال عسيري القراءة في الدول العربية، نظرًا لما ينفرد به من خصوبة ومردودية كبيرتين مقارنة بالنموذجين الأول والثاني (Ez-Zaher, 2008؛ Ramus, 2010).

التدخل والتكفل

الواقع أنه وعلى الرغم من تنوع أساليب التشخيص والإرشاد والتكفل، تبقى البرامجُ القائمةُ على نظرية العجز الصوتي وكل ما تنبني عليه من ممارسات وتدريبات لتقوية وتجويد آليات الوعي الصوتي، أهمَّ نماذج التدخل التي نوصي باعتمادها في التعامل مع الأطفال العرب عسيري القراءة. فقد ثبتَ أن مثل هذه التدخلات التي تندرج في

إطار التكفل العلاجي الصوتي، هي الأكثر فعالية نظرًا لخلفيتها النظرية الصلبة ومخرجاتها التطبيقية الناجعة، وبالخصوص على صعيد تحديدها المباشر للوظيفة المعطلة في عسر القراءة عبر كشْف الوحدات الصوتية الصغرى ودمْجها في مقاطع وكلمات، ثم التحكم في نهاياتها وقوافيها. وعلى أساس أن عسر القراءة لا يجب أن يَشُذَّ عندنا في العالم العربي عما هو عليه في بقية بلدان العالم، بحيث يتمظهر وفق ثلاثة مستويات: أولها بيولوجي - عصبي، وثانيها ذهني - معرفي، وثالثها سلوكي - تعويضي، فمن الضروري أو بالأحرى من الطبيعي أن تستهدف خططُ التدخل والعلاج والتكفل المفروض اعتمادها وتوظيفها كلَّ هذه المستويات، من خلال التركيز على مجموعة من الإجراءات والأساليب أهمها: (Lobier et Valdois, **2009** ; Lussier, **2001**):

- تيسير إدماج هؤلاء في الوسط المدرسي عبر تمكينهم من التعلمات الأساسية وتجويد كفاياتهم القرائية بناء على برامج للدعم والتدريب والإرشاد قد تستهدف حتى أوساطهم الأسرية.
- إعادة تربية وتأهيل هؤلاء على المستوى السلوكي من خلال تجويد نشاطهم القرائي ورفع سرعته ومنسوبه وسلاسته باعتماد تدريبات قوامها القراءة المتكررة للكلمات والجمل والنصوص نفسها.
- تجويد الاشتغال المعرفي لهؤلاء من خلال تطوير قدراتهم القرائية الكامنة التي أصبحت معطلة بسبب اضطراب العسر والتعثر والعجز.

2.3 عسر الكتابة (*)

الثابت أن تعلم الكتابة يمثل إحدى السيرورات الذهنية والحركية التي تستغرق فترة زمنية طويلة من النمو. فالتمكن الكامل من هذه الكفاية ومن مهارتها اليدوية، يتطلب من الطفل سنواتٍ عديدةً وأشواطًا متدرجة، يُجمِلُها باحثون أمثال لو رو Le roux (2005) وزيزيجير Zesiger (**1995**) ولوسا Luçat (**1974**) في ثلاث مراحل أساسية:

مرحلة الخربشة التي تشير إلى المستوى الحركي الخطي للطفل ومقوماته الكتابية، وخاصة على صعيد استعمال قبضة اليد، والتحكم في الأصابع، ومراقبة الحركة في المكان.

مرحلة إدراك الشكل ووعيه التي تشير إلى قدرة الطفل المُقبِل على تعلم مهارة الكتابة على المراقبة الإدراكية البصرية، وعلى إنتاج حركات وخطوط مسترسلة.

مرحلة وعي الكتابة وتمثُّلِها التي تشير إلى استيعاب الطفل للفعل الخطي ووعيه كحدث قابل للتحويل إلى موضوع أو كيان تمثُّلي قد يتخذ شكلَ مفهوم أو رمز أو صورة ذهنية.

الواقع أن قدرة الطفل المتمدرس على الكتابة عادة ما تتمظهر في الإنتاج الخطي، والتحكم في الحركات اللازمة لاستعمال أصابع اليد. وهذه مسألة لها ما يوضحها في نتائج عديدٍ من التجارب والأبحاث التي قاربت موضوعَ فعل الكتابة من منظور معرفي صِرْف. ففي دراستها لأهم الآليات الإدراكية والحركية والذهنية الكامنة وراء هذا الفعل، توصلت لوسا Luçat (1974) إلى أن هذا الفعل يتحقق عبر مجموعة من الحركات المتناسقة بخصوص مفاصل اليد بكتفه وكوعه ومعصمه. ومثلما هو معلوم ففعل الكتابة يتطلب الإمساك بالقلم

(*) يمثل عرْض طلبة ماستر علم النفس العصبي المعرفي حول اضطراب عسر الكتابة، الفوج الثاني: 2018-2019، بشعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية-ظهر المهراز- جامعة فاس، أحد المصادر التي استأنسنا ببعض مضامينه في إغناء محتويات هذا المثال التطبيقي حول عسر الكتابة. فمع الشكر والتوفيق لطلبتنا المكوِّنين للمجموعة الثالثة: عبد الفتاح مدوني، نور الدين بازني، سمية ادخيسي، عبد الكريم الغزواني، ابتسام التازي، عبد الرزاق بوسلامة، أسامة زنطار، سمية آيت احساين، زينب استيتو، عبد العزيز البوزيدي، إبراهيم ندير.

والتحكم فيه وتوجيهه صوبَ الورقة. وهي جميعها حركات متناسقة، توجهها عمليات قوامها استقبال الإشارات الحسية الآتية من الجلد أولًا، وبعدها تكييف المفاصل وعضلات اليد لجعل القلم يحتك بسطح الورقة ليرسم خطوطًا ورموزًا وأشكالًا تتخذ صورةَ نشاط كتابي، يتطور ويتحسن مع استمرار التعلم والتقدم في السن ليصبح تلقائيًّا وآليًّا بحُكم التجربة والخبرة والممارسة.

يمكن القول إذن، إن الكتابة التي هي عبارة عن تحرُّك في المكان، غالبًا ما يتم تجسيدها عبر حركة على الورق أو على غيره من المواد من خلال الخطوط والرموز، وبالاعتماد بطبيعة الحال على الحواس والمعرفة السابقة بالأشكال الهندسية. وتتلخص سيرورات عملها في ثلاثة مقومات أساسية: أولها يتمثل في المهارات الحركية المتناسقة والدقيقة. وثانيها يتجلى في التكامل البصري - الحركي والإدراكي – البصري. وثالثها يتحدد في الانتباه البصري الذي قد يتراوح بين الانتباه المشتَّت، والانتباه اليَقِظ، والانتباه الانتقائي، ثم الانتباه المتأهِّب.

سنعمل إذن فيما تبقى من مضمون هذه الدراسة على التفصيل في عسر الكتابة من خلال التعريف بمفهوم هذا الاضطراب، واستحضار أنواعه وأسبابه وخصائص تشخيصه وإجراءات علاجه والتكفل به.

التعريف

مقارنة بالكفايات المدرسية الأخرى وفي مقدمتها القراءة والحساب، تبقى الكتابة بمثابة الكفاية الأقل بحثًا ودراسة. فإذا كانت التطورات النظرية والمنهجية والتكنولوجية للعقود الأربعة الأخيرة، قد أسهمت نسبيًّا في توسيع فهمنا للعمليات المُدرَجة ضمن سيرورة التمكن من كفاية الكتابة، فمن المرجح أن البحث بهذا الخصوص ما يزال في بداياته المُفعَمة بكثير من الاستفهامات والأسئلة التي تستوجب الطرح والمقاربة. فنحن لا نتوفر لحد الآن سوى على عدد محدود جدًّا من الدراسات الطولية التي يمكن لمخرجاتها أن تسمح بالفهم الجيد لمحددات التغيرات السلوكية المرتبطة بفعل الكتابة في حالاته العادية. وكما لا نتوفر إلا على معلومات قليلة بخصوص العوامل اللازمة لتكوين المؤشرات الموثوقة للتمكن اللاحق من هذا الفعل. والحقيقة أن الوضعية تبدو أقل وضوحًا بالنسبة لدراسة اضطراب عسر الكتابة الذي ما يزال يشكل عندنا في العالم العربي الحقلَ الخصبَ الذي يحتاج إلى عمل علمي كبير وإلى نَفَسٍ بحثي طويل، سواء على صعيد التقويم والتشخيص أو على صعيد التدخل والتكفل.

يكشف عدد من الأطفال في البلدان العربية وفي غيرها من بلدان العالم عن صعوبات حادة في اكتساب كفاية الكتابة والتمكن من إجراءاتها وآلياتها، وهو الأمر الذي ينعكس سلبًا على مسارهم الدراسي. فرغم افتقارنا للأرقام اللازمة فإن نسبة الأطفال العرب الذين يعانون من اضطراب حاد في اكتساب الضوابط الحركية للكتابة، وهي نسبة لا تختلف إلا في الدرجة عن مثيلاتها ببقية البلدان عبر العالم، تشمل من وجهة نظر توقعاتنا الشخصية ما بين 10% و30% من مجموع هؤلاء، وذلك حسب مستويات أعمارهم ومعايير تشخيص هذا الاضطراب لديهم. فقد ثبتَ من نتائج دراسة لورو Le Roux (2005) عن تعلّم الكتابة والنشاط النفسي الحركي للطفل، أن 27% من الأطفال يعانون من عسر الكتابة في السنة الأولى ابتدائي، وأن 13% فقط منهم يعانون من استدامة واستمرار الاضطراب نفسه في السنة الخامسة ابتدائي. وكما اتضح أن نسبة انتشار هذه الصعوبات تبدو أكبرَ عند الأطفال الذكور منه لدى الأطفال الإناث. وكما أظهرت نتائج أبحاث وتجارب كل من جينز Genze (2005)، ولورو Le Roux (2005) أن الكتابةَ أداةٌ ضرورية بالنسبة لأغلب الأنشطة الدراسية المتمثلة في تخصصات اللغات والرياضيات والعلوم والفنون وغيرها. وإن اضطرابها أو عسرها سيشكِّل بالتأكيد عائقًا حقيقيًّا في وجه الطفل المتعلم، سواء بفعل بطء حاد في منسوبها أو نتيجة غموض وأخطاء في تدوينها.

وكما ثبت أيضًا أن الأطفالَ عسيري الكتابة عادة ما يوجِّهون قدراتِ انتباههم نحو مراقبة إنتاجهم لسلاسل من الحروف، وبالتالي فهُم لا يخصصون إلا جزءًا ضئيلًا من طاقتهم لمعالجة المظاهر الأخرى للمهام الدراسية.

تبعًا لما تقدَّم يبدو أن أغلب التعريفات تُجمِع على أن عسر الكتابة عبارة عن اضطراب تتلخص أهمُّ أعراضه في العجز على الكتابة أولًا، والرداءة في تدوين الحروف ثانيًا، ثم غياب التماسك على مستوى الخط وتسلسل حركات العضلات المطلوبة للكتابة ثالثًا، رغم عدم وجود أي عجز ذهني أو عصبي حاد يفسر هذا العسر أو القصور.

الأنواع

رغم تعدد أنواع وأشكال عسر الكتابة، هناك شبه إجماع على ثلاثة أصناف كبرى لهذا الاضطراب:

الصنف الأول يميز فيه باحثون أمثال لورو (2005) Le Roux ولوسا (1974) Luçat، بين الأنواع الفرعية التالية:

- عسر الكتابة القرائي Dyslexic Dysgraphia الذي تتميز كتابة الأطفال المصابين به بالعفوية والمقروئية والجودة إلى حد ما، رغم أن تَهَجِّيهِم عادة ما يتخلله ضعفٌ واضح. فحركات اليد تبدو على العموم سليمة ودقيقة، الأمر الذي يؤشر على أن العجز الملاحَظ لا يرتبط بتلف أو تشوُّه في الدماغ أو ما شابه ذلك.

- عسر الكتابة الحركي Motor Dysgraphia الذي يعود إلى خلل حركي يصيب المهارات الحركية الدقيقة لليد أساسًا، ويتمظهر في العادة في رداءة المهارات الحركية غير المضبوطة، مع ضعف واضح في عضلات اليد. وإذا كان النسخ والتدوين يتميزان ببعض المقبولية، فإن الأمر يستدعي مع ذلك بذلَ مجهود أكبر من لدن الطفل، وتخصيص وقت أطول لبلوغ مرحلة ممارسة الكتابة الفعلية. بطبيعة الحال إن هذا المجهود وهذا الوقت سيؤثران في قدرته على مواصلة فعل الكتابة، لأن كل ذلك يسبب له توترًا شبيهًا بالتهاب المفاصل. وعمومًا إن كتابة الطفل عسير الكتابة الحركي رغم قابليتها للتهجّي، فهي تتميز بالرداءة وعدم المقروئية وصعوبات في الخط والتحكم في الأصابع ودقة الحركات، بحيث كثيرًا ما تكون مائلة بسبب المسك غير السليم لأداة الكتابة كالريشة أو القلم بأشكاله المتنوعة.

- عسر الكتابة المكاني Spatial Dyslexia الذي يكمن مصدره في خلل على صعيد الفهم الفضائي. فمشكلات المصابين بهذا النوع من الاضطراب الكتابي تتلخص في الكتابة العفوية المستعصية على القراءة وصعوبات في النسخ والخط والرسم، رغم تهجّيهم العادي وقدرتهم على التحكم الطبيعي بالأصابع وبأدوات الكتابة، الأمر الذي يعني أن هذا النوع من عسر الكتابة لا يرتبط بخلل في التحكم في الحركات الدقيقة لليد.

الصنف الثاني يميز فيه باحثون أمثال بروينسما Bruinsma ونيووينهيوس (1991) Nieuwenhuis بين الأنواع الفرعية التالية:

- عسر الكتابات الناعمة Soft Dysgraphia الذي ينفرد بعدم انتظام الحروف داخل الكلمات.

- عسر الكتابات الصلبة The rigid Dyslexias الذي يتميز بكتابة جيدة التنظيم، ولكن مائلة نحو اليمين، مما يعطي انطباعًا بالصلابة.

- عسر الكتابات المندفعة Impulsive Dyslexia الذي يتمظهر في كتابة سريعة ينقصها التنظيم ونسيان بعض الحروف بسبب التسرّع والاندفاع وغياب التركيز.

- عسر الكتابات البطيئة والدقيقة Slow and precise Dyslexias الذي ينفرد بتدوين جيد وتناسق كتابي لا بأس به، رغم البطء الكبير الذي يهيمن على الطفل صاحب هذا النوع أثناء فعل الكتابة.

- عسر الكتابات غير الموفقة Awkward Dyslexia الذي تطبعه رداءة واضحة على صعيد الخط والرسم. وفي العادة يكون هذا النوع مصاحِبًا لأحد أنواع عسر الكتابة السابقة الذكر.

أما الصنف الثالث والأخير الذي يتمثل في عسر الكتابات الهامشية أو الحركية ويهمُّ الراشدَ بالأساس، فهو الذي يميز فيه باحثون أمثال أوهار O'hare وبراون Brown (1989) بين الأنواع الفرعية التالية:

- عسر الكتابات المرتبط بمشكلات عضوية تشريحية تمنع الطفل من الاستعمال الجيد والملائم لأحد أعضائه اللازمة لممارسة فعل الكتابة.

- عسر الكتابات المرتبط باضطراب بصري - إدراكي أو بصري - مكاني.

- عسر الكتابات المبني على مشكل في التناسق الحركي.

- عسر الكتابات المرتبط باضطراب في التخطيط الحركي.

العوامل والأسباب

تبعًا لنتائج وخلاصات عدد من الأبحاث والتجارب، عادة ما يتم التمييز بين فرضيتين اثنتين بخصوص العوامل والأسباب الكامنة وراء اضطراب عسر الكتابة (2007) ,Lautrey؛ أحرشاو، قيد الطبع:

الأولى قوامها أن اضطراب تعلم الكتابة يعود إلى عجز في البرمجة الحركية Motor programming التي تؤثر في إنشاء تمثلات حركية للكتابة. وغالبًا ما يتمظهر ذلك العجزُ في معالم البطء الكبير، والتوقفات الطويلة وسط الكلمات، ثم التكرار المتواصل لرفع القلم.

الثانية مفادها أن اضطراب تعلم الكتابة يعود إلى عجز في الإنجاز المرتبط بخلل في التناسق الحركي؛ بحيث إن الطفل عسير الكتابة عادة ما يبلور حسب هذه الفرضية برامج حركية صحيحة، لكن تنفيذها بواسطة النظام العصبي عادة ما يتخلله كثير من النواقص.

لتوضيح أبعاد هاتين الفرضيتين نشير إلى أن باحثين أمثال جونسون Johnson وهاريسون Harrison يؤكدون على أن تعلم الكتابة بشكل عام يتطلب التمييز بصريًّا بين الحروف والأشكال والكلمات والأعداد. فالطفل الذي يواجه صعوبات بصرية على صعيد هذا التمييز، سيعاني بالتأكيد من مشكلات على مستوى الكتابة الدقيقة لتلك الحروف والكلمات والأعداد والأشكال. ويمكن حصر أسباب عسر الكتابة الناتج عن تلف أو تشوُّه في النظام المعرفي في المحددات التالية:

- صعوبات في الإدراك البصري ومعرفة الأشياء والأشكال والحروف والكلمات والأعداد والتمييز بينها.

- صعوبات في إدراك العلاقات البصرية - الفضائية (أو المكانية)، وبالخصوص كل ما يتعلق بالتموضع في الفراغ وتجميع الأشياء وتركيبها.

- صعوبات في القدرة الحركية - البصرية التي تشكل الأداةَ الأساسية لمعالجة العلاقات المكانية.

- صعوبات في التناسق الحركي - البصري التي تترجمها مشكلاتُ إعادةِ إنتاج ما يعاينه الطفلُ أثناء بعض الأنشطة الدراسية وخاصة في المواد المتعلقة بالنقل والخط.

- صعوبات في الذاكرة البصرية التي تتجلى في العجز عن استرجاع أشكال الحروف والأعداد والكلمات.

تبعًا لهذا التحديد يمكن التمييز بين صنفين اثنين من أسباب اضطراب عسر الكتابة (2007) ,Lautrey؛ أحرشاو، قيد الطبع:

فمن جهة توجد الأسباب العصبية التي قوامها أن الطفل عسير الكتابة كلما كان يعاني من خلل في التناسق الحركي - البصري يترجمه اضطراب في المكان الصحيح لكتابة الحروف، كان الخلل العصبي يتواجد بهذا الخصوص في المنطقة الخلفية للفصوص الجدارية من النصف الكروي الدماغي المسيطر من الناحية اللغوية. فمثلما سبق لبروكا Broca (1861) أن أكد على ذلك في أعماله الأولى، فإن مواقع اللغة تتواجد في النصف الأيسر من الدماغ، وتحديدًا في المراكز الخلفية الصدغية - الجدارية والمراكز الحسية - الحركية اليسرى، وتنشط خلال سيرورة اللغة المكتوبة. والجدير بالذكر أن القشرة المخية بأكملها مسؤولة عن عملية تهيئة الرسالة اللغوية والتخطيط لها. وفي المقابل تبدو المناطق السمعية والبصرية والحركية هي المسؤولة بدرجة أكبر عن الإنتاج الحركي للغة المكتوبة.

ومن جهة أخرى هناك الأسباب البيئية لعسر تعلم الكتابة التي تعبّر عنها مختلف الانعكاسات الخارجية المحمّلة بمواد ملوثة وسامة، والتي عادة ما تُلحِق الضررَ بخلايا الجهاز العصبي وبنمو الدماغ خلال مرحلة حمْل الأم وتكوُّن الجنين والولادة، الأمر الذي يتسبب لاحقًا بظهور صعوبات تعلم الكفايات المختلفة لدى الطفل.

التقويم والتشخيص

إن التقويم الناجع لإنتاج الكتابة يقتضي الاستناد من جهة إلى تسجيل عينة من الحروف والكلمات المعزولة والمدونة بواسطة لوحة الكتابة Graphic tablet والقيام بتحليل إنجازات الطفل لاحقًا، ومن جهة أخرى جمْع بيانات ملموسة في وضعية للنقل أو للإملاء بخصوص كلمات وجُمل متعددة أو نصّ محدد. وإن تقويمًا من هذا القبيل سيسمح بالتقدير المنفصل للجوانب الشكلية - الحركية والخطية - الحركية مع توليف: أولًا كل الإيجابيات الناجمة عن التحليل الدقيق القابل لتقديم مؤشرات حول عملية الإنتاج، وثانيًا كل إيجابيات التقويم الأكثر شمولية عن الرسم أو الخط الكتابي. لكن استخدام اللوحات الخطية يبقى دومًا من اختصاص مختبرات البحث، حتى وإن كانت المواد والعُدَد والبرامج غير مكلِّفة كثيرًا.

في السياق نفسه نشير إلى أنه لا توجد -حسب معرفتنا الحالية- معاييرُ خاصة بالمقاسات المكانية والزمانية المتنوعة بالنسبة لمختلف الأعمار التي يمكن للباحث أن يقارن معها نتائج الطفل صغير السن الذي يعاني من عسر الكتابة. لذا قد يستحيل القول بالتقويم المتواصل الذي يستهدف سيرورة الكتابة في شموليتها داخل بعض العيادات، الأمر الذي يستدعي الاكتفاء في هذا النطاق باستحضار منتوج الكتابة وليس سيرورة آليات وإجراءات إنتاجها. وهذه مسألة سبق لدراسة موجي Mojet (1991) حول إنجازات الأطفال الكتابية المتراوحة أعمارهم ما بين 7 و12 سنة، أن أوضحتها بخصوص إخضاعهم لمقياس يروم تقويم 14 مظهرًا للكتابة. فقد خلصت إلى أن أهم العوامل التي تفسر المعالمَ الدلالية للتغير تتحدد في كل من الدقة والتنظيم

المكاني والسرعة ثم أريحية الحركة المتمثلة في جودة الخطوط المرسومة وانتظامية الفواصل، رغم أن العاملَيْن الأول والثاني هما اللذان يتمتعان بقوة تفسيرية هائلة. وعلى هذا الأساس يصبح من الضروري أثناء تقويم الكتابة عند الطفل، العملُ على القياس المنفصل لهذين الجانبين، خاصة إذا كنا نعلم أن مقاييس التقويم المتوفرة ورغم تماثلها الواضح بخصوص المبادئ والمعايير، فهي تختلف فيما بينها سواء على صعيد عدد البنود والأسئلة، أو على صعيد مستويات التعليم المعتمَدة في اختبارها.

إذا كانت مثل تلك المقاييس حسب علمنا غير متوفرة لحد الآن بالنسبة للكتابة العربية، فإن ما هو موجود منها كاختبارات مقنَّنة بالنسبة للكتابة الفرنسية مثلًا، تعبّر عنه بالخصوص الأداةُ التي اقترحها كلٌّ من شارل Charles وسوبيلزا Soppelsa وألباريت (2004) Albaret، إذ يتعلق الأمر بالتكييف الفرنسي لمقياس التقويم السريع للكتابة عند الطفل (BHK). وهو مقياس يستهدف تقييمَ المنتوج الكتابي للطفل في وضعية ينقل خلالها نصًّا محددًا في مدة خمس دقائق، ويتم تفريغ بيانات الإنجاز بناء على 13 معيارًا لتقدير مختلف جوانب إنتاج الحروف والكلمات، وبالخصوص على صعيد حجمها والمسافة بينها وأشكالها الغامضة، ثم تنظيمها المكاني بالنسبة للهوامش والسطور، وكذلك السرعة في كتابتها وعددها. كما يتضمن البروتوكول التجريبي نوعًا من التقويم الكيفي لبعض العلامات السريرية المهمة من قبيل الارتعاشات والخطوط الصغيرة ثم الحروف المقلوبة.

تجدر الإشارة أخيرًا إلى أن هناك من الباحثين من حاول تجسيدَ أعراض اضطراب عسر الكتابة إما عن طريق مهمات للإنتاج الحركي للحروف، وإما عن طريق المهارة اليدوية، وإما أيضًا عن طريق الدمج والتكامل البصري - الحركي (Rosenblum, 2005). ورغم أن النتائجَ المستخلَصة حتى الآن تبدو فاقدةً للانسجام الذي يسمح باتخاذ المقاييس الكامنة وراءها كأدوات ناجعة للفحص المبكر للأطفال أصحاب الصعوبات في الكتابة قبل التعلم أو في بدايته، إلا أنه يبقى من البَدَهي أن كل طفل يعاني من اضطرابات إدراكية - حركية قبل التعلم المنظم للكتابة، يجب أن يشكّل موضوعَ اهتمام ويقظة خاصة.

التدخل والتكفل

الأكيد أن زيارة الطفل للأخصائي في عسر الكتابة لا يجب الاستهانةُ بدوافعها، وبالخصوص على مستوى ما قد يخلّفه ذلك الاضطراب من تأثيرات سلبية على منظوره للتعلم والنجاح الدراسي عامة. لذلك سيكون من الضروري إخضاعُه في سن مبكر لتقويم دقيق، قوامه العمل أولًا على فهْم حقيقة ذلك الاضطراب ومستوى حدّته، والإسهام ثانيًا في توفير نوع من العلاج الأولي من خلال طمأنة الطفل المصاب والتنفيس عليه هو ومحيطه الأسري والمدرسي. وفضلًا عن ذلك، فإن فحوصات تكميلية غالبًا ما تكون مطلوبة ومفيدة، وبشكل خاص فيما يتعلق بالحصيلة الكاملة للفحوصات النفسية - الحركية، والعصبية - النفسية، ثم العصبية - التربوية. فبمجرد أن يتم حصر نوع الاضطراب، سيكون من الضروري الدخولُ في علاقة تواصلٍ مع الآباء والمدرسين بهدف تحديد مدى إمكانية القيام ببعض التدخلات في الفضاءين الأسري والمدرسي من قبيل مَنْح الطفل عسير الكتابة وقتًا أوفر، مع تفادي توبيخه نتيجةَ رداءة خطّه أو ما شابه ذلك، ثم مدى أهمية اعتماد استراتيجيات ملطَّفَة ومخفَّفة تتمظهر أهمُّ مقوماتها في مستويين اثنين (Freeman et al, 2004):

الأول تنبني استراتيجياته على استخدام لوحة مفاتيح أو مرقان الحاسوب الشخصي.

الثاني تنبني استراتيجياته على الإملاء Dictation الذي قد يكون إما لكاتب معيَّن، وإما لحاسوب بواسطة برنامج للإملاء الصوتي.

في الواقع، إن فكرة تمكين الطفل من استخدام لوحة مفاتيح الحاسوب بدلَ الكتابة المألوفة، يسمح في بعض الحالات بتخفيف وقع العوامل الحركية في إنجاز المهام الدراسية. لكن التحكم في لوحة المفاتيح تلك يمكنه أن يطرح إشكالًا يضاهي إشكالَ الكتابة المألوفة ذاتها، الأمر الذي يستدعي أحيانًا الاعتماد على إستراتيجية الإملاء، وذلك تبعًا للوسائل المتوفرة داخل الفصل الدراسي. إن برامج الإملاء الصوتي التي تتميز بالإنجاز الكبير رغم كلفتها القليلة، تحظى بأفضلية الحضور الدائم بالنسبة للطفل الذي يتعلم الكتابة. لكن مشكل هذه البرامج هو أنه حتى بعد فترة التمكن من معرفة صوت محدَّد، يحصل لها أن تقع في بعض الأغلاط. هذا فضلًا عن كونها لا تشتغل إلا حينما يتكلم مستعمِلُها بنبرة صوتية عالية، مما يتسبب في التشويش على أنشطة الفصل الدراسي.

بالنسبة لخطط التكفل بالطفل عسير الكتابة، فقد ثبتَ أن اختيارات عديدة قابلة للاعتماد والتوظيف. ففي بعض السياقات الخاصة يمكن اقتراح علاجات دوائية محددة تستهدف بالخصوص تجويدَ أساليب الخط والتدوين لدى حالات عسر الكتابة المرتبط إما ببعض تعثرات الصوت، وإما بفرط النشاط (Flapper et al, 2006). وفي أغلب السياقات الإكلينيكية الأخرى، فقد تأكد أن التكفل السلوكي يشكل بامتياز الإجراء القابل للاعتماد والاستخدام. فقد اتضح من بعض الدراسات المقارنة أن المختصين الذين يسهرون على هذه الأنواع من التكفل يتراوحون حسب البلدان بين علماءِ نفس الحركة Psychomotor therapists ، والمعالِجين بالعمل والممارسة Occupational therapists ، والمروِّضين المعالِجين Physiotherapists ، ومقوّمي النُّطق Speech therapists، ثم علماء النفس Psychologists في بعض الأحيان (Lautrey, 2007).

تتوفر بعض مراكز البحوث النفسية والعصبية والتربوية وكثير من المكتبات المتخصصة على مجموعة من الطرق والأدوات والتقنيات لتقويم صعوبات الكتابة وتشخيصها قبل العمل على التخفيف من حدتها من خلال إخضاع الطفل عسير الكتابة. لتدريبات وتمارين أكثر أو أقل بَنْيَنَة وترفيهية تسمح له بممارسة عمليات ترسيم الحروف وتدوين الكلمات. والراجح أنه في الوقت الحالي ولا واحدة من هذه الطرق والأدوات والتقنيات شكَّلت موضوعَ تصديق علمي كافٍ. فإذا كانت بعض الأعمال الخاضعة لمحاولات التصديق تبدو جدّ محدودة على المستوى المنهجي مثلما هو حاصل في غياب المجموعة الضابطة مثلًا، فإن مقاربة من النوع العملي - القياسي أو من النوع المبني على الوقائع، لم يتم في المقابل تجريبها لحدِّ الآن بخصوص التكفل باضطراب عسر الكتابة، رغم ما أصبحت تحظى به من أهمية على صعيد علاج الأطفال أصحاب اضطراب اكتساب التنسيق (TAC). فالدراسات المحدودة العدد التي تؤكد على التدخلات المراقبَة المستعملة لمختلف الطرق وللمجموعات الضابطة لم تُفْضِ حتى الآن إلى النتائج المنتظَرة بخصوص إنجازات الأطفال عسيري الكتابة. وهذه مسألة توضحها بعض الدراسات التي قارنت أثرَ العلاج من النوع الحسي - الحركي من قبيل تدريب الإدراك البصري، التكامل البصري - الحركي، الحساسية الترويضية والاستعمالات الدقيقة لليد، مع الأثر الذي يخلِّفه العلاجُ القائمُ على التدريب الكتابي للأطفال عسيري الكتابة البالغين ما بين 6 و11 سنة، في مختلف المهام باستعمال أدوات متنوعة للكتابة على مساحات متعددة. فعلى عكس التحسن المتوسط الذي حققته المجموعة العلاجية Therapeutic كفئة من المجموعة الضابطة، فإن المجموعة الحسية - حركية Sensorimotor كفئة داخل المجموعة الضابطة نفسها، قد فشلت في قواعد الكتابة وضوابطها الأساسية. وتجدر الإشارة بهذا الخصوص إلى أن أغلبية الأعمال الهادفة إلى تقويم أثر تدخُّل مُحَدَّد في الإنجازات الكتابية للأطفال عسيري الكتابة، قد شملت مراحلَ قصيرةً للتدريب تقاس بالأيام وببضعة أسابيع، الأمر الذي يعلل مستوى محدودية قيمة نتائجها ومصداقية مخرجاتها.

خلاصة

لقد حاولنا في هذه الدراسة معالجةَ إشكالية اضطرابات اللغة في علاقتها بصعوبات التعلم لدى الطفل، وذلك باعتماد مقاربة نفسية - معرفية تجمع بين البُعدين النفسي - القياسي والعصبي - الإكلينيكي، قوامها التطرق بالعرض والتحليل والنقاش إلى مجموعة من الاضطرابات والمفاهيم والأعراض والأدوات التي تنفتح عليها هذه الإشكالية، وفي مقدمتها اضطرابا عسر القراءة وعسر الكتابة كمثالين تطبيقيين كان الهدف من التفصيل فيهما الأَجْرَأَةُ والتوضيح. ونعتقد أن القارئ العادي وقبله الباحث المتخصص المهتم باضطرابات اللغة في علاقاتها بصعوبات التعلمات المدرسية، سيجد في بعض مضامين هذه الدراسة إطارًا علميًّا خصبًا تؤثثه مجموعةٌ من المعارف والمعطيات والنتائج التي تستجيب لبعض تطلعاته وانتظاراته، وتنير بشكل من الأشكال أغلبَ تساؤلاته واستفساراته بخصوص هذه الإشكالية النفسية التربوية التي ما تزال تشكِّل عندنا في العالم العربي الميدانَ البِكْرَ الذي لم نوفِّهِ لحد الآن حقَّه من الاهتمام العلمي، سواء على مستوى البحث النفسي والتربوي في أبعاده النظرية والتجريبية، أو على مستوى الممارسة التطبيقية في أبعادها التشخيصية والعلاجية باعتماد فريق متعدد التخصصات، يجمع بين عالم الأعصاب Neurologist **والمروِّض المعالِج** Occupational therapist **والمساعد الاجتماعي** Social worker **ومقوِّم النطق** Speech therapist **والمعالِج النفسي** Psychotherapist **وعالم النفس** Psychologist **ثم البيداغوجي** Pedagogue**.**

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الغالي، أحرشاو (قيد الطبع). *التقويم في علم النفس العصبي المعرفي*: من الفحص والتشخيص إلى العلاج والتكفل. مؤسسة باحثون للدراسات والأبحاث والنشر والاستراتيجيات الثقافية، فاس: مطبعة وراقة بلال.

الغالي، أحرشاو؛ خديجة، زيدي (2020). التقويم النفسي العصبي واضطراب عسر الكلام لدى الطفل: من التشخيص إلى العلاج. الكويت: *مجلة الطفولة العربية*، العدد 83: 68-84.

الغالي، أحرشاو (2014). بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة بالعربية. الكويت: *منشورات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية*.

جمعة، سيد يوسف (1990). *سيكولوجية اللغة والمرض العقلي. الكويت*: عالم المعرفة، 145.

فتحي الزيات (1998). *صعوبات التعلم*: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

العفيف، فيصل (2011). *اضطرابات النطق واللغة*. مكتبة الكتاب العربي: www.arabook.com.

ناصيري، محمد (2018). الدسليكسيا (عسر القراءة) وخصوصيات اللغة العربية. بحث ماستر (غير منشور)، *خزانة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز، فاس.*

ثانياً: المراجع الأجنبية:

A**merican Psychiatric Association. (2015).**Diagnostic and statistical manual of mental health disorders (DSM-5, trad. fr. 5ème éd). Washington, DC: Author.

Bögels,S.M,; Alden, L, & Beidel, D.C, et al. (2010). Social anxiety disorder: questions and answers for the DSM-V. Depress Anxiety 27(2):168–189.

Bouneau, M. & Netter, J-L. (2001). Les difficultés langagières chez l'enfant. Colloque (L'oral à l'école), 25 Avril 2001- Anch.

Brauer, J., Amvander, A., & Friederic, A. D. (2011). Neuroanatomical prerequisistes for language functions in

the maturing brain. In Cereb. Cortex, 21, 459466-.
Broca, P. (1861). Remarques sur le siège de la faculté du langage articulé suivi d'une observation d'aphémie. Dans Bull. Soc. Anat., 6, 330357-.
Bruinsma, C., & Nieuwenhuis, C.(1991). Anew method for the evaluation of handwritten material. In J. Wann, A.M.Wing, & N.Sovik (Eds), Development of graphic Skills (pp. 4149-). Londres: Academic Press.
Buschmann, A.; Jooss, B, & Rupp, A, et al. (2008). Children with developmental language delay at 24 months of age: results of a diagnostic work-up. Dev Med Child Neurol 50(3):223–229.
Caplan, D. (2003). Aphasic syndromes, In K. M. Heilman and E. E. Valenstein (eds.). Clinical Neuropsychology, Oxford, UK: Oxford University, Press, 4e ed. 1434-.
Charles, M. ; Soppelsa, R., & Albert, J-M. (2004). BHK : échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant. Paris : EAP.
Cohen, L. (2011). Pourquoi les chimpanzés ne parlent pas?. Paris : Odile Jacob.
D**SM-5. (2015).** Coordination de : Patrice Boyer, Marc-Antoine Crocq, Julien Daniel Gueli, Charles Pull, Marie-Claire Pull-Erpelding, Publié par Elsevier Masson SAS.
Ecalle, J. ; Magnam, A. & Ramus, F. (2007). L'apprentissage de la lecture et ses troubles. In S. Lonescu et A. Blanchet. Psychologie du développement et de l'éducation. Paris : PUF.
Ez-zaher, A. (2008). Conscience Phonologique et apprentissage de la lecture en arabe. Fes: Publication de l'université sidi Mohamed ben Abdellah.
Flapper, B.C.T., Houwen, S., & Schaoemaker, M.N. (2006). Fine Motor skills and effects of Methylphenidate in children with attention – deficit – hyperactivity disorder and developmental coordination disorder. Developmental Medicine and child Neurology, 48, 165169-.
Freed, J; Adams, C, & Lockton, E. (2011). Literacy skills in primary school-aged children with pragmatic language impairment: a comparison with children with specific language impairment. Int J. Lang Commun Disord 46(3):334–347.
Freeman, A.R; Mackimnon, J.R, & Miller, L.T. (2004). Assistive technology and handwriting problems: What do occupational therapists recommend? Canadian Journal of occupational therapy, 71(3), 150160-.
Genze, R.H. (Ed.). (2005). Le trouble de l'acquisition de la coordination. Marseille : Solal.
Lapierre, M. (2008). Mise au point et validation d'un programme de rééducation pour les enfants présentant une dyslexie à prédominance visuelle ou mixte. Thèse présentée à l'université du Québec à trois rivières.
Lautrey, J. (2007). Psychologie de développement et de l'éducation. Paris : PUF.
Le Roux, Y. (2005). Apprentissage de l'écriture et psychomotricité. Marseille : Solal.
Lobier, M & Valdois, S. (2009). Prise en charge des dyslexies développementales: Critères d'évaluation. Revue de neuropsychologie, Vol. 1, pp. 102109-.
Luçat, L. (1974). Etude sur l'acte graphique. Paris: Mouton.
Lussier, F., & Flessas, J.J. (2001). Neuropsychologie de l'enfant : troubles développementaux et de l'apprentissage. Paris: Dunod.
Mojet, J.W. (1991). Characteristics of the developing hand writing skills in elementary education. In J. Wann, A.M. Wing & N. Sovik (Eds), Developmental of graphic skills (pp. 5375-). Londres: Academic Press.
O'hare, A.E., & Brown, J.K. (1989). Childhood dysgraphia. Part1. An illustrated clinical classification. Child : Care, Health and Develpment, 15, 79104-.
Ramus, F. (2010). Génétique de la dyslexie développementale. In S. Chkron et J.F. Dimonet (Eds), Approche neuropsychologique des troubles des apprentissages. Marseille : Solal.
Rosenblum, S. (2005). Using the alphabet task to differentiate between proficient and nonproficient handwriters. Perceptual and Motor Skills, 100, 629639-.
S**hriberg, LD; Tomblin, J.B, & McSweeny, J.L. (1999).** Prevalence of speech delay in 6-year-old children and comorbidity with language impairment. J Speech Lang Hear Res 42(6):1461–1481.
Shriberg, L.D. (1993). Four new speech and prosody-voice measures for genetic research and other studies in developmental phonological disorders. J. Speech Lang Hear Res 36(1):105–140.
Shriberg, L.D; Austin, D, & Lewis, B.A, et al. (1997). The speech disorders classification system (SDCS): extensions and lifespan reference data. J. Speech Lang Hear Res 40(4):723–740.
Van der linden, M. ; Seron, X. ; Le Gall, D. & Andres, P.(1999). Neuropsychologies des lobes frontaux. Marseille : Solal.

Zesiger, P. (1995). Ecrire: Approche cognitive, neuropsychologique et développementale. Paris : PUF.

الخصائص السيكومترية لمقياس إلينوي لسلوك التنمر عند الأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين

Doi:10.29343 /1 - 98 - 4

د. عبد الناصر عبد الرحيم فخرو
أستاذ علم النفس التربوي المشارك،
كلية التربية، جامعة قطر
afakhrou@qu.edu.qa

د. محمود علي موسى (باحث مشارك)
أستاذ علم النفس التربوي المشارك، كلية التربية
جامعة قناة السويس - جمهورية مصر العربية
mahmoud_muhanna@edu.suez.edu.eg

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس إلينوي لسلوك التنمر المدرك على الأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين. تكونت الدراسة من 110 معلمين بوزارة التعليم، تم جمعهم بصورة مقصودة ممن وافقوا على الاستجابة على أداة الدراسة، وتم التطبيق في نادي نقابة المعلمين بمحافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية. واستخدمت الدراسة منهجَ الدراسات المستعرضة. واستُخدم التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من بنية المقياس، وأثبتت النتائج مطابقتَه في ضوء بيانات العيّنة. كما أثبت المقياس قدرتَه على التفريق بين سلوكيات التنمر على الأطفال ذوي الإعاقة في فصول المعلمات عنه في فصول المعلمين. واتضح من النتائج انتشارُ سلوك التذمر بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة بصورة بالغة، يليه سلوك الإيذاء. وهذا قد يرجع إلى عدم قدرة الضحية على التعبير عما يعاني منه بسبب التنمر، أو بسبب المتفرج السلبي، أو بسبب حث الزملاء على ردع المتنمر كنوع من توكيد الذات لدى الطلاب متدنّي التحصيل الدراسي كنوع من بسْط السيطرة على زملائه.

الكلمات المفتاحية: التنمر؛ الإيذاء، العدائية، ذوو الإعاقة.

استُلم البحثُ في أكتوبر2022 وأُجيز للنشر في يناير 2023

Psychometric characteristics of the Illinois scale of bullying behavior of children with disabilities from the teachers' Point of view

Abdulnaser A Fakhrou
Associate professor of Educational Psychology,
College of Education, Qatar University

Mahmoud A. Moussa
Associate professor of Educational Psychology,
College of Education, Suez Canal University

Abstract:

The study aimed at verifying the psychometric properties of the Illinois Scale of Perceived Bullying Behavior of Children with disabilities according to teachers' opinion. The participants were 110 teachers in the Ministry of Education who were intentionally selected and agreed to respond to the study tool, implemented in the Teachers Syndicate Club in Ismailia Governorate, Arab Republic of Egypt. The study used the cross-sectional approach. Confirmatory factor analysis verified the structure of the scale and fitted to the sample data. The scale also demonstrated its ability to differentiate between bullying behaviors against people in the classes of female teachers from those of male teachers. It became clear that the bullying behavior among normal children and children with disabilities was so prevalent, followed by the abusive behavior. The results assured the victim's inability to express what they were experiencing because of bullying, or because of the passive bystander, or because of urging colleagues to deter the bully as a kind of self-assertion for students with low academic achievement as a mean of control over his colleagues.

Keywords: bullying; Abuse, hostility, Children with disabilities.

المقدمة:

سلوك التنمر هو ظاهرة شائعة في مرحلة المراهقة. وهي اضطهاد متكرر نفسي أو جسدي لشخص أقل قوة من قِبَل شخص أقوى. أو هي نشاط عدائي واعٍ ومتعمَّد؛ يهدف إلى ترهيب وإيذاء الآخرين من خلال التهديد بمزيد من العدوان (Fraga et al., 2022). ويحدث التنمر في المواقف التي يختلف فيها ميزانُ القوة بين المتنمر والمعاق الضحية، أو خلل ديناميات الجماعة بين أقران الصف الواحد (Song & Oh, 2017). وغالبًا يظهر سلوك المتنمر ضد ذوي الإعاقة في وجود موقف اجتماعي، إذ يبدأ بالمضايقة وينضم المساعدون باستثارة الغضب بصورة مباشرة كالتهكم أو السخرية (Choi & Cho, 2013; Song & Oh, 2017). وينتشر التنمر على الأطفال المعاقين بسبب خلل المهارات الاجتماعية لديهم أو عدم قدرتهم على التعبير (Choi & Cho, 2013). وقد يكون انعدام التعاطف وراء السلوكيات الاجتماعية السلبية التي تُشجِّع المتنمرَ لإذلال الطفل ذي الهمم أو التقليل منه؛ مما يترك لديه رواسبَ يصعب التخلصُ منها إلا بالعلاج النفسي في مراحل عمرية أكبر (Choi & Cho, 2013)، وهو ما يُطلَق عليه الانحلالُ الأخلاقيُّ، إذ هو عملية تبريرية للسلوك الضار على أنه مبرِّر للشعور بالراحة النفسية والتنظيم الذاتي للمتنمر (Hong & Lee, 2022). أو هو نوع من اللامبالاة لدى المتنمر قد تشعره بالفخر نتيجة خلل المزايا الشخصية لديه في سبيل تحقيق النجاح الأكاديمي كزملائه بالصف (Jenkins et al., 2022). وقد يغلِّف التنمرُ بإيهام الآخرين بسلسلة من الادعاءات الباطلة أو اختلاق أو تصنُّع مشكلات تستوجب الانتقامَ والعقابَ ممن هم أضعف منهم (Hong & Lee, 2022).

وقد ينعكس التنمر على ذوي الإعاقة ببعض السلوكيات منها: العقاب البدني المستمر للطفل سواء من والديه أو معلمه بشكل مباشر؛ وهذا يدفع المتعلمَ للجرأة وحب السيطرة المفرِطة على الضحية من ذوي الإعاقة، وحب الظهور من خلال استعراض القوة الجبرية لإخضاع من هو أضعف منه قوةً، مما يجعل المتنمر يفشل في السيطرة بمرور الوقت على سلوكياته ودوافعه العدوانية (Fraga et al., 2022). ووفقًا لمعالجة المعلومات الاجتماعية، فيتعامل الفرد مع الوضع الاجتماعي بمجموعة من الشروط المسبَقة كالتجارب والذكريات السابقة التي تسهم في تطوير المخططات المعرفية والاجتماعية، وفيما يتعلق بسياق التنمر فتكون الحساسية للتنمر بمثابة تنشيط لمخطط اجتماعي خاص بمجال معين (Jiang et al., 2022).

ويعاني بعض التلاميذ من حالات، أو اضطرابات سلوكية، أو إعاقات صحية، أو إعاقات الكلام واللغة، ويعانون من معدلات أعلى من الإيذاء بمرور الوقت مقارنةً بأقرانهم من غير المعاقين (فخرو،2021). وغالبًا ما يختار المتنمرُ ضحاياه بالتركيز على الضعفاء أو غير القادرين على الرد. وتتوزع نِسَبُ التنمر على ذوي الإعاقة على نحو 24.3% لذوي الاضطرابات الذهنية، و20.8% من الطلاب الذين يعانون من إعاقات صحية، و19% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، و33.9% من الطلاب ذوي التوحد (Iqbal et al., 2021; Eroglu & Kilic, 2020).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

اهتمت الدراسات السابقة بوجود تنمر من الأقران على الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة أو الأطفال ذوي الإعاقات، وقد تم قياس تلك الظاهرة من منظور الأقران أو أولياء الأمور. ولكن أغفلت الأدلة النفسية والدراسات السابقة إدراكَ المعلم لظاهرة التنمر داخل الفصل خصوصًا على ذوي الإعاقات، إذ يغفل المعلم طبيعةَ الطفل المعاق أو ذي الهمم، ولا يدرك كيفيةَ التعامل معه أو أن إعدادَه قاصرٌ على العاديين، مما قد يدفعه للتخبط أو التجربة في التعامل مع ظاهرة التنمر، الأمر الذي يدركه الأقرانُ داخل الصف على أنه اتجاهٌ سلبيٌّ نحو ذوي الهمم ويدفعهم للتنمر عليه، ونظرًا لعدم قدرة الطفل ذي الإعاقة على درءِ التنمر أو التعبير عما يشعر به أو عما تعرَّض له فإن المتنمر يتشجع للاستمرار وتكرار تلك الظاهرة. ولا توجد أدلة علمية -على حدِّ علم الباحثين- لتقنين المقياس أو حساب خصائصه السيكومترية على عيّنة من ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين. وبالتالي فإن الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مصداقية مقياس إلينوي لسلوك التنمر المدرك على الأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق بين آراء معلمي التربية والتعليم بالمراحل الدراسية المختلفة حول ظاهرة التنمر على ذوي الإعاقة؟

أهمية الدراسة: تسعى الدراسة إلى تسليط الضوء على إدراكات وقناعات المعلم بظاهرة التنمر على ذوي الهمم، ومستويات هذا الإدراك على الطفل نظيرَ الاعتداء أو التذمر الواقع عليه من قبل أقرانه داخل الصف. وعليه فقد تضع الدراسة إطارًا عامًّا لوجود الظاهرة في مدارس التعليم قبل الجامعي، ومعدل انتشارها كي تحدث التدخلات إما بتدريب المعلمين على الحد من التنمر على ذوي الإعاقات، أو التصدي للظاهرة من خلال معاقبة مرتكبيها.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى التحقق مما يلي:

1. مصداقية مقياس إلينوي لسلوك التنمر المدرك على الأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين.
2. دراسة الفروق بين المعلمين بالمراحل المختلفة في إدراكهم لظاهرة التنمر على الأطفال ذوي الإعاقة بالصف الدراسي.
3. دراسة الفروق بين المعلمين من الجنسين في إدراكهم لظاهرة التنمر على الأطفال ذوي الإعاقة بالصف الدراسي.

مفاهيم الدراسة:

التنمر على ذوي الإعاقة: هو نوع من الإيذاء الصريح يتزامن مع الميل لانتهاك الأعراف الاجتماعية وتآكل رغبة الطالب في الالتزام بالقواعد المدرسية للطفل ذي الإعاقة نتيجة عدم قدرته على درء الخطر أو العدائية الموجهة نحوه، ونتيجة وجود المتفرج السلبي من الأقران، أو من يستحث الصراع والتنمر على ذوي الهمم، أو نتيجة انطفاء ردود فعل الوالدين في الإبلاغ عما تعرَّضَ له الأبناء ذوي الإعاقة للعنف أو التنمر داخل الصفوف، أو نتيجة عدم قدرة الطفل على التعبير عما وقع عليه من تنمر.

أركان التنمر: هي عناصر التنمر، ويُقصَد بها الأفراد الموجودون في الموقف العدائي الذي يقع فيه الطفلُ ضحيةً طبقًا لهذه الدراسة، ويُستثنى من هذه الدراسة الحالاتُ التي يتحول فيها الطفلُ ذو الإعاقة إلى مهاجم نتيجةَ الحث أو الاستثارة الانفعالية الناتجة عن إهانته أمام الآخرين. ويُقصَدُ بأركان التنمر: المتنمِّر المتسلِّط، والمتنمَّر عليه الضحية، والمتفرِّج في مشهد التنمر سواء أكان دوره إيجابيًّا أو سلبيًّا.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم التنمر على ذوي الإعاقة:

التنمر هو سوء استخدام مستمر ومتعمَّد للسلطة في العلاقات بهدف إلحاق الضرر بالهدف (Falla et al., 2022). أو هو نوع من الإيذاء الصريح يتزامن مع الميل لانتهاك الأعراف الاجتماعية وتآكل رغبة الطالب في الالتزام بالقواعد المدرسية (Falla et al., 2022; Jiang et al., 2022). ويتضمن التحرشَ أو الإساءةَ أو الاستبعادَ لشخص ما اجتماعيًّا أو التأثير سلبًا على عملِ شخصٍ ما. ويتسم التنمر بالتعرض المتكرر والمطول لسوء المعاملة النفسية والأفعال العدائية المتعمدة (Li et al., 2022; Pauksztat et al., 2022). وينتج التنمر عن سوء أو خلل في مصادر الدعم الفعَّال (حماية الأهداف، ومساعدة الأهداف في الحصول على الدعم الخارجي) والدعم الانفعالي (الاستماع وإظهار التعاطف) سواء أكان للضحية أم للمتنمر (Pauksztat et al., 2022)، مما يدفع المتنمرَ إلى الحساسية للتنمر على ذويه الأضعف وإظهار سلوكيات تتضمن الانحلال الأخلاقي رغبةً منه في تلبية متطلباته (Jiang et al., 2022). ويمكن الاستعاضة عن الانحلال الأخلاقي بنوع من التحريض أو التعزيز المدعم للتنمر (كالضحك، أو الهتاف، أو المتفرج المشجع على العنف، أو الموافقة الصامتة من المتفرجين) (Jiang et al., 2022). كما أن الاختلافات المدركة بين المراهقين والشباب من ذوي الإعاقة عن أقرانهم العاديين مبالغٌ فيها؛ مما يجعلهم هدفًا للتنمر عليهم بمعدل مرتين إلى ثلاث مرات في اليوم الواحد (Ball et al., 2022).

صور التنمر المدرسي:

التنمر هو عملية ممنهجة تشتمل على الابتزاز وانتهاك الحقوق وتتسم بحس أخلاقي متطور إذ تعتمد على الإهانة المغلَّفة بالدعابة لتسبب المعاناة أو التحقير للضحية وتتراوح بين الإساءة والنبذ الاجتماعي (Weiner & Miller, 2006). بينما حدد (Li et al., 2022; Pauksztat et al., 2022; Weiner & Miller, 2006) أن التنمر هو متلازمة تتسم بثلاث خصائص هي: القصد من السلوك إيذاءُ الضحية أو إلحاقُ الضرر بها جسديًّا واجتماعيًّا وانفعاليًّا، وعدم التوازن في القوة بين طرفي التنمر الضحية والمتنمر، وتكرار حدوث السلوك بمرور

الوقت. وأشارت دراسة (Ball et al., 2022) أن 90.9% من ذوي الإعاقة يتعرضون للتنمر اللفظي، و81.9% يتعرضون لتنمر العلاقات أو التنمر الاجتماعي (تنمر العلاقات)، و50% يتعرضون للتنمر الجسدي وذلك نظرًا للاختلافات الجسدية التي تُفقدهم كفاءةَ الذات الاجتماعية وتقدير الذات. ويمكن تقسيم صور التنمر على النحو التالي:

1. تنمر العلاقات Relational bullying ويتضمن نشْرَ الشائعات (Li et al., 2022). وهذا النوع ينتشر بين الفتيات (Weiner & Miller, 2006). ويُطلَق عليه العدوانُ الاجتماعي في بعض الدراسات، ويُحدَّد ببعض المظاهر السلوكية مثل الإقصاء الاجتماعي، ونشر الشائعات، أو الهجمات عبر الإنترنت (Gaete et al., 2021)، وإقناع شخص ما بإيذاء الآخرين، والتضليل، وتداول النميمة (Eroglu & Kilic, 2020).

2. تنمر تقليدي، وينتج عنه إيذاءٌ نفسي جسدي أو ما يسمى سيكوسوماتي في الدراسات السريرية نتيجة لمشاعر السلبية التي يتعرض لها المتنمَّر عليه وعدم قدرته على التكيف (Meldrum et al., 2020). وينقسم إلى العنف الجسدي (كالضرب والركل والدفع) (Gaete et al., 2021)، أو العدوان اللفظي كالمضايقات، أو التهديدات، أو التقليل من الشأن أو الإيماءات الفاحشة (Kyriakides et al., 2006; Li et al., 2022)، والشتائم، والنقد، والاستهزاء، والصراخ، ومحاولة الأذى، (Eroglu & Kilic, 2020). كما يتضمن الترهيبَ الجسدي، أو التعذيبَ، أو إهانةَ الآخرين، أو الابتزازَ (Kyriakides et al., 2006; Li et al., 2022).

دور المعلم في انتشار ظاهرة التنمر على التلاميذ من ذوي الإعاقة:

التنمر هو عملية مركَّبة ترجع للتداخل بين العوامل الفردية (السمات الشخصية، والعادات، والأداء السلوكي)، والعوامل الأسرية (الجو الأسري، العلاقات بين الوالدين والطفل، والعلاقات الوالدية)، وعوامل خاصة بالأقران (السمات الشخصية للأقران، والأداء الأكاديمي، والأداء السلوكي)، والعوامل المدرسية (إدارة المدرسة، والمناخ المدرسي)، والعوامل الخاصة بالفصل (كثافة الصف المدرسي، المناخ الطبقي، والانضباط، وجودة التدريس) (Li et al., 2022).

ويساعد المارة على تقليل تكرار التنمر في المدارس من خلال ردود أفعالهم الإيجابية لمساعدة الضحية، أو قد تكون السلوكيات الاجتماعية سلبية تدعم المتنمر وتؤدي إلى تفاقم الموقف، وإيقاع الأذى النفسي، أو الجسدي على الضحية (Jenkins et al., 2022). وقد يبدو اتجاه المعلم السلبي نحو التلميذ الضحية محفزًا للمتنمر على ارتكاب التحرش والإيذاء (Hong & Lee, 2022)، وهذا ما يراه الباحثون موضعَ انتشار بين الضحايا من ذوي الإعاقة نتيجة شعورهم بالدونية أو إحساسهم بالنقص عن زملائهم. كما أن استجابة المعلم لحوادث التنمر بالعقاب تعتمد على جنس المتنمر أو الضحية، بمعنى أن الذكور أكثر ميلًا للتشاحن البدني؛ مما يضفي انطباعًا بأن التنمرَ أمرٌ شائعٌ في سلوكيات الذكور (Jenkins et al., 2022).

كما أن التربية الأسرية الاستبدادية هي أحد مسببات استخدام العنف والتنمر الجسدي، إذ يرفض الطفل سلوكيات الآخرين من خلال الاعتداء البدني عليهم لتحسين صورة الذات المشوهة أو خلل التنظيم الانفعالي لديه، الأمر الذي يجعل المعلمَ يعزف عن تقويم سلوك طلابه لانشغاله بالدروس التعليمية في الوقت المخصص لها، وبالتالي تخرج ردودُ فعل الطلاب عن السيطرة ويدفعهم تجاهلُ المعلم إلى ترويع وترهيب زملائهم (Fraga

et al., 2022). وقد يؤثر المناخ المدرسي على معتقدات الطلاب وأطرهم المرجعية الذي ينعكس بدوره على سلوكياتهم، وعليه يستنتج الباحثان في هذه الدراسة أن إدراك المتعلم أن التنمر مقبولٌ من أقرانه ومعلميه، يجعله يعتقد أن قدرة مدرسته على السيطرة والتحكم في سلوكياته قد تضاءلت، وعليه يمكن للمتعلم كما أكد (Jenkins et al., 2022) أن ينخرط في سلوكيات أكثر عنفًا للتنمر على زملائه، وينقد الباحثان هذا بأن المتعلم من ذوي الإعاقة قد يعتمد على التنمر كنوع من الانتقام ممن تنمروا عليه أو أشعروه بالدونية باعتبار المناخ المدرسي بين الطلاب مُصرَّحًا فيه بالعنف المدرك.

وقد يؤدي خجل الوالدين من الاتصال بالمدرسة لمساعدة ابنهم ذي الإعاقة الذي يعاني الإخفاقَ الاجتماعي في منْع الهجمات والسلوكيات المعادية التي تعرَّض لها (Kyriakides et al., 2006). في حين أكدت دراسة أن للتوجه الأخلاقي للمعلم أثرًا على أنواع الاستجابات التي تصنَّف بالتنمر، فالتلميذ لديه القدرة على تقييم مهارات حل النزاعات لدى المعلم، فإذا استشعر أنها منخفضة أو أن تصرفاتهم غير منصفة مع تلاميذهم؛ فإن هذا يعطيه الجرأةَ للتنمر على التلاميذ الآخرين (Lönnfjord & Hagquist, 2022). كما أن التلاميذ ذوي الإعاقات يميلون أن يكونوا في الطرف الأدنى من ميزان القوى في الخطط الاجتماعية المدرسية (Ball et al., 2022).

أركان التنمر:

1. المتنمر: ويتسم بثلاث سمات رئيسة هي الفشل في تحقيق الأهداف ذات القيمة الإيجابية، وفقدان المنبهات ذات القيمة الإيجابية كوفاة أحد الأقارب مثلًا، وعرْض المحفزات السلبية كالتعرض للاعتداء الجسدي (Meldrum et al., 2020). وهذه السمات قد تدفع المرءَ للانحراف والسلوكيات غير القادرة على التكيف؛ مما يدفع المرءَ للإجهاد الناتج عن الانفعالات السلبية كرد فعل تصحيحي للأوضاع غير العادلة وغير القادرة على التكيف أو كنوع من التأقلم غير الآمن (Meldrum et al., 2020; Ng et al., 2022). ويعاني المتنمر من بعض الأعراض الخارجية مثل السلوكيات المنحرفة، وإساءة استخدام المواد، والسلوك الاندفاعي، وتنظيم أقل للغضب (Gaete et al., 2021).

2. الضحية: هو شخص يتعرض للصراع نتيجة عدم تكافؤ قوته مع المتنمر، وصعوبات الدفاع عن نفسه (Ossa et al., 2021). بالإضافة إلى مشكلات القصور في تكوين العلاقات الاجتماعية والتواصل عنده، ويعاني الطفل من ضعف مهارات الحُكْم على السلوكيات وهو ما يدفع المتنمرَ لاختياره وتصيّده لتأكده من عدم وجود ردِّ فعلٍ واضحٍ لمقاومته (Eroglu & Kilic, 2020). وقد يصل الأمرُ بالضحية من ذوي الإعاقة إلى التفكير الانتحاريِّ كنوع من إيذاء الذات نتيجة تكرار تعرُّضه للسلوكيات المنتهِكة للأخلاق (Meldrum et al., 2020)، أو إلى أن يتحولَ إلى شخص مؤذٍ مستغل نتيجةَ الضيق العاطفي الذي يمر به، وفقدانه لمعنى الحياة (موسى، 2018). وتكون الإناث أعلى تعرضًا للتنمر كضحايا (Gaete et al., 2021). ويعاني الضحيةُ من بعضِ الأعراض الداخلية التي تتضمَّن الاكتئابَ والتفكيرَ الانتحاري، وبعضِ الأعراض الخارجية كضغوط ما بعد الصدمة (Gaete et al., 2021).

3. المشاهدون bystander: المشاهِد هو فرد أو مجموعة من الأفراد متورطون بشكل غير مباشر في التنمر، أو هو الشخص الذي يؤدي أدوارًا مختلفة أثناء التنمر كعضو في السياق الاجتماعي (Choi & Cho, 2013). وينقسم هذا النوع إلى قسمين أحدهما مشاهِد سلبي، والآخر مشاهد إيجابي يقوم بمنع التنمر على ذوي الإعاقة. أما المتفرج السلبي فقد يدفع المتنمرَ إلى زيادة السوء إذ يشجعه

على استهداف الضحية (Ng et al., 2022)، ومن وجهة نظر الباحثين فإن هذا السلوك السلبي من المتفرجين قد يدفع المتنمر إلى التفكير في جذب إعجاب الآخرين، أو بلوغ السيطرة خصوصًا إذا كان ذا شخصية ميكافيلية أو نرجسية. وقد يكون دافع المتنمر هو استضعاف الضحية وممارسة سلوكيات التحرش وإيذائه. ويتوقف اتجاهُ المتفرج إيجابيًّا أو سلبيًّا على عدة عوامل مثل تعرُّض المتفرج سابقًا للتنمر، أو مدى عدائيته للمجتمع، ومستوى الضرر، والعلاقة بالضحية، ومدى شعبيته، ومستوى التعاطف، والسيطرة المدركة (Song & Oh, 2017). ويمكن أن ينقسم المشاهدون إلى أربع فئات هي (Choi & Cho, 2013): المساعِد، والمعزِّز، والغريب، والمدافِع، ويختلف تصنيف المشاهد المتفرِّج على حسب ميوله الدفاعية عن الضحية.

مشكلة الدراسة والدراسات السابقة:

أجرت Ball et al. (2022) دراسةَ مراجعةٍ منهجيةٍ للأدبيات النفسية في غضون العشرين عامًا الماضية حول بحوث التنمر في التربية البدنية للأطفال ذوي الإعاقات البصرية في سن المدرسة، وتضمنت الدراسة تحليلَ 14 دراسةً أجريت على الأطفال ذوي الإعاقات البصرية أو العمى، أو أي نوع من التنمر المتعمَّد. كشفت النتائجُ أن 86% من هؤلاء الأطفال تعرضوا للتنمر الاجتماعي في العلاقات، و64% تعرضوا للتنمر اللفظي، و21% تعرضوا للتنمر الجسدي. كما تعرَّض الأطفالُ الذين يعانون من إعاقات بصرية للتنمر في فصول التربية البدنية من قِبَل معلميهم بلغت نسبتهم 50%، ومن المختصين 7%، ومن أقرانهم 93%. بينما من حيث المكان توصلت الدراسةُ إلى أن التنمرَ الحادثَ في الفصول بلغت نسبته 93%، وفي غرف تغيير الملابس 21%. في حين توصلت دراسةُ Eroglu & Kilic (2020) إلى أن الأطفالَ المصابين بالتوحد أكثر عرضةً للعزلة الاجتماعية والإيذاء من المتنمر، وتوصلت النتائجُ إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقات البسيطة هم أكثر تعرضًا للتنمر اللفظي والانفعالي من غيرهم في فصول الدمْج الشامل، وكان جميعُ الطلاب ضحايا من قِبَل زملائهم الذكور وفي غياب المعلمين عن الفصول الدراسية، وتتناسب درجة الإيذاء طردًا مع شدة الإعاقة. واعتمدت الدراسة على مقياس Olweus لتنمر الأقران.

وقدمت دراسةُ Iqbal et al. (2021) إطارًا مفاهيميًّا لفهم المشكلات النفسية الناجمة عن التنمر على ذوي الاحتياجات الخاصة من الأطفال، واستخدمت الدراسةُ التحليلَ الكيفي، وأبرزت أن سببَ التنمر على هذه العيّنة هو عدمُ القدرة على الدفاع عن النفس مما يدفع المتنمر عليهم لتكرار محاولات التنمر بمرور الوقت، وهذا يعزز بُعدًا من أبعاد نظرية Olweus (2013) هو التعرض للمضايقة، كما أن عملية التنمر تنشط تبعًا لاستجابة المعلم للتعامل مع سلوكيات التنمر بين الطلاب، أو المناخ المدرسي وهذا ما أكدته دراسة (Jenkins et al. 2022). وتوصلت دراسةُ Forrest et al. (2020) إلى تعرُّض الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى أخطار أكبر من الإيذاء من قِبَل المتنمر نتيجة عدم تماثل الطفل مع الوضع الاجتماعي، وعدم قدرته على مقاومة التغيير. في حين أكدت دراسة González-Calatayud et al. (2021) التي أجريت على ذوي الاحتياجات الخاصة وغير المعاقين إلى أن هذه العينة تفتقر إلى المهارات والمعرفة والموارد اللازمة للتعامل مع المتنمر.

ودرست Bouldin et al. (2021) باستخدام المراجعة المنهجية ظاهرةَ التنمر على الأطفال الذين يعانون من الصمم وعلى ضعاف السمع من الذين تقلُّ أعمارُهم عن 21 عامًا، وأكدت الدراسةُ أن 9 دراسات أكدت إيذاءَ الأقران لزملائهم من ضعاف السمع، بينما أكدت دراساتٌ أن التعديَ والإيذاءَ كان للطلاب ذوي الصمم وفقدان حاسة السمع، في حين قلَّ التنمر في دراستين عما هو لدى ضعاف السمع ممن يعتمدون على جهاز السمع المساعد.

في حين أثبتت دراسةُ Choi & Cho (2013) التي أجريت على الطلاب الكوريين والأمريكيين في المدارس الأمريكية على ارتباط المتغيرات النفسية والاجتماعية المؤثرة في التنمر من الصف الثالث الابتدائي إلى الثالث الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يتلقون دعمًا من زملائهم في الصف أقل احتمالية لإظهار سلوكيات خارجية في موقف التنمر مقارنة بغير المشاركين، ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي الدعم الطلابي المدرك دون دعْم المعلم هم أكثر عرضة لعمليات التنمر من قِبَل زملائهم في البيئة المدرسية. وقد يأتي مبرر الدراسة من دراسة Tipton-Fisler et al. (2018) في اختيار إدراك المعلم لمنظور التنمر المدرك على ذوي الإعاقة بأن نزاعات الطلاب بينهم، واستيعاب مشكلات الطلاب، وفقدان المعرفة المرتبطة بذوي الإعاقة وبالأخص ذوي اضطرابات طيف التوحد هي واحدة وراء تفاقم عمليات التنمر عليهم خصوصًا إذا جهِلَ المعلمُ دورَه في فضٍّ وكبْح هذه الظاهرة.

وقد يبرر الباحثان اختيارَ مقياس إلينوي لسلوك التنمر المدرك بسبب أكدته دراسةُ Falla et al. (2022) التي ترى أن هناك تداخلًا بين التنمر والإيذاء خصوصًا في تأثير المتغيرات الاجتماعية والدافعية والإطار الأخلاقي الذي يحكم العلاقات، وعليه فإن الباحثين يريان أن مقياسَ إلينوي يميز بين ارتكاب التنمر بصورة تجسد هذا التداخل فهو يدرس ثلاثة أبعاد هي التذمر والتعدي والإيذاء. كما أن المقياس المعتمد على نظرية Olweus يتكون من بُعدين هما التعرض للمضايقة والتنمر على الآخرين، لكن هدف الدراسة هو التعرف على التنمر المدرك على ذوي الإعاقات كضحايا للتنمر وهذا يتفق جزئيًّا مع Gaete et al. (2022). كما أن مقياسَ إلينوي للتنمر مناسبٌ من الناحية الإكلينيكية، يرتبط التنمر والإيذاء في ذوي الإعاقات بالاكتئاب والرهاب الاجتماعي والإساءة كما أبلغت دراسة Malaeb et al. (2020). واختبرت Akbari Balootbangan & Talepasand (2015)، البنية العاملية للمقياس على عينة من طلاب المدارس الابتدائية الإيرانية بلغت 574 طالبًا وطالبة، واستخدمت الدراسة التحليلَ العاملي الاستكشافي بلغ محك كايزر ماير أولكين 0.886 وقد توصلت النتائج إلى عوامل ثلاثة فسَّرت 49.8% من التباين الكلي، وقد تم التحقق من البنية توكيديًّا وكانت مطابقة النموذج مقبولة في ضوء بيانات العينة، وقد بلغت معاملات الاتساق الداخلي ألفا للأبعاد التذمر 0.77، والإيذاء 0.76، والتعدي 0.71.

وتوصلت دراسة Malaeb et al. (2020) إلى اتساق لبنية المقياس في ضوء معاملات ألفا التي بلغت التنمر 0.97، والإيذاء 0.96، والتعدي 0.98، في حين أثبت التحليل العاملي الاستكشافي التدوير المائل للبنية الثلاثية فسّرت 73.6% من التباين الكلي لمصفوفة الارتباط، وبلغ الثبات الكلي للمقياس 0.96، وتوصلت الدراسة باستخدام التحليل التوكيدي لمطابقة مقبولة للعينة من الطلاب في لبنان. بينما توصلت دراسة Shujja & Atta (2011) إلى بنية حسنة للمقياس في البيئة الباكستانية لعينة من الأطفال والمراهقين تراوحت أعمارهم بين 8 إلى 18 عامًا، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وبلغت معاملات ألفا على الترتيب 0.87، و 0.88، و 0.83.

الطريقة والإجراءات

أولًا: تصميم الدراسة: اعتمدت الدراسة على تصميم الدراسات المستعرضة في رصد ظاهرة التنمر المدرسي المدرك على ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي المدارس. واستخدمت الدراسة المنهجَ الوصفي لدراسة الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر المدرسي المدرك على ذوي الإعاقة من منظور المعلمين (فخرو وآخرون، 2021).

ثانيًا: العينة: تكونت عينة الدراسة من 110 معلمين في وزارة التعليم، وهي عينة مقصودة تم جمعها عقب إبداء رضاهم عن الاستجابة على مقياس الدراسة أثناء تواجدهم في نادي نقابة المعلمين. وانقسمت العينة من حيث الجنس إلى 44 (40%) ذكور و66 (60%) إناث. كما انقسمت العينة من حيث المرحلة الدراسية التي يعمل بها المدرس إلى 52 (47.3%) مرحلة ابتدائية، و30 (27.3%) مرحلة إعدادية، و28 (25.5%) المرحلة الثانوية.

ثالثًا: مقياس إلينوي لسلوك التنمر المدرك: اعتمد الباحثان على الصورة الإنجليزية التي طبّقت على البيئة الإيرانية للمقياس الذي أعده (2015) Akbari Balootbangan & Talepasand، وتكوَّن المقياس من 18 مفردة؛ فبُعد التذمرَ (تقيسه المفردات 1 و 2 و 8 و 9 و 14 و 15 و 16 و 17 و 18)، والإيذاء (وتقيسه المفردات 3 و 10 و 11 و 12 و 13)، أما بُعد العداء (فتقيسه المفردات 4 و 5 و 6 و 7). أعيدت صياغة العبارات بحيث تتماشى لدى المعلم مع سلوكيات التنمر المدرك على ذوي الإعاقة. وتمَّت صياغة الاستجابة في ضوء مقياس ليكرت الخماسي للاستجابة بحيث 5= دائمًا، و4= غالبًا، و3= أحيانًا، و2= نادرًا، و1=أبدًا. وتشير الدرجة المرتفعة إلى درجة عالية من التذمر والإيذاء والعداء. واستبعدت المفردة 1 لعدم أخلاقيتها إذ تحمل الإهانة في صياغتها في التعبير عن ظاهرة التنمر بالنسبة لذوي الإعاقة، بالإضافة إلى تعديل صيغة المفردة 13 وتغييرها لأنها تحمل المعنى نفسَه لإحدى المفردات في البُعد نفسِه. وتم عرض المقياس بصورته العربية المترجمة على اثنين من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، لدراسة مدى مناسبة الصياغات اللغوية المعرَّبة، ثم حُسِبَ صدقُ الترجمة باستخدام معامل كابا الذي بلغت قيمته (Kappa= .022, P= .702) مما يعني أن الآراء متفقة تمامًا على التعديلات اللغوية، وأجريت بعض التعديلات اللغوية للعبارات.

وتتراوح الدرجة على المقياس بين 18 درجة إلى 90 درجة. وقد بلغ الثباتُ بمعامل ألفا لمعدل المقياس 0.87 للمفردات ككل، والإيذاء 0.71، والتذمر 0.77، والتعدي 0.76، وقد حسب الباحثان الثباتَ بطريقة ألفا للمقياس ككل وبلغت درجته 0.93 بمعامل ألفا، بينما بلغت معاملات ألفا لكل بُعد على النحو التالي: التذمر 0.85، والإيذاء 0.76، والتعدي 0.85.

نتائج الدراسة

أولًا: مؤشرات وصفية لسلوك التنمر:

استخدم الباحثان بعضَ المؤشرات الوصفية لأبعاد مقياس إلينوي لسلوك التنمر المدرك من وجهة نظر المعلمين، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلي قيم هذه المؤشرات:

جدول (1)

مؤشرات وصفية لسلوك التنمر على ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين

	المتوسط	الوسيط	التباين	الالتواء	التفرطح	ألفا كرونباخ
التذمر	21.22	21.52	28.70	0.44-	0.03	0.85
التعدي	12.06	12.55	13	0.53-	0.16	0.85
الإيذاء	14.28	14.56	11.95	0.35-	0.48	0.76
التنمر المدرسي	47.56	49	131.66	0.66-	0.40	

لوحظ من الجدول في درجات التباين أن بُعدَ التذمر أعلى في درجة التباين؛ مما يعني اتساع الفروق الفردية بين أفراد العينة، وهذا يعني أن العاديين قد يتذمرون على ذوي الإعاقة بصور مختلفة؛ فقد تكون عن طريق القول أو إطلاق النكات عليهم، أو التعليقات الساخرة المستفِزة، وهنا قد يكون بسبب استقطاب الآخرين للتعاطف معهم، أو تفاوض المعلم مع التلميذ المتنمر كي يصل إلى حل، أو من أجل إشباع دافع لدى ذلك التلميذ. وقد كان بُعد الإيذاء في تباينه أقل ما يمكن؛ حيث إن المتنمر له أغراض نفعية براغماتية هي الاستحواذ على الانتباه، ومحاولة لفْت أنظار زملائه من خلال استخدام التذمر، ولكن إذا سخِرَ منه الآخرون أو عانى الوحدةَ النفسية أو التهميشَ أو الاغترابَ الاجتماعي داخل الصف؛ فهذا يجعله أكثر عدائية. ويؤكد هذا معامل الثبات الذي كان أقل في الأبعاد الفرعية، بينما كانت الاستجابة على أبعاد التذمر، والتعدي أعلى معامل ألفا مما يعني أن تغايرَ الأفراد في سمتي التذمر والتعدي متقاربٌ وأعلى ما يمكن، وقد يكون التذمر والتعدي أسلوبين متناوبين، أو أحدهما يكمل الآخر، أو قد يستخدمه التلميذ المتنمر حسب طبيعة السياق الذي يسعى فيه لتحقيق أغراضه النفعية.

ثانيًا: الصدق البنائي للمقياس:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي لدراسة البنية العاملية للمقياس، وقد استخدمت طريقة أقصى احتمال لتحليل مفردات المقياس 18، وذلك بعد استبعاد المفردة 1 لأنها تتعارض مع أخلاقيات البحث، وقد تم اختبار النموذج ثلاثي الأبعاد وكانت مؤشرات المطابقة على النحو التالي:

جدول (2)

مؤشرات حُسْن المطابقة للنموذج التوكيدي لمقياس سلوك التنمر المدرك

المؤشر	RMSEA	X^2	CFI	GFI	NNFI	AGFI
القيمة	0.14	270.62 P=.000	1	0.95	1	0.94

أسفرت نتائج التحليل عن انتهاك شرط الاعتدالية المتدرجة للتحليل، كما أسفرت النتائج عن مطابقة سيئة في ضوء مؤشر RMSEA وقد كان مؤشرُ مربع كاي دالًّا إحصائيًّا. فيما كانت المؤشرات المتبقية في المدى المثالي لها. وفيما يلي تشبعات المفردات على العوامل الثلاث:

جدول (3)

تشبعات المفردات على عوامل مقياس إلينوي لسلوك التنمر

م	العبارة	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة ت
	بعد التذمر			
2	يضرب التلاميذُ زميلَهم ذا الإعاقة لمجرد معرفتهم بقصوره في الدفاع عن نفسه.	0.77	0.048	15.86
8	يزعج التلاميذ ذوو الإعاقة الآخرين عندما يستشعرون الإهانة.	0.52	0.046	11.35
9	يدخل التلاميذ ذوو الإعاقة في معارك جسدية انتقامًا من أذى زملائهم.	0.59	0.047	12.71
14	ينشر التلميذ ذو الإعاقة شائعات عن طلاب آخرين عندما يخفق في أخذ حقه.	0.45	0.046	9.66
15	يحرض زملاءه على النزاعات للانتقام ممن تنمر عليه.	0.53	0.048	11.10
16	يشجع الآخرين على التكتل على الزملاء ذوي القوة لضربهم.	0.78	0.049	15.89
17	يتحاشى التلميذ ذو الإعاقة التواجدَ في زمرة أصدقائه.	0.78	0.049	15.89
	بعد الإيذاء			
3	هناك أوقات لا يريد فيها ذو الإعاقة الذهابَ إلى المدرسة لمعاناته من الإيذاء.	0.71	0.052	13.68
10	يتعامل التلميذ ذو الإعاقة بلؤم مع زملائه بالصف خوفًا من ردود أفعالهم.	0.25	0.045	5.59
11	يتشارك التلاميذ أسرارَ زميلهم من ذوي الإعاقة ويطلقون الشائعات.	0.74	0.052	14.39
12	يرد التلميذ ذو الإعاقة الإهانة بالسب الصريح لزملائه محاولةً لدفعهم.	0.67	0.050	13.30
13	يتجاهل التلاميذ زميلَهم ذا الإعاقة لأنه مختلف.	0.84	0.055	15.22
	بعد التعدي			
4	يسخر التلاميذ من إعاقة أو عجْز التلاميذ ذوي الإعاقة.	0.91	0.055	16.44
5	يطلق التلاميذ أسماء سخيفة على زملائهم ذوي الإعاقة.	0.89	0.055	16.18
6	يتعرض التلاميذ ذوو الإعاقة للدفع والإهانة من زملائهم بالصف.	0.84	0.053	15.80
7	يسعى التلميذ ذو الإعاقة لمضايقة التلاميذ الآخرين ممن يضايقونه.	0.47	0.046	10.12
18	يكتب التلاميذ عبارات مشينة لطفل ذي إعاقة على الجدار لإذلاله.	0.75	0.048	15.40

تراوحت تشبعات المفردات في بعد التذمر بين 45 حتى 0.78 بمتوسط حسابي للتشبعات بلغ 0.63، في حين تراوحت تشبعات مفردات بُعد الإيذاء بين 0.25 حتى 0.74 بمتوسط حسابي للتشبعات 0.64، وتراوحت تشبعات بعد التعدي بين 0.47 حتى 0.91 بمتوسط حسابي 0.77. وقد كانت المفردة 10 ببعد الإيذاء ضعيفة في تشبعها، حيث إنها تعبّر عن مظهر سلوكي للتلميذ المتنمر في وصفه لزميله التلميذ ذي الإعاقة، وهي عبارة وصلت إلى تشبع ضعيف لاستهجان التلاميذ في آرائهم حول هذا الوصف.

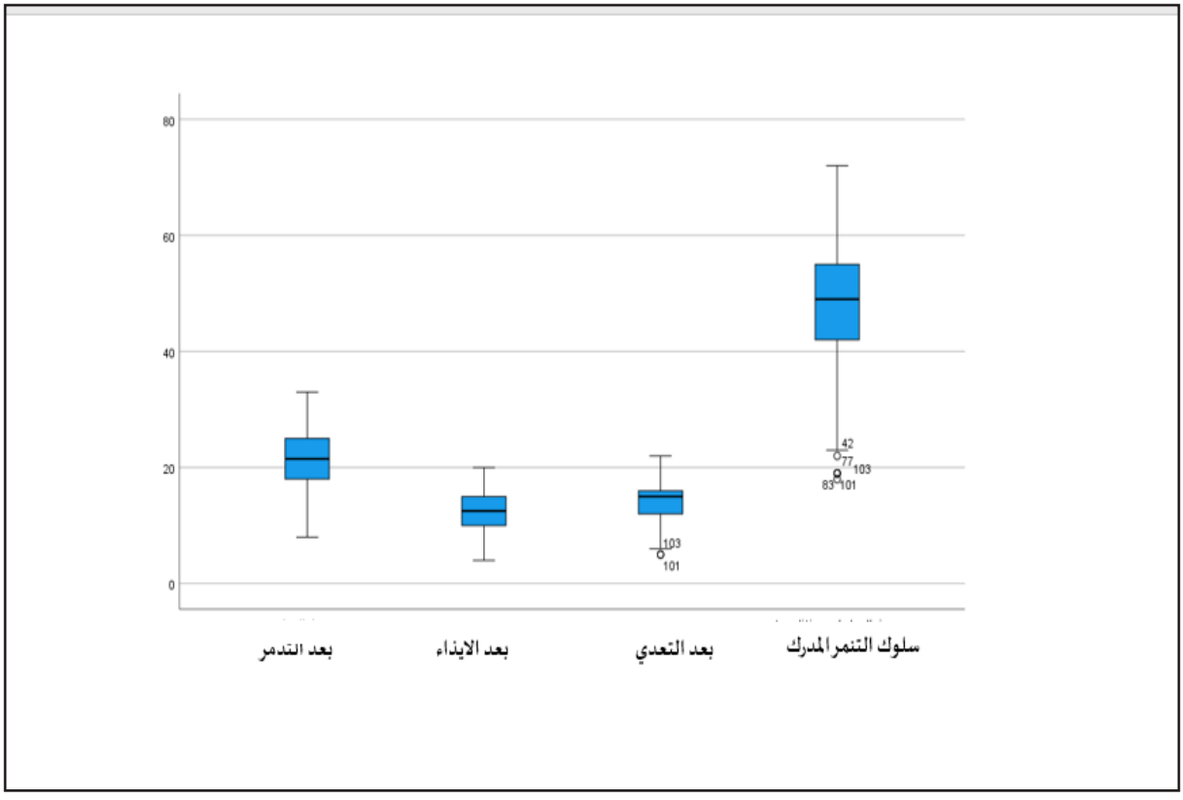
ثالثًا: الفروق بين آراء معلمي المراحل الدراسية حول ظاهرة التنمر على ذوي الإعاقة:

استخدم الباحثان اختبارَ تحليل التباين الأحادي الاتجاه للمقارنة بين سلوك التنمر المدرك على ذوي الإعاقة، والجدول التالي يبين تلك الفروق:

جدول (4)
تحليل التباين الأحادي الاتجاه لسلوك التنمر المدرك

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	96.10	2	48.05	0.36	0.698
داخل المجموعات	14254.95	107	133.22		غير دالة
الكلي	14351.06	109			

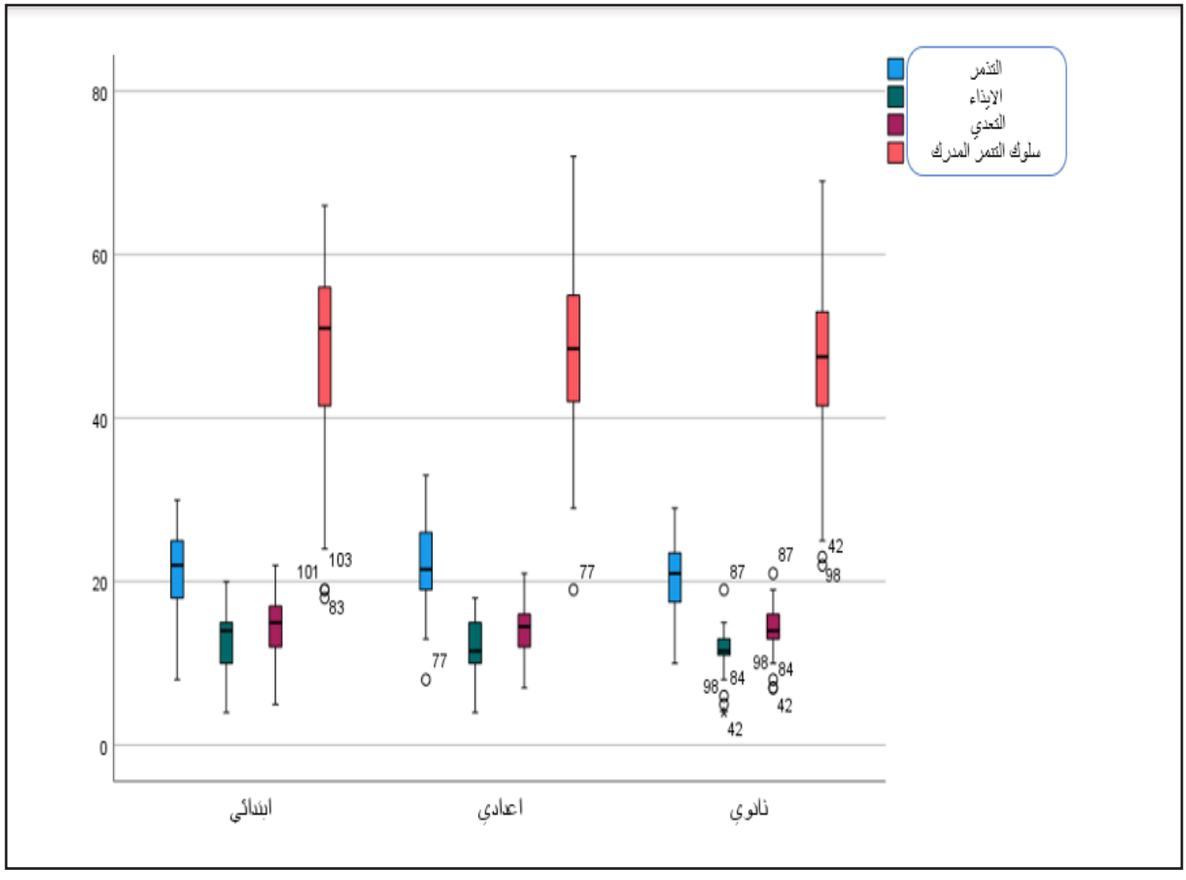
يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمي المراحل الدراسية المختلفة في ملاحظاتهم حول سلوكيات التنمر المدركة على التلاميذ ذوي الإعاقة. ومن غير المنطقي أن هذه العبارة متحيزة، ولها محددات؛ ولهذا قام الباحثان بحساب الرسوم المربعة لاستعراض الفروق بين آراء المعلمين في الأبعاد المختلفة على النحو المبيَّن:



شكل (1): الرسوم المربعة لأبعاد مقياس سلوك التنمر المدرك والدرجة الكلية له.

ملحوظة: الأرقام الواضحة في دوائر أسفل الرسوم المربعة تعبر عن أرقام الحالات المتطرفة سلبًا بالعينة.

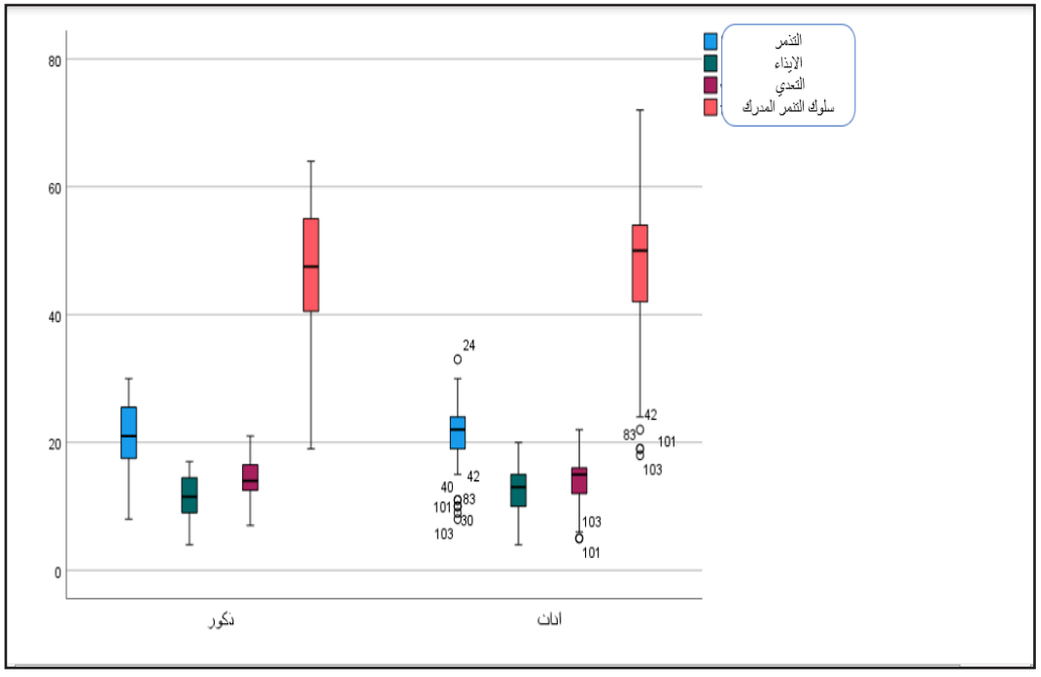
حسب الباحثان الرسوم المربعة للأبعاد والدرجة الكلية على مقياس إلينوي لسلوك التنمر المدرك، وكانت النتائج على النحو السابق، وقد احتوت رسوم درجات التذمر على مدى درجات عالٍ وهو ما أكدته درجات التباين في اتساع الفروق الفردية في التذمر على التلاميذ ذوي الإعاقة. بالإضافة إلى أن بُعد الإيذاء يتسم بدرجات تطرف سالبة؛ مما يعني رفضَ واستهجانَ السمة باعتبارها أحدَ أعراض التنمر. ولكن درجات الوسيط للإيذاء تقترب من الإرباعي الأعلى، هذا يعني أنها سمةٌ شائعةٌ للضغط على الأقران أو المعلمين في الرضوخ لطموحات ومطالب التلميذ المتنمر، لكنها على الرغم من هذا، مقاربة بين مدى درجات الإرباعي الأعلى والأدنى، مما يعني أن مدى الدرجات متقارب في رصْد هذه الحالات، وأنها حالات موضع السيطرة من المعلم والإدارة المدرسية، وأن إيذاءَ ذوي الإعاقة غيرُ مدرك على مستوى التلاميذ إلا في حالات خارج نطاق الصف.



شكل (2): الرسوم المربعة لمقياس سلوك التنمر المدرك لدى معلمي كل مرحلة دراسية.

وبالنظر في درجات الرسوم المربعة للمراحل الدراسية الثلاث وُجِدَ أن مدى الدرجات وبالأخص الحد الأعلى للمرحلة الإعدادية كان أعلى ما يمكن، يليه المرحلة الابتدائية، ثم المرحلة الثانوية. فالمرحلة الإعدادية هي مرحلة المراهقة المبكرة أو الفترة العمرية التي يسعى فيها المتعلمُ إلى توكيد ذاته وإثبات نفسه أمام الآخرين. وبالرغم من هذا، فإن من المنطقي أن تكون المرحلة الثانوية أعلى في درجات التنمر المدرك، ولكنها تأتي في المرحلة الأخيرة، وهذا قد يكون بسبب غياب التلاميذ المتكرر عن المدرسة، أو التزامهم داخل الصف خصوصًا وأن المرحلة الثانوية هي نقطة التحول المهني في حياة التلميذ، أو قد تكون بسبب انشغال المعلم الكلي وانصراف اهتمامه إلى المناهج الدراسية المكدَّسة التي تستهلك معظمَ الوقت المخصص للتدريس.

وبمراجعة درجات الرسوم المربعة لبُعد التذمر وُجِد أن درجاته أعلى ما يمكن كانت بالمرحلة الإعدادية، ويليه المرحلة الثانوية، وهذا يبدو في المشاحنات بين التلاميذ الذكور بعضهم مع بعض، أو التلاميذ في المدارس الثانوية الصناعية أو الإعدادية المهنية حيث تُعَدُّ هذه الفئة من التلاميذ مهمشةً إلى الحد الذي يجعلهم يتنمرون على أقرانهم وذويهم العاديين، والتذمر في معاملاتهم مع أقرانهم ذوي الإعاقة.



شكل (3): الرسوم المربعة لمقياس سلوك التنمر المدرك عبر المعلمين من الجنسين.

ويتضح من تحليل الفروق بين جنسي المعلم في إدراك الظاهرة، أن حالات التنمر على التلاميذ ذوي الإعاقة تزيد في حالة وجود المعلمات عنه في وجود المعلمين، ولكن قد يكون مدى الفروق الفردية متقاربًا كما يتضح في الرسم، لكنه متزايد في حالات الإناث. كما يبدو أن حالات التذمر على ذوي الإعاقة تكثر في فصول المعلمين عنه في فصول المعلمات، وهذا يبدو من مدى الفروق المتسع في بُعد التذمر للذكور، وزيادة القيم المتطرفة السلبية لنفس البُعد في الإناث من المعلمين. بينما تزيد حالاتُ التعدي على ذوي الإعاقة بالقول أو الإهانة أو السب والسخرية في فصول المعلمات عنه في المعلمين، حيث اتسع مدى الفروق الفردية في درجات التعدي المدرك لفصول المعلمات، كما أن الحد الأعلى للدرجات أعلى ما يمكن في فصول المعلمات، وكذلك اقترب الوسيط من الإرباعي الأعلى. ويتضح من الرسم أن حالات التعدي تكاد تكون متساوية بين الفصلين: الذكور والإناث؛ إلا أنها تزيد بدرجات طفيفة في فصول المعلمات، وهذا قد يبرره أن المعلمات من الجنس المغاير لجنس التلاميذ، مما يدفعهم للجرأة على زملائهم خصوصًا في حالات إهمال التعامل مع المتنمرين من الطلاب وعقابهم داخل الصف.

المناقشة والتعليق

توصلت الدراسةُ إلى ارتفاع بُعد التذمر بين العاديين وذوي الإعاقة؛ مما يعني أن وجود التذمر في سلوك الطلاب المتنمرين ضد ذوي الإعاقة، أو إعاقاتهم وتشوهاتهم الخَلقية، يعيقهم عن تحقيق بعض أهدافهم أو تهميشهم أو تعمُّد الابتعاد عنهم، وهذا ما اتضح من قِيَم التباين. كما أن التنمرَ في صورته المدركة كان أعلى ما يمكن من خلال قيمة التباين التي وصلت 131.7 وهي قيمة مرتفعة، مما يعني اتساعَ قيمة الفروق الفردية بين أفراد العينة أو تعددَ صور التنمر، أو استخدامَ أساليب بديلة للتنمر على ذوي الإعاقة. وهذا قد يكون سببه إما تجاهل المعلم لسلوكيات التلميذ الخارجة عن إطار القيم، أو اتجاه المعلم السلبي نحو ذوي الإعاقة وعدم تفهُّم مشكلاتهم. أو قد يكون بسبب وجود بعض الطلاب الذين يحفزون ذلك النوعَ من المشاحنات بين العاديين وذوي الإعاقة.

والمتأمل في النتائج يجد عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل الدراسية الثلاث (ابتدائي، وإعدادي، وثانوي) في ملاحظات المعلمين حول انتشار ظاهرة العنف أو التنمر المدرك على ذوي الإعاقة. ذلك بسبب عدم الاهتمام الكامل من المعلم بسلوكيات طلابه بسبب انشغاله بوقت الشرح في الحصة، أو بسبب انقطاع الطلاب عن حضور حصصهم التعليمية داخل الصف في المراحل الدراسية، أو أن التنمر يحدث خارج الصف بعيدًا عن أعين الإدارة المدرسية. ولكن بتحليل الرسوم المربعة اتضح أن المرحلة الإعدادية هي أعلى ما يمكن، ثم المرحلة الثانوية سواء في الدرجة الكلية على مقياس إلينوي، أو في بُعد التذمر. واتضح من النتائج أن التنمر يزيد في حالة كون المعلم من جنس الإناث عنه من جنس الذكور وهذا ما أكدته الرسوم المربعة في شكل 3.

وجاءت قيم معاملات الثبات متقاربةً إلى حدٍّ ما مع الدراسات السابقة، كما معاملات ثبات مرتفعة للأبعاد الفرعية للمقياس، إلا أنه جاءت متدنية عن دراسة Malaeb et al. (2020) التي أجريت على البيئة اللبنانية، حيث كانت وسيط معامل الثبات للأبعاد 0.96، بينما كان وسيط معاملات ألفا بالدراسة 0.82، في حين تقاربت مع دراسة Shujja & Atta (2011) التي أجريت على البيئة الباكستانية والتي بلغ وسيط معاملات ألفا 0.86. بينما تفوقت معاملاتُ الثبات في الدراسة الحالية على دراسة Akbari Balootbangan & Talepasand (2015) التي تُرْجِمَ مقياسُها لتطبيقه في هذه الدراسة، وقد سبقَ تجريبُه على البيئة الإيرانية.

وتتفق الدراسة الحالية إلى حد ما مع دراسة González-Calatayud et al. (2021) في أن دوافع التنمر على ذوي الإعاقة قد تكون من واقع افتقارهم إلى المهارات الاجتماعية للتعامل أو التفاهم مع المتنمر، وبالتالي يعاني المتنمر عن العاديين من التنمر بكافة ألوانه. وبالرغم من الاتفاق النسبي للدراسة الحالية مع الدراسات السابقة إلا أن العينة التي توفرت لدى معلمي التربية والتعليم ليست جميعها من ذوي اضطراب طيف التوحد أو الإعاقات البسيطة، وإنما ممن عانى من إعاقات حركية أو غيرها من الإعاقات المختلفة، وعليه لا يمكن تعميم نتائج الدراسة بالقدر الكافي، إن تعميمها قد يولِّد نوعًا من التحيز، وبالتالي يكون الانطباقُ كبيرًا للنتائج الحالية مع دراسة Eroglu & Kilic (2020)، بالرغم من أن كلا النظريتين والأدوات التي تبنتهما الدراستان مختلفتان.

وتوصي الدراسة بعمل دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة للتعامل مع ردود فعْل الأطفال والمراهقين ودمْجهم في أنشطة لا صفية ولا منهجية تستوعب الطلابَ وطاقاتهم، وتعمل على تفهُّم التلاميذ العاديين لأقرانهم من ذوي الإعاقة. ويمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في توزيع المعلمات على فصول الطالبات، الأمر الذي يخفف من وطأة التنمر بين العاديين وذوي الإعاقة. ومن ناحية أخرى ففي فصول المعلمات الإناث تكثر وقائعُ التنمر على ذوي الإعاقة، وهذا قد يكون بسبب سوء المزاج نتيجة فرْط النشاط الزائد داخل الصف، أو عدم القدرة الاستيعابية للمعلم لأعداد كبيرة داخل الصف تصل إلى 40 طالبًا، كما في بعض المراحل الدراسية داخل الصف الدراسي الواحد، أو اعتبار المعلمات أن تعاملات الطلاب بعضهم مع بعض تقليلٌ من شأن المعلم وعدمُ احترام له، فقد تتخير المعلمةُ الطالبَ الأضعفَ لإيقاع العقاب عليه كي يخيف هذا الموقفُ بقيةَ زملائه داخل الصف الدراسي.

ومن البائن أن عامل التذمر هو الواضح في تعاملات التلاميذ العاديين مع ذوي الإعاقة، وهذا قد يكون مفادُه أن خلْقَ العراقيل في سبيل التلميذ ذي الإعاقة، بصورة أو بأخرى قد يكون حيلةً دفاعية، نتيجة إدراك التعاطف الزائد من جانب معلميه معه، أو قد يكون بسبب ضيْق انفعالي راجع إلى ظروف الأسرة أو الدراسة، أو قد يكون سببُ التذمر عدمَ تقبُّل التلاميذ ذوي الإعاقة، أو الفرَض الاجتماعي لهم في محيط الأسرة والنادي والمدرسة.

ومن وجهة نظر الباحثين أن التنمر على ذوي الإعاقة هو تنمر العلاقات كنشر الشائعات أو أسماء ساخرة أو إقصاء اجتماعي عن الوجود بين زملائه بالصف، وهذا يتفق نسبيًّا مع (Gaete et al., 2021; Li et al., 2022) بالرغم من أن هذه الدراسات أجريت على العاديين. أو التذمر على الطفل ذي الإعاقة من أجل التقليل من شخصه وبيان إحساسه بعجزه المدرك أمام زملائه وهذا يتفق مع دراسة (Eroglu & Kilic, 2020).

وقد يزيد التنمر لدى فصول المعلمات بسبب ميل الإناث نحو الأعراض الانفعالية السلبية كالغضب وهذا يتفق مع (Choi & Cho, 2013; Song & Oh, 2017)، ما يؤدي إلى استخدام ضرْب التلميذ ذي الإعاقة من وجهة نظر الباحثين بسبب سوء التعبير عما تعرَّض له أو محاولة كبْح التلاميذ داخل الصف بصورة غير ملائمة للسلوك البادي منه، وهذا اتفق إلى حد ما مع السلوكيات التي طرحتها الدراساتُ التي أجريت على عينات من الموظفين أو عينات من المراهقين العاديين (Li et al., 2022; Pauksztat et al., 2022). أو بسبب سوء التعبير الانفعالي وعدم قدرة المعلمة على إبراز التعاطف المناسب مع ذوي الإعاقة، مما يدفع الطالبَ المتنمرَ إلى أن يستعرضَ أمامَ زملائه ويُظهِر سلوكياتٍ غيرَ ملائمة أخلاقيًّا كركل الطفل أو ضربه أو إهانته بصورة تُظهِرُ ذوي الإعاقة على أنهم الأضعف وهذا يتفق مع (Hong & Lee, 2022; Jiang et al., 2022; Pauksztat et al., 2022).

وتعاني الدراسة من بعض المحددات؛ منها أن رؤية المعلم لظاهرة التنمر تختلف باختلاف جنس المعلم حيث إن التنمر المدرك يكثر في فصول المعلمات. كما تعاني النتائج من محدد تعميم النتائج حيث إن تفاوت العينة حيث تزيد عينة الإناث عن الذكور من المعلمين بحوالي مرة ونصف، مما يُشكِّك في الصدق العبوري للنتائج جراء وجود أخطاء قرارية من النوع الأول. وتوصي الدراسة بضرورة عمل دراسات نفسية مستقبلية للتحقق من الفروق العاملية أو التشابه العاملي لبناء المقياس عبر معلمي المراحل الدراسية المختلفة، إذ تعذر التحقق منه نظرًا لصغر حجم العينة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

فخرو، عبد الناصر (2021) الإعاقة. قطر: دار الوراق.

فخرو، عبد الناصر.، كامل، عاصم.، يوسف، عمرو (2021) القياس والتقويم النفسي والتربوي: قضايا أساسية ونماذج تطبيقية. قطر: دار الوتد للطباعة والنشر والتوزيع.

موسى، محمود علي (2018). تقدير الذات كمنبئ بالتسلط الإلكتروني لدى مرتفعي ومنخفضي المشاركة الوجدانية لطلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 29، 116، –332 364.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Akbari Balootbangan, A., & Talepasand, S. (2015). Validation of the Illinois bullying scale in primary school students of Semnan, Iran. Journal of fundamentals of mental health, 17(4), 178185-.

Ball, L., Lieberman, L., Haibach-Beach, P., Perreault, M., & Tirone, K. (2022). Bullying in physical education of children and youth with visual impairments: A systematic review. British Journal of Visual Impairment, 40(3), 513529-.

Bouldin, E., Patel, S. R., Tey, C. S., White, M., Alfonso, K. P., & Govil, N. (2021). Bullying and Children who are Deaf or Hard, of, hearing: A Scoping Review. The Laryngoscope, 131(8), 18841892-.

Choi, S., & Cho, Y. I. (2013). Influence of psychological and social factors on bystanders' roles in school bullying among Korean American students in the United States. School Psychology International, 34(1), 6781-.

Eroglu, M., & Kilic, B. G. (2020). Peer bullying among children with autism spectrum disorder in formal education settings: Data from Turkey. Research in Autism Spectrum Disorders, 75, 101572.

Falla, D., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Romera, E. M. (2022). Why do victims become perpetrators of peer bullying? Moral disengagement in the cycle of violence. Youth & Society, 54(3), 397418-.

Tipton-Fisler, L. A., Rodriguez, G., Zeedyk, S. M., & Blacher, J. (2018). Stability of bullying and internalizing problems among adolescents with ASD, ID, or typical development. Research in developmental disabilities, 80, 131141-.

Forrest, D. L., Kroeger, R. A., & Stroope, S. (2020). Autism spectrum disorder symptoms and bullying victimization among children with autism in the United States. Journal of autism and developmental disorders, 50(2), 560571-.

Fraga, S., Soares, S., Peres, F. S., & Barros, H. (2022). Household dysfunction is associated with bullying behavior in 10-year-old children: do socioeconomic circumstances matter?. Journal of interpersonal violence, 37(1516-), NP13877-NP13901.

Gaete, J., Valenzuela, D., Godoy, M. I., Rojas-Barahona, C. A., Salmivalli, C., & Araya, R. (2021). Validation of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ-R) Among Adolescents in Chile. Frontiers in psychology, 12, 578661.

González-Calatayud, V., Roman-García, M., & Prendes-Espinosa, P. (2021). Knowledge about bullying by young adults with Special Educational Needs With or Without Disabilities (SEN/D). Frontiers in psychology, 11, 622517.

Hong, Y. J., & Lee, K. (2022). Adolescent bystanders' moral emotions in cyberbullying. School Psychology International, 43(3), 271295-.

Iqbal, F., Senin, M. S., Nordin, M. N. B., & Hasyim, M. (2021). A Qualitative Study: Impact of Bullying on Children with Special Needs. LINGUISTICA ANTVERPIENSIA, (2), 16391643-

Jenkins, L. N., Bogart, S., & Miskimon, K. (2022). Contextual Characteristics in Relation to Student Intervention in Bullying. Journal of Prevention and Health Promotion, 3(1), 97119-.

Jiang, S., Liu, R. D., Ding, Y., Jiang, R., Fu, X., & Hong, W. (2022). Why the victims of bullying are more likely to avoid involvement when witnessing bullying situations: the role of bullying sensitivity and moral disengagement. Journal of interpersonal violence, 37(56-), NP3062-NP3083.

Kyriakides, L., Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. British Journal of Educational Psychology, 76(4), 781–801.

Li, X., Lee, C. Y., Lin, Y. J., Chu, M., Qin, X., Zhang, S., & Chiang, Y. C. (2022). Moderating effects of teachers' praise/criticism on the bullying of vulnerable students among teenagers. Current Psychology, 115-.

Lönnfjord, V., & Hagquist, C. (2022). Students' Perception of Efforts by School Staff to Counteract Bullying and Its Association with Students' Psychosomatic Problems: an Ecological Approach. Trends in Psychology, 126-.

Malaeb, D., Awad, E., Haddad, C., Salameh, P., Sacre, H., Akel, M., & Hallit, S. (2020). Bullying victimization among Lebanese adolescents: the role of child abuse, internet addiction, social phobia and depression and validation of the Illinois bully scale. BMC pediatrics, 20(1), 111-.

Meldrum, R. C., Patchin, J. W., Young, J. T. N., & Hinduja, S. (2020). Bullying Victimization, Negative Emotions, and Digital Self-Harm: Testing a Theoretical Model of Indirect Effects. Deviant Behavior, 1–19.

Ng, K., Niven, K., & Notelaers, G. (2022). Does bystander behavior make a difference? How passive and active bystanders in the group moderate the effects of bullying exposure. Journal of Occupational Health Psychology, 27(1), 119–135.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. Annual review of clinical psychology, 9(1), 751780-.

Ossa, F. C., Jantzer, V., Eppelmann, L., Parzer, P., Resch, F., & Kaess, M. (2021). Effects and moderators of the Olweus bullying prevention program (OBPP) in Germany. European child & adolescent psychiatry, 30(11), 17451754-.

Pauksztat, B., Salin, D., & Kitada, M. (2022). Bullying behavior and employee well-being: how do different forms of social support buffer against depression, anxiety and exhaustion. International Archives of Occupational and Environmental Health, 112-.

Song, J., & Oh, I. (2017). Investigation of the bystander effect in school bullying: Comparison of experiential, psychological and situational factors. School Psychology International, 38(3), 319–336.

Shujja, S., & Atta, M. (2011). Translation and validation of Illinois Bullying Scale for Pakistani children and adolescents. Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology, 9, 79.

كتاب العدد

تقرير حالة أطفال العالم لعام 2021
«تعزيز الصحة النفسية للأطفال وحمايتها ورعايتها»

المؤلف: اليونيسيف

تاريخ النشر: أكتوبر 2021

رقم الإيداع: 7 - 5285 - 806 - 92 - 978 :ISBN

عدد الصفحات: 259 صفحة

رابط التحميل:

https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021

عرض ومراجعة: د. خالد صلاح حنفي محمود

أستاذ أصول التربية المساعد -كلية التربية – جامعة الإسكندرية- جمهورية مصر العربية

حذّرت اليونيسيف في تقريرها الصادر في 5 أكتوبر 2021 بعنوان «حالة الأطفال في العالم 2021: تعزيز الصحة النفسية للأطفال وحمايتها ورعايتها» من أن الأطفال والشباب قد يشعرون بتأثير (كوفيد – 19) على صحتهم النفسية ورفاههم لسنوات عديدة قادمة. فوفقًا لأحدث البيانات المتاحة، على مستوى العالم، تأثرَ طفلٌ واحدٌ على الأقل من كل 7 أطفال بشكل مباشر بعمليات الإغلاق، في حين عانى أكثر من 1.6 مليار طفل من فقدان التعليم بعضَ الشيء.

إن تعطيل روتين الحياة اليومي المعتاد والتعليم والترفيه، وكذلك القلق حول دخْل الأسرة وصحتها، يجعل الكثيرَ من الشباب يشعرون بالخوف، والغضب، والقلق على مستقبلهم. فعلى سبيل المثال عانى الأطفال في لبنان من تأثير (كوفيد – 19) إضافة للآثار المترتبة على الأزمات الأخرى بما في ذلك الانهيار الاقتصادي وانفجار مرفأ بيروت.

ووفقًا لأحدث التقديرات المتوفرة، يُقدَّر أن أكثر من 1 من كل 7 يافعين من الفئة العمرية 10–19 سنة في العالم مصابون باضطراب نفسي تم تشخيصه. ويتوفى تقريبًا 46,000 يافع ويافعة في العالم جراء الانتحار سنويًّا، وهو يشكِّل واحدًا من أكبر خمسة أسبابٍ للوفاة في صفوف هذه الفئة العمرية. وفي الوقت نفسه، ثمة فجوات واسعة ومستمرة بين الاحتياجات والتمويل في مجال الصحة النفسية. وقد وجد التقرير أن حوالي 2 بالمئة من الميزانيات الحكومية الصحية في العالم يُخصَّص للإنفاق على الصحة النفسية.

فقد كشفت جائحة (كوفيد – 19) عن مدى خطورة أزمة الصحة النفسية على الأطفال والشباب الأكثر

تهميشًا، وأن علينا إدماج تدخلات الصحة النفسية والدعم النفسي في قطاعات الصحة والتعليم والحماية الاجتماعية لتلبية احتياجات الصحة النفسية المتنوعة والمركّبة للأطفال واليافعين للتخفيف من حدة الضغوط النفسية والصحية الواقعة عليهم.

ويعَدُّ هذا التقريرُ أكبرَ دراسة تُعدّها اليونيسيف حول الصحة النفسية للأطفال واليافعين ومقدِّمي الرعاية في القرن الحادي والعشرين، وتحليل مستوى تحمُّل الأطفالِ واليافعين للظروف الراهنة المترتبة على جائحة (كوفيد – 19)، والأعباء المتعلقة بالصحة النفسية في ظل غياب أي استثمارات كبيرة لمعالجتها. ويقع التقرير في (259) صفحة، وقد صدر عن منظمة اليونيسيف بنيويورك في أكتوبر 2021، ويتكون من مقدمة، وستة فصول وذلك على النحو الآتي:

مقدمة الكتاب: وتتناول تأثيرَ القيادة في الصحة العقلية، وأهمية وجود إدارة لمواجهة مشكلات الصحة العقلية للطفل في ظل تأثيرات جائحة كورونا، وما أدت إليه من ضغوط وصدمات للأطفال والمراهقين أثّرت سلبًا على صحتهم النفسية والعقلية.

الفصل الأول: الصحة العقلية، يتناول طبيعةَ الصحة العقلية، وخصائصها، وأبرز الإحصاءات والأرقام المرتبطة بها، والتكلفة المطلوبة للحفاظ عليها.

الفصل الثاني: الأساس، يتناول هذا الفصلُ نموَّ الطفل، والضغوطَ والأزمات التي يتعرض لها، والمخاطرَ والوقايةَ منها.

الفصل الثالث: المخاطر والوقاية منها، يتناول هذا الفصلُ العواملَ التي تفيد في المواجهة، والعواملَ التي قد تؤدي إلى إلحاق الأذى بصحة الطفل العقلية.

الفصل الرابع: العالم من منظور واسع، عرَضَ لأبرز المشكلات الحالية التي تؤثر على صحة الطفل وهي: الفقر، التمييز، الأزمات الإنسانية، وباء كورونا، وتأثيرات التكنولوجيا الرقمية على صحة الطفل، وكيفية التأقلم معها.

الفصل الخامس: ما الذي يتوجب عمله، يتناول هذا الفصلُ الجهودَ والمبادرات العالمية الحالية، والبيانات، والأرقام الراهنة، وتحليلها.

الفصل السادس: إطار العمل، ويتناول هذا الفصلُ متطلباتِ الحفاظ على الصحة العقلية للطفل عالميًّا، وضرورةَ التواصل، وتنسيقَ الجهود، والقيامَ بالخطوات المطلوبة.

الصحة النفسية للأطفال أثناء جائحة (كوفيد - 19):

لقد تسببتِ الجائحةُ بضرر كبير، فوفقًا لنتائج مبكرة من استقصاء عالمي أجرته اليونيسف ومعهد «غالوب» الدولي شمَلَ أطفالًا وراشدين في 21 بلدًا – ويرد استعراض لهذا الاستقصاء في تقرير حالة أطفال العالم لعام 2021 – أفاد ما معدله 1 من كل 5 يافعين من الفئة العمرية 15–24 سنة ممن شاركوا في الاستقصاء بأنهم عادة ما يشعرون بالاكتئاب أو أن لديهم اهتمامًا قليلًا بالقيام بأنشطة.

وإذ توشك جائحة (كوفيد – 19) على دخول سنتها الثالثة، تستمر وطأتُها الثقيلةُ على الصحة والعافية النفسيتين للأطفال واليافعين. فوفقًا لأحدث البيانات المتوفرة من اليونيسف، تأثّر ما لا يقل عن 1 من كل 7

أطفال في العالم تأثرًا مباشرًا بالإغلاقات العامة، فيما عانى أكثر من 1.6 بليون طفل من قدْرٍ ما من خسارة التعليم. وأدى تعطيل الروتين اليومي والتعليم والترفيه، إلى جانب الانشغال بشأن دخْلِ الأسرة وصحتها، إلى دفع العديد من اليافعين إلى الشعور بالخوف والغضب وإلى الانشغال بشأن مستقبلهم. فمثلًا، تناول تقرير حالة أطفال العالم استقصاءً جرى عبر شبكة الإنترنت في الصين في بدايات عام 2020 وهو يشير إلى أن حوالي ثلث المجيبين أفادوا بأنهم يشعرون بالخوف أو القلق.

الكلفة على المجتمع:

من الممكن أن تؤدي الاضطرابات النفسية التي يتم تشخيصها إلى أضرار كبيرة على صحة الأطفال واليافعين وتعليمهم والنتائج التي يحققونها في الحياة وقدرتهم على كسْب الدخْل، ومن بين هذه الاضطرابات نقص الانتباه وفرط النشاط، والقلق، وطيف التوحد، والاضطراب الثنائي القطب، واضطرابات السلوك، والاكتئاب، واضطرابات الأكل، والإعاقات الذهنية، والفصام.

وبينما يتعذر حسابُ حجم التأثير على حياة الأطفال، فقد وجد تحليلٌ جديدٌ أجرته كلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية ويستشهِدُ به التقريرُ بأن المساهمة المهدورة في الاقتصادات والناجمة عن الاضطرابات النفسية التي تؤدي إلى الإعاقة أو الوفاة بين اليافعين تُقدَّر بـ 390 بليون دولار سنويًّا ولذلك لم يكن غريبًا ما أعلنته اليونيسيف مع الحكومات ومنها الحكومة الأردنية والشركاء لضمان خلْق بيئة آمنة وملائمة في المدارس والبيوت وفي المجتمعات أيضًا، وإكساب الأطفال واليافعين والشباب مهارات تُمكّنهم من التغلب على المشكلات التي تواجههم وتؤثر على الصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي.

عوامل الحماية:

يشير التقرير إلى أن مزيجًا من العوامل المتصلة بالجينات والخبرات والبيئة تعمل منذ الأيام المبكرة في الحياة على تشكيل الصحة النفسية للأطفال وتؤثر عليها على امتداد حياتهم، ومن بين هذه العوامل التنشئة، والتعليم المدرسي، ونوعية العلاقات، والتعرّض للعنف أو الإساءات، والتمييز، والفقر، والأزمات الإنسانية، والطوارئ الصحية من قبيل (كوفيد – 19).

وبينما يمكن لعوامل الحماية مثل وجود مقدِّمي الرعاية المحبّين، والبيئات المدرسية الآمنة، والعلاقات الإيجابية مع الأقران، أن تساعد على الحد من خطر حدوث الاضطرابات النفسية، فقد حذّر التقرير من عوائق كبيرة، بما فيها الوصم ونقص التمويل، تمنع العديدَ من الأطفال من التمتع بصحة نفسية إيجابية أو الحصول على ما يحتاجونه من دعم.

ما الذي نستفيده من هذا التقرير في عالمنا العربي؟

يعدُّ تقريرُ اليونيسيف حالة الأطفال 2021 بمثابة ناقوس الخطر، حيث يلفت الانتباهَ إلى الآثار النفسية لفيروس كورونا خصوصًا وقد مضت ثلاث سنوات على اكتشاف الفيروس، والتوقعات باستمرار العالم في مواجهته، ومواجهة متحوراته المختلفة، مع ما يسببه الفيروس من تزايد القلق والذعر بين فئات البشر، وما أدت إليه إجراءاتُ غلْق المؤسسات التعليمية، وأماكن الترفيه، وغلق الحدود، وتقييد السفر، والتنقل؛ كل ذلك

أدى لتغيير نمط حياة البشر، وتغيير نمط روتين حياتهم، كل ذلك أدى لتزايد التأثيرات السلبية لوباء كورونا، حتى إن التقارير العالمية ترصد تزايدَ حالات العنف الأُسري، والطلاق، وتزايد أعداد المترددين على عيادات الأطباء النفسيين، وانتشار أمراض الاكتئاب، كما بدأ البعضُ يصابون بالهوس، وكل ذلك أثّر بصورة سلبية على الأطفال عالميًّا وعربيًّا. وإذا أضفنا لذلك ما تعيشه بعضُ دول المنطقة من حالات صراع وحرب، وما تعانيه دولٌ أخرى من ارتفاع معدلات الفقر والبطالة، وما يترتب عليها من مشكلات كعمالة الأطفال، وتسرُّب الأطفال من التعليم، وانتشار ظاهرة أطفال الشوارع، وما يتعرض له الأطفالُ من تجنيد في تلك الصراعات والحروب، كل ذلك يمثل مشكلةً كبرى تستوجبُ من الحكومات بذْلَ كل جهد لمواجهة تلك الآثار، والإفادة من جهود المنظمات الدولية، والدراسات العالمية.

يدعو تقرير حالة أطفال العالم لعام 2021 الحكومات والشركاء من القطاعين العام والخاص إلى الالتزام بتعزيز الصحة النفسية لجميع الأطفال واليافعين ومقدِّمي الرعاية، وأن يتواصلوا ويتصرفوا بشأنها، وإلى حماية المحتاجين للمساعدة، ورعاية الأكثر هشاشة بينهم، بما في ذلك:

- الاستثمار العاجل في الصحة النفسية للأطفال واليافعين في جميع القطاعات، وليس فقط في قطاع الصحة، لدعم النهج القائم على المجتمع بأكمله في مجالات الوقاية والتعزيز والرعاية.
- إدماج وتوسيع برامج العلاج النفسي والتدخل على امتداد قطاعات الصحة والتعليم والحماية الاجتماعية بما في ذلك برامج تنشئة الأطفال التي تشجّع الرعاية الحانية والمستجيبة، ودعم الصحة النفسية للوالدين ومقدمي الرعاية، وضمان أن المدارس تدعم الصحة النفسية من خلال الخدمات الجيدة والعلاقات الإيجابية.
- الإفادة من وسائل الإعلام في كسْر الصمت المحيط بالاضطرابات النفسية من خلال التصدي للوصم، والجهل بكيفية التعامل مع الأمراض النفسية والعقلية، وتعزيز فهْمٍ أفضل للصحة النفسية والتعامل بجدية مع تجارب الأطفال واليافعين.

المقالات

تخفيف حدَّة التنمُّر لدى الطلبة في المدارس

المؤلفة: ديانا ديفيشا
ترجمة: د. سعيد سلمان الخواجة
باحث، ومترجم، وقاصّ، ومحاضر غير متفرغ في تدريس اللغة الإنجليزية- عُمان- الأردن-
وعضو رابطة الكتَّاب الأردنيين، واتحاد الكتاب العرب، واتحاد شمال غرب إفريقيا

المقدمة:

يمكن أن تتطورَ ثقافةُ التنمر في أي سياق يتفاعل فيه البشرُ بعضُهم مع بعض. وقد يشمل ذلك المدرسةَ والأسرةَ ومكانَ العمل، والمنزلَ والأحياءَ. إن المنصةَ الرئيسةَ للتنمر في الثقافة المعاصرة هي مواقع التواصل الاجتماعي. ففي دراسة أجريت عام 2012 على لاعبي كرة القدم المراهقين الأمريكيين الذكور، «كان أقوى مؤشر على [البلطجة] هو تصور ما إذا كان الذكرُ الأكثرُ تأثيرًا في حياة اللاعب سيوافق على سلوك البلطجة.»

التنمر هو سلوك عدواني غيرُ مرغوب فيه بين الأطفال في سن المدرسة، وينطوي على اختلال توازن حقيقي أو متصوَّر في القوة. يتكرر السلوك أو يُحتمَل أن يتكررَ بمرور الوقت. وقد يعاني كلٌّ من الأطفال الذين يتعرضون للتخويف والذين يتنمرون على الآخرين من مشكلات خطيرة ودائمة.

ويشمل التنمرُ إجراءاتٍ وتصرفاتٍ مثلَ توجيه التهديدات، ونشْر الشائعات، والاعتداء على شخص ما جسديًّا أو لفظيًّا، واستبعاد شخص من مجموعة عن قصْد.

ويمكن تعريف التنمر بعدة طرائق مختلفة. ففي المملكة المتحدة، لا يوجد تعريف قانوني للتنمر، في حين نجدُ أن بعضَ الولايات الأمريكية لديها قوانين ضدَّه. تنقسم البلطجةُ إلى أربعة أنواع أساسية من الإساءات: نفسية (تسمى أحيانًا عاطفية أو علائقية)، لفظية، جسدية، وسيبرانية. وقد تشمل السلوكياتُ المستخدَمةُ لتأكيد مثل هذه الهيمنة: الاعتداءَ الجسدي، أو الإكراهَ، أو المضايقةَ اللفظية، أو التهديدَ، وقد يتم توجيه مثل هذه الأفعال بشكل متكرر نحو أهداف معيّنة. كما يتضمن ترشيدُ مثل هذا السلوك في بعض الأحيان اختلافاتٍ في الطبقة الاجتماعية، أو العرْق، أو الدين، أو الجنس، أو التوجُّه الجنسي، أو المظهر، أو السلوك، أو لغة الجسد، أو الشخصية، أو السمعة، أو النَّسَب، أو القوة، أو الحجم، أو القدرة. إذا تم التنمر من قِبَل مجموعة؛ فإنه يُطلَق عليه اسمُ (المضايقة).

ويكون السلوكُ عدوانيًا إذا تضمَّن:

- اختلالًا في توازن القوة: فالأطفال الذين يستخدمون سلطتَهم عن طريق البلطجة – مثل القوة البدنية أو الوصول إلى المعلومات المُحرِجة أو الشعبية – للتحكم في الآخرين أو إيذائهم، يمكن أن تتغير اختلالات القوة بمرور الوقت وفي مواقف مختلفة، حتى لو كانت تشمل الأشخاصَ أنفسهم.
- التكرار: تحدث سلوكيات التنمر أكثر من مرة أو من المحتمل أن تحدث أكثر من مرة.

البلطجة: هي استخدام القوة أو الإكراه أو التهديد؛ للإساءة أو السيطرة أو الترهيب، وغالبًا ما يتكرر السلوكُ ويُعتادُ عليه. وأحد الشروط الأساسية هو وجود إدراك (من قِبَل البلطجيّ أو من قِبَل الآخرين) لاختلال توازن القوة البدنية أو الاجتماعية. ويميز هذا الاختلالُ بين البلطجة والصراع. فالبلطجة هي فئة فرعية من السلوك العدواني تتميز بالمعايير الثلاثة الدنيا التالية: (1) النية العدائية، (2) اختلال توازن القوة، (3) التكرار على مدى فترة من الزمن. إذًا التنمر هو نشاط السلوك العدواني المتكرر الذي يهدف إلى إيذاء فرد آخر، جسديًّا أو عقليًّا أو عاطفيًّا.

وتتدرج البلطجةُ من البلطجة الفردية بين شخصين إلى البلطجة الجماعية التي تسمى المضايقة، وقد يكون لدى البلطجي واحد أو أكثر من «المُلازمين» المستعدين لمساعدة البلطجي الأساسي في أنشطة البلطجة. ويُشار إلى التنمر في المدرسة ومكان العمل أيضًا باسم «إساءة معاملة الأقران». وقد قام روبرت دبليو فولر بتحليل التنمر في سياق التصنيف. كما يقول الباحث السويدي-النرويجي دان أولويوس إن البلطجة تحدث عندما «يتعرض الشخصُ، بشكل متكرر وبمرور الوقت، لأفعال سلبية من جانب شخص أو أكثر»، وإن الأفعال السلبية تحدث «عندما يقوم شخص عن عمْد بإصابة أو إزعاج شخص آخر، من خلال الاتصال الجسدي، أو من خلال الكلمات أو بطرق أخرى».

وعادة ما تتميز البلطجة الفردية من قِبَل شخص يتصرف بطريقة معيّنة لاكتساب السلطة على شخص آخر.

أنواع التنمر

هناك ثلاثة أنواع من التنمر:

1ـ البلطجة اللفظية أن تقول أو تكتب أشياء تشمل:

- الإغاظة.
- نداء الاسم (التنابز بالألقاب).
- تعليقات جنسية غير لائقة.
- التهكم.
- التهديد بإحداث ضرر.

2 ـ البلطجة الاجتماعية: يشار إليها أحيانًا بالبلطجة العلائقية، وتنطوي على الإضرار بسمعة أو علاقات الشخص. ويشمل التنمر الاجتماعي:

- ترك شخص ما عن قصد.
- إخبار الأطفال الآخرين بأن لا يكونوا أصدقاء لشخص ما.
- نشر الشائعات عن شخص ما.
- إحراج شخص ما في الأماكن العامة.
- الإيذاء الجسدي أو إيذاء ممتلكات شخص ما.

3ـ البلطجة الجسدية، وتتضمن:

- الضرب/ الركل/ القرص.
- البصق.
- الإعثار/ الدفع.
- أخذ أو كسر أشياء/ممتلكات شخص ما.
- عمل إيماءات لامعة أو وقحة.

أين ومتى يحدث التنمر؟

يمكن أن يحدث التنمر أثناء أو بعد ساعات الدوام المدرسي. في حين أن معظم البلطجة المبلَّغ عنها تحدُث في مبنى المدرسة، كما أن نسبة كبيرة تحدث أيضًا في أماكن مثل الملعب أو الحافلة. ويمكن أن يحدث أيضًا أثناء التوجه من وإلى المدرسة، أو في الحي، أو عبر الإنترنت.

تكرار التنمر

هناك مصدران للبيانات التي تم جمعها فيدراليًّا حول البلطجة الشبابية:

• يشير ملحق الجرائم المدرسية لعام 2017 (المركز الوطني لإحصاءات التعليم ومكتب العدل) أن حوالي 20٪ من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و18 عامًا تعرضوا للتنمر.

• يشير نظام مراقبة سلوك الشباب للمخاطر لعام 2017 (مراكز السيطرة على الأمراض والوقاية منها) أن 19٪ من الطلاب في الصفوف من 9 إلى 12 قد أفادوا بأنهم يتعرضون للمضايقة خلال الأشهر الـ 12 التي سبقت المسح.

أفضل السبل لمنع التنمر في المدارس

- شجِّع الأطفالَ على التحدث إلى شخص بالغ موثوق به إذا تعرَّضوا للتنمر، أو إذا تنمّروا على الآخرين. يمكن للكبار أن يقدّموا الراحةَ والدعمَ والمشورةَ، حتى لو لم يتمكنوا من حل المشكلة مباشرة. شجِّع الطفلَ على الإبلاغ عن البلطجة إذا حدثَ ذلك.
- تحدَّثْ عن كيفية مواجهة الأطفال المتنمرين، قدِّمْ نصائحَ مثل استخدام الدعابة وقول «توقف» مباشرةً وبثقة، تحدَّثْ عما يجب فعلُه إذا لم تنجح هذه الإجراءاتُ، مثل الابتعاد.
- تحدث عن استراتيجيات للبقاء في أمان، مثل البقاء بالقرب من البالغين أو مجموعات من الأطفال الآخرين.
- حُثَّهُم على مساعدة الأطفال الذين يتعرضون للتنمر بإظهار اللطف أو الحصول على المساعدة.
- مشاهدة حلقات الويب القصيرة ومناقشتها - PDF مع الأطفال.

* إبقاء خطوط الاتصال مفتوحة: يخبرنا البحث أن الأطفال يتطلعون حقًّا إلى الآباء ومقدّمي الرعاية للحصول على المشورة والمساعدة في اتخاذ القرارات الصعبة. في بعض الأحيان، يمكن لقضاء 15 دقيقة في اليوم أن يُطمئنَ الأطفالَ على أنه يمكنهم التحدثُ إلى والديهم إذا كان لديهم مشكلة. ابدأ محادثات حول الحياة والمشاعر اليومية بأسئلة مثل هذه:

- ما الشيء الجيد الذي حدث اليوم؟ ما الأشياء السيئة؟
- ما وقت الغداء في مدرستك؟ مع من تجلس؟ ما الذي تتحدث عنه؟
- كيف يبدو ركوب الحافلة المدرسية؟
- ماذا تُجيد؟ ما الذي تفضله أكثر عن نفسك؟

* ما تأثير المشكلة على الأطفال؟ ابدأ بمحادثات حول التسلُّط بأسئلة مثل هذه:

- ماذا تعني لك «البلطجة»؟
- صِف الأطفالَ الذين يتنمرون، لماذا تعتقد أن الناسَ متنمرون؟
- مَن الكبارُ الذين تثق بهم أكثر عندما يتعلق الأمر بأمور مثل التنمر؟
- هل شعرتَ بالخوف من الذهاب إلى المدرسة لأنك تخشى التنمر؟ ما الطرق التي جرّبتَ تغييرَها؟
- برأيك، ما الذي يمكن للوالدين فعلُه للمساعدة في وقْف التنمر؟
- هل تركتَ أنت أو أصدقاؤك أطفالًا آخرين عن قصْد؟ هل تعتقد أن ذلك كان تنمرًا؟ لِمَ؟ ولِمَ لا؟
- ماذا تفعل عادة عندما تلاحظ أن البلطجة قد استمرت؟
- هل رأيتَ أطفالًا في مدرستك يتعرضون للتنمر من قِبَل أطفال آخرين؟ كيف كان شعورك إزاءَ ذلك؟
- هل سبق لك أن حاولت مساعدةَ شخص يتعرض للتنمر؟ ماذا حدث؟ ماذا ستفعل إذا حدثَ ذلك مرة أخرى؟

*هناك طرق بسيطة تمكِّنُ الآباءَ ومقدمي الرعاية من مواكبة حياة الأطفال:

• يمكن قراءة النشرات الإخبارية ونشرات الصفوف المدرسية. تحدث عنها في المنزل.

• تحقَّقْ من موقع المدرسة.

• احضَرِ الأحداثَ المدرسية.

• قدِّم التحيةَ لسائق الحافلة.

• التقِ بالمدرّسين والمستشارين في ليلة «العودة إلى المدرسة»، أو تواصلْ معهم عبر البريد الإلكتروني.

• تبادلْ أرقامَ الهاتف مع والدي الأطفال الآخرين.

*شجِّع الأطفالَ على فعْل ما يحبونه.

*ساعدِ الأطفالَ على المشاركة في الأنشطة والاهتمامات والهوايات التي يحبونها.

*يمكن للأطفال التطوع، أو ممارسة الرياضة، أو الغناء في الجوقة، أو الانضمام إلى مجموعة الشباب أو النادي المدرسي. تتيح هذه الأنشطة للأطفال فرصةً لقضاء وقت ممتع ولقاء الآخرين الذين لديهم الاهتمامات نفسها. يمكنهم بناءُ الثقة والصداقات التي تساعد على حماية الأطفال من التسلط.

كيفية معاملة الآخرين بلطف واحترام

يتعلم الأطفالُ من تصرفات الكبار، فمن خلال معاملة الآخرين بلُطف واحترام، يُظهِر الكبارُ للأطفال في حياتهم أنه لا يوجد مكانٌ للتسلُّط. حتى إذا بدا أنهم لا ينتبهون، فإن الأطفالَ يراقبون كيف يتعامل الكبارُ مع التوتر والصراع، وكذلك كيفية معاملتهم لأصدقائهم وزملائهم وعائلاتهم.

المصادر:

1 - https://gazinggood.berkeley.edu/article/item/what_are_the_best_ways_to_prevent_bullying_in_schools

2 - https://www.stopbullying.gov .

المراجع

Juvonen, J.; Graham, S. (2014). "Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims". Annual Review of Psychology. 65: 159–85. doi:10.1146/annurev-psych-010213- 115030. P MID 23937767. S2CID 207640520.

Burger, Christoph; Strohmeier, Dagmar; Spröber, Nina; Bauman, Sheri; Rigby, Ken (2015). "How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies". Teaching and Teacher Education. 51: 191–202. doi:10.1016/j.tate.2015.07.004.

Elizabeth Bennett (1 January 2006). Peer Abuse Know More!: Bullying from a Psychological Perspective. Infinity. ISBN 9780-3265-7414-0-. Archived from the original on 14 September 2014. Retrieved 201329-10-.

"History". OLWEUS Bullying Prevention Program. OLWEUS Bullying Prevention Program. Archived from the original on 201329-10-. Retrieved 201328-10-.

Valerie E. Besag (1989). Bullies and victims in schools: a guide to understanding and management. Open University Press. ISBN 9781-09542-335-0-. Archived from the original on 201407-07-. Retrieved 201329-10-.

Williams, Ray (3 May 2011). "The Silent Epidemic: Workplace Bullying". Psychology Today. Archived from the original on 201521-11- Retrieved 201613-11-.

Whittaker, E (2016). "Cyberbullying via social media". Journal of School Violence: 11–29.

Steinfeldt, Jesse A.; Vaughan, Ellen L.; LaFollette, Julie R.; Steinfeldt, Matthew C. (October 2012). "Bullying among adolescent football players: Role of masculinity and moral atmosphere". Psychology of Men and Masculinity. 13 (4): 340–353. doi:10.1037/ a0026645. hdl:202214023/.

"The University of Manchester Dignity at Work and Study Policy". The University of Manchester. January 2012. Archived from the original on 201329-10-. Retrieved 201328-10-.

"State Laws Related to Bullying Among Children and Youth" (PDF). U.S. Department of Health and Human Services - Health Resources and Services Administration - Maternal and Child Health Bureau. U.S. Department of Health and Human Services. Archived from the original (PDF) on March 4, 2011. Retrieved 201328-10-.

Brank, Eve M.; Hoetger, Lori A.; Hazen, Katherine P. (December 2012). "Bullying". Annual Review of Law and Social Science. 8 (1): 213–230. doi:10.1146/annurev-lawsocsci-102811173820-.

Wikipedia: What is bullying.

* المؤلفة: ديانا ديفيشا Diana Divecha، تحمل درجة الدكتوراه في علم نفس النمو، وتعمل كأستاذ مساعد طبي في مركز دراسات الأطفال في مركز ييل للذكاء العاطفي، وعضو في المجلس الاستشاري لمركز العلوم الجيدة الكبرى.

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسيمة اشتراك

البيان	داخل الكويت	دول مجلس التعاون	الدول الأخرى
ثمن العدد للفرد	1 د.ك	1 د.ك	2 دولار أمريكي
الاشتراك السنوي للفرد	3 د.ك	4 د.ك	15 دولار أمريكي
الاشتراك السنوي للمؤسسات	15 د.ك	15 د.ك	60 دولار أمريكي

الرجاء وضع علامة √ في حالة رغبتكم في: اشتراك ☐ تجديد اشتراك ☐

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ:

التوقيع:

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
Kuwait Society for Advancement of Arab Children
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي
Commercial Bank of Kuwait - Main Office
الحساب بالدينار الكويتي
A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12
الحساب بالدولار الأمريكي
A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13