العدد العشرون
تاريخ الإصدار: 2 – حُزيران – 2020 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

"معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة"

إعداد الباحثة:

نسايم خليفة المقهوي

ماجستير تربية خاصة– اضطرابات سلوكية وانفعالية

جامعة الملك سعود

البريد الإلكتروني: almuqahwinas@hotmail.com

إشراف

أ.د. إبراهيم بن عبد الله العثمان

أستاذ التربية الخاصة– قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود

الفصل الدراسي الأول

1441هـ - 2019م

العدد العشرون
تاريخ الإصدار: 2 – حُزيران – 2020 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة، ولتحقيق ذلك؛ تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، على عينة مكونة من (441) معلماً ومعلمة من (التعليم العام والتربية الخاصة) في المدارس المطبق بها برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدينة الرياض، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة جاءت متفاوتة، وأن معرفة المعلمات بالتدخلات أكبر من معرفة المعلمين ماعدا تدخل التعلم التعاوني الذي كان لصالح المعلمين الذكور عن الإناث، إضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن معرفة معلمي التربية الخاصة بالتدخلات التربوية كانت أكبر من معرفة معلمي التعليم العام، وأن معرفة المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الأقل كانت أكبر، بالإضافة إلى أن معرفة المعلمين والمعلمات من الذين تلقوا دورات تدريبية في مجال فرط الحركة وتشتت الانتباه أكبر من الذين لم يتلقوا دورات تدريبية في المجال.

الكلمات الدلالية: التعلم التعاوني، الإدارة الذاتية، الاستجابة للتدخل، الممارسات المبنية على الدليل.

مقدمة الدراسة:

ظهرت في الفترة الأخيرة تغيرات كبيرة ومتسارعة في العملية التعليمية وتدخلاتها الفاعلة، وبرزت بتعديل المناهج وتطويرها، وافتتاح العديد من المراكز والبرامج المتخصصة لفئات معينة، كما زاد الاهتمام بالتلاميذ ذوي الإعاقات، ومن بينهم وأكثرهم شيوعاً وانتشاراً؛ التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه داخل المدارس العادية، حيث أشار الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية النسخة الخامسة (DSM–5) أن (5%) من الأطفال يعانون من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، كما أظهرت دراسة القحطاني وطالب وفراحين (Taleb& Farheen, 2013؛ Alqahtani, 2010) أن نسبة انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية؛ تختلف بحسب المناطق، المعايير المستخدمة، والمتغيرات ذات العلاقة، لكن يمكننا القول بأنها تتراوح ما بين (2.7%) و(13.5%).

ويعد اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من الاضطرابات العقلية العصبية النمائية، والتي تظهر أعراضه على شكل أنماط متواصلة من تشتت الانتباه و/ أو فرط الحركة، مما يؤدي إلى قصور في مستوى أداء التلميذ الأكاديمي، الاجتماعي والوظيفي، وتتم ملاحظة ذلك في بيئتين أو أكثر بصورة مستمرة. ولأن القوانين المدرسية والقواعد التنظيمية التقليدية تتطلب من التلميذ أن يتصرف بطريقة تتعارض مع أعراض هذا الاضطراب (سليمان، 2015) فتشير التقديرات العلمية إلى أن (80%) تقريباً من هؤلاء التلاميذ يواجهون مشكلات تعليمية تؤثر على إنجازهم الأكاديمي سلباً بشكلٍ واضح (أباعود، 2017)، وربما تزداد حدة هذه المشكلات بمرور الوقت وتتطور إلى اضطراب مزمن تمتد آثاره السلبية إلى المجتمع بأكمله، فضلاً عن تأثير تلك السلوكيات على المعلمين والعاملين بالمدرسة (Randazo, 2011)، وتكمن هذه المشكلات في عدة مظاهر منها؛ (عدم إكمال الواجبات المطلوبة، وضعف المهارات الدراسية)، يُضاف إلى ذلك المشكلات السلوكية التي يواجهونها مع المعلمين والأقران داخل الفصول الدراسية مثل؛ (التنقل داخل الصف، التحدث بدون إذن، وصعوبة إنجاز المهام والتخطيط لها) (أباعود، 2017).

ولهذا تركز الأبحاث المختلفة على أن التدخل السلوكي والأكاديمي في غرفة الصف لهو من أفضل التدخلات العلاجية في تحسين الانتباه وضبط السلوكيات على المدى البعيد (الغرايبة، 2017)، وتعد الممارسات المبنية على الأدلة من أفضل الخيارات؛ لإدارة المشكلات الأكاديمية والسلوكية، كون أن العديد من الدراسات أشارت إلى فعاليتها، وفي حال تم اختيارها وتطبيقها بشكل جيد؛ فإن

العدد العشرون
تاريخ الإصدار: 2 – حُزيران – 2020 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

احتمالية نجاحها يعتبر أكبر من التدخلات الأخرى (آل داود والحسين، 2018)، كما أن البنود الأساسية لقانون (IDEA) أكدت على إلزام المعلمين بتطبيق ممارسات مبنية على الأبحاث العلمية مع التلاميذ ذوي الإعاقة وزيادة التركيز على كفاءة المعلم (ويبر وبلوتس، 2015/2008)، الأمر الذي يشير إلى ضرورة اتخاذ الإجراءات الملائمة من قبل المعلمين؛ بتطبيق تدخلات تربوية ذات أسس علمية داخل الفصول تسهم في الحد من هذه المشكلات، والتخلص منها(Ford, 2007) .

وهناك العديد من الدراسات الحديثة أشارت إلى أهمية التدخلات التربوية المناسبة؛ في تحسين الجوانب الأكاديمية والسلوكية للتلاميذ، ومنها دراسة الأنصاري (2009) التي أثبتت فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تنمية مهارة القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وكذلك دراسة السهلي والهواري (2017) التي أشارت إلى أهمية استراتيجية التعلم التعاوني؛ في علاج مشكلات تعلم القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي، بالإضافة إلى دراسة ريد، تروت وشارتز (Reid, Trout, & Schartz, 2005) التي أثبتت فعالية الإدارة الذاتية في زيادة الإنتاجية الأكاديمية والاهتمام بالمنهج التعليمي للتلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه .

وهذا يقودنا إلى وجود علاقة إيجابية طردية بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة، وتطبيقهم للممارسات التربوية الفاعلة، فمتى ما كانت معرفتهم عالية زاد تطبيقهم لها والعكس صحيح (الحمد، 2010).

مشكلة الدراسة:

تبذل المملكة العربية السعودية اهتماماً واسعاً بالعملية التعليمية بشكل عام، وبالأخص مع فئة ذوي الإعاقة، حيث سعت المملكة متمثلةً بوزارة التعليم إلى افتتاح وتطوير برامج تعليمية لهذه الفئات، ومن بينها برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه، وقد ظهر التوسع الكبير خلال السنة الأخيرة بافتتاح العديد من البرامج لذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس مدينة الرياض، إذ بلغ عدد هذه البرامج (29) برنامجاً موزعين بين مدارس الذكور والإناث (وزارة التعليم، 1438)، وهذا التوسع يقودنا إلى أهمية التعرف على طبيعة البرامج والخدمات التربوية المقدمة إلى هذه الفئة، ومدى معرفة المعلمين بها، حيث أن المعرفة بالتدخلات التربوية الفاعلة يعتبر عاملاً كبير في تطبيق المعلمين لها (الحمد، 2010 Alhossein, 2016؛)، فمن خلال ملاحظة الميدان اتضح للباحثة أن بعض المعلمين يطبقون تدخلات عشوائية وليست مستندة على الدليل، كما أن الدراسات تشير إلى أن المعلمين يواجهون المشكلات الأكاديمية بناءً على الخبرة أو مصادرهم الشخصية؛ وليس وفق أسس وممارسات مبنية على أبحاث ذات جودة علمية عالية (الحسين، 2017)، الأمر الذي يشير إلى ضرورة التحقق من مدى معرفة المعلمين بهذه التدخلات التربوية؛ حتى يتم تقييم مدى تطبيقهم لها بدقة أكبر بناءً على معرفتهم بها. لذا سعت هذه الدراسة إلى التعرف على معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة.

أسئلة الدراسة:

1) ما معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة؟
2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟
3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة تعزى لمتغير التخصص (تربية خاصة، تعليم عام)؟

4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة تعزى لمتغير الخبرة (أقل من خمس سنوات، خمس سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟

5) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال فرط الحركة وتشتت الانتباه (حصلت على تدريب، لم أحصل على تدريب)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة.
- التعرف على الفرق بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
- التعرف على الفرق بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة تعزى لمتغير التخصص (تربية خاصة، تعليم عام).
- التعرف على الفرق بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة تعزى لمتغير الخبرة (أقل من خمس سنوات، خمس سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- التعرف على الفرق بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة تعزى لمتغير الدورات التدريبية (حصلت على تدريب، لم أحصل على تدريب).

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها فيما يلي:

الأهمية النظرية:

1- تقديم المعرفة القيمة للباحثين في مجال اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية؛ التي تساعدهم في التعامل مع هؤلاء التلاميذ من خلال الاطلاع على الإطار النظري.

2- إثراء المكتبة العربية بالمعلومات الدقيقة حول معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية؛ من خلال تقديم إطار نظري يتيح للمعلمين والمعلمات الرجوع له للاستفادة منه في تطوير معارفهم.

الأهمية التطبيقية:

1- تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه عملية تدريب معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بشكل يساهم في تطويرهم مهنياً.

2- تساعد هذه الدراسة في عملية إرشاد معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة وتعريفهم بها.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام الابتدائية (ذكور/ إناث)، والملحق بها برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه البالغ عددها (29) برنامجاً في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي(1439-1440هـ).

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي التعليم العام والخاص، الذين يعملون في المدارس الحكومية الابتدائية للبنين والبنات، والملحق بها برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة.

مصطلحات الدراسة:

التدخلات التربوية الفاعلة (Effective Educational Interventions):

هي التدخلات أو الاستراتيجيات التي لها آثار إيجابية على الأداء الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقات عبر مجموعة من نتائج الأبحاث التجريبية ذات الجودة العالية (الحسين، 2017).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بالتدخلات التي يطبقها معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه داخل الصف والتي تكون مستندة على الأبحاث العلمية كالاستجابة للتدخل، الإدارة الذاتية، والتعلم التعاوني بهدف إحداث تحسن كبير في الجوانب الأكاديمية.

التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorders):

وتعرفهم الباحثة إجرائياً: بأنهم التلاميذ المشخصين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ويظهرون نشاطاً مفرطاً يعيق العملية التعليمية، وضعف في التركيز لمدة كافية، وهؤلاء التلاميذ تم دمجهم في مدارس التعليم العام في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Attention Deficit Hyperactivity Disorders):

يعرف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الصادر من وزارة التعليم (1437هـ، ص11) فرط الحركة وتشتت الانتباه بأنه مجموعة من الاضطرابات السلوكية والعصبية، والتي تظهر في صورة عدم القدرة على الانتباه والتركيز لمدة كافية تسمح بأداء المهام المحددة، وقد يظهر فرط الحركة على شكل سلوك غير هادف ذو نشاط مفرط، يعيق التلميذ من التعلم، أو قد تقترن الظاهرتان معاً في وقت واحد.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: فرط الحركة وتشتت الانتباه:

أ. **التعريف باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:**

وفقاً للدليل التنظيمي للتربية الخاصة الصادر من وزارة التعليم (1437هـ، ص.11) تم تعريف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بأنه: مجموعة من الاضطرابات السلوكية والعصبية، والتي تظهر في صورة عدم القدرة على الانتباه والتركيز لمدة كافية؛ تسمح بأداء المهام المحددة، كما قد يظهر فرط الحركة على شكل سلوك غير هادف ذو نشاط مفرط، يعيق التلميذ من التعلم، وقد تقترن الظاهرتان معاً في وقت واحد.

كما عرفه الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في نسخته الخامسة (DSM-5) اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بأنه اضطراب عصبي نمائي تظهر أعراضه على شكل نمط مستمر من تشتت الانتباه و/أو فرط الحركة- الاندفاعية؛ مما يؤثر سلباً على أداء الفرد الاجتماعي، أو الأكاديمي، أو الوظيفي؛ حيث تتعارض أعراضه مع أداء الفرد ونموه، ويتم ملاحظة ذلك في بيئتين أو أكثر (المنزل، أو المدرسة، أو العمل) (APA, 2013).

ب. نسبة انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

أشار الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية النسخة الخامسة (DSM–5) أن (5%) من الأطفال يعانون من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. ويعتبر اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ الأكثر شيوعاً لدى الذكور بمعدل ستة ذكور مقابل أنثى واحدة في السياق الإكلينيكي، أما في السياق العام فهو ثلاثة ذكور مقابل أنثى واحدة في المجتمع العام (وبير وبلوتس، 2015/2008).

ج. تشخيص التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

أشار الدليل الخامس لتشخيص الاضطرابات العقلية (DSM–5) للمعايير الرئيسية لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ومنها:

أولاً: وجود ستة أعراض على الأقل من مجموعة معيار اضطراب تشتت الانتباه أو مجموعة فرط النشاط والاندفاعية، في حين أن البالغين والمراهقين الذين تتجاوز أعمارهم عن (17) عاماً؛ يجب أن تظهر لديهم خمسة أعراض.

ثانياً: تقسيم الأعراض الرئيسية لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ إلى نمطين رئيسيين (اضطراب الانتباه، اضطراب النشاط الزائد والاندفاعية).

ثالثاً: ظهور أعراض الاضطراب قبل عمر (12) عاماً.

رابعاً: ظهور أعراض الاضطراب في مكانين أو أكثر (المنزل، المدرسة، العمل).

خامساً: وجود دليل يوضح أن هذه الأعراض تتعارض مع أداء المهام التعليمية والاجتماعية والوظيفية وتؤثر على جودتها.

ح: أهمية المعرفة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

تشكل معرفة ومعلومات معلم الصف عن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أمراً حيوياً وهاماً؛ لنجاح التلاميذ. إن معرفة المعلم بنوع وأسباب وطبيعة هذا الاضطراب؛ تؤهله لتقديم تدخلات تربوية مناسبة لهذه الفئة، لاسيما أن نتائج البحوث تشير إلى أن معلومات المعلم عن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لا تزيد مع عدد سنوات الخبرة التدريسية (الحمد، 2010؛ Abed, Pearson, Clarke,& Chambers, 2014)، كما أن المعلم هو أكثر شخص مؤهل للتمييز بين السلوك الطبيعي للتلميذ والسلوك غير الطبيعي، وبالتالي تشكل زيادة معرفة المعلم عن الحالة أهمية كبرى في الملاحظة المبكرة للاضطراب(Soroa, Balluerk,& Gorostiaga, 2012)، إذ أن المعلمون يحتلون المرتبة الثانية بعد الوالدين في ترتيب الأشخاص الذين يقضون معظم وقتهم مع التلاميذ ما بين سن (5–18 سنة)، من ثم؛ من المهم أن يفهم المعلمون جيدًا اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ كونهم يعدون من أهم مصادر المعلومات خلال التقييم المبدئي للاضطراب، وتستخدم ملاحظاتهم المتعلقة بأداء التلميذ في الأنشطة والمهام الأكاديمية والمواقف الاجتماعية لاتخاذ قرارات متعلقة بالإحالة وبتصنيف نوع الاضطراب الذي يعاني منه التلميذ(اضطراب تشتت انتباه، أو اضطراب فرط الحركة/ الاندفاعية، أو اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة) والتدخل العلاجي المناسب، كما أن المعلم هو المسؤول في الغالب عن تنفيذ وتقييم التدخلات العلاجية للأطفال ذوي هذا الاضطراب، واختيار التدخلات التربوية الملائمة لتحسين النتائج المتعلقة بالتلميذ ثم المدرسة (Alqahtani, 2013؛ سليمان، 20152015 ,Alomari, Almotlaq,& Modallal؛).

خ: المشكلات الأكاديمية للتلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

قد تتولد لدى التلاميذ مشكلات أكاديمية نابعة من المشكلات السلوكية، والتي تستلزم من المعلمين وأولياء الأمور معرفتها وتداركها بتقديم التدخلات التربوية والسلوكية المناسبة، ومن أبرز هذه المشكلات الرسوب، حيث أن التلميذ يتجنب اتباع تعليمات المعلم وتوجيهاته، كما يصعب معه إكمال الواجبات المدرسية أو تأديتها، مما يؤدي إلى ضعف المهارات الدراسية، وانخفاض الدرجات المدرسية؛

وبالتالي التسبب في حدوث مشكلات مع الأقران وبقائه في نفس المرحلة الدراسية (أباعود، 2017)، وهذا ما ذكرته الخشرمي(2007) في دراستها والتي أشارت فيها إلى أن (80%) من التلاميذ المشخصين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ يعيدون الصفوف الدراسية ويعانون من فشل الأداء الأكاديمي وينسحبون أو يفصلون من المدرسة، وأكد على ذلك دوبول، وياندت وجانوسيس (DuPaul, Weyandt, Janusis, 2011)الذين بينوا أن التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ترتفع نسبة حصولهم على درجات أقل في الاختبارات الموحدة، كما تزيد احتمالية ترشيحهم لتلقي التعليم الخاص، ويزيد استخدامهم للخدمات المدرسية مقارنةً بزملائهم العاديين، ونسبة غيابهم أعلى من أقرانهم، واحتمالية بقاءهم في المدرسة أعلى بثلاث مرات من غيرهم، وبالتالي نسبة سعي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الذين تخرجوا من المدرسة الثانوية لإكمال الدراسات الجامعية أقل بكثير من أقرانهم. وأشارت الدراسات العلمية إلى أن المشكلات الأكاديمية للتلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه هي مشكلات عامة وليست خاصة بمادة دراسية معينة بحد ذاتها (ويبر وبلوتس، 2015/2008).

المحور الثاني: المعرفة بالتدخلات التربوية الفاعلة:

أ- **مفهوم التدخلات التربوية الفاعلة** (Effective Educational interventions):

يمكن تعريف التدخلات التربوية الفاعلة: بالتدخلات أو الاستراتيجيات التي لها آثار إيجابية على الأداء الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقات عبر مجموعة من نتائج الأبحاث التجريبية ذات الجودة العالية (الحسين، 2017).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بالتدخلات التي يطبقها معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه داخل الصف؛ والتي تكون مستندة على الأبحاث العلمية كالاستجابة للتدخل، الإدارة الذاتية، والتعلم التعاوني، بهدف إحداث تحسن كبير في الجوانب الأكاديمية.

كما أن واحدة من أكثر التدخلات فعالية مع التلاميذ هي التدخلات أو الممارسات المستندة على الأدلة (Evidence-Based Practices)، والتي تعرف بأنها ممارسات أو تدخلات وبرامج تظهر من خلال البحوث عالية الجودة وتؤثر على نتائج التلاميذ الأكاديمية والسلوكية (Alhossein, 2016).

فعند تطبيق الممارسات المبنية على الدليل، فإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع أداء التلاميذ ذوي الإعاقات إلى أقصى درجة ممكنة، بالرغم من عدم ضمان قدرة هذه الممارسات من تحقيق التحسن لدى جميع التلاميذ؛ لكن يمكننا القول بأنها تحقق نتائج إيجابية بنسبة (95%) مقارنة بالممارسات الأخرى الغير فعالة والمبنية على أساس الخبرة أو المعارف الشخصية والتي لا تتجاوز نسبة نجاحها ال (50%)، حيث أن استخدام المعلمين للممارسات الغير فعالة يؤدي إلى إضاعة وقتهم، وفقد فرصة تحسين عملية التعلم، وتزيد من إحباط الوالدين إلى جانب تكاليفها المادية. وكلما زاد عدد الأبحاث التجريبية ذات الجودة العالية الداعمة للممارسة ازدادت الثقة في قدرة هذه الممارسة على إحداث تغيرات إيجابية في نتائج التلاميذ، إذ أن الممارسات المبنية على الدليل تجعل المعلم فعالاً أكثر من السابق (الحسين، 2017).

ويمكن تقسيم الممارسات المستندة إلى الأدلة وفقاً للدراسات السابقة إلى ممارسات تتم بواسطة المعلم، ممارسات تتم بواسطة الأقران، وممارسات تتم بواسطة ذاتية، وهذه التدخلات أسفرت عن تحقيق نتائج إيجابية أكاديمية في جميع المراحل الدراسية ولجميع المحتويات الأكاديمية مع التلاميذ (Alhossein, 2016).

وفي هذه الدراسة سنتطرق إلى ثلاث تدخلات تربوية تتم بواسطة (المعلم، الأقران وبواسطة ذاتية):

1: نموذج الاستجابة للتدخل:

يستخدم نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) على نطاق واسع كإطار عام لتوفير تعليم وتدخلات عالية الجودة تتناسب مع احتياجات التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم، حيث يجمع نموذج الاستجابة للتدخل بين التدخلات التدريسية والتقييم عالي الجودة، حتى يتمكن جميع التلاميذ من تحقيق النجاح باستخدام ممارسات مختلفة. فالاستجابة للتدخل تعتمد على مفهوم بسيط وهو أنه يجب توفير تعليم عالي الجودة لجميع التلاميذ قبل الحكم عليهم بأن لديهم مشاكل في التعليم (Mellard, Stern,& Woods, 2011)

وأشار قانون لن يترك أي طفل (NCLB, 2002)، بالإضافة إلى قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA, 2004)، على أهمية تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، والحرص على ضرورة توفير تعليم ملائم لجميع التلاميذ، والاستناد على الممارسات المبنية على الأدلة، مع القيام بتقييم مستمر لتطور التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم قبل إصدار الحكم عليهم بالإعاقة (ويبر وبلوتس، 2008/ 2015).

ولقد عرَّف محمد والزيات (2010) نموذج الاستجابة للتدخل بأنه: نموذج يقدم تدخلات عالية الجودة على أسس فعالة مبنية على البحث العلمي لكل تلميذ مع مراقبة مدى تقدمه بشكل منتظم؛ وذلك لاتخاذ قرار حول تغيير الأهداف، أو المدخلات واستخدام المعلومات الخاصة بحسب استجابة كل تلميذ لاتخاذ القرارات التعليمية المناسبة.

وتأكد أبا حسين والسماري (2016) على أن نموذج الاستجابة للتدخل هو نموذج مبني على الأبحاث العلمية، وقائم على التدخلات التدريسية المباشرة والمختلفة في الكثافة، ويبدأ بتدريس جميع التلاميذ في الصف، ثم التدرج بتدريسهم ضمن مجموعات صغيرة، ثم بشكل فردي بحسب استجاباتهم.

وفي السنوات الأخيرة ذاع صيت نموذج الاستجابة للتدخل بين المعلمين والخبراء في التربية والتعليم بسبب فعاليته، حيث يمكن لنموذج الاستجابة للتدخل تلبية احتياجات التلاميذ المتأخرين عن أقرانهم العاديين، وحمايتهم من تاريخ الرسوب والفشل في الدراسة (Sanger, Friedli, Brunken, Snow,& Ritzman, 2012).

2: تدخل الإدارة الذاتية:

أشارت العديد من الدراسات العلمية إلى فعالية الإدارة الذاتية كتدخل على مستوى الأفراد، بشكل يعمل على زيادة الانتباه، وتحسين الإنتاج الأكاديمي (Hoff, Ervin2013)، إذ تعد الإدارة الذاتية من الممارسات المبنية على الدليل العلمي، مما يعني وجود عدد من الأبحاث التجريبية ذات الجودة العالية والداعمة لهذا التدخل، والتي تساهم في حدوث تغيرات إيجابية في نتائج التلاميذ الأكاديمية، إذ كلما زاد عدد الأبحاث التجريبية ذات الجودة العالية والداعمة لهذه الممارسة زادت الثقة في قدرة هذه الممارسة على إحداث التغيير في أداء التلاميذ (الحسين، 2017) .

كما أن استراتيجية الإدارة الذاتية استخدمت في المدارس للمساعدة في تحسين الانتباه للمهمة، وإكمالها بالإضافة إلى استخدامها للسيطرة على الغضب والسلوكيات الفوضوية، ناهينا عن السلوك الاندفاعي وتحسين الأداء الأكاديمي (ويبر وبلوتس، 2008/2015).

وقام كارتال وأوزكان (Kartal& Ozkan, 2015) بتعريف الإدارة الذاتية بأنها العملية التي يستخدمها الأفراد للتحكم في سلوكهم، وتشمل التنظيم المسبق، التوجيه الذاتي، التقييم الذاتي، تعزيز الذات، وهي تستخدم لخفض السلوكيات غير الملائمة وزيادة السلوكيات المناسبة وتحسين الأداء الأكاديمي.

ويمكن لإجراءات الإدارة الذاتية أن تفضي إلى مكاسب كبرى فيما يتعلق بالسلوكيات المناسبة داخل الصف في ظل الحد الأدنى من الدعم الخارجي. كذلك لاحظت العديد من الدراسات فوائد متمثلة في استكمال الواجبات المنزلية، والتنظيم، والناتج

العدد العشرون
تاريخ الإصدار: 2 – حُزيران – 2020 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

الأكاديمي/الدراسي والدقة الأكاديمية. كما أن تدخلات الإدارة الذاتية على مستوى الفصل التي يتم تنفيذها في مواضع التربية الخاصة تسفر عن مكاسب في السلوك الإيجابي، وتقدم دعماً أولياً لاستخدامها كنظام دعم على مستوى الفصل في بيئات التعليم العام Hoff, (Ervin, 2013)، كما وتشجع الإدارة الذاتية (أو التنظيم الذاتي) التلاميذ المشخصين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على مراقبة سلوكياتهم وتقييمها وتعزيزها بالتزامن مع التطبيق الناجح للمناهج السلوكية التي ينفذها المعلم، أو بعد تطبيقها (DuPaul, et. al., 2011)، إذا أشارت السلامة(Alsalamah, 2017) أن استراتيجية الإدارة الذاتية قابلة للتطبيق مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه والذين يتلقون تعليمهم بمراحل دراسية مختلفة، وتسهم بزيادة وعي هؤلاء التلاميذ بسلوكهم وبالتالي التأثير على أداءهم الأكاديمي والسلوكي بشكل ملحوظ، كما وثقت (WWC, 2017) نتائج (15) دراسة استوفت معاييرها وتتعلق باستراتيجية الإدارة الذاتية لمهارة الكتابة، وأظهرت النتائج تأثيرات إيجابية لهذه التجارب بنسبة نجاح(88%)، و(0) أثراً سلبياً لهذا التدخل.

3: تدخل التعلم التعاوني:

تعد استراتيجية التعلم التعاوني أحد الممارسات المبنية على الدليل، وأحد التدخلات القائمة بواسطة النظراء داخل الصف الدراسي (Alhossein, 2016)، إذ يعرف ريان، بيرس وموني (Ryan, Pierce,& Mooney, 2008) استراتيجية التعلم التعاوني على أنها فرق صغيرة من التلاميذ متباينين في المستوى التعليمي، ومشتركين في مجموعة متنوعة تحتوي أنشطة تعلم معينة لتحسين فهم الفريق ككل، وكل عضو في الفريق مسؤول ليس فقط عن تعلم ما يتم تدريسه، ولكن أيضاً مساعدة زملائه في التعلم.

ولقد أشار الديب وخليفة (2014) في دراستهم إلى أن استراتيجية التعلم التعاوني هي مهارة تساعد المتعلمين على المشاركة الاجتماعية والانفعالية بشكل فعال، وبالتالي خلق بيئة للتعلم أكثر وضوحاً من ذي قبل، كما يرون أن مهارة التعلم التعاوني هي أحد المهارات التي دخلت في صلب الممارسة التربوية وذلك لعدد من الأسباب: منها تأثير التعلم التعاوني الإيجابي على نتائج التلاميذ الدراسية، وتحسين العلاقات الاجتماعية بينهم وبين أقرانهم، وزيادة الثقة بالنفس، بالإضافة إلى إدراك التلاميذ لتعلم مهارة التفكير، وحل المشكلات.

وذكر السهلي والهواري (2017) بأن التعلم التعاوني يعد طريقة تدريس تستند إلى توزيع تلاميذ الصف إلى مجموعات تعاونية مختلفة المستويات التحصيلية (عالي–متوسط–متدن) وتحتوي كل مجموعة على أربع تلاميذ يقومون بالعمل بشكل تعاوني لإتمام المهام التعليمية التي يحددها معلم الصف، وكل مجموعة تختار من بينها من يمثلها لعرض ما قامت به المجموعة أمام باقي المجموعات، ويتم التنافس في هذه الطريقة بين المجموعات والتعاون بين أعضاءها، حيث يكون دور المعلم فقط التوجيه والإشراف على المجموعة وتقديم التغذية الراجعة.

ويمثل التعلم التعاوني أحد الاستراتيجيات التدريسية التي هدفت إلى ربط التعلم بالعمل، والحصول على المشاركة الإيجابية من التلاميذ، وبالتالي القيام بتدريب التلاميذ على سلوك التعلم التعاوني سيحل محل سيطرة المعلم في نظم التعليم التقليدية، وسيساهم إيجابياً في اكتساب المعلومات والمعارف القيمة والسلوكيات الأخلاقية التي تنظم سير حياة التلميذ. وأشارت العديد من الدراسات إلى أن التلاميذ الذين تم تدريسهم من خلال استراتيجية التعلم التعاوني ازداد تحصيلهم التعليمي، وأصبحوا أكثر إنجازاً للمهام الموكلة إليهم، وذلك لأن التعلم التعاوني يسمح بتقريب وجهات النظر وتقبل الأخرين بما يملكون من آراء (الزعبي، 2013).

ب: أهمية المعرفة بالتدخلات التربوية الفاعلة على أداء معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

أشارت الدراسات العلمية إلى أن معرفة المعلمين بالتدخلات التربوية الفاعلة تشكل أمراً في غاية الأهمية للتعامل مع التلاميذ المشخصين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، خصوصاً أن المعلم يقضي وقتاً أطول مع التلاميذ داخل صفوف التعليم العام، ويتابع

الإنجاز الأكاديمي للجميع ويساعد التلاميذ على إتقان المهارات المختلفة لتحقيق أقصى درجة ممكنة من التكيف مع هذا الاضطراب (الحمد، 2010؛ السعيدي والحربي، 2017).

حيث أن معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية المبنية على البحوث العلمية ذات الجودة العالية تساهم في تحسين كفاءة أدائهم وتغيير اتجاهاتهم السلبية تجاه التلاميذ المشخصين بهذا الاضطراب مما يساعد على خلق مواقف إيجابية من التعلم داخل الصف، وبالتالي تحسين مستوى رضا المعلمين عن أدائهم وارتفاع دافعيتهم للتدريس، هذا بالإضافة إلى زيادة ثقتهم بقدرتهم على تطوير حالة التلميذ التعليمية(Martinussen,Tannock,& Chaban, 2011).

كما أن المعرفة بالتدخلات تساهم في تحسين المهارات المهنية للمعلمين من أجل تحسين النتائج السلوكية والتعليمية لتلاميذهم، حيث أكدت دراسة زينتال وجافورسكي (Zentall,& Javorsky, 2007) أن تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة والتدخلات المناسبة للتعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه داخل الصف أدت إلى تحسين مواقف المعلمين وزيادة ثقتهم عن السابق في تعليم هؤلاء التلاميذ بعد ثلاث شهور فقط من تطبيقهم لهذه التدخلات.

ج: أهمية المعرفة بالتدخلات التربوية الفاعلة على أداء التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

عندما لا يستجيب التلاميذ للتدخلات التدريسية المعتادة، ولا يحققون المكاسب المرجوة، من المهم جداً للمعلمين سؤال أنفسهم عما إذا كانوا قد جربوا بالفعل تدخلات تربوية أكثر فعالية معهم (Torres, Farley, Cook, 2012)، حيث أن التلاميذ الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه عادة ما يظهرون ضعفاً كبيراً في أدائهم الأكاديمي مقارنةً بأقرانهم العاديين؛ لهذا السبب من المهم جداً التعرف على ممارسات تعليمية فعالة لتطبيقها مع هؤلاء التلاميذ (Martinussen, et. al., 2011).

والمتأمل لواقع التربية الخاصة يجد إخفاقاً في ممارسات التعليم العادي المقدم لهم، ويؤكد على ضرورة استخدام أساليب تدريسية ذات جودة عالية عوضاً عن الطرق التقليدية، بل أن نتائج العديد من الدراسات أكدت عدم جدوى طرق التعليم المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقات، وازدياد حالات الإخفاق المدرسي، وارتفاع معدل الانسحاب من المدرسة قبل إكمال الدراسة، بالإضافة إلى مستويات منخفضة من الاستقلالية والإنتاجية. وعند الحرص على اختيار ممارسات تربوية مبنية على أبحاث ذات جودة مرتفعة ذلك يؤدي إلى تحسين أداء التلاميذ ذوي الإعاقات إلى أقصى درجة ممكنة وارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي في جميع المقررات الدراسية، وبالتالي التقليل من حالات الإخفاق والانسحاب المدرسي (Torres, et. al., 2012).

ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى الآثار الإيجابية للتدخلات التربوية المبنية على أبحاث ذات جودة عالية مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في التصدي لجوانب القصور الأكاديمية، حيث أن هناك علاقة إيجابية بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة وممارسة التدخلات المبنية على البحوث العلمية داخل الصفوف الدراسية، وبالتالي الحد من المشكلات الأكاديمية (Alhossein, 2016)، وسنتناول بعض من هذه الدراسات وآثارها الإيجابية الأكاديمية على التلاميذ في المحور التالي:

المحور الثالث: فاعلية التدخلات التربوية الفاعلة:

أ- فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل على الجانب الأكاديمي:

يعد نموذج الاستجابة للتدخل أحد النماذج الواعدة التي تحد من تفاقم المشكلات الأكاديمية مع التلاميذ وأثبتت العديد من الدراسات فاعليته على الصعيد السلوكي و/أو الأكاديمي (وير وبلوتس، 2015/2008)، حيث أكدت دراسة هارن، جارد، بيانكاروسا وكيمي إنو (Harn, Chard, Biancarosa, & Kame'enui, 2011) على تأثير نموذج الاستجابة للتدخل في اكتساب مهارات

القراءة لدى التلاميذ المعرضين للخطر من مدرستين ابتدائيتين (A& B) لـ(23) تلميذاً من المدرسة الأولى و(54) تلميذاً من المدرسة الثانية، وبعد تعرضهم لنموذج الاستجابة للتدخل متعدد المستويات أشارت النتائج إلى أن أداء التلاميذ المعرضين للخطر في مهارة القراءة أصبح أفضل بكثير مما كان عليه سابقاً، كما لم يقتصر التأثير على قراءة الكلمات فحسب بل على فهم المقاطع المطلوبة منهم.

ب- فاعلية تدخل الإدارة الذاتية على الجانب الأكاديمي:

العديد من التلاميذ ذوي الإعاقة لديهم عجز أكاديمي، خصوصاً إذا ما تم دمجهم في الصفوف العادية بتجاهل احتياجات إعاقاتهم، والإدارة الذاتية تعد من التدخلات المبنية على الأدلة للحد من المشكلات الأكاديمية التي تواجه التلاميذ ذوي الإعاقة داخل الفصول العادية، (Harris, Friedlander, Saddler, Frizzelle, & Graham, 2005)).

فقد قام قريسكو-مور وآخرون. (Gureasko-moore, et. al., 2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر تدخل الإدارة الذاتية في إتمام الواجبات المدرسية مع التلاميذ المشخصين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المدرسة المتوسطة، حيث تم تدريب ستة تلاميذ ذكور مسجلين في المدرسة على إجراءات الإدارة الذاتية والتي ركزت على تحسين إنجاز الواجبات المنزلية، وتوصلت النتائج إلى زيادة النسبة المئوية لإنجاز الواجبات المنزلية كدالة إيجابية للإدارة الذاتية لجميع المشاركين.

ت- فاعلية تدخل التعلم التعاوني على الجانب الأكاديمي:

يمثل التعلم التعاوني أحد التدخلات التربوية الحديثة التي تهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الفعالة الإيجابية من التلاميذ، وأشارت الدراسات إلى أن التلاميذ إذا ما تم تدريسهم من خلال التعلم التعاوني سيزيد تحصيلهم الأكاديمي وإنجازهم للمهام بصورة أكبر، فقد كشفت دراسة الزعبي (2013) عن فعالية برنامج قائم على استراتيجية التعلم التعاوني لبيان أثره على التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية لدى (30) تلميذاً مشخصين بصعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، وأشارت نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة إلى وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية لاختبار التحصيل في مادة الرياضيات.

ومما سبق يتضح لنا أهمية استخدام المعلمين تدخلات تربوية مبنية على الأبحاث العلمية مع التلاميذ ذوي الإعاقة لتأثيرها الإيجابي على أدائهم الأكاديمي وسلوكهم المدرسي، وعدم اعتمادهم على مصادرهم الشخصية في التعامل مع هؤلاء التلاميذ للوصول بهم إلى أعلى درجة ممكنة من قدراتهم (الحسين، 2017)، ولكن لا يمكن الجزم بأن هذه التدخلات وحدها هي من ساهمت في حدوث هذا التحسن، فقد يعزى ذلك إلى عوامل أخرى مثل التغيرات في المواد الدراسية أو المعلمين أو إدارة المدرسة (Hughes& Cooper, 2007).

- **الدراسات السابقة:**

أجرى الحمد(2010) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلمي التربية الخاصة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، من خلال معرفة خصائص الاضطراب والتدخل التربوي والطبي المناسب له، والمقارنة بين فئات مختلفة من المعلمين وفقاً لمتغيرات: العمر، وسنوات الخدمة، وخبرة التعامل مع تلاميذ فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدى معرفتهم بهذا الاضطراب، إذ كانت عينة الدراسة(130) معلماً من خريجي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية تم اختيارهم وفقاً للعمر، سنوات الخدمة، والخبرة، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتبين من خلال النتائج ارتفاع درجة معرفة المعلمين بخصائص اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وتدخله الطبي والتربوي، كما وأشارت النتائج إلى أن عدد سنوات الخبرة تؤثر في معرفة المعلمين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وبتدخله الطبي والتربوي لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل، وأنه لا توجد فروق بالنسبة للعمر في معرفة المعلمين بخصائص التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ولكن توجد فروق في معرفة المعلمين بالتدخلات التربوية مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لصالح المعلمين الأصغر سناً من (20-29) سنة.

كما قام ستورمونت، رينيك وهيرمان (Stormont, Reinke,& Herman, 2011) بدراسة هدفت إلى استكشاف معرفة معلمي التعليم العام الذين يقومون بتدريس التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بـ(10) تدخلات مبنية على الدليل بالإضافة إلى اكتشاف معرفة المعلمين والمعلمات بالموارد والخدمات المتوفرة في المدارس لدعم التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، حيث كانت عينة الدراسة (239) معلماً ومعلمة من خمس مناطق مدرسية يعملون في التعليم الابتدائي وفي مرحلة الطفولة المبكرة، وباستخدام المنهج الوصفي أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المعلمين والمعلمات لم يسمعوا عن تسع تدخلات من أصل عشرة برامج قائمة على الدليل بنسبة (91%) في هذه الدراسة، و(57%) من المعلمين والمعلمات لم يكونوا متأكدين مما إذا كانت مدارسهم توفر خدمات وموارد لذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، أي أكثر من نصف العاملين في المدارس من المعلمين والمعلمات لديهم نقص في المعرفة تجاه الموارد والإمكانيات التي توفرها المدارس لذوي الإعاقة ونقص المعرفة بالخصائص الديموغرافية لهؤلاء التلاميذ.

وأجرى ممادي وأبي ميلود(2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المرحلة الابتدائية بـ(الخصائص العامة، التدخل الطبي، التدخل التربوي) للاضطراب وفقاً لعدد من المتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة المهنية، لغة التدريس)، حيث تكونت عينة الدراسة من (450) معلماً، وباستخدام المنهج الوصفي أشارت النتائج إلى أن معرفة المعلمين بالخصائص العامة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه هي معرفة متوسطة، أما المعرفة بالتدخلات الطبية تراوحت بين قيمة متوسطة وضعيفة، وفيما يتعلق بالمعرفة بالتدخلات التربوية فتراوحت القيمة بين درجة عالية ودرجة متوسطة لدى المعلمين، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة المعلمين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تعزي لمتغير: المؤهل العلمي، الخبرة المهنية ولغة التدريس.

وهدفت دراسة أبيد وآخرون. (Abed, et. al., 2014) إلى تقييم معارف المعلمين وتصوراتهم في المملكة العربية السعودية عن التلاميذ المشخصين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وتدخلات هذا الاضطراب، حيث كانت عينة الدراسة (26) معلمة و(28) معلماً، وباستخدام المنهج الوصفي أشارت النتائج إلى أن المعلمين لديهم معرفة بخصائص هؤلاء التلاميذ ولكن لديهم فهم قليل حول التدخلات الممكنة لهذا الاضطراب وأسبابه، وهو ما يؤكد أهمية تدريبهم لزيادة جاهزيتهم للتعامل مع هؤلاء التلاميذ داخل الصف، كما وأشارت النتائج إلى أن الخبرة لا تزيد من معرفة المعلمين على تحديد الأسباب أو إجراء التدخلات المناسبة، وأن الحاصلين على دورات تدريبية أكثر معرفة بالاضطراب وتدخلاته.

وقام الحسين (Alhossein, 2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على معرفة المعلمين واستخدام الممارسات المبنية على الدليل (EBTPS) مع التلاميذ الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية والانفعالية في المملكة العربية السعودية، حيث كانت عينة الدراسة (333) معلماً ومعلمة في التعليم الخاص والعام، وباستخدام المنهج الوصفي، أشارت النتائج إلى أن المشاركين أبلغوا عن درجة متوسطة من المعرفة والاستخدام للممارسات المبنية على الدليل مع التلاميذ الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية والانفعالية، كما أفادوا بانخفاض استخدام التدخلات من خلال الأقران وبواسطة ذاتية، وأن المشاركات الإناث أكثر دراية بالممارسات عن المشاركين الذكور، ولم يكن هناك تأثير لمتغير المستوى التعليمي وسنوات الخبرة لمعرفتهم بالممارسات، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية قوية؛ بين المعرفة وبين استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الدليل.

وأخيراً هدفت دراسة أوجونكا (Ojionuka, 2016) إلى تقييم معرفة المعلمين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وتأثيره على معرفتهم واختيارهم للتدخلات المستخدمة مع التلاميذ، حيث كانت عينة الدراسة (1000) معلم من (27) منطقة تعليمية للمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وعبر استخدام المنهج الوصفي، أظهرت النتائج أن المعلمين لديهم معرفة محدودة عن الاضطراب،

ومستوى تدريب غير كافي لإنجاح التدخلات التعليمية للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، وأن مستوى التعليم وسنوات الخبرة لم تسهم في تحسين معرفتهم بالاضطراب وتدخلاته.

منهجية الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، بغرض وصف واقع الظاهرة كما هو، والتعبير عنه كمياً، بالإضافة إلى التفسير والتحليل للوصول لحقائق الظروف القائمة، والأوضاع الحالية السائدة في المجتمع، والتعبير عن الحاجة لإحداث تغيرات أساسية أو جزئية من أجل التطوير والتحسين (عبيدات وعدس وعبد الحق، 2012).

أفراد الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في جميع المدارس الابتدائية المطبق بها برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدينة الرياض، ويقدر عددهم بحوالي (843) معلم ومعلمة يعملون في (29) برنامجاً مقسمين ما بين (17) برنامجاً للذكور و(12) برامج للإناث، وكانت عينة الدراسة (483) استبانة، كان الصالح منها للتحليل الإحصائي (441) استبانة لـ(319) معلم ومعلمة تعليم عام، و(122) استبانة لمعلم ومعلمة التربية الخاصة.

أداة الدراسة:

تم بناء استبانة " معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة" المكونة من قسمين، حيث تضمن القسم الأول معلومات متعلقة بالخصائص الديموغرافية للمشاركين وتشتمل على (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة والدورات التدريبية)، بينما تناول القسم الثاني أبعاد المعرفة، وتشمل ثلاث أبعاد، الأول معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بنموذج الاستجابة للتدخل في (9) فقرات، بينما تناول البعد الثاني معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالإدارة الذاتية في (10) فقرات، والبعد الأخير تناول معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتعلم التعاوني في (7) فقرات، وقد أجيب عن جميع فقرات الاستبانة الإيجابية بنمط (أعلم، أعلم قليلاً، لا أعلم) حيث أن: أعلم (3 درجات)، أعلم قليلاً(درجتين)، لا أعلم(درجة واحدة)، حيث أن (لا أعلم) تدل على عدم المعرفة بالفقرة و(أعلم قليلاً) تدل على معرفة متوسطة و(أعلم) تدل على المعرفة بدرجة كبير بالفقرة.

صدق أداة الدراسة:

- **صدق المحكمين:**

تم عرض أداة الدراسة على (8) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة من جامعة الملك سعود، جامعة طيبة، جامعة المجمعة وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ولذلك لتحديد مدى دقة العبارات ووضوحها، ومدى ارتباطها بمحاور الأداة وأبعادها، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون لتخرج الاستبانة بصورتها النهائية.

- **الاتساق الداخلي للأداة:**

تم التحقق من الاتساق الداخلي للأداة من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب مدى ارتباط فقرات كل بعد بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له، وقد أظهرت نتائج البعد الأول المتمثل في معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بنموذج الاستجابة للتدخل أن جميع الفقرات مرتبطة بالدرجة الكلية للبعد، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0,735**_8,49**)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، في حين أظهرت نتائج البعد الثاني المتمثل في معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب

فرط الحركة وتشتت الانتباه بالإدارة الذاتية، أن جميع الفقرات مرتبطة بالدرجة الكلية للبعد، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0,561**_0,830**)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، بينما تراوحت معاملات الارتباط في البعد الثالث المتمثل في معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتعلم التعاوني بين (0,753**_0,838**) وجمعيها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، ومن ذلك نلاحظ أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كل عبارة من عبارات البعد والدرجة الكلية لنفس البعد؛ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لعبارات هذا البعد.

- **ثبات الأداة:**

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)، حيث تستخدم هذه الطريقة في الغالب لإيجاد معامل الثبات للاختبارات ذات الفقرات الموضوعية، من خلال تطبيق هذه المعادلة على فقرات الاستبانة (عباس، نوفل، العبسي وأبو عواد، 2012).

وتم إجراء هذه المعادلة على جميع المحاور الخاصة بالاستبانة، حيث بلغ معامل الثبات للبعد الأول: المعرفة بالاستجابة للتدخل (0,930)، في حين بلغ معامل الثبات للبعد الثاني: المعرفة بالإدارة الذاتية (0.929)، وبلغ ثبات البعد الثالث: المعرفة بالتعلم التعاوني (0,900)، ومنه نلاحظ أن متوسط معامل كرونباخ ألفا للاستبانة (0.945)، وهي قيمة مرتفعة جدا، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة؟

للتعرف على معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، على النحو التالي:

جدول رقم (1): يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومدى المعرفة بالتدخلات التربوية والترتيب لمحاور التدخلات وفقاً لنتائج استجابات أفراد الدراسة.

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	المعرفة	الترتيب
البعد الأول: المعرفة بالاستجابة للتدخل	2.17	0.750	أعلم قليلاً	3
البعد الثاني: المعرفة بالإدارة الذاتية	2.34	0.693	أعلم	2
البعد الثالث: المعرفة بالتعلم التعاوني	2.69	0.521	أعلم	1
المتوسط العام للاستبانة	**2.37**	**0.552**	**أعلم**	

يتضح من الجدول رقم (1) أن أعلى معرفة بالنسبة لعينة الدراسة جاء بالنسبة للمعرفة بالتعلم التعاوني حيث جاء بمتوسط حسابي بلغ (2.69) من (3) وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي أي المعرفة بهذا النمط، وجاء هذا البعد بانحراف معياري قليل بلغ (0,521) ليدل على عدم الاختلاف الكبير بين آراء عينة الدراسة حول المعرفة بالتعلم التعاوني، بينما جاءت المعرفة بالإدارة الذاتية في الترتيب

التالي بين المحاور الثلاثة بمتوسط حسابي بلغ (2,34) أي المعرفة به، وبانحراف معياري متوسط بلغ (0,693) مما يدل على وجود انحراف في آراء عينة الدراسة حول عبارات المعرفة بالإدارة الذاتية.

وأخيراً أظهرت النتائج وجود معرفة قليلة بالاستجابة للتدخل بمتوسط حسابي بلغ(2,17) أي العلم قليلاً، وبانحراف معياري بلغ (0,750)؛ وهو انحراف معياري يدل على اختلاف اختيارات عينة الدراسة حول درجة المعرفة ما بين المعرفة والمعرفة قليلاً وعدم المعرفة؛ وهو ما جاء بمتوسط حسابي يظهر المعرفة القليلة على مستوى عينة الدراسة ككل، وأجاب الجدول السابق على تساؤل ما معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ بالتدخلات التربوية الفاعلة بإظهار وجود معرفة بمتوسط حسابي بلغ (2,37) أي العلم بالتدخلات التربوية الفاعلة وبانحراف معياري (0,552).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة تشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة تعزى لمتغير الجنس؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار (t-test) للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة تشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة؛ تعزى لمتغير الجنس، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (2): يوضح نتائج " اختبار ت" (T-Test) الفروق في إجابات أفراد الدراسة لمعرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة تعزى لمتغير الجنس

البعد	الجنس	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة (ف)	مستوي الدلالة	الدلالة
المعرفة بالاستجابة للتدخل	أنثى	233	2.39	0.595	6.707	371.43	0.000	توجد دلالة
	ذكر	208	1.92	0.828				
المعرفة بالإدارة الذاتية	أنثى	233	2.46	0.563	4.027	368.63	0.000	توجد دلالة
	ذكر	208	2.20	0.793				
المعرفة بالتعلم التعاوني	أنثى	233	2.64	0.550	-2.232	438.88	0.026	توجد دلالة
	ذكر	208	2.75	0.482				
الاستبانة ككل	أنثى	233	2.48	0.501	4.504	411.45	0.000	توجد دلالة
	ذكر	208	2.25	0.581				

يتضح من الجدول رقم (2) أن مستويات الدلالة للمحاور الثلاثة للمعرفة جاءت أقل من (0,05)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ بالتدخلات التربوية الفاعلة؛ تعزى لمتغير الجنس، حيث جاءت جميع المحاور والاستبانة ككل لصالح عينة الدراسة من المعلمات عن المعلمين بمتوسط حسابي بلغ (2,48) للمعلمات مقابل متوسط حسابي بلغ (2,25) للمعلمين؛ ما عدا بعد المعرفة بالتعلم التعاوني؛ كان لصالح المعلمين عن المعلمات. فجاءت المعرفة بالتعلم التعاوني بالنسبة للإناث في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (2.64) وبانحراف معياري بلغ (0.550)، وجاءت المعرفة بالإدارة الذاتية للإناث بمتوسط حسابي بلغ (2.46) وبانحراف معياري بلغ (0.563)، أما الاستجابة للتدخل فجاءت في الترتيب الأخير

بالنسبة للإناث بمتوسط حسابي بلغ (2.39) وبانحراف معياري بلغ (0.595). أما بالنسبة للذكور فجاءت المعرفة بالتعلم التعاوني في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (2.75) وبانحراف معياري بلغ (0.482)، ثم جاءت المعرفة بالإدارة الذاتية في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي بلغ (2.20) وبانحراف معياري بلغ (0.793)، وفي الترتيب الأخير جاءت المعرفة بالاستجابة للتدخل بمتوسط حسابي بلغ (1.92) وبانحراف معياري بلغ (0.828).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة تشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة تعزى لمتغير التخصص؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار (t-test)؛ للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة تشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة؛ تعزى لمتغير التخصص، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (3): يوضح نتائج " اختبار ت" (T-Test) الفروق في إجابات أفراد الدراسة لمعرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة تعزى لاختلاف التخصص

البعد	التخصص	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة (ف)	مستوي الدلالة	الدلالة
المعرفة بالاستجابة للتدخل	تربية خاصة	122	2.49	0.545	6.854	312.17	0.000	توجد دلالة
	عام	319	2.04	0.781				
المعرفة بالإدارة الذاتية	تربية خاصة	122	2.62	0.433	6.881	368.34	0.000	توجد دلالة
	عام	319	2.23	0.742				
المعرفة بالتعلم التعاوني	تربية خاصة	122	2.77	0.375	2.294	328.52	0.022	توجد دلالة
	عام	319	2.66	0.565				
الاستبانة ككل	تربية خاصة	122	2.62	0.358	7.303	353.91	0.000	توجد دلالة
	عام	319	2.28	0.585				

يتضح من الجدول رقم (3) أن مستويات الدلالة للمحاور الثلاثة للمعرفة جاءت أقل من (0.05)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ بالتدخلات التربوية الفاعلة؛ تعزى لمتغير التخصص، حيث جاءت جميع المحاور لصالح عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة عن معلمي التعليم العام بمتوسط حسابي بلغ (2,62) لمعلمي التربية الخاصة مقابل متوسط حسابي بلغ (2,28) لمعلمي التعليم العام.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة تشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة تعزي لمتغير الحصول على دورات تدريبية في مجال فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

العدد العشرون
تاريخ الإصدار: 2 – حُزيران – 2020 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار (t-test)؛ للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة تشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة؛ تعزى لمتغير الحصول على دورات تدريبية في مجال فرط الحركة وتشتت الانتباه، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (4): يوضح نتائج " اختبار ت" (T-Test) الفروق في إجابات أفراد الدراسة لمعرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة تعزى لمتغير الحصول على دورات تدريبية في مجال فرط الحركة وتشتت الانتباه

البعد	الحصول على دورات	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة (ف)	مستوي الدلالة	الدلالة
المعرفة بالاستجابة للتدخل	نعم	154	2.31	0.725	3.013	439	0.003	توجد دلالة
	لا	287	2.09	0.753				
المعرفة بالإدارة الذاتية	نعم	154	2.50	0.626	3.914	349.286	0.00	توجد دلالة
	لا	287	2.25	0.712				
المعرفة بالتعلم التعاوني	نعم	154	2.85	0.263	6.092	425.600	0.000	توجد دلالة
	لا	287	2.60	0.599				
الاستبانة ككل	نعم	154	2.53	0.457	4.848	379.729	0.000	توجد دلالة
	لا	287	2.29	0.580				

يتضح من الجدول رقم (4) أن مستويات الدلالة للمحاور الثلاثة للمعرفة جاءت أقل من (0,05)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ بالتدخلات التربوية الفاعلة؛ تعزى لمتغير الحصول على دورات تدريبية في مجال فرط الحركة وتشتت الانتباه، حيث جاءت جميع المحاور والاستبانة ككل لصالح عينة الدراسة من الحاصلين على الدورات عن عينة الدراسة الذين لم يحصلوا على دورات بمتوسط حسابي بلغ (2.53) مقابل متوسط حسابي لغير الحاصلين على دورات والذي بلغ (2.29).

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة تشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة تعزي لمتغير الخبرة؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة تشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة؛ تعزى لمتغير الخبرة، وجاءت النتائج في الجداول التالية:

جدول رقم (5): يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على المحاور الثلاث وفقاً لمستويات سنوات الخبرة

البعد	مستويات الخبرة	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري
المعرفة بالاستجابة للتدخل	أقل من 5 سنوات	40	2.37	0.655
	5 سنوات إلى 10 سنوات	188	2.27	0.694

البعد	مستويات الخبرة	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري
	أكثر من 10 سنوات	213	2.03	0.793
	الإجمالي	441	2.17	0.750
المعرفة بالإدارة الذاتية	**أقل من 5 سنوات**	**40**	**2.56**	**0.483**
	5 سنوات إلى 10 سنوات	188	2.42	0.619
	أكثر من 10 سنوات	213	2.22	0.768
	الإجمالي	441	2.34	0.693
المعرفة بالتعلم التعاوني	أقل من 5 سنوات	40	2.63	0.514
	5 سنوات إلى 10 سنوات	188	2.66	0.507
	أكثر من 10 سنوات	**213**	**2.73**	**0.534**
	الإجمالي	441	2.69	0.521
الاستبانة ككل	**أقل من 5 سنوات**	**40**	**2.51**	**0.435**
	5 سنوات إلى 10 سنوات	188	2.43	0.500
	أكثر من 10 سنوات	213	2.29	0.603
	الإجمالي	441	2.37	0.552

يتضح من الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة جاءت مرتفعة لعينة الدراسة من ذوات الخبرة الأقل من (5) سنوات عن باقي الفئات بالنسبة للاستجابة للتدخل والإدارة الذاتية والاستبانة ككل، بينما جاء المتوسط الحسابي لعينة الدراسة أصحاب الخبرة أكثر من (10) سنوات أكبر بالنسبة لبعد التعلم التعاوني. للبحث عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة تعزى لمتغير الخبرة؛ تم إجراء اختبار تحليل التباين وجاءت النتائج كالآتي:

جدول رقم (6): يوضح نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) في إجابات أفراد لمعرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة تعزى لمتغير الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	
المعرفة بالاستجابة للتدخل	بين المجموعات	7.521	2	3.760	6.857	0.001	توجد دلالة
	داخل المجموعات	240.211	438	0.548			
	المجموع	247.731	440				
المعرفة بالإدارة الذاتية	بين المجموعات	5.877	2	2.939	6.261	0.002	توجد دلالة
	داخل المجموعات	205.599	438	0.469			
	المجموع	211.477	440				
	بين المجموعات	0.556	2	0.278	1.023	0.360	لا توجد دلالة

العدد العشرون
تاريخ الإصدار: 2 – حُزيران – 2020 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	
المعرفة بالتعلم التعاوني	داخل المجموعات	119.000	438	0.272			
	المجموع	119.556	440				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	2.811	2	1.406	4.687	0.010	توجد دلالة
	داخل المجموعات	131.358	438	0.300			
	المجموع	134.169	440				

يتضح من الجدول رقم (6) أن مستويات الدلالة للبعد الأول والثاني للمعرفة والاستبانة ككل جاءت أقل من (0,05)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة؛ تعزى لمتغير الخبرة، وللتعرف على اتجاه الفروق تم استخدام اختبار (LSD) لمعرفة الاتجاه، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (7): يوضح نتائج اختبار (LSD) البعدي لمعرفة اتجاه الفروق لإجابات الأفراد لمعرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة تعزى لمتغير الخبرة.

البعد	الخبرة		فروق المتوسطات
المعرفة بالاستجابة للتدخل	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	*0.33502
	5 سنوات إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	*0.23921
المعرفة بالإدارة الذاتية	أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	*0.33403
	5 سنوات إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	*0.19302
الاستبانة ككل	5 سنوات إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	*0.14065

يتضح من الجدول رقم (7) أن اتجاه الفروق لاستجابات عينة الدراسة حول بعد المعرفة بالاستجابة للتدخل؛ جاءت لصالح أصحاب الخبرة الأقل من (5) سنوات عن أصحاب الخبرة الأكثر من (10) سنوات، ولصالح أصحاب الخبرة من(5) سنوات إلى (10) سنوات عن أصحاب الخبرة الأكثر من (10) سنوات، وأن اتجاه الفروق لاستجابات عينة الدراسة لبعد المعرفة بالإدارة الذاتية؛ جاءت أيضاً لصالح أصحاب الخبرة الأقل من(5) سنوات عن أصحاب الخبرة الأكثر من (10) سنوات، ولصالح أصحاب الخبرة من (5) سنوات إلى (10) سنوات عن أصحاب الخبرة الأكثر من (10) سنوات، في حين أن الفروق جاءت لصالح أصحاب الخبرة من (5) سنوات إلى (10) سنوات عن أصحاب الخبرة الأكثر من (10) سنوات للاستبانة ككل.

الخلاصة:

توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة هي متفاوتة، حيث أن معرفة المعلمات بالتدخلات أكبر من معرفة المعلمين؛ ماعدا تدخل التعلم التعاوني، حيث كان لصالح المعلمين الذكور عن الإناث، بالإضافة إلى أن معرفة معلمي التربية الخاصة بالتدخلات كانت أكبر من معرفة معلمي التعليم العام، ومعرفة المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الأقل كانت أكبر، كما توصلت النتائج إلى أن معرفة المعلمين والمعلمات من الذين تلقوا دورات تدريبية في مجال فرط الحركة وتشتت الانتباه كانت أكبر من الذين لم يتلقوا دورات تدريبية.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة بالآتي:

1- إلزام المعلمين والمعلمات بالالتحاق بالدورات وورش العمل التثقيفية حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه والتدخلات المناسبة للتعامل معهم.

2- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات العلمية في مجال اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ خاصةً التدخلات التربوية المناسبة.

3- تثقيف المعلمين والمعلمات أثناء دراستهم في مراحل التعليم بالجامعات، وأثناء عملهم في المدارس، وذلك بتقديم المحاضرات وجلسات العمل بإشراف أساتذة الجامعة والمختصين في مجال فرط الحركة وتشتت الانتباه بشكل دوري.

4- التقييم المستمر للبرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التعليم العام والخاص (أثناء الخدمة)؛ فيما يتعلق باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وتدخلاته.

5- الحرص على تعزيز التعاون المشترك بين معلمي التعليم العام والخاص داخل المدرسة وتبادل الخبرات فيما بينهم.

الشكر:

تود الباحثة بتقديم الشكر إلى عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود على تمويل ودعم هذا البحث من خلال مبادرة دعم أبحاث طلاب الدراسات العليا، كما تتوجه بالشكر لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، وإلى جميع القائمين على مدارس فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدينة الرياض وذلك على تعاونهم في تسهيل مهمة الباحثة، ودعمهم للأبحاث العلمية.

المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية:

أبا عود، عبد الرحمن. (2017). إلمام المعلمين بالمشكلات التعليمية المصاحبة لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد. *مجلة التربية الخاصة – مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق – مصر، ع19*، 67-91.

أبا حسين، وداد والسماري، منيرة. (2016). مستوى المعرفة والتوجه نحو استخدام نموذج الاستجابة للتدخل لدى معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل مج4, ع13*، ص 212 – 253.

آل داود، حنان والحسين، عبد الكريم. (2018). اتجاهات العاملين بالمدارس نحو تطبيق دعم السلوك الإيجابي، ومعوقات تطبيقه. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع8، ص* 19-233.

الأنصاري، علي. (2009). *مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تنمية مهارة تعرف الكلمة لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة، ص 1- 296.

الحسين، عبد الكريم بن حسين. (2017). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة: الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 37*(5626)، ص 1-35.

الحسين، عبد الكريم وصلاح الدين، بخيت. (2017). دلالات صدق وثبات مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس بمدينة الرياض-"الصورة المدرسية والمنزلية". *مجلة رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، الرياض، ع57*.

الحمد، خالد. (2010). مدى معرفة معلمي التربية الخاصة باضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد: دراسة استطلاعية. *مجلة الإرشاد النفسي، ع 25*، ص 215 – 267.

الحمد، خالد. (2010). الاستجابة للتدخل مفهومه، مكوناته، وأساليبه. *المجلة العربية للتربية الخاصة*، (17)، ص 13–39.

الخشرمي، سحر. (2007). العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعليم. دراسة تحليلية. *كتاب مؤتمر التربية الخاصة بين الواقع والمأمول، جامعة بنها، مصر.*

الديب، محمد وخليفة، وليد. (2014). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسئولية الاجتماعية وتخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج3، ع2 ،ص123–182.*

الزعبي، سودان. (2013). فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *المجلة التربوية. الكويت. مج 27، ع 108.*

السعيدي، أحمد والحربي، حمدان. (2017). مستوى معرفة معلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة (ADHD) في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية والنفسية –البحرين، مج18, ع4*، ص304– 325.

السهلي، هند والهواري، خالد. (2017). فاعلية التعلم التعاوني في علاج بعض مشكلات تعلم القراءة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية[مقال]. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة. ع4.* ص 156–170.

العنزي، يوسف والعنزي، سلامة. (2013). فعالية برنامج التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجية التعلم التعاوني في علاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت. *مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، مج14، ع43*، ص47–87.

سليمان، محمد. (2015). معارف المعلمين عن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية. *مجلة الدامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية–شؤون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية–غزة، فلسطين، مج23، ع1*، ص 98–121.

عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال. (2012). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. ط4. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمن. (2012). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر، الأردن.*

محمد، فاضل والزيات، فتحي. (2010). *مدى فاعلية برنامج تشخيصي علاجي قائم على نموذج الاستجابة للتدخل في تحسين المستوى الأكاديمي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة.

ممادي، شوقي وأبي ميلود، عبد الفتاح. (2012). مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط: دراسة ميدانية على عينة من معلمي مدينة تقرت–ورقة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 251*(1532)، ص1–39.

وزارة التعليم. (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (1438). *معاهد وبرامج دمج التربية الخاصة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض 1439/1438*. الرياض: الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

ويبر، جو وبلوتس، سينثيا. (2015). *الاضطرابات الانفعالية والسلوكية: النظرية والتطبيق*. (ترجمة د. إبراهيم الحنو). الرياض، السعودية: دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام 2008).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abed, M., Pearson, S., Clarke, P., & Chambers, M. (2014). Saudi Arabian Teachers' Knowledge and Beliefs about ADHD. *Journal of the International Association of Special Education, 15*(1).

Alhossein, A. (2016). Teachers' Knowledge and Use of Evidence-Based Teaching Practices for Students with Emotional and Behaviour Disorders in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice, 7*(35), 90-97.

Alqahtani, M. (2010). Attention-deficit hyperactive disorder in school-aged children in Saudi Arabia. *European Journal of Paediatrics, 169*(9), 1113-1117.

Al-Omari, H., Al-Motlaq, M., & Al-Modallal, H. (2015). Knowledge of and attitude towards attention-deficit hyperactivity disorder among primary school teachers in Jordan. *Child Care in Practice, 21*(2), 128-139.

Alsalamah, A. (2017). Use of the Self-Monitoring Strategy among Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Systematic Review. *Journal of Education and Practice, 8*(14), 118-125.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5), Washington, D.C, American Psychiatric Association.

DuPaul, G., Weyandt, L., & Janusis, G. (2011). ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies. *Theory Into Practice, 50*(1), 35–42. doi:10.1080/00405841.2011.534935

Gureasko-Moore, S., DuPaul, G., & White, G. (2007). Self-management of classroom preparedness and homework: Effects on school functioning of adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review, 36*(4), 647-664.

Harris, K., Danoff Friedlander, B., Saddler, B., Frizzelle, R., & Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: Effects among students with ADHD in the general education classroom. *The Journal of Special Education, 39*(3), 145-157.

Harn, B., Chard, D., Biancarosa, G., & Kame'enui, E. (2011). Coordinating Instructional Supports to Accelerate At-Risk First-Grade Readers' Performance. *The Elementary School Journal, 112*(2), 332–355. doi:10.1086/661997

Hoff, K., & Ervin, R. (2013). Extending self-management strategies: The use of a class wide approach. *Psychology in the Schools, 50*(2), 151-164.

Hughes, L., & Cooper, P. (2007). *Understanding and supporting children with ADHD: Strategies for teachers, parents and other professionals*. London: SAGE Publications Ltd. 70-83. doi: 10.4135/9781446212998.n7

Kartal, M., & Ozkan, S. (2015). Effects of class-wide self-monitoring on on-task behaviours of pre-schoolers with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50*(4), 418-432. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1773229784?accountid=142908

Martinussen, R., Tannock, R., & Chaban, P. (2011, June). Teachers' reported use of instructional and behaviour management practices for students with behaviour problems: Relationship to role and level of training in ADHD. *In Child & Youth Care Forum* (Vol. 40, No. 3, pp. 193-210). Springer US.

Mellard, D., Stern, A., & Woods, K. (2011). RTI school-based practices and evidence-based models. *Focus on exceptional children, 43*(6).

Mooney, P., Ryan, J., Uhing, B., Reid, R., & Epstein, M. (2005). A Review of Self-Management Interventions Targeting Academic Outcomes for Students with Emotional and Behavioural Disorders. *Journal of Behavioural Education, 14*(3), 203-221. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/41824354

Ojionuka, A. N. (2016). Nigerian Educators' Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Knowledge and Classroom Behaviour Management Practices.

Reid, R., Trout, A., & Schartz, M. (2005). Self-Regulation Interventions for Children With Attention Deficit/Hyp emotively Disorder. *Exceptional Children, 71*(4), 361–377.

Ryan, J., Pierce, C., & Mooney, P. (2008). Evidence-based teaching strategies for students with EBD. *Beyond Behaviour, 17*(3), 22-29.

Sanger, D., Friedli, C., Brunken, C., Snow, P., & Ritzman, M. (2012). EDUCATORS'YEAR LONG REACTIONS TO THE IMPLEMENTATION OF A RESPONSE TO INTERVENTION (RTI) MODEL. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 7*(2), 98-107.

Soroa, M., Balluerka, N., & Gorostiaga, A. (2012). Evaluation of the level of knowledge of infant and primary school teachers with respect to the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Content validity of a newly created questionnaire. *In Contemporary trends in ADHD research. IntechOpen*.

Stormont, M., Reinke, W., & Herman, K. (2011). Teachers' knowledge of evidence-based interventions and available school resources for children with emotional and behavioural problems. *Journal of Behavioural Education*, *20*(2), 138.

Taleb, H. A., & Farheen, A. (2013). A descriptive study of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Sabia City, Saudi Arabia. *International Journal of Current Research and Review*, *5*(11), 36. http://www.scopemed.org/?mno=40679

Torres, C., Farley, C., & Cook, B. (2012). A Special Educator's Guide to Successfully Implementing Evidence-Based Practices. *TEACHING Exceptional Children*, *45*(1), 64–73. doi:10.1177/004005991204500109

U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse. (2017, November). Students With a Specific Learning Disability: Self-Regulated Strategy Development. Retrieved from http://whatworks.ed.gov.

Zentall, S., & Javorsky, J. (2007). Professional Development for Teachers of Students with ADHD and Characteristics of ADHD. *Behavioural Disorders*, *32*(2), 78–93. https://doi.org/10.1177/019874290703200202

العدد العشرون
تاريخ الإصدار: 2 – حُزيران – 2020 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

"Knowledge of Effective Educational Interventions among Teachers of Students of Attention Deficit Hyperactivity Disorder"

Abstract

This study aimed to identify the knowledge of Effective Educational Interventions among Teachers of Students of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. To achieve that purpose, the researcher used the descriptive survey method on a sample of (441) teachers from (general and special education) in schools in Riyadh that implemented (ADHD) programs. The study findings indicated that teachers of students with (ADHD) knowledge of effective educational interventions varied. It also found that female teachers' knowledge of interventions is greater than the knowledge of male teachers. The exception was the cooperative learning intervention, in which the results were in favour of male teachers more than females. Moreover, the results showed that the knowledge of special education teachers of educational interventions was greater than that of general education teachers, and that the knowledge of teachers with less experience was greater. In addition, the knowledge of teachers who received training courses in the field of (ADHD) was greater than those who did not receive training courses in the field.

Key words: Cooperative learning, Self-management, Response to intervention, Evidence-based teaching practices.