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

Doi:10.29343 /1 – 98 – 2

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

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

الملخص:

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

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

استُلم البحثُ في ديسمبر 2021 وأُجيز للنشر في إبريل 2022

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

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

Abstract:

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

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

المقدمة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

مشكلة الدراسة:

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

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

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

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

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

فروض الدراسة:

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

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

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

أهداف الدراسة:

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

أهميَّة الدراسة:

الأهميَّة النظريَّة:

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

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

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

الأهميَّة التطبيقية:

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

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

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

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

حدود الدراسة:

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

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

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

مصطلحات الدراسة:

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

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

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

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

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

منهج الدراسة وإجراءاتها:

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

مجتمع الدراسة:

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

عيِّنة الدراسة:

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

جدول (1)

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

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

أدوات الدراسة:

1 - اختبار مستوى المعرفة بالمُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

جدول (2)
مُلخَّص جلسات البرنامج التدريبي

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

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

ضبْط تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة:

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

جدول (3)

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

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

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

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

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

الأساليب الإحصائيَّة:

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

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

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول

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

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

جدول (4)

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

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

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

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

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

جدول (5)

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

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

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

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

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

نتائج الفرض الثاني:

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

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

جدول(6)

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

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

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

نتائج الفرض الثالث

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

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

جدول(7)

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

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

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

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

التوصيات والمقترحات:

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

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

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ثانياً: المراجع الأجنبية:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

University]. ProQuest Dissertations Publishing.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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