استخدام استراتيجية القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من وجهة نظر معلماتهم: دراسة نوعية

إعداد

أ/ لطيفة أحمد الملحم

باحثة دكتوراه، تخصص اضطرابات سلوكية وانفعالية، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

د/ طلال عقاب الحزيمي

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

مجلة الدراسات التربوية والانسانية. كلية التربية. جامعة دمنهور

المجلد السادس عشر، العدد الثالث (يوليو) ، لسنة 2024

استخدام استراتيجية القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من وجهة نظر معلماتهم: دراسة نوعية

أ/ لطيفة أحمد الملحم د/ طلال عقاب الحزيمي[1]

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على وجهة نظر معلمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حول استخدام استراتيجية القصص الاجتماعية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج النوعي (Qualitive Research) عن طريق مقابلة عينة مكونة من أربع معلمات تربية خاصة للتلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ضمن برنامج يسير التعليم في الاحساء. ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود تصور واضح لدى المعلمات حول استراتيجية القصص الاجتماعية وتمسكهم بالاستراتيجيات التقليدية. مع وجود العديد من المعوقات مثل قلة الوقت، وكثرة عدد التلاميذ، وقلة البرامج التدريبية، عدم وجود قيادة تربوية فعالة، الافتقار للتواصل الفعال مع أولياء الأمور، عدم التعاون بين الباحثين والمعلمين، سياسات قبول الكوادر البشرية في برامج إعداد المعلمين والمعلمات التي لا تعتمد على أسس متينة. ولقد قدمت المعلمات المشاركات بعض المقترحات لتحسين استخدام استراتيجية القصص الاجتماعية، مثل استخدام أكثر من قصة للسلوك الواحد، تقديم القصة من خلال الوسائط الرقمية، ودمج استراتيجية القصص الاجتماعية مع استراتيجيات أخرى. وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة بعض التوصيات والمقترحات للأبحاث المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية، قصص اجتماعية، وجهات نظر، معلمين

[1] باحثة دكتوراه، تخصص اضطرابات سلوكية وانفعالية، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

البريد الالكتروني: Almulhim23@gmail.com

البريد الالكتروني: talhuzimi@ksu.edu.sa

Teachers perspective of using social stories with students with ADHD\ Qualitative study

Latifah Ahmed Almulhim, Talal Oqab Alhuzaimi

Abstract:

the current study aimed to investigate the point of view of special education teachers on using social stories with students with ADHD. To achieve the goal of this study, (qualitative research) was used by interviewing four of special education teachers of students with ADHD within "Yaseer" program in Al-Ahsa. The study found that teachers do not have a clear perspective of social stories and their adherence to traditional strategies. With the presence of many obstacles such as time, the large number of students, the lack of distinctive programs, the lack of effective educational leadership, the lack of effective communication with parents, the lack of cooperation between researchers and teachers, policies of accepting students in teachers' preparation programs, and teachers. The participating teachers presented some suggestions to improve the use of social strategic stories, such as using more than one social story for one behavior, presenting the story through digital media, and integrating the social story strategy with other strategies. In conclusion of these results, the study provided some advice and suggestions for future researchers.

Keywords: strategy, social stories, prespective, teachers

مقدمة:

يُصنّف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بأنه من أكثر الاضطرابات السلوكية شيوعاً بين التلاميذ. وأبرز أعراضه تظهر على شكل نمط مستمر من عدم الانتباه و/ أو فرط النشاط والاندفاع الذي قد يؤثر على الجوانب النمائية والسلوك التكيفي، علماً بأنه لابد من ملاحظة أعراض الاضطراب في مكانين أو أكثر، وهذه الأعراض قد تكون لها آثارها السلبية على أنشطة الحياة اليومية للتلاميذ (Athanasiadou et al., 2020). قد يتزامن تشخيص التلاميذ باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، مع اضطرابات أخرى بالتزامن مثل اضطراب التحدي المعارض، واضطراب السلوك، واضطرابات القلق، والاكتئاب، واضطراب طيف التوحد، وصعوبات التعلم (Gentschel & McLaughlin, 2000; Athanasiadou et al., 2020) أو مشكلات تعاطي الكحول والمخدرات، أو تزامن الاضطراب مع متلازمة الكحول الجنينية بما تحمله من آثار (Gentschel & McLaughlin, 2000).

غالباً ما يواجه التلاميذ المشخصون باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه صعوبات في الحياة اليومية، بما في ذلك علاقاتهم الاجتماعية وأدائهم الأكاديمي وإنجازاتهم، كما قد يكون لديهم تدني في احترام الذات (Athanasiadou et al., 2020). هذا بالإضافة إلى ضعف المهارات الاجتماعية التي قد تصل إلى درجة العجز الاجتماعي، وقد تكون السمعة السيئة لهؤلاء التلاميذ سبباً رئيسياً في خلق صعوبات اجتماعية وتحديات أكبر في الأوساط الاجتماعية. بل يُمكن أن تؤدي تأثيرات الحكم المُسبق على التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، والذين قد يتم رفضهم من أقرانهم، إلى إظهار معدلات أعلى من السلوك السلبي والعدواني و/ أو التمركز حول الذات مقارنة بالأشخاص المقبولين من أقرانهم (Gentschel & McLaughlin, 2000). تُشير التقديرات إلى أن 50% إلى 60% من التلاميذ المشخصين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يواجهون نوعاً من أنواع الرفض الاجتماعي من أقرانهم (Barkley, 1990). ومن أمثلة السلوكيات الغير ملائمة اجتماعيا التي قد تواجه هؤلاء التلاميذ، مقاطعة المحادثات، تجاهل الإجابات على الأسئلة، الفشل في استيعاب التلميحات الاجتماعية المهمة، التعامل مع

الإحباطات بطريقة عدوانية ومندفعة، لأن هذه الأعراض تبدو مرتبطة ارتباطاً مباشراً بالسمات الأساسية لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Gentschel & McLaughlin, 2000).

ولتوضيح ما سبق أشار Barkley (1990, 1998) أن التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه قد يفسرون بعض التصرفات في المواقف الاجتماعية بطريقة خاطئة، فقد يطلب المعلم من التلميذ المشخص باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالبقاء هادئاً حتى لا يزعج من حوله. مما قد يدفعه للاعتقاد أن المعلم يهينه شخصياً، فيتولد لدى هذا التلميذ إحباط من الرفض، وتزداد لديه مشاعر العدوان تجاه الأقران. ويؤكد Tylor (1994) أنه لقلة شعور التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالارتباط الشخصي والتعاطف الشخصي مع الآخرين، فإنهم يتفاجئون عندما يغضب الآخرون من سوء سلوكهم، ودائماً ما يلقون باللوم على الآخرين بدلاً من قبول مسؤولية تصرفاتهم. كما دائماً ما يعتقدون بأن إشباع رغباتهم واحتياجاتهم أولوية ولو كان ذلك على حساب الآخرين. ناهيك عن أن صداقة التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لا تدوم طويلاً، إذ يميلون إلى التصرف بشكل متسلط، ولديهم رغبة ملحة للسيطرة على مواقف اللعب، ولا يتّسمون بالمرونة مع أقرانهم.

ولا جدال في أن بعض الدراسات تشير إلى أن التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه قد يواجهون مشكلات في المهارات الاجتماعية، وقد يتصرفون بطريقة تُزعج أقرانهم والبالغين من حولهم (Abrahao & Elias, 2021; Bunford et al., 2015; Humphreys et al., 2016; Kloo & Kain, 2016; Nur Aini et al., 2021; Ray et al., 2017; Ros & Graziano, 2018; Ryan et al., 2016; Wilkes-Gillan et al., 2016) والتي قد يترتب عن عدم امتلاك القدر المناسب منها -أي المهارات الاجتماعية- خصوصا بالنسبة للتلاميذ الصغار الذين لم يطوروها، أو الذين لا يستطيعون تفعيلها بشكل مناسب؛ عواقب وخيمة (Gresham, 2015; Kloo & Kain, 2016; Kumm et al., 2021; Theodore, 2016).

الأمر الذي يقضي إلى أن التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه قد لا يتعاونون مع أقرانهم، أو قد لا يتبعون التعليمات لإتمام الأعمال الموكلة إليهم من قبل المعلمين،

مما قد يؤدي إلى إخفاقهم الدراسي (Bunford et al., 2015; Gresham, 2015; Kumm et al., 2021; Morgan et al., 2016; Nur Aini et al., 2021; Ros & Graziano, 2018). هذا بالإضافة إلى النتائج السلبية طويلة الأمد الناجمة عن الأداء الأكاديمي المحدود، بما يشمله ذلك من تسرب الدراسي قد يجعلهم عُرضة للسلوكيات المُنحرفة (Auden et al., 2018; Ros & Graziano, 2018; Ryan et al., 2016). بل قد يتجاوز الأمر ذلك إلى الشعور بالعزلة أو ظهور بعض أعراض القلق أو الاكتئاب (Arzamarski et al., 2021; Evans et al., 2020)، أو بعض الأضرار الجسدية مثل ارتفاع مستوى الكورتيزول الناجم عن القلق، الذي قد يؤدي إلى اعتلالات نفسية في المستقبل (Arzamarski et al., 2021).

وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على حاجة بعض التلاميذ والذين لديهم احتياجات أكثر تعقيداً مثل التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Arzamarski et al., 2021)، إلى استراتيجيات أكثر كثافة لتطوير مهاراتهم الاجتماعية التي تُرسّخ أساسات كفاءتهم الاجتماعية والعاطفية (Arzamarski et al., 2021; Gresham, 2015; Kumm et al., 2021; Theodore, 2016). مثل استراتيجية القصص الاجتماعية والتي ابتكرتها كارول جراي في الأصل للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد وذلك بهدف مساعدتهم على فهم موقف اجتماعي معين والاستجابة له بالشكل المناسب (Acar et al., 2017; Almumen & Almuhareb, 2020; Alotaibi, 2017; OConnor & Hayes, 2019; Olcay Gul & Tekin Iftar, 2016; Sy & Rabago-Mingoa, 2018)، والتي تتضمن قصة قصيرة مكتوبة بتنسيق خاص تصف موقفاً اجتماعياً من خلال أوصاف تتضمن معلومات محددة تصف الموقف، وتشرح ما سيتضمنه الموقف، ومتى سيحدث، ومن سيشارك، ولماذا يجب أن يتصرف التلاميذ بطريقة معينة، وذلك من خلال جُمل تعبر عن الحدث مع بعض الرسوم التوضيحية (Alotaibi, 2017; Balakrishnana & Alias, 2017; Sy & Rabago-Mingoa, 2018).

ومن الجدير بالذكر، أن استراتيجية القصص الاجتماعية تعتبر استراتيجية فعالة للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد (Almumen & Almuhareb, 2020; Hume et al., 2021;

(Olcay Gul & Tekin Iftar, 2016; Wahman et al., 2022)، ومبنية على الأدلة من خلال تلبيتها لمعايير جودة منظمة National Clearinghouse for Autism Evidence and Practice (NCAEP) بالنظر للاعتبارات الثقافية في الولايات المتحدة الأمريكية (Hume et al., 2021).وبالنظر إلى وجود العديد من السمات المتداخلة ما بين التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه واضطراب التوحد مثل نقص الانتباه والمشكلات السلوكية ومحدودية المهارات الاجتماعية، ولأنهما يشتركان في كونهما اضطرابان نمائيان عصبيان (Sy & Rabago-Mingoa, 2018)، فإنه من المحتمل أن التأثير الإيجابي لاستراتيجية القصص الاجتماعية على التلاميذ ذوي اضطراب التوحد قد يؤدي إلى نتائج إيجابية مشابهة على التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. ولعلنا بحاجة إلى تطبيق مثل هذه الاستراتيجيات للعمل بها في البيئات المدرسية، مع متطلبات المرحلة الحالية في ظل التوجهات الحديثة في مجال التربية الخاصة، وتقييمها من قبل المختصين ومقدميها من معلمات ومعلمين التربية الخاصة بغرض تحسينها وتطويرها.

ولتطبيق استراتيجية القصص الاجتماعية بكفاءة عالية من قبل معلمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المدرسة فإنه وبحسب كوك (Cook et al., 2012) فإنه لابد أن تحدد المعلمة للخصائص الفريدة للتلاميذ من عمر ومستوى دراسي ونوع الاضطراب أو الإعاقة؛ أن تفحص المعلمة الموارد والمصادر المتاحة المتعلقة بالاستراتيجيات من قبل المنظمات الموثوقة؛ أن تحدد المعلمة منطقة هذه الاستراتيجيات سلوكية أو أكاديمية حسب وقت المتاح لها وخصائص التلاميذ؛ أن تتحقق المعلمة من العناصر الأساسية للاستراتيجية وتنفذها بدقة للحصول على النتائج المرجوة؛ أن تنفذ المعلمة الاستراتيجية مع وضع قائمة مراجعة لدقة التنفيذ ومراجعة الخطوات باستمرار ؛ وأخيراً أن تراقب المعلمة للنتائج لاتخاذ القرارات حسبها أما للاستمرار فيها أو تعديلها أو تغييرها إلى استراتيجيات أخرى.

وبحكم أنني كباحثة مهتمة بمجال الممارسات المبنية على الأدلة وخصوصاً استراتيجية القصص الاجتماعية، فلقد قمت في وقت سابق لهذه الدراسة بإجراء بحث تجريبي للتحقق من فعاليتها –أي استراتيجية القصص الاجتماعية– في تحسين المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ضمن برنامج يسير. وفي إطار تطوير رؤية أكثر وضوحاً وشمولية فلقد قمت خلال فترة الدراسة التجريبية، بجمع بيانات نوعية حول وجهة نظر معلمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لبرنامج يسير التعليمي حول تطبيق استراتيجية القصص الاجتماعية أو ما يشابهها من استراتيجيات في المستقبل. خصوصاً وأنني كنت كباحثة منغمسة في جوهر خبرة معلمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لفهمها على نحو أكثر تفصيلاً.

علماً بأن برنامج يسير التعليمي هو أحد البرامج التعليمية في مدارس التعليم العام صُمّم لخدمة التلاميذ والطلاب ذوي الذكاء الحدي بالاعتماد على البرامج التربوية الفردية لمساعدة هذه الفئة داخل الفصل العام من خلال تكييف المناهج الدراسية أو تعديل في طرق التدريس أو تنويع في أساليب التقويم، لتقديم المهارات الأكاديمية بما يتناسب وقدرات وإمكانيات كل تلميذ وطالب للاستفادة من خدمات غرفة المصادر (وزارة التعليم، 1437، ص 6). ونتيجة لعدم توافر برامج تربوية تستهدف التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدينة الأحساء على وجه التحديد، يتم ضمّهم ضمن المستفيدين من برنامج يسير التعليمي.

مشكلة الدراسة

تَتَمحورُ جوهر مشكلة الدراسة الحالية في نقطتين أساسيتين، الأولى تتعلق بالجانب الميداني من تطبيق استراتيجية القصص الاجتماعية أو غيرها من الاستراتيجيات والممارسات المبنية على الأدلة فكما أشار الحسين (2021) إلى وجود ضعف في تطبيق الاستراتيجيات والممارسات المبنية على الأدلة لدى المعلمين مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المدراس؛ وبحسب الهويمل (2023) السبب في ذلك يعود إلى أن معلمي التربية الخاصة لديهم معرفة متوسطة بالاستراتيجيات وبالممارسات المبنية على الأدلة في الجانب السلوكي، ولديهم معرفة منخفضة بالاستراتيجيات وبالممارسات المبنية على الأدلة في الجانب الأكاديمي، وبالتالي قد ينخفض استخدامهم لهذه التدخلات، ويؤكد الحسين (2017) على أن غموض المصطلحات لدى معلمي التربية الخاصة بشأن قد يجعل من الصعب عليهم استخدامها، أو الاهتمام بتطبيقها، فالصورة النمطية للتدريس تلعب دوراً في عدم وجود محفز

لاستخدام هذه الاستراتيجيات والممارسات المبنية على الأدلة مع التلاميذ في المدارس. وفي ذات السياق أكدت دراسة أبا عود (2020) على وجود ضعف في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من قبل معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. أما الثانية فهي محدودية الدراسات النوعية –على حد علم الباحثة– التي تناولت وجهات نظر معلمات التربية الخاصة حول استراتيجية القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، خصوصاً في ظل الاعتبارات الثقافية في مدارس المملكة العربية السعودية. هذا البيانات النوعية مهمة لإيصال أصوات معلمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لفهم ما يجري في الميدان. خصوصاً وأنها تسلط الضوء على التجارب الشخصية ومعتقدات المنتمين لها، مما يجعلها تكمل جوانب لا تستطيع استيفائها الدراسات الكمية. فبحسب الحنو (2016) لا يزال القراء في البحث العلمي في مجال التربية الخاصة يلاحظ قلة الدراسات العربية في مجال التربية الخاصة التي استخدمت المنهج النوعي.

ونظراً لأهمية الأدوار التي تلعبها المعلمات تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في: استكشاف تصورات معلمات التربية الخاصة حول ما لديهن من معرفة في استخدام استراتيجية القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، وكيف يمكن التغلب على المعيقات وتحسينها من وجهة نظرهن ضمن برنامج يسير التعليمي في مدينة الأحساء.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

كيف تتصور معلمات التربية الخاصة استراتيجية القصص الاجتماعية من واقع تجربتهن ضمن برنامج يسير التعليمي في الأحساء؟

ما هي المعوقات التي تحول دون نجاح استخدام استراتيجية القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من وجهة نظر معلماتهم ضمن برنامج يسير التعليمي في الأحساء؟

كيف يمكن تحسين استخدام استراتيجية القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من وجهة نظر معلماتهم ضمن برنامج يسير التعليمي قي الاحساء؟

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- التعرف على تصورات معلمات التربية الخاصة حول استخدام استراتيجية القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه ضمن برنامج يسير التعليمي في الأحساء.
2- تحديد المعوقات التي تحول دون نجاح استخدام استراتيجية القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من وجهة نظر معلماتهم ضمن برنامج يسير التعليمي في الأحساء.
3- الوقوف على بعض المقترحات التي يمكن أن تحسن من استخدام استراتيجية القصص الاجتماعية من وجهة نظر معلماتهم ضمن برنامج يسير التعليمي في الأحساء.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من التالي:

1- قلة الأبحاث العربية – على حد علم الباحثة– والتي اعتمدت على المنهج النوعي في تناول وجهات نظر معلمات التربية الخاصة في الاستراتيجيات السلوكية مثل استراتيجية القصص الاجتماعية المستخدمة مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ لذا يؤمل أن تُثري هذه الدراسة الأدبيات العلمية المتعلقة بوجهات نظر المعلمات حول الاستراتيجيات المستخدمة مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، والتي قد تُفضي إلى دراسات مماثلة.
2- يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة صناع القرار والمسؤولين في وزارة التعليم على التعرف على تصورات معلمات التربية الخاصة حول استخدام الاستراتيجيات

السلوكية مثل استراتيجية القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، المعوقات التي تواجهها بعض معلمات التربية الخاصة في تطبيق الاستراتيجيات ظل حداثة بعض البرامج في مدينة الأحساء مثل برنامج يسير التعليمي الذي يضم التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، والبناء عليها في اتخاذ الإجراءات التي تزيد من فاعلية تلك البرامج.

مصطلحات الدراسة

استراتيجية القصص الاجتماعية. هي القصص القصيرة التي تصف موقفاً اجتماعياً بما يتضمنه من سمات بارزة في هذا الموقف، كما تتضمن هذه القصص الاستجابات المناسبة للتعامل مع معطيات هذا الموقف الاجتماعي (Gray & Garand, 1993). وهي التدخلات تستخدم قصة قصيرة (20–150 كلمة) لتعليم التلميذ عن السياق الاجتماعي الذي يتواجد فيه، كما أن هذه القصص الاجتماعية تقدّم الحلول المناسبة لهذا الموقف الاجتماعي، وذلك بهدف أن تعزز لدى التلميذ الفهم الاجتماعي بشأن سلوكه في هذا السياق(Smith, .2001)

التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه. ويُعدّ اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أحد أكثر اضطرابات النمو العصبي انتشاراً بين التلاميذ، والتي يظهر فيها التلميذ نمط مستمر لاثنين أو أكثر من سلوكيات عدم الانتباه أو فرط النشاط أو الاندفاعية، بطريقة تؤثر على جودة الأداء الوظيفي بشكل عام (American Psychiatric Association, 2013). وتُعرّف بأنها "اضطرابات عصبية وسلوكية، تظهر في صورة تشتت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز لمدة كافية لتنفيذ المهمة المطلوبة، كما قد يظهر فرط الحركة على شكل سلوك يتسم بحركة زائدة، ونشاط مفرط غير هادف يعوق تعلّم التلميذ، وقد تقترن هاتان الظاهرتان معاً" (وزارة التعليم، 1436، ص. 11).

إجراءات ومنهجية الدراسة (منهج الدراسة/ مجتمع الدراسة وعينته/ أداة الدراسة)

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج النوعي (Qualitative Research)، وذلك للتحقق من وجهات نظر وتصورات عينة تم اختيارها قصدياً، والتي لا يمكن تعميم نتائجها؛ لأن الهدف ها هنا دراسة تجربة الأفراد الشخصية أو الظاهراتية (phenomenological)، والتي تركز على

معرفة الظواهر والخبرات كما تظهر في تجربة الأشخاص، ودراسة الظاهرة بدون فروض مسبقة (Merriam & Tisdell, 2015).

والباحثة هي محاضرة في إحدى الجامعات السعودية، وباحثة دكتوراه منتسبة لجامعة الملك سعود في الرياض، مهتمة بالممارسات المبنية على الأدلة، وخصوصاً الجانب السلوكي من تلك الممارسات مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. وفي وقت سابق لهذه الدراسة طبقت الباحثة بحث تجريبي عن استراتيجية القصص الاجتماعية مع المعلمات اللاتي تمت مقابلتهن في هذه الدراسة. حيث شاركت في هذه الدراسة أربع معلمات تربية خاصة يقمن بتدريس التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في غرفة المصادر ضمن برنامج "يسير" التعليمي في منطقة الأحساء، تم اختيارهن بشكل قصدي –بحكم تطبيقهم للاستراتيجية في وقت سابق – بما يتناسب مع هدف البحث وتصميمه. ولقد تم أخذ الموافقات الرسمية من لجنة أخلاقيات البحث العلمي من جامعة الملك سعود، والحصول على خطاب تسهيل مهمة من إدارة التربية الخاصة في الأحساء.

تم إجراء المقابلات الفردية مع المعلمات والتي كانت أداة الدراسة الأساسية، ولقد تم تسجيل هذه المقابلات صوتياً بعد أخذ أذن المشاركات، حاولت فيها الباحثة التركيز حول وجهات نظرهن ومشاعرهن تجاه تطبيق استراتيجية القصص الاجتماعية من ناحية تطبيقية عملية، وفهم العقبات التي تحول دون تطبيق هذه الاستراتيجية أو غيرها من الاستراتيجيات واقتراحاتهم لتحسينها في المستقبل. ولقد تم إجراء هذه المقابلات خلال مراحل التطبيق التجريبي لاستراتيجية القصص الاجتماعية؛ أي ما قبل فترة التطبيق وخلالها وما بعدها.

وكانت طبيعة المقابلات شبه مفتوحة لأنها تعتبر أداة مناسبة ومرنة للحصول على وجهات نظر المشاركين تجاه ظاهرة محددة (Merriam & Tisdell, 2015). تم تطبيقها على نحو فردي، وجهاً لوجه؛ في غرفة الاجتماعات في المدرسة لمدة تراوحت بين 20 إلى 30 دقيقة. وذلك لإعطائهن الحرية التامة في وصف تجربتهن من منطلقات واقعية.

تحليل البيانات

بما يتناسب مع طبيعة أداة الدراسة، تم تسجيل المقابلات بواسطة تطبيق مسجل الصوت على جهاز الآيفون (iPhone). قامت الباحثة بسماع المادة وتفريغها يدوياً في مستند وورد، ثم شرعت الباحثة في ترميز البيانات التي تم تصنيفها إلى موضوعات ومن ثمّ محاور. هذه المحاور تعكس أسئلة الدراسة وهدفها، وما ركزت عليه المعلمات في المقابلة "تصوراتهن حول استخدام استراتيجية القصة الاجتماعية مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه/ تحديد المعوقات التي تحول دون نجاح استخدام استراتيجية القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه / المقترحات التي يمكن أن تحسن من استخدام استراتيجية القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه". ولقد تم استخدام أسماء مستعارة لحماية هوياتهن.

وفي إطار سعي الباحثة نحو مزيد من الموثوقية قامت بسماع التسجيلات مرّة أخرى بعد تفريغها كتابياً، وإرسال نُسخ كتابية من التسجيلات للمشاركات الذين تمّت معهم المقابلات؛ للتحقق من دقتّها والسماح لهم بالتعديل والحذف والإضافة، واللاتي أشرن إلى دقة البيانات المنسوخة والموافقة عليها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تصورات معلمات التربية الخاصة حول استخدام استراتيجية القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.

استراتيجية القصص الاجتماعية هي أحد الممارسات المبنية على الأدلة التي تلبي معايير الجودة في منظمة National Clearinghouse for Autism Evidence and Practice (NCAEP) بالنظر للاعتبارات الثقافية في الولايات المتحدة الأمريكية (Hume et al., 2021). ويمكن تعريف هذه الممارسات كما وصفها Cook & Odom (2013) بأنها الممارسات والبرامج التي تُظهر آثاراً مفيدة على نتائج التلاميذ من خلال البحوث التجريبية ذات الجودة العالية أو الدراسات الميدانية البحثية واسعة النطاق. وبحسب الحسين (2017) تعد الممارسات المبنية على الأدلة عنصرا أساسيا لتوجيه وقيادة الممارسين التربويين نحو

الاستراتيجيات والممارسات التدريسية المناسبة التي يمكن أن تؤدي إلى نتائج إيجابية. إذ يؤدي تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة كما تم تصميمها، إلى تحسين أداء التلاميذ ذوي الإعاقة إلى أقصى درجة ممكنة.

وبالنسبة لتصورات معلمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه المشاركات في الدراسة فقد لاحظت الباحثة أنهن لا يملكن فهماً كافياً وواضحاً عن الممارسات المبنية على الأدلة، وهذا ما كان متوقعاً لأنه قبل تطبيق استراتيجية القصص الاجتماعية في المدرسة من قبل هؤلاء المعلمات كن يعتقدن أن مفهوم القصص الاجتماعية هو قصص الأطفال الموجودة في المكتبات. إذ أجابت مريم وبيان "أتوقع قصص أطفال العادية"، ونورة "القصص الموجودة في المكتبة والتطبيقات"، أما عبير "هي القصص بس مش قصص عادية، يمكن اللي تركز على جانب اجتماعي أو سلوكي أكثر". ولعل هذا ما أكدت عليه دراسة الحسين (2017) من المعضلة الكبيرة التي تواجه الممارسين التربويين هي غموض المصطلحات، والتعامل مع بعض الممارسات بظاهرها ومسماها، الأمر الذي قد يُخلّ بدقة التنفيذ، إذ لابد من التقيّد بخطوات تنفيذ هذه الممارسات، والاهتمام بتفاصيلها والحرص على اتباعها. فعلى سبيل المثال استراتيجية القصص الاجتماعية لابد أن تلبي معايير محددة وواضحة، فهي قصص قصيرة تصف الموقف الاجتماعي التفصيلي الذي قد يتعرض له الفرد وسماته البارزة، مع تزويده بمعلومات وحلول تمكنه من الاستجابة المناسبة لهذا الموقف الاجتماعي (Gray, Garand, 1993). وعادة ما تتم قراءة القصة الاجتماعية بصوتٍ جهور من قبل المعلم أو الشخص القائم على رعاية التلاميذ، على أن يتم تقديمها بطريقة تتناسب مع موقف اجتماعي واحد لكل تلميذ على حدة (Mandasari, 2012). ونظراً للاختلافات الفردية بين التلاميذ، في إطار عدم وجود طريقة تدريس مثلى تتناسب مع الجميع. الأمر الذي يشجع المعلمين على أهمية تقديم استراتيجية القصص الاجتماعية كتدخل للتلاميذ في إطار التعليم المتمايز، لتمكين هؤلاء التلاميذ من اكتساب المهارات الاجتماعية بأيسر وأسهل السبل (Hall, 2002). وقد حددت Gray (2010) عشرة معايير تعريفية لتطوير استراتيجية القصص الاجتماعية من أجل ضمان الجودة، من خلال محتوى ذات صلة وصفي وهادف واجتماعي آمن للتلاميذ.

جدول (1) *سمات استراتيجية القصص الاجتماعية*

الرقم	عناصر القصة الاجتماعية	التعليقات
1	أن تهدف القصة الاجتماعية إلى مشاركة المعلومات الاجتماعية بشكل هادف ومطمئن، على أن تشيد 50% من القصص الاجتماعية على الأقل بالإنجازات.	يجب كتابة القصة الاجتماعية بنبرة إيجابية لتشجيع استجابة إيجابية من الطفل المستهدف. وهذا قابل للتطبيق بغض النظر عن نوع السلوك الذي تتناوله القصة.
2	أن تحتوي القصة الاجتماعية على مقدمة تُحدد الموضوع بوضوح، ومتن يضيف التفاصيل، وخاتمة تعزز المعلومات وتلخصها.	كما هو الحال في معظم الكتابة الرسمية، يمكن هيكلة القصة الاجتماعية بمقدمة ومتن وخاتمة واضحة. بحيث يتم استخدام المقدمة لتقديم الموضوع والمتن لإضافة المعلومات والخاتمة لمراجعة وتعزيز ما تم وصفه بالفعل.
3	أن تقدم القصة الاجتماعية إجابات لأسئلة تبدأ بـ "wh".	أين – المكان متى – المناسبة أو الحدث من – المشاركون الآخرون في الموقف ماذا – الأحداث الرئيسية كيف – الإجراءات أو الاستجابات الرئيسية لماذا – الدافع للسلوك
4	أن تكون القصة الاجتماعية مكتوبة من منظور شخص أول، أو من منظور شخص ثالث.	عادة ما يتم استخدام منظور الشخص الأول للطفل الصغير جدًا أو المشخص بدرجة عالية من الإعاقة. منظور الشخص الثالث عادة ما يكون لطفل أو مراهق أو بالغ أكثر تقدمًا.
5	أن تستخدم القصة الاجتماعية لغة إيجابية.	ألا يرد أي ذكر للسلوك غير اللائق؛ بل أن يتم ذكر ردود الفعل المناسبة.
6	أن تتألف القصة الاجتماعية من الجمل الوصفية، مع واحدة أو أكثر أنواع الجمل الخمسة الأخرى ذات الصلة: (منظورية ، وتعاونية ، وتوجيهية ، وإيجابية ، وضبطية).	استخدام العبارات الوصفية إلزامي. يمكن استخدام عبارات أخرى حسب الاقتضاء.
7	أن تكون القصة الاجتماعية وصفية أكثر من استخدام التوجيه المباشر من خلال اتباع صيغة القصة الاجتماعية	توجد نسختان من القصة الاجتماعية. تتكون النسبة "الأساسية" من جملتين إلى خمس جمل وصفية و / أو منظورية و / أو إيجابية لكل جملة توجيهية في القصة. بالإضافة إلى ذلك، تعتبر القصة الاجتماعية "كاملة" إذا

		تضمنت الجمل الضبطية والتعاونية في الاعتبار. وبغض النظر عن النسبة، يجب أن تكون القصة الاجتماعية وصفية أكثر من أسلوب التوجيه المباشر.
8	تتميز A Social Story ™ بتنسيق مصمم خصيصًا لتناسب قدرات واهتمامات الجمهور، وعادة ما تكون الكلمات دقيقة بالمعنى الحرفي. (تشمل الاعتبارات طول القصة؛ التنظيم وبنية الجملة؛ التكرار والإيقاع والقافية؛ التعديلات في المفردات والدقة الحرفية بما في ذلك الاختيار الدقيق للأفعال والمفردات البديلة؛ والاستخدام المحتمل للاستعارات أو التشبيهات إذا فهمها الجمهور).	يجب أن يتوافق استخدام التشبيهات أو الاستعارات مع البيئة الاجتماعية والثقافية للطفل. كما يجب ألا تكون القصة نفسها مفتوحة للتأويل. بعبارة أخرى، لا ينبغي أن يساء فهمها من قبل الطفل المشخص بالتوحد الذي لا يستطيع التفريق بين المعنى المجرد أو الحرفي للكلمة أو الصورة
9	قد تحتوي القصص الاجتماعية على رسوم توضيحية مصممة بشكل فردي بهدف تحسين معنى النص.	يمكن أن تتضمن الصور رسومات أو رسومًا كرتونية أو صورًا فوتوغرافية لمشاهد من الحياة الواقعية. إذ يمكن أن يؤدي تضمين صور الطفل المستهدف إلى تحسين ارتباطه بالقصة.
10	أن يلبي عنوان القصة الاجتماعية جميع معايير القصة الاجتماعية المعمول بها.	المعايير هي: 1. أن تشارك المعلومات أو الموضوع أو أهم نقطة في القصة؛ 2. أن تطرح أو تقدم إجابات على أهم أسئلة "wh–"؛ 3. أن تكون مكتوبة من منظور الشخص الأول؛ 4. أن تستخدم لغة إيجابية أو تعلن عن شيء يقوم به الطفل بشكل جيد في الوقت الحالي؛ 5. أن تكون سهلة الفهم ومثيرة لاهتمام الطفل.

وقد يعود هذا إلى نظرة المعلمين للتدريس على أنه عائد للخبرة والسمات الشخصية والإبداع وسرعة البديهة (الحسين، 2017). إذ أشارت عبير " ترى أنا يا لطيفة تخصصي سمعي وفجأة جاني نقل وقالوا مسكي برنامج يسير، وماكان سهل أبداً تعلمت التعامل معاهم من الصفر والحمدلله تعلمت بالممارسة" بينما أكدت مريم "أنا معلمة توحد، وجاية المدرسة هنا انتداب وكل التطور اللي يصير مع طلابي باجتهادي الشخصي"، وقالت نورة "أنا معلمة توحد، والصراحة الوضع هنا أرحم في النهاية أنا أتعامل مع تلاميذ أقرب للطبيعين" وبيان كذلك "أنا تخصصي

فكري وتوظفت هنا على طول، الوضع مختلف عن اللي تعلمناه في الجامعة بس مع الوقت الواحد يتعلم والتلاميذ يعلمونك بعد، في ناس تجي بالشدة وناس تجي باللين". ولعل الأسلوب التأكيدي لمعلمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه الذي ظهر في المقابلات، من كونهن متخصصات في مجالات محددة بذاتها؛ يتفق مع إلى ما أشارت له دراسة الوابلي (2014) من ضرورة التحرر من التوجه الأحادي لإعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات السعودية والذي أثر بشكل بالغ على المخرجات التي قد يُلاحظ أنهت تتسم بضعف التوازن والتكامل المهني والتي لم يعد بمقدورها، ولوحدها القيام بالأدوار المشتركة التي يفترض أن يقوم بها العاملون في هذا المجال. وهذا بدوره أضعف دور معلمي التربية الخاصة وقلل فعالية إنجازهم لمتطلبات العملية التربوية الملائمة لاحتياجات ذوي الإعاقة، حيث إن تحقيق هذه المتطلبات بفاعلية يتوقف على التنوع المهني المطلوب والأدوار التكاملية التي تتم عادة من خلال أسلوب العمل التعاوني المشترك.

المعوقات التي تحول دون نجاح استخدام استراتيجية القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.

تواجه معلمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه العديد من التحديات في المجال خصوصا في مجال تطبيق استراتيجية القصص الاجتماعية، كما أشارت دراسة الحسين (2017) مثل قلة الوقت المتاح للمعلم أثناء اليوم الدراسي للبحث، وقراءة الأبحاث للتعرف على الممارسات المبنية على الأدلة. وقد يرى بعض المعلمين بأن النقد المستمر، والدعوة إلى تغيير أساليبهم التعليمية التي يستخدمونها لفترات طويلة فيه تقليل من كفاءتهم، وأدائهم المهني؛ لذا تجدهم يستجيبون لتلك الدعوات بالتمسك بأساليبهم التدريسية، والدفاع عنها، ومقاومة أي محاولات للتقليل منها. وفيما يتعلق بعامل الوقت أشارت المعلمة بيان " الوقت عامل حاسم ومهم، أنا شغلي يروح معاي للبيت"، وقالت نورة "أنا يا دوب أختم المنهج مع التلاميذ". أما فيما يخص تمسك المعلمين بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية المعتادة فقد قالت عبير "الاستراتيجيات كثيرة ترى، يعني أذكر في دورة قالوا لنا استخدموا دعم السلوك الإيجابي، أصلاً التلميذ ما عنده ولا سلوك إيجابي، هذا ما ينفع معاه إلا عقاب خصوصاً أنهم

أولاد"، في حين أن مريم أخبرت بـ "حتى التعزيز مهم ويفرق مع التلاميذ واعتبرها استراتيجية مهمة، إذا عطيت أصدقائه ستيكرات أو بلونات ينقلب وجهه ويزعل".

ولا ننسى قيادة المدرسة التي تُعد أهم عناصر البيئة التعليمية، والتي يمكن أن تعيق تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة داخل المدرسة. ويتجلى ذلك في عدة صور: كثافة أعداد الطلاب، قلة البرامج التدريبية وعدم توفير بيئة داعمة ومناسبة للممارسات، الافتقار إلى تحفيز المعلمين وعدم دعمهم في تطبيقها خصوصاً وأنها قد تتطلب وقتاً وجهداً في ظل ثقافة تقليدية تتمسك بصورة نمطية تحدّ من استخدام المعلمين للممارسات والاستراتيجيات الفعالة (الحسين، 2017). إذ قالت عبير "أنا عندي ثمانية طلاب وكلهم فرط حركة وتشتت الانتباه، وتقولك المديرة بجيب لك زيادة يعني شلون أصنع الوقت؟"، وأكدت مريم " كل سنة يقولون دورات، هالسنة طلعت دورة بس ما حسيت منها فايدة"، وقالت نورة "ودي أسوي استراتيجيات وأطبق أنشطة وأرسل صور التلميذ للأم بس ترى احنا مش مدرسة أهلية ولا روضة، شايفة أوراق تقييم التلاميذ اللي ما تخلص؟"، في حين أن بيان أكدت "مافيه تعاون ولا تقدير لا من الإدارة ولا من الإشراف التربوي".

ومن المعيقات التي لابد من التطرق لها عدم تعاون أولياء أمور التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. فأولياء الأمور لديهم فهم ضئيل ومحدود حول أهمية اجتماعات المدرسة ويتجاهلونها أصلاً. وذلك عائد لسببين يعتقد أولياء الأمور أن المدرسة مسؤولة بشكل كامل عن أولادهم؛ يعتقد أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة أن لديهم مسؤوليات أهم من متابعة تقدم أبنائهم المشخصين بمشكلات أو إعاقات (Dubis & Bernadowski, 2015) كمتابعة تقدم أطفالهم العاديين. وتجلى ذلك فيما قالته مريم "لو قلتي للأم فيه اجتماع علشان المكافأة جات وطارت، لو تقولين لها تعالي نتفاهم على وضع ولدك لو تموتين ما جات"، وفيما قالته عبير "أم ريان وأم عبدالله متعبيني تسوي نفسها مهتمة وهي مش مهتمة، تبيني أحل له واجبات المدرسة وأذاكر له ويروح البيت ما عنده شيء".

ومما لم يخطر في ذهني كباحثة خلال فترة جمع البيانات، أن تظهر معيقات تتكشف من وضعي ومكاني كباحثة خلال فترة تواجدي في المدرسة. فقد تشكل الفجوة الكبيرة بين

الباحثين والمعلمين عائقاً يمنع من الاستفادة من نتائج الأبحاث التربوية، وهذا بسبب التعاون المحدود بين المعلمين والباحثين. ففي الوقت الذي قد يرى فيه الباحثون أن المعلمين يقاومون التغيير، يرى المعلمون أن الأكاديميين لا يفهمون البيئة المدرسية وبعيدين كل البعد عن واقع التدريس داخل الصفوف وما يترتب عليه (الحسين، 2017). ويؤكد ذلك ما قالته نورة "ايه أنا قلت لأم التلميذ أن ولدك تحسن لأن عندنا باحثة ولا تزعلين أنك كنت تساعدينا ومتفرغة له"، وما أكدت عليه بيان "ترى الأبحاث والدراسات شيء والواقع مختلف تماماً، وأنتِ شايفة بنفسك وضع المدرسة شلون". أما العائق الأخير الذي لم يكن في الحسبان هو افتقار بعض معلمات التربية الخاصة للدافع والشغف الشخصي نحو التخصص؛ والذي أشار له النهدي (Alnahdi, 2020) في ضرورة إعادة النظر في سياسات القبول في برامج إعداد المعلمين وأن تكون بناءاً على السمات الشخصية والشغف في المجال، لأن 29% منهم كانوا يعتقدون بأن العمل كمعلمين لا يناسبهم. لأن الجانب المادي في (بدل التربية الخاصة) الذي يحصل عليه معلم التربية الخاصة قد يكون هو السبب لالتحاق الخريجين والخريجات بأقسام التربية الخاصة دوناً عن غيرها من الأقسام. إذ قالت نورة "فيه كلام قاعد يطلع أنهم بيشيلون البدل من معلمين غرفة المصادر، بطلب أرجع معلمة توحد حتى لو أصعب علي لأن الزيادة تسوى"، وكانت واضحة عند مريم في قولها "إذا شالوا زيادة التربية الخاصة، برفع طلب أني أكون مساعد إداري في المدرسة علشان ما اضطر أتعامل مع العيال"

المقترحات لتحسين إمكانية استخدام استراتيجية القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.

استراتيجية القصص الاجتماعية تتسم بالعديد من المزايا خصوصاً وأنها غير مكلفة وسهلة الاستخدام، إلا أنه لا يمكن استخدامها لاستهداف أكثر من سلوك واحد في كل قصة، مما يعني أنه يلزم تصميم أكثر من قصة لتلبية الاحتياجات السلوكية للتلميذ مما قد يؤدي إلى صعوبة التعميم معها (Karayazi et al., 2014). وهذا ما أشارت له عبير في قولها "لو بطور الاستراتيجية يمكن احتاج أكثر من قصة عشان التلميذ استهدف سلوكيات أكثر وفي نفس الوقت التلميذ ما يمل".

اقترحت إحدى المعلمات أن يتم تقديم استراتيجية القصص الاجتماعية باستخدام الوسائط الرقمية الالكترونية مثل جهاز الآيباد، قالت بيان "يمكن أقدمها بالآيباد علشان أشد التلميذ أكثر وأكثر، أو بطريقة تفاعلية الكترونية يحرك الصورة ويكتب اسمه" وهذا يتفق مع ما جاء في المراجعة المنهجية للدباس (Aldabas, 2019) التي كانت تدور حول دمج استراتيجية القصص الاجتماعية مع التكنولوجيا، والتي جادل فيها بعض الباحثين حول عدم استخدام استراتيجية القصص الاجتماعية بمفردها. والتي أكدت على الحاجة إلى المزيد من البحث حول فعالية استراتيجية القصص الاجتماعية ودمجها مع المحفزات اللفظية والوسائط الرقمية.

وفي ذات السياق اقترحت عبير دمج استراتيجية القصص الاجتماعية مع غيرها من الاستراتيجيات "أحس ممكن أطورها أكثر لو دمجت معاها تعزيز أو النمذجة" وهذا يتفق مع دراسة Sy & Rabago–Mingoa (2018) للكشف عن فعالية استراتيجية القصص الاجتماعية في مجال اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، التي اقترحت أن استراتيجية القصص الاجتماعية قد تكون أكثر فعالية إذا تم دمجها مع تدخلات أخرى مثل لنمذجة بالفيديو، أو التحفيز بالاعتماد على الأسلوب التعليمي المناسب للتلاميذ.

الخاتمة:

اقتصرت هذه الدراسة على عينة محدودة وتم اختيارها بشكل قصدي مكونة من أربع معلمات تربية خاصة للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه ضمن برنامج يسير في منطقة الأحساء، وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها. علماً أن مؤهلهم الدراسي هو بكالوريوس التربية الخاصة، اثنتان منهما تخصصهما مسارهن توحد، وإحداهن مسارها تربية فكرية، والأخيرة مسارها سمعي، وخبرتهن التدريسية لم تتجاوز العشر سنوات. بالتالي فإن النتائج قد تكون مختلفة في ظروف أخرى. سعت هذه الدراسة إلى معرفة تصورات معلمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه خول استخدام استراتيجية القصص الاجتماعية. وقد كشفت هذه الدراسة عن اختلاف تصوراتهن حول استراتيجية القصص الاجتماعية، الأمر الذي قد يعود إلى الخلل في برامج إعدادهن والقصور في البرامج التدريبية المقدمة لهن.

كما أظهرت النتائج أن أبرز جوانب التحديات التي تواجه معلمات التربية الخاصة عند استخدام استراتيجية القصص الاجتماعية فهي قلة الوقت، وكثرة عدد الطلاب، تمسك المعلمات بالاستراتيجيات والأساليب التدريسية التقليدية، وتمسك الإدارة المدرسية بالصورة النمطية للتدريس. ناهيك عن ذلك، قلة البرامج التدريبية المقدمة؛ وحاجة المعلمات إلى المزيد من التحفيز من قبل الإدارة المدرسية، وأهمية بناء المزيد من التواصل الفعال مع أولياء أمور التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. مع ضرورة سد الفجوة الحاصلة بين الباحثين والمعلمات من أهمية اطلاعهم على نتائج الأبحاث وإبراز أصواتهم في البحث العلمي؛ وما تقتضيه الحاجة من إعادة النظر في إجراءات القبول في برامج إعداد معلمين ومعلمات التربية الخاصة بناءاً على السمات الشخصية، بعيداً عن الحوافز المادية.

ولقد اقترحت بعض المشاركات بعض الحلول لتحسين استخدام استراتيجية القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، مثل استخدام أكثر من قصة للسلوك الواحد؛ أو تفعيل القصة من خلال الوسائط الرقمية التكنولوجية؛ أو دمجها مع تدخلات أخرى.

يعتقد البعض أن مجال التربية الخاصة معقد، ويعتقد البعض الآخر أن تنوع فئات التربية الخاصة هو بعد أكثر تعقيداً. إلا أن السياق التعليمي Educational Context يضيف بعداً آخر في التعقيد، حيث تتجاوز التربية الخاصة ما هو أبعد من المفهوم التقليدي لتعليم التلاميذ. وتجدر الإشارة إلى أن العديد من التلاميذ ذوي الإعاقة قد يكونون ملتحقين بفصول التعليم العام كما في هذه الدراسة، بل أنه تتعدد الآثار المجتمعية التي تتبع تعقيد مجال التربية الخاصة خصوصاً في ظل ظروف متباينة بين معلميهم. الأمر الذي يؤكد على ضرورة تقييم العملية التربوية باستمرار في ظل رؤية 2030؛ بالإضافة إلى التدريب الفعال وإعداد المعلمين المؤهلين وتدريبهم على أفضل الاستراتيجيات والممارسات العالمية؛ زيادة وعي الأسر والأهالي بدورهم الفعال مع أبنائهم، ضخ الدماء الجديدة وتفعيل دور القيادة التربوية البناءة لتطوير المجال التربوي في التربية الخاصة؛ مع ضرورة إجراء المزيد من الأبحاث في مجال الاستراتيجيات والممارسات المبنية على الأدلة وخصوصاً الأبحاث النوعية التي من شأنها أن تكشف لنا ما وراء النتائج الكمية من آراء ووجهات نظر تتبع السياق الثقافي للدراسة.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

أباعود، عبد الرحمن. (2020). واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأهم معوقاتها في مدارس التعليم العام: دراسة نوعية. *مجلة العلوم التربوية، 32*(1)، 141-158 . http://search.mandumah.com/Record/1035253

الحسين، عبد الكريم. (2017). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*(1)، 5-21. http://search.mandumah.com/Record/868206

الحسين، عبدالكريم . (2021). إدراك المعلمين وفاعلية الممارسات السلوكية والتعليمية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 15(1)، 98-119. http://search.mandumah.com/Record/1125078

الحنو، إبراهيم. (2016). مدى استخدام منهجية البحث النوعي في التربية الخاصة: دراسة تحليلية لعشر مجلات عربية محكمة في الفترة من 2005 إلى 2014. *مجلة التربية الخاصة، 3*(10)، 179-212. https://journals.ekb.eg/article_92100.html

الهويمل، موضي. (2023). مستوى استخدام الممارسات التربوية المستندة على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات فرط الحركة وتشتت الانتباه. مجلة كلية التربية في أسيوط، 39(5)، 80-106. http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الوابلي، عبدالله. (2014). البرامج المشتركة بين أقسام التربية الخاصة وأقسام الخدمات ذات العلاقة: النموذج التكاملي المهني لإعداد المختصين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 1* (2)، 1-44. https://sero.journals.ekb.eg/article_92221.html

وزارة التعليم. (1436هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة. https://edu.moe.gov.sa/Taif/Sections/EducationalAffairs/Pages/Special_Edu.aspx

وزارة التعليم. (1437هـ). آلية العمل في برنامج يسير التعليمي لذوي الذكاء الحدي. الإدارة العامة للتربية الخاصة. https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/

○ ثانيا: المراجع الأجنبية:

Abrahão, A., & Elias, L. (2021). Students with ADHD: Social skills, behavioral problems, academic performance, and family resources. *Psico-USF*, *26*, 545-557. https://doi.org/10.1590/1413-82712021260312

Acar, C., Tekin-Iftar, E., & Yikmis, A. (2017). Effects of mother-delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, *50*(4), 215–226. https://doi.org/10.1177/0022466916649164

Aldabas, R. (2019). Effectiveness of social stories for children with autism: A comprehensive review. *Technology and Disability*, *31*(1-2), 1-13.https/doi.org/ 10.3233/TAD-180218

Almumen, H. & Almuhareb, K. (2020). Technology-enriched social story intervention: Engaging children with autism spectrum disorders in social communication. *International Journal of Early Childhood Special Education, 12*(1), 96-119. https://doi: 10.20489/intjecse.726397

Alnahdi, G. H. (2020). Factors influencing the decision to major in special education in Saudi Arabia. *South African Journal of Education*, *40*(2). https://doi.org/10.15700/saje.v40n2a1742

Alotaibi, F. (2017). *Teachers' perceptions of the use and effectiveness of Social Stories™ in the development of social skills for children with autism spectrum disorder (ASD) in Saudi Arabia* [Doctoral dissertation, University of Reading]. Archive of University of Reading

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Arzamarski, C., Rich, B., de Steiguer, A., & Weitz, R. (2021). Forming connections through iFriend: A social skills group. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, *37*(5), 1-5. https://doi.org/10.1002/cbl.30539

Athanasiadou, A., Buitelaar, J. K., Brovedani, P., Chorna, O., Fulceri, F., Guzzetta, A., & Scattoni, M. L. (2020). Early motor signs of attention-deficit hyperactivity disorder: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *29*, 903-916. https://doi.org/10.1007/s00787-019-01298-5

Balakrishnan, S., & Alias, A. (2017). Usage of social stories in encouraging social interaction of children with autism spectrum disorder. *Journal of ICSAR*, *1*(2), 91-97. http://dx.doi.org/10.17977/um005v1i22017p091

Barkley, R. A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook of diagnosis and treatment*. Guilford Press.

Barkley, R. A. (1998). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook of diagnosis and treatment* (2nd ed.). Guilford Press.

Bunford, N., Evans, S., Becker, S., & Langberg, J. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder and social skills in youth: A moderated mediation model of emotion dysregulation and depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*, 283-296. https://doi.org/10.1007/s10802-014-9909-2

Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional children*, *79*(2), 135-144.

Cook, B. G., Smith, G. J., & Tankersley, M. (2012). Evidence-based practices in education.

Dubis, S., & Bernadowski, C. (2015). Communicating with parents of children with special needs in Saudi Arabia: parents' and teachers' perceptions of using email for regular and ongoing communication. *British Journal of Special Education*, *42*(2), 166-182.

Evans, S., Cooley, J., Blossom, J., Pederson, C., Tampke, E., & Fite, P. (2020). Examining ODD/ADHD symptom dimensions as predictors of social, emotional, and academic trajectories in middle childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *49*(6), 912-929. https://doi.org/10.1080/15374416.2019.1644645

Gentschel, D. A., & McLaughlin, T. F. (2000). Attention deficit hyperactivity disorder as a social disability: Characteristics and suggested methods of treatment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *12*, 333-347. https://doi.org/10.1023/A:1009432130076

Gray, C. (2010) .*The new social story book: 10th Anniversary Edition.* Future Horizons. https://anyflip.com/lqdc/bmpz/basic

Gray, C., & Garand, J. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behaviour*, *8*(1), 1-10. https://doi.org/10.1177/108835769300800101

Gresham, F. (2015). Evidence-based social skills interventions for students at risk for EBD. *Remedial and Special Education*, *36*(2), 100-104. https://doi.org/10.1177/0741932514556183

Hall, T. (2002). Differentiated instruction. *National Center on Accessing The General Curriculum. US Department of Education.* http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html

Hume, K., Steinbrenner, J., Odom, S., Morin, K., Nowell, S.., Tomaszewski, B., ... & Savage, M. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. *51*(11), 4013–4032. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2

Humphreys, K., Galán, C., Tottenham, N., & Lee, S. (2016). Impaired social decision-making mediates the association between ADHD and social problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *44*, 1023-1032. https://doi.org/10.1007/s10802-015-0095-7

Karayazi, S., Kohler Evans, P., & Filer, J. (2014). The effects of a social story™ intervention on the pro-social behaviors of a young adult with autism spectrum disorder. *International Journal of Special Education*, *29*(3), 126-133. Retrieved July 31, 2023. https://www.learntechlib.org/p/157485/

Kloo, D., & Kain, W. (2016). The direct way may not be the best way: Children with ADHD and their understanding of self-presentation in social interactions. *European Journal of Developmental Psychology*, *13*(1), 40-51. https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1051960

Kumm, S., Reeder, J., & Farrell, E. (2021). Social skills practice Strategy opportunities for students with EBD. *Beyond Behavior*, *30*(2), 97-106. https://doi.org/10.1177/10742956211020832

Mandasari, V. (2012). *Learning social skills with 2D animated social social stories for children with autism spectrum disorders* [Master's thesis, SWINBURN University of Technology]. https://doi.org/10.4018/978-1-60960-541-4.ch001

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). Qualitative research: a guide to design and implementation (4th ed.). San Francisco, Jossey-Bass.

Morgan, J. J., Higgins, K., Miller, S., Pierce, T. B., Boone, R., & Tandy, R. (2016). Teaching online social skills to students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Special Education Technology*, *31*(2), 109-120. https://doi.org/10.1177/0162643416651725

Nur'Aini, Z., Karsidi, R., & Yusuf, M. (2021). Developing school-based social skills intervention guideline for ADHD children. In *1st International Conference on Continuing Education and Technology (ICCOET 2021)* (pp. 95-100). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/assehr.k.211101.019

O'Connor, K. M., & Hayes, B. (2019). A real-world application of social stories as an intervention for children with communication and behavior difficulties. *Emotional and Behavioral Difficulties*, *24*(4), 323-338. https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1625246

Olçay-Gül, S., & Tekin-Iftar, E. (2016). Family generated and delivered social story intervention: acquisition, maintenance, and generalization of social skills in youths with ASD. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *51*(1), 67–78. https://www.jstor.org/stable/26420365

Ray, A., Evans, S., & Langberg, J. (2017). Factors associated with healthy and impaired social functioning in young adolescents with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *45*, 883-897. https://doi.org/10.1007/s10802-016-0217-x

Ros, R., & Graziano, P. (2018). Social functioning in children with or at risk for attention deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *47*(2), 213-235. https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1266644

Ryan, J., Ross, S., Reyes, R., Kosmerly, S., & Rogers, M. (2016). Social functioning among college students diagnosed with ADHD and the mediating role of emotion regulation. *Emotional and Behavioral Difficulties*, *21*(4), 387-402. https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1235329

Smith, C. (2001). Using social stories to enhance Behaviour in children with autistic spectrum difficulties. *Educational Psychology in Practice*, *17*(4), 337-345. https://doi.org/10.1080/02667360120096688

Sy, M., & Rabago-Mingoa, T. (2018). Social stories for children with ADHD. *Advanced Science Letters*, *24*(11), 8090-8093. https://doi.org/10.1166/asl.2018.12498

Taylor, J. F. (1994). *Helping your hyperactive/attention deficit child*. Prima.

Theodore, L. (2016). *Handbook of evidence-based interventions for children and adolescents*. Springer Publishing Company.

Wahman, C., Pustejovsky, J., Ostrosky, M., & Santos, R. (2022). Examining the effects of social stories on challenging behavior and prosocial skills in young children: A Systematic review and meta-analysis. *Topics in Early Childhood Special Education*, *41*(4), 267–279. https://doi.org/10.1177/0271121419855692

Wilkes-Gillan, S., Bundy, A., Cordier, R., & Lincoln, M. (2016). Child outcomes of a pilot parent-delivered intervention for improving the social play skills of children with ADHD and their playmates. *Developmental Neurorehabilitation*, *19*(4), 238-245. https://doi.org/10.3109/17518423.2014.948639