



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



مؤسسة الكويت للتقدم العلمي

Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

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 غرضاً 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 اليميني 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:

- تلتزم المجلة بتقصي تمتع المخطوطة بالنزاهة، عن طريق اعتماد إجراءات واضحة.
- تعلن المجلة ما إذا كانت تنشر على أساس اكتساب حقوق النشر من المؤلفين، أو تعتمد سياسة الوصول الحر وتعلن عن نوعية الوصول وشروطه.
- 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:

- تكون الأسئلة البحثية أسئلة أكاديمية فكرية تشتق منطقياً من الإطار النظري ومراجعة الأدبيات، ومصوبة نحو نقاط غامضة تحتاج إلى جلاء.
- تكون طريقة البحث مناسبة للموضوع المبحوث.
- تتمتع طريقة البحث بالشروط العامة للدقة.
- تتضمن المخطوطة معلومات وأفكاراً تشكل إضافة في ميدانها، أو في مقارنة المشكلة المطروحة.

(أ) في البحوث الكمية:

- تكون الفرضيات بصورة أجوبة أولية على الأسئلة المطروحة، تشتق منطقياً من مراجعة الأدبيات ومعطيات السياق.
- تكون العينات مصوغة ومثلة والأداة المستخدمة صادقة وثابتة، وطريقة عرض البيانات مضبوطة.
- يتسق الموضوع المبحوث كما هو مطروح في العنوان وفي مراجعة الأدبيات، مع جمع معلومات وتحليلها، ويتجنب الانزلاق من الموضوع إلى الوجهة نظر الجمهور فيه.

(ب) في البحوث النوعية:

- تتمتع المادة المدروسة (وثائق، نصوص، مشاهدات، أقوال الأشخاص الذين تجرى معهم مقابلات) بالمصدقية والدلالة، ويكون اختيارها مسوغاً.
- 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).
- يحدد الباحث خلفيته واتجاهاته بما يساعد على فهم اختياره للموضوع وطريقة البحث وتفسيره للنتائج.
- تتمتع المعالجة بالمنطق وقوة الاستدلال.

(ج) في البحوث المختلطة:

- 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 السيكمترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجدول 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 الاسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوسي، 1985) أو (Gardner, 1981)، وإذا كان عدد الباحثين من اثنين فأكثر يذكر الاسم 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 أولاً 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 والاجتماعية. 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 word-less 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 - 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 - 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، سنة النشر، وعدد صفحات الكتاب، ويكتب في أسفل الصفحة اسم المراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
4. كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.
5. تمنح المجلة مقابل ماديّاً لعرض الكتب، الذي يتم بتكليف من المجلة فقط.

رابعاً - 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 تعقدتها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

الرئيس	د. سعاد الصباح
نائب الرئيس	د. حسن الإبراهيم
	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

الهيئة الاستشارية

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

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير	د. حسن الإبراهيم
مدير التحرير	أ.د. علي عاشور الجعفر
نائب مدير التحرير	أ.د. قاسم الصراف
	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 المائة وواحد

الصفحة

8	* افتتاحية العدد
	* البحوث والدراسات:
9	- أهمية الذكاء الوجداني في السياق التربوي-التعليمي وتأثيره على قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، أ. غزلان مرزاق د. أكرم عبد الله الأدور أ.د. بنعيسى زغبوش
26	- الصفحة المعرفية لأداء الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه، والأطفال ذوي اضطراب فرط النشاط، والأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط معاً وفقاً للمؤشرات العاملة الأربعة للقدرة المعرفية بمقياس وكسلر (الصورة الرابعة) د. ناصر أبو سريع عواد القرنفلي أ- مها عبد العزيز باتع محمد
58	- الآثار النفسية والاجتماعية لجائحة كورونا المستجد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل الحَجَر الصحي في العراق أ.د. أميرة جابر هاشم
	* كتاب العدد:
88	- فاقد التعلم بسبب كوفيد - 19: إعادة بناء التعليم الجيد للجميع في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا عرض ومراجعة: د. خالد صلاح حنفي محمود
	* المقالات:
92	- العنف في الوسط المدرسي: العوامل والآثار وآليات التدخل العلاجي د. عبد الرحيم الحسناوي
105	- التأثير التربوي والنفسي والاجتماعي لظاهرة العنف د. فتيحة شفيري
110	* أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

افتتاحية العدد

كما جرت العادة فإن عدد ديسمبر من مجلة الطفولة العربية مخصص لمواضيع مختلفة ومتنوعة تتناول شئون الطفولة العربية ومشكلاتها في مجالات شتى على شكل بحوث ميدانية ودراسات نظرية ومقالات مختلفة وكتب متخصصة من أجل تزويد قرائنا الأعزاء بزيادة دسم من المعرفة والمعلومات والبيانات التي تثري عقولهم بالعلم والخبرة المنشودة.

ففي مجال البحوث والدراسات، تنفرد المجلة بثلاثة بحوث متنوعة، ففي البحث الأول يتناول الباحثون أهمية الذكاء الوجداني في السياق التربوي التعليمي ومدى تأثيره على قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، لدى طلاب المرحلة الثانوية التأهيلية في النظام التعليمي المغربي، وقد كشفت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وكل من قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المشاركين في الدراسة.

وقد جاء البحث الثاني ليناقد الصفحة المعرفية لأداء الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط وفقاً للمؤشرات العالمية الأربعة للقدرة المعرفية بمقياس وكسلر (الصورة الرابعة)، وتألفت عينة الدراسة من (120) طفلاً موزعين على أربع مجموعات متساوية (مجموعة نقص الانتباه ومجموعة فرط الحركة، ومجموعة نقص الانتباه وفرط الحركة معاً، ومجموعة الأطفال العاديين). وقد بينت النتائج وجود فروق بين المجموعات على كل العوامل (الفهم اللفظي، سرعة المعالجة، الذاكرة العاملة، الاستدلال الإدراكي) إضافة إلى الدرجة الكلية للذكاء.

وارتبط البحث الثالث بمعرفة الآثار النفسية والاجتماعية السلبية لجائحة كورونا المستجدة، في ظل الحجر الصحي، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق، وتكونت عينة الدراسة من (200) تلميذ من الجنسين من تلاميذ الصف السادس في أربع مدارس ابتدائية، وخلصت الدراسة إلى وجود آثار نفسية واجتماعية سلبية لجائحة كورونا المستجد لدى عينة الدراسة.

أما كتاب العدد فقد تضمن تقرير اليونسكو ومنظمة اليونسيف والبنك الدولي عن التأثيرات العالمية لانتشار وباء كورونا في عام 2020، وما تبنته دول العالم من إجراءات صحية لمواجهة، ومن أبرزها غلق المدارس وتعليق الدراسة مما أدى إلى تأثيرات سلبية على صحة الأطفال وتنشئتهم الاجتماعية.

وقد نشر العدد مقالين: الأول عن العنف في البيئة المدرسية سواء مع الأقران أو مع المدرسين، أو التعدي على ممتلكات المدرسة، أما المقال الثاني فيتناول التأثير التربوي والنفسي والاجتماعي لظاهرة العنف.

وبهذا نري أن مجلة الطفولة العربية اتبعت منهجية التنوع في مواضيع النشر في عددها النهائي من كل عام من أجل خلق مسار فكري جديد تتعدد فيه الآراء والمنطلقات من أجل خدمة الطفولة ورعايتها.

والله ولي التوفيق

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

أهمية الذكاء الوجداني في السياق التربوي-التعليمي وتأثيره على قلق الامتحان والتحصيل الدراسي

Doi:10.29343 / 1 - 101 - 1

غزلان مرزاق

أستاذة محاضرة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد الأول - وجدة - المملكة المغربية

د. إسماعيل علوي

أستاذ التعليم العالي المساعد، شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهرز
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، مختبر السوسولوجيا والسيكولوجيا- المملكة المغربية

د. أكرم عبد الله الأدور

أستاذ مساعد، قسم العلوم التربوية والنفسية-كلية التربية-جامعة ذمار-اليمن

أ.د. بنعيسى زغبوش

أستاذ التعليم العالي، شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية - ظهر المهرز
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، مختبر السوسولوجيا والسيكولوجيا- المملكة المغربية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الذكاء الوجداني، وتأثيره على قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية التأهيلية في السياق المغربي. وتمثلت أدوات القياس في تطبيق اختبار بار-أون Bar-On للذكاء الوجداني، ومقياس قلق الامتحان لسارسون Sarason، على عينة عشوائية (114 فرداً) من تلاميذ السنة الأولى من المرحلة الثانوية التأهيلية (16-17 سنة)، موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث، وقد تم اعتماد متوسط درجات الدورة الأولى لتحديد تحصيلهم الدراسي. إن استعمال الاختبار التائي ومعامل الارتباط وتحليل الانحدار البسيط، كشف عن نتائج نجملها في: تسجيل فروق دالة إحصائية في متغير الذكاء الوجداني تُعزى لمتغير الجنس، وتسجيل علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وكل من قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، وتسجيل تأثير معنوي للذكاء الوجداني في كل من مستوى قلق الامتحان ومستوى التحصيل الدراسي لدى المراهقين المشاركين في الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني، قلق الامتحان، التحصيل الدراسي، المراهق، اختبار بار-أون للذكاء الوجداني، مقياس قلق الامتحان لسارسون.

استلم البحث في سبتمبر 2022 وأجيز للنشر في أكتوبر 2022

The importance of emotional intelligence in educational context and its effect on the test anxiety and academic achievement

Ghizlane Merzaq

Faculty of Letters and Human Sciences–Oujda, Mohammed First University, Oujda, Morocco

Smail Alaoui

**Department of Psychology, Faculty of Letters and Human Sciences, Dhar El Mahraz,
Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez, Morocco, Sociology and Psychology Laboratory**

Akram Abdullah Nasher Aladwir

**Department of Educational and Psychological Sciences, College of Education, Dhamar
University, Yemen**

Benaissa Zarhbouch

**Department of Psychology, Faculty of Letters and Human Sciences, Dhar El Mahraz,
Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez, Morocco, Sociology and Psychology
Laboratory**

: Abstract

The study aimed to examine the differences between males and females in the level of emotional intelligence, and its effect on the test anxiety and academic achievement among Moroccan secondary school students. The measurement tools included the application of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i:S) and the Sarason Test Anxiety Scale for Children (TASC) A sample of 114 first-year secondary school students, aged between 16 and 17 years, equally distributed between males and females was randomly chosen. In order to determine academic achievement, the students' first-cycle course rating as a criterion was used. Inferential statistical analyses revealed the presence of statistically significant differences in emotional intelligence modulated by the gender variable, a statistical significant correlation between emotional intelligence and both test anxiety and academic achievement, and a significant effect of emotional intelligence on both test anxiety and academic achievement among the sample members.

Keywords: emotional intelligence, test anxiety, academic achievement, adolescent, Bar-On EQ-i:S, Sarason Test Anxiety Scale for Children (TASC)

المقدمة:

هل يُعدُّ الذكاء الوجداني عنصراً حاسماً في الاشتغال المعرفي أم عنصراً مكملًا للذكاء العام؟

نستهل تحليلنا لهذا السؤال، باستحضار معتقدات سابقة لم تكن ترى للوجدان أيَّ تأثير على نجاح الفرد، نظراً لصعوبة التحكم فيه أو ضبطه. ولأن الانفعال يتناقض مع التفكير المنطقي، فإن المجتمعات والأنظمة التربوية التي تعتمد المعرفة الخالصة، تعتقد أن ما تقدّمه للطفل هو مفتاح النجاح في الحياة، متجاهلة كلياً أهمية الوجدان (شعالي، 2015). لكن الباحثين، في بداية الألفية الثالثة، توصلوا إلى أن ارتفاع مستويات الذكاء المعرفي لم يسهم في حل مشكلات الفرد، ما دام الفرد يحتاج مهارات وجدانية واجتماعية تتكامل مع المهارات الفكرية (لزنك، 2013). وبذلك، تبرز الحاجة لمهارات الذكاء الوجداني، لأن كثيراً من حلول المشكلات التعليمية والحياتية تتطلب مهارات اجتماعية وانفعالية وعاطفية، تتكامل مع المهارات المعرفية. من أجل ذلك، فصل البحث العلمي مفهوم الذكاء، ليشمل أنواعاً أخرى منه، وعدم حصره في الذكاء المجرد أو الأكاديمي، وأصبح بمقتضاها النجاح في الحياة والتكيف مع متطلباتها، يحتاج ذكاءات متعددة، يمتلكها الفرد بدرجات متفاوتة (راجع مثلاً: Gardner, 2011). ومن ثم، لم يعد الحديث عن الذكاء بصيغة المفرد، بل أصبح أنواعاً، ومن بينها ذكاء وجداني، فرض نفسه علمياً في مجالات تربوية، ونفسية، واجتماعية، نظراً لقيّمته التفسيرية الكبيرة لكثير من القضايا التربوية، مثل قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وارتباطه أيضاً بمجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية. انطلاقاً من هذا التقديم، سنناقش الأفكار السابقة نظرياً، من خلال محورين اثنين، ينصبّان على تحديد مفاهيم دراستنا الأساس، وتحديد طبيعة العلاقات بينها:

1. تأطير مفهومي ونظري

نشير بداية إلى أننا نتبنى المقابل العربي: «الذكاء الوجداني»، عوض «الذكاء العاطفي» أو «الذكاء الانفعالي»... لأسباب سيكولوجية ولغوية (راجع: كرتاني وزغبوش، 2019 ب). ونقصد بالذكاء الوجداني الجوانب المزاجية، ومختلف الانفعالات التي تسيطر على الفرد، مثل الفرح والغضب والإحباط والخوف والقلق... إذ كلما ارتفع مستوى الذكاء الوجداني لدى الفرد، امتلك قدرات أكبر للتحكّم بالانفعالات السلبية، وإدراكها بشكل دقيق، وامتلاك طرائق فعّالة وإيجابية لتنظيم هذه الانفعالات في مختلف المواقف التي تواجهه (راجع: موسى، 2019). ومن ثم، تعدّدت تعريفات الذكاء الوجداني على مستوى مكوناته، رغم تكاملها على مستوى جوهره. وفي هذا الباب، يرى جولمان (Goleman, 1995) أن الذكاء الوجداني مجموعة من الكفاءات والسمات الضرورية للنجاح في مختلف مناحي الحياة، وتشمل المعرفة الانفعالية الذاتية، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والمثابرة، والتحفيز، والمرونة، وإدراك انفعالات الآخرين والتكيف معها، ومهارات العلاقات الاجتماعية. أما تحديد ماير Mayer وسالوفي Salovey

(1997) له، فيجمع بين فكرة أن الوجدان يجعل التفكير أكثر ذكاء، وفكرة التفكير بذكاء في الحالات الوجدانية. وبذلك، نلاحظ أن التعريفين يتقاطعان في كون الذكاء الوجداني قدرة تتجلى في إدراك الانفعالات بدقة، وتبليغها بوضوح، وتنظيمها، وتدبيرها، والتحكم فيها. وفي سياق قريب من تصور جولمان، سار بار-أون Bar-On (2005)، إذ اعتبره مجموعة منظمة من المهارات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية، وهو عامل محدد لقدرة الفرد على النجاح في مجالات عديدة من الحياة. وبذلك، تتفق كل التعريفات الأساس على أهمية الذكاء الوجداني في النجاح في مختلف مناحي الحياة، بما فيها السياق التربوي-التعليمي، الذي يهمننا في هذه الدراسة. وفي مراجعتهم لتحديدات الذكاء الوجداني، خلص كل من كرتاني وزغبوش (2019)، إلى أن مفهوم الذكاء الوجداني يتحقق سيكو-عصبياً نتيجة التفاعل المستمر بين البنيات المسؤولة عن الوجدان (الجهاز الطرفي)، والبنيات المسؤولة عن المعرفية (البنيات القشرية)، مما يدعم فرضية أن الذكاء الوجداني لا يقتصر فقط على البعد الوجداني، وإنما يفترض أيضاً تدخل البعد المعرفي، وتفاعلهما في شكل مهارات، كما أن له أساس عصبى أيضاً. وبعد البحث في العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي للمتعلمين، أحد انشغالات الباحثين منذ بدايات مؤسسة التربية والتعليم، مهما اختلفت أنظمة التعليم وتنوعت مستوياته. فإن كان التحصيل الدراسي بحسب (علام 2000، راجع: الطلافحة، 2013)، يعرف بأنه درجة الاكتساب التي يحققها المتعلم، أو مستوى النجاح الذي يحرزه في مادة دراسية أو مجال تعليمي، فإن تحقيق أهداف التحصيل الدراسي تقاسمها كل أطراف العملية التعليمية-التعلمية، لكونه يهدف في المقام الأول، إلى تعليم المتعلمين وإكسابهم المعارف، والخبرات، والمهارات، واستيعابها وتطبيقها، وهو أيضاً وسيلة لمعرفة مستوى تحصيل كل منهم، لاستثمارها في العملية التربوية؛ بشكل يعود بالفائدة على كل مكونات المجتمع التربوي (جابر وعلي، 2016)، لكن التحصيل الدراسي يتأثر بمتغيرات عديدة منها قلق الامتحان، لما يولده من استجابات غير ملائمة في موقف الامتحانات، مثل: تشتت الانتباه، وفقدان التركيز، وتعطل القدرة على الأداء، وبالتالي، صعوبة في الأداء الملائم للوضعية التعليمية، أو حتى فشله كلية. ومن ثم، يعد قلق الامتحان رد فعل غير مرغوب فيه تجاه عملية التقييم (القرشي، 2021)، كما يعد حسب سايحي (2012) حالة من التوتر الشامل تصيب الفرد وتؤثر في عملياته الذهنية، وتقلل من مستوى التركيز والانتباه لديه أثناء الامتحان. وبذلك، فهو أكبر مشكلة يواجهها المتعلمون.

وبما أن من صفات المراهقة حدوث تغيرات في جوانبها البيولوجية، والثقافية، والاجتماعية، وخاصة الانفعالية، وبما أن المراهق يعاني من تقلبات وصراعات انفعالية نتيجة هذه التغيرات، فمن المحتمل ألا يتمكن من مواجهتها، إن افتقر للخبرات والتجارب الوجدانية، التي تمكنه من تجاوز صعوبات حياته الأسرية والمدرسية. ولهذا، يحتاج المراهق للذكاء الوجداني الذي يساعده على مواجهة القلق والضغوط النفسية، وتحقيق النجاح الدراسي، والنجاح في الحياة بصفة عامة (حبي، 2015).

نستخلص مما سبق، أن التكامل بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي والتناغم بينهما، يعد أساس

خفّض قلق الامتحان، والرفع من التحصيل الدراسي، لأن الأفراد الذين لا ينجحون في مراقبة وجدانهم، يعانون من صراع داخلي يعرقل قدراتهم على التركيز والتفكير بشكل واضح (شعالي، 2015). ومن هذا المنطلق، تبلورت فكرة دراسة هذا الموضوع، وتحدّد إشكاليته في العلاقة بين الذكاء الوجداني والسياق التربوي-التعليمي، متمثلة في فحص العلاقة بين درجة الذكاء الوجداني ومستوى قلق الامتحان ومستوى التحصيل الدراسي. وبذلك، تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول موضوعاً ما زال في طور التبلور والمساءلة في البيئة العربية، والمغربية منها بالخصوص، وفي كونها تقدّم سنداً علمياً يوضح أن التعامل مع قلق الامتحان، باعتباره عاملاً من العوامل التي تؤثر سلباً على التحصيل الدراسي، يفيد في كيفية التعامل معه والوقاية منه. كما يؤمل من نتائج هذه الدراسة الإسهام في تطوير برامج تدريبية لتنمية الذكاء الوجداني لدى المتعلمين، والتخفيف من قلق الامتحان، والرفع من التحصيل الدراسي. وبهذا، تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من مدى إسهام الذكاء الوجداني في خفّض قلق الامتحان والرفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى المراهقين من تلاميذ المرحلة الثانوية، وذلك من خلال تقديم تأطير نظري يحيط بالدراسات السابقة في هذا الموضوع، والكشف عن خصوصيات متغيرات الدراسة، والعلاقة بينها في السياق الثقافي المغربي.

2. العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي

من خلال تفحصنا للدراسات التي تناولت متغيرات دراستنا، لم يتم ملاحظة أية فروق في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس، لدى عينات من الطلبة الجامعيين (سلامي، 2017؛ سماوي، 2013؛ الطلافحة، 2013)، ولدى عينة من التلاميذ (الشاعر، 2017). وقد عزى أصحاب هذه الدراسات هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية، والتعرض لخبرات متشابهة، ولنفس المحتوى التعليمي (سماوي، 2013). غير أن منهم من أرجع هذه النتيجة إلى التغيرات الثقافية التي شهدتها المجتمعات بشكل عام. ولعل التقارب في الأدوار الاجتماعية بين الجنسين، وفي مشاركتها الاجتماعية، هو ما أكسب المرأة القدر ذاته من الكفاءات، سواء في الذكاء الوجداني أو في القدرة على حل المشكلات التي يمكن أن تتعرض لها (الطلافحة، 2013). لكن سلامي (2017)، فسّرت نتيجة دراستها بطبيعة عينة الجامعيين التي تناولتها، حيث ترى أنه كلما زاد مستوى التحصيل العلمي، كان الفرد أكثر وعياً بذاته، فتزداد التنمية الذاتية لديه.

وفي المقابل، توصلت بعض الدراسات (جبي، 2015؛ الخلاوي، 2009؛ العلوان، 2011؛ Stankovska et al.)، إلى وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. ويفسّر أصحاب هذه الدراسات ما توصلوا إليه أيضاً بطبيعة التنشئة الاجتماعية للإناث، التي لها تأثير مباشر على إدراكهن لانفعالاتهن، وانفعالات الآخرين، بحيث تؤكد التنشئة الاجتماعية الأسرية على أهمية التعاطف بالنسبة للإناث، والاتزان الانفعالي، وجميعها أبعاداً أساس في الذكاء الوجداني، كما أن الإناث أقدر من الذكور

على التعبير عن انفعالاتهن، ومشاعرهن. كل ذلك يساهم في جعل مستوى ذكائهن الوجداني أعلى من الذكور (العلوان، 2011). وبذلك، نستنتج أنه رغم اختلاف النتائج، لصالح الذكور أو لصالح الإناث، فإن الدراسات تبرر ذلك بالسياق الثقافي والتنشئة الاجتماعية، وهو أمر يحتاج إلى تدقيق أكثر.

من جهة أخرى، توصلت عديد من الدراسات، التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي، إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان. فوجد مثلاً، دراسات اشغلت مع عينة مكونة من تلاميذ المرحلتين الدراسيتين الابتدائية والثانوية (غربي وجاري، 2018؛ Farahati et al., 2011)، ودراسات أخرى اشغلت مع عينة من الطلبة الجامعيين (Ebrahimi & Khoshisma, 2014; Stankovska et al., 2018)، تؤكد نتائجها أن امتلاك مهارات الذكاء الوجداني، من قبيل: «مهارة تحمّل الضغوط» التي تساعد على تحمّل المواقف الضاغطة والتعامل معها بإيجابية، و«مهارة التكيفية» التي تساعد على تقدير الفرد مدى تطابق خبراته الانفعالية مع الواقع الموضوعي، و«مهارة المرونة» التي تتيح للفرد تكييف انفعالاته وأفكاره وسلوكه مع المواقف والشروط المتغيرة (المللي، 2010)، تعدّ مجتمعة مهارات تسمح تأكيداً بالتحكم في قلق الامتحان. كما نلاحظ أن غالبية الدراسات التي اشغلت مع عينة من الطلبة الجامعيين (الحلاوي، 2009؛ الطلافحة، 2013؛ موسى، 2019؛ Parker et al., 2004)، والدراسات التي اشغلت مع تلاميذ المدارس الموهوبين (الشاعر، 2017)، تؤكد العلاقة الارتباطية الطردية الدالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي. ومن ثم، يساهم الذكاء الوجداني في رفع مستوى التحصيل الدراسي، نظراً لمتانة العلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء الأكاديمي. إن عدم تحقيق التوافق الوجداني، سيؤثر على تركيز المتعلم، مما سيؤثر سلباً على أدائه الأكاديمي. وفي مقابل ذلك، توصلت نتائج بعض الدراسات التي اشغلت مع عينة من الطلبة الجامعيين (مثلاً: Newsome et al., 2000; O'Connor & Little, 2003)؛ إلى غياب علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي. وباستعمال نموذج تحليل الانحدار، توصلت دراسة فيلا (Vela, 2003) إلى أن الذكاء الوجداني متنبئ دالّ إحصائياً بنتائج الإنجاز الأكاديمي.

نستنتج من تضارب نتائج الدراسات السابقة، أن هذه العلاقة تحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث، من جهة؛ ومن جهة أخرى، أن هذه المتغيرات تتأثر كثيراً بالسياقات الثقافية والإجراءات المنهجية. كما أن تفحص نتائج هذه الدراسات، يبين أهمية دراسة العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة مجتمعة (الذكاء الوجداني، وقلق الامتحان، والتحصيل الدراسي)، بالنظر أيضاً لاختلاف النتائج المتوصل إليها وتضاربها أحياناً، مما يدفعنا للتساؤل عن نوع العلاقة بين هذه المتغيرات عند المتعلمين المراهقين، والتساؤل أيضاً عن مدى وجود فروق في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس.

وبناء على نتائج مجمل الدراسات التي عرضناها، إضافة إلى دراسات أكدت تأثير الذكاء الوجداني على المراهق المغربي (Lopez-Zafra et al., 2019) وخصوصياته الثقافية والاجتماعية (Cortés-Denia et al., 2020)، بلورنا فرضية عامة تنطلق من وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان والتحصيل

- الدراسي لدى المتعلمين المراهقين المغاربة، وقمنا بتفريعها إلى ثلاث فرضيات إجرائية:
- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس.
 - توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، مع وجود تأثير دال للذكاء الوجداني على مستوى قلق الامتحان.
 - توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، مع وجود تأثير دال للذكاء الوجداني على مستوى التحصيل الدراسي.

2. الإجراءات المنهجية

1.2. المشاركون

يتحدد مجتمع الدراسة بجميع تلاميذ السنة الأولى من المرحلة الثانوية، بالثانوية التأهيلية الأمل بمدينة فاس، بمجموع 480 تلميذاً (45.42٪) وتلميذة (54.58٪). وشارك في الدراسة 114 تلميذاً (50٪) وتلميذة (50٪)، يتراوح سنهم بين 16 و17 سنة، وقد تم اختيارهم من جميع أقسام مستوى السنة الأولى من المرحلة الثانوية بناء على رغبتهم في المشاركة في البحث، بالثانوية التأهيلية نفسها التي يدرسون بها (أي المستوى العاشر من التعليم حسب التسلسل الترتيبي).

2.2. أدوات القياس

تكونت أدوات الدراسة مما يلي:

- اختبار الذكاء الوجداني: استخدمنا النسخة المعدلة من اختبار بار-أون Bar-On لقياس الذكاء الوجداني (Parker et al., 2011)، يتكون المقياس من 35 بنداً تنقسم إلى بنود إيجابية (16 بنداً)، وأخرى سلبية (19 بنداً)، ويعتمد خمسة بدائل للجواب، وتنقط البنود من (5 = غالباً جداً ما ينطبق عليّ إلى 1 = نادراً جداً ما ينطبق عليّ)، ويعكس التنقيط بالنسبة للبنود السلبية، 175 هي أعلى درجة يحصل عليها المتعلم، و35 هي أدناها. كما أن بنود اختبار بار-أون تقيس أربعة أبعاد وهي: البعد الشخصي (10 بنود)، والبعد الينشخصي (10 بنود)، وبُعد تدبير الضغوط (8 بنود)، وبُعد القدرة على التكيف (7 بنود). بعد ترجمة المقياس للغة العربية، تمثلت الخصائص السيكومترية من خلال التحقق من صدق المقياس الظاهري وذلك بعرضه على 8 خبراء تخصص علم النفس واللغة العربية. وبناء على تعديلاتهم، تم اعتماد بعض التغيرات في البنود، من قبيل إعادة صياغتها، مع الاحتفاظ بجميع بنود المقياس. كما تم التحقق من الاتساق الداخلي من خلال صدق بنائه، على عينة تقنين مكونة من 49 تلميذاً من السنة الأولى ثانوي، وسجلنا تمتع جميع فقراته بمعاملات ارتباط متوسطة إلى مرتفعة وموجبة، حيث إن معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية تراوحت بين 0.285 و0.782، وكلها دالة عند

مستوى دلالة (0.01) ماعدا البند 5 دالٌّ عند مستوى دلالة (0.05)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. كما أن معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجموع فقراته ككل بلغ (0.95)، وهذا يؤكد أنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات. وبذلك، يتحدد الذكاء الوجداني، إجرائياً، بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار بار-أون.

- مقياس قلق الامتحان: استخدمنا مقياس سارسون Sarason (النسخة المعدلة) لقياس قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (الشوبكي، 1991)، ويتضمن المقياس 38 بنداً، لكل بند من البنود أربعة بدائل للجواب، (تنقط من 4 = "موافق تماماً" إلى 1 = "غير موافق إطلاقاً")، أعلى درجة يحصل عليها المتعلم 152، و38 أدناها. ويشتمل هذا المقياس ثلاثة أبعاد: البعد المعرفي (23 بنداً)، والبعد السلوكي (4 بنود)، والبعد الجسمي (11 بنداً). وقد تم تكييف المقياس مع التلاميذ المراهقين المغاربة، وتمثلت الخصائص السيكومترية في التحقق من صدق المقياس الظاهري، وذلك بعرضه على 8 خبراء في تخصصات علم النفس، واللغة العربية، و16 من المراهقين من نفس الفترة العمرية لعينة دراستنا. وبناء على ملاحظاتهم، تم اعتماد تغييرات أغلبها في الصياغة اللغوية لبنود المقياس وبدائل الجواب. وقد سجلنا أن المقياس أحادي البعد يقيس وجود قلق الامتحان من عدمه. كما تم التحقق من الاتساق الداخلي من خلال صدق بنائه، بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له، تراوحت دلالتها بين (0.05 و 0.01)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ويؤكد على صدق فقراته، وقياسها لما وضعت له. كما يتمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ لمجموع فقراته (0.96) (Zarhouch et al., 2021). وبهذا، يتمثل قلق الامتحان، إجرائياً، بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس سارسون.

- التحصيل الدراسي: فيما يخص درجات المتعلمين، اعتمدنا متوسط مجموع درجات الدورة الأولى؛ بمعنى المعدل النصف السنوي لكل درجات المقررات التي درسها المتعلم في السنة الدراسية (2019 / 2020)، بالمؤسسة التي يدرسون بها، المدونة في الوثائق الرسمية للمؤسسة.

3.2. إجراءات الدراسة

عملاً بالاعتبارات الأخلاقية، تم الحصول على إذن إجراء البحث من السلطات الوصية على قطاع التعليم بالمدينة، ومن إدارة المدرسة، وموافقة المشاركين في الدراسة. أُخبر المشاركون بأن مشاركتهم اختيارية بمحض إرادتهم في الدراسة، مع التأكيد على أن النتائج سيتم استخدامها فقط لأغراض البحث العلمي، وأن الاستبانات سيتم ملؤها دون الكشف عن هويتهم. تم اختيار العينة المتيسرة، بناءً على رغبة المتعلمين الذين أبدوا استعدادهم للمشاركة في هذه الدراسة، بعد اطلاعهم على موضوعها. خضع المشاركون لاختبار بار-أون للذكاء الوجداني ومقياس سارسون لقلق الامتحان، واجتازوا المقياسين في الوقت نفسه في غرفة هادئة بالمؤسسة التي يدرسون بها، وتراوحت مدة إتمامهم المقياسين بين 20 و25 دقيقة.

4.2. تحليل البيانات

تم تحليل البيانات التي تم جمعها ببرنامج JASP للتحليلات الإحصائية، بدءاً بتحليل وصفي لتحديد خصائص المشاركين باستخدام المتوسط، والانحراف المعياري، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson لكشف الارتباط بين المتغيرات، واختبار F-test، والانحدار الخطي البسيط Simple Linear Regression لتقدير مستوى تأثير الذكاء الوجداني في كل من قلق الامتحان والتحصيل الدراسي. واستخدم الاختبار التائي t-test للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين المجموعات.

3. النتائج

بعد جمع البيانات، وتفرغها، وتحليلها إحصائياً، توصلنا إلى النتائج التالية:
جدول (1). نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في الذكاء الوجداني حسب الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء الوجداني	ذكور	٥٧	3.21	0.93	112	2.860	0.005	دال
	إناث	٥٧	2.73	0.87				

- للتحقق من صحة الفرضية الأولى التي تنص على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس»، نستحضر نتائج الجدول (1) التي توضح وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة (ت) 2.860 عند درجة حرية (112)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وكانت الفروق لصالح الذكور (م = 3.21)، على حساب الإناث (م = 2.73)، وهو ما يعني تفوق الذكور على الإناث في مستوى الذكاء الوجداني، رغم أن تشتت درجات الذكور (ع = 0.93) كان أكبر نسبياً من تشتت درجات الإناث (ع = 0.87). وبناءً على ذلك، تم رفض الفرضية الأولى.

جدول 2. نتائج معامل الارتباط وتحليل الانحدار البسيط بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الارتباط (R)	مستوى دلالة (R)	معامل التحديد (R ²)	قيمة (ف)	مستوى دلالة (ف)	معامل الانحدار		
							قيمة (β)	قيمة (ت)	مستوى دلالة (ت)
الذكاء الوجداني	قلق الامتحان	-0.754**	0.000	0.568	147.315**	0.000	-0.587	-12.137**	0.000
	التحصيل الدراسي	0.470**	0.000	0.221	31.737**	0.000	1.547	5.634**	0.000

ملاحظة: **دالة عند 0.01

- وللتحقق من صحة الفرضية الثانية التي تنص على أنه: «توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، مع وجود تأثير دال للذكاء الوجداني على مستوى قلق الامتحان»، نستحضر نتائج الجدول (2)، التي تفيد وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-0.754). وباستحضار العلاقة العكسية بينهما (قيمة معامل الارتباط سالبة)، نستنتج أنه كلما ارتفع الذكاء الوجداني انخفض قلق الامتحان، والعكس صحيح أيضاً. ولمعرفة درجة أثر المتغير المستقل (الذكاء الوجداني) على المتغير التابع (قلق الامتحان)، استخدمنا تحليل الانحدار الخطي البسيط، وكان معنوياً، إذ بلغت قيمة (ف = 147.315) بمستوى دلالة (0.000)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد (R^2) بلغت (0.568)، وهذه القيمة تدل على حجم تأثير كبير، ويعني أن الذكاء الوجداني يفسر ما نسبته (56.8%) من التباين الحاصل في قلق الامتحان لدى أفراد العينة. كما يتضح أيضاً أن قيمة معامل الانحدار (β) قد بلغت (-0.587)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (الذكاء الوجداني) على المتغير التابع (قلق الامتحان)، وهذا الأثر معنوي، إذ بلغت قيمة (ت = -12.137) بمستوى دلالة (0.000)، ويعني ذلك أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الوجداني لدى التلاميذ بمقدار درجة واحدة انخفض مستوى قلق الامتحان بمقدار (-0.59) درجة. إن النتائج السابقة تؤكد أن الذكاء الوجداني يؤثر على قلق الامتحان. وبناء على ذلك، تم تأكيد الفرضية الثانية.

- وللتحقق من صحة الفرضية الثالثة التي تنص على: «وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، مع وجود تأثير دال للذكاء الوجداني على مستوى التحصيل الدراسي»، تبين النتائج الواردة في الجدول (2)، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى (0.01)

بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0.470)، وهي علاقة طردية بينهما، تفيد أنه كلما ارتفع الذكاء الوجداني ارتفع التحصيل الدراسي، والعكس صحيح أيضًا. ولمعرفة درجة أثر المتغير المستقل (الذكاء الوجداني) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، استخدمنا تحليل الانحدار البسيط، وكان معنويًا، إذ بلغت قيمة (ف = 31.737) بمستوى دلالة (0.000)، وهذا مؤشر على كفاءة نموذج الانحدار الخطي البسيط لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. وبما أن قيمة معامل التحديد (R^2) بلغت (0.221)، فإنها تدل على حجم تأثير متوسط، ويعني أن الذكاء الوجداني يفسر ما نسبته (22.1%) من التباين الحاصل في مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة. كما يتضح أن قيمة معامل الانحدار (β) قد بلغت (1.547)، وهو ما يمثل أثر المتغير المستقل (الذكاء الوجداني) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، إذ بلغت قيمة (ت = 5.634) بمستوى دلالة (0.000)، وهو أثر معنوي، ويعني ذلك أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الوجداني لدى التلاميذ بمقدار درجة واحدة ارتفع مستوى التحصيل الدراسي بمقدار (1.55) درجة. إن هذه النتائج تؤكد أن الذكاء الوجداني يؤثر على مستوى التحصيل الدراسي. وهو ما يؤكد الفرضية الثالثة.

4. المناقشة

سنناقش نتائج دراستنا باعتماد النقاط الثلاثة التالية:

أولاً: باستحضار مجمل خلاصات دراستنا، نلاحظ أن نتائج التحقق من الفرضية الأولى جاءت مخالفة لأغلبية الدراسات المطلع عليها، عربية كانت (سلامي، 2017؛ سماوي، 2013؛ الشاعر، 2017؛ الطلافحة، 2013) أو أجنبية (Ebrahimi & Khoshisma, 2014). وفي المقابل، تتماشى نتائج دراستنا مع نتائج دراسات أخرى (حبي، 2015؛ الحلوجي، 2009؛ العلوان، 2011؛ Stankovska et al., 2018)، على مستوى وجود فروق تعزى للجنس، لكن هذه الدراسات توصلت إلى أن الفروق لصالح الإناث وليس الذكور. ومن الملاحظ أن هذه النتيجة لا تتفق مع الشائع من قوالب نمطية تسم الأنثى بالتعاطف، والقدرة على التعبير عن المشاعر (راجع مثلاً: حبي، 2015)، ومن ثم، لا يكون لهذه القوالب أساس منطقي يسندها. تقودنا هذه الفكرة إلى أن البحث العلمي يثبت أن النظرة إلى الأنثى والذكر يجب أن تكون على أساس قدرات كل منهما ومهاراته، وليس على أساس الجنس (جودة، 2007)، نظراً لتشابه الأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية، وتشابه أساليب التمدريس لديهما معاً. ولا يمكن أن نتجاهل في دراستنا عامل المرحلة العمرية الذي قد يكون من بين أسباب النتيجة التي توصلنا إليها، حيث إن معظم الدراسات السابقة المطلع عليها، كانت عينتها من الطلبة الجامعيين، بينما كانت عينة دراستنا من فئة المراهقين (بين 16 و17 سنة). وقد يرجع عدم تطابق نتائج دراستنا مع نتائج هذه الدراسات أيضاً إلى اختلاف السياق الاجتماعي، ولا يمكن تفسير هذه الفروق إلا من خلال ثقافة المجتمع، والتنشئة الاجتماعية، لكن هذه الفرضية تحتاج دراسات مقارنة للتحقق منها.

ثانيًا: تتماشى نتيجة الفرضية الثانية مع نتائج الدراسات المُلّعة عليها في هذا الموضوع، عربية كانت (غربي وجاري، 2018) أو أجنبية (Ebrahimi & Khoshisma, 2014; Farahati et al., 2011; Stankovska et al., 2018)، ويمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقًا مما أشارت إليه الخفاف (2013)، بكون الذكاء الوجداني هو الاستخدام الذكي للانفعالات. فالفرد يستطيع أن يستخدم انفعالاته وعواطفه لصالحه ترشيحًا لسلوكه وتفكيره، وبأساليب تزيد من فرص نجاحه من خلال التحكم في قلقه. كما يمكن تفسيرها بنتائج دراسة البلوشي والظفري (2019)، التي ترى أن الذكاء الوجداني متنبئ بالمشكلات الانفعالية، لكون تدبير القلق، والتحكم فيه يكون نتيجة لامتلاك الفرد مهارات الذكاء الوجداني. ثالثًا: ارتباطًا بنتيجة الفرضية الثالثة، نجد أن غالبية الدراسات السابقة (الحلاجي، 2009؛ الشاعر، 2017؛ الطلافحة، 2013؛ موسى، 2019؛ Parker et al., 2004) تؤكد وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة باستحضار تصور جولمان (Goleman, 1998) الذي يعتبر بداية النجاح مشروطًا باستخدام القدرات المعرفية، لكن ضمان الاستفادة منها لتحقيق النجاح يستلزم توفر الكفاءات والمهارات الوجدانية أيضًا. ومن ثم، فإن تكامل مهارات الذكاء الوجداني مع مهارات الذكاء المعرفي لتدعيم التفوق في الأداء، يفيد أن أي قصور في مهارات الذكاء الوجداني، يمكن أن يعيق استخدام قدرات الفرد الذهنية. إن تعلّمات المتعلم ونجاحه، لا يتوقفان على الطاقة العقلية وحدها، بل يتأثران بالطاقة الوجدانية. ويتماشى هذا التفسير مع نتائج دراسة فيلا (Vela, 2003)، التي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني متنبئ بنتائج الإنجاز الأكاديمي. كما تعارضت النتيجة التي توصلنا إليها مع نتائج بعض الدراسات (Newsome et al., 2000; O'Connor & Little, 2003)، التي تنفي أية علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني، لا يعني بالضرورة أن الفرد قد يُحسن استخدام المهارات المرتبطة به، كما نفترض تدخل متغيرات أخرى في اختلاف النتائج، من مثل: السياق، وأدوات البحث، والعينة.

5. خلاصات

أكدت دراستنا وجود فروق لصالح الذكور في الذكاء الوجداني، في حين توصلت دراسات أخرى إلى وجود فروق لصالح الإناث، ولكن غالبية الدراسات تنفي الفروق بينهما، وهو ما يؤثر على وجود اختلافات في السياق الثقافي لأفراد العينة المدروسة، ومرحلتهم العمرية، ومستواهم التعليمي، وتنشئتهم الاجتماعية... ومن ثم، لا يعود الاختلاف إلى متغير الجنس نفسه، بل إلى أن ثراء الحياة الوجدانية يترسخ لدى من يلاحظ حياته الوجدانية ويتبناه أكثر، وليس لدى من هو ذكر أو أنثى. كما توصلنا إلى وجود علاقة وثيقة بين الذكاء الوجداني وكل من قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وهي نتيجة تتفق مع أغلب الدراسات وتختلف مع بعضها، ومن ثم، فإن المتعلمين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع، يتميزون بالاتزان الانفعالي، وقادرون على مواجهة المواقف الضاغطة (مثل موقف

الامتحان)، والتعامل معها بمرونة، وتجاوزها، عكس ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، الذين يجدون صعوبة في التوافق وجدائياً، نتيجة عدم قدرتهم على التركيز، بل وتركيزهم على قلقهم فقط، مما ينعكس سلباً على أدائهم في الامتحان. وحتى إن امتلك المتعلمون مهارات الذكاء الوجداني، قد يعاني البعض منهم من خصائص في استخدام هذه المهارات الكفيلة بالرفع من تحصيلهم الدراسي، ومن ثم، تنتفي العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، مثلما هو الحال في دراسة الملي (2010). إن هذا الاختلاف في النتائج، يفتح الباب لمزيد من الدراسات حول الموضوع، لفهمه أكثر، نظراً لأهميته التربوية والتعليمية-التعلمية.

بناء على ما سلف، نفهم أن أحد أسباب التعثر الدراسي لدى بعض التلاميذ المراهقين، ناتج عن ارتفاع مستوى قلق الامتحان لديهم، ومرتبب بالمشاعر والانفعالات السلبية. وبذلك، تكون العلاقة وثيقة بين الوجدان والتفكير. إن الارتباط القوي الذي أكدناه بين كل من الذكاء الوجداني وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي، يعدّ مؤشراً قوياً وحافزاً على الاهتمام بتطوير الذكاء الوجداني لدى المتعلمين، وتنميته، والارتقاء به. ومن ثم، فإن الاعتقاد السابق الذي كان ينظر إلى الذكاء العام على أنه العامل الوحيد الذي يتحكم في نجاح الفرد في حياته (المدرسية أولاً، والاجتماعية بعد ذلك) أصبح متجاوزاً. فالنجاح لا يتطلب الذكاء العام أو المعرفي فقط، بل يحتاج إلى مهارات أخرى أكثر تأثيراً وتحفيزاً على النجاح، يتضمنها الذكاء الوجداني. إنها المسألة التي يجب مراجعتها جذرياً في أنظمتنا التربوية-التعليمية. وبالنظر للقيمة التفسيرية الكبرى لمفهوم الذكاء الوجداني في المجال التربوي على مستوى التحصيل والتقويم، أضحى من الضروري توسيع البحث، ليس فقط لدراسة علاقة هذا المفهوم بمتغيرات أخرى، بل لتخصيص برامج تنمية الذكاء الوجداني في مجال التربية والتعليم أو تضمينها فيه، من أجل تخفيف قلق الامتحان لدى المتعلمين، والرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي وتجويده، حتى لا تبقى المدارس فضاءً لشحن المتعلم بالمعلومات، وحتى نرفع من مستوى جاذبية المدرسة. كما أن تطبيق هذه البرامج كفيل بإبراز مواطن القوة لدى التلاميذ، ومساعدتهم على استثمار إمكانياتهم المعرفية والوجدانية لتحقيق التكيف الأمثل مع السياق الدراسي، وتحقيق النجاح فيه، وتيسير عملية التعليم والتعلم برمتها، ومساعدتهم على التوافق الفعال مع سياقهم المجتمعي ككل. وبذلك، لا نحتاج لمعرفة أسباب الظواهر وفهمها، وما يسهم في انتشارها أو تراجعها فقط، بل نحتاج أكثر إلى ابتكار حلول مناسبة وفعالة لها، وإبداع أساليب جديدة لمواجهتها. إنه دور علم النفس.

ومجمل القول، باستحضار سؤالنا الاستهلاكي، الذي حاولنا الجواب عنه نظرياً وميدانياً، نسجل أن الذكاء الوجداني ليس فقط عنصراً مكملاً للذكاء العام في الاشتغال المعرفي لدى المتعلم، بل أضحى العنصر الحاسم في العملية التعليمية-التعلمية برمتها. إنه الأمر الذي أكدته دراسات سيكولوجية وعصبية عديدة، وهو ما يفتح آفاقاً واعدة للتطبيق في المجال التربوي-التعليمي عامة.

6. التوصيات

في ضوء ما توصلنا إليه من نتائج نقترح بعض التوصيات:

1. وقائيًا: ضرورة مراعاة الجانب الوجداني في الممارسة التربوية-التعليمية؛ من خلال الاستفادة من نظريات علم النفس الإيجابي لتعزيز قدرات التفكير الإيجابي، والتكيف مع أحداث الحياة اليومية وضغوطاتها.
2. تربويًا: التدخل عن طريق التوجيه النفسي-التربوي لمساعدة المتعلم على تطوير قدراته وكفاءاته وميولاته... والوعي بها، وفق أسس علمية وتربوية وسيكولوجية واضحة تراعي سمات الشخصية، مما سيسهم في التخفيف من قلق الامتحان وتحقيق تحصيل جيد.
3. تدريبيًا أو علاجيًا: تطوير برامج تدريبية للتخفيف من قلق الامتحان لدى المتعلمين، أو برامج علاجية، إن اقتضى الحال ذلك؛ باعتماد استراتيجيات تعديل الأفكار والاسترخاء، وتعرّف الانفعالات وضبطها، بالإضافة إلى بلورة أساليب تساعد المتعلمين على الاستعداد الفعال للامتحان، والأداء الفعال أثناءه.

المراجع

أولاً: المراجع العربية :

- البلوشي، شمسة بنت عيسى، والظفري، سعيد بن سليمان (2019). *علاقة الذكاء العقلي والانفعالي بالمشكلات الأكاديمية والانفعالية لدى طلبة المرحلتين (المتوسطة والثانوية) بسلطنة عمان*. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 16(1)، 116-143.
- جابر، شريف عادل، وعلي، سيد إبراهيم (2016). *المرونة الإيجابية وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل*. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، 69، 401-434.
- جودة، آمال (2007). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 21(3)، 697-738.
- حبى، عبد المالك (2015). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية [رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح]*. شبكة المعلومات العربية التربوية-شمعة.
- الحلاوي، أنسام علي إسماعيل (2009). *الذكاء العاطفي وتحصيل الطلبة الأكاديمي*. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، 9(1)، 390-412.
- الخفاف، إيمان عباس (2013). *الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعالياً*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- ساجي، سلمية (2012). *قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 7، 74-89.
- سلامي، دلال (2017). *علاقة الذكاء العاطفي بالتوافق النفسي الاجتماعي والزواجي - دراسة ميدانية على عينة من المتزوجين بولاية الوادي* - [أطروحة دكتوراه، جامعة أم البواقي]. جامعة أم البواقي. <http://hdl.handle.net/123456789/542>
- سماوي، فادي سعود فريد (2013). *السعادة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتدين لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية*. مجلة دراسات، العلوم التربوية، 40(2)، 729 - 747.
- الشاعر، خليل يوسف علي أحمد (2017). *الذكاء الانفعالي لدى أطفال مدارس الموهوبين وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات*. مجلة دراسات تربوية، 6، 61-3.
- شعالي، المختار (2015، يوليو 10). *الذكاء الانفعالي: لماذا قد يكون أكثر أهمية من الذكاء؟ أنفاس*. <http://www.anfsse.org>
- الشويكي، نايفة همدان (1991). *تأثير برنامج في الإرشاد المعرفي على قلق الامتحان لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.
- الطلافة، فؤاد طه (2013). *أنثر الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة مؤتة*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(4)، 517-544.
- العلون، أحمد (2011). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(2)، 125-144.
- غربي، عبد الناصر، وجاري، البشير (2018). *علاقة الذكاء العاطفي للمعلم بقلق الامتحان لدى تلاميذ الابتدائية (دراسة وصفية في بعض ابتدائيات ولاية الوادي)*. مجلة الرواق، 13-1.

- القرشي، أمجد عباد مسلم (2021). إدارة الوقت وعلاقته بالضغط الأكاديمية وقلق الاختبار لدى طالبات جامعات الطائف. *المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة أسيوط*, 37(6), 32-65.
- الكرتاني، وفاء، وزغبوش، بنعيسى (2019أ). الأسس السيكو-عصبية المعرفية للذكاء الوجداني. *مجلة أبحاث معرفية*, 10، 166-175.
- كرتاني، وفاء، وزغبوش، بنعيسى (2019ب). مفهوم الذكاء الوجداني: من العمومية إلى التدقيق السيكولوجي واللغوي. *مجلة أبحاث معرفية*, 11، 9-29.
- لزنك، أحمد (2013). بعض مهارات الذكاء الوجداني وعلاقتها بتقدير الذات لدى المتفوقين في رياضة الكونغ فو ووشو بولاية بسكرة. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*, 6، 337-355.
- المللي، سهاد (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق). *مجلة جامعة دمشق*, 26(3)، 135-191.
- موسى، ختام أي (2019). مهارات مواجهة الضغوط النفسية ومستوى الذكاء العاطفي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطالبة المسجلين في مسابقات السباحة في كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية. *مجلة دراسات، العلوم التربوية الجامعة الأردنية*, 46(2)، 164-182.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Bar-on, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective Well- Being. *Perspectives in Education*, 23(1), 41-62.
- Cortés-Denia, D., El Ghoudani, K., Pulido-Martos, M., Alaoui, S., Luque-Reca, O., Ramos-Álvarez, M.M., Augusto-Landa, J.M., Zarhouch, B., & Lopez-Zafra, E. (2020). Socioemotional Resources Account for Academic Adjustment in Moroccan Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 66-80. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01609>
- Ebrahimi, M. R., & Khoshsim, H. (2014). On the Association(s) between Test Anxiety and Emotional Intelligence, Considering Demographic Information; A Case of Iranian EFL University Students. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 2(7), 147-157.
- Farahati, M., Mahdavian, A., & Agahi, S. (2011). Investigation the relationship between test anxiety and emotional intelligence (EQ) in boys and girls of high schools of Tehran city. *European Psychiatry*, 26, 282-283. [https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(11\)71993-9](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(11)71993-9)
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.

- Lopez-Zafra, E., Ramos-Álvarez, M.M., El Ghoudani, K., Luque-Reca, O., Augusto-Landa, J.M., Zarhbouch B., Alaoui, S., Cortés-Denia, D., & Pulido-Martos, M. (2019). Social Support and Emotional Intelligence as Protective Resources for Well-Being in Moroccan Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01529>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00250-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00250-0)
- O'Connor, Jr., R. M., & Little I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00038-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00038-2)
- Parker, J. D. A., Keefer, K. V., & Wood, L. M. (2011). Toward a Brief Multidimensional Assessment of Emotional Intelligence: Psychometric Properties of the Emotional Quotient Inventory—Short Form. *Psychological Assessment*, 23(3), 762-777. <https://doi.org/10.1037/a0023289>
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Stankovska, G., Dimtrovski, D., Angelkoska, S., Ibraimi, Z., & UKA, V. (2018). Emotional Intelligence, Test Anxiety and Academic Stress among University Students. *Education in Modern Society*, 16, 157-164.
- Vela, R. H., Jr. (2003). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first year college students [Doctoral dissertation]. University-Kingsville.
- Zarhbouch, B., Ramos-Álvarez, M. M., & Luque-Reca, O. (2021). Ansiedad exámenes: Escala Ansiedad Exámenes. In B. Zarhbouch & K. El Ghoudani (Eds.), *scalas De Valuacion Psicologica: Adaptacion Cultural Y Validacion Psicometricaal Ámbito Educativo -En Lengua Árabe para Adolescentes Marroquíes-* (pp. 317-346). Publicaciones del laboratorio de ciencias cognitivas (9).

الصفحة المعرفية لأداء الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه، والأطفال ذوي
اضطراب فرط النشاط، والأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط معاً وفقاً
للمؤشرات العملية الأربعة للقدرة المعرفية بمقياس وكسلر (الصورة الرابعة)

Doi: 10.29343/1-101-2

د. ناصر أبو سريع عواد القرنفلي

أ- مها عبد العزيز باتع محمد

دكتوراه في علم النفس

ماجستير علم النفس

اختصاصي نفسي وزارة التربية دولة الكويت

أخصائي نفسي إكلينيكي بمستشفى الزهراء الجامعي

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف الصفحة المعرفية لأداء الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، وفقاً للمؤشرات العملية الأربعة بمقياس وكسلر للذكاء (الصورة الرابعة)، بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (120) طفلاً، موزعين على أربع مجموعات: المجموعة الأولى: الأطفال ذوي نقص الانتباه: ومكونة من (30) طفلاً (15 ذكور، و 15 إناث). المجموعة الثانية: الأطفال ذوي فرط الحركة: ومكونة من (30) طفلاً (15 ذكور، و 15 إناث). المجموعة الثالثة: الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً: ومكونة من (30) طفلاً (15 ذكور، و 15 إناث). المجموعة الرابعة: الأطفال العاديين: ومكونة من (30) طفلاً (15 ذكور، و 15 إناث). تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية من بين الأطفال المترددين على العيادات الخارجية بمستشفى الزهراء الجامعي مركز الطب النفسي للمرأة والطفل والمراهق، وكذلك تم اختيار عينة الأطفال الأسوياء من مدرسة عمر بن الخطاب التجريبية بالقاهرة، وقد راوحت أعمار جميع أفراد العينة ما بين (7-12) سنة، بمتوسط قدره (9.86) وانحراف معياري قدره (0.770). وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي نقص الانتباه، والأطفال ذوي فرط الحركة، والأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً، والأطفال الأسوياء على كل العوامل (الفهم اللفظي - سرعة المعالجة - الذاكرة العاملة - الاستدلال الإدراكي - الدرجة الكلية للذكاء) لصالح الأسوياء، بينما جاءت الصفحة المعرفية للمجموعات الأربع، وفقاً للمؤشرات العملية الأربعة للأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً مشابهة لترتيب المؤشرات بالنسبة للأطفال ذوي نقص الانتباه، من الأعلى إلى الأدنى كما يلي: الفهم اللفظي - الذاكرة العاملة -

استلم البحث في فبراير 2024 وأجيز للنشر في مارس 2024

سرعة المعالجة- الاستدلال الإدراكي، بينما جاء ترتيب المؤشرات العاملة الأربعة للأطفال من ذوي فرط الحركة على عكس ترتيبها بالنسبة للأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً، والأطفال ذوي نقص الانتباه من الأعلى إلى الأدنى كما يلي: الاستدلال الإدراكي- سرعة المعالجة- الذاكرة العاملة- الفهم اللفظي، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على المقاييس العاملة الأربعة، وكذلك الدرجة الكلية للذكاء بالنسبة لجميع أفراد العينة، مما يشير إلى أن الصفحة المعرفية لمقياس وكسلر الصورة الرابعة WISC-IV قد تكون مفيدة في التنبؤ بالأعراض والنتائج عند الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. ورغم ذلك أوصت الدراسة بتوفير مزيد من أدوات التشخيص النفسي والتربوي والعصبي للباحث النفسي والقائمين على التشخيص النفسي والطبي، واستخدام اختبار الذكاء بحذر في تقييم وتشخيص أداء الأطفال ذوي فرط الحركة ونقص الانتباه.

الكلمات المفتاحية: الصفحة المعرفية- اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة معاً- اضطراب نقص الانتباه، اضطراب فرط الحركة - مقياس وكسلر للذكاء (الصورة الرابعة)- المؤشرات العاملة الأربعة.

Cognitive profile of the performance of children with attention deficit disorder, children with hyperactivity disorder and children with attention deficit/ hyperactivity disorder together (ADHD); According to the Four factorial Indexes of Cognitive (Ability of the Wechsler) 4th Edition

Nasser Al-kronfoly
Psychologist- Ministry of Education- State of
Kuwait

Maha Abdel Aziz Batea Mohamed
Master's degree in Psychology

Abstract:

The study aimed to identify the cognitive profile of the performance of children with attention deficit hyperactivity disorder, according to the four factor indicators of the Wechsler Intelligence Scale, (Figure 4). The sample consisted of (120) children, divided into four groups: The first group, with ADHD. consisted of (30) children, (15 males and 15 females). The second group, children with hyperactivity, consisted of (30) children (15 males and 15 females). The third group, Children with both attention deficit and hyperactivity disorder, I consisted of (30) children (15 males and 15 females). The fourth group, normal children, consisted of (30) children (15 males and 15 females). They were selected by purposive sample method from children attending outpatient clinics at Al-Zahraa University Hospital. The sample of normal children was selected from the Omar Ibn Al-Khattab Experimental School in Cairo. The ages of all sample members ranged between (7-12) years, with an average of (9.86) and a standard deviation of (0.770). The results indicated that there were statistically significant differences at the level of (0.05) between children with attention deficit, children with hyperactivity, children with attention deficit and hyperactivity together, and normal children on all factors (verbal understanding - processing speed - working memory - reasoning)cognitive and the total score of intelligence) in favor of normal pupils, while the cognitive score for the four groups, according to the four factor indicators for children with attention deficit hyperactivity disorder, was similar to the order of the indicators for children with attention deficit, from highest to lowest, as follows: verbal comprehension, working memory, Processing speed, cognitive reasoning. While the order of the four factor indicators for children with hyperactivity was the opposite of their order for children with both attention deficit and hyperactivity, and children with attention deficit, from highest to lowest, as follows: cognitive reasoning processing speed, working memory, verbal understanding. It was also shown that there were no statistically significant differences between males and females on the four factor scales, as well as the total score of intelligence for all

members of the sample, which indicates that the cognitive page of the Wechsler scale (WISC-IV) may be useful in predicting symptoms and outcomes in children with attention deficit and hyperactivity disorder. Despite this, the study recommended providing more psychological, educational, and neurological diagnostic tools to psychological researchers and those in charge of psychological and medical diagnosis, and using intelligence testing with caution in evaluating and diagnosing the performance of children with hyperactivity and attention deficit disorder.

Keywords: Cognitive Profile, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition (WISC-IV) , Four factorial Indexes

المقدمة:

يُعد اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD) Attention Deficit Hyperactivity Disorder اضطراباً سلوكياً وعصبياً شائعاً يؤثر في ما يقرب من 5٪ - 10٪ تقريباً من الأطفال في سن الالتحاق بالمدسة (Scahill & Schwab-Stone, 2000). وتعدّ مضاعفات الحمل والولادة وتدخين الأم أثناء الحمل ومتغيرات البيئة الأسرية السلبية، عوامل خطر مهمة لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، ورغم ذلك لم يتم تحديد مسببات هذا الاضطراب بوضوح، على الرغم من أن الأدلة تدعم الأصول البيولوجية العصبية والجينية، كما تشير دراسات التصوير الهيكلية والوظيفية إلى أن الخلل الوظيفي في المسارات الأمامية- تحت القشرية، frontal-subcortical pathways وكذلك الاختلالات في أنظمة الدوبامين والنورادرينالين، تسهم في الفيزيولوجيا المرضية لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. (Biederman, 2005). وتعدد أساليب تشخيص الأطفال من ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه كالملاحظة، وأساليب تقدير السلوك من خلال ملاحظة وتقديرات القائمين على رعاية الطفل من معلمين وأولياء أمور واختصاصيين في مجال سلوك الطفل، لكن ربما تفتقد تلك الأساليب إلى الدقة والموضوعية في عملية التشخيص، لذلك لجأ المختصون إلى أساليب أكثر دقة ومنها الاختبارات النفسية والعصبية وغيرها، ومن تلك الاختبارات مقياس وكسلر للذكاء الإصدار الرابع. WISC-IV حيث يميز على نحو جيد (مناسب) للعجز المعرفي المرتبط باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ADHD حيث تشير نتائج بعض الدراسات، كدراسة كل من (De la Charie et al., 2021؛ Ünal et al, 2021؛ Fenollar-Cortés et al 2015) إلى أن الصفحة المعرفية لمقياس وكسلر الصورة الرابعة WISC-IV قد تكون مفيدة في التنبؤ بالأعراض والنتائج عند الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. لذا فإن الأطفال الذين تم تقييمهم عن طريق اختبار وكسلر الإصدار الرابع WISC-IV أظهروا نمطاً مميزاً في نموهم المعرفي (Sattler, 2008).

ورغم ذلك فقد اختلفت نتائج الدراسات حول جدوى اختبارات الذكاء في تشخيص الأطفال من ذوي اضطراب (ADHD) ومدى قدرة تلك الاختبارات على التمييز بين الأنماط المختلفة من هذا الاضطراب كالأطفال من ذوي اضطراب نقص الانتباه فقط (ADD) Attention Deficit Disorder والأطفال من ذوي اضطراب فرط الحركة فقط (HD) Hyperactivity Disorder والأطفال من ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه معاً (ADHD). إن ما يدعونا إلى الحاجة لتضمين العجز المعرفي في بعض أو كل الجوانب الوظيفية للقدرات والمقاييس العملية؛ كميّار للتشخيص في كثير من حالات الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، ما قد يؤديه إغفال هذا التضمين - خاصة لكل نوع على حدة - إلى المبالغة في التشخيص والعلاج لأطفال ليس لديهم قصور واضح بالأساس، وعليه فإن خصائص الذكاء خاصة لدى الأطفال من ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه قد تكون ذا صلة في تقييم هذا الاضطراب بصورة أوضح وأدق.

مشكلة الدراسة:

يُعد اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD) اضطراباً في النمو العصبي Neurodevelopmental يتميز بضعف الانتباه والنشاط المفرط والاندفاعية Impulsivity (APA, 2000). وتشمل تنبؤات استمرار اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ADHD التاريخ العائلي للاضطراب، والأمراض النفسية المصاحبة، والشدائد النفسية والاجتماعية، وتشمل الاضطرابات النفسية المصاحبة لاضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه في الطفولة اضطرابات التحدي والسلوك المعارض، Oppositional defiant and Conduct Disorders بينما تترافق اضطرابات المزاج والقلق Mood and Anxiety Disorders مع اضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه في كل من الأطفال والبالغين (Biederman, 2005). وعلى الرغم من أن الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه يتميزون عادةً بقصور في الانتباه ومستويات غير ملائمة من الاندفاع وفرط النشاط، فقد أثبتت الأبحاث وجود ضعف كبير في مجالات أخرى من العمليات المعرفية، بما في ذلك الذاكرة العاملة، والوظائف التنفيذية، والتأزر، وسرعة المعالجة، والذكاء (Barkley, 2010; Calhoun & Mayes, 2005; Thaler et al., 1997). كما توجد أنماط مختلفة لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، كالنمط المتكامل الذي يجمع بين فرط الحركة ونقص الانتباه، والنمط الفرعي الذي يغلب عليه نقص الانتباه، والنمط الفرعي الثالث الذي يغلب عليه النشاط المفرط. وعلى عكس الأنواع الفرعية الأخرى، فإن النوع الفرعي الذي يغلب عليه النشاط المفرط (ADHD-H) لديه دعم تجريبي أقل في صلاحيته البنائية، ربما لأنه لا يشمل عدم الانتباه باعتباره عجزاً أساسياً في تشخيصه (Woo & Rey, 2005).

ولقد تم استخدام مقاييس Wechsler سابقاً من قِبَل الباحثين والأطباء لتحديد جوانب معينة من الأداء المعرفي لدى الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (Scheirs & Timmers, 2009). ويُعدُّ مقياس وكسلر الإصدار الرابع WISC-IV من الإصدارات التي تتمتع بنموذج الذكاء المكوّن من أربعة عوامل، وقد تضمّن المقياس في إصداره الرابع (15) مقياساً فرعياً: اختبار التشابهات، اختبار المفردات اللغوية، اختبار الفهم، اختبار المعلومات (تكميلي)، اختبار استنتاج الكلمات (تكميلي)، اختبار تصميم المكعبات، اختبار مفاهيم الصور، اختبار استدلال المصفوفات، اختبار إكمال الصور (تكميلي)، اختبار إعادة الأرقام، اختبار تسلسل الحروف والأرقام، اختبار الترميز، اختبار البحث عن الرمز، اختبار الحذف (تكميلي)، اختبار الحساب (تكميلي) أي بواقع (10) اختبارات أساسية و(5) اختبارات تكميلية. وتغطي تلك الاختبارات أربعة مؤشرات رئيسية: 1- مؤشر الفهم اللفظي VCI، 2- Verbal Comprehension Index، مؤشر الاستدلال الإدراكي PRI Perceptual Reasoning Index، 3- مؤشر الذاكرة العاملة WMI Working Memory Index، 4- مؤشر سرعة المعالجة PSI Processing speed Index، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للذكاء Full Scale IQ (FSIQ).

وعلى ذلك فإن مقياس وكسلر الإصدار الرابع WISC-IV يميز على نحو جيد القصور المعرفي المرتبط باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ADHD، حيث تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن الأطفال الذين تم تقييمهم عن طريق اختبار وكسلر الإصدار الرابع WISC-IV أظهروا نمطاً مميزاً في نموهم المعرفي (Sattler, 2008) كدراسة كل من (De la Charie et al 2021 ؛ Ünal et al 2015 ؛ Fenollar-Cortés et al)، وعلى ذلك فإن الصفحة المعرفية لمقياس وكسلر الصورة الرابعة WISC-IV قد تكون مفيدة في التنبؤ بالأعراض والنتائج عند الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. ورغم ذلك يشير ديفينا وواتكينز (Devena & Watkins, 2012) إلى أن هذا الاتجاه ليس قوياً بما يكفي لاعتبار مقياس وكسلر أداة تشخيصية في حد ذاته، حيث إن طريقة التناقض بين مؤشر القدرات العامة ومؤشر الكفاءة الإدراكية لها دقة منخفضة في تحديد الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.

كما أشارت نتائج دراسة كليك، وآخرين (Celik, et al., 2017) إلى أن مقياس وكسلر المعدل WISC-R ومقياس وكسلر الطبعة الرابعة WISC-IV ليسا كافيين للحصول على ملف معرفي محدد لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه - ولا يوجد فرق كبير بينهما. ومع ذلك، يُعتقد أن البنية المكونة من أربعة عوامل لمقياس وكسلر الطبعة الرابعة WISC-IV توفر معلومات أكثر تحديداً. في حين أشارت نتائج دراسة فينولار كورتيس وآخرين (Fenollar-Cortés, et al., 2019) إلى أنه من غير المرجح أن تسهم مؤشرات درجات الصفحة النفسية لمقياس وكسلر الطبعة الرابعة WISC-IV بشكل صحيح في تقييمات اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

وعليه فإن هناك أهمية واضحة لاستخدام اختبار وكسلر للتمييز بين الأطفال من ذوي فرط الحركة ونقص الانتباه، والأنواع الفرعية لهذا الاضطراب، وبين الأطفال العاديين، كما أنه في الوقت ذاته هناك بعض التناقض في بعض النتائج المتعلقة بمدى جدوى استخدام اختبار وكسلر للذكاء، كمحك رئيس في تشخيص اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه لدى الأطفال، وخاصة مدى قدرة المقاييس العاملة الأربعة في التمييز بين الأنواع الفرعية من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه؛ مما دعا الباحثين إلى تقصي تلك الإشكالية، ومحاولة الإجابة عن تلك تساؤلات:

التساؤل الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، والأطفال ذوي فرط النشاط فقط، والأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط معاً، مقارنة بالأطفال الأسوياء، وفقاً للأداء على المقاييس العاملة الأربع (الفهم اللفظي - الاستدلال الإدراكي - مؤشر الذاكرة العاملة - سرعة المعالجة)، والدرجة الكلية، على مقياس وكسلر للذكاء الإصدار الرابع؟

التساؤل الثاني: هل الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، والأطفال ذوي فرط النشاط فقط، والأطفال

من ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط معًا، مقارنة بالأطفال الأسوياء، لديهم صفحة معرفية مميزة؛ وفقًا
للأداء على المقاييس العملية الأربع (الفهم اللفظي - الاستدلال الإدراكي - مؤشر الذاكرة العاملة -
سرعة المعالجة) على مقياس وكسلر للذكاء الصورة الرابعة تُعزى لأثر الجنس (ذكور/ إناث)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى:

- تعرّف الصفحة المعرفية المميزة لأداء الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، والأطفال ذوي فرط النشاط فقط، والأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط معًا، مقارنة بالأطفال الأسوياء، وفقًا للأداء على مقياس وكسلر للذكاء الصورة الرابعة.
- تحديد مدى قدرة المؤشرات العملية الأربعة لمقياس وكسلر للذكاء الصورة الرابعة على التمييز بين أداء الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، والأطفال ذوي فرط النشاط فقط، والأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط معًا والأطفال الأسوياء.
- إيجاد نمط أداء محدد ومميز للفئات المذكورة (عينة الدراسة)، وفقًا للمؤشرات العملية الأربعة لمقياس وكسلر للذكاء الصورة الرابعة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال عملية التشخيص والتقييم لحالات الأطفال من ذوي نقص الانتباه فقط، والأطفال ذوي فرط النشاط فقط، والأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط معًا .
- تسهم هذه الدراسة في تسليط الضوء على أهمية المؤشرات العملية الأربعة للقدرة المعرفية بمقياس وكسلر الصورة الرابعة، في التمييز بين الفئات المذكورة (عينة الدراسة)، مقارنة بالأطفال العاديين.
- الانتشار الواضح لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط بين الأطفال، جعل من الضروري إيجاد طريقة دقيقة لتشخيص وتقييم تلك الفئة، ومن ثم وضع الخطط والبرامج العلاجية المناسبة لها.
- الحاجة إلى التوصل لرؤية شاملة ودقيقة وسريعة لنمط الأداء المعرفي لدى الفئات المذكورة (عينة الدراسة) من خلال أدائهم على المؤشرات العملية الأربعة لمقياس وكسلر للذكاء الصورة الرابعة؛ حيث يحتل - المقياس - مكانة بارزة في عملية التقييم المعرفي، والمقياس السيكولوجي للسمات التربوية والنفسية.

الأهمية التطبيقية

- تزويد الباحثين والاختصاصيين النفسيين والعاملين بالمجال الإكلينيكي والتربوي والعصبي بطريقة فعّالة ودقيقة للتعرف على فئات الأطفال المذكورة بالدراسة (عينة الدراسة)، وذلك باستخدام نمط أدائهم على المؤشرات العاملة الأربعة لمقياس وكسلر للذكاء الصورة الرابعة.
- تحاول الدراسة الحالية الكشف عن مدى قدرة وصدق المقاييس أو المؤشرات العاملة المعرفية الأربعة بمقياس وكسلر الصورة الرابعة على التمييز بين الفئات المذكورة (عينة الدراسة).
- المساعدة في التعرف على جوانب القوة والضعف في الوظائف المعرفية الخاصة بالأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط؛ لتحقيق أكبر قدر من التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي لهؤلاء الأطفال.

مفاهيم الدراسة:

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأنماطه الأخرى

يعرّفه الدليل الإحصائي والتشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM - 5) بأنه عبارة عن اضطراب نمائي، يظهر خلال مرحلة الطفولة، وفي كثير من الحالات قبل سن 12 سنة، وغالبًا ما يستمر في مرحلة الرشد، ويؤدي إلى صعوبات في استمرار الانتباه البصري والسمعي أو سلوك النشاط الزائد والاندفاعية، وحتى يتم تشخيص الطفل بأن لديه هذا الاضطراب، فلا بد من أن تكون أعراض هذا الاضطراب تركت أثرًا سلبيًا على واحد أو أكثر من جوانب الحياة، كالعلاقات الاجتماعية، الأهداف الأكاديمية أو المهنية إضافة إلى الوظائف التكيفية المعرفية (American Psychiatric Association , 2000). وقد أطلق دليل التشخيص الإكلينيكي الأمريكي في الطبعة الثالثة المعدلة DSM-R عام 1987 على هذا الاضطراب «اضطراب فرط الحركة والنشاط»، واستمرت هذه التسمية في الطبعة الرابعة، إلا أن الإصدار الأخير للدليل الإحصائي DSM - V عام 1994، صنّف هذا الاضطراب تحت ثلاثة أنماط متمثلة فيما يلي:

- 1 - النمط الذي يسود فيه تشتت الانتباه: وهو عبارة عن هيمنة سلوك تشتت الانتباه على الطفل بشكل أكبر من سلوك الحركة المفرطة والاندفاع.
- 2 - النمط الذي تسود فيه الحركة المفرطة: وهو عبارة عن هيمنة سلوك الحركة المفرطة والنشاط والاندفاعية وظهوره بشكل أكبر من تشتت الانتباه.
- 3 - النمط المشترك: وهو عبارة عن تلازم ظهور هيمنة الأنماط الثلاثة معًا أي قصور الانتباه والحركة المفرطة والاندفاع على سلوك الطفل (سيسالم، 2001).

- التعريف الإجرائي للنوع الفرعي الأول الذي يغلب عليه تشتت الانتباه: هو الدرجة التي يحصل عليها الطفل على أبعاد الاختبار والذي يتم تشخيصه إذا توفرت المعايير الخاصة بنقص الانتباه مع عدم تغطية المعايير الخاصة بفرط النشاط/ الاندفاعية.
- التعريف الإجرائي للنوع الفرعي الثاني الذي يغلب عليه فرط النشاط/ الاندفاعية: هو الدرجة التي يحصل عليها الطفل على أبعاد الاختبار والذي يتم تشخيصه إذا تمت تغطية المعايير الخاصة بفرط الحركة/ الاندفاعية مع عدم تغطية المعايير الخاصة بعدم الانتباه.
- التعريف الإجرائي للنوع الفرعي الثالث الذي يجمع ما بين تشتت الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية: هو الدرجة التي يحصل عليها الطفل على أبعاد الاختبار والذي يتم تشخيصه إذا تمت تغطية كل المعايير الخاصة بتشتت الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: أجريت الدراسة الحالية على عينة قوامها (120) طفلاً، وتنقسم إلى أربع مجموعات: المجموعة الأولى: الأطفال ذوو نقص الانتباه فقط: وهي مكونة من (30) طفلاً (15) ذكور، و (15) إناث. المجموعة الثانية: الأطفال ذوو فرط الحركة فقط: ومكونة من (30) طفلاً (15) ذكور، و (15) إناث. المجموعة الثالثة: الأطفال ذوو نقص الانتباه وفرط الحركة معاً: ومكونة من (30) طفلاً (15) ذكور، و (15) إناث. المجموعة الرابعة: الأطفال العاديون: ومكونة من (30) طفلاً (15) ذكور، و (15) إناث.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية على مجموعة من الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه بأنواعه الثلاثة بمركز الطب النفسي للمرأة والطفل والمراهق التابع لكلية طب بنات جامعة الأزهر، القاهرة، وكان التطبيق في إحدى الحُجرات الخاصة بالمركز المخصصة للتقييم السيكميومي، ومجموعة الأطفال الأسوياء الملتحقين بمدرسة (عمر بن الخطاب) بمصر الجديدة بمحافظة القاهرة، وكان التطبيق في أحد الفصول المخصصة للأنشطة مع توفر شروط التطبيق.

الحدود الزمنية: تم إجراء الجانب العملي من الدراسة خلال الفترة من 2018-2020م، كما كانت الجلسة مع الطفل تستغرق ما بين 60 إلى 120 دقيقة.

الدراسات السابقة:

في دراسة مايز وكالهون (2006) Mayes and Calhoun التي بحثت الفروق في الصفحة النفسية لأداء الأطفال من ذوي فرط الحركة ونقص الانتباه على الإصدار الثالث والرابع من مقياس وكسلر، حيث بلغت عينة الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه على الإصدارين (الثالث ن = 586

والرابع ن=118) أشارت النتائج إلى أن مؤشرَي متوسّطي الفهم اللفظي (VCI) والتنظيم الإدراكي / مؤشر الاستدلال الإدراكي (POI / PRI) أعلى بكثير من مؤشر التحرر من التشتت / الذاكرة العاملة (FDI / WMI) ومؤشر سرعة المعالجة (PSI)، وكان البحث عن الرموز أعلى من التمييز. كما كانت درجات مؤشر الذاكرة العاملة والتحرر من التشتت وسرعة المعالجة FDI / WMI و PSI متشابهة في كلا الاختبارين أو الإصدارين، لكن مؤشر الفهم اللفظي والاستدلال الإدراكي والتنظيم الإدراكي VCI و POI / PRI كانت أعلى في WISC-IV عنها في WISC-III، كما سجّل جميع الأطفال في عينة WISC-IV أدنى درجات في مؤشر الذاكرة العاملة WMI وسرعة المعالجة PSI، بينما سجّل 88٪ فقط من أطفال WISC-III أدنى درجات في مؤشر سرعة المعالجة أو PSI. وبالتالي قد يكون WISC-IV أكثر فائدة في تشخيص اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه من WISC-III. كما قد يكون أفضل من الإصدار الثالث WISC-III أيضاً في تحديد نقاط القوة والضعف لدى الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

وفي دراسة (Pineda, et al., 2007) تم تحليل معدل الذكاء ودرجات الإنجاز لـ 678 طفلاً يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD)؛ تراوحت أعمارهم بين 6-16 سنة، وباستخدام مقياس ذكاء وكسلر للأطفال - الإصدار الثالث WISC-III؛ العدد = 586 ومقياس وكسلر للذكاء الأطفال الطبعة الرابعة WISC-IV، العدد = 92. تم تحديد ما يقرب من 76٪ من الأطفال في كلتا العيّنتين بأنهم يعانون من صعوبات التعلم (LD). وكانت صعوبات التعلم في التعبير الكتابي أكثر شيوعاً منه في القراءة أو الرياضيات. بالنسبة لكل من WISC-III و WISC-IV، كان معدّل الذكاء الكلي هو أقوى مؤشر منفرد للإنجاز في جميع المجالات. كانت الاختبارات الفرعية اللفظية التي تشتمل على مؤشر التحرر من التشتت / الذاكرة العاملة (FDI / WMI) ومؤشر الفهم اللفظي أكثر ارتباطاً بدرجات الإنجاز من الاختبارات الفرعية غير اللفظية في كل من WISC-III و WISC-IV. ومع ذلك، كانت أقوى التنبؤات بـ LD هي الاختبارات الفرعية لمؤشر الذاكرة العاملة / WMI ومؤشر سرعة المعالجة (PSI). تشير هذه النتائج إلى أن الذكاء اللفظي أكثر تأثيراً في تحديد مستوى التحصيل الأكاديمي، في حين أن القدرات المعرفية التي يتم تقييمها بواسطة مؤشر التحرر من التشتت ومؤشر الذاكرة العاملة FDI/WMI ومؤشر سرعة المعالجة PSI أكثر أهمية في تحديد صعوبات التعلم لدى الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

مما يشير إلى أهمية القدرات المعرفية لمقياس وكسلر للذكاء، وخاصة المؤشرات العملية في التنبؤ بصعوبات التعلم لدى الأطفال من ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

وفي دراسة فينولار كورتيس وآخرون (Fenollar-Cortés et al., 2015) التي فحصت إمكانية الحصول على ملامح معرفية محددة للأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه (ADHD) من خلال استخدام «مقياس وكسلر للذكاء للأطفال - الطبعة الرابعة» (WISC-IV)، وما إذا كان بإمكان هذه الملامح التفرقة بين الأنواع السريرية لـ ADHD. تم اختيار مجموعة ضابطة تتألف من 47 طفلاً،

جنباً إلى جنب مع مجموعة سريرية تتألف من 86 طفلاً تم تشخيصهم بـ ADHD وتقسيمهم إلى مجموعتين فرعيتين وفقاً لخصائصهم السريرية. تميزت المجموعة السريرية بوجود معدل ذكاء عام أعلى من مؤشر الكفاءة المعرفية مقارنة بالمجموعة الضابطة. لم تسجل المجموعات السريرية الفرعية لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه درجات أقل بشكل دال في أي مؤشر، ولكنها حققت ذلك في الفارق بين مؤشر الذاكرة العاملة ومؤشر سرعة المعالجة. بالنسبة لأولئك الذين تم تشخيصهم بـ ADHD من النوع الغافل أو المهمل، كان هذا الفارق إيجابياً، بينما كان سلبياً بالنسبة لأولئك الذين تم تشخيصهم بـ ADHD من النوع المركب أو المدمج. تُقدّم هذه النتائج دليلاً تجريبياً على فرضية وجود ملامح معرفية مميزة لـ ADHD، مع إمكانية التمييز بين الأنواع السريرية المختلفة لـ ADHD.

ولم يكن مقياس وكسلر للذكاء الصورة الرابعة الأداة الوحيدة التي استُخدمت لتشخيص وتقييم الأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط، ففي دراسة السري وآخريين (2015)، تم التحقيق في الاختلافات بين الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط وأقرانهم العاديين في القدرات العقلية المعرفية. تم ذلك من خلال استخدام اختبارات فرعية لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة، بهدف تقييم قدرات هؤلاء الأطفال وإعداد صفحة معرفية مخصصة لأدائهم في كل مجموعة. شكّلت عيّنة الدراسة من 120 طفلاً في الفئة العمرية بين 6 و 12 عاماً، حيث تألفت مجموعة الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط من 60 طفلاً (30 ذكراً و 30 أنثى)، بينما كانت مجموعة الأطفال العاديين تضم 60 طفلاً (30 ذكراً و 30 أنثى). أظهرت النتائج وجود فارق مميز في صفحة المعرفة للأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة. بالإضافة إلى ذلك، تم رصد فروق إحصائية ملحوظة في متوسط درجات هؤلاء الأطفال مقارنةً بالأطفال العاديين على مستوى الاختبارات الفرعية، سواء في المجال اللفظي وغير اللفظي، وفي نسب الذكاء الثلاثة، وكذلك في العوامل الخمسة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة.

وفي دراسة كيم وسونغ (2020) Kim and Song التي هدفت إلى مقارنة سمات ذكاء الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد (ASD) واضطراب نقص الانتباه/ فرط النشاط (ADHD) باستخدام مقياس Wechsler Intelligence Scale for Children - 4th (K-WISC-IV) حيث بلغ عدد الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد Spectrum (ن = 49) Autism Disorder واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ن = 44). تمت مقارنة نتائج المؤشرات والاختبارات الفرعية لمجموعات ADHD, ASD، كان الفهم اللفظي أقل بشكل ملحوظ في مجموعة ASD مقارنة بمجموعة ADHD. كما سجلت مجموعة ASD أيضاً درجات أقل من مجموعة ADHD في المفردات والفهم ومفاهيم الصور وإكمال الصور والبحث عن الرموز. سجلت مجموعة ADHD أقل من مجموعة ASD في مدى الأرقام. كما عرضت مجموعة ASD سرعة معالجة وحكم اجتماعي أبطأ، بينما أظهرت مجموعة ADHD ضعف الذاكرة العاملة Working Memory.

وعلى جانب آخر من استخدام اختبار وكسلر الصورة الرابعة لذوي الاحتياجات الخاصة هدفت دراسة أبو دريع، والروسان (2021) إلى تقييم الخصائص السيكو مترية للصورة الأردنية من مقياس وكسلر-4 للذكاء بلغة الإشارة للصم في فئة العمر من 6 إلى 16.11 سنة، وذلك لقياس القدرة العقلية للأشخاص الصم. تم تحويل فقرات مقياس وكسلر-4 إلى لغة الإشارة بعد التأكد من صحة وثبات المقياس في عينة من الأشخاص الصم. شملت العينة 413 طالباً وطالبة من الصم، وتم تطبيق مقياس وكسلر-4 بلغة الإشارة عليهم. واستخدام اختبار (ت) بالإضافة إلى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) واختبار المقارنات البعدية (Scheffe Test) ومعاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation). أظهرت النتائج صدق المحتوى، وصدق البناء، والصدق التلازمي للصورة الأردنية من مقياس وكسلر-4 بلغة الإشارة للصم. كما أظهرت النتائج ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ، وطريقة الإعادة، واتفاق المقيمين. توصي الدراسة بتدريب المعلمين على لغة الإشارة وقواعدها، وإجراء المزيد من الدراسات لتكييف اختبارات الذكاء الأخرى بلغة الإشارة للصم.

وفي دراسة أونال وآخرون (2021) Ünal et al. التي هدفت إلى مقارنة أداء الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه على مقياس وكسلر الإصدار الرابع (WISC-IV) لذكاء الأطفال الأتراك مع عينة إكلينيكية غير مصابة باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. وقد بلغ حجم العينة 257 طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (6-12 عاماً) تمت مقارنة مجموعة ADHD (ن = 154) والمجموعات السريرية من غير ADHD (ن = 103)، وقد حصلت المجموعة السريرية غير المصابة باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه على درجات أعلى في المقياس الكامل والمؤشرات والاختبارات الفرعية، باستثناء درجاتهم في اختبار الفهم الفرعي. كما كانت الدرجات الخاصة بالذاكرة العاملة، ومؤشر سرعة المعالجة، والمتشابهات، والاختبارات الفرعية لاستدلال المصفوفات أقل بشكل خاص في مجموعة ADHD مقارنة بالمجموعة من غير ADHD، كما صنفت الاختبارات الفرعية المتشابهات، واستدلال المصفوفة ومدى الأرقام 83٪ من الأطفال على أنهم مصابون باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، كما حددت 43.7٪ من المجموعة الضابطة غير المرتبطة باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. مما يشير لاختلاف الصفحة المعرفية للمجموعة السريرية- غير المصابة باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه- عنه لدى مجموعة الأطفال من ذوي ADHD.

وفي دراسة دي لا شاري وآخرون (2021) De la Charie et al. التي هدفت إلى مقارنة الصفحة المعرفية للأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه من ذوي الذكاء الطبيعي من خلال الإصدارين الثالث والرابع (n = 586 و n = 118 WISC-III WISC-IV)، وقد أشارت النتائج إلى أن متوسط مؤشر الفهم اللفظي (VCI) والتنظيم الإدراكي / مؤشر الاستدلال الإدراكي (POI / PRI) أعلى بكثير من مؤشر التحرر من التشتت / الذاكرة العاملة (FDI / WMI) ومؤشر سرعة المعالجة (PSI)، وكان البحث

عن الرموز أعلى من الترميز. كما كانت درجات التحرر من التشتت/ الذاكرة العاملة FDI / WMI ومؤشر سرعة المعالجة PSI متشابهة في كلا الاختبارين، لكن مؤشر الفهم اللفظي VCI ومؤشر التنظيم الإدراكي/ مؤشر الاستدلال الإدراكي PRI / POI كانت أعلى في وكسلر الإصدار الرابع WISC-IV عنها في وكسلر الإصدار الثالث WISC-III لذلك كانت التباينات في المؤشرات أكبر في WISC-IV، مما يشير إلى أن وكسلر الإصدار الرابع WISC-IV قد يكون أفضل من وكسلر الإصدار الثالث WISC-III في تحديد نقاط القوة والضعف للأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. سجل جميع الأطفال في عينة WISC-IV أدنى درجات في مؤشر الذاكرة العاملة WMI ومؤشر الاستدلال الإدراكي PSI، بينما سجل 88٪ فقط من أطفال WISC-III أدنى درجات في FDI أو PSI، وبالتالي قد يكون WISC-IV أكثر فائدة في تشخيص اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه من WISC-III.

وفي دراسة واندرو وآخرون (2021)، Wanderer et al.، التي هدفت إلى فحص أداء مجموعة إكلينيكية من الأطفال المصابين باضطراب التشنج اللاإرادي CTD واضطراب الوسواس القهري OCD واضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD. على مقياس وكسلر الصورة الرابعة WISC-IV على عينة بلغت 185 طفلاً تراوحت أعمارهم بين 6 و17 عاماً من ألمانيا مع CTD وOCD وADHD تم اختبارهم باستخدام WISC-IV الذي يشتمل على أربع درجات لمؤشرات: 1- الفهم اللفظي، 2- مؤشر الاستدلال الإدراكي، 3- مؤشر الذاكرة العاملة، 4- مؤشر سرعة المعالجة، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للذكاء. كشفت اختبارات (ت)، وتحليل التباين ANOVA أن الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، أظهروا درجات أقل بكثير على مؤشر سرعة المعالجة، ومؤشر الذاكرة العاملة مقارنة بالأطفال الذين يعانون من اضطراب التشنج اللاإرادي واضطراب الوسواس القهري، في حين أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب التشنج اللاإرادي فقط، واضطراب الوسواس القهري فقط، كان لديهم درجات أعلى بشكل ملحوظ على مؤشر الفهم اللفظي.

وفي دراسة توفاليني وآخرين (2022)، Toffalini et al.، التي بحثت في البنية، والصفحة النفسية، والأهمية التشخيصية للذكاء لدى مجموعة من 948 طفلاً تم تشخيصهم باضطراب نقص الانتباه/ فرط النشاط (ADHD)، والذين تم تقييمهم باستخدام مقياس وكسلر للذكاء الصورة الرابعة WISC-IV ومقارنتهم بالأطفال الذين يعانون من اضطرابات تعلم محددة Specific Learning Disorders (SLD)، وقد أشارت النتائج إلى أن مؤشري الاستدلال الإدراكي Perceptual Reasoning والفهم اللفظي Verbal Comprehension مثل قوة نسبية للأطفال المصابين باضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه، وخلصت الدراسة إلى أن خصائص الذكاء لدى الأطفال المصابين باضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه يمكن أن تكون ذات صلة لتقييم هذا الاضطراب، وأن اضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه، واضطراب التعلم المحدد، يشتركان إلى حد كبير في ملامح معرفية Cognitive Features أساسية متشابهة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت نتائج معظم الدراسات السابقة على أن الأطفال من ذوي فرط الحركة ونقص الانتباه لديهم قصور واضح في مؤشر الذاكرة العاملة WMI، ومؤشر سرعة المعالجة PSI على مقياس وكسلر للذكاء خاصة الإصدار الرابع (Toffalini, et al., 2022؛ Fenollar-Cortés. et al., 2015؛ Wanderer. et al., 2021؛ Kim & Song, 2020؛ De la Charie. et al., 2021) كما أشارت نتائج الدراسات السابقة أيضًا إلى قدرة مقياس وكسلر للذكاء الإصدار الرابع في تحديد نقاط القوة والضعف لدى الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (Mayes & Calhoun, 2006؛ De la Charie. et al., 2021)، لكن لم تُشير نتائج تلك الدراسات إلى الفروق بين الأنماط المختلفة من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، ولم تتضح صفحة معرفية مميزة للفئات الثلاث مقارنة بالأسوياء، وفقًا للمؤشرات العاملة الأربعة على مقياس وكسلر للذكاء الإصدار الرابع. مما دعا الباحثين لاستقصاء الفروق بين أداء الفئات الثلاث مقارنة بالأسوياء على تلك المؤشرات العاملة لمقياس وكسلر الإصدار الرابع.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية التصميم الوصفي المقارن Comparative descriptive method؛ وذلك للمقارنة بين المجموعات الأربع في عينة الدراسة.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة الحالية (120) طفلاً، وتنقسم إلى أربع مجموعات: المجموعة الأولى: الأطفال ذوو نقص الانتباه فقط: ومكونة من (30) طفلاً (15) ذكور، و (15) إناث. المجموعة الثانية: الأطفال ذوو فرط الحركة فقط: ومكونة من (30) طفلاً (15) ذكور، و (15) إناث. المجموعة الثالثة: الأطفال ذوو نقص الانتباه وفرط الحركة معاً: ومكونة من (30) طفلاً (15) ذكور، و (15) إناث. المجموعة الرابعة: الأطفال العاديون: ومكونة من (30) طفلاً (15) ذكور، و (15) إناث. تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية Purposive sample من الأطفال المترددين على العيادات الخارجية بمستشفى الزهراء الجامعي مركز الطب النفسي للمرأة والطفل والمراهق، وكذلك تم اختيار عينة الأطفال الأسوياء من مدرسة عمر بن الخطاب التجريبية بالقاهرة، وقد تراوحت أعمار جميع أفراد العينة ما بين (7 - 12) سنة، بمتوسط قدره (9.86) وانحراف معياري قدره (0.770).

شروط اختيار العينة:

- بالنسبة للأطفال ذوي (نقص الانتباه فقط، والأطفال ذوي فرط النشاط فقط، والأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط معاً) تم اختيارهم من المترددين على العيادة الخارجية وتشخيصهم من خلال فحص الطبيب المختص في الأمراض النفسية للأطفال والمراهقين، وتطبيق أداة الدراسة

- الخاصة بالتعرف على الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة. تقنين/ عبد الرقيب البحيري.
- تم استبعاد الأطفال الذين يعانون من اضطرابات النمو الشامل، أو من ذوي الاضطرابات العصبية أو الجسدية، كالصرع والقلب، والاضطرابات الذهانية، من خلال مقابلة الأم أو الأب والتعرف على التاريخ المرضي للطفل.
 - كما تم استبعاد الأطفال الذين يتناولون أدوية نفسية خاصة باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة.
 - أما بالنسبة لعينة الأطفال العاديين فقد تكافأت مع عينة الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه فيما عدا إصابتهم بأي من الاضطرابات الثلاثة (نقص الانتباه فقط، فرط النشاط فقط، نقص الانتباه وفرط النشاط معاً).

أدوات الدراسة:

مقياس وكسلر بلفيو لذكاء الأطفال الصورة الرابعة: تقنين/ عبد الرقيب البحيري (2011)

يُعد مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - الصورة الرابعة Wechsler Scale of Intelligence for Children - Fourth Edition - من أكثر الأدوات الإكلينيكية استخداماً في تقييم القدرات المعرفية للأطفال من عمر 6-16 سنة، حيث أشارت الدراسات إلى قدرة المقياس على التعرف على الإعاقات العقلية وصعوبات التعلم، والتقييم الإكلينيكي والنيروسيكلوجي. ويقدم مقياس وكسلر الصورة الرابعة مقياساً للوظيفة العقلية العامة، وأربعة مؤشرات عاملية للدرجات وهي: (مؤشر الفهم اللفظي - مؤشر الاستدلال الإدراكي - مؤشر الذاكرة العاملة - ومؤشر سرعة المعالجة)، ويشمل مؤشر الفهم اللفظي الاختبارات الفرعية: المتشابهات - المفردات اللغوية - الفهم - المعلومات - استنتاج الكلمات. بينما يشمل مؤشر الاستدلال الإدراكي الاختبارات الفرعية: تصميم المكعبات - مفاهيم الصور - استدلال المصفوفات - إكمال الصور. ويشمل مؤشر الذاكرة العاملة الاختبارات الفرعية: إعادة الأرقام - تسلسل الحروف والأرقام. وأخيراً يشمل مؤشر سرعة المعالجة الاختبارات الفرعية: الترميز - البحث عن الرمز. وقد اطمأن الباحثان لثبات وصدق المقياس من خلال المعايير التي أعدها مُعدُّ المقياس، حيث تم حساب صدق الارتباط بالمحك من خلال حساب معامل الارتباط بين اختبار وكسلر الصورة الرابعة، وكسلر الصورة الثالثة، وكان معامل الارتباط 0,93، بينما تراوح معامل ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ للاختبارات الفرعية ما بين 0,74-0,87 وهي معاملات مقبولة إلى جيدة.

اختبار نقص الانتباه وفرط الحركة. تقنين/ عبد الرقيب البحيري

هذا الاختبار من إعداد جليام 1995 Gilliam وترجمه وقننه على البيئة المصرية عبد الرقيب البحيري

2011 وهو اختبار معياري يسهم بشكل فعال في تشخيص الأطفال ذوي فرط الحركة ونقص الانتباه وفقاً لتصنيف DSM-IV ويتألف الاختبار من ثلاثة اختبارات فرعية: 1- فرط الحركة. 2- الاندفاعية. 3- نقص الانتباه. ويتكون الاختبار من 36 فقرة موزعة على الاختبارات الفرعية الثلاثة. ويُطبَّق الاختبار على الأشخاص من ذوي العلاقة بالطفل كالوالدين أو المعلمين أو القائمين على رعاية الطفل وفقاً لملاحظتهم لسلوك الطفل، ويُعطى الطفل الدرجة حسب شدة المشكلة فالدرجة (صفر) تعني أنه لا توجد مشكلة، والدرجة (1) إذا كانت متوسطة، والدرجة (2) إذا كانت شديدة، وتحوّل الدرجات الخام إلى درجات معيارية، وفقاً لجداول خاصة بالمعايير حسب عمر الطفل. وقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وقد كان معامل الثبات 0.89، بينما بلغ معامل صدق الاتساق الداخلي 0.88.

النتائج:

عرض نتيجة التساؤل الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، والأطفال ذوي فرط النشاط فقط، والأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط معاً، مقارنة بالأطفال الأسوياء، وفقاً للأداء على المقاييس العاملة الأربعة (الفهم اللفظي - الاستدلال الإدراكي - مؤشر الذاكرة العاملة - سرعة المعالجة)، والدرجة الكلية على مقياس وكسلر للذكاء الإصدار الرابع؟

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً للأداء على المقاييس العاملة الأربعة والدرجة الكلية للذكاء على مقياس وكسلر للذكاء الصورة الرابعة.

البُعد	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفهم اللفظي	ذوي نقص الانتباه فقط	30	78.50	3.794
	ذوي فرط الحركة فقط	30	82.40	1.793
	ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً	30	76.27	4.891
	الأسوياء	30	92.63	2.157
	المجموع	120	82.45	7.139

5.464	69.27	30	ذوي نقص الانتباه فقط	الاستدلال الإدراكي
1.803	87.30	30	ذوي فرط الحركة فقط	
3.178	63.80	30	ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معًا	
2.090	92.33	30	الأسوياء	
12.459	78.18	120	المجموع	
2.564	76.67	30	ذوي نقص الانتباه فقط	الذاكرة العاملة
2.006	83.67	30	ذوي فرط الحركة فقط	
3.785	74.23	30	ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معًا	
2.097	92.53	30	الأسوياء	
7.625	81.78	120	المجموع	
3.102	76.37	30	ذوي نقص الانتباه فقط	سرعة المعالجة
3.407	84.10	30	ذوي فرط الحركة فقط	
3.842	73.17	30	ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معًا	
3.191	92.57	30	الأسوياء	
8.245	81.55	120	المجموع	
2.912	76.07	30	ذوي نقص الانتباه فقط	الدرجة الكلية للذكاء
1.426	86.37	30	ذوي فرط الحركة فقط	
3.395	73.30	30	ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معًا	
1.717	92.50	30	الأسوياء	
8.164	82.06	120	المجموع	

يتضح من جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعات الأربع (عينة الدراسة) على المقاييس العاملة الأربعة، والدرجة الكلية وذلك على مقياس وكسلر الصورة الرابعة؛ حيث كان ترتيب متوسط العينة بالنسبة لمؤشر الفهم اللفظي من الأعلى إلى الأدنى: الأسوياء، ذوو فرط الحركة فقط، ذوو نقص الانتباه فقط، ذوو فرط الحركة ونقص الانتباه معًا، بمتوسطات 92.63، 82.40، 76.27، 78.50 على التوالي. بينما كان ترتيب متوسط العينة بالنسبة لمؤشر الاستدلال الإدراكي من الأعلى إلى الأدنى: الأسوياء، ذوو فرط الحركة فقط، ذوو نقص الانتباه فقط، ذوو فرط الحركة ونقص

الانتباه معًا، بمتوسطات 92.33، 87.30، 69.27، 63.80 في حين كان ترتيب متوسط العينة بالنسبة لمؤشر الذاكرة العاملة من الأعلى إلى الأدنى: الأسوياء، ذوو فرط الحركة فقط، ذوو نقص الانتباه فقط، ذوو فرط الحركة ونقص الانتباه معًا، بمتوسطات 92.53، 84.10، 76.37، 73.17، أما بالنسبة للدرجة الكلية للذكاء كان ترتيب متوسط العينة من الأعلى إلى الأدنى: الأسوياء، ذوو فرط الحركة فقط، ذوو نقص الانتباه فقط، ذوو فرط الحركة ونقص الانتباه معًا، بمتوسطات 92.50، 86.37، 76.07، 73.30.

جدول (2). تحليل التباين الأحادي (ANOVA) بين متوسطات المجموعات الأربع للمقاييس العاملة الأربعة، والدرجة الكلية للذكاء على مقياس وكسلر للذكاء الصورة الرابعة.

البُعد	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الفهم اللفظي	بين المجموعات	4726.167	3	1575.389	136.424	.001
	داخل المجموعات	1339.533	116	11.548		
	الكلي	6065.700	119			
الاستدلال الإدراكي	بين المجموعات	17091.692	3	5697.231	479.025	.001
	داخل المجموعات	1379.633	116	11.893		
	الكلي	18471.325	119			
الذاكرة العاملة	بين المجموعات	6068.758	3	2022.919	276.015	.001
	داخل المجموعات	850.167	116	7.329		
	الكلي	6918.925	119			
سرعة المعالجة	بين المجموعات	6750.500	3	2250.167	194.907	.001
	داخل المجموعات	1339.200	116	11.545		
	الكلي	8089.700	119			
الدرجة الكلية للذكاء	بين المجموعات	7205.958	3	2401.986	384.512	.001
	داخل المجموعات	724.633	116	6.247		
	الكلي	7930.592	119			

تشير قيمة (ف) المحسوبة في الجدول (2) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)، بين مجموعات الدراسة الأربع لدرجات المقاييس العاملة الأربعة، وكذلك على الدرجة الكلية على مقياس وكسلر للذكاء الصورة الرابعة، ولمعرفة لصالح مَنْ كانت تلك الفروق تم استخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية.

جدول (3). اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية للمجموعات الأربع لمتوسطات المقاييس العملية الأربعة، والدرجة الكلية للذكاء

المقاييس العامة	العينة	ذوو فرط الحركة فقط		متوسط الفرق	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	متوسط الفرق	مستوى الدلالة	الأسوياء	مستوى الدلالة
		ذوو نقص الانتباه فقط	ذوو فرط الحركة فقط										
الفهم اللفظي	ذوو نقص الانتباه فقط												
الاستدلال الإدراكي	ذوو نقص الانتباه فقط												
الذاكرة العامة	ذوو نقص الانتباه فقط												
سرعة المعالجة	ذوو نقص الانتباه فقط												
الدرجة الكلية للذكاء	ذوو نقص الانتباه فقط												

يتبين من الجدول (3) بالنسبة للعامل الأول: (الفهم اللفظي) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، والأطفال ذوي فرط الحركة فقط، والأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً، والأطفال الأسوياء على العامل الأول: (الفهم اللفظي) لصالح الأسوياء، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، وبين الأطفال ذوي فرط الحركة فقط، لصالح ذوي فرط الحركة فقط، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي فرط الحركة فقط، وبين الأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً، لصالح ذوي فرط الحركة فقط، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط والأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً.

كما يتبين من الجدول (3) بالنسبة للعامل الثاني: (الاستدلال الإدراكي) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، والأطفال ذوي فرط الحركة فقط، والأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً، والأطفال الأسوياء، لصالح الأسوياء، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، وبين الأطفال ذوي فرط الحركة فقط، لصالح ذوي فرط الحركة فقط، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، وبين الأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً، لصالح الأطفال ذوي فرط الحركة فقط، وبين الأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً، لصالح ذوي فرط الحركة فقط.

كما يتبين من الجدول (3) بالنسبة للعامل الثالث: (الذاكرة العاملة) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، والأطفال ذوي فرط الحركة فقط، والأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً، والأطفال الأسوياء، لصالح الأسوياء، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، وبين الأطفال ذوي فرط الحركة فقط، لصالح ذوي فرط الحركة فقط، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، وبين الأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً، لصالح الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي فرط الحركة فقط، وبين الأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً، لصالح ذوي فرط الحركة فقط.

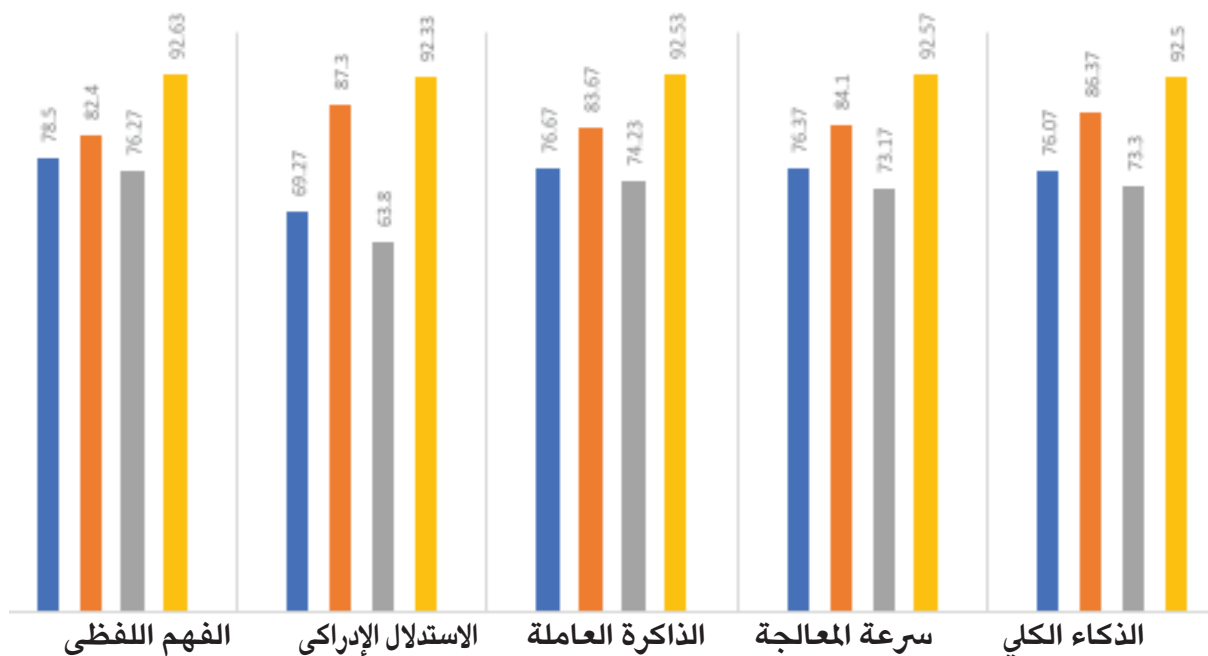
كما يتبين من الجدول (3) بالنسبة للعامل الرابع: (سرعة المعالجة)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، والأطفال ذوي فرط الحركة فقط، والأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً، والأطفال الأسوياء، لصالح الأسوياء، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، وبين الأطفال ذوي فرط الحركة فقط،

لصالح ذوي فرط الحركة فقط، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، وبين الأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً، لصالح الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي فرط الحركة فقط، وبين الأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً، لصالح ذوي فرط الحركة فقط.

كما يتبين من الجدول (3) بالنسبة للدرجة الكلية للذكاء وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، والأطفال ذوي فرط الحركة فقط، والأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً، والأطفال الأسوياء، لصالح الأسوياء، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، وبين الأطفال ذوي فرط الحركة فقط، لصالح ذوي فرط الحركة فقط، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، وبين الأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً، لصالح الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي فرط الحركة فقط، وبين الأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً، لصالح ذوي فرط الحركة فقط.

الفروق بين متوسطات المجموعات الأربعة وفقاً للمؤشرات العامليو الأربعة والدرجة الكلية للذكاء على مقياس وكسلر

■ الأسوياء ■ ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً ■ ذوي فرط الحركة فقط ■ ذوي نقص الانتباه فقط



شكل (1). متوسط مجموعات الدراسة على المؤشرات العاملية والدرجة الكلية للذكاء

في مقياس وكسلر للذكاء الإصدار الرابع

جدول (4) اختبار «ت» للعينات المستقلة

للفروق بين الجنسين (ذكور/ إناث) على المقاييس العاملة الأربعة والدرجة الكلية للذكاء.

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفهم اللفظي	ذكر	60	82.15	7.483	- .459	118	غير دالة
	أنثى	60	82.75	6.829			
الاستدلال الإدراكي	ذكر	60	78.45	12.667	.241	118	غير دالة
	أنثى	60	77.90	12.348			
الذاكرة العاملة	ذكر	60	82.05	7.679	.394	118	غير دالة
	أنثى	60	81.50	7.626			
سرعة المعالجة	ذكر	60	81.17	7.279	- .508	118	غير دالة
	أنثى	60	81.93	9.156			
الدرجة الكلية للذكاء	ذكر	60	81.77	8.237	- .390	118	غير دالة
	أنثى	60	82.35	8.149			

يبين جدول (4) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات العينة وفقاً لمتغير الجنس على المقاييس العاملة الأربعة وكذلك الدرجة الكلية للذكاء، كما يتبين أيضاً من خلال جدول (4) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على المقاييس العاملة الأربعة، وكذلك الدرجة الكلية للذكاء بالنسبة للعينة بأكملها، حيث إن قيمة الدلالة أكبر من 0.05 .

مناقشة النتائج:

مناقشة نتيجة التساؤل الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، والأطفال ذوي فرط النشاط فقط، والأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط معاً، مقارنة بالأطفال الأسوياء، وفقاً للأداء على المقاييس العاملة الأربعة (الفهم اللفظي - الاستدلال الإدراكي - مؤشر الذاكرة العاملة - سرعة المعالجة)، والدرجة الكلية على مقياس وكسلر للذكاء الإصدار الرابع؟

بعد عرض نتائج التساؤل الأول من خلال الجداول رقم 1، 2، 3، والشكل رقم 1 تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط، والأطفال ذوي فرط

الحركة فقط، والأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معًا، والأطفال الأسوياء على كل العوامل (الفهم اللفظي - سرعة المعالجة - الذاكرة العاملة - الاستدلال الإدراكي - الدرجة الكلية للذكاء) لصالح الأسوياء، بينما جاء ترتيب المؤشرات العملية الأربعة للأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معًا مشابهًا لترتيبها مع الأطفال ذوي نقص الانتباه فقط من الأعلى إلى الأدنى كما يلي: الفهم اللفظي - الذاكرة العاملة - سرعة المعالجة - الاستدلال الإدراكي، بينما جاء ترتيب المؤشرات العملية الأربعة للأطفال من ذوي فرط الحركة فقط على عكس ترتيبها بالنسبة للأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معًا، والأطفال ذوي نقص الانتباه فقط من الأعلى إلى الأدنى كما يلي: الاستدلال الإدراكي - سرعة المعالجة - الذاكرة العاملة - الفهم اللفظي، بينما جاء ترتيب المؤشرات العملية الأربعة للأطفال الأسوياء مختلفًا عن الفئات الثلاث من الأعلى إلى الأدنى كما يلي: الفهم اللفظي - سرعة المعالجة - الذاكرة العاملة - الاستدلال الإدراكي.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية بصورة جزئية مع نتائج دراسة (Mayes and Calhoun, 2006)، حيث أشارت إلى أن متوسط مؤشر الفهم اللفظي أعلى بكثير من مؤشر الذاكرة العاملة، ومؤشر سرعة المعالجة، كما اتفقت جزئيًا مع نتائج دراسة (Fenollar-Cortés et al., 2015)، حيث أظهر ذوو اضطراب فرط الحركة فقط، وذوو اضطراب نقص الانتباه فقط قصورًا في الذاكرة العاملة وسرعة المعالجة، كما اتفقت جزئيًا مع نتائج دراسة (Kim and Song, 2020) في أن مجموعة ADHD أظهروا ضعفًا في مؤشر الذاكرة العاملة Working Memory. واتفقت أيضًا نتائج الدراسة الحالية جزئيًا مع نتائج دراسة (Ünal, 2021) et al. حيث أشارت إلى أن الدرجات الخاصة بالذاكرة العاملة، ومؤشر سرعة المعالجة، والاختبارات الفرعية لاستدلال المصفوفات أقل بشكل خاص في مجموعة ADHD مقارنة بالمجموعة من غير ADHD. كما اتفقت جزئيًا أيضًا مع نتائج دراسة (De la Charie et al., 2021)، حيث سجل جميع الأطفال في عينة WISC-IV أدنى درجات في مؤشر الذاكرة العاملة WMI ومؤشر الاستدلال الإدراكي PSI. كما اتفقت جزئيًا أيضًا مع نتائج دراسة (Wanderer et al., 2021) في أن الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه أظهروا درجات أقل بكثير على مؤشر سرعة المعالجة PSI، ومؤشر الذاكرة العاملة WMI. بينما اختلفت جزئيًا نتائج الدراسة الحالية مع نتائج تلك الدراسات السابقة في ترتيب المؤشرات العملية الأربعة بالنسبة للأطفال من ذوي فرط الحركة ونقص الانتباه معًا، لكن معظم تلك الدراسات لم يتطرق إلى الأنواع الفرعية من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه معًا، كاضطراب فرط الحركة فقط، واضطراب نقص الانتباه فقط.

ويمكن تفسير ذلك بأن الأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معًا ADHD، والأطفال من ذوي نقص الانتباه فقط، يعانون من قصور على مؤشر الاستدلال الإدراكي PRI Perceptual Rea-soning Index على جميع اختباره الفرعية المتمثلة في: (تصميم المكعبات، مفاهيم الصور، استدلال

المصفوفات، إكمال الصور). ويمكن تفسير ذلك من حيث إنهم يعانون من ضعف في الإدراك والتنظيم البصري، والمعالجة المتزامنة، والتآزر البصري الحركي، كذلك قصور في مهارات الاستدلال التصنيفي والمجرد والمتناظر والمتسلسل، إلى جانب ضعف التمييز والتنظيم البصري للتفاصيل الأساسية، وقصور في المهارات المتعلقة بالوقت، والإدراك الزمني وتغير زمن ردة الفعل لدى هؤلاء الأطفال بالمقارنة بأداء الأطفال من ذوي فرط الحركة فقط، والأسوياء.

كما يعاني الأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً ADHD، والأطفال من ذوي نقص الانتباه فقط، من قصور واضح على مؤشر سرعة المعالجة PSI Processing speed Index على جميع اختبارات الفرعية المتمثلة في: (الترميز، البحث عن الرمز، الحذف) ويمكن تفسير ذلك من حيث إنهم يعانون من ضعف في التناسق البصري الحركي، والانتباه الانتقائي، وقصور في المهارات المتعلقة بالوقت والإدراك الزمني، وهذا يؤكد العلاقة بين انخفاض سرعة المعالجة وقصور الانتباه، وذلك بالمقارنة بأداء الأطفال من ذوي فرط الحركة فقط، والأسوياء. تدعم النتائج السابقة العلاقة بين انخفاض سرعة المعالجة وعدم الانتباه، إلى أن الأداء الضعيف في سرعة المعالجة PSI كان مرتبطاً بأعراض عدم الانتباه، بغض النظر عن حدوث أعراض فرط النشاط/ الاندفاع، في حين لم يتم العثور على هذا الأداء الضعيف في مجموعة ADHD-hyperactive. بينما لم تجد دراسات أخرى عجزاً كبيراً في سرعة المعالجة، حيث إنه من الممكن أن العينات إما كانت منخفضة أو لم تميز بين الأنواع الفرعية (Loh et al., 2011).

كما يعاني الأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً، والأطفال من ذوي نقص الانتباه فقط، ADHD من قصور واضح على مؤشر الذاكرة العاملة Working Memory Index على جميع اختبارات الفرعية المتمثلة في: (إعادة الأرقام، تسلسل الحروف والأرقام، الحساب)، ويمكن تفسير ذلك من حيث إنهم يعانون من ضعف في المعالجة السمعية المتابعة والتذكر السمعي قصير المدى، بالمقارنة بأداء الأطفال من ذوي فرط الحركة فقط، والأسوياء، كما يعاني الأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً ADHD، والأطفال من ذوي نقص الانتباه فقط، من قصور بسيط على مؤشر الفهم اللفظي VCI Verbal Comprehension Index على جميع اختبارات الفرعية المتمثلة في: (المتشابهات، المفردات اللغوية، الفهم، المعلومات، استنتاج الكلمات) ويمكن تفسير ذلك من حيث إنهم يعانون من ضعف في الفهم والإدراك السمعي، وصعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات، وبالتالي صعوبة في استرجاعها بالمقارنة بأداء الأطفال من ذوي فرط الحركة فقط. كما يعاني الأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة معاً ADHD، والأطفال من ذوي نقص الانتباه فقط، من قصور بسيط على الدرجة الكلية للذكاء مقارنة بالأطفال ذوي فرط الحركة فقط، والأطفال الأسوياء، وربما يرجع ذلك إلى أن فرط الحركة والقصور في الانتباه يؤديان إلى الفشل في الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها بشكل صحيح، حيث وُجدَ أن الأشخاص المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه يؤدّون بشكل أسوأ في الانتباه المستمر الذي يتطلبه بالضرورة التحصيل الدراسي.

وعلى الرغم من أن الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه يتميزون عادةً بقصور في الانتباه ومستويات غير ملائمة من الاندفاع وفرط النشاط، فقد أثبتت الأبحاث وجود ضعف كبير في مجالات أخرى من العمليات المعرفية، بما في ذلك الذاكرة العاملة، والوظائف التنفيذية، والتآزر، وسرعة المعالجة، والذكاء (Barkley, 1997; Calhoun & Mayes, 2005; Thaler et al., 2010). كما توفر الدراسات أيضًا دليلًا على أن الصفحة المعرفية لمقياس وكسلر الصورة الرابعة WISC-IV قد تكون مفيدة في التنبؤ بالأعراض والنتائج عند الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وهذا ما يتفق مع ما وجدته بعض الدراسات أن الأطفال الذين تم تقييمهم عن طريق اختبار وكسلر الإصدار الرابع WISC-IV أظهروا نمطًا مميزًا في نموهم المعرفي (Sattler, 2008). على الرغم من أنهم يقتربون من المستويات المعرفية الطبيعية من الأطفال العاديين. كما أن اضطراب فرط الحركة فقط يتميز عن النمطين الآخرين، حيث إنه لا يشمل العجز في الانتباه كأساس في عملية التشخيص، مما يشير إلى الدور الرئيس الذي يلعبه القصور في الانتباه في تشخيص هذا الاضطراب المركب ADHD.

وعليه يمكن تحديد صفحة معرفية لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه معًا، بالإضافة إلى النمط الخاص بنقص الانتباه فقط، من خلال القصور الواضح على مؤشر الاستدلال الإدراكي واختباره الفرعية، وكذلك مؤشر سرعة المعالجة، يليه مؤشر الذاكرة العاملة، بينما لا يزال هؤلاء الأطفال محتفظين بقدرتهم على الفهم اللفظي إلى حد ما. لذا تُقدّم هذه النتائج دليلًا على فرضية وجود ملامح معرفية مميزة لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، مع إمكانية التمييز بين الأنواع السريرية الأخرى.

مناقشة نتيجة التساؤل الثاني: هل يمتلك الأطفال ذوو نقص الانتباه فقط، والأطفال ذوو فرط النشاط فقط، والأطفال من ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط معًا، مقارنة بالأطفال الأسوياء، صفحة معرفية مميزة؛ وفقًا للأداء على المقاييس العاملة الأربعة (الفهم اللفظي - الاستدلال الإدراكي - مؤشر الذاكرة العاملة - سرعة المعالجة) على مقياس وكسلر للذكاء الإصدار الرابع تُعزى لأثر الجنس (ذكور/إناث)؟

- بعد عرض نتائج التساؤل الثاني، من خلال الجدول رقم 4، تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على المقاييس العاملة الأربعة، وكذلك الدرجة الكلية للذكاء بالنسبة لجميع أفراد العينة، حيث إن قيمة الدلالة المشاهدة أكبر من 0.05. ويمكن تفسير تلك النتيجة حيث إن الأطفال سواء كانوا من الذكور أم من الإناث لا يختلفون بصورة دالة على المؤشرات العاملة الأربعة (الفهم اللفظي - سرعة المعالجة - الذاكرة العاملة - الاستدلال الإدراكي) والدرجة الكلية للذكاء، حيث إن الذكاء لا يعتمد على النوع الاجتماعي أو الجنس، بل هو خاصية فردية. على الرغم من ذلك، قد تظهر بعض الاختلافات الإحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبارات الذكاء، لكن هذه الفروق تكون عادة ضئيلة ولا تعكس فروقًا ذات دلالة

معنوية تُعزى لمتغير الجنس. ويجب أن يتم فهم النتائج المنبثقة من اختبارات الذكاء بالنسبة للجنسين باعتبارها توزعاً للقدرات العقلية داخل الجنسين، ولا ينبغي استخدامها للتأكيد على أفضلية جنس على الآخر. فالأداء على الاختبار يعتمد على العديد من العوامل، بما في ذلك البيئة والتعليم والخلفية الثقافية والنمو العصبي والمعرفي للطفل، وهذه العوامل يمكن أن تؤدي دوراً كبيراً في النتائج.

- ومما سبق سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على الصفحة المعرفية الخاصة بالأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وأنواعه الفرعية، من خلال اختبار وكسلر للذكاء - الإصدار الرابع، ومؤشراته العاملة الأربعة (الفهم اللفظي - سرعة المعالجة - الذاكرة العاملة - الاستدلال الإدراكي) التي أظهرت نتائجها أن هناك نمطاً مميزاً للأطفال من ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه معاً، والأطفال من ذوي نقص الانتباه فقط، على اختبار وكسلر الصورة الرابعة، حيث تميزت الفئتان بقصور في الاستدلال الإدراكي وسرعة المعالجة والذاكرة العاملة، وكما يشير (Barkley 1997) إلى أن اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD) يشتمل على عجز في التثبيط السلوكي. يرتبط هذا التثبيط بـ 4 وظائف نفسية عصبية تنفيذية يبدو أنها تعتمد عليها وهي: (أ) الذاكرة العاملة، (ب) التنظيم الذاتي للإثارة والتحفيز والإثارة، (ج) استيعاب الكلام، و (د) إعادة التشكيل (التحليل السلوكي والتوليف)، حيث يتنبأ هذا النموذج بأن اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه يجب أن يكون مرتبطاً بضعف ثانوي في هذه القدرات التنفيذية الأربع. بحيث يتماشى هذا التصور مع نتائج الدراسة الحالية.

- وعليه يُعدُّ تطبيق مقياس وكسلر أحد أهم الإجراءات في عملية التقييم النفسي الشامل بجانب المقابلات السريرية والملاحظات والمقاييس المعرفية والسلوكية في التعرف على الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة ADHD نظراً لتاريخه الطويل من الاستخدام وقدرته على تمييز القصور المعرفي لدى هذه الفئة من الأطفال. ومن المهم هنا الفهم بأن تقييم الذكاء ليس مقياساً كافياً لفهم وتشخيص الطفل باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وأنواعه الفرعية الأخرى، ويجب استخدامه بحذر، حيث يتأثر أداء الأطفال بمجموعة واسعة من العوامل، بما في ذلك البيئة المحيطة بهم والتربية، والتعليم والدعم الاجتماعي، إلى جانب العوامل العصبية والمعرفية الأخرى. حيث تدعم الأدلة الحديثة الفرضية القائلة بأن اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD) هو اضطراب في نمو الدماغ، مع عجز أولي في القشرة الأمامية و/أو المناطق تحت القشرية التي تبرز إلى الفص الجبهي. تماشيًا مع الفرضية القائلة بأن العجز الجبهي يمثل الركيزة العصبية لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (Doyle, et al., 2002).

التوصيات:

- توفير مزيد من أدوات التشخيص النفسي والتربوي والعصبي للباحث النفسي والقائمين على التشخيص النفسي والطبي، وتوخي الحذر من الاعتماد على اختبار الذكاء بمفرده؛ لتقييم وتشخيص أداء الأطفال ذوي فرط الحركة ونقص الانتباه.
- دراسة متغيرات الدراسة الحالية على فئات أخرى مرتبطة باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، كصعوبات التعلم.
- دراسة القدرة التنبئية للمؤشرات العملية باختبار ذكاء وكسلر، باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.
- اعتماد الأداء - ولو بصورة مبدئية - للتشخيص باستخدام المؤشرات العملية باختبار ذكاء وكسلر، كأحد محكات التقييم والتشخيص للأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

المراجع

أولاً: المراجع العربية :

أبو دريع، سامر محمد محمد، الروسان، فاروق فاروق قفطان (2021). الخصائص السيكومترية للصورة الأردنية من مقياس وكسلر-4 للذكاء بلغة الإشارة للصم للفئة العمرية «6-11.16» سنة. المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية - سلسلة العلوم الإنسانية. 27(2)، 1-31.

البحيري، عبد الرقيب (2017). مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الرابعة - كتاب المثيرات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السري، أسماء محمود، البحيري، محمد رزق، رجب، عبيد محمد (2015). الصفحة المعرفية لعينة من الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط على مقياس ستانفورد-بينيه: الصورة الخامسة، مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس كلية الدراسات العليا للطفولة، 18(66)، 119-125.

سيسالم، كمال سالم (2001). اضطرابات قصور الانتباه والحركة المفرطة (خصائصها، أسبابها، أساليب علاجها)، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي العين.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed., text rev.). Washington DC: Author.

Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. Psychological bulletin, 121(1), 65. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>

Biederman, J. (2005). Attention-deficit/hyperactivity disorder: a selective overview. Biological psychiatry, 57(11), 1215-1220.

Calhoun, S. L., & Mayes, S. D. (2005). Processing speed in children with clinical disorders. Psychology in the Schools, 42(4), 333-343.

Celik, C., Erden, G., Özmen, S., & Tural Hesapçioğlu, S. (2017). Comparing Two Editions of Wechsler Intelligence Scales and Assessing Reading Skills in Children with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder. Turk Psikiyatri Dergisi, 28(2).

De la Charie, A., Delteil, F., Labrell, F., Colas, P., Vigneras, J., Câmara-Coŝta, H., & Mikaeloff, Y. (2021). Time knowledge impairments in children with ADHD. Archives de Pédi-

- trie, 28(2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2020.11.008>
- Devena, S., & Watkins, M. (2012). Diagnostic Utility of WISC-IV General Abilities Index and Cognitive Proficiency Index Difference Scores Among Children With ADHD. *Journal of Applied School Psychology*, 28(2), 133-154. <http://dx.doi.org/10.1080/15377903.2012.669743>.
- Doyle, A. E., Biederman, J., Seidman, L. J., Weber, W., & Faraone, S. V. (2002). Diagnostic efficiency of neuropsychological test scores for discriminating boys with and without attention deficit-hyperactivity disorder. In *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development 2000-2001* (pp. 219-246). Routledge.
- Fenollar-Cortés, J., Navarro-Soria, I., González-Gómez, C., & García-Sevilla, J. (2015). Cognitive Profile for Children with ADHD by Using WISC-IV: Subtype Differences?//Detección de perfiles cognitivos mediante WISC-IV en niños diagnosticados de TDAH: ¿Existen diferencias entre subtipos?. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1).
- Kim, H., & Song, D. H. (2020). Comparison of the K-WISC-IV profiles of boys with autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 97, 103539.
- Loh, P. R., Piek, J. P., & Barrett, N. C. (2011). Comorbid ADHD and DCD: Examining cognitive functions using the WISC-IV. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1260-1269. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.02.008>.
- Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2006). WISC-IV and WISC-III profiles in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 9(3), 486-493. <https://doi.org/10.1177/1087054705283616>.
- Polanczyk, G., Augusto Rohde, L., Szobot, C., Schmitz, M., Montiel-Nava, C., & Bauermeister, J. J. (2008). ADHD treatment in Latin America and the Caribbean.
- Sattler, J. (2008). *Assessment of children: Cognitive foundations* (5th ed.). Diego, CA: Jerome M. Sattler.
- Scahill, L., & Schwab-Stone, M. (2000). Epidemiology of ADHD in school-age children. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 9(3), 541-555.
- Scheirs, J. G. M., & Timmers, E. A. (2009). Differentiating among children with PDD-NOS, ADHD, and those with a combined diagnosis on the basis of WISC-III profiles. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(4), 549-556. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0657-4>.
- Thaler, N. S., Allen, D. N., McMurray, J. C., & Mayfield, J. (2010). Sensitivity of the

test of memory and learning to attention and memory deficits in children with ADHD. *The clinical neuropsychologist*, 24(2), 246-264. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13854040903277305>.

Toffalini, E., Buono, S., & Cornoldi, C. (2022). The structure, profile, and diagnostic significance of intelligence in children with ADHD are impressively similar to those of children with a specific learning disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 129, 104306. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104306>.

Ünal, D., Çiçek, N. M., Cak, T., Sakarya, G., Artik, A., Karaboncuk, Y., ... & Kültür, E. Ç. (2021). Comparative analysis of the WISC-IV in a clinical setting: ADHD vs. non-ADHD. *Archives de Pédiatrie*, 28(1), 16-22. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2020.11.001>

Wanderer, S., Roessner, V., Strobel, A., & Martini, J. (2021). WISC-IV performance of children with Chronic Tic Disorder, Obsessive–Compulsive Disorder and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: results from a German clinical study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15(1), 1-13.

Woo, B. S., & Rey, J. M. (2005). The validity of the DSM-IV subtypes of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 39(5), 344-353. <https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2005.01580.x>

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من الأعداد القادمة 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 أعلاه. هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية بقيمة مائة وخمسون ديناراً كويتياً تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على الموقع الإلكتروني للمجلة: <http://www.jac-kw.org>

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراساتكم 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 للمجلة: info@jac-kw.org

الآثار النفسية والاجتماعية لجائحة كورونا المستجد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل الحجر الصحي في العراق

Doi: 10.29343/ 1- 101 -3

أ.د. أميرة جابر هاشم

أستاذ بقسم العلوم التربوية والنفسية - كلية التربية للبنات - جامعة الكوفة - الجمهورية العراقية

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة الآثار النفسية والاجتماعية السلبية لجائحة كورونا المستجد في ظل الحجر الصحي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في الآثار النفسية والاجتماعية السلبية لهذه الجائحة، تكونت عينة الدراسة من (200) تلميذ وتلميذة، بواقع (100 تلميذ، 100 تلميذة)، تم اختيار أربع مدارس ابتدائية؛ اثنتان للبنين هما (مدرسة الأضواء، ومالك الأشتر للبنين)، واثنان للإناث (مدرسة الزينية، والعفة للبنات) بالطريقة العشوائية الطبقية، وتراوحت أعمار عينة الدراسة بين (12 سنة - 13.6 سنة)، وبمتوسط حسابي قدره (12.8) سنة، وتم اختيار تلاميذ الصف السادس من تلك المدارس في محافظة النجف الأشرف في الدوام الصباحي للعام الدراسي (2021 - 2022)، ولتحقيق هدف الدراسة، قامت الباحثة بتصميم استبانة للآثار النفسية والاجتماعية السلبية لجائحة كورونا المستجد، وبعد التحقق من توفر الخصائص السيكومترية للاستبانة، تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة، أشارت النتائج إلى وجود آثار نفسية في ظل جائحة كورونا ونسبة وزن مئوي مقداره (66.83٪) درجة (بترتيب متوسط)، والآثار الاجتماعية بنسبة وزن مئوي مقداره (77.91٪) درجة (بترتيب عال)، كما يتبين وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث لدى أفراد العينة في الآثار النفسية والاجتماعية السلبية لجائحة كورونا المستجد لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: الآثار النفسية والاجتماعية، جائحة كورونا، تلاميذ المرحلة الابتدائية، الحجر الصحي، العراق.

استلم البحث في مايو 2022، وأجيز للنشر في أكتوبر 2022

Psychological and Social Effects of the New

Corona Pandemic Among Primary

School Quarantined Pupils in Iraq

Ameera Jaber Hashim

College of Education for Girls - University of Kufa

Abstract

The study aimed at knowing the negative psychological and social effects of the emerging corona pandemic in light of the quarantine for primary school pupils of both sexes

The research sample consisted of (200) male and female students, (100 male, 100 female). Four primary schools were selected randomly.

The age of the subjects ranged between (12 - 13.6) years, with a mean of (12.8).

To achieve the two objectives, a questionnaire was used.

The results revealed: the presence of psychological and social effects of the Corona pandemic, with a percentage weight of (66.83%) degree and in an average order, and social effects with a percentage weight of (77.91%) degree and in a high order, . _As for the total score of the questionnaire, the weight percentile amount was (72.37%) in a high order.

There were significant differences between males and females among the sample members in the negative psychological and social effects of the emerging corona pandemic in favor of females.

Keywords: psychological and social effects, Corona pandemic, primary school pupils, quarantine, Iraq.

المقدمة:

بوسع الأمراض المعدية مثل (كوفيد -19) والمعروف باسم كورونا أن تؤثر على البيئات التي ينمو وينشأ فيها الأطفال، ويؤدي هذا التأثير إلى تبعات سلبية على خصائص النمو الانفعالي والاجتماعي والعقلي المعرفي في مرحلة الطفولة، فضلاً عن ذلك يمكن أن تتعرض آليات حماية الأطفال للاضطراب نتيجة الإجراءات المستخدمة لمنع انتشار (كوفيد -19) والسيطرة عليه.

وعلاوة على ذلك يمكن أن تنشأ تأثيرات سلبية على الأطفال وأسرههم جراء إجراءات الحَجْر الصحي في المنزل، إن الإصابة بفيروس (كوفيد-19) يمكن أن يحدث تغييراً سريعاً في السياق الذي يعيش فيه الطفل، فإجراءات الحَجْر الصحي مثل إغلاق المدارس والقيود على الحركة تُعطل الروتين اليومي للأطفال والدعم الاجتماعي الذي يحصلون عليه، كما يؤدي ذلك إلى ضغوط جديدة على الوالدين وعلى مقدمي الرعاية الذين قد يضطرون إلى العثور على خيارات جديدة لرعاية الأطفال أو أن يتوقفوا عن العمل، كما قد يؤدي الوصم والتمييز المرتبطان بـ(كوفيد -19) إلى جعل الأطفال أكثر عرضة للعنف والضغط النفسي - الاجتماعي، وكذلك بوسع إجراءات السيطرة على المرض التي لا تأخذ بالاعتبار احتياجات ومهارات التعامل مع النساء والفتيات أن تزيد المخاطر على حمايتهن، وأن تؤدي إلى استخدام آليات سلبية للتعامل مع الوضع، ويزداد الخطر بصفة خاصة على الأطفال والأسر الأكثر احتياجاً أصلاً بسبب الإقصاء الاجتماعي - الاقتصادي أو على أولئك الذين يعيشون في ظروف ازدحام شديد (السلمي، 2020).

ليس ذلك فقط، بل امتدت آثارها إلى المجال النفسي والاجتماعي للأفراد والأسر، وهذا يعني أن أهمية إحساس الطفل بالأمان في علاقاته مع المحيطين به خاصة الأم الحاضنة له، لأن الطفل الأكثر أماناً في علاقته بالحاضن يكون أكثر كفاءة من الناحيتين الانفعالية والاجتماعية، وبفضل هذه الكفاءة والنضج يستطيع أن يدخل بصفته طرفاً إيجابياً في أي تفاعل اجتماعي مع الآخرين (عبد المعطي وقناوي)، (2001: 136-132)، وأن جائحة كورونا سببت أزمة نفسية - اجتماعية لدى الطفل سيما في ظل الحَجْر الصحي، وأكدت الدراسات أن جائحة كورونا تركت آثاراً على التفاعل النفسي والاجتماعي للأسرة كدراسة (بن زيان ومليكة وزيتوني، 2020) ودراسة (جوزه، 2021) ودراسة (سنوسي وجلولي، 2020) ودراسة (Webster, Smith, Woodland, Wessely, 2020) ودراسة (Brooks & Greenberg, 2020) ودراسة (Ritwike & Dubey)، حيث تم تعليق حضور المناسبات الاجتماعية كحفلات الزواج، والمشاركة في الجنازات، وصلاة الجماعة في المساجد، والتجمعات العائلية للأعداد الكبيرة، والتجمعات في الأسواق والمولات والمتنزهات وغيرها، وارتفعت الصيحات تطالب الأفراد بالبقاء في منازلهم وعدم الخروج إلا للضرورة، وباتت الأسر تعيش في أزمة بسبب العزلة التي فرضتها إجراءات الوقاية، وكان تأثير هذه الأزمة متبايناً على الأسر، حيث اعتبرها بعضهم فرصة للجلوس مع الأبناء ومتابعتهم واستعادة العلاقات الأسرية المفقودة بسبب الانشغال بالبحث عن الرزق وزيادة مصادر الدخل، ومن ثم مزيداً من الشعور بالراحة النفسية والجسدية والسعادة، بينما رآها بعضهم الآخر نقمة حيث الاحتكاك المباشر، وتحديات المواجهة،

والتفاعل عن قرب، ومزيد من المشكلات الأسرية التي قد تؤدي إلى القلق والتوتر في العلاقات والاكثتاب، بل قد يصل الأمر إلى التفكك والانفصال لدى بعض الأسر (محمود، 2020)، وكان من بين المتضررين من هذه الجائحة الأطفال.

مشكلة الدراسة:

تعدّ جائحة كورونا وليدة أزمة صحية، لكنها مثلت كارثة إنسانية واجتماعية أدت إلى تغيرات وتحولات في المجتمعات العالمية، وشكّلت تحدياً غير مسبوق أمام الأفراد والأسر خاصة في الدول النامية والعربية، فقد تطلّب التعامل معها والحد منها اتخاذ إجراءات وقائية تمثلت بتغيير نمط حياة الأسرة، وفي منظومة العادات، والتقاليد، والممارسات المجتمعية اليومية، وأصبحت الأسرة تعيش واقعاً اجتماعياً جديداً فرضته هذه الإجراءات، فالتباعد الاجتماعي وفرض قيود على الحركة، والعزل المنزلي، له تأثير سلبي على الأفراد وعلى تعاملاتهم داخل الأسرة، فزادت فترات الاحتكاك المباشر بين أفراد الأسرة الناتج عن البقاء لفترات طويلة في بيت واحد وبشكل غير معتاد، ومواجهة تحديات إدارة شؤون الأسرة، وكيفية إحداث التوازن بين الدور المهني والأسري من قبل أرباب الأسرة، وظهرت آثار نفسية متعددة منها: قلق الدراسة والاختبارات عن بُعد، ما أدى إلى زيادة مستوى القلق والاضطرابات النفسية والاجتماعية والتوتر (العزب والجوهري، 2020).

وكان من أكثر المتضررين الأطفال، الذين أصابتهم معاناة نفسية نتيجة جائحة كورونا، وخاصة بعد فرض الحَجْر الصحي، من حيث زيادة عزلهم عن العالم الخارجي بعد غلق المدارس وأماكن التسلية، وتزداد هذه الآثار في ظل عدم وجود دعم نفسي واجتماعي مؤهل من قبل المحيطين بهم في البيت أو في بقية الأماكن الأخرى التي يوجد فيها الأطفال، وغيّرت أزمة كورونا حياة الطفل اليومية بشكل اشتد فيه الشعور بالخوف والقلق لديهم، وزيادة الخوف من المستقبل، وعدم تقبّل الطفل لذاته، وعدم إحساسه بالطمأنينة، وعدم قدرته على التوافق النفسي والاجتماعي مما يؤثر على صحته النفسية، ويُضعف العلاقات الاجتماعية بينه وبين زملائه، حسبما أعلن عنه خبراء منظمة الصحة العالمية (WHO - 2020 : 12).

تساؤلات الدراسة:

- في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:
- ما الآثار النفسية والاجتماعية الناجمة عن جائحة كورونا في ظل الحَجْر الصحي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- هل توجد فروق في الآثار النفسية والاجتماعية الناجمة عن جائحة كورونا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور وإناث)؟

هدفا الدراسة:

- 1 - التعرف على الآثار النفسية والاجتماعية السلبية لجائحة كورونا المستجد في ظل الحجر الصحي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
 - 2 - تحديد ما إذا كان هناك فروقاً دالة إحصائية في الآثار الاجتماعية والنفسية في ظل الحجر الصحي لجائحة كورونا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ترجع إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكور وإناث).
- أهمية الدراسة: ترجع أهمية الدراسة إلى:

- الأهمية النظرية:

- 1 - قلة الدراسات التي تمت في هذا المجال في الدول العربية وفي العراق على حد علم الباحثة، مع دعوات العديد من مؤسسات المجتمع لإجراء مزيد من الدراسات لبحث أثر جائحة كورونا على الأطفال.
- 2 - تزويد المكتبة العربية باستبانة تتلاءم مع طبيعة عينة الدراسة هي استبانة الآثار النفسية والاجتماعية الناجمة عن جائحة كورونا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- الأهمية التطبيقية:

- 1 - دراسة ما يمر به العالم اليوم من انتشار أزمة فيروس كورونا المستجد، وتداعياته السلبية النفسية والاجتماعية على الأطفال مما ينعكس على المجتمع.
- 2 - تناول فئة مهمة جداً من فئات المجتمع وهي مرحلة الطفولة، التي على أساسها تتكون شخصية الفرد مستقبلاً.
- 3 - يمكن للأسر في المجتمعات العربية بصفة عامة، والمجتمع العراقي بصفة خاصة أن يستفيدوا من نتائج هذا الدراسة ومقترحاتها، لمعالجة الآثار النفسية والاجتماعية إن وجدت لدى الأطفال.
- 4 - قد تسهم الدراسة الحالية في المساعدة على إعداد برامج إرشادية للحد من الآثار النفسية والاجتماعية الناجمة من جائحة كورونا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: تحدت الدراسة الحالية موضوعياً بمتغير الآثار النفسية والاجتماعية السلبية لجائحة كورونا.

الحد البشري: تحدت الدراسة الحالية بشرياً بتلاميذ المرحلة الابتدائية وتراوحت أعمارهم بين (12 سنة - 13.6 سنة) وبمتوسط حسابي قدره (12.8 سنة).

الحد المكاني: تحدد البحث الحالي مكانياً في محافظة النجف الأشرف.

الحد الزمني: تحدت الدراسة الحالية زمانياً للعام من (2021-2022).

تعريف المصطلحات:

جائحة Pandemic: تطلق كلمة جائحة على الوباء العالمي الذي يصيب بلداً أو أكثر عبر أكثر من قارة في العالم والذي ينتج غالباً عن فيروس جديد غير معروف، وهو ما حدث مع كورونا المستجد (بوعموشة، 2020).

جائحة كورونا : Corona pandemic فيروسات كورونا هي سلالة واسعة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان، ومن المعروف أن عدداً من فيروسات كورونا تسبب للبشر أمراضاً تنفسية لدى البشر تتراوح حدتها بين نزلات البرد الشائعة وأمراض أشد خطورة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (ميرس)، والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة) سارس (ويسبب فيروس كورونا المُكتشف مؤخراً مرض كوفيد - WHO 19- (6 : 2020).

الآثار الاجتماعية: هي التغيرات التي تطرأ على المجتمعات إيجابية أو سلبية نتيجة لمستجدات وعوامل معينة (محمود، 2020).

الآثار النفسية: هي التغيرات التي تطرأ على النفس البشرية إيجابية أو سلبية نتيجة لعوامل معينة أو فيما يتمخض عن بعض الظواهر الاجتماعية التي يعيشها الإنسان من نتائج تؤثر على حالته النفسية وفي شخصيته تأثيراً بارزاً، ويمكن أن تؤدي بها إما إلى الاستقرار والتكيف أو إلى الانسحاب والتصدع من الوسط الذي يعيش فيه (الشمرى، 2015).
التعريف النظري الوصفي للآثار النفسية: مجموعة من السلوكيات المرتبطة بالجوانب النفسية السلبية التي تظهر على الطفل في المرحلة الابتدائية، التي تعيقه عن الحياة بالصورة الطبيعية، وتؤدي به إلى الشعور بالحيرة والغموض والحاجة الملحة للتفسير والتوضيح، وتمثل بالوحدة النفسية، الضجر والملل، الوسواس القهري، الكدر والحزن، اضطرابات النوم والأكل.

التعريف النظري الوصفي للآثار الاجتماعية: مجموعة من السلوكيات المرتبطة بالجوانب الاجتماعية السلبية التي تظهر لدى الطفل وتعيقه عن الحياة الاجتماعية بالصورة الطبيعية وتمثل بالمخاوف الاجتماعية والتباعد الاجتماعي.
التعريف الإجرائي: الدرجات التي يحصل عليها تلاميذ المرحلة الابتدائية بعد تطبيق استبانة الآثار النفسية والاجتماعية الناجمة عن جائحة كورونا (كوفيد - 19).

الحجر الصحي: عزل الأفراد الأصحاء والعمل على الحد من تفاعلهم مع بعضهم عن قرب وبشكل مستمر لمنع انتشار المرض من خلال غلق المدارس والجامعات وأماكن التجمعات الكبرى وإلغاء كل الأحداث الرياضية والمراسيم العائلية والدينية وغيرها (سعد وآخرون، ب ت: 23).

الإطار النظري:

النظريات التي فسرت النمو النفسي والاجتماعي للفرد:

نظرية أريكسون للنمو النفسي والاجتماعي (1902 - 1094-):

تُعرف نظرية أريكسون باسم نظرية النمو النفسي الاجتماعي التي بناها على نتائج أبحاثه مع الأطفال والأسر عبر

الثقافات المختلفة وبمنهج أنثروبولوجي، وتعد نظريته امتداداً لنظرية النمو النفسي عند فرويد إلا أن أريكسون يؤمن بأن تطور الإنسان يبقى مستمراً ولا يقتصر فقط على السنوات الخمس الأولى حسب رؤية فرويد، وأن العوامل النفسية والاجتماعية لها تأثير واضح على حياة الفرد، وليس كل ما يمر به الفرد ناتجاً عن المراحل الجنسية التي يراها فرويد.

مبررات تبني الباحثة نظرية أريكسون في النمو النفسي والاجتماعي للطفل:

1 - تعد نظريته نظرية شاملة فهي النظرية الوحيدة التي درست النمو من الميلاد حتى آخر العمر ويعد السلوك ناجماً عن ثلاثة عوامل هي: عوامل بيولوجية، وعوامل اجتماعية بيئية، وعوامل فردية، وتتصارع هذه العوامل وتتفاعلها تحدث أزمة وبانتهاء الصراع يحدث النمو والنضج.

2 - يطلق على نظرية أريكسون «النظرية النفسية الاجتماعية» في النمو حيث إنها تناول الدوافع الحيوية والانفعالية وطرائق التوفيق بينها وبين متطلبات البيئة الاجتماعية.

3 - تناول أريكسون مراحل نمو الأنا وتكوين الشخصية على نسق نمو الجنين حيث يتوالى ظهور أعضاء معينة في أوقات معينة حتى يتكون الطفل كاملاً في النهاية وكذلك تنمو الشخصية فيسير نموها في تتابع ومراحل لتتكون في النهاية الشخصية ككل.

4 - يتتابع نمو الشخصية في ثماني مراحل من الطفولة إلى الشيخوخة، وكل مرحلة تعد بمثابة نقطة تحول، وتتضمن أزمة نمو نفسية اجتماعية يعبر عنها اتجاهان: أحدهما يتضمن خاصية مرغوبة، والآخر يتضمن خطراً، فإذا اتجه النمو ناحية المرغوب فذلك خير، وإذا اتجه نحو الخطر ظهرت مشكلات النمو.

5 - بوجود فترات حرجة للنمو وهذه الفترات تتسم بنقاط تحول حاسمة، ويؤكد أريكسون أن الأزمة النفسية الاجتماعية يجب أن تحل قبل أن ينتقل الفرد بنجاح إلى المرحلة التالية (زهران: 1995: 67).

نظرية (أريك أريكسون) النمو النفسي والاجتماعي:

مراحل النمو النفسي والاجتماعي وتطبيقات نظرية أريكسون:

المرحلة الأولى: الإحساس بالثقة في مقابل الإحساس بعدم الثقة، تستمر منذ الولادة وحتى الشهر الثامن عشر، لكي يحقق الطفل حاجاته الأساسية يجب أن يثق بالآخرين، وإذا كانت معاملة الوالدين تتسم بالرفض فإنه يفقد الثقة بنفسه وبمن حوله، فالوالدان هما مفتاح الشخصية الاجتماعية.

المرحلة الثانية: الإحساس بالاستقلال الذاتي في مقابل الإحساس بالإهمال، تستمر منذ بلوغ الطفل عاماً ونصف إلى أن يبلغ ثلاثة أعوام، إعطاء الفرصة للطفل حتى يتعلم الاستقلالية، كما أن الحماية الزائدة أو الإهمال يؤدي بالأطفال إلى الشك بقدراتهم ويلازمهم الشك طيلة حياتهم.

المرحلة الثالثة: الشعور بالمبادرة في مقابل الشعور بالذنب، تستمر من عمر ثلاث سنوات إلى ست سنوات، حرية الطفل في التعبير اللفظي والعملية عن مفاهيمه الجديدة تؤدي إلى المبادرة، والقيود التي تفرض على نشاطاته وعدم إجابة أسئلته تؤدي إلى الشعور بالذنب ويلازمه ذلك طيلة حياته، والأسرة هي المؤثرة.

المرحلة الرابعة: الإحساس بالاجتهاد في مقابل الإحساس بالدونية، تستمر هذه المرحلة منذ السادسة إلى

الثانية عشرة، السماح للطفل بأن يفعل الأشياء بنفسه وتعزيزه يؤدي إلى شعوره بالجهد، وتقييد نشاطاته وانتقاده باستمرارية يؤدي إلى الشعور بالنقص ويلزمه ذلك طيلة حياته، المعلمون والأقران هم المؤثرون.

المرحلة الخامسة: الإحساس بالهوية: تستمر من السنة الثانية عشرة وحتى بلوغ الثامنة عشرة، هذه المرحلة هي نقطة تقاطع بين الطفولة والنضج، ويسأل المراهق نفسه من أنا، وإذا لم يحقق المراهق ذاته يؤدي إلى الشعور بغموض الهوية ويلزمه ذلك طيلة حياته.

المرحلة السادسة: الشعور بالألفة في مقابل الشعور بالعزلة، تستمر من الثامنة عشرة إلى بلوغ الخامسة والثلاثين، وفي هذه المرحلة يبدأ الفرد في تطوير علاقاته مع من حوله عبر الارتباط والزواج، الأمر الذي قد يثمر في بناء أسرة وبناء علاقات فعالة مع أفراد المجتمع، أو الانعزال والانطواء في حال الفشل المؤثرون الأزواج والأصدقاء المقربون).

المرحلة السابعة: الشعور بالتجدد مقابل الشعور باستغراق الذات، تستمر هذه المرحلة من عمر الخامسة والثلاثين إلى سن التقاعد، تأسيس وتوجيه وإنتاج أبناء ناجحين في الحياة يؤدي إلى الشعور بالإنتاجية وتركيز الاهتمام بالذات يقود إلى الركود.

المرحلة الثامنة: تكامل الذات اليأس، وتكون هذه المرحلة غالباً بمثابة الحصاد للمراحل السابقة، ومخرجاتها، تقبل الذي مرَّ عبر مراحل الحياة يؤدي إلى مشاعر التكامل، والإحساس بأن وقت الاستفادة من الفرص قد فات يؤدي إلى مشاعر اليأس والقنوط، وهذه المشاعر تلازمه حتى الموت (عبد المعطي وقناوي، ومحمد، 2001 : 56-62). وتعقياً على ما تم طرحه من خصوصية المرحلة الرابعة (عينة الدراسة الحالية)، ترى الباحثة أن الأزمة النفسية الاجتماعية في هذه المرحلة تتشكل في مفهوم الشعور بالجهد والمواظبة مقابل الشعور بالنقص والدونية، قد يمر الطفل بالشعور بالنقص، ويزداد هذا الشعور نتيجة التغيرات النفسية والجسدية والعقلية في ظل الأزمات والضغوطات التي تفرز آثاراً نفسية واجتماعية سلبية تؤثر على نمو الطفل في هذه المرحلة، في حين أن الطفل يحتاج إلى حرية التعبير اللفظي والعملي عن مفاهيمه الجديدة التي تؤدي إلى المبادأة، والقيود التي تُفرض على نشاطاته وعدم إجابته أسئلته تؤدي إلى الشعور بالذنب، ويلزمه ذلك طيلة حياته، لذا يستلزم الاهتمام والرعاية الدائمين مع ضرورة التفهم لمشاعر الطفل خلال هذه المدة.

وترى الباحثة أن النمو النفسي الاجتماعي في ضوء نظرية أريك أريكسون يعدُّ نسبياً من الناحية الاجتماعية والثقافية، وذلك من خلال:

رغم أن الأطفال من مختلف الثقافات يمرون بنفس المراحل، لكن لكل ثقافة أسلوب في توجيه وتنمية سلوك الطفل في كل سن.

هناك نسبة من التغير الثقافي على مر العصور، فالمؤسسات التي تفي باحتياجات أحد الأجيال قد لا تكون مناسبة للجيل التالي، فعوامل الصناعة والحضارة والمدنية والهجرة والأزمات والأوبئة كجائحة كورونا وغيرها تسببت في حدوث تغيرات سلبية وإيجابية لما ينبغي أن يتعلمه الأطفال حتى تنمو شخصياتهم بصورة سوية.

التأثير النفسي لجائحة (كوفيد - 2019)

تلقي جائحة كوفيد-19 بأعباء نفسية واجتماعية على المرضى والمجتمعات، لا يقتصر التسبب بالآثار النفسية على التأثير المباشر للعدوى، بل يشمل أيضاً الإجراءات المصاحبة كالعزل والحجر الصحي والتباعد الاجتماعي التي قد تؤثر سلباً على المرضى وغيرهم، وأن ارتباط العزل والحجر الصحي مع العديد من الاضطرابات النفسية مثل (اضطرابات القلق، والاكتئاب، والوسواس القهري واضطرابات النوم والأكل، والانعزال، والوصمة)، ويرى الباحثون أن الآثار النفسية للعزل والحجر الصحي قد تستمر لمدة طويلة، ومن الفئات المتأثرة هم الأطفال، مما أدى إلى زيادة في أعراض اضطرابات الاكتئاب والقلق لديهم خلال جائحة كوفيد-19 - وبنسبة قد تصل (25٪) إلى (38٪) كنتيجة لإجراءات العزل، وتختلف باختلاف العمر ومستوى الإدراك، واستعان ثلث العائلات التي تعرضت للحجر بخدمات الصحة النفسية لأطفالها أثناء أو بعد الوباء (خشبة، 2020)، ويظهر التأثير النفسي على شكل استجابات للأطفال وردود أفعالهم اليومية أثناء جائحة كورونا ومنها: (Dünya 2020)

- عدم التركيز: مرتبك أو أفكار غريبة، كثير السرحان.
- نسيان المعلومات والتعليمات الجديدة.
- الانزعاج، البكاء، السلوكيات العنيفة مثل الضرب.
- اللامبالاة وتجاهل سلوكيات تعزيز الصحة (الاهتمام بالنظافة واستخدام المعقمات / المطهرات).
- الإفراط في سلوكيات التطهير (استخدام مفرط وغير مبرر للمعقمات).
- مشاكل النوم) السهر، النوم المتقطع، الكوابيس والأحلام المزعجة).
- الخوف من الظلام، الأبواب المغلقة، تخيل مخاوف، مخاوف الوحدة عند النوم.
- التغير في شهية الأكل (زيادة الرغبة في الأكل / فقدان الرغبة في الأكل).
- العزلة والوحدة: الانعزال وعدم مخالطة الأسرة أو الأخوة (دون سبب صحي) قد يكون بسبب مخاوف تنسب للعدوى.
- الإفراط / أو رفض السلوك الروتيني المنزلي والمعتاد يومياً.
- ظهور سلوك تخريبي في المنزل بشكل واضح ومتكرر.
- أعراض الجسمية الطارئة مثل: صداع، مغص، غثيان، آلام اليد أو الرقبة.
- في حالة وجود تاريخ مرضي للطفل، قد يظهر نكوص وانحدار في المهارات أو سلوكيات، أو ظهور جديد لمعلمات سلوكية سلبية أو مرضية سابقة (Dünya 1-16 : 2020).

التأثير الاجتماعي-البيئي لكوفيد - 19 :

- الأسرة:

- 1- انفصال أفراد الأسر، محدودية الحصول على الدعم الاجتماعي، الكرب النفسي بين مقدمي الرعاية.

2- ازدياد خطر العنف / الإساءات المنزلية، تعطيل سبل العيش، تعطيل الروابط الأسرية والدعم الأسري والخوف من المرض.

- الطفل:

1 - ازدياد تعرّض الطفل لخطر الإساءات والإهمال والعنف والاستغلال والكرب النفسي وتأثيره السلبي على نموه بشكل عام.

- المجتمع:

1 - انهيار الثقة.

2 - التنافس على الموارد المحدودة.

3 - محدودية إمكانية الحصول على خدمات الدعم المجتمعية والوصل لمرافق التعليم.

4 - تراجع رأس المال الإنساني، تعطيل الخدمات الأساسية أو تقييد إمكانية الحصول عليها (Spadaro, 2020).

كيف نساعد الأطفال لتجاوز الآثار النفسية والاجتماعية من فيروس كورونا؟

1 - بث الاطمئنان في نفس الطفل بأن الأسرة ستقوم بحمايته وإبقائه في أمان، وتهدئة الطفل في هذا السن يستحسن فيها المزج بين (الكلام والحديث مع الاتصال الجسدي مثل الاحتضان).

2 - تشجيع الطفل على التعبير من خلال اللعب والحديث.

3 - الصبر، التسامح، وإستراتيجيات التغاضي يوصى بها ما أمكن مع وضع حدود لطيفة، ولكن منضبطة.

4 - التخفيف قدر الإمكان من الضغط باتجاه الأعباء المدرسية مع إدارة المحتوى الأساسي للتعلم المنزلي (عن بعد) ضمن حده الأدنى إذا استوجب ذلك.

5 - المشاركة في الأنشطة التعليمية (مثل الألعاب التعليمية).

6 - النشاطات الترفيهية: جلسات اللعب والبقاء على اتصال مع الأصدقاء عبر الهاتف والإنترنت.

7 - تمارين الرياضة المنزلية بشكل مستمر، يفضل لو كان وقتاً مخصصاً لممارسة رياضة جماعية ويومية للأسرة.

8 - المشاركة في المهام المنزلية.

9 - مناقشة انتشار المرض الحالي، والإجابة عن الأسئلة بما في ذلك: ما الذي يحدث ضمن حدود العائلة والمجتمع؟

10 - مساعدة العائلة في وضع أفكار لتحسين الصحة والحفاظ على روتين الأسرة.

11 - الابتعاد عن التعرض لوسائل الإعلام المختلفة وتقنين استهلاكها الجماعي والفردى.

12 - معالجة أي وصمة تتعلق بالمرض وتوضيح المعلومات الخاطئة.

13 - يمكن طلب المساعدة من المتخصصين عند وجود الحاجة الملحة لذلك وعند فقدان السيطرة والتحكم

Brooks (2020 - Webster, Smith, Woodland, Wessely and Greenberg).

فمع انتشار وباء كورونا تعرضت الأسرة لمتغيرات ومستجدات أثرت على أدوارها ووظائفها وممارساتها اليومية، وأصبحت تعيش ظرفاً استثنائياً في ظل الإجراءات الاحترازية الوقائية، حيث انطلقت صيحات تطالب الأفراد بعدم الخروج من المنزل وتبعها إعلانات تطالب بالتباعد الاجتماعي، هذه الظروف والأجواء انعكست

سلبًا على بعض الأسر من الناحية الاجتماعية والنفسية، امتد أثر الجائحة ومخاطرها ليصل إلى الأطفال والطلاب الذين عانوا من إغلاق المدارس مما تسبب في حدوث اضطراب كبير في الروتين اليومي.

ثانيًا: - دراسات سابقة:

أولاً- دراسة بلقاسمي ومسعودي (2021): عنوان الدراسة (تأثيرات جائحة كورونا 19- على جودة الحياة النفسية

لدى معلمي التعليم الابتدائي)

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة كورونا بولاية مستغانم خلال الموسم الدراسي 2020، تكونت عينة الدراسة من 88 أستاذًا وأستاذة من بيئتين مختلفتين (ريفية، حضرية)، وسعيًا لتحقيق أهداف الدراسة استعمل الباحثان استبانة لقياس مستوى جودة الحياة النفسية، وأظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات كوفيد كان ضعيفًا، وتوجد فروق في مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات جائحة (كوفيد 2019-) تُعزى لمتغير البيئة لصالح البيئة الحضرية (بلقاسمي ومسعود، 2021).

ثانيًا- دراسة جوزه (2021): عنوان الدراسة: الصحة النفسية في زمن جائحة كورونا (كوفيد 19) المستجد وتداعيات الحجر المنزلي، التجربة الجزائرية على المحك.

استهدفت الدراسة الوقوف على واقع الصحة النفسية في الجزائر في ظل انتشار جائحة كورونا (كوفيد - 19) المستجد وتداعيات الحجر المنزلي، وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل الأدب النظري السابق حول الموضوع، وتوصلت النتائج إلى أن الحكومة الجزائرية فشلت في مواكبة تداعيات الجائحة في الجانب النفسي لأفراد مجتمعتها، وهو ما تترجمه وتيرة تزايد الاضطرابات النفسية لديهم على اختلافها منذ بداية انتشار الجائحة (جوزه، 2021).

ثالثًا- دراسة رضوان (2021): عنوان الدراسة (جهود منظمة الصحة العالمية في حماية الطفل في زمن الأوبئة: كورونا أنموذجًا)

استهدفت الدراسة التركيز على أحد الحقوق المهمة للإنسان وهو الحق في الصحة، والجهود الدولية المبذولة لحماية هذا الحق، واستعملت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن التمتع بأعلى مستوى من الصحة الذي يمكن بلوغه يعد أحد الحقوق الأساسية لكل إنسان، فالصحة جانب أصيل في حياة الإنسان، إذا أصيب الإنسان بالمرض أصيب بالوهن الذي قد يؤدي بحياته، فما بالك بإصابة أعداد كبيرة من البشر في معظم دول العالم بمرض معين في الوقت نفسه مثل كورونا (كوفيد - 19)، ما جعله يصنّف بوصفه وباءً وليس مجرد مرض، ومن ثم استدعى تدخل المنظمات الدولية وخاصة منظمة الصحة العالمية للتصدي له ولمخاطره، وقد اطلعت منظمة الصحة العالمية بإدارة النظام العالمي لمكافحة انتشار الأمراض والأوبئة على الصعيد الدولي، فمنذ أن خرجت المنظمة إلى حيز الوجود، ويكمن نشاط المنظمة في اهتمامها ومحاولتها وسعيها المستمر إلى الوقاية من الأمراض والأضرار البائية وعلاجها ومكافحتها، إذ هي تبث بخبرائها إلى كل أنحاء العالم، لمساعدة الحكومات على نشر

الخدمات الصحية الوقائية والعلاجية والتثقيفية وعلى تدريب العاملين في الحقل الصحي، وتعريفهم بالوسائل الحديثة في الوقاية من الأمراض المعدية ومكافحتها، بالإضافة إلى تزويدهم بالمهام والمعدات (رضوان، 2021). رابعاً-دراسة بن زيان ومليكة وزيتوني (2020): عنوان الدراسة (العزلة الاجتماعية بسبب جائحة كورونا كوفيد 19- وانعكاساتها على الصحة النفسية والجسدية للفرد)

استهدفت الدراسة معرفة مستوى العزلة الاجتماعية وعلاقتها بالصحة النفسية والجسدية للفرد في ظل جائحة كورونا باستعمال منهج الدراسة الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن آثار العزلة الاجتماعية تتمثل بالقلق والاكتئاب والوسواس القهري، ومن الناحية الجسدية التعرض لضعف المناعة وخطر الموت (بن زيان ومليكة وزيتوني، 2020).

خامساً- دراسة سنوسي وجلولي (2020): عنوان الدراسة «الصحة النفسية في ظل انتشار فيروس كورونا كوفيد-19 والتباعد الاجتماعي واستمرار الحجر الصحي».

استهدفت الدراسة التعرف إلى الصحة النفسية في ظل انتشار فيروس كورونا (كوفيد -19) والتباعد الاجتماعي واستمرار الحجر الصحي، وتكونت عينة الدراسة من (30) فرداً، واستعملت الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن مستوى الصحة النفسية في ظل أزمة كورونا منخفض، ووجود فروق في مستوى الصحة النفسية في ظل أزمة كورونا دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث (سنوسي وجلولي، 2020).

سادساً - دراسة بروكس، بستر، سمث، دلاند، ووسلي وغرينبرغ (Webster, Smith, Woodland, Wessely and Brooks (2020 - Greenberg): تأثير كوفيد 19- على الأطفال: تركيز خاص على الجانب النفسي والاجتماعي. استهدفت الدراسة معرفة تأثير كوفيد 19- على الأطفال: من خلال التركيز على الجانب النفسي والاجتماعي في الصين، واستعمل الباحثون المنهج النظري، باستعمال الاستبانة، واستنتج أن الأدبيات الطبية تُظهر أن الأطفال معرضون بشكل ضئيل للإصابة بجائحة كورونا (COVID -19)، إلا أنهم الأكثر تضرراً من الجانب النفسي والاجتماعي لهذا الوباء، وقد يفرض الحجر الصحي في المنازل والمؤسسات عبئاً نفسياً أكبر من المعاناة الجسدية التي يسببها الفيروس، ومن المحتمل أن يؤدي إغلاق المدرسة، وقلة النشاط في الهواء الطلق، والنظام الغذائي وعادات النوم إلى تعطيل نمط الحياة المعتاد للأطفال، ويمكن أن تعزز الرتبة والضيق ونفاد الصبر والانزعاج والمظاهر العصبية والنفسية المتنوعة، مع تزايد حوادث العنف المنزلي، والأطفال من المجتمعات المهمشة معرضون بشكل خاص للعدوى، وقد يعانون من العواقب السيئة الممتدة لهذا الوباء، مثل عمالة الأطفال، والمتاجرة بالأطفال، وزواج الأطفال، والاستغلال الجنسي، والوفاة، وما إلى ذلك. وتؤدي السلطات والحكومة والمنظمات غير الحكومية أدواراً مهمة للتخفيف من الآثار السيئة النفسية والاجتماعية لـ (COVID -19) على الأطفال، وإن توفير المرافق الأساسية، والضمان الاجتماعي، والرعاية الطبية، وتقليل التفاوتات التعليمية بين الأطفال من طبقات المجتمع المختلفة هي أولويات قصوى (Brooks, Greenberg, Wessely, and Woodland, 2020).

سابعاً-دراسة كو ولنك وماك (Cao, Lung & Mak, 2020): عنوان الدراسة (الآثار النفسية لتفشي COVID-19 على طلاب الجامعات في الصين: دراسة طولية).

استهدفت الدراسة معرفة الآثار النفسية لتفشي COVID-19 على طلاب الجامعات في الصين، تكونت عينة الدراسة من (576) طالباً جامعياً من مختلف الجامعات الصينية، واستعمل الباحثون مقياسي القلق والاكتئاب، توصلت النتائج إلى زيادة في التأثير السلبي وأعراض القلق والاكتئاب بعد أسبوعين من العزل، وتشير النتائج إلى زيادة القلق والاكتئاب خلال فترة العزل، واوصت الدراسة بأنه يجب على صانعي سياسات الرعاية الصحية النظر ب عناية في مدة العزل المناسبة، وضمان الإمدادات الكافية من المواد الأساسية لمكافحة العدوى (Cao, Lung & Mak, 2020).

ثامناً - دراسة هانغ وزهيو (Hang & Zhao, 2020): عنوان الدراسة (اضطراب القلق المعمّم والأعراض الاكتئابية وجودة النوم أثناء ازمة كوفيد في الصين).

استهدفت الدراسة معرفة مدى انعكاسات تفشي فيروس كورونا على مستوى التمتع بالصحة النفسية لدى عينة من الأطباء والممرضين في مدينة ووهان بالصين، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، واستعملوا مقاييس منها للقلق والاكتئاب ولاضطراب النوم، تكونت العينة من (994) عنصراً من الطاقم الطبي العاملين في مستشفيات مدينة ووهان الصينية (183) طبيباً و(811) ممرضاً، توصلت نتائج الدراسة إلى أن حوالي (6.2 %) من إجمالي العينة يعانون مستويات مرتفعة جداً من القلق والاكتئاب والأرق، و (56.8 %) يعانون بدرجة متوسطة (Cao, Lung & Mak, 2020).

تاسعاً-دراسة ليو وزنغ: (Liu, Liu & Zhong, 2020) عنوان الدراسة «الحالة النفسية لدى طلبة الجامعة خلال فترة جائحة كورونا في الصين».

استهدفت الدراسة الوقوف على مستوى الإدراك والحالة النفسية والقلق والاكتئاب لدى طلاب الجامعات في الصين خلال فترة انتشار جائحة كورونا؛ وذلك لفهم الديناميات النفسية للطلاب الذين يعانون من الإجهاد، واعتمد الباحثون المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقاييس عبر الإنترنت على عينة قوامها (509) من الطلاب الجامعيين، واستعمل الباحثان مقياسي القلق والاكتئاب التابع لمركز الدراسات الوبائية لتقييم أعراض القلق والاكتئاب، وبيّنت النتائج وجود مشاعر القلق والذعر بمستويات مرتفعة لدى طلاب الجامعة. (Liu, Liu & Zhong, 2020).

عاشرًا - دراسة كيو، من، زن، بن، ويفنغ (QiuMin, Zhen, Bin, & Yifeng, 2020): عنوان الدراسة (طبيعة الكدر النفسي الناتج عن فيروس كورونا في الصين)

استهدفت الدراسة معرفة طبيعة الكدر النفسي الناتج عن فيروس كورونا في الصين، وتكونت العينة من (5273) فرداً بأعمار مختلفة بالاعتماد على مؤشر الكدر حول صدمة فيروس كورونا، واستعمل الباحثون مقياس الكدر، وأشارت النتائج مع مرور الوقت إلى أن مستويات الكدر كانت موجودة بين الأفراد بشكل ملحوظ (Qiu, Min, Zhen, Bin, & Yifeng, 2020).

حادي عشر: دراسة وينغ وجونجي وينبن (Wang & Jungie & Wenbin, 2020) عنوان الدراسة: (الآثار النفسية المرتبطة بتفشي فيروس كورونا كوفيد - 19 في الصين)

استهدفت الدراسة معرفة الآثار النفسية للمواطنين الصينيين بعد انتشار وتفشي فيروس كورونا، وتم قياس معدلات القلق والاكتئاب لدى عينة مكونة من (122) مبحوثاً، وتوصلت الدراسة إلى أنّ الاناث كنّ أكثر شعوراً بالقلق مقارنة بالذكور، كما أنّ الأفراد من الفئة العمرية أكثر من (40) عاماً كانوا الأكثر شعوراً بالقلق والاكتئاب من الفئات العمرية الأقل في السن، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعليمي والمهنة فإن أولئك الحاصلين على درجة البكالوريوس معرضون لخطر الاكتئاب مقارنة بالمهنيين، وأظهرت النتائج وجود حالة عامة من القلق والشعور بالاكتئاب لدى الجمهور بسبب تفشي فيروس كورونا (Wang & Jungie, 2020).

التعقيب على الدراسات السابقة: من خلال العرض السابق للدراسات السابقة التي تناولت الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على جائحة كورونا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يمكن للباحثة تقديم الملاحظات الآتية: - من حيث الأهداف: اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها؛ فمنها ما أكدت على الآثار النفسية لجائحة كورونا كدراسة (Cao, Lung & Mak, 2020) ودراسة (Wang, Jungie & Wenbin, 2020)، ودراسة أكدت على مستوى جودة الحياة والصحة النفسية كدراسة (بلقاسمي ومسعودي، 2019) وهناك دراسة اهتمت بجهود المنظمات في حماية الطفل في زمن الأوبئة في ظل جائحة كورونا كدراسة (رضوان، 2021)، والدراسة الحالية الآثار النفسية والاجتماعية لجائحة كورونا المستجد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل الحجر الصحي.

- العينة: اختلف حجم الدراسة من دراسة إلى أخرى وتراوح بين (30) فرداً إلى (5273) فرداً، أما الدراسة الحالية فكان حجم العينة (200) تلميذ وتلميذة، وقد تنوعت الدراسات السابقة في العينة فمنها ما تناولت المعلمات، ومنها الأطباء والممرضات، وطلاب الجامعة، والمواطنين، أما الدراسة الحالية فتناولت تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- مكان الدراسة: تنوعت الدراسات في الأماكن التي أجريت فيها، فبعضها أجريت في الجزائر كما في دراسة بن زيان ومليكة وزيتوني (2020)، وبلقاسمي بوعبد الله وآخرون (2019)، وإحداها في مصر كدراسة (رضوان، 2021)، وبعضها في الصين كما في دراسة (Cao, Lung & Zhao, 2020)، (Jungie & Wenbin, 2020)، (Wang, Qiu, Min, Zhen, Liu, Liu & Zhong, 2020)، (Bin, & Yifeng, 2020)، أما الدراسة الحالية فكانت في العراق.

من حيث منهج الدراسة: كان أغلب الدراسات ذات منهج وصفي تحليلي سواء كان ارتباطياً أم مقارناً، ما عدا دراسة (رضوان، 2021)، ودراسة Brooks (Webster, Smith, Woodland, Wessely and Greenberg, 2020)، ودراسة (بن زيان ومليكة وزيتوني، 2020) كان منهجها نظرياً، أما الدراسة الحالية فكان منهجها وصفيّاً. - من حيث الأدوات: استعملت الدراسات السابقة الأدوات المناسبة لقياس الهدف الذي تسعى لتحقيقه، فمنها المقياس أو الاستبانة، أما الدراسات التي استعملت المنهج الوصفي التحليلي فلم تستعمل أداة معينة، وأما الدراسة الحالية فاستعملت الاستبانة.

- من حيث النتائج: اتفقت الدراسات على الآثار السلبية النفسية الناجمة لجائحة كورونا لدى عينات الدراسة.
- استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد منهج الدراسة وأدواتها وأساليبها الإحصائية الملائمة لتحقيق هدفَي الدراسة الحالية، ومناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء هدفَي الدراسة ومقارنتها من حيث التشابه والاختلاف.
- إضافة الدراسة الحالية على الدراسات السابقة: لم تجد الباحثة دراسة عراقية أو عربية تناولت الآثار النفسية والاجتماعية الناجمة عن جائحة كورونا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في حدود علم الباحثة، مما يدعم مبررات الدراسة الحالية، كما أعطى ذلك مؤشراً على أهمية الدراسة الحالية.

أولاً- منهج الدراسة:

تقوم الدراسة الميدانية على المنهج الوصفي القائم على جمع البيانات ثم وصفها وتفسيرها.

ثانياً- مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المدارس الابتدائية، في محافظة النجف الأشرف، للعام الدراسي (2021-2022)، وللدوام الصباحي.

ثالثاً- عيّنة الدراسة:

أ- العيّنة الاستطلاعية: تم اختيار العينة عشوائياً، وبلغ قوامها (100) تلميذ وتلميذة، تم اختيارهم عشوائياً من المدرستين (مدرسة الأضواء للبنين)، والأخرى للإناث (العفة للبنات)، لحساب صدق وثبات المقياس لاستعمالها مع العينة النهائية.

ب - العيّنة التجريبية: تم اختيار أربع مدارس ابتدائية أحدهما (مدرسة الأضواء ومالك الأشتر للبنين)، والأخرى للإناث (الزينة والعفة للبنات) بالطريقة العشوائية الطبقية، وتم اختيار تلاميذ الصف السادس من تلك المدرستين التي بلغ قوامها (200) تلميذ وتلميذة بالتساوي بواقع (100) تلميذ و(100) تلميذة، وتراوحت أعمارهم بين (12 سنة - 13,6 سنة)، وبمتوسط حسابي قدره (12,8) سنة، وبانحراف معياري قدره (5,23) درجة.

رابعاً- أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف البحث، قامت الباحثة ببناء استبانة للآثار النفسية والاجتماعية الناجمة عن جائحة كورونا، وذلك وفق الخطوات الآتية:

- 1 - مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع والأدوات ذات الصلة كدراسة (صابري، 2020) ودراسة (السلمي، 2020).

2- تحديد الإجابات المتحصّل عليها وجعلها في صورة استبانة، ومن ثم تصنيفها إلى آثار نفسية وآثار اجتماعية، تضمنت (28) عبارة، وذلك تمهيداً لإعداد الصورة النهائية للاستبانة، ثم تم عرض عبارات الآثار النفسية والاجتماعية على مجموعة من المحكمين، وبناءً على ذلك تم إجراء التعديلات اللغوية، وبعد ذلك تم تطبيق الاستبانة على عينة قوامها (100) تلميذ وتلميذة تراوحت أعمارهم بين (12 سنة - 13,6 سنة) سنة بمتوسط حسابي قدره (12,8) سنة، وبانحراف معياري قدره (5,23) درجة.

ومن أجل الوقوف على مدى ملائمة الاستبانة ومدى وضوح عباراتها للعينة ولغرض تقنين أداة الدراسة عن طريق حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية، والتطبيق النهائي للاستبانة. وفيما يأتي عبارات الآثار النفسية والاجتماعية وأرقام عباراتها الدالة عليها:

أولاً: الآثار النفسية: وتضم الآثار الآتية:

- 1 - الوحدة النفسية: انفعال شعوري مؤلم، يشعر به الطفل بأنه منعزل عن الآخرين دون سبب صحي (عبد الحميد ، 2002 : 25)، عدد عباراتها (3) متمثلة في الأرقام الآتية (1-2 - 3).
- 2 - الضجر والملل: حالة من النفور من الذات وعدم تحمّل النفس، وعلى أثرها يتولد لدى الطفل الندم مما يسبب له الانعزال (عبد العال، 2012 : 15)، عدد عباراتها (3) متمثلة في الأرقام الآتية (4 - 5 - 6).
- 3 - الوسواس القهري: أفكار دائمة غير مرغوب بها ينتج عنها غالباً تأدية طقوس معقدة في محاولة لضبط هذه الأفكار الدائمة أو التخلص منها (جودة، 2004 : 122)، عدد عباراتها (3) متمثلة في الأرقام الآتية (7 - 8 - 9).
- 4 - الكدّر والحزن: اضطراب مزاجي يسبب شعور الطفل بالحزن وفقدان الاهتمام مما يؤثر على سلوكه (التميمي، 2016 : 4)، عدد عباراتها (3) متمثلة في الأرقام الآتية (10-11-12).
- 5 - اضطرابات النوم: مشكلات تتعلق بنوم الطفل وتمثل في الأرق والكوابيس عدد عباراتها (3) متمثلة في الأرقام الآتية (13 - 14 - 15) (Cao, Lung & Mak, 2020).
- 6 - اضطرابات الأكل: مشكلات تتعلق بنظام الأكل للطفل وتمثل بزيادة الرغبة في الأكل أو فقدان الرغبة في الأكل، عدد عباراتها (3) متمثلة في الأرقام الآتية (16 - 17 - 18). (Cao, Lung & Mak, 2020).

ثانياً: الآثار الاجتماعية وتضم الآثار الآتية:

- 1 - المخاوف الاجتماعية: هي خوف من واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية حينما يتواجد الفرد وسط الغرباء، وأن مخاوفه مبالغ فيها وغير معقولة (الكواشي، 2015 : 7)، عدد عباراتها (7) متمثلة في الأرقام الآتية (19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25).
- 2 - التباعد الاجتماعي: الحد من الاتصال الوثيق بين الأفراد للمساعدة في وقف انتشار فيروس كورونا (22): (WHO, 2020)، عدد عباراتها (3) متمثلة في الأرقام التالية (26-27-28).

الخصائص السيكومترية لمقياس الآثار النفسية والاجتماعية لجائحة كورونا المستجد على تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل الحجر الصحي:

أولاً- صدق المقياس:

وقد تحقق في المقياس الحالي نوعان من الصدق هما:

1 - الصدق الظاهري: من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، وتم الاتفاق بين المحكمين حول صلاحية العبارات بنسبة (80%)، وتم إجراء بعض التعديلات اللغوية للاستبانة.

2 - صدق الاتساق الداخلي: علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للاستبانة:

لحساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الاستبانة وبين درجاتهم الكلية للاستبانة، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون لـ (100) استمارة، موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث، وكانت معاملات الارتباط تتراوح بين (0.681 - 0.780) درجة للآثار النفسية، وكانت معاملات الارتباط للآثار الاجتماعية تتراوح بين (0.611-0.678)، أما معامل الارتباط للعينة ككل فكان يساوي (0.677) درجة، ويلاحظ أن جميع معاملات الارتباط موجبة.

ثانياً- الثبات:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، ولحساب الثبات بهذه الطريقة طبقت الاستبانة على عينة عشوائية قوامها (50) تلميذاً وتلميذة وكانت موزعة بين الذكور والإناث بالتساوي، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات الأفراد في التطبيقين وتصحيحه بمعامل ارتباط سبيرمان، وكانت معاملات الارتباط للعينة مناسبة، في هذا السياق يشير عبد الهادي (2001: 388) إلى قبول معاملات الثبات المحصورة بين (0.75 - 0.0) مناسبة، أما معامل الثبات الأقل من (0.49) فيكون مرفوضاً. والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) يبين معاملات الثبات لاستبانة الآثار النفسية والاجتماعية لعينة الدراسة بطريقة التجزئة النصفية

الآثار	النوع	معاملات الارتباط	
		بيرسون	سبيرمان
النفسية	الوحدة النفسية	0.67	0.80
	الضجر والملل	0.63	0.77
	الوسواس القهري	0.73	0.84
	الكدر والحزن	0.75	0.86
	اضطرابات النوم	0.66	0.79
	اضطرابات الأكل	0.66	0.71
الاجتماعية	الأسرية	0.69	0.81
	الاجتماعية	0.59	0.74
	المهنية	0.64	0.78
	الدراسية	0.70	0.82
	للعينة ككل	0.67	0.80

لتحديد قوة وضعف الوزن المئوي في استخراج النتائج، استعملت الباحثة الوسائل التالية:

المدى: وتم استخراجه بطرح الوزن المئوي الأعلى من الوزن المئوي الأدنى أي:

$$2 = 3 - 1$$

طول الفئة: لاستخراج طول الفئة يتم قسمة المدى على أعلى وزن مئوي أي $0.66 = 3 \div 2$

إضافة طول الفئة إلى أقل وزن، ثم باقي الأوزان، ويكون بالشكل الآتي:

- من 1-1.66 درجة، منخفض.

- من 1.67-2.33 درجة، متوسط.

- من 2.34-3 درجة، عالٍ.

تصحيح الاستبانة: تكون الإجابة على الاستبانة من خلال وضع التلميذ علامة (١) أمام العبارة التي تتفق مع وجهة نظره من خلال البدائل الآتية: (دائماً، أحياناً، أبداً)، ونصحح بالأوزان (1|2|3) على التوالي، وتكون الدرجة الكلية في كل بُعد بالشكل التالي: بُعد الآثار النفسية بين (-18 54) درجة، وبُعد الآثار الاجتماعية بين (30-10) درجة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاستبانة بين (28-84) درجة، وبذلك تم التوصل إلى الاستبانة بصورتها النهائية المقدمة للتلميذ كما في الملحق (1).

إجراءات الدراسة:

- الاطلاع على التراث التربوي والنفسي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينته.
- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية بمجالين (النفسية والاجتماعية) وبواقع (28) فقرة، ضم مجال الآثار النفسية (18) فقرة، ومجال الآثار الاجتماعية (10) فقرات، وعرضها على مجموعة من الخبراء، وتم الإبقاء على جميع الفقرات البالغ عددها (28) فقرة، وإجراء بعض التعديلات في ضوء مقترحاتهم.
- تطبيق الأداة على عينة عشوائية قوامها (100) تلميذ وتلميذة لحساب صدق الاتساق الداخلي، و(50) تلميذاً وتلميذة لحساب ثبات الاستبانة تمهيداً لعرضها على العينة النهائية والأساسية.
- الحصول على الموافقة الرسمية (تسهيل مهمة) إلى المدارس المشمولة بالدراسة لتطبيق المقياس فيها على العينة النهائية البالغة (200) تلميذ وتلميذة بالتساوي.
- استخراج النتائج وتفسيرها.
- وضع الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.
- عرض النتائج: تم عرض النتائج التي تم التوصل إليها وفقاً لتسلسل سؤالي الدراسة.
- قبل عرض نتائج الدراسة، لا بد من معرفة الخصائص الإحصائية لعينة الدراسة، والجدول (2) يوضح ذلك، ويُلاحظ من المؤشرات الإحصائية أنها تقترب من التوزيع الاعتدالي مما يوفر دليلاً على تمثيل العينة للمجتمع المدروس ومدى تعميم النتائج.

جدول (2) يوضح الخصائص الإحصائية لعينة الدراسة

Statistic		
Mean	الوسط الحسابي	71.32
Median	الوسيط	74.00
Std. Deviation	الانحراف المعياري	4.06
Skewness	الالتواء	541.
Kurtosis	التفلطح	.131-
N	200	

ستقوم الباحثة بعرض النتائج التي توصلت إليها وفق تساؤلاتها المبينة أدناه على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما الآثار النفسية والاجتماعية السلبية لجائحة كورونا المستجد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ وللإجابة على هذا السؤال استعملت الباحثة الوسط المرجح والوزن المثوي للآثار النفسية والاجتماعية، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) يبين السلم الترتيبي للآثار النفسية والاجتماعية لجائحة كورونا

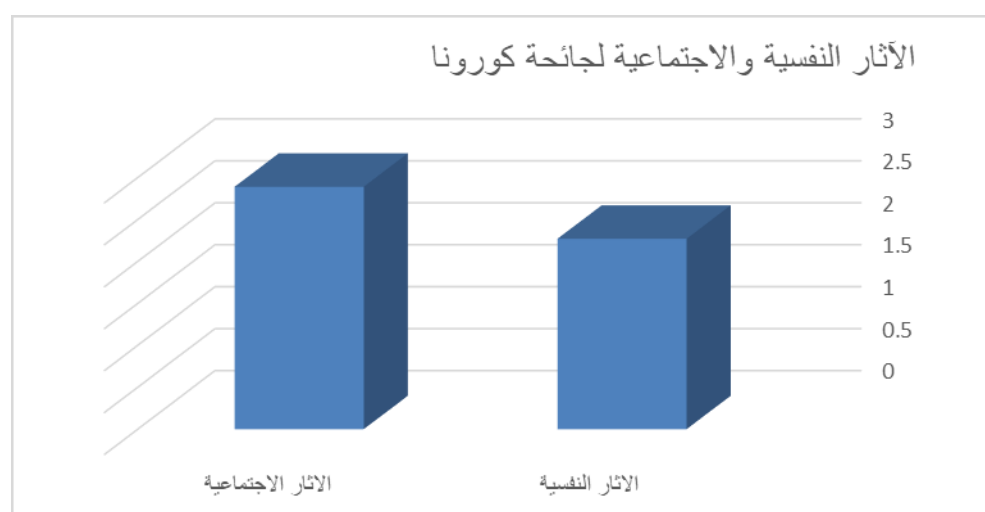
المرتبة	الترتيب وفق الوزن المثوي	الوزن المثوي	الوسط المرجح	الدرجة الكلية	عدد الفقرات	النوع	الأثر
الثاني	عال	78٪	2.71	9	3	الوحدة النفسية	النفسية
الأولى	عال	85٪	2.81	9	3	الضجر والملل	
السادس	منخفض	45٪	1.65	9	3	الوسواس القهري	
الرابع	متوسط	65٪	2.11	9	3	الكدر والحزن	
الثالث	متوسط	67٪	2.32	9	3	اضطرابات النوم	
الخامس	متوسط	61٪	2	9	3	اضطرابات الأكل	
	متوسط	66.83	2.27		18	المجموع	
الثانية	عال	87٪	2.86	21	7	المخاوف الاجتماعية	الاجتماعية
الأولى	عال	91٪	2.91	9	3	التباعد الاجتماعية	
	عال	89٪	2.89		1	المجموع	
		77.91	2.58		28	المجموع الكلي	

يلاحظ من الجدول (3)، وما يتعلق بالآثار النفسية، أن الضجر والملل حصلا على المرتبة الأولى (بترتيب عال) وبوزن مثوي قدره (85٪) درجة، ثم جاءت الوحدة النفسية بالمرتبة الثانية (بترتيب عال) بوزن مثوي قدره (78٪) درجة، أما اضطرابات النوم فحصلت على المرتبة الثالثة (بترتيب متوسط) وبوزن مثوي قدره (67٪) درجة، وجاء في المرتبة الرابعة الكدر والحزن (بترتيب متوسط) وحصل على وزن مثوي قدره (65٪) درجة، أما اضطرابات الأكل فقد حصلت على المرتبة الخامسة (بترتيب متوسط) بوزن مثوي قدره (61٪) درجة، وحصل

الوسواس القهري على المرتبة السادسة (بترتيب منخفض) وبوزن مئوي قدره (45٪) درجة، أما ما يتعلق بالآثار الاجتماعية؛ فاحتل التباعد الاجتماعي المرتبة الأولى (بترتيب عالٍ) وبوزن مئوي قدره (91٪) درجة، وجاءت في المرتبة الثانية المخاوف الاجتماعية (بترتيب عالٍ) وبوزن مئوي مقداره (86٪) درجة.

- المقارنة بين مجالي الاستبانة: أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع الآثار الاجتماعية مقارنة بالنفسية، كما يوضحها الشكل رقم (1).

الشكل (1)



كما يوضح الجدول رقم (4) الفروق بين المجالين ومرتبتهما.

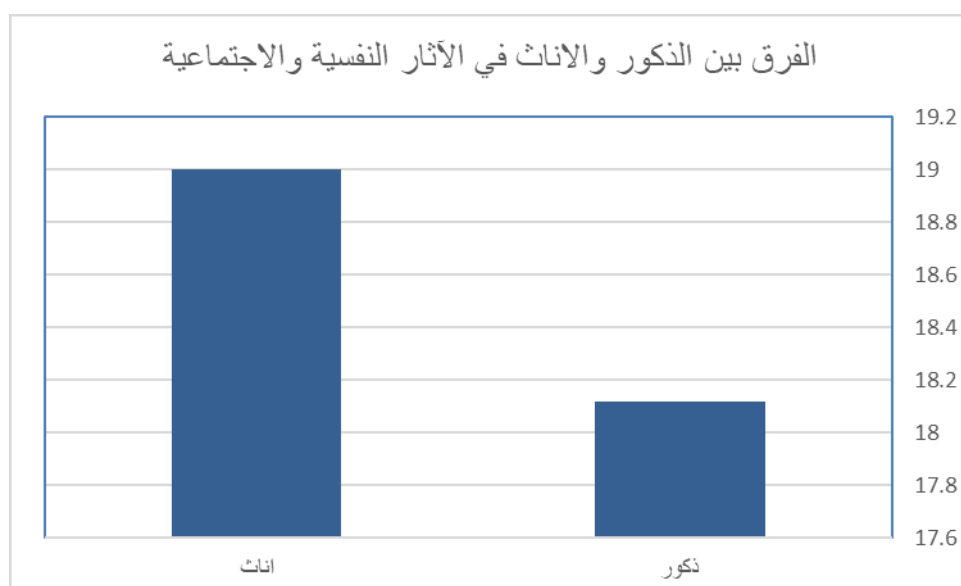
الجدول (4) يبين الأوساط المرجحة والأوزان المئوية ومستوى ترتيب مجالي الاستبانة للعينة

المرتبة	الترتيب	الوزن المئوي	الوسط المرجح	المجال	ت
الثاني	متوسط	66.83٪	2.27	الآثار النفسية	1
الأولى	عالٍ	77.91٪	2.89	الآثار الاجتماعية	2
	عالٍ	72.73	2.58		الكلية

يلاحظ من الجدول (4)، تفوق الآثار الاجتماعية على النفسية، جاءت الآثار الاجتماعية بالمرتبة الأولى (بترتيب عالٍ) وبوزن مئوي قدره (77.91٪) درجة، بينما حصلت الآثار النفسية على المرتبة الثانية (بترتيب متوسط) وبوزن مئوي قدره (66.83٪) درجة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق في الآثار النفسية والاجتماعية الناجمة عن جائحة كورونا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور وإناث)؟ وللإجابة عن هذا السؤال استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في الآثار الاجتماعية والنفسية كما يوضحها الشكل رقم (2).

الشكل (2)



كما يوضح الجدول رقم (5) الفروق بين الذكور والإناث في الآثار النفسية والاجتماعية

جدول (5) يبين نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين الذكور والإناث في الآثار النفسية والاجتماعية لجائحة كورونا

VAR0000		Mean	Std. Deviation	T		Df	Sig
				Counted	Tabular		
male	100	59	2.87	4.65	1.96	99	0.041
Female	100	70	3.49				

يلاحظ من الجدول (5) والشكل (2) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على جائحة كورونا ترجع إلى الاختلاف في النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) لصالح الإناث، لكون الإناث حصلن على متوسط حسابي يساوي (70) درجة، وهو أعلى من متوسط الذكور الذي يساوي (59) درجة.

مناقشة النتائج:

ربما نعيش اليوم أصعب مرحلة في تاريخ البشرية هي مرحلة وباء بدون سابق إنذار، مما سبب الصدمات والأزمات، ومن المؤكد أن الأزمات تُسبب للفرد صدمات نفسية لا يستطيع معها إدراك الحدث وتصور الموقف بصورة كاملة، وبالتالي لا يقوى على مواجهتها، ولا يستطيع في ذات الوقت الهروب منها، وتكون النتائج في حينها عجز واضح وشعور متوتر وخيبة أمل، فعاش الإنسان أثناء أزمة كورونا في حالة من الخوف والذعر وأصبحنا بين ليلة وضحاها مطالبين بالمكوث في المنازل، وهذا ما يُسمى بالحجر الصحي، فضلاً عن الاحتياطات الضرورية كارتداء الكمامات واستعمال المعقمات، وبدأنا نشك في كل شيء خوفاً من ملامستنا لهذا الفيروس، وتوقفت الدراسة في المدارس بشكلها المعتاد، وأصبحت معظم المدن صامتة في ظل الحجر الصحي، وبدأنا نعيش ضغوطاً غير مألوفة لدينا، ونعيش أزمة حياة أو موت، وهذه الأزمات والضغوطات تؤدي إلى عدم إشباع الحاجات النفسية والمادية والاجتماعية، مما يؤدي إلى الشعور بالعجز والذعر، كذلك عدم تقبل الفرد لذاته، وعدم قدرته على الإحساس بالطمأنينة والثقة بالنفس، وبالتالي عدم التوافق النفسي والاجتماعي مما يؤثر سلباً على الصحة النفسية نتيجة تفشي الوباء وزيادة الإصابات وزيادة الوفيات، وتشير نتائج الدراسات (سنوسي وجلولي، 2020 Jungie & Wenbin, 2020 & Wang, (Liu, Liu & Zhong, 2020 في هذا الصدد إلى أن «مستوى الصحة النفسية في ظل أزمة كورونا منخفض»، فضلاً عن التهويل الذي تنشره وسائل الإعلام، ما أدى إلى تدني الحالة المزاجية للأفراد نتيجة الخوف والقلق من المصير المجهول، كذلك عدم القدرة على التمتع بالأشياء والقيام بالأنشطة، حتى لو كانت بسيطة، نتيجة سيطرة الخوف والوسواس القهري، ويشير وينغ وونبن (Wang & Wenbin, 2020) في هذا الصدد إلى أن انتشار فيروس كورونا شكّل حافزاً لتكوين أفكار ومخاوف من انتقال العدوى والتلوث، مثل التلوث والميكروبات، فالذي لديه وسواس قهري يتحاشى التعرض للمواقف التي قد تحفز حدوث الوسواس، ويرى كل من بروكس، بستر، سمث، دلاند، ووسلي وغرينبرغ Webster, Smith, Woodland, Wessely and Brooks (Greenberg, 2020) أن القلق عرض شائع قد يرتبط بالطقوس القهرية مثل (غسل اليدين المتكرر والتنظيف) والتي بدورها قد تساعد في الحماية من انتقال فيروس كورونا إلى الجهاز التنفسي، وبالتالي تمنع انتشار فيروس كورونا، إلا أن الدعوات المستمرة للتعقيم والتنظيف قد تعدّ محفزاً للسلوك القهري، حتى أن هذا الفيروس لم يرحم براءة الأطفال، ويفسر هانغ وزهو (Hang & Zhao, 2020) انتشار هذه الآثار لدى الأطفال بسبب الحجر الصحي وبسبب الإجراءات المتخذة كإغلاق المدارس، وعدم الذهاب إلى الأماكن الترويحية ما يسبب شعور الطفل بالملل والرتابة، فالبقاء في البيت لمدة طويلة وممارسة الروتين اليومي والأخبار المخيفة التي تتداولها وسائل الإعلام بشأن أعداد الإصابات والوفيات أسهمت في معاناة الأطفال بمشاعر الضجر والاكتئاب واضطراب النوم والأكل، ناهيك عن أثر الحجر الصحي على ميزانية الأسرة وانخفاض معدل الدخل لها، لم تكتفِ جائحة كورونا بهذا الحد، بل امتدت إلى الآثار الاجتماعية ما سبب مخاوفاً اجتماعية وتباعداً اجتماعياً حيث إن المدرسة تعدّ مصدر التنفيس الانفعالي، وبسبب الحجر الصحي مُنع الطفل من الذهاب إلى المدرسة والاختلاط

واللعب مع زملائه، وبهذا أصبحت كورونا عدوًا مجهولًا ومستقبلاً غير معلوم في آثاره وتداعياته، ويشير روتك ودوباى (Ritwik & Dubey, 2020) في هذا الصدد إلى أن «إغلاق المؤسسات التعليمية لفترة قصيرة وأسّر الأطفال في المنزل أمر مزعج بالفعل ومن المتوقع أن يكون له آثار ضارة على الصحة الجسدية والعقلية»، وتحطيم الإحساس بالحياة الطبيعية التي كانت المدارس توفرها، وستكون السمّة لدى الأطفال وانخفاض اللياقة القلبية التنفسية هي النتيجة النهائية لعدم النشاط البدني طويل الأمد، وأنماط النوم غير المنتظمة، وخطط النظام الغذائي، ونمط الحياة غير المستقرة، وقضاء وقت أطول باستعمال الهواتف المحمولة والجلوس أمام شاشة التلفزيون أثناء إغلاق المدرسة، ناهيك عن العبء المالي المتزايد على الآباء.

كما أظهرت النتائج تفوق الآثار الاجتماعية على الآثار النفسية، وقد يُعزى تفسير ذلك إلى أنه تم غلق المدارس، وعدم الخروج من المنزل، ما أدى إلى عدم ذهاب التلاميذ إلى المدرسة وإلى الأماكن الترويحية الأخرى في مدة الحجر الصحي، وبالتالي قلّت فرصة اللعب والاختلاط، علماً أن الآثار الاجتماعية انعكست سلباً على الآثار النفسية، وتشير دراسة بن زيان ومليكة وزيتوني (2020) في هذا الصدد إلى أن آثار العزلة الاجتماعية تتمثل بالقلق والاكتئاب والوسواس القهري، ويرى (أيركسون) أن الطفل في هذه السن يمر بمرحلة الإحساس بالهوية، وفيه يدخل الطفل إلى سن المراهقة بما يتضمنه من تغيرات عقلية وفسولوجية، حيث يتعامل المراهق باعتباره رجلاً قد خرج من طور الطفولة، وإذا لم يُحسن من حوله التعامل معه واستمروا في إشعاره بطفولته فإنه يلجأ إلى العنف للتأكيد على هويته (عبد المعطي وقناوي ومحمد، 2001 : 56-62)، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كل الدراسات السابقة فيما يخص الآثار النفسية والاجتماعية لجائحة كورونا.

نلاحظ أن الآثار النفسية والاجتماعية أعلى لدى الإناث منها لدى الذكور، وقد تكون هذه نتيجة منطقية فالذكور قد يجدون طرقاً للتعبير عن عواطفهم، أما الإناث فيعانين من صعوبة الحصول على ذلك، ولذلك تطلب الإناث مساعدة الآخرين، وتفكير الأنثى يكون في أكثر من موضوع في آن واحد، أما الذكر فعندما ينتهي من التفكير في موضوع ينتقل للتفكير في الآخر فهو أحادي القطب في التفكير، عكس الأنثى فإنها ثنائية القطب (سالي وآخرون، 2018، :8)، ونظراً للعاطفة التي تتمتع بها الأنثى وخوفها من أي عارض ومرض يصيب أي فرد من أفراد أسرتها مقارنة بالذكر، كما أن مناعة الأنثى وتركيبها يجعلها عُرضة للإصابة أكثر من الذكور، والشعور لدى الذكور بأن القلق والخوف الزائد يقلل من رجولته، وأن طريقة الاستجابة للمشاكل النفسية تختلف بين الذكور والإناث، فالذكور يميلون إلى الصمت والانعزال والتفكير في الحل المباشر للمشكلة، بينما تميل الإناث للتحدث عن المشكلة التي يُعانينها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة وانغ وزملائه (Jungie & Wenbin, 2020) ودراسة (سنوسي وجلولي، 2020) اللتين أشارتا إلى وجود فروق في مستوى الصحة النفسية في ظل أزمة كورونا دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

الاستنتاجات:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن أن نستنتج النقاط الآتية:
- لجائحة كورونا آثار نفسية واجتماعية في ظل الحجر الصحي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- تبين أن للآثار الاجتماعية دوراً أكبر من الآثار النفسية في جائحة كورونا في ظل الحجر الصحي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الآثار الاجتماعية والنفسية لجائحة كورونا لصالح الإناث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

التوصيات:

- القيام بدورات وندوات ومحاضرات من أجل تنمية الصحة النفسية لدى التلاميذ من خلال برامج توعوية كي لا تتفاقم الآثار النفسية والاجتماعية لديهم.
- قيام وسائل الإعلام بنوع من التوعية والإسعافات الأولية النفسية لبث المشاعر الإيجابية والتأكيد على أن فيروس كورونا يمكن التغلب عليه.
- تفعيل الإرشاد النفسي والتربوي للقيام في البرامج الإرشادية والعلاجية للحد من هذه الآثار المترتبة من جائحة كورونا.
- إدخال مفردات خاصة بالأوبئة وكيفية مواجهتها في المناهج الدراسية.
- الإسراع في تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لكافة أفراد المجتمع وخصوصاً الأطفال الأكثر عرضة للتأثر من خلال الاستماع لأخبار تفشي كورونا.
- وضع دليل إرشادي يتناول خطوات التعامل مع الأزمات الوبائية كأزمة كورونا.
- العمل على توعية أفراد الأسرة بضرورة ممارسة أنشطة مشتركة داخل البيت وتعليم أطفالها مهارات جديدة طيلة بقائهم في المنزل.
- تفعيل تقديم الدعم النفسي والاجتماعي بصورة سريعة ممنهجة للتعامل مع الأزمات وخاصة الصحية مثل جائحة كورونا.
- تشجيع الأطفال على القيام بالتلقيح لمواجهة فيروس كورونا.

المقترحات:

- القيام ببحوث تجريبية حول أثر البرامج الإرشادية لتخفيف الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة لجائحة كورونا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- القيام بدراسة حول العلاقة بين المناعة النفسية والآثار النفسية والاجتماعية المترتبة عن جائحة كورونا.
- القيام بدراسة مقارنة في الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على جائحة كورونا بين الأطفال والمراهقين والشباب.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- بن زيان، ملكية، زيان، وسيلة وزيتوني ونسيبة (2020). العزلة الاجتماعية بسبب جائحة كارونا كوفيد- 19 وانعكاساتها على الصحة النفسية والجسدية للفرد، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز الدراسة وتطوير الموارد البشرية، مجلد 3، ص: 247.
- بلقاسمي وعبد الله، مسعودي محمد (2021). تأثيرات جائحة كورونا 19- على جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي، (دراسة ميدانية بولاية مستغانم)، مجلة وحدة الدراسة في تنمية الموارد البشرية، المجلد (16)، العدد (3)، الجزء 2، ص: 233 - 258.
- _ بو عموشة، نعيم (2020). فيروس (كورونا - كوفيد 19) دراسة تحليلية، مجلة التمكين الاجتماعي، المجلد (2) العدد 2 ص: 123 - 151.
- التميمي، محمد (2016). مشكلات الصحة النفسية وأمراضها وعلاجها، القاهرة: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- _ جوده، عبد القادر (2004)، الوسواس القهري على عينات فلسطينية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (29)، الجزء الأول، مكتبة زهراء الشرق، مصر.
- _ جوزة، عبد الله (2021). الصحة النفسية في زمن جائحة كورونا (كوفيد-19) المستجد وتداعيات الحجر المنزلي التجربة الجزائرية على المحك، كلية العلوم القانونية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور بالحليفة - الجزائر، المجلة المعلومات: المجلد السادس - العدد الاول، ص: 231-201.
- خشبة ، ماجد محمد (2020). أزمة في سياقات ومفاهيم (كورونا - 19)، معهد التخطيط القومي. مصر وعالم كورونا وما بعد كورونا. سلسلة أوراق الأزمة، جمهورية مصر العربية.
- _ رضوان، أحمد محمد (2021). جهود منظمة الصحة العالمية في حماية الطفل في زمن الأوبئة: كورونا أنموذجاً، المجلة العلمية لتربية الطفولة - جامعة المنصورة المجلد 8 العدد 2، ص: 146-116.
- زهران، حامد عبد السلام (1995). علم النفس الطفولة والمراهقة، الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة.
- _ سالي، سورايا وآخرون (2018). التعامل مع القلق والاكتئاب، نهج نظام متكامل، تقرير منتدى القلق والاكتئاب التابع لمؤتمر ويش، مصر، ص: 8.
- _ سعد، جنية أبو الفضل وآخرون (2002). كيفية الاهتمام في الصحة النفسية في علاقات التباعد الاجتماعي والحجر الصحي أو العزل خلال الجائحة، جامعة سان جوزاف، كلية اللغات والترجمة، بيروت.
- السلمي، عطية رويح (2020). جائحة كورونا وآثارها الاجتماعية على الأسرة دراسة وصفية على عينة من الأسر السعوديات بمدينة جدة، المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية دراسات وبحوث - تطبيقية، مج 1 (12)، جامعة أسيوط كلية الخدمة الاجتماعية، ص: 74 - 100.
- سنوسي بومدين، وجلولي، زين (2020). الصحة النفسية في ظل انتشار فيروس كورونا (كوفيد- 19) والتباعد الاجتماعي واستمرار الحجر الصحي، مجلة التمكين الاجتماعي. 2 (2): 65 - 80
- الشمري، مدين نوري طلاك (2015). الآثار النفسية والاجتماعية الناجمة عن تعدد الزوجات، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، مج 23 (3)، ص 1469-1490.

- صابري، بحري (2020) إدارة أزمة فيروس كورونا covid-19 من خلال تعزيز الصحة النفسية في ظل الحجر المنزلي، مجلة العلوم الاجتماعية ألمانيا: عد (13)، 10 - 26.
- _ عبد الحميد، نشوى أحمد (2002). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالتوافق النفسي والانتماء لدى عينة من الاطفال المحرومين وغير المحرومين من الرعاية الأسرية، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس.
- _ عبد العال، تحية (2012). الضجر وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة (دراسة في سيكولوجية)، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 23 (92)، ص: 433-521.
- عبد المعطي، حسن مصطفى وقناوي، محمد، هدى (2001). علم النفس النمو: الأسس والنظريات، الجزء الأول، الجزء الأول، مكتبة بستان المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
- عبد الهادي، نبيل (2001). القياس والتقويم واستخداماته في التدريس الصفّي، ط2، عمان: دار وائل.
- _ العزب، سهام أحمد، والجوهري، سحر علي عباس (2020)). أثر بعض المتغيرات الأسرية على أنماط الاتصال الزوجي فترة كوفيد 19 دراسة تطبيقية على بعض الأسر السعودية. المجلة العربية للآداب وللدراسات الإنسانية، ع (14)، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ص: 107-142.
- الكواشي، هبة (2015). الخوف الاجتماعي لدى المراهقين الأيتام، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي.
- محمود، فاطمة الزهراء سالم (2020). التباعد الاجتماعي وآثاره التربوية في زمن (كوفيد المستجد كورونا - 2019)، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، ع (75)، ص: 14-12.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Brooks SK, Webster RK, Smith LE, Woodland L, Wessely S, Greenberg N. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid Review of the evidence. Lancet 2020;395:912-20 .
- Cao. H ., Li, H.Y Leung, D.Y.P.; Mak, Y.W . (2020). The Psychological Impacts of a COVID-19 Outbreak on College Students in China: A Longitudinal Study. Int. J. Environ. Res. Public Health , 17, 3933.
- Dünya, D. D. (2020). Psycho-social effects of covid-19 - situation analysis report of MHPSS needs of Syrian refugees in Turkey, retrieved 6/April,2020 https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Psychosocial_Effects_COVID-19_Needs_Assessment-3.pdf.
- Huang, Y.,& Zhao, N.(2020). Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during Covid -19 outbreaks in china: a web-based cross -sectional survey. Psychiatry research, 112954.
- Liu, X., Liu, J., Zhong, X. (2020). Psychological State of College Students During COVID-19 Epidemic, The Lancet Global Health, Available at SSRN: <http://dx.doi.org/10.2139/>

ssrn.3552814

Spadaro, Alessandra, (2020).COVID-19: TESTING the limits of human right, European Journal of Risk Regulation(24) :345-351.

& Dubey,R. (2020) . Impact of COVID-19 Subhanker . C Ritwik ,G COVID-19 on children: special focus on the psychosocial aspect ,J. Minerva Pediatric, June;72(3):226.

Qiu, Jianyin, Bin Shen, Min Zhao, Zhen Wang, Bin Xie, and Yifeng Xu ,(2020). Nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic, J .General Psychiatry. 2020; 33(2) pp :234-252 .

Wang, Y., Jungie, Y., & Wenbin, W. (2020). Study on the public psychological states and its related factors during the outbreak of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in some regions of China,J. Psychology and Health & Medicine, 26 (1): 13–22

Wang G, Zhang Y, Zhao J, Zhang J, Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 . (2020). outbreak. Lancet 2020; 395:945

World Health Organization.(2020). WHO Director-General's Remarks at the Media Briefing on 2019-nCoV on 11 February; WHO: Geneva, Switzerland, 2020.

ملحق (1) استبانة الآثار النفسية والاجتماعية السلبية لجائحة كورونا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل الحجر الصحي

ت	العبارات	البدائل		
		دائمًا	أحيانًا	أبدًا
1	أميل إلى العزلة نتيجة الجلوس لفترات طويلة بالمنزل بسبب فيروس كورونا.			
2	اعتقد أن السعادة تكون في الابتعاد عن كل ما يقال عن فيروس كورونا.			
3	أعزف عن الخروج من المنزل إلا لأداء الطلبات الضرورية.			
4	أتجنب الدراسة لأنني أشعر بالملل.			
5	جميع الأمور متشابهة من حولي مما أدى إلى شعوري بالملل.			
6	المدرسة لا تعلمنا كيفية التعامل مع الأوبئة.			
7	أستعمل المعقمات بشكل كبير وغير مبرر.			
8	تسيطر علي فكرة لماذا أتعلم بزيادة الوفيات بسبب فيروس كورونا.			
9	أرغب في تعقيم المنطقة التي أقيم فيها، لأن الفيروس منتشر في منطقتنا.			
10	لدي شعور باحتمال تزايد الخطر جراء فيروس كورونا.			
11	أشعر بالخوف من الإصابة بفيروس كورونا.			
12	أشعر بالحزن عند إصابة أحد أفراد عائلتي بفيروس كورونا.			
13	أصبح عندي حالة من التبول اللاإرادي.			
14	تطاردني المخاوف ليلًا عندما أسمع أن أحدًا ما قد توفي جراء فيروس كورونا.			
15	أعاني من الكوابيس والأحلام المزعجة.			
16	أعاني من الرغبة في زيادة الطعام بشكل غير طبيعي.			
17	أعاني من فقدان الشهية.			
18	أشعر بالاكئاب لعدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية.			
19	زيادة العنف الأسري تجاهي في ظل الحجر الصحي.			
20	أشعر بضعف العلاقات الاجتماعية مع أصدقائي بسبب فيروس كورونا.			
21	أشعر بالعجز من حماية أفراد عائلتي.			

22	أتعاطف مع المصابين بفيروس كورونا وذويهم.		
23	أتجنب الزيارات إلى أقاربي بسبب فيروس كورونا.		
24	رغم وجودي في المنزل أشعر بضعف علاقتي بأسرتي بسبب كثرة استعمال الأجهزة الالكترونية.		
25	لا أصافح أحداً خوفاً من الإصابة بفيروس كورونا.		
26	أتجنب اللعب مع أصدقائي خوفاً من الاختلاط.		
27	أتجنب الأنشطة التي تتطلب الاختلاط مع الآخرين.		
28	أخاف الاختلاط مع الآخرين.		

عرض تقرير

فاقد التعلم بسبب كوفيد - 19 : إعادة بناء التعليم الجيد للجميع

في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

الناشر: اليونسكو ومنظمة اليونسيف والبنك الدولي

سنة النشر: 2022 م

رقم الإيداع: 0-100494-3-92-978

عدد الصفحات: 87 صفحة

عرض ومراجعة: د. خالد صلاح حنفي محمود

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



أصدرت منظمتا اليونسكو واليونسيف والبنك الدولي تقريراً باللغة العربية في عام 2022 م بعنوان: «فاقد التعلم بسبب كوفيد - 19 : إعادة بناء التعليم الجيد للجميع في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا» وهو النسخة العربية للتقرير الأصلي الصادر باللغة الإنجليزية في عام 2021 بعنوان:

COVID-19 learning losses: rebuilding quality learning for all in the Middle East and North Africa

وقد تناول هذا التقرير التأثيرات العالمية لانتشاء وباء كورونا من شهر مارس 2020، وما تبنته دول العالم من إجراءات لمواجهة ومن أبرزها الغلق الكلي

أو الجزئي للمدارس، وتعليق الدراسة في الجامعات، مما أدى بدوره إلى تأثيرات كبرى على الطلاب والأطفال والمراهقين، وذلك على مستوى صحتهم العقلية ورفاهتهم وتنشئتهم الاجتماعية، وأثر بدوره على مشاركتهم النشطة في المجتمع، وكذلك ألقى بظلال سلبية على سوق العمل.

فقبل جائحة كورونا كان هناك (15) مليون طفل في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا في الفئة العمرية من (5-14) سنة غير قادرين على القراءة بكفاءة، كما كان هناك (10) مليون طفل معرضين

لخطر التسرب من التعليم بسبب الفقر والتهميش الاجتماعي والنزوح والنزاعات والصراعات في المنطقة، كما تشير تقديرات اليونسكو إلى أن هناك 1.31 مليون طفل وشاب انضموا إلى نسبة المتسربين من التعليم نتيجة أزمة جائحة كورونا.

كما كان لجائحة كورونا آثار اقتصادية سلبية واختلالات اقتصادية في ميزانيات دول المنطقة، وآثار سلبية على الاستثمارات الموجهة لقطاع التعليم، ونتيجة لغياب الأرقام والدلائل حول مدى تأثير كوفيد-19 على قطاع التعليم، فقد قامت منظمة اليونسكو بالتعاون مع وزارات التربية والتعليم في دول المنطقة بنشر استبانة حول آثار جائحة كورونا الراهنة، والآثار على المدى البعيد.

وقد هدف التقرير إلى دراسة النقاط الآتية:

- 1 - المعلومات المرتبطة بإغلاق المدارس في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، والاستجابة التعليمية للجائحة حتى الآن.
- 2 - تقدير فاقد التعلم المحتمل والمرتبط بالجائحة.
- 3 - تقديم سلسلة من التوصيات الخاصة بالسياسات والبرامج لاستعادة فاقد التعلم، ونشر الممارسات التعليمية الجيدة في المنطقة.

وقد اختتم هذا التقرير بتوصيات لصانعي السياسات وصانعي القرار على المستوى الوطني والمدرسي تقضي بوضع استراتيجيات قصيرة ومتوسطة وطويلة الأجل بهدف معالجة فاقد التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، وإنشاء أنظمة تعليم وتعلم عادلة وفعالة ومرنة، تدعم الوصول إلى التعلم والمتعلمين، وإنشاء بيئات تعليم تمكينية، وذلك بما يتفق والهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وجدول أعمال التعليم 2030.

ويقع التقرير في (87) صفحة، ويضم (6) فصول، وذلك على النحو الآتي:

الفصل الأول: مقدمة

ويمثل عرضاً للمشكلة التي يعالجها التقرير؛ وهي أزمة تعطل الأنظمة التعليمية بسبب جائحة كورونا، مع تحليل لسياق التعليم المدرسي قبل الجائحة، والهدف الذي تسعى إليه الأنظمة التعليمية؛ وهو إتاحة التعليم للجميع.

الفصل الثاني: المشكلة: تعطل التعلم

وتناول هذا الفصل مشكلة إغلاق المدارس في منطقة شمال أفريقيا والشرق الأوسط، وما صاحبها من إجراءات، ثم الانتقال إلى مرحلة فتح المدارس والآثار المترتبة عليها.

الفصل الثالث: الاستجابات حتى الساعة: استراتيجيات لإتاحة التعلم أثناء جائحة كورونا

وتناول هذا الفصل عرضاً وتحليلاً للاستجابات والممارسات التعليمية في زمن الجائحة مثل إتاحة فرص التعليم عن بُعد واللجوء إلى صيغة التعليم المدمج والهجين، وما واجهه تبني تلك الصيغة على أرض الواقع من صعوبات من خلال تحليل أوضاع الأسر ومقدمة الرعاية، واستخدام طرائق التعلم التعويضي، والتعلم السريع، كما ناقش هذا الفصل الحاجة إلى توفير بيئة تمكينية من خلال إعداد المعلمين، وإكسابهم مهارات الواقع الجديد، والإجراءات المتخذة لتفعيل صور التعلم الجديدة.

الفصل الرابع: التأثير المحتمل لجائحة كورونا على التعليم المدرسي والتعلم

وقد تناول هذا الفصل أبرز النتائج المترتبة على جائحة كورونا وغلق المدارس من زيادة نسب فقر التعلم، وما يعنيه ذلك من تدني مستوى إلمام تلاميذ المدارس بالقراءة والكتابة، وتأثيرات جائحة كورونا على طول السنوات الدراسية، وتدني نتائج الطلاب في برامج التقييم الدولية، وتأثيراتها على مستويات دخولهم في سوق العمل مستقبلياً.

الفصل الخامس: إعادة البناء على نحو أفضل: إتاحة التعليم الجيد للجميع

وناقش هذا الفصل أبرز الدروس المستخلصة من الممارسات التعليمية التي لجأت إليها الحكومات في زمن الجائحة، ثم إعادة فتح المدارس، وناقش هذا الفصل ثلاثة محاور رئيسة هي: الوصول إلى التعلم من خلال استخدام صيغة التعلم عن بُعد، والتعلم المدمج، وتمكين المعلمين من المشاركة، وإنشاء بيئة تمكينية وإكساب المعلمين مهارات التي يتطلبها استخدام أنظمة التعلم عن بُعد.

وخلص هذا الفصل إلى سلسلة من التوصيات التي ترتبط بثلاث مراحل:

- 1 - فترة انتشار الجائحة.
- 2 - فترة التعافي المبكر وإعادة فتح المدارس.
- 3 - فترة ما بعد الجائحة والحاجة إلى استخدام طرائق التعويض والتعليم المسرع.

الفصل السادس: الخاتمة.

ويمثل هذا الفصل دعوة إلى العمل والإفادة من الدروس الناتجة عن الجائحة والخبرات التي مرّت بها دول العالم، والحاجة إلى تبني استراتيجيات وسياسات على كل المستويات القصير والمتوسط والبعيد لتحقيق هدف توفير تعليم جيد للجميع حتى في أزمنة الطوارئ كجائحة كورونا، وتطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين، وتطوير بيئات التعلم.

كيف نستفيد من هذا التقرير في عالمنا العربي؟

يجب على الدول العربية في ضوء تجربة جائحة كورونا، وما صاحبها من إجراءات احترازية وغلق للمدارس، وتأثيرات اقتصادية بالغة الخطورة على توجهات دول المنطقة للإنفاق على التعليم والاستثمار فيه، والتأثيرات السلبية على الصحة النفسية والعقلية لتلك الإجراءات على الأطفال والشباب، والتي أدت في محصلتها لزيادة نسب التسرب من التعليم، وزيادة الفاقد التعليمي، فضلاً عن ارتفاع نسبة فقر التعليم، وهو المصطلح الذي يشير إلى تدني مستوى التعليم المقدم للطلاب، والأثر السلبي لذلك على تدني مستوى إلمامهم بالقراءة والكتابة، وكل ذلك في محصلته يُشكل تحدياً أمام تحقيق الهدف الرابع للتنمية المستدامة الذي يُعنى بإتاحة فرص التعليم الجيد، وتمكين الطلاب.

لذلك على الدول العربية أن تتجه إلى:

- 1 - تبني استراتيجيات تعليمية قصيرة ومتوسطة وبعيدة المدى لتبني أنظمة التعلم عن بُعد واستخدام أنظمة التعليم المدمج والهجين بصورة أوسع، بما يتلاءم مع الوضع الحالي واستمرار انتشار سلالات ومتحورات كورونا حتى الآن.
- 2 - تطوير برامج إعداد المعلمين بكليات التربية، وضمان قدرتهم على التعامل مع أنظمة التعليم عن بُعد، واستخدام أنظمة التعليم الإلكتروني، والمدمج.
- 3 - توفير برامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، وتطوير مهاراتهم وقدراتهم على التعامل مع المنصات الرقمية، والتقنيات الذكية في التعليم.
- 4 - تطوير بيئات التعلم بالمدارس والجامعات بما يتفق وتبني أنظمة التعليم المدمج والهجين، والاستمرار في خطط الإصلاح والتطوير.
- 5 - تبني طرائق التعليم السريع والتعويضي وإتاحة فرص التعليم للأطفال الذين تسربوا من التعليم خلال سنة جائحة كورونا، كما يمكن توفير مقررات إضافية أو دورات تدريبية للأطفال خلال العطلات الصيفية لتعويض ما فقدوه خلال سنة الغلق الكلي أو الجزئي للمدارس.
- 6 - دراسة وتقييم تجارب دول المنطقة في تطبيق أنظمة التعليم عن بُعد، والتعلم المدمج وأوجه النجاح والفشل للإعداد لرؤى لتطبيق تلك الأنظمة تدريجياً جنباً إلى جنب مع إتاحة التعليم الحضوري.

المقالات

العنف في الوسط المدرسي: العوامل والآثار وآليات التدخل العلاجي

د. عبد الرحيم الحسناوي

باحث - جامعة محمد الخامس - الرباط - المملكة المغربية

المقدمة:

تعدُّ ظاهرة العنف المدرسي من المشكلات في مؤسساتنا التعليمية. ويظهر العنف المدرسي من خلال بعض الأنماط السلوكية المختلفة سواء مع الأقران أو مع المدرسين أو التعدي على ممتلكات المدرسة. ويترتب عن العنف الكثير من الأضرار والآثار السيئة في المدارس، ولا تقتصر هذه الآثار على الضرر الجسدي والنفسي للمتعلّمين فقط، بل تقف عثرة أمام الجهود المبذولة في تحقيق أهداف المدرسة. وتعدُّ مناقشة العنف في النظام المدرسي من الأهمية بمكان لارتباطه بأنماط أخرى من العنف مثل القتل والاغتصاب والسرقة... إلخ خارج نطاق المدرسة.

أصبحت ظاهرة العنف تتطور ليس فقط في حجم أعمال العنف، وإنما في الأساليب التي يستخدمها التلاميذ في تنفيذ سلوكهم التي لم يسلم منها المدرسون وإدارة المؤسسات. هذه ظاهرة مرتبطة في نظر العديد من الباحثين بعدة عوامل ذات صلة بالظروف الاجتماعية، والنفسية، والتربوية. وبحسب بعض الدراسات والأبحاث التربوية يتبين أن التلميذ في بيئته خارج المدرسة يتأثر بثلاث مركبات هي العائلة، والمجتمع، والإعلام، وبالتالي يكون العنف المدرسي هو نتاج للثقافة المجتمعية العنيفة.

الهدف من هذه الورقة مناقشة ظاهرة العنف داخل الوسط المدرسي، وإبراز مظاهرها، وكذا مختلف النتائج والتأثيرات النفسية والسلوكية والتعليمية. كما ستحاول هذه الورقة أيضًا إثارة بعض الجوانب العلاجية المرتبطة باستراتيجية التدخل لمحاصرة ظاهرة العنف والحد منها.

1 - في مفهوم العنف ومصادره

العنف لغة هو الخرق بالأمر، وقلة الرفق به، وعليه يعنف عنفًا وعنافة وأعنفه وعنفه تعنيفًا، وهو عنيف إذا لم يكن رفيقًا فيما لا يعطى على العنف، وأعنف الشيء أخذه بشدة، واعتنف الشيء كرهه (ابن منظور، 1968). أما في اللغة الفرنسية فكلمة (Violence) تعود إتيمولوجيًا إلى الكلمة اللاتينية (Violentia) التي تشير إلى طابع غضوب، شرس، جموح، وصعب الترويض (Larousse, 1989).

ومن الناحية الاصطلاحية فإن تعريف مفهوم العنف يتخذ عدة معانٍ بحسب المنظور والمقاربات المعتمدة (نفسية، سوسيولوجية، أنثروبولوجية...)، كما أن العنف يمثل من جهة حصيلة لتأويل ذاتي ولبناء اجتماعي تتغير وتتلون تبعاً لنوعية البلد والبيئة والثقافة والأشخاص، ويشكل من جهة أخرى محتوى موضوعياً يتغير ويتحول تبعاً لممارسيه سواء كانوا أفراداً أو جماعات، وخسائره (مادية، جسدية، نفسية) وآثاره وانعكاساته (خفيفة، متوسطة، بليغة، وحادة)، وأوساطه (شعبي، عصر / راقى، أسري، مدرسي، مهني). وتجدر الإشارة إلى أن هذا المفهوم يتم توظيفه بمعانٍ مختلفة ومتعددة من قبيل: التعسف في السلطة، سيادة القوة، العدوان، الإيذاء، التخويف، الاعتداء، القهر، التخريب... (Munten, et al., 2000).

يعدُّ العنف من المظاهر الاجتماعية التي اهتم بها علماء النفس، وتباينت حوله الآراء. فثمة ثلاثة افتراضات سيكولوجية بشأن المصادر العامة للعدوان البشري: العدوان غريزة، أو أنه يُكتسب كلياً، أو أنه استجابة فطرية يحركها الإحباط؟ ويُعدُّ سيغموند فرويد (Sigmund Freud) من علماء النفس الذين اعتبروا العنف غريزة، وهذه الغريزة تتعلق بالموت، كما عدّها كونراد لورنز (Konrad Lorenz) غريزة تُعزّز البقاء (روبيرت غير، ٢٠٠٤). أما علماء نفس الطفل، وعلم النفس الاجتماعي، فقد دلت براهينهم وأبحاثهم على أن بعض أنواع السلوك العدواني مكتسب، يتم اختياره عقلاً، ويُستخدم في خدمة أهداف معينة، مثل: عدوان الأطفال والمراهقين بغية لفت الانتباه، والراشدين بغية السيطرة (روبيرت غير، ٢٠٠٤).

أما الافتراض الثالث فيتمثل في أنه ردُّ فعل على الإحباط. ويقوم على أن الاستعداد الفطري للرد بشكل عدواني عند الشعور بالإحباط هو جزء من التكوين البيولوجي للإنسان (روبيرت غير، ٢٠٠٤). وهذا ما أكدّه أيضاً جون دولار (John Dollard) وزملاؤه في جامعة ييل (Yale University) العام ١٩٣٩، عندما صاغوا فرضية الإحباط-العدوان التي تقوم على أن حدوث السلوك العدواني يفترض مسبقاً في جميع الأوقات وجود إحباط، وبالعكس، فإن وجود الإحباط يؤدي دائماً إلى شكل من أشكال العنف (Dollard, et al., 1939). وهذا لا يعني أن العنف هو الرد الوحيد على الإحباط، كون الإنسان والحيوان له ميل بيولوجي لمهاجمة الجهة المسببة للإحباط، لذا قام آرثر آشر ميلر (Arthur Asher Miller) بتوضيح أن الإحباط يولّد عمليات تحريض على مختلف الردود، أحدها العنف (روبيرت غير، ٢٠٠٤). فإذا كان العدوان استجابة فطرية يحركها الإحباط، فلا بد من عوامل اجتماعية ونفسية تشير الإحباط وتحركه، متخذة من العدوان مظهرًا من مظاهرها، وإن اختلفت شدة التعبير عنه من فرد إلى آخر، فمنهم من يكبت عدوانه، ومنهم من يلجأ إلى تفرغه.

٢- التأثير النفسي والاجتماعي في تشكيل العنف

يتأثر الإنسان بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، وتقوم بينهما علاقة متبادلة تقوم على مجموعة من التناقضات الفكرية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والدينية. ويعمل هذا التفاعل على تكوين السلوك الاجتماعي، وهنا يظهر التفاوت في اختلاف السلوك الاجتماعي للأفراد (زهران، ١٩٨٤). فالبيئة الاجتماعية هي التي تشكّل وتصون سلوك الأفراد الذين يعيشون بداخلها، وتقوم على تطوير ثقافة معينة لديهم، فتبرز عن طريق ممارسات معينة (سكنير، ١٩٨٠). وهذه الممارسات التي يقوم بها الفرد من خلال أدواره الاجتماعية، لها دور كبير في تشكيل مفهوم الذات لديه، كما تنشأ علاقة واضحة بين مفهوم الذات وما يسمى بالتفاعل الاجتماعي؛ لأن التفاعل الاجتماعي السليم يعزز فكرة سليمة عن الذات، ونجاح العلاقات الاجتماعية يؤدي وبدرجة كبيرة إلى نجاح التفاعل الاجتماعي (فهمي وآخرون، ١٩٧٩). لذلك، فإن وعي الذات لا يُرضي نفسه إلا معترفاً به من قبل وعي ذات آخر (غارودي، ١٩٨٣). فإنكار الذات، وشعور الكينونة بعدم قدرتها على تحقيق ذاتها، يولد شعوراً بالذنب/ الإحباط، ويعمل على تشويه الذات، ويدفع بها نحو الحقد والحسد، فتتطور لتصبح سلوكاً عدوانياً ضد أفراد المجتمع من أجل تفريغ شحنات سلبية كامنة (الربيعي، ٢٠٠٧). وهنا يأتي دور المجتمع والقائمين عليه في تعزيز الذات لدى الأفراد، فإن فقدّها لا يستطيع ممارستها مع غيره؛ لأن فاقده الشيء - كما يقال - لا يُعطيه، وهذا ما ينمي شعور الاغتراب لديه. وهنا تحدث العزلة الاجتماعية، وتشوه رؤية الفرد للمجتمع. وهذا بدوره يعمل على انطفاء السلوك الذي يؤدي إلى الإحباط والاضطراب، ثم القلق (سكنير، ١٩٨٠). فيختل التوازن الوظيفي المجتمعي، مما يؤدي إلى تشوه التوازن النفسي لدى الأفراد، فتظهر سلوكيات تتنافى مع الشخصية ومستواها الثقافي والفكري. «فرغبات الإنسان المضيّق عليها في اللاوعي، يمكنها أن تندفع في أي لحظة إلى الخارج، وتصير سبباً لمأساة بشرية» (فيصل، ٢٠٠٥). ولذا، فإن ثقافة العنف أكثر ما تظهر في المجتمعات التي يعجز أفرادها عن تحقيق أهدافهم اليومية، لذلك لا بد من فرض نظام رادع للحد من التجاوزات على الآخرين (الربيعي، ٢٠٠٧). لأن العنف يؤدي إلى الهلاك والدمار النفسي والاجتماعي. ويُعدُّ استخدام العنف مظهرًا من المظاهر غير الإنسانية، ولا يمتُّ بصلة إلى التحضر والرقى، لأنه فعل يميل نحو التخلف والانحطاط، وما طال الجنس البشري في القرون المنصرمة. وتتفاوت شدته باختلاف المجتمعات ودرجات تحضرها ووعيها، والثقافة السائدة فيها، وحسب الطبقات الاجتماعية، وأنماط الحياة فيها. ولكنه أكثر ترسيخًا في المجتمعات المتخلفة التي تعاني من مختلف مظاهر القهر والتخلف. وفي هذا المجتمعات يعاني الطفل من العنف، فالطفل يتعرض إلى أنماط من السلوك العنيف، الذي يبدأ بالأسرة ثم المدرسة، وبعدها المجتمع، وتختلف أشكال العنف الذي يمارس على الطفل من عنف جسدي إلى نفسي وفكري (المشعان، ٢٠١٠)، مما يؤدي إلى معاناة الطفل من اضطرابات نفسية قد يعاني منها لفترات طويلة، إذا لم تُدرَك وتُعالَج. وبالتالي، ينشأ جيل مهزوز بأكمله تعود على لغة القمع وعلى ممارسة العنف بمختلف أشكاله.

ولأن العنف يمارس في أماكن مختلفة؛ سواء في الأسرة أم في الشارع، أم في المؤسسات، فإنه يصبح ثقافة تمارس كأي ثقافة أخرى. وقد تنشأ انحرافاً ما بداخلنا، نمارسها أحياناً بقسوة، متناسين بأننا بشر، ومن يقع عليهم العنف هم بشر أيضاً. فالتحكم في الانفعالات أثناء الممارسات الاجتماعية على الرغم من الظروف القاهرة، يعدُّ قوة، ومن ثم انزياح للعنف.

٣- العنف المدرسي أسبابه وأشكاله

يأتي العنف المدرسي باعتباره أحد أهم وأخطر أنواع العنف، لما يتركه من آثار سيئة على المتعلمين/ الأطفال وهم في طور النمو، والذي يحدث غالباً داخل المؤسسات التعليمية، ويغدو العنف يجسّد وضعيةً تعبّر عن حدث تتقاسمه أطرافٌ متعددة في مقدمتها الإدارة والأساتذة والتلاميذ والآباء، يتقاطع في واقع الأمر مع مفهومي أساسيين؛ الاعتداء (Agression) الذي يتجلى في الحركة الهادفة إلى الهجوم وإلحاق الضرر بالآخر تحت تأثير ظروف معينة، ثم العدوانية (Agressivité) التي تترجم قدرة الاعتداء وطاقة المعتدي على إثبات الذات في وضعية محددة. وتعبير آخر إن العنف الذي يستهدف الإيذاء الواعي للآخر عادة ما يأخذ شكل العدوانية المرصية من خلال الاستعمال الجسدي للقوة.

يغطي العنف المدرسي جميع الأفعال والممارسات التي تؤدي إلى أضرار جسدية ومادية كالاغتداء والضرب والجرح والتخريب أو معاناة نفسية كالاستهزاء والاحتقار والإهمال والإقصاء لطرف من الأطراف المكونة للفضاء المدرسي.

1-3- أسباب العنف المدرسي

تتعدد أسباب العنف المدرسي، وفي غياب الدراسات العلمية الدقيقة بهذا الخصوص لا يمكن المفاضلة بين هذا الأسباب لأننا نفترض أنها جميعها تسهم في بروز وتغلغل هذه الظاهرة في بعض إن لم نقل معظم مؤسساتنا التعليمية.

إن أغلب الدراسات وبصورة خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا تقر بأن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي تشكل حصيلة لعوامل متعددة تترجمها بالخصوص السياقات العائلية والمدرسية والمجتمعية بمكوناتها المختلفة البيئية والجغرافية والاقتصادية والثقافية والإعلامية (Debarbieux, 2006).

إن ظاهرة العنف المدرسي تشكل حصيلة أسباب متعددة تحكمها سياقات متعددة نجملها كما يلي:

- السياق العائلي، بجوانبه الأسرية المختلفة التي تغذي بعض مظاهر العنف المدرسي وبصورة خاصة ما يتعلق بالتفكك الأسري واضطراب العلاقات والطلاق والفقر والبطالة وضعف أو التسيب في التربية... إلخ.

- السياق المدرسي، ومختلف مكوناته التي تُدكي نار الممارسات العنيفة وبصورة خاصة فيما يتعلق بأطرافه الثلاثة التالية:

- المتعلم: الذي تؤدي خصائصه الشخصية دورًا حاسمًا، وهي المتمثلة في الجنس (ذكر أم أنثى) والسن (تمثل المراهقة سن التمرد وإثبات الذات وتحقيق المكانة داخل المجموعة) وتجارب الماضي ومستوى القدرات الفكرية وطبيعة المزاج والانفعال والتفاعل مع الآخر ثم مدى رغبته في النجاح الدراسي بدل الاقتناع بفكرة انسداد الأفق وعبثية الاستمرار في الدراسة.

- المدرس: الذي تؤدي هو الآخر خصائصه الشخصية دورًا حاسمًا في تغذية العنف المدرسي من خلال مظاهر السخرية والاستهزاء والتحيز والتهميش التي تغطي في مواقف كثيرة على أساليب تواصله وتعامله مع التلاميذ المشاغبين. هذا بالإضافة إلى تراجع مكانته وصورته لدى أسر المتعلمين والمجتمع عامة.

- المدرسة: التي تشكل بعض خصائصها وقودًا لتغذية مظاهر العنف وبصورة خاصة طبيعة فضائها ونوعية تعليمها ومستوى خدماتها في تأطير التلاميذ ومواكبتهم وتوجيههم وتنمية قيم المشاركة والشعور الجمعي لديهم... وتجدر الإشارة أيضًا إلى أن الجانب العمراني للمدارس قد يشكل أحد الأسباب المساعدة على تفشي العنف بداخلها، إذ ما زلنا نبني مدارس شبه ثكنات تدفع بالأطفال إلى العنف، فالمدارس تتكون عادة من بنايات كلها متشابهة: رواق به أبواب الأقسام، ساحة رمادية محرومة من المساحة الخضراء، أسلاك شائكة تحيط بالكل... وهذا المظهر الحزين صار مألوفًا عندنا خاصة عندما يتعلق الأمر بمدارس قديمة (Denner et al., 1973).

- السياق المجتمعي: ومختلف مكوناته الجغرافية والبيئية والاقتصادية والثقافية التي تغذي بدورها سلوكيات العنف المدرسي، بحيث إن أوضاع البؤس والفساد والفقر والتهميش والبطالة والإجرام والمخدرات والإحباط وتدني القيم وغيرها من المظاهر التي تستشري في كثير من أوساطنا الاجتماعية، كلها عوامل تتسبب في العنف وترفع من حجمه ووتيرته.

- السياق الإعلامي: وبالأخص التلفزيون والإنترنت وكل ما توفره وتعرضه من أفلام الحرب وصور الرعب وأحداث عنيفة مثيرة عادة ما تفتح شهية الأطفال والمراهقين للإقبال والمداومة عليها.

2-3 - أشكال العنف المدرسي ومظاهره

- العنف الذي يمارس على التلميذ: من أنواع العنف الذي يمارس على التلميذ العنف النفسي وهو عنف يصدر عن مالك السلطة تجاه التلميذ سواء كان ولي أمر، أو أستاذًا، أو إدارة المؤسسة التربوية. ويكون للعنف النفسي تأثير على وظائف التلميذ السلوكية والوجدانية والذهنية والنفسية والجسدية ومن أمثلة العنف النفسي التي تمارس على التلميذ نذكر على سبيل المثال لا الحصر: تهديد التلميذ، تخويفه، عزله، تجاهله، تهميّشه وعدم السماح له بالمشاركة الفاعلة ولو بالرأي والمشورة بما يتعلق بمستقبله وبالمنظومة التربوية التي هو محورها وهدفها وغايتها. ناهيك عن التوقيات أو الزمن المدرسي، طول بعض البرامج، النظام التأديبي، الطرق البيداغوجية المتبعة، التواصل بين التلميذ ومحيطه المدرسي، الإرهاق النفسي

والفكري نتيجة المتطلبات المرهقة لإمكاناته العقلية والذهنية والنفسية ومثال ذلك مطالبة التلميذ بإنجاز عدة فروض كتابية في نفس اليوم أو أن تُدرج الاختبارات العادية في نفس الأسبوع فيصبح التلميذ في أسبوع مغلق، وتكون المتطلبات المرهقة أحياناً؛ متطلبات مادية كطلب نوع بعينه من الكتب والأدوات المدرسية باهظة الثمن التي قد يعجز ولي الأمر عن توفيرها لابنه. كل هذه الممارسات ترهق التلميذ نفسانياً وتجعله يشعر بالإحباط وقد ينقم على أساتذته وعلى أصدقائه وعلى وليّه، ويعبر التلميذ بعد ذلك عن نقمته بعنف مادي أو لفظي. إن انعدام قنوات التواصل الإنساني بين الإطار التربوي والتلميذ وولي أمره، وعدم مراعاة الفروق الفردية في التدريس وفي التعامل مع التلاميذ داخل القسم قد تسبب هي الأخرى في إرهاب التلميذ نفسياً وكل هذا قد يتسبب في كره التلميذ للمدرسة ما ينتج عنه فشل العملية التعليمية وانتشار التسيّب والفوضى وقلة الشعور بالأمان داخل المؤسسة التربوية.

- العنف الذي يصدر عن التلاميذ: من مظاهر العنف التي تصدر عن التلاميذ تدمير الممتلكات المدرسية، الكتابة على الجدران والطاولات، تعنيف بعضهم لبعض، تعنيف بعض المربين، ومع الأسف فقد سجلت في السنوات الأخيرة عدة حالات اعتداء بالعنف داخل مؤسساتنا التعليمية ارتكبتها تلاميذ ضد أساتذتهم أغلبها أثناء الدرس، وهذا ما يجعلنا نؤكد على ضرورة الاهتمام بالجانب العلائقي بين كل أطراف العملية التربوية التي يعدّ التلميذ محورها، فالأزمة في بعض مؤسساتنا التربوية، إن لم نقل معظمها، هي أزمة علاقات بالأساس؛ إذ عندما ينعدم الحوار مع التلميذ ولا يقع الإنصات إليه ولا يؤخذ رأيه بعين الاعتبار في طريقة تنظيم الحياة المدرسية قد يكون ذلك دافعاً ومبرراً لارتكاب العنف من بعض التلاميذ. فالتلميذ ينظر إلى الواقع المدرسي والحياة المدرسية من خلال مجموعة من الضغوطات يعيشها داخل المدرسة وخارجها، وهو يبحث عن أذن تصغي إليه، وأب وأستاذ ومدير ومرشد تربوي وقيم وسلطة إشراف تراعي ظروفه النفسية والمادية وطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها. وفي السنوات الأخيرة ظهرت بعض السلوكيات التلميذية التي يمكن إدخالها تحت مظلة العنف المدرسي كتمزيق الكراسات والكتب المدرسية وحرقها وقد يكون ذلك على مرأى من الأساتذة والإدارة. كذلك كثر رمي التلاميذ بعضهم لبعض بالبليز أو إدخال نباتات ذات رائحة كريهة إلى قاعات الدرس. ومن مظاهر العنف التي أقلقنا كثيراً الأولياء والتلاميذ وإدارة المؤسسات التربوية اعتداء بعض التلاميذ على زملائهم من التلاميذ وقد يكونون من نفس المؤسسة أو من مؤسسات أخرى ويكون ذلك بالسطو على أدواتهم وأموالهم باستعمال أشكال مختلفة من القوة والتهديد، كما أن بعض التلاميذ قد يتعرضون إلى التحرش الجنسي في طريقهم إلى المؤسسة التربوية أو أمامها وهنا يأتي دور الأمن لحماية التلاميذ في المحيط المباشر للمؤسسة التربوية ضد كل المخاطر الخارجية.

- العنف الجسدي: هو استخدام القوة الجسدية بشكل متعمّد اتجاه الآخرين من أجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسمية بهم وذلك كوسيلة عقاب غير شرعية مما يؤدي إلى الآلام وأوجاع ومعاناة نفسية جراء تلك الأضرار كما ويعرّض صحة الطفل للأخطار. من الأمثلة على استخدام العنف الجسدي

الحرق أو الكي بالنار، ركلات بالأرجل، خنق، ضرب بالأيدي أو الأدوات، لِي لأعضاء الجسم، دفع الشخص، لطمات.

- العنف النفسي: العنف النفسي قد يتم من خلال عمل أو الامتناع عن القيام بعمل، وهذا وفق مقاييس مجتمعيه ومعرفة علمية للضرر النفسي، وقد تحدث تلك الأفعال على يد شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يمتلكون القوة والسيطرة لجعل طفل متضرراً مما يؤثر على وظائفه السلوكية، الوجدانية، الذهنية، والجسدية، ومن بين الأمثلة هنا أفعال تعدُّ عنفاً نفسياً مثل: الرفض وعدم القبول للفرد، الإهانة، التخويف، التهديد، العزلة، الاستغلال، البرود العاطفي، الصراخ، السلوكيات التلاعبية وغير الواضحة، تذنب الطفل كمتهم، لامبالاة وعدم الاكتراث بالطفل. كما أن فرض الآراء على الآخرين بالقوة هو أيضاً نوع من أنواع العنف النفسي.

- الاستغلال الجنسي: هو اتصال جنسي بين طفل وبالغ من أجل إرضاء رغبات جنسية عند الأخير مستخدماً القوة والسيطرة عليه. التنكيل أو الاستغلال الجنسي يُعرَّف على أنه دخول بالغين (Adults) وأولاد غير ناضجين جنسياً وغير واعين لطبيعة العلاقة الجنسية وماهية تلك الفعاليات الجنسية بعلاقة جنسية، كما أنهم لا يستطيعون إعطاء موافقتهم لتلك العلاقة والهدف هو إشباع المتطلبات والرغبات الجنسية لدى المعتدي، وإذا ما حدث داخل إطار العائلة من خلال أشخاص محرّمين على الطفل فيعدُّ خرقاً للدين، ونقداً للتأبؤ المجتمعي حول وظائف العائلة. ويُقصد بالاستغلال الجنسي أيضاً كشف الأعضاء التناسلية، إزالة الملابس والثياب عن الطفل، ملامسة أو ملاطفة جنسية، التلصص على طفل، تعريضه لصور جنسية، أو أفلام، أعمال مشينة، غير أخلاقية كإجباره على التلفظ بألفاظ جنسية، اغتصاب.

وللعنف المدرسي عدة مظاهر وأشكال أخرى نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- الضرب سواء باليد أو بالدفع أو بأداة أو بالقدم، وعادة ما يكون الطفل المعتدى عليه ضعيفاً لا يقدر على المواجهة.

- التخويف ويكون عن طريق التهديد بالضرب المباشر نتيجة لأنه أكثر منه قوة، أو التهديد بشلة الأصدقاء أو الأقرباء.

- التحقير من الشأن لكونه غريباً عن المنطقة، أو لأنه أضعف جسماً، أو لأنه يعاني مرضاً وإعاقة أو السمعة السيئة لأحد أقاربه.

- السب والشتم والتنازع بألقاب معينة لها علاقة بالجسم كالطول أو القصر أو غير ذلك، أو لها علاقة بالأصل (قرية - قبيلة).

- تكسير النوافذ والأبواب ومقاعد الدراسة والحمامات. والكتابة على الجدران، تمزيق الكتب، تمزيق الصور والوسائل التعليمية والستائر.

- التهديد والوعيد، والاعتداء المباشر، الاضطهاد، والشتم أو التهديد في غياب المعلم أو المدير.
- العقاب الجماعي (مثلاً العقاب الذي يمارسه المدرس لتلاميذ الفصل سواء بالضرب والشتم، عندما يثير هؤلاء التلاميذ الفوضى).
- الاستهزاء أو السخرية من التلاميذ، والفرقة في المعاملة، وعدم السماح بمخالفته الرأي حتى ولو كان التلميذ على صواب، والتجهم والنظرة القاسية، والتهديد المادي أو التهديد بالرسوب، وإشعار المتعلم بالفشل الدائم.

4- محاور العنف في المؤسسات التعليمية (المدرسية)

- يمكن استجلاء الأطراف الأساسية التي تدخل في معادلة ممارسة فعل العنف أو الخضوع لفعل العنف في مؤسساتنا التربوية، وهي علاقات الفاعل والمفعول به. ويمكن أن نركز دوائر هذا العنف في المحاور العلائقية التالية:
- التلميذ في علاقته بالتلميذ: تتعدد مظاهر العنف التي يمارسها التلاميذ فيما بينهم، إلا أنها تتراوح بين أفعال عنف بسيطة وأخرى مؤذية ذات خطورة معينة، ومن بين هذه المظاهر نذكر على سبيل المثال لا الحصر:
- اشتباكات التلاميذ فيما بينهم التي تصل، أحياناً، إلى ممارسة فعل العنف بدرجات متفاوتة الخطورة (الضرب والجرح).
- إشهار السلاح الأبيض أو التهديد باستعماله أو حتى استعماله.
- التدافع الحاد والقوي بين التلاميذ أثناء الخروج من قاعة الدرس.
- إتلاف ممتلكات الغير، وتفشي اللصوصية والسرقة إلخ.
- الإيذاءات والحركات التي يقوم بها التلميذ التي تبطن في داخلها سلوكاً عنيفاً.
- التلميذ في علاقته بالمدرس: وصف إميل دوركهايم (Emile Durkheim) العلاقة بين المعلم والتلميذ بعلاقة المستعمرين بالمستعمرين (المشعان، ٢٠١٠)، كون المعلم يمتلك السلطة التي ربما يستخدمها بشكل سلبي. من ناحية ثانية لم يعد الأستاذ بمنأى عن فعل العنف من قبل التلميذ، فهناك العديد من الحالات في مؤسساتنا التعليمية ظهر فيها التلميذ وهو يمارس فعل العنف تجاه أستاذه ومربيه. وتكثر الحكايات التي تشكل وجبة دسمة في مجامع رجال التعليم ولقاءاتهم الخاصة، إنها حكايات من قبيل: الأستاذ الذي تجرأ على ضرب التلميذ، وهذا الأخير الذي لم يتوان ليكيّل للأستاذ صفقة أقوى أمام الملاء أو أن يضرب التلميذ أستاذه في غفلة من أمره، ثم يلوذ بالفرار خارج القسم، أو أن يقوم التلميذ بتهديد أستاذه بالانتقام منه خارج حصة الدرس، حيث يكون هذا التهديد مصحوباً بأنواع من السب والشتم البذيء في حق الأستاذ الذي تجرأ ومنع التلميذ من الغش في الامتحان... إلخ.

وهذا ما تؤكد عليه العديد من تقارير السادة الأساتذة التي يدبّجونها حول السلوك غير التربوي لعينة من التلاميذ المشاغبين. وكلها تقارير تسير في اتجاه الاحتجاج على الوضع غير الآمن لرجل التعليم في مملكته الصغيرة (القسم أو الفصل الدراسي). ففي كثير من اللقاءات التنسيقية ما بين الطاقم الإداري ومجالس الأساتذة ترتفع الأصوات عالية بدرجات العنف التي استشرت في المؤسسات التربوية، وهذه الأصوات العالية كان لها الصدى المسموع أحياناً لدى الجهات المسؤولة، وترجم ذلك بمذكرات وزارية أو نيابية (حملات التحسيس بأهمية نشر ثقافة التسامح، منع حمل السلاح الأبيض داخل المؤسسات التعليمية...). وكلها مذكرات تنص على تدهور الوضع الأمني في المؤسسات التعليمية من جراء العديد من مظاهر العنف. وبموجب هذه المذكرات فإنه على الفاعلين التربويين أن يكونوا على يقظة من أمرهم، وذلك بتقفي أثر كل ما يتسبب في انتشار العنف الذي يزداد يوماً بعد يوم في كنف مؤسساتنا التعليمية. ونعرف أن هذا النوع من الحلول بعيد عن النجاعة والفاعلية ما دام صدى هذه المذكرات لا يتجاوز رفوف الإدارة، بعد أن يطلع عليها المعنيون بالأمر، لتظل حبراً على ورق كما هو سابق من مذكرات وتوصيات، تحتاج، بالدرجة الأولى، إلى وسائل وآليات التنفيذ أكثر مما هي بحاجة إلى الفرض الفوقي الذي لا يعدو أن يكون ممارسة بيروقراطية بعيدة عن ميدان الممارسة والفعل.

– التلميذ في علاقته بالإدارة المدرسية (التربوية)

قد يكون رجل الإدارة، هو الآخر، موضوعاً لفعل العنف من قبل التلميذ، إلا أن مثل هذه الحالات قليلة جداً، ما دام الإداري، من وجهة نظر التلميذ، هو رجل السلطة، الموكل له تأديب التلميذ وتوقيفه عند حده حينما يعجز الأستاذ عن فعل ذلك في مملكته الصغيرة أي القسم أو الفصل الدراسي. وهذا ما يحصل مراراً وتكراراً في يوميات الطاقم الإداري، فكل مرة يُطلب منه أن يتدخل في قسم من الأقسام التي تعذر على الأستاذ حسم الموقف التربوي فيه.

5- النتائج والتأثيرات الناجمة عن العنف المدرسي

لقد أثبتت العديد من الأبحاث بأن هناك آثاراً لعملية الاعتداءات أو العنف على الأطفال على أدائهم الاجتماعي والسلوكي والانفعالي. فالأطفال الذين تعرضوا للعنف هم في غالب الأحيان مشغولين من الناحية الانفعالية، قلقين ومتوترين، وفيما يلي أهم تلك الآثار التي تنتج عن العنف المدرسي:

- الآثار الانفعالية: انخفاض الثقة بالنفس، اكتئاب وتوتر وقلق وغضب دائم، حساسية مفرطة، شعور بالدونية والخوف وعدم الإحساس بالأمان والاستقرار، ردود فعل سريعة، الهجومية والدفاعية في مواقفه.
- الآثار الاجتماعية: خمول اجتماعي، عدوانية تجاه الغير، انعزالية عن الناس وقطع العلاقات مع الآخرين.
- الآثار السلوكية: الخوف المرضي، القيام بسلوكيات ضارة مثل شرب الكحول أو المخدرات. السرقة والكذب، تخطيم الأثاث والممتلكات في المدرسة، محاولات الانتحار.

- الآثار التعليمية: تدني في التحصيل التعليمي، عدم قدرة على التركيز، تشتت الانتباه، تأخر عن المدرسة وغيابات متكررة. وعدم المشاركة في الأنشطة المدرسية، التسرب من المدرسة بشكل دائم أو متقطع.

وعموماً يؤدي العنف المسلط على الأطفال إلى حالة من الخوف الشديد والقلق الدائم وإلى نوع من الأزمات النفسية التي تنعكس سلباً على مستوى تفكيرهم الذاتي والاجتماعي. ويتم العنف التربوي باستخدام الكلمات الجارحة واللجوء إلى سلسلة من مواقف التهكم والسخرية والأحكام السلبية إلى حد إنزال العقوبات الجسدية المبرحة بالطفل التي من شأنها أن تكون مصدر تعذيب واستلاب كامل لسعادة الأطفال في حياتهم المستقبلية. كما أن الأطفال الذين تعرضوا للإساءة والعنف يكونون ذوي نوايا عدوانية تجاه الآخرين، وذلك بسبب مخزون الذكريات العنيفة لديهم، كما يقيمون نتائج عنفهم على أنها إيجابية وينظرون إلى ضحاياهم كأشياء لا يشعرون بأي شعور نحوهم.

ويبدو أن الأطفال الذين تعرضوا للإساءة في المعاملة قد تتطور حالتهم ويؤدي ذلك بهم إلى عيوب في القدرة اللفظية، واللغة والذاكرة ومستوى القراءة، وكذلك مهارات الإدراك الحسي المختلفة لديهم. وهذه النقائص يبدو أنها تؤدي إلى الفشل الدراسي. وهذا الفشل يواجهه بعدم اهتمام من جانب المعلمين، مما يخلق نوعاً من الاستياء والغضب الذي يزيد من احتمالية حدوث العدوان وخاصة الموجه نحو أو ضد المدرسين والإدارة المدرسية والتلاميذ الآخرين.

6 - سبل التعاطي الإيجابي مع ظاهرة العنف المدرسي

لا يكفي الوقوف عند حدود تعريف الظاهرة أو جرد بعض مظاهرها، بل يحتاج الأمر بحثاً جدياً وميدانياً لمعرفة كيفية التعاطي الإيجابي مع هذه الظاهرة التي تستشري يوماً بعد يوم في مؤسساتنا التعليمية. وهذا الأمر لن يتم بدون تحديد المسؤوليات والمهام المنوطة بكل الفاعلين التربويين لمواجهة هذا الداء الذي ينخر كيان مؤسساتنا التعليمية من الداخل... فتكاتف الأدوار وتعاضدها وتكامل الجهود قمين بتخفيف حدة هذه الظاهرة، وذلك في أفق القضاء التدريجي على مسبباتها، فما هو المطلوب منا كفاعلين تربويين وأولياء أمور وواضعي البرامج التربوية لنكون في مستوى ربح رهان كثير من مظاهر الانحراف السلوكي، والتغلب عليه بأقل الخسائر؟

1-6 - أساليب الوقاية

الوقاية خير من العلاج، هذا قول مأثور كان وما يزال يحظى بالتداول والاستعمال من طرف الجميع. وعندما يتعلق الأمر بالوقاية من ظاهرة العنف المدرسي فإنه لا بد أن نأخذ بعين الاعتبار الأفكار التالية:

- الوقاية الخاصة بالوضعية (La prévention de situation): تحاول تقليص عدد الوضعيات الحاملة للخطورة وذلك باعتماد عناصر بشرية، إدارة يقظة، حراس عامّون....) ووسائل تكنولوجيا

- كاميرات للمراقبة والحماية عملاً بفكرة أن فتح الباب أمام احتمالات ممارسة أفعال سيئة سيفضي إلى مداومة العنف في المدرسة وخارجها.
- الوقاية التأديبية (La prévention punitive): التي تسعى إلى ردع كل شخص يتأهب لممارسة العنف باعتماد أساليب التخويف والعقاب عملاً بفكرة أن هذا الشخص سيتراجع عن أفعاله بعد إدراكه للخسائر التي قد تحل به نتيجة هذا التهديد بالعقوبة.
- الوقاية العلاجية (La prévention de traitement): تستهدف تعديل مظاهر النمو النفسي الاجتماعي السلبي للشخص العنيف من خلال التأثير القوي في محيطه المباشر وفي علاقاته المتنوعة عملاً بفكرة مفادها أن العنف يمتد بجذوره في الاختلالات الفردية والعائلية المختلفة.
- الوقاية الاجتماعية (La prévention sociale): التي لا تهاجم العنف المدرسي في معناه الضيق، بل تتوجه نحو الظروف الاجتماعية العامة لكل من يمارسه عملاً بفكرة أن العنف يجد مصدره في حياة هذا الأخير بمختلف ظروفها وملابساتها.
- إذا كان النموذجان الأولان يعتمدان الصرامة والزجر كأسلوب للوقاية من العنف (احترام قانون المدرسة ونظامها)، فإن النموذجين الآخرين يعتمدان الوقاية العلاجية التي تتوجه إلى تعديل ظروف ومشاكل الشخص العنيف الاجتماعية والنفسية.

2-6- إستراتيجية الوقاية والعلاج

- عادة ما يندرج التدخل قبل حدوث المشكل في إطار مخطط عام للوقاية، قد يشمل جميع تلاميذ مؤسسة تعليمية معينة، في حين أن التدخل يصبح ضرورياً عندما يصل المشكل إلى مستواه الحاد عادة ما يندرج في إطار علاجي يهدف إلى الحد من ظاهرة العنف المدرسي. ويمكن إجمال أهم استراتيجيات ووسائل التدخل لهذا البُعد الوقائي في العناصر التالية:
- توفير فرص إشراك التلاميذ في اختيار أنشطة التعلم وتدريبها.
- العمل بمبدأ تكافؤ الفرص في التعلم والمشاركة والتحفيز والتقويم.
- اعتماد الممارسات التربوية التي تساعد المتعلمين على الربط بين مضامين ما يتعلمونه في المدرسة وما يواجهونه من مشاكل ومواقف في حياتهم اليومية العامة.
- ممارسة نوع من الوقاية العلاجية عبر مواكبة التلاميذ ذوي الصعوبات وذلك من خلال حث الجميع (إدارة، أساتذة، تلاميذ، وآباء) على البناء الجديد لسلوك المتعلم الذي يتصرف بعنف حتى يكون للعلاج مفعوله.
- التدخل في حالة ظهور أفعال وتصرفات عنيفة لدى طرف من الأطراف المكونة للفضاء المدرسي مع حث الأسرة والسلطات العمومية على الإسهام في محاربة العنف.
- اعتماد قانون داخلي للمدرسة يلتزم به الجميع.

- الإشراف الجيد للإدارة على سلوك التلاميذ داخل الفصل وخارجه.
- إحداث الفضاء المدرسي الملائم الذي يوفر كل الوسائل المساعدة على تفريغ الطاقات وتوجيهها نحو قطاعات وأنشطة مفيدة.
- المقاربة التشاركية لتعزيز فضاء مدرسي تحكمه قيم الاحترام والتعاون والتسامح والحوار.
- ثقافة التحفيز والتشجيع بدل ثقافة الردع والإجباط مع بلورة الإحساس بالانتماء إلى المدرسة بإشراك المتعلمين في أنشطة ثقافية كالمسرح والرحلات وغيرها.
- التسامي بالسلوكات الانفعالية الحادة إلى ممارسات إيجابية تتمظهر في أنشطة ثقافية ورياضية وفنية، واعتماد فرق تربوية مهمتها تدبير العنف المدرسي.
- واعتماد الممارسة التربوية المتنوعة بيداغوجيا المشروع، الوضعية المشكلة، وخلق علاقات تربوية جيدة بين المدرس والتلميذ، أي جسور التواصل بينهما.
- اعتماد مبادرات محلية للتحسيس والتوعية بخطورة العنف يشارك فيها الآباء والسلطات المحلية والجمعيات المدنية.
- استخدام أساليب تعديل السلوك والبعد عن العقاب البدني والنفسي؛ والتوجيه والإرشاد بتقديم الدعم والمساندة للتلاميذ المتأثرين بالصدمات والأزمات التي تترك في كثير من الأحيان مشاعر عدائية وتولد سلوكاً عنيفاً وذلك من خلال جلسات الاستماع.

على سبيل الختام

- تعدُّ مشكلة العنف من المشكلات المعقدة والمتشعبة الأبعاد، التي تتطلب إنجاز دراسات وأبحاث نظرية وميدانية من أجل تشخيص الظاهرة ومعرفة الأسباب والدوافع الكامنة من ورائها. ولا يحتاج فعل العنف إلى ردود فعل آلية، ولا إلى تهاون وتجاهل في معالجته، بل يتطلب هذا المقام التربوي الاستثنائي تفكيراً جدياً وعميقاً لجميع الفاعلين التربويين؛ لإيجاد حلول تخفف من انتشار هذه الظواهر غير التربوية في بلادنا. ومن منظورنا، فإن التصدي الخلاق لنظير هذه الظواهر اللاتربوية، التي غدت متفشية في مؤسساتنا التعليمية، يقتضي منا هذا المقام التذكير بأهمية استحضار المفاتيح التربوية الضرورية التالية:
- أهمية حث التلميذ على إرساء ثقافة الحوار بينه وبين أقرانه، وبينه وبين أساتذته، وفي الأخير بينه وبين أفراد أسرته.
 - إعمال المرونة اللازمة في مواجهة حالات ممارسة العنف، حتى لا نكون أمام فعل ورد فعل في سيورة تناقضية لا نهاية لها.
 - تحويل مجرى السلوكات الانفعالية الحادة إلى مناح أخرى يستفيد منها صاحبها، كتوجيه التلميذ نحو أنشطة أقرب إلى اهتماماته، تناسب نوعية الانفعالات التي قد يلاحظها المربي (رياضية، ثقافية، جماعية، صحية...).

- انخراط الجميع من آباء وأولياء الأمور، ومربين، وإداريين، ومجتمع مدني في إعادة بناء سلوك التلميذ الذي يتصف بمواصفات عنيفة، حتى يكون للعلاج مفعوله المتكامل والمتضافر. وذلك ما نجده مستبعداً في الكثير من الحالات التي وقفنا عليها أثناء مزاولتنا لمهامنا التربوية والإدارية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ابن منظور (1968). لسان العرب، المجلد التاسع، دار صادر، بيروت، ص: 257.
- ب.ف. سكينر (1980). تكنولوجيا السلوك الإنساني، ترجمة عبد القادر يوسف، مراجعة محمد رجا الدريني، الكويت، سلسلة دار المعرفة، ص: 144.
- تيد روبرت غير (2004). لماذا يتمرّد البشر، ترجمة ونشر مركز الخليج للأبحاث، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ص: 78.
- جيهان المشعان. العنف المدرسي والطفولة المستباحة» متوفر على الموقع الإلكتروني:
- <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=48001> تاريخ الدخول إلى الموقع 20/8/2010.
- حامد عبد السلام زهران (1984). علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب، ص: 17.
- روجيه غارودي (1983). فكر هيجل، ترجمة إلياس مرقص، بيروت، دار الحقيقة، ص: 104.
- صاحب الربيعي (2007). سلطة الاستبداد والمجتمع المقهور، دمشق، صفحات للدراسات والنشر، ص: 74.
- فيصل عباس (2005). العلاج النفسي والطريقة الفرويدية، بيروت، دار المنهل اللبناني، ص: 162.
- مصطفى فهمي وآخرون (1979). علم النفس الاجتماعي، القاهرة، مكتبة الخانجي، ص: 65.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Anne Denner, Jacqueline Dana, L'Environnement de l'enfant, Paris, Editions du Seuil, 1973.
- Dollard, Miller et al. (1939) « The Hypothesis Suggests that the Failure to Obtain a Desired or Expected Goal Leads to Aggressive Behavior, Frustration and Aggression», Yale University Press, New Haven.
- Éric Debarbieux. (2006). Violence à l'école : un défi mondial ?, Paris, Armand Colin.
- Jacqueline Munten, Dorothee Jardon, Bernadette Mouvet. (2000). «Comprendre et prévenir la violence à l'école. Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire», Recherches en éducation, n°69/99, p.6.
- Larousse. (1989). Grand dictionnaire de la langue française, Paris, vol. 7, p. 6489.

التأثير التربوي والنفسي والاجتماعي لظاهرة العنف

د. فتيحة شفيري

جامعة المحمد بوقرة بومرداس، الجزائر

يُعدُّ الطفل ركيزة المجتمع وأساسه، وتعرف صورة الطفل الإيجابية هذه معوقات مختلفة وأساسية أهمها العنف الممارس ضده، فعوض أن يمتلك شخصية سوية تتعايش بسلام مع الغير فإنه على العكس تمامًا سيكتسب شخصية مضطربة ومريضة بعيدة عن مفهوم الشخصية السوية التي تجعله عنصرًا فاعلاً منتجًا.

1- العنف ودوافعه:

جاء تعريف العنف في لسان العرب بأنه «الخُرق بالأمر وقلة الرفق به»، فهو فعل ناتج عن تغيرات اجتماعية وسياسية واقتصادية لمجتمع ما، ومع وجود هذه التغيرات في المجتمع العربي بشكل لافت للنظر، ازداد العنف حضورًا فيه، فكل واحد يرغب في فرض رأيه بالقوة الكلامية أو الجسدية، ودائمًا ما يجد الإنسان العنيف مبررات لقيامه بهذه الممارسة السلوكية الحياتية.

ويُرجع المختصون في علم الاجتماع وجود العنف إلى سوء توزيع ثروات البلاد، ما أدى إلى ظهور طبقتين، طبقة ميسورة وطبقة فقيرة، فتباين الدخل القومي المتنامي بين الطبقتين أدى إلى المزيد من الانتفاضات وانتشار عمليات النهب والسرقة والاعتصاب ((عدم تكافؤ الفرص والتفاوتات الاجتماعية والاقتصادية سبب في انتفاض الأفراد ولجؤهم إلى العنف بسبب إحساسهم بالظلم وعدم حصولهم على نصيبهم من الثروة، وهذا ما يؤكد وجود علاقة متبادلة بين ارتفاع مستوى جرائم العنف والمظاهر المتصلة مباشرة بالفقر)).

والملاحظ أن الكثير من الأسر العربية اليوم تُعاني من ضعف مدخولها، وأسر أخرى تفتقر لمن يُعيلها، فلم يجد أفرادها جرّاء ذلك سوى ممارسة العنف كصورة من صور رفض وضع قائم، ومثال ذلك عدم احترام السلم القيمي للمجتمع يمارسه الكبير والصغير معًا، ليغدو المستوى الأخلاقي لهذه الأسر غير مساعد ((على اكتساب قيم أخلاقية تساعد الفرد على تكوين شخصية تندمج في المجتمع وتحترم قيمه، وبالتالي تحترم أفراد هذا المجتمع وتحسن معاملتهم)).

كما استفحل العنف مع غياب الوازع الديني، فقد ترك الفردُ جملة القيم الروحية التي تؤسس استقراره النفسي، والملاحظ أن تغيرات المجتمع العربي في ظل سياسة العولمة أورث الشرائح الاجتماعية اللامبالاة في الارتباط بالدين والامتنال لأوامره ونواهيه - ليست كل الشرائح ولكن الأغلب منها-، هذا

يعني تأسيس قيم أخرى بديلة لتلك القيم الإيجابية وأولها استباحة العنف وممارسته دون خوف أو تردد، وما نشاهده من صور العنف في المباريات الرياضية خير دليل على استفحال هذه الظاهرة وخطورة استمرارها، وطال العنف كذلك منشآت مهمة للدولة التي تقدم خدماتها للمواطنين ((كما أصبحت تظهر حديثاً الجرائم العاطفية الناتجة عن العلاقات العاطفية داخل الجامعة وخارجها حيث إنَّ عدم نجاحها يدفع بالبعض إلى اللجوء للعنف للتعبير عن الفشل في المحافظة على هذه العلاقة)).

2- تأثيراته التربوية:

أخذت الشعوب العربية على عاتقها مع مرحلة استقلالها التكفل بتربية الطفل وبناء شخصيته بناءً إيجابياً، فكانت الأسرة والمدرسة المصدر الأساسي الذي ينهل منه الطفل القيم والمبادئ، ليتشكّل بذلك تفاعل كبير بين الطرفين.

والتفات الطفل الإيجابي إلى أسرته جعله يتعلم قيماً إيجابية مثل الاحترام والتقدير وتوقير الكبير... إلخ، هذا يعني أنّ الأسرة كان لها الدور القيادي والتأثيري في الطفل، لكن مع عصر العولمة والتطور التكنولوجي غاب هذا الدور تدريجياً ليبدأ تلاشي مع طبيعة شخصية الطفل الجديدة، والسبب حسب الدارسين في علم الاجتماع أنّ مفهوم الأسرة الواسعة قد غاب لتعوض بمفهوم الأسرة النووية التي فقدت السيطرة على هذا الطفل «سأهم انتشار الأسر النووية في إعادة النظر في الكثير من القيم التقليدية، حيث الابتعاد المجالي أضعف من التواجد الدائم للقرابة الواسعة، لأنّ الوضع الاقتصادي الجديد أحدث الكثير من الاستقلالية الأسرية وهذا ما ساهم في إضعاف السلطة التقليدية على الأبناء».

لقد بات أغلب الأولياء فعلاً يعلمون أبناءهم استعمال العنف، فإذا ضربوا من ابن الجار فلا بدّ لهم من ردّ الصاع صاعين، فهو الضرب باليد أو بأي وسيلة أخرى، فتشجيع الأولياء لمثل هذا الأمر يُفسّر على أنه إخراج لمكبوتات نفسية المتمثلة في العجز في مواجهة الآخر، لذلك يحمّلون أبناءهم تبعات مرضهم المتوارث ((كما قد تكون الأنا الأعلى ضعيفة، وفي هذه الحالة تنطلق الشهوات والميول الغريزية من عقالها إلى حيث تتلمس الإشباع عن طريق سلوك العنف)).

كما يُعدّ الطلاق سبباً مؤثراً في البناء السيكولوجي للطفل ليدخله دوامة من الاضطرابات النفسية المؤدية حتّى إلى بعض الممارسات السلوكية الخطيرة والمتطرفة كالعنف «سنجد الطلاق قد تحوّل إلى أحد الأسباب القوية المباشرة في نشوء الاضطرابات النفسية لدى أبنائنا وحالات القلق الدائم ونزعات التطرف في سلوكهم ومسالكهم، إنّ الطلاق إحدى أكبر الآفات الأسرية المؤدية إلى جنوح الأبناء»، في مثل هذه الحالة - حالة الأسرة المفككة - يستحيل تعليم الطفل السلوك السوي، فيكون أولاً مضطرباً مع نفسه غير متزن تماماً، ويمكن أن نقول هنا إن الطفل بهذه الصورة خاضع للعنف المعنوي الذي يتحول مع الآخر (في البيت أو في المدرسة) إلى عنف مادي كالضرب والسرقة.

ومع هذه الوضعية الصعبة يتأسس ما يُسمى بالإهمال الأسري حيث يغيب دور الوالدين معاً في معرفة حاجيات الطفل التي تتنوع وتتعدد مع تطوره السنّي (يُعرف الإهمال على أنه عدم تلبية رغبات الطفل الأساسية لفترة مستمرة من الزمن)، ومع شعوره المتأزم هذا يميل الطفل إلى حالتين نفسيّتين كل واحدة أخطر من الأخرى، فإما الانطواء والابتعاد عن الأتراب أو العنف والتعنيف، بل لن يقوم هذا الطفل بأي عمل يُطلب منه لفقدانه التوازن النفسى الطبيعي.

إنّ غياب وسائل الترفيه أحد الأسباب المؤدية للعنف، فكثيرة هي المدارس التي تفتقر لمساحة خاصة لممارسة هواية من الهوايات، إذ لا توجد مكتبات يتزود منها الطفل بمعلومات متنوعة تدفعه قدماً للتطور والرقى، كما تغيب قاعة المسرح فيها لتُغيب في المقابل طاقة الطفل الحركية والإبداعية، إلى جانب عدم تخصيص قاعة لممارسة الرياضة التي تُعدّ هي الأخرى متنفسَ الطفل من ثقل البرنامج وكثافته، ومع هذا الغياب لهذه الفضاءات الترفيهية يزداد نفور هذا الطفل من الدراسة فيكرهها ويكره من يُقدّمها، والعجيب أن هناك في الجزائر تبايناً في وجود هذه الفضاءات وانعدامها، لتكون متوفرة في البعض ومغيّبة في الأغلب منها، لذا من الضروري أن تقف وزارة التربية على هذا الأمر لحلّه في القريب العاجل؛ فالتسرّب المدرسي داء قد استفحل في مؤسساتنا التربوية.

3 - تأثيراته النفسية:

يحتاج الطفل إلى جو من السعادة والاطمئنان ليُحقق إشباعه العاطفي ويُحقق نموه النفسى الطبيعي «من حقوق الطفل الأساسية الأولى حقه في الإشباع العاطفي المتمثل في التنشئة في بيئة عائلية يسودها جو من السعادة والمحبة والتفاهم، ويطبعها إظهار الحب والتعاطف بين أفرادها»، وقيام الجانب النفسى الإيجابي غير مرتبط بالأسرة فقط، بل مرتبط كذلك بالمدرسة التي تكمل منطقياً جهود الأسرة في بناء شخصية سوية للطفل، ومن جهة أخرى يسعى الطرفان (الأسرة/ المدرسة) إلى حماية هذا الطفل من أي شكل من أشكال العنف الذي قد يُهدد شخصيته ويُحطمها، لأن إهمال حمايته أو تجاوزها لأي سبب من الأسباب يؤدي حتماً إلى تشويه البناء النفسى للطفل، وبالتالي تأسيس تخلف متواصل له وللمجتمع الذي يعتمد عليه «علاوة على حمايته من كل أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة النفسية والانفعالية التي تُعد من أخطر أنواع الإساءات تأثيراً في نفسيته حيث يصعب إزالة الآثار المترتبة عنها».

ورغم وجود مثل هذه القوانين القائمة على حماية الطفل، إلا أنها في عصرنا هذا أصبحت شبه مغيّبة، فازدادت الأمراض النفسية المرتبطة بهذا الطرف المهم والسبب غياب الوعي بدور الحماية في الأسرة أولاً ثم في المدرسة ثانياً، ليعيش الطفل اضطرابات نفسية معقدة ومتسلسلة فهو فاقد للأمان فيهما «وبعود هذا في مجمله إلى عدم إشباع حاجة الطفل إلى الحب والعطف والانتفاء والحنان والقبول بسبب ضعف الروابط العائلية بين الفرد في صغره وبين أبويه وبقية أهله وأفراد مجتمعه»، ومع فقدان الطفل للأسس

النفسية الإيجابية (حنان، حب، اهتمام... إلخ) سيكون حتمًا طفلًا عنيفًا، وصورته هذه كما ذكرنا آنفًا ستؤثر في حياته المستقبلية «تؤثر الإساءة في مرحلة الطفولة على المدى البعيد من حياة الفرد. فالفرد الذي يتعرض للإساءة في طفولته قد يصبح عنيفًا مشاغبًا حركيًا قلقًا مكتئبًا خائفًا».

4- الحلول المقترحة في ردع ظاهرة العنف:

لا يمكن مع تفاقم ظاهرة العنف في المجتمع أن نبقي مكتوفي الأيدي، تاركين الأمر لتداعيات هذه الظاهرة الأخلاقية، فالحلول لا بد لها أن تتأسس في آجال سريعة من خلالها ستمكن من ترميم المجتمع وإنقاذه من براثن هذا المرض السرطاني الخطير، ومن هذه الحلول:

- تحقيق ما يُسمى بالتواصل اللاعنفي الذي جاء به مارشال روزنبرغ، القائم على تأسيس حوار متبادل بين الطفل والأسرة، بين الطفل والمدرسة، هذا الحوار الذي سيعوّض ذلك الصراع الذي تسبب في نشأة هذه الظاهرة «الاتصال اللاعنفي يعلمنا كيف نضع الحوار محل الصراع للوصول في النهاية ومن خلال التفاوض - بعيدين عن الإكراه أو التهديد - للحصول على ما نريد»، وبفضل هذا التواصل ستعيد الأسرة والمدرسة كلّ القيم الإيجابية التي غيّبها العنف وتستقيم شخصية الطفل لترتبط بالجانب السيكولوجي المطلوب والضروري «الاتصال اللاعنفي هو مرآة فلسفة الحياة تساعدنا على تحسين طريقة نظرنا إلى العالم مما قد يجلب لنا السعادة الشخصية».

- تعزيز ثقة الطفل في نفسه داخل الأسرة والمدرسة، وهذه الثقة تشمل الجنسين معًا الذكر والأنثى، وهذا التعزيز يعني منح الطفل حقّه من الحماية النفسية التي أقرّها الإسلام أولاً ثم التشريعات الدولية ثانيًا، فإذا شعر الطفل بهذه الحماية النفسية في أسرته وفي مدرسته فإنه سيغدو طرفًا منتجًا بعيدًا كلّ البُعد عن صورة الطفل التقليدية التي بينت خضوعه المطلق لما تنتجه الأسرة والمدرسة من ثقافة أمره، فعلى المعلم مثلاً عدم السخرية من الطفل إذا لم يعرف شيئًا.

- ابتعاد الوالدين عن الشجار أمام الطفل، فمن واجبهما التفكير قبل كل شيء في رهاقة شعوره «ذلك أنّ الطفل إنسانٌ يملك مشاعرَ رقيقة وأحاسيسَ جيّاشة فهو يتأثر بالابتسامات ويشعر بالخوف والفرح عندما يسمع الأصوات الحادة الصادرة من الأبوين»، لأنّ تبادل الاتهامات بينهما سيهز وبقوة عالمه النفسي.

- تكامل شخصية الطفل بالجمع بين الجانب الدراسي والجانب الترفيهي، فتخصيص فضاءات لتبيين المواهب المتعددة في المدارس خاصة من شأنها أن تسهم في استقرار نفسية الطفل الانفعالية وتقلل وربما تلغي النظام اللاأخلاقي القائم، ليظهر نتيجة لذلك مبدعون في مجالات مختلفة.

- يعدّ المعلم المربي الثاني بعد الوالدين فعليه تكملة بناء شخصية الطفل وفق أسس تربوية ناجعة، وأهمها ألا يسخر من هذا المتعلم مهما كانت الظروف والأسباب، وهكذا يسترجع الطفل ثقته بنفسه،

وهذا ينطبق على كل مراحل الطفولة بما فيها مرحلة المراهقة، كما يسعى هذا المعلم إلى تشجيعه للمضي قدماً في طلب العلم كأن يُثمن جهوده بجوائز تحفيزية.

- ربط الطفل بالدين وتنشئته عليه منذ نعومة أظفاره، ليكبر على مجموعة من القيم الإيجابية أهمها التسامح والعفو عند المقدرة، فتعليمه ضبط النفس سيحقق له وللمجتمع استقراراً نفسياً مستديماً، وتطوراً تشهده الإنجازات العلمية المختلفة، معنى هذا تأسيس علاقة ترابطية قوية بين الطفل ومحيطه فيزداد احترام الأول للثاني، بل ويسعى للحفاظ عليه بكل طاقته «وإن هتك ستر العنف ونزع الشرعية عنه للتمكن من زرع اللاعنف وهذا يكون بتعليم وتدريب الإنسان منذ طفولته على حبّ محيطه الاجتماعي من حبّ الحياة واحترامه من احترام الحياة أيضاً».

- استغلال وسائل الإعلام بكل أنواعها لإيصال رسالة تربوية هادفة لكل الأطراف المعنية: الطفل والأسرة والمعلم، وهذا لتبيين خطورة هذه الظاهرة ونتائجها الوخيمة التي ستُهلك المجتمع بمختلف شرائحه، شريطة أن تتواصل هذه الحصص وتكاثف جهود مُبرمجها من مختصين في علم النفس وعلم الاجتماع وممثلين عن جمعيات أولياء التلاميذ وبعض أرباب الأسر من أجل إيجاد حلول جذرية لهذه الظاهرة، وفي المقابل لنشر ثقافة السلم المؤسسة لمجتمع متحضر «إنّ أنجع أساليب نشر ثقافة السلم وأقواها تلك التي تجمع بين الصورة والصوت والحرف، لأنها القادرة على إشاعة المعرفة بالإضافة إلى ذلك تميزها باستعمال أكثر من أسلوب لمخاطبة العقل».

خاتمة:

إذا ما وقفنا عند ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري، فيمكن القول إنها في تزايد مستمر، وهي لا ترتبط بالطفل فقط، بل تأثيرها امتد إلى كل شرائح المجتمع، هذا يعني أنها داء خطير لا بد من الإحاطة بأسبابه الاجتماعية والاقتصادية والتربوية لإيجاد حل جذري له، وللوقوف على الحلول الناجعة والسريعة لا بد للجميع من التضافر، فهو الأسرة والمدرسة والمؤسسات النفسية والاجتماعية، فتعاون كل هؤلاء سيحقق الغاية المنشودة المتمثلة في حماية الطفل من خطورة العنف ومهالكه، فصلاح هذا الطرف صلاح للمجتمع.

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

عشاء تكريمي للدكتور حسن الإبراهيم عضو مؤسس شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة)
ورئيس مجلس أمنائها من العام 2010م حتى العام 2023م



أقامت شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة) حفلاً تكريمياً تبعه عشاء على شرف الدكتور حسن الإبراهيم تقديراً للجهود الكبيرة والإسهامات التي قام بها لإنشاء شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة)، ولدوره المميز في تأمين استمراريّتها، وتوسيع نطاقها، ونجاحها على أكثر من صعيد، وللتعبير عن الامتنان العميق لمساهماته القيّمة وقيادته الحكيمة في خلال فترة ولايته كرئيس مجلس أمنائها.

وشارك في هذا الحفل، بمباركة عزيزة من رئيس مجلس الأمناء الحالي السيد/ محمود عبد الخالق النوري، أعضاء مجلس الأمناء المتواجدين في لبنان، وأعضاء اللجنة التنفيذية، وفريق عمل شمعة، وبعض أصدقاء المحفّفى به.

وأقيم هذا الحفل مساء يوم الثلاثاء 3 أيلول / سبتمبر 2024 في مطعم بيت كنز في بيروت، الذي إضافة إلى كونه يوفر أجواء ملائمة لمثل هذه المناسبة، فإنّه بيت أثري لبناني، تُخصّص عائداته للمساهمة في تمويل أنشطة جمعية «بيت البركة» الإنسانية ومشروعات الجمعية الهادفة إلى تشغيل الشباب.

بدأ الحفل باستقبال الضيوف في قاعة خُصّصت لذلك. وتمّ التقاط صور تذكارية مع الدكتور الإبراهيم والحضور. وتمّ افتتاح الحفل بكلمة للدكتورة ريم كرامي، رئيسة اللجنة التنفيذية، تبتعتها

كلمة الدكتور عدنان الأمين، عضو مؤسس لشمعة وعضو اللجنة التنفيذية، الذي تحدّث في كلمته عن أهمية دور الدكتور إبراهيم في شمعة وحسن صفاته. وتمّ الاختتام بكلمة السيدة ريتا معلوف، مديرة شمعة التنفيذية، التي شكرت الدكتور إبراهيم على عطاءاته طوال هذه السنوات، وقدمت له هدية رمزيّة، مع درع تكريمي، وملصق جداري يعرض إنجازات شمعة خلال عهد الدكتور إبراهيم؛ علماً أنه سيتمّ تعليق ملصق جداري مماثل في مكتب شمعة في بيروت.

ثم أعقب الكلمات؛ عشاء للحضور، تضمّن مجموعة متنوعة من الأطباق اللبنانية، كما تمّ تقديم مطويّة للحضور تحتوي على تفاصيل عن إنجازات شمعة خلال عهد الدكتور إبراهيم.

بهذه المناسبة، تجدر الإشارة إلى أنّ تاريخ الدكتور إبراهيم مع شمعة يعود إلى البدايات، حينما كان المشروع لا يزال فكرة قيد التكوّن. وبهذا الصدد يقول الدكتور إبراهيم: "في مطلع العام 2000م، كان لي حديث مطوّل مع الدكتور عدنان الأمين، الذي كان يفكر بإنشاء رديف عربي لموقع "إريك" الأميركي. وكنت قد استعنت بهذا الموقع خلال بحث عملت عليه في نهاية الثمانينات، وأذهلتني حينها التسهيلات التي يوفرها للباحثين. من هنا نشأت لدينا فكرة تأسيس شمعة كجمعية عربية مستقلة"، بعد أن تمّ تأمين مبلغ من المال للتأسيس. وأدّى الدكتور إبراهيم دوراً محورياً على صعيد التمويل، وعلى صعيد تكوين مجلس الأمناء من خلال دعوة شخصيات بارزة للانضمام إلى مجلس الأمناء، ممّا وفّر لشمعة مصداقية عالية تجاه الجهات المعنية. ففي البدايات، دعا الدكتور إبراهيم معالي السيّد أنور النوري (رحمه الله) والدكتورة فايزة الخرافي للانضمام إلى مجلس أمناء شمعة، بحيث شكّلوا نواة المجلس وعملوا على تأمين التمويل لانطلاقة شمعة. فتصدّرت الكويت لائحة مصادر شمعة التمويلية. ويعود ذلك للجهود الشخصية لأعضاء مجلس الأمناء بخاصة الكويتيون. وكان لرئيس المجلس الدكتور إبراهيم دور رئيسي في الحصول على منحة من الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، ولاحقاً منحة من مؤسسة الكويت للتقدم العلمي. كما سعى الدكتور إبراهيم بجهوده الخاصة وعلاقاته المتميزة للشراكة مع مركز المعلومات للموارد التربوية "إريك" الأميركي (2013م). وتمثّلت هذه الشراكة بتزويد شمعة بالدراسات المتوافرة في "إريك" عن الدول العربية أو من باحثين عرب وإضافتها في قاعدة معلوماتها. وحصلت شمعة أيضاً بجهود وعلاقات الدكتور إبراهيم، على صفة "مؤسسة مشاركة" في منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (2015م) في باريس؛ مما يمنح شمعة الأهلية للمشاركة والتعاون في مشاريع المنظمة.

كذلك، خلال مرحلة التأسيس وبعدها، حظيت شمعة بدعم الدكتور إبراهيم المتواصل وبعينه الساهرة دائماً على نشاطات وإنجازات شمعة. حيث تمّ في عهده بناء قاعدة المعلومات، وإضافة هدف تحسين نوعية الأبحاث على الهدف الأساسي، كما عملت شمعة خلال هذه الفترة على عدّة أصعدة، نذكرها أدناه:

• على الصعيد التقني والفني:

سعت شمعة لتطوير الشعار، وتطوير الموقع الالكتروني، وتطوير برامج إدارة المعلومات، والتواجد على مواقع التواصل الاجتماعي، وتجميع المعلومات.

• التوسع:

• المنح والمانحون والوقفية: تتصدّر الكويت لائحة مصادر شمعة التمويلية ويرجع ذلك للجهود الشخصية لأعضاء مجلس الأمناء، بخاصة الكويتيون.

• التغطية الجغرافية: توسّعت التغطية الجغرافية أوّل بأوّل من خلال التواصل المباشر مع كليات التربية في الدول العربية ومع ناشري الدوريات، من خلال الزيارات الميدانية لبعض الدول العربية للتعريف بشمعة وتشجيعهم على توقيع اتفاقيات؛ ليصبح عدد الدول التي يتمّ تغطيتها 18 دولة.

• الاتفاقيات الاستراتيجية: الشراكات الدولية تحمل قيمة معنوية كبيرة، وهي كالتالي:

1 - مركز المعلومات للموارد التربوية «إريك» (2013م): وتتمثّل بتزويد شمعة بالدراسات المتوافرة في إريك عن الدول العربية أو من باحثين عرب وإضافتها في قاعدة معلومات شمعة.

2 - EBSCO Discovery Service (EDS) (2014م): تتمثّل هذه الشراكة بتزويد أهم موزعي قواعد المعلومات في العالم بمحتوى قاعدة المعلومات شمعة؛ مما يؤمّن انتشاراً واسعاً لها.

3 - منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (2015م): حصلت شمعة على صفة «مؤسسة مشاركة» من قبل منظمة اليونسكو في باريس، مما يمنحها الأهلية للمشاركة والتعاون في مشاريع المنظمة.

• النشاطات والمشاريع

• المكنز: هو قائمة المصطلحات التربوية المقننة، وهو الأداة التي يعتمد عليها المكشف لوصف محتوى الدراسة، وفي نفس الوقت هو الأداة التي يعتمد عليها الباحث لاسترجاع الدراسات التي تخدم بحثه. انطلقت النسخة الأولى من مكنز المعهد الدولي للتربية (IBE) التابع لليونسكو، حيث تمّ تعريبه في العام 2009م من قبل لجنة خبراء متخصصين ببناء المكنز، وبالتربية، وبعلم النفس، وبالإدارة، وباللغة. وقد تمّ تحديث المكنز في العام 2018م والعام 2024م.

• المؤتمر: في العام 2013م نظمت شمعة مؤتمراً عربياً تحت عنوان «الماجستير والدكتوراة في التربية في الجامعات العربية: الجودة والقيمة المضافة»، حيث عرضت مجموعة أوراق قدمها باحثون عرب وعرضت أيضاً تجارب عالمية في هذا المجال. ولكن النتيجة البارزة التي أجمع عليها المشاركون هي وجود مشكلات جديدة في نوعية الدراسات التربوية العربية. وهنا بدأ مشوار «قضية نوعية البحث التربوي في العالم العربية».

• قواعد النشر في المجالات التربوية العربية.

- التدريب: بعد الحصول على منحة من مؤسسة فورد.
- الفيديوهات الإرشادية.
- دليل صياغة الرسائل والأطروحات.
- أكدت هذه المناسبة على أهمية تكريم الأفراد الذين يقدمون إسهامات بارزة في تطوير المؤسسة. وبهذا كان حفل التكريم والعشاء فرصة لتقديم الشكر والاعتراف بالتفاني والجهود المتميزة للرئيس السابق لمجلس الأمناء، وتأكيد قيم التعاون والاحترام المتبادل داخل المؤسسة، مشيداً بتاريخ الدكتور إبراهيم، والتعريف به، وبالمناصب التي تولاها، ومنها:
- الأستاذ الجامعي، والعميد، ورئيس الجامعة، والوزير.
- المؤلف لعدة كتب في العلوم السياسية والتربية.
- الذي قاد حملة منظمة لدى الرأي العام الأميركي لدعم الكويت خلال محتتها إبان الغزو العراقي.
- مؤسس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ورئيسها، ورئيس المؤسسة الكويتية الأميركية (Kuwait-America Foundation)، ورئيس مجلس الأمناء في شعبة حتى العام 2023م، الذي لولاه لما كان لشعبة أن تنمو وتصبح على ما هي عليه اليوم.



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

تسترعى 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 الإقليمية.
- 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 التزاماً كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تقبل 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 الإبراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 24748250 / 24748479

فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

الدول الأخرى

دول مجلس التعاون

داخل الكويت

البيان

2 دولار أمريكي	1 د.ك	1 د.ك	ثمن العدد للفرد
15 دولار أمريكي	4 د.ك	3 د.ك	الاشتراك السنوي للفرد
60 دولار أمريكي	15 د.ك	15 د.ك	الاشتراك السنوي للمؤسسات

☐

تجديد اشتراك

☐

الرجاء وضع علامة ✓ في حالة رغبتكم في: 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

