DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol15iss1pp98-119

ادراك المعلمين لاستخدام وفاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

عبدالكريم بن حسين الحسين*
جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

استُلم بتاريخ: ٢٠١٩/١٠/٢٣ قُبل بتاريخ: ٢٠٢٠/٧/١٩

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى ادراك المعلمين لاستخدام وفاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وعلاقته بعدد من المتغيرات. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، حيث تكونت عينة الدراسة من ٣١٢ معلماً ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ادراك المشاركين لاستخدام وفاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة متوسط. كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير الجنس، حيث تبين أن لدى المعلمات مستوى أعلى من الادراك للاستخدام والفاعلية. وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في ادراك المشاركين للاستخدام بناء على متغير التخصص، وذلك لصالح معلمي التربية الخاصة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير عدد البرامج التدريبية، حيث أبدى المشاركون، الذين لديهم عدد أعلى من البرامج التدريبية، مستويات أعلى من الادراك للاستخدام والفعالية مقارنة بالذين لديهم عدد أقل من البرامج التدريبية. كما أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدام المعلمين للممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة، ووجهة نظرهم حول فاعلية استخدامها. وبناء على نتائج الدراسة الحالية، فقد تم تقديم العديد من التوصيات التي من الممكن أن تساهم في زيادة مستوى استخدام المعلمين للممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة.

كلمات مفتاحية: المعلمين، الممارسات المبنية على الأدلة، اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، استخدام.

Teachers' Perception of Use and Effectiveness of Evidence-based Instructional and Behavioral Practices when Teaching Students with ADHD

Abdulkarim H. Alhossein*
King Saud University, KSA

Abstract: This study aimed to identify the level of teachers' perception of use and effectiveness of evidence-based instructional and behavioral practices (EBIBPs) when teaching students with ADHD, and the relationship of the perception in a number of variables. The descriptive approach was used. The sample consisted of 312 teachers. The results indicated that the level of participants' perception of use and effectiveness of the EBIBPs was moderate. It was also found that there were statistically significant differences in the level of perception of use and effectiveness attributed to gender in favor of females. Also, there were statistically significant differences in participants 'perception of use based on the major, in favor of special education teachers. Moreover, the results revealed statistically significant differences based on the of number of training programs. Participants, who had a higher number of training programs, demonstrated higher levels of perception of use and effectiveness compared to those who had a fewer number of training programs. In addition, the results indicated that there is a positive relationship between teachers' use of EBIBPs and their perspectives regarding the effectiveness of these practices. Based on the results of this study, several recommendations for increasing the level of teachers' use of EBIBPs were provided.

Keywords: Teachers, evidence-based practices, ADHD, use, effectiveness.

*ah28@ksu.edu.sa

شكر وتقدير: يتقدم الباحث بجزيل الشكر والتقدير لمركز بحوث كلية التربية، وعمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود لتمويل هذا البحث.

يظهر الطلبة ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مستويات عالية من النشاط الزائد، وعدم القدرة على الانتباه مقارنة بأقرانهم العاديين في نفس المرحلة العمرية. ويصاحب هذه الأعراض ضعف في الوظائف التنفيذية، كما يواجه العديد من هؤلاء الطلبة مجموعة من التحديات داخل المدرسة (Graczyk, et al., 2005)، حيث يظهر العديد منهم أعراضاً لاضطرابات أخرى كاضطراب العناد والتحدي، واضطراب التصرف (Pisecco et al., 2001)، كما أنهم أكثر عرضة للمشاكل الاجتماعية (Chronis, Jones, & Raggi, 2006) والصعوبات الأكاديمية (Pisecco et al., 2001; Chronis et al., 2006)، والتي بدورها تؤثر على ادائهم بشكل سلبي في البيت والمدرسة (Chronis et al., 2006).

ويشير الباحثون إلى أن الأعراض السلوكية للاضطراب، والضعف الواضح لديهم في الوظائف التنفيذية قد يساهم في انخفاض التحصيل الأكاديمي الذي يواجه العديد منهم (Raggi, & Chronis, 2006)، فالدراسات تشير إلى أن هناك علاقة قوية بين اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والضعف الأكاديمي لدى هذه الفئة من الطلاب (Raggi, & Chronis, 2006)، كما أنه لدى العديد منهم صعوبات تعلم كإعاقة مصاحبة (Jones, & Chronis-Tuscano, 2008)، فالمشاكل الأكاديمية لديهم واضحة، ويمكن ملاحظتها، حيث تشير الدراسات إلى أنهم أكثر احتمالية من ثلاث إلى سبع مرات لإعادة السنة الدراسية (Graczyk et al., 2005)، ويحتاجون لخدمات التربية الخاصة (DuPaul et al., 2011; Graczyk et al., 2005).

ويشير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (American Psychiatric Association, 2013) إلى أن نسبة انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في معظم الثقافات حوالي ٥٪ من الأطفال، وتقريباً ٢,٥٪ من البالغين، وتتروح نسبة انتشار هذا الاضطراب ما بين ٣ إلى ١٠٪ من طلاب المدارس (Martin, 2012)، حيث يوجد هذا الاضطراب لدى طالب واحد تقريباً في كل فصل (Jones, & Chronis-Tuscano, 2008).

ومع الاتجاه في الآونة الأخيرة نحو التعليم الشامل لتعليم الطلبة ذوي الإعاقات بما فيهم ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، فإنه يتم حالياً تعليم هؤلاء الطلبة داخل فصل التعليم العام (Reid et al., 1994)، وبما أن هؤلاء الطلبة يظهرون العديد من السلوكيات الصعبة كعدم الانتباه للمهمة لفترة طويلة، والفشل في اتباع تعليميات المعلم، فإن المعلم سوف يقضي الكثير من الوقت في تقديم الدعم اللازم لهم؛ مما قد يؤدي إلى اضطراب في علاقة المعلم بالطالب بسبب تلك السلوكيات (Eiraldi et al., 2012)، وعليه فهناك حاجة ماسة للاهتمام بمعلم التعليم العام، وتأهيله نظراً لأهمية الدور الذي يقوم به (Reid et al., 1994)، فالدراسات تشير إلى أن المعلمين بحاجة إلى معرفة بالأنواع المختلفة للممارسات المبنية على الأدلة المستخدمة مع هؤلاء الطلاب، حيث إن العديد من المعلمين يشعرون بعدم الاستعداد لتعليم الأطفال ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Martinussen et al., 2011).

وتُعرف الممارسات المبنية على الأدلة بأنها ممارسات مدعومة بنتائج دراسات تجريبية ذات جودة عالية، ويمكن أن تؤدي إلى نتائج إيجابية وثابتة، ويمكن التنبؤ بها لدى الطلبة، وتشير إلى علاقة سببية، أو وظيفية بين التدخل (المتغير المستقل) والسلوك المستهدف (المتغير التابع)، مما يشير إلى الضبط التجريبي، واستبعاد تأثير العوامل الأخرى على النتائج (Agran, et al., 2017). وتشمل الممارسات المبنية على الأدلة المستخدمة مع الطلبة ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على التدخل الدوائي، والتدخل السلوكي، واستخدام كلا التدخلين في وقت واحد (Raggi, & Chronis, 2006; DuPaul et al., 2011; Eiraldi et al., 2012; Chronis et al., 2006; Martin, 2012; Blotnicky-Gallant, Martin, McGonnell, & Corkum, 2015). ويستخدم التدخل الدوائي بشكل متكرر لتقليل أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (DuPaul et al., 2011)، وتقليل السلوكيات الاجتماعية السلبية كالعدوانية والتفاعل غير المناسب مع الأقران والأسرة (Chronis et al., 2006)، وكذلك لتحسين الدقة والإنتاجية الأكاديمية (Raggi, & Chronis, 2006)، ومع ذلك

يظل أثره محدوداً على المدى البعيد (Chronis et al., 2006; Raggi, & Chronis, 2006)، وله عدد من الآثار الجانبية السلبية كالأرق، وقلة الشهية (Chronis et al., 2006)، وأن هناك ٢٠-٣٠٪ من الأطفال تقريبا لا يستجيبون له (Chronis et al., 2006; Raggi, & Chronis, 2006; Blotnicky-Gallant et al., 2015).

ويعتبر التدخل السلوكي أحد التدخلات الهامة التي يُنصح بها لعدم وجود آثار جانبية سلبية له، وسهولة استخدام الكثير من استراتيجياته في البيت والمدرسة، ويشمل هذا النوع من التدخلات على استراتيجيات تعالج ضعف أداء مهارة يعرفها الطفل، كما يعالج الضعف في مهارة لم يتعلمها (Eiraldi et al., 2012). ويمكن تصنيف تدخلاته إلى تدخلات استباقية (proactive) أي قبل حدوث السلوك المستهدف، وتدخلات استجابية (reactive) أي بعد حدوث السلوك المستهدف، تسعى لإحداث تغيرات فيما يسبق السلوك أو ما يليه من أجل زيادة السلوك المناسب، وتقليل السلوك غير المرغوب فيه (Blotnicky-Gallant et al., 2015). كما يشمل أيضاً على تدريب الوالدين على كيفية التعامل مع أبنائهم (Raggi, & Chronis, 2006)، وتشير الدراسات إلى أن الوالدين مهتمان بهذا النوع من التدخلات، ومتقبلان لاستخدامه (Antshel, 2015; Chronis et al., 2006). ويستخدم المعلمون التدخلات السلوكية الأقل كثافة أكثر من التدخلات الأكثر كثافة (Blotnicky-Gallant et al., 2015)، ويرون أن استخدام بطاقة التقرير اليومية (تدخل سلوكي) مقبول أكثر من التدخل الدوائي (Pisecco et al., 2001)، لذا يعتبر مكوناً قيماً لمعالجة هذا الاضطراب (Chronis et al., 2006).

ويعتبر الجمع بين التدخلات (التدخل الدوائي والسلوكي معاً) من أفضل الطرق للتعامل مع هذه الفئة، ويعتبره الكثير من الباحثين معياراً ذهبياً لعلاج هذا الاضطراب (Blotnicky-Gallant, et al., 2015; Chronis et al., 2006; Martin, 2012)، فالأطفال الذين يتلقون هذا النوع من التدخل هم أكثر احتمالية ليكونوا قريبين من العاديين (Chronis et al., 2006).

ويعتبر استهداف الضعف الأكاديمي لهؤلاء الطلاب أمرا بالغ الأهمية (Chronis et al., 2006; Martin, 2012)؛ لوجود علاقة قوية بين الاضطراب، والتحصيل الأكاديمي المنخفض، ولوجود المشاكل التعليمية المصاحبة لهذا الاضطراب، والمعدل العالي من الرسوب، وترك المدرسة (Chronis et al., 2006)، فهؤلاء الطلبة بحاجة لتدخلات أكاديمية لتمكينهم من مواجهة الصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها، ومساعدتهم للوصول إلى الأداء المتوقع منهم داخل الصف (Martin, 2012).

ويقترح بعض الباحثين عددا من التوجيهات المساعدة عند اختيار التدخلات المناسبة لذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، منها أن يكون اختيارها بناءً على فعاليتها المثبتة من خلال الأبحاث، وأن تكون احتياجات الطفل هي الأساس في الاختيار، وأن تركز بشكل أساسي على زيادة السلوك المناسب، بدلاً من التركيز على تقليل السلوك غير المناسب (Martin, 2012; DuPaul, & Stoner, 2014)، وأن تشمل على تدخلات استباقية، وتدخلات استجابية، وتستهدف جوانب سلوكية، وأكاديمية، وإجتماعية، ويشارك في تنفيذها العديد من الأشخاص (الزملاء، الطالب نفسه، التقنية) وليس المعلم فقط (DuPaul et al., 2011; DuPaul & Weyandt, 2006).

وتشير النظريات السلوكية، ونتائج الأبحاث ذات العلاقة بأن هناك ثلاثة عوامل محتملة تؤثر في استخدام التدخلات المدعومة بنتائج الأبحاث التجريبية، وهي مستوى معرفة المعلم، ومعتقداته، وبعض الخصائص الديمغرافية (Martin, 2012). فالمعرفة عن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه هامة لمعلمي التربية الخاصة، والتعليم العام بما أن الكثير من هؤلاء الطلبة في الفصل العادي (Jones, 2006). كما تؤكد الأدبيات على أهمية المعرفة بالممارسات (Kaff, Zabel, & Milham, 2007)، فالمعلم الذي لديه معرفة واسعة بالأنواع المختلفة من التدخلات قد تكون لديه وجهات نظر مختلفة مقارنة بالمعلم الأقل معرفة (Martinussen et al., 2011). وتشير الدراسات-للأسف- إلى أن المعلمين ينقصهم

المعرفة، والمعلومات الصحيحة حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وأن معلوماتهم غير الصحيحة ربما تعوق تطبيقهم للتدخلات السلوكية مع الطفل (Jones, 2006)، فالمعلم المدرب بشكل غير كافٍ قد يعتمد على الممارسات غير الفعالة (Kaff et al., 2007)، حيث تشير الدراسات التجريبية إلى أن تقديم برامج تدريبية ذات جودة عالية للمعلمين عن تدريس الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه سيزيد من استخدام الممارسات الفعالة (Martinussen et al., 2011; Martin, 2012). كما تشير الدراسات إلى أن معلمي التعليم العام الذين تلقوا تدريباً متوسطاً أو مكثفاً أثناء الخدمة عن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يستخدمون التدخلات الموصى بها بدرجة أعلى من زملائهم ممن لم يحصلوا على نفس القدر من التدريب (Martin, 2012). فقلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين تساهم في عدم استخدام تلك الممارسات (Vitanza, 2014)، فالمعلم يحتاج إلى معرفة بها، والتدريب عليها، والحصول على تغذية راجعة قبل تطبيقها مع الطلبة.

وتساهم أيضا اتجاهات ومعتقدات المعلمين حول التدخلات في حماس المعلمين لاستخدامها (Martin, 2012; Graczyk et al., 2005)، كما أن نجاح المعلم في تنفيذ التدخل يعتمد على إداركه لأهمية التدخل، وأنه يمكنه مساعدة الطالب في التغلب على المشاكل التي يواجهها (Martin, 2012). كما أشارت الدراسات إلى أن هناك علاقة بين مستوى استخدام معلمي التربية الخاصة، وتصوراتهم عن فعالية التدخل، فالتدخل الذي يستخدمونه يرون أنه فعال، بدرجة أعلى من التدخل الذي ينظر له على أنه غير فعال (Martinussen et al., 2011). كما أن تخصص المعلم قد يساهم في زيادة الاستخدام، فعند المقارنة بين استخدام معلم التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة للتدخلات الفعالة نجد أن الدراسات تشير إلى أن معلمي التربية الخاصة أكثر استخداماً لهذه التدخلات (Martinussen et al., 2011).

ومن العوامل الأخرى المؤثرة كثافة التدخل، فالدراسات تشير إلى أن التدخلات الأكثر كثافة أقل أستخداماً (Blotnicky-Gallant et al., 2015). وتساهم كذلك شدة المشكلة التي يعاني منها الطالب، وكبر حجم الصف (Corkum et al., 2019; Vitanza, 2014) في عدم استخدام الممارسات، حيث يفضل المعلمون التدخلات السهلة التي لا يتطلب تنفيذها الكثير من الوقت (Graczyk et al., 2005; Vitanza, 2014)، كما أن الدعم الذي يتلقاه المعلم من زملائه المؤثرين داخل المدرسة يساهم في زيادة الاستخدام (Graczyk et al., 2005).

وأظهرت مراجعة الدراسات السابقة عدداً من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية حيث أجرى كاف وآخرون (Kaff et al., 2007) دراسة للتعرف على رأي معلمي التربية الخاصة حول استخدام، وفعالية استراتيجيات إدارة السلوك، واحتمالية استخدام هذه الأساليب من قبل معلمي التعليم العام، وشارك في الدراسة ٢١١ معلماً، وتشير النتائج إلى وجود توافق بين الاستخدام العالي، والفعالية العالية حيث كان هناك استراتيجيات مستخدمة بشكل كبير من قبل المشاركين، ويعتبرونها فعالة للغاية، ويرى المشاركون أن الأساليب الأكثر احتمالية للاستخدام من قبل معلمي التعليم العام، والتربية الخاصة هي الاستراتيجيات التي يعتبرها المشاركون فعالة للغاية.

وفي دراسة تجريبية قام جونز، وكرونس-تسكانو (Jones & Chronis-Tuscano, 2008) بقياس فاعلية برنامج تدريبي أثناء الخدمة في تحسين مستوى معرفة المعلمين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومستوى استخدام أساليب إدارة السلوك، والضغط المرتبط بتعليم هؤلاء الأطفال، شارك فيها ١٤٢ معلماً، وأشارت النتائج إلى أن التدريب أثناء الخدمة ساهم في زيادة المعرفة، كما أفاد معلمو التربية الخاصة بازدياد استخدامهم لأساليب تعديل السلوك كنتيجة للتدريب أثناء الخدمة، ولم يكن هناك أثر للبرنامج التدريبي على مستوى الضغط المرتبط بتعليم هؤلاء الأطفال.

وفي دراسة أخرى، أجرى مارتينوسن وآخرون (Martinussen et al., 2011) دراسة للتعرف على

العلاقة بين مستوى التدريب أثناء الخدمة الذي تلقاه معلمو التعليم العام، والتربية الخاصة حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، واستخدامهم لمجموعة من الأساليب التعليمية، وأساليب إدارة السلوك الموصى بها للطلاب ذوي المشاكل السلوكية، وتكونت العينة من ٧٦ معلماً في كندا، وكشفت نتائج الدراسة أن معلمي التعليم العام الذين تلقوا تدريباً أثناء الخدمة بدرجة متوسطة إلى عالية يستخدمون الأساليب الموصى بها بدرجة أكبر من المعلمين الذين تلقوا تدريباً قليلاً أو لم يتلقوا تدريباً.

وفي عام ٢٠١٢م، أجريت دراسة (Gable et al., 2012) لقياس وجهات نظر المعلمين حول أهمية، ومقدار استخدام، ومستوى الاستعداد لـ٢٠ ممارسة مبنية على الأدلة للطلاب ذوي الإعاقات الانفعالية، وشارك في الدراسة ٣٠٦٠ معلماً (١٥٨٨ تعليم عام، ١٤٧٢ تربية خاصة)، وأشارت النتائج إلى أن غالبية المعلمين يستخدمون، ويرون أهمية العديد من الممارسات المبنية على الأدلة، إلا أنه لدى العديد من معلمي التعليم العام، والتربية الخاصة ضعف في الإعداد الضروي لتنفيذ عدد من الممارسات الصفية المبنية على الأدلة بشكل فعال.

وهدفت دراسة كارتر وآخرون (Carter et al., 2012) إلى التعرف على مستوى استخدام ثمان استراتيجيات تعليمية، والعلاقة بين استخدامها، والمستوى التعليمي للمعلم، ونوع الإعاقة، ومقارنة نتائج الدراسة بدراسات مماثلة في أمريكا، وأستراليا، وتكونت عينة الدراسة من ٥٣١ معلم تربية خاصة في جمهورية التشيك، وأظهرت النتائج أن المشاركين يستخدمون مجموعة من الممارسات التعليمية المبنية على الأدلة مثل تحليل السلوك التطبيقي، كما يستخدمون عدداً من الممارسات غير المثبتة مثل التدريب الحركي الإدراكي الحسي، ويستخدم معلموا الأطفال ذوو الإعاقات الشديدة تقريباً جميع الممارسات بدرجة أعلى من معلمي الأطفال ذوو صعوبات التعلم، وأن هناك علاقة إيجابية بين المستوى التعليمي للمشاركين، ومستوى استخدامهم لتلك الممارسات، كما أظهرت النتائج أن المشاركين في هذا الدراسة يستخدمون الممارسات بشكل أكبر من المشاركين في الدراسات السابقة المماثلة.

وقام بلوتنيكي-جالنت وآخرون (Blotnicky-Gallant et al., 2015) بقياس مستوى استخدام المعلمين داخل الصف لأنواع مختلفة من الاستراتيجيات التعليمية وإدارة السلوك المبنية على الأدلة، والعلاقة بين معرفة المعلمين ومعتقداتهم عن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، واستخدامهم لأنواع مختلفة من تلك الاستراتيجيات، شارك فيها ١١٣ معلماً من كندا، وأشارت النتائج إلى أن المشاركين يستخدمون الاستراتيجيات في فصولهم الدراسية بمستوى معتدل، وكان هناك علاقة سلبية بين معتقدات المعلمين حول الاضطراب، واستخدامهم لممارسات إدارة السلوك المبنية على الأدلة، ولم يكن هناك علاقة بين المعرفة، والممارسات الصفية.

وهدفت دراسة برج ماير وآخرون (Borgmeier et al., 2016) إلى التعرف على الفروق في استخدام الممارسات الصفية المبنية على الأدلة بين معلمي التعليم العام في المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، شارك في الدراسة ٦١٢ معلماً، وأظهرت النتائج وجود اختلافات كبيرة في استخدام المعلمين للعديد من الممارسات الصفية المبنية على الأدلة عبر المراحل الدراسية المختلفة (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)، لصالح معلمي المرحلة الابتدائية، ثم المتوسطة، فالثانوية.

ودرس هارت وآخرون (Hart et al., 2017) مستوى استخدام معلمي التعليم العام بالمرحلة الابتدائية، والمتوسطة للدعم السلوكي مع الطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وشارك فيها ٦٧٥ معلماً، وتُشير نتائج الدراسة إلى أن المعلمين في المرحلة الابتدائية يستخدمون استراتيجيات شاملة، ومستهدفة بدرجة أعلى من المعلمين في المرحلة المتوسطة، ولم يكن هناك علاقة بين سنوات الخبرة أو التدريب في مجال

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، واستخدام الاستراتيجيات المستهدفة.

وهدفت دراست كوبير وآخرون (Cooper et al., 2018) إلى التعرف على مدى قدرة البرامج التدريبية على التنبؤ بادراك التربويين لاستخدام وفاعلية الممارسات المبنية على الأدلة (الممارسات المبنية على ما يسبق السلوك، الممارسات المبنية على أساس تعليمي، الممارسات المبنية على ما يتبع السلوك، الإدارة الذاتية)، وتكونت عينة الدراسة من ٢٨٤ تربوياً، وأظهرت النتائج أن البرامج التدريبية تنبأت بشكل كبير باستخدام الممارسات المبنية على الأدلة، ولكنها لم تتنبأ بادركهم لفعاليتها.

وقام جرين وآخرون (Green et al., 2020) بدراسة للتعرف على مدى استخدام معلمي التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة (فرص للاستجابة، والتغذية الراجعة الإيجابية، والتصحيح المسبق) أثناء التدريس داخل الصف. وتكونت عينة الدراسة من ٢٣ معلماً، و٥٥١ طالباً من الصف الثاني وحتى الصف الخامس الابتدائي، منهم ٥٧ طالباً معرضون لخطر الاضطراب الانفعالي والسلوكي، وأظهرت النتائج أن المعلمين يستخدمون الممارسات المبنية على الأدلة بمعدلات أقل من المقترح في الأدبيات، ويستخدمون معدلات أعلى من فرص للاستجابة، والتغذية الراجعة الإيجابية مع الطلاب غير المعرضين للخطر مقارنة بالطلاب المعرضين للخطر.

وأجرى غاسترا وآخرون (Gaastra et al., 2020) دراسة لقياس مدى استخدام معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية بهولندا لاستراتيجيات إدارة الصف المبنية على الأدلة مع الطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وفعاليتها من وجهة نظرهم، والعلاقة بين الاستخدام والفعالية. شارك في الدراسة ١٤٠ معلماً، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يستخدمون استراتيجيات إدارة الصف المبنية على ما يسبق السلوك في معظم الأحيان، ويستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي لإدارة الصف في كثير من الأحيان، ويرون فعاليتهما، ويستخدم معلموا المرحلة الابتدائية استراتيجيات إدارة الصف المبنية على ما يسبق السلوك مع الطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بدرجة أعلى من استخدامها مع الطلاب العاديين، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الاستخدام والفعالية.

مشكلة الدراسة

يواجه الطلبة ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه العديد من التحديات داخل المدرسة (Graczyk et al., 2005) نتيجة للمشاكل السلوكية، والأكاديمية، والاجتماعية التي يعانون منها، مما يستلزم الاهتمام بهم، وتقديم البرامج المناسبة لهم؛ لذا مع بداية العام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ قامت وزراة التعليم بالمملكة العربية السعودية بافتتاح برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمدارس العادية في عدة مدن (الرياض، جدة، الدمام، عسير، حائل) كمرحلة أولى، ثم توسعت في تلك البرامج لتشمل مدن ومحافظات عديدة، ويتولى التدريس فيها معلمي التربية الخاصة من خلال نظام غرف المصادر، بحيث يقضى الطلبة معظم وقتهم داخل الصف العادي مع معلم التعليم العام، ويخرجون لغرفة المصادر لتلقي الخدمات التربوية المناسبة لهم من قبل معلم التربية الخاصة (وزارة التعليم، ٢٠١٩).

وعلى الرغم من أهمية تلك البرامج، إلا أن المختصين ينادون بضرورة استخدام الممارسات المبنية على الأدلة لتربية وتعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المدارس العادية، فالدراسات (الحسين، ٢٠١٧) تشير إلى أن استخدام الممارسات المبنية على الأدلة يساهم في تحسين أداء هؤلاء الطلبة من الناحية الأكاديمية والسلوكية. كما يتضح من مراجعة الأدبيات تأكيد القوانين العالمية في العديد من الدول، ومنها القانون الأمريكي لتعليم ذوي الإعاقات (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004)، وقانون نجاح جميع الطلاب (Every Student Succeeds Act, 2015)

على ضرورة استخدام الممارسات المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوي الإعاقات، بما فيهم الطلبة ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وأيضا تشير مضامين الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية (وزارة التعليم،١٤٣٧) على ضرورة التقيد بذلك؛ مما يتطلب معرفة مدى استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة (Martinussen et al., 2011) مع هؤلاء الطلبة، إلا أن مراجعة الأدبيات العربية لم تظهر دراسة اهتمت بمدى استخدام المعلمين لتلك الممارسات مع طلابهم.

كما لاحظ الباحث أيضاً من خلال زيارته لمجموعة من المدارس التي تقدم الخدمة للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وإشرافه على طلبة التدريب الميداني، أن هناك قلة في استخدام الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة مع هؤلاء الطلبة، مما قد يحول دون استفادة هؤلاء الطلبة من تلك البرامج، ويقلل من فرص وصولهم إلى مناهج التعليم العام؛ وبالتالي قد يؤثر ذلك على أدائهم الأكاديمي؛ ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة في التعرف على مستوى استخدام المعلمين للممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة، وعلاقته بوجهات نظرهم حول فاعليتها.

أسئلة الدراسة

١. **ما مستوى استخدام المعلمين للممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟**
٢. **ما مدى فاعلية استخدام المعلمين للممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من وجهة نظرهم؟**
٣. **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ أو أقل بين المشاركين حول ادراكهم لاستخدام وفاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، وعدد البرامج التدريبية)؟**
٤. **هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ أو أقل بين استخدام المعلمين للممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ووجهة نظرهم حول فاعلية استخدامها؟**

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى ادارك المعلمين لاستخدام وفاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وقياس الفروق بين المشاركين بناء على متغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، وعدد البرامج التدريبية)، وعلاقة استخدامهم للممارسات بوجهة نظرهم حول فاعليتها.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

١. تعتبر إضافة لأدبيات التربية الخاصة العربية لقلّة الدراسات التي تطرقت لهذا الموضوع.
٢. تركيزها على أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة، وهو استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة.
٣. تحاول الكشف عن العلاقة بين استخدام المعلمين للممارسات التعليمية والسلوكية عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ووجهة نظرهم حول فاعلية استخدامها.

الأهمية التطبيقية

١. تساهم نتائجها في إثراء الحراك الحالي بالجامعات لتطوير برامج إعداد المعلم لمواكبة التغيرات، والمستجدات في مجال التربية الخاصة، كما يمكن أيضاً الاستفادة

منها في البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة.

٢. حداثة برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدارس التعليم العام، وعليه فهناك حاجة ماسة للتعرف على جوانب الضعف التي قد تعوق تقدمها، والدراسة الحالية ستساهم في التعرف عليها.

٣. التوجه الحالي لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية المتمثل في تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بفصول التعليم العام؛ مما يستوجب معرفة مدى تأهيل المعلمين لهذه المهمة.

٤. تزويد القائمين على برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه بمعلومات هامة حول مدى استخدام المعلمين للممارسات التعليمية والسلوكية عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، مما قد يترتب عليه المساهمة في تحسين برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه من خلال إقامة برامج تدريبية للمعلمين تزودهم بما يحتاجونه في هذا الجانب.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: المعلمون بمدارس التعليم العام الحكومية المطبق فيها برامج لذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

الحدود المكانية: مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: معرفة مستوى استخدام المعلمين للممارسات التعليمية والسلوكية عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ووجهات نظرهم حول فاعلية استخدامها، وقياس الفروق بين المشاركين بناء على متغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، وعدد البرامج التدريبية)، بالإضافة إلى قياس علاقة استخدامهم للممارسات بوجهة نظرهم حول فاعليتها.

مصطلحات الدراسة

الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة: تعرف بأنها ممارسات تدعمها نتائج دراسات تجريبية ذات جودة عالية، يمكن أن تؤدي إلى نتائج ثابتة، ومتنبأ بها لدى الطالب، وتشير إلى علاقة وظيفية بين المتغيرات المستقلة والتابعة؛ مما يشير إلى الضبط التجريبي، واستبعاد التفسيرات الأخرى للنتائج (Agran et al., 2017).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها الطرق أو الاستراتيجيات التي أشارت الدراسات التجريبية ذات الجودة العالية إلى فعاليتها في تحسين المستوى الأكاديمي والسلوكي للطلبة.

استخدام الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة: يعرفه الباحث إجرائيا بأنه الدرجة التي يستجيب بها المعلم على عبارات الاستبيان المستخدم في الدراسة الحالية حول استخدام الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة لتحسين عملية التعليم للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

فاعلية: تعرف بأنها القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول بها إلى أقصى درجة ممكنة (فليه، الزكي، ٢٠٠٤).

فاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة: يعرفها الباحث إجرائيا بأنها الدرجة التي يستجيب بها المعلم على عبارات الاستبيان المستخدم في الدراسة الحالية حول فاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة في تحسين عملية التعليم للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

الطلبة ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه: يعرفون بأنهم الطلبة الذين لديهم اضطراب عصبي وسلوكي، يظهر في صورة فرط حركة يتسم فيها سلوك الطالب بحركة زائدة، ونشاط مفرط غير هادف يعيق تعلمه، كما قد يتسم سلوك الطالب بتشتت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز مدة كافية لتنفيذ المهمة المطلوبة، وقد تحدث هاتان الظاهرتان معاً (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ).

ويعرفهم الباحث إجرائياً بأنهم الطلبة المشخصون باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من قبل مختص، ويتلقون خدمات التربية الخاصة داخل برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المدارس الحكومية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

قام الباحث باستخدم المنهج الوصفي-المسحي الارتباطي، لمناسبته لأهداف، وأسئلة الدراسة الحالية، حيث يسعى هذا المنهج إلى وصف طبيعة، ودرجة وجود الظاهرة المدروسة، وتوضيح العلاقة بين المتغيرات من خلال الاستجواب غير المباشر للمشاركين (الاستبيان) (العساف، ١٤٢٧هـ).

مجتمع وعيّنة الدراسة

تكوّن مجتمعُ الدراسة الحالية من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية المطبق بها برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ والبالغ عددها ٣٩ برنامجاً، ويقدر عدد المعلمين والمعلمات فيها بـ ٧٨٠ معلم ومعلمة (إدارة التعليم، ٢٠١٩)، حيث تم توزيع الاستبانة على جميع المعلمين والمعلمات في تلك االبرامج، وقد استجاب ١١٢ معلماً و٢٠٠ معلمة، باجمالي بلغ ٣١٢ معلماً ومعلمة، وبنسبة استجابة تقدر بـــ ٤٠٪، ويبين الجدول ١ خصائص المشاركين في الدراسة.

جدول ١
التكرارات والنسب المئوية للمشاركين حسب متغيرات الدراسة

م	المتغيرات		التكرار	النسبة المئوية
١	الجنس	ذكر	١١٢	٣٥.٩
		أنثى	٢٠٠	٦٩.١
٢	التخصص	تعليم عام	١٨٤	٥٩
		تربية خاصة	١٢٨	٤١
٣	عدد البرامج التدريبية حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه	لم احضر برنامج تدريبي	١٠٣	٣٣
		برنامجين فأقل	١١٩	٣٨.١
		من ٣ إلى ٥	٦١	١٩.٦
		أكثر من ٥	٢٩	٩.٣

أداة الدراسة

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال مراجعة الاطار النظري، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، حيث اطلع الباحث على عدد من الاستبانات الأجنبية (Martinussen et al., 2011; Martin, 2012; Blotnicky-Gallant et al., 2015)، وتم صياغة عبارات الاستبانة، وأبعادها بناء على ما ورد في تلك الدراسات مع مراعاة الجوانب الثقافية لتكون عبارات الاستبانة مناسبة للاستخدام من قبل المعلمين في العينة المستهدفة، وبعد ذلك عُرضت الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين؛ بهدف التأكد من وضوح فقراتها، ومناسبتها للبعد الذي تنتمي له.

وتكونت الاستبانة من مقدمة وضح الباحث من خلالها هدف الدراسة، وعرف المشاركين بالمقصود بالممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة، تلاها ثلاثة أقسام لجمع بيانات شخصية عن المشاركين، واستجاباتهم، حيث يجمع القسم الأول المعلومات الأولية عن المشاركين، بينما احتوى القسم الثاني من الاستبانة على محورين يقيسان مستوى استخدام المعلمين للممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومدى فاعليتها من وجهة نظرهم. ولقد تكّون المحور الأول (استخدام الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة)، والمحور الثاني (فاعية استخدام الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة) من ٣٨ فقرة لكل منهما، موزعة على بعدين، حيث تكّون البعد الأول (الممارسات السلوكية) من ١٩ فقرة، واشتمل البعد الثاني (الممارسات التعليمية) أيضاً على ١٩ فقرة.

وتمت الإجابة على فقراته من خلال اختيار عالٍ (أربع درجات)، متوسط (ثلاث درجات)، ضعيف (درجتان)، غير مستخدمة أو غير فعالة (درجة واحدة)، وتشير الدرجة العالية إلى درجة عالية من الاستخدام والفعالية. ومن أجل الحكم على درجة استخدام وفاعلية كل ممارسة حسب

استجابات المشاركين في الدراسة، وفقاً للمقياس الرباعي المستخدم، فقد تم استخدام المعادلة التالية لتصنيف تلك الاستجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى (الرفوع، ٢٠١٦):

طول الفئة (المدى) = (أكبر قيمة-أصغر قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤-١) ÷ ٤ = ٠.٧٥، لنحصل على التصنيف الآتي: ١-١.٧٥ لم تستخدم أو غير فعالة، ١.٧٦-٢.٥١ ضعيف، ٢.٥٢-٣.٢٧ متوسط، ٣.٢٨-٤ عال.

إجراءات الدراسة

صدق وثبات أداة الدراسة

صدق المحكمين: تم التأكد من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة في عدد من الجامعات السعودية (الملك سعود، المجمعة) من أجل إبداء الرأي حول وضوح، ودقة الصياغة اللغوية لفقرات الاستبانة، ومدى مناسبتها لهدف الدراسة الحالية، وكذلك مدى ملاءمتها للأبعاد التي تنتمي لها، وقد أشار المحكمون بأن فقرات الاستبانة واضحة، ومناسبة لهدف الدراسة الحالية، وملائمة للأبعاد التي تنتمي لها، مع اقتراح إجراء تعديلات على بعض الفقرات، وعليه تم الأخذ برأي غالبية المحكمين لإجراء التعديلات المطلوبة.

الاتساق الداخلي: تم قياس الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة) عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية للاستبانة، وقد أشارت نتائج المحور الأول (استخدام الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة)، أن جميع الفقرات مرتبطة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له، حيث تراوحت معاملات الارتباط مع البعد الأول (الممارسات السلوكية) بين ١٤٥.-٧٠١.، بينما تراوحت معاملات الارتباط للبعد الثاني (الممارسات التعليمية) بين ٤٤٤.-٧١٠.، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠٥. أو أقل، كما أنها مرتبطة بالدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت معاملات الارتباط للبعد الأول بين ٣١٤.-٧٢٣.، بينما تراوحت معاملات الارتباط للبعد الثاني بين ٤٨٥.-٧٠٩.، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠١.. وتم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد، والدرجة الكلية للاستبانة، وقد أشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠١. حيث كانت معاملات الارتباط ٩٥٣.-٩٦٥.. في حين أظهرت نتائج المحور الثاني (فاعية استخدام الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة) أن جميع الفقرات مرتبطة بالدرجة الكلية للبعد، حيث تراوحت معاملات الارتباط للبعد الأول بين ٢٢٦.-٧٩٨.، بينما تراوحت معاملات الارتباط للبعد الثاني بين ٦١٨.-٧٥٤.، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠١.، كما أنها مرتبطة بالدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت معاملات الارتباط للبعد الأول بين ١٧٦.-٧٧٠.، بينما تراوحت معاملات الارتباط للبعد الثاني بين ٥٩٦.-٧٤٩.، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠١.. وتم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد، والدرجة الكلية للاستبانة، وقد أشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠١. حيث كانت معاملات الارتباط بين ٩٧٤.-٩٧٦..

ثبات أداة الدراسة: تم قياس ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال استخدام معامل ألفا لكرونباخ للاستبانة ككل، حيث كان معامل الثبات العام ٩٦٧.، في حين بلغ معامل الثبات العام للمحور الأول ٩٤٤.، وكانت معاملات الثابت لأبعاد هذا المحور ٨٧٤. للبعد الأول، و ٩١٩. للبعد الثاني، في حين بلغ معامل الثبات العام للمحور الثاني ٩٦١.، وكانت معاملات الثابت لأبعاد هذا المحور ٩١٨. للبعد الأول، و ٩٣٦. للبعد الثاني، مما يوضح أن درجة ثبات الاستبانة عالية، وبالتالي يمكن استخدامها في جمع البيانات.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة

١. في البداية، تم الحصول على خطاب من عميد كلية التربية بجامعة الملك سعود موجه إلى مدير عام الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض للموافقة على إجراء

الدراسة، وتسهيل مهمة الباحث لتطبيق أداة الدراسة في المدارس المستهدفة.

٢. قام مدير إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض بتوجيه خطاب إلى قادة المدارس المستهدفة لتسهيل مهمة الباحث.

٣. قام الباحث بتوزيع الاستبانة على المعلمين والمعلمات في المدارس المستهدفة، وجمعها منهم.

٤. تم فحص الاستبانات، والتأكد من اكتمال المعلومات فيها، وادخالها في برنامج SPSS.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مستوى استخدام المعلمين للممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

قام الباحث بالإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لفقرات الاستبانة، والأبعاد، والمحور ككل. ويوضح الجدول ٢ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول وفق أبعاده.

يتضح من الجدول ٢ أن المشاركين يستخدمون الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بدرجة متوسطة، حيث كان المتوسط الحسابي للمحور ككل ٢.٩٩، وبانحراف معياري قدره ٥٤٣.، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات المحور بين ١.٩٣-٣.٥١. وهذه النتيجة تتفق مع عدة دراسات (Martinussen et al., 2011; Martin, 2012; Blotnicky-Gallant et al., 2015) ، وتختلف مع دراسة جرين وآخرون (Green, Lewis, & Olsen, 2020)، والتي أشارت إلى أن التربويين يستخدمون الممارسات المبنية على الأدلة بمعدلات أقل من المقترح في الأدبيات. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نتائج الدراسة الحالية حيث ظهر أن هناك علاقة بين عدد البرامج التدريبية، واستخدام الممارسات المبنية على الأدلة، فغالبية المشاركين (٦٧٪؛ ٥٤٪ تربية خاصة، ٤٦٪ تعليم عام) سبق لهم حضور برامج تدريبية عن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ إلا أن غالبية من حضر لم يحضر العديد من البرامج التدريبية لذا كان استخدامهم متوسط ولو زاد عدد البرامج التدريبية لزاد الاستخدام. وعند مقارنة المتوسطات الحسابية للأبعاد، نجد أن البعد الثاني (الممارسات التعليمية) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ ٣.٠٢، وانحراف معياري ٦٠٦.، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقراته بين ٢.٦٤-٣.٣٦، بينما جاء البعد الأول (الممارسات السلوكية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ ٢.٩٧، وانحراف معياري ٥٢٦.، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقراته بين ١.٩٣-٣.٥١. وهذه النتيجة تختلف مع بعض الدراسات (Martin, 2012; Blotnicky-Gallant et al., 2015)، وقد تفسر هذه النتيجة بأن المشاركين يحتاجون الممارسات التعليمية لذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت

جدول ٢

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات المحور الأول مرتبة تنازليًا وفق المتوسط الحسابي، ولكل بُعد على حدة.

البعد	الترتيب	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى الاستخدام
البعد الأول: الممارسات السلوكية	١	توفير انتباه المعلم الإيجابي (الثناء والتشجيع)	٣,٥١	.٧٥٧	عال
	٢	توفير المكافآت أو الحوافز	٣,٤٤	.٧٥٠	عال
	٣	الاقتصاد الرمزي (إعطاء نقاط للطالب لقيامه بسلوك مناسب)	٣,٢٧	.٩٠٣	متوسط
	٤	تقديم المساعدة أثناء الانتقالات من مهة إلى مهمة أخرى، أو من حصة إلى حصة أخرى	٣,٢٤	.٨٠٣	متوسط
	٥	استخدام الإشارات غير اللفظية (مثل، حركة اليد) لتذكير الطالب بإعادة تركيزه على المهمة	٣,٢٣	.٨٣٦	متوسط

جدول ٢

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات المحور الأول مرتبة تنازليًا وفق المتوسط الحسابي، ولكل بُعد على حدة.

البعد	الترتيب	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى الاستخدام
	٦	التجاهل الانتقائي (تجاهل بعض السلوكيات)	٣,٢٢	.٨٣٣	متوسط
	٧	التحكم في القرب (الاقتراب من الطالب)	٣,١٥	.٩١٥	متوسط
	٨	تخصيص مقعد مفضل (مثل، الجلوس بالقرب من مقدمة الصف)	٣,٠٩	١,٠٥٨	متوسط
	٩	بطاقة التقرير اليومي بين البيت والمدرسة	٣,٠٩	١,٠٠٣	متوسط
	١٠	التواصل المتكرر مع الوالدين (مثل، اجتماع أولياء الأمور، المكالمات الهاتفية)	٣,٠٤	.٩٥٨	متوسط
	١١	تنفيذ خطط الدعم السلوكي الإيجابي	٣,٠٣	.٩٥٢	متوسط
	١٢	تدريس السلوك المناسب (مثل، المهارات الاجتماعية) والتدرب عليه مع الطالب	٣,٠٢	.٩٠٩	متوسط
	١٣	التقييم الوظيفي للسلوك	٢,٩٩	١,٠٠٨	متوسط
	١٤	توفير عواقب لسوء السلوك (مثل، سحب معزز)	٢,٩٥	١,٠٤١	متوسط
	١٥	نظام الإدارة الذاتية (تدريب الطلاب على المراقبة الذاتية وتقييم سلوكهم)	٢,٧٩	.٩٧٧	متوسط
	١٦	تكلفة الاستجابة (خصم نقاط من الطالب لقيامه بسلوكيات محددة غير مناسبة)	٢,٧٨	١,١٣٣	متوسط
	١٧	إعداد عقد سلوكي	٢,٤٣	١,١٢١	ضعيف
	١٨	الإقصاء	٢,٣٢	١,٠٦٧	ضعيف
	١٩	التوبيخ اللفظي	١,٩٣	.٩٧٥	ضعيف
		مجموع البعد الأول	٢,٩٧	.٥٢٦	متوسط
البعد الثاني: الممارسات التعليمية	١	تبسيط التعليمات وتقديمها بأسلوب خطوة بخطوة	٣,٣٦	.٧٨٥	عال
	٢	تسليط الضوء على النقاط الرئيسية في الدرس للطلاب	٣,٣١	.٧٨٤	عال
	٣	اختصار المهام أو الواجبات	٣,٢١	.٩٣٠	متوسط
	٤	تقديم التعلم بالأقران للطالب أو تزويده برفيق دراسة	٣,١٦	.٩٢٦	متوسط
	٥	تقسيم المهام أو الواجبات إلى أقسام أصغر	٣,١٦	.٩٣٣	متوسط
	٦	تزويد الطالب بتغذية راجعة حول الأداء على المهام أو الأنشطة بشكل فوري ومتكرر	٣,١٦	.٩١٨	متوسط
	٧	تقديم التوجيهات المكتوبة بالإضافة إلى التوجيهات الشفوية	٣,١٥	.٨٤١	متوسط
	٨	تعديل اللغة المستخدمة للتعليم (مثل، التحدث ببطء، تقصير الجمل، تكرار التعليمات)	٣,١٢	.٩٤٩	متوسط
	٩	توفير تلميحات ودعم محسوس (مثل، تلمحيات بصرية /ملصقات، رسوم البيانية)	٣,٠٩	.٩٤٨	متوسط
	١٠	تزويد الطالب بملاحظات موجهة للمحتوى	٣,٠٤	.٩٥١	متوسط
	١١	تزويد الطالب بصيغ بديلة لاكمال الاختبارات أو المهام	٣,٠٤	.٩٤٠	متوسط
	١٢	تعليم الطالب كيفية التنظيم أو التخطيط	٣,٠١	.٩٣٩	متوسط
	١٣	تكييف المواد للطلاب (مثل، إضافة اللون، المزيد من التنظيم)	٢,٩٨	.٩٨٠	متوسط
	١٤	إعطاء الطالب خيارات في المهام الأكاديمية و/أو المهام الدراسية	٢,٩١	١,٠٠٩	متوسط
	١٥	استخدام أساليب الاستجابة الجماعية (مثل، بطاقات الاستجابة)	٢,٨٣	١,٠٤٧	متوسط
	١٦	تزويد الطالب بتعليم الإستراتيجية الواضح (مثل مهارات الدراسة، استراتيجيات التعلم، كيفية تدوين الملاحظات)	٢,٨٢	١,٠١٥	متوسط
	١٧	مساعدة الطالب على وضع الأهداف ومراقبة التقدم	٢,٧٨	.٩٩٨	متوسط
	١٨	تعليم الطالب كيفية استخدام دفتر الملاحظات	٢,٧٠	١,٠٦٠	متوسط
	١٩	توفير المنظمات المتقدمة للمحتوى	٢,٦٤	١,٠٤٠	متوسط
		مجموع البعد الثاني	٣,٠٢٤	.٦٠٦	متوسط
		المجموع الكلي للمحور الأول	٢.٩٩	.٥٣٤	متوسط

وتشتت الانتباه أكثر من الممارسات السلوكية؛ نظراً لانخفاض مستوى طلابهم التعليمي الواضح، أو أن استخدام الممارسات التعليمية يساهم أيضاً في خفض السلوكيات غير المناسبة من خلال تحسين المستوى الأكاديمي، في حين أن استخدام الممارسات السلوكية يساهم في تحسين الجوانب السلوكية، لكنه لا يحسن المستوى الأكاديمي لهؤلاء الطلبة.

وعند مقارنة المتوسطات الحسابية لفقرات المحور ككل لمعرفة أعلى خمس ممارسات يستخدمها المعلمون، فإننا نجد أن الفقرة التي تنص على "توفير انتباه المعلم الإيجابي (الثناء والتشجيع)"، جاءت في المرتبة الأولى كأعلى متوسط حسابي من حيث استخدام المعلمين لها، حيث كان متوسطها الحسابي ٣.٥١، تلتها الفقرة التي تنص على "توفير المكافآت أو الحوافز"، بمتوسط حسابي بلغ ٣.٤٤، ثم جاءت الفقرة التي تنص على "تبسيط التعليمات وتقديمها بأسلوب خطوة بخطوة" بمتوسط حسابي بلغ ٣.٣٦، وجاء في المرتبة الرابعة الفقرة التي تنص على "تسليط الضوء على النقاط الرئيسية في الدرس للطلاب" بمتوسط حسابي بلغ ٣.٣١، وجاءت الفقرة التي تنص على "الاقتصاد الرمزي (إعطاء نقاط للطالب لقيامه بسلوك مناسب)" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ ٣.٢٧.

وعند مقارنة المتوسطات الحسابية للبعد الأول (الممارسات السلوكية) لمعرفة أعلى خمس ممارسات يستخدمها المعلمون في هذا البعد، نجد أن الفقرة التي تنص على "توفير انتباه المعلم الإيجابي (الثناء والتشجيع)"، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ ٣.٥١، ثم جاءت الفقرة التي تنص على "توفير المكافآت أو الحوافز"، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ ٣.٤٤، تلتها الفقرة التي تنص على "الاقتصاد الرمزي (إعطاء نقاط للطالب لقيامه بسلوك مناسب)" بمتوسط حسابي بلغ ٣.٢٧، وبعدها جاءت الفقرة التي تنص على "تقديم المساعدة أثناء الانتقالات من مهة إلى مهمة أخرى، أو من حصة إلى حصة أخرى" بمتوسط حسابي بلغ ٣.٢٤، وفي المرتبة الخامسة جاءت الفقرة التي تنص على "استخدام الإشارات غير اللفظية (مثل، حركة اليد) لتذكير الطالب بإعادة تركيزه على المهمة" بمتوسط حسابي بلغ ٣.٢٣.

أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية للبعد الثاني (الممارسات التعليمية)، نجد أن الفقرة التي تنص على "تبسيط التعليمات وتقديمها بأسلوب خطوة بخطوة"، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ ٣.٣٦، تلتها الفقرة التي تنص على "تسليط الضوء على النقاط الرئيسية في الدرس للطلاب"، بمتوسط حسابي بلغ ٣.٣١، ثم جاءت الفقرة التي تنص على "اختصار المهام أو الواجبات" بمتوسط حسابي بلغ ٣.٢١، وجاء في المرتبة الرابعة ثلاث فقرات وهي الفقرة التي تنص على "تقديم التعلم بالأقران للطالب أو تزويده برفيق دراسة" والفقرة التي تنص على "تقسيم المهام أو الواجبات إلى أقسام أصغر"، والفقرة التي تنص على "تزويد الطالب بتغذية راجعة حول الأداء على المهام أو الأنشطة بشكل فوري ومتكرر" بمتوسط حسابي بلغ ٣.١٦، تلها الفقرة التي تنص على "تقديم التوجيهات المكتوبة بالإضافة إلى التوجيهات الشفوية" بمتوسط حسابي بلغ ٣.١٥.

وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات (Martinussen et al., 2011; Martin, 2012) ، بينما تختلف مع دراسة غاسترا وآخرون (Gaastra et al., 2020)، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين يفضلون الممارسات الإيجابية، والتي يسهل تطبيقها داخل الصف، ويتجنبون الممارسات المكثفة، والسلبية مثل التوبيخ اللفظي والإقصاء وغيرها (Martinussen et al., 2011; Martin, 2012). أيضاً يظهر من النتائج أن دعم السلوك الإيجابي، والتقييم الوظيفي للسلوك، وبطاقة التقرير اليومي جاءت في مراتب متأخرة نوعاً ما، وقد يعود ذلك إلى قلة معرفة المعلمين بتفاصيل تطبيقها، وبالتالي تكونت لديهم معتقدات خاطئة حولها أدت إلى قلة استخدامهم لها داخل الصف مقارنة بالممارسات الأخرى، أو أنهم يرون أنها غير مناسبة لذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، مقارنة بذوي الإعاقات الأخرى. فالتدريب الخاص حول تلك الممارسات قد

يساهم في زيادة استخدامها، بالإضافة إلى توفير وقت كافٍ للإعداد المسبق لها، ولتنفيذها داخل الصف (Martin, 2012; Blotnicky-Gallant et al., 2015).

السؤال الثاني: ما مستوى فاعلية استخدام المعلمين للممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لفقرات الاستبانة، وللاستبانة ككل. ويوضح الجدول ٣ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة.

يشير الجدول ٣ إلى أن المشاركين يرون أن فاعلية استخدام المعلمين للممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه متوسطة؛ حيث كان المتوسط الحسابي للمحور ككل ٣.٠٣، وكذلك للبعد الأول ٣.٠٠، والبعد الثاني ٣.٠٥، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية للفقرات بين ٢.١٣-٣.٤٠، ويتضح من الجدول أنه تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي؛ حيث تمثل الفقرة الأولى في الترتيب الممارسة الأكثر فعالية، بينما تأتي الممارسة الأقل فعالية في الترتيب الأخير. وهذه النتيجه قد تعود إلى قلة معرفة المعلمين بتلك الممارسات، والأدلة التي تدعم استخدامها، فغالبية البرامج التدريبية قد تركز على الأعراض والتشخيص، وتعطي قدراً أقل من المعلومات للتدخلات، فبالتالي تكون معرفتهم بالتدخلات أقل من غيرها، وعليه قد يتكون لديهم تصور خاطيء بقلة فاعليتها، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه عدد من الدراسات بأن لدى المعلمين معرفة بالاعراض والتشخيص أكثر من التدخلات (Blotnicky-Gallant et al., 2015; Martin, 2012).

كما يظهر من الجدول أن هناك ممارسات فعاليتها عالية، وممارسات فعاليتها ضعيفة، وبالتركيز على الممارسات الخمس الأكثر فعالية حسب المتوسطات الحسابية للفقرات نجد أن الفقرة "توفير انتباه المعلم الإيجابي (الثناء والتشجيع)" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣.٤٠، تلتها الفقرة "توفير المكافآت أو الحوافز" بمتوسط حسابي بلغ ٣.٣٧، ثم جاءت الفقرة "تبسيط التعليمات وتقديمها بأسلوب خطوة بخطوة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره ٣.٢٨، وبعدها جاءت الفقرة "الاقتصاد الرمزي (إعطاء نقاط للطالب لقيامه بسلوك مناسب)" بمتوسط حسابي ٣.٢٥، وكانت خامس الممارسات الأكثر فعالية هي فقرة "تقسيم المهام أو الواجبات إلى أقسام أصغر" بمتوسط حسابي بلغ ٣.٢٣.

وبالتركيز على الممارسات الخمس الأقل فعالية حسب المتوسطات الحسابية للفقرات نجد أن الفقرة "التوبيخ اللفظي" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ ٢.١٣، تلاها في الترتيب الفقرة "الإقصاء" بمتوسط حسابي ٢.٢٣، ثم جاء في المرتبة الثالثة الفقرة "إعداد عقد سلوكي" بمتوسط حسابي قدره ٢.٧٥، وبعدها جاءت الفقرة "توفير المنظمات المتقدمة للمحتوى"، بمتوسط حسابي بلغ ٢.٧٩، وأخيراً الفقرة "تعليم الطالب كيفية استخدام دفتر الملاحظات"، بمتوسط حسابي قدره ٢.٨٢. وقد تفسر بأن المعلمين يميلون للتدخلات الإيجابية، ويرون أنها فعالة أكثر من التدخلات السلبية. فالتدخلات السلبية، وان كانت فعالة في خفض السلوك غير المناسب على المدى القريب؛ إلا أن فعاليتها محدودة على المدى البعيد. فالمعلمون يقيسون فعالية التدخل ببقاء الأثر، واستمراريته على المدى البعيد. أيضاً قد يكون لصعوبة تنفيذ التدخل دور في انخفاض فعاليته لدى المعلمين، حيث يصعب إعداد أو تنفيذ عقد سلوكي لعدد معين من الطلبة، أو تعليمهم كيفية استخدام دفتر الملاحظات. فهذه التدخلات تتطلب عمل فردي مع حالات معينة داخل فصل التعليم العام، وبالتالي تقل فعاليتها لدى المعلمين؛ نظراً لقلة الوقت المتاح للعمل الفردي. فالتدخلات التي تقدم للجميع، ولا تتطلب العمل الفردي مع حالات معينة تكون أكثر فعالية من التدخلات الفردية داخل فصل التعليم العام (Martin, 2012).

جدول ٣

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات الاستبانة مرتبة تنازليًا وفق المتوسط الحسابي.

الترتيب	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	البعد	درجة الفعالية
١	توفير انتباه المعلم الإيجابي (الثناء والتشجيع)	٣,٤٠	.٨١٩	السلوكية	عالية
٢	توفير المكافآت أو الحوافز	٣,٣٧	.٨٢٢	السلوكية	عالية
٣	تبسيط التعليمات وتقديمها بأسلوب خطوة بخطوة	٣,٢٨	.٧٧٩	التعليمية	عالية
٤	الاقتصاد الرمزي (إعطاء نقاط للطالب لقيامه بسلوك مناسب)	٣,٢٥	.٨٨٤	التعليمية	متوسطة
٥	تقسيم المهام أو الواجبات إلى أقسام أصغر	٣,٢٣	.٨٣١	التعليمية	متوسطة
٦	استخدام الإشارات غير اللفظية (مثل، حركة اليد) لتذكير الطالب بإعادة تركيزه على المهمة	٣,٢١	.٨٢٣	السلوكية	متوسطة
٧	اختصار المهام أو الواجبات	٣,٢٠	.٨٥٢	التعليمية	متوسطة
٨	تعديل اللغة المستخدمة للتعليم (مثل، التحدث ببطء، تقصير الجمل، تكرار التعليمات)	٣,١٨	.٨٢٨	التعليمية	متوسطة
٩	التحكم في القرب (الاقتراب من الطالب)	٣,١٨	.٨٣٢	السلوكية	متوسطة
١٠	تسليط الضوء على النقاط الرئيسية في الدرس للطلاب	٣,١٧	.٨٠١	التعليمية	متوسطة
١١	تقديم المساعدة أثناء الانتقالات من مهة إلى مهمة أخرى، أو من حصة إلى حصة أخرى	٣,١٦	.٧٨٣	السلوكية	متوسطة
١٢	تقديم التوجيهات المكتوبة بالإضافة إلى التوجيهات الشفوية	٣,١٤	.٨٠٩	التعليمية	متوسطة
١٣	توفير تلميحات ودعم محسوس (مثل، تلمحيات بصرية /ملصقات، رسوم البيانية)	٣,١٤	.٨٢٨	التعليمية	متوسطة
١٤	تقديم التعلم بالأقران للطالب أو تزويده برفيق دراسة	٣,١٣	.٨٠٧	التعليمية	متوسطة
١٥	تزويد الطالب بتغذية راجعة حول الأداء على المهام أو الأنشطة بشكل فوري ومتكرر	٣,١٣	.٨٥٥	التعليمية	متوسطة
١٦	التواصل المتكرر مع الوالدين (مثل، اجتماع أولياء الأمور، المكالمات الهاتفية)	٣,١٢	.٨٧٤	السلوكية	متوسطة
١٧	تدريس السلوك المناسب (مثل، المهارات الاجتماعية) والتدرب عليه مع الطالب	٣,١٢	.٨١٥	السلوكية	متوسطة
١٨	التجاهل الانتقائي (تجاهل بعض السلوكيات)	٣,١٠	.٨٦١	السلوكية	متوسطة
١٩	تكييف المواد للطلاب (مثل، إضافة اللون، المزيد من التنظيم)	٣,١٠	.٨١٢	التعليمية	متوسطة
٢٠	تخصيص مقعد مفضل (مثل، الجلوس بالقرب من مقدمة الصف)	٣,٠٩	.٨٦٨	السلوكية	متوسطة
٢١	تعليم الطالب كيفية التنظيم أو التخطيط	٣,٠٨	.٨٣٠	التعليمية	متوسطة
٢٢	توفير عواقب لسوء السلوك (مثل، سحب معزز)	٣,٠٦	.٩١٦	السلوكية	متوسطة
٢٣	التقييم الوظيفي للسلوك	٣,٠٦	.٨٨٠	السلوكية	متوسطة
٢٤	تزويد الطالب بصيغ بديلة لاكمال الاختبارات أو المهام	٣,٠٤	.٨٥٥	التعليمية	متوسطة
٢٥	تزويد الطالب بملاحظات موجهة للمحتوى	٣,٠٤	.٨١٣	التعليمية	متوسطة
٢٦	بطاقة التقرير اليومي بين البيت والمدرسة	٣,٠٤	.٩١٩	السلوكية	متوسطة
٢٧	تنفيذ خطط الدعم السلوكي الإيجابي	٣,٠٢	.٨٥٤	السلوكية	متوسطة
٢٨	استخدام أساليب الاستجابة الجماعية (مثل، بطاقات الاستجابة)	٢,٩٧	.٨٥٦	التعليمية	متوسطة
٢٩	إعطاء الطالب خيارات في المهام الأكاديمية و/أو المهام الدراسية	٢,٩٦	.٨٨٧	التعليمية	متوسطة
٣٠	تكلفة الاستجابة (خصم نقاط من الطالب لقيامه بسلوكيات محددة غير مناسبة)	٢,٩٣	.٩٨٣	السلوكية	متوسطة
٣١	نظام الإدارة الذاتية (تدريب الطلاب على المراقبة الذاتية وتقييم سلوكهم)	٢,٨٥	.٨٦٩	السلوكية	متوسطة
٣٢	مساعدة الطالب على وضع الأهداف ومراقبة التقدم	٢,٨٣	.٩١٠	التعليمية	متوسطة
٣٣	تزويد الطالب بتعليم الإستراتيجية الواضح (مثل مهارات الدراسة، استراتيجيات التعلم، كيفية تدوين الملاحظات)	٢,٨٣	.٨٩٤	التعليمية	متوسطة
٣٤	تعليم الطالب كيفية استخدام دفتر الملاحظات	٢,٨٢	.٩٤٢	التعليمية	متوسطة
٣٥	توفير المنظمات المتقدمة للمحتوى	٢,٧٩	.٩٤٠	التعليمية	متوسطة
٣٦	إعداد عقد سلوكي	٢,٧٥	.٨٩٨	السلوكية	متوسطة
٣٧	الإقصاء	٢,٣٣	.٩٧٤	السلوكية	ضعيفة
٣٨	التوبيخ اللفظي	٢,١٣	.٩٥٧	السلوكية	ضعيفة
	المجموع الكلي للبعد الأول (الممارسات السلوكية)	٣,٠٠	.٥٤٧		
	المجموع الكلي للبعد الثاني (الممارسات التعليمية)	٣,٠٥	.٥٧٩		
	المجموع الكلي للمحور	٣,٠٣	.٥٤٧		

/لسؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ أو أقل بين المشاركين حول ادراكهم لاستخدام وفاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، وعدد البرامج التدريبية)؟

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ من أجل التعرف على الفروق بين استجابات المشاركين وفقاً لمتغير الجنس والتخصص، وتم استخدام معادلة حجم الأثر "d" لكوهن (Cohen's d) ($d = ت \sqrt{\frac{١}{ن١} + \frac{١}{ن٢}}$) للتعرف على حجم الأثر لاختبار (ت) حيث إن (ت) تعني القيمة التائية المحسوبة، وتشير (ن١) إلى حجم المجموعة الأولى، بينما تشير (ن٢) إلى حجم المجموعة الثانية. كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي بهدف التعرف على الفروق بين استجابات المشاركين وفقاً لمتغير عدد البرامج التدريبية، وتم حساب مربع "إيتا" للكشف عن حجم الأثر لاختبار تحليل التباين الأحادي، وفيما يلي استعراض لتلك النتائج:

نتائج متغير الجنس

جاءت نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ونتيجة حجم الأثر "d" لكوهن (Cohen's d)، وفقاً لمتغير الجنس كما يوضحها الجدول ٤.

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ أو أقل بين استجابات المشاركين حول ادراكهم لاستخدام وفاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة، تُعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث؛ وكانت قيمة حجم الأثر "d" وفق معادلة كوهن ٠.٥٣ للاستخدام و٠.٤٥٤ للفاعلية، وعليه يمكن القول بأن قيمة حجم الأثر لمتغير الجنس متوسطة. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مارتن (Martin, 2012)، وقد يعود الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية، وهذه الدراسة إلى أن المعلمات يحرصن على استخدام الممارسات التي تعلمنها عند تدريس الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، بينما قد يميل المعلمون إلى تطبيق الممارسات التقليدية أو السائدة في المدرسة. كما أن المعلمات قد يرين

جدول ٤
اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط مجموعتين مستقلتين، لحساب الفرق بين متوسط درجات المشاركين حسب متغير الجنس

استخدام الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة					
مجموعتا المقارنة	عدد المشاركين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر *d*
ذكر	١١٢	٢,٧٨٩٥	.٦٣٠٢٧	٤,٢٩٣-	*.٠٠٠	.٥٣
أنثى	٢٠٠	٣,٠٧٨٢	.٤٤٢٢٤			
فاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة						
مجموعتا المقارنة	عدد المشاركين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر *d*
ذكر	١١٢	٢,٨٤٢٩	.٦٨٢٤٩	٣,٦٣٤-	*.٠٠٠	.٤٥٤
أنثى	٢٠٠	٣,١٠١٩	.٤٢٩٢٤			

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل.

جدول ٥
اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط مجموعتين مستقلتين، لحساب الفرق بين متوسط درجات المشاركين حسب متغير التخصص

استخدام الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة					
مجموعتا المقارنة	عدد المشاركين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر *d*
تعليم عام	١٨٤	٢,٩٠٠٠	.٥٩٣١٠	٣,١٧٨-	*.٠٠٢	.٣٥٤
تربية خاصة	١٢٨	٣,٠٨١٨	.٤١٧٤٣			
فاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة						
مجموعتا المقارنة	عدد المشاركين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر *d*
تعليم عام	١٨٤	٣,٠١٦٠	.٤٤٥١٩	.٢٥٧	.٧٩٧	.٠٣٠٦
تربية خاصة	١٢٨	٢,٩٩٨٦	.٦٦٩٣٠			

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل.

أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مشكلة بالغة الأهمية، وتحتاج إلى طرق خاصة للتعامل معها، وبالتالي يسعين إلى استخدام الممارسات التي تعلمنها في برامج إعداد المعلمات، أو في البرامج التدريبية التي تقدم لهن أثناء الخدمة، بينما قد يرى المعلمون أن فرط الحركة وتشتت الانتباه يستدعي اللجوء إلى ممارسات سلبية غير مدعومة بالأدلة؛ لذا فهم يستخدمون الممارسات المبنية على الأدلة بدرجة أقل من المعلمات.

نتائج متغير التخصص

جاءت نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ونتيجة حجم الأثر "d" لكوهن (Cohen's d)، وفقاً لمتغير التخصص كما يوضحها الجدول ٥. ويتضح من الجدول ٥ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ أو أقل بين استجابات المشاركين حول ادراكهم لفاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة، تُعزى لمتغير التخصص، ولصالح التربية الخاصة؛ وكانت قيمة حجم الأثر "d" وفق معادلة كوهن ٠.٣٥٤ للاستخدام، وعليه يمكن القول بأن قيمة حجم الأثر لمتغير التخصص متوسطة. بينما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ أو أقل بين استجابات المشاركين حول ادراكهم لفاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة، تُعزى لمتغير التخصص. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة مارتن (Martin, 2012)، والتي أشارت إلى أن هناك علاقة بين أخذ مقررات في التربية الخاصة، وبين استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة. ويمكن أن يُفسر ذلك بأن المختصين في التربية الخاصة يعدون في برامج إعداد المعلمين على استخدام الممارسات المبنية على الأدلة مع هؤلاء الطلبة، وكذلك في البرامج التدريبية التي تقدم لهم أثناء الخدمة،

جدول ٦

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفرق بين متوسط المجموعات، لحساب الفرق بين متوسط درجات المشاركين حسب عدد البرامج التدريبية، واختبار LSD للتحقق من الفروق بين كل فئة من فئات عدد البرامج التدريبية

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)
استخدام الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر (مربع إيتا)
بين المجموعات	٢,٦٢٧	٣	.٨٧٦	٣,١٢٢	*.٠٢٦	.٠٣٠
داخل المجموعات	٨٦,٣٧٣	٣٠٨	.٢٨٠			

فاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر (مربع إيتا)
بين المجموعات	٢,٤١٧	٣	.٨٠٦	٢,٧٣٤	*.٠٤٤	.٠٢٦
داخل المجموعات	٩٠,٧٦٧	٣٠٨	.٢٩٥			

اختبار LSD

استخدام الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة

عدد البرامج التدريبية	الفئات	متوسط الفرق	القيمة الاحتمالية
لم احضر برنامج تدريبي	برنامجين فأقل	-.٠٦٨٧٨	.٣٣٥
	من ٣ إلى ٥	-.١٩٨٦٤	*.٠٢١
	أكثر من ٥	-.٢٧٧٤٧	*.٠١٣
برنامجين فأقل	من ٣ إلى ٥	-.١٢٩٨٦	.١٢٠
	أكثر من ٥	-.٢٠٨٦٩	.٠٥٨
من ٣ إلى ٥	أكثر من ٥	-.٠٧٨٨٣	.٥١٠

فاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة

عدد البرامج التدريبية	الفئات	متوسط الفرق	القيمة الاحتمالية
لم احضر برنامج تدريبي	برنامجين فأقل	.٠٩٨٤٨	.١٧٩
	من ٣ إلى ٥	.١١٣٩٢	.١٩٥
	أكثر من ٥	-.١٨٨٤٤	.١٠٠
برنامجين فأقل	من ٣ إلى ٥	.٠١٥٤٤	.٨٥٧
	أكثر من ٥	-.٢٨٦٩٢	*.٠١١
من ٣ إلى ٥	أكثر من ٥	.٣٠٢٣٦	*.٠١٤

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل

بينما يركز إعداد معلم التعليم العام على البرامج والتدخلات التي تناسب الطلبة العاديين، والتي قد لاتدعم الأدلة استخدامها مع الطلبة ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. كما قد يميل معلمي التعليم العام إلى استخدام الطرق والأساليب المنتشرة بغض النظر عن فاعليتها، ومدى وجود الأدلة التي تدعم استخدامها مع هؤلاء الطلبة.

نتائج متغير عدد البرامج التدريبية

جاءت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، ونتيجة مربع إيتا لحجم الأثر للاختبار، وفقاً لمتغير عدد البرامج التدريبية كما يوضحها الجدول ٦.

يتضح من الجدول ٦ أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ أو أقل بين استجابات المشاركين حول ادراكهم لاستخدام وفاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة، تُعزى لمتغير عدد البرامج التدريبية، وكانت قيمة حجم الأثر وفق مربع إيتا ٠.٣٠ للاستخدام و٠.٢٦ للفعالية، وعليه يمكن القول بأن قيمة حجم الأثر لمتغير عدد البرامج التدريبية صغير.

ولتحديد الفروق بين كل فئة من فئات عدد البرامج التدريبية كل على حدة، تم استخدام اختبار LSD، وجاءت نتائجه كما يوضحها الجدول ٦:

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ أو أقل بين استجابات المشاركين حول ادراكهم لاستخدام الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة، وذلك بين المشاركين الذين لم يحضروا برنامج تدريبي، وبين المشاركين الذين حضروا ما بين ٣-٥ برامج تدريبية، والذين زاد حضورهم عن ٥ برامج تدريبية، لصالح المشاركين الذين تراوح حضورهم للبرامج التدريبية ما بين ٣ إلى ٥ برامج تدريبية، والذين زاد حضورهم عن ٥ برامج تدريبية. كما تبين أن هناك فروقاً بين المشاركين الذين حضروا برنامجين فأقل، والذين زاد حضورهم عن ٥ برامج تدريبية، لصالح المشاركين الذين زاد حضورهم عن ٥ برامج تدريبية. وبالنظر إلى استجابات المشاركين حول ادراكهم لفاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة نجد أن هناك فروقاً بين المشاركين الذين حضروا برنامجين فأقل، وبين المشاركين الذين زاد حضورهم عن ٥ برامج تدريبية، لصالح المشاركين الذين زاد حضورهم عن ٥ برامج تدريبية. كما تبين أن هناك فروقاً بين المشاركين الذين حضروا ما بين ٣-٥ برامج تدريبية، والذين زاد حضورهم عن ٥ برامج تدريبية، لصالح المشاركين الذين زاد حضورهم عن ٥ برامج تدريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات (Martin, 2012; Jones & Chronis-Tuscano, 2008; Martinussen et al., 2011; Hepburn, & Beamish, 2019; Cooper et al., 2018)، ويمكن أن يُفسر ذلك بأن التدريب أثناء الخدمة عنصر هام في تطوير أداء المعلمين، وتوجيهم إلى استخدام الممارسات المناسبة للطلبة ذوي الإعاقات، وهذا ماتدعمه نتائج الدراسات التجريبية كدراسة جونز، وكرونس-تسكانو (Jones & Chronis-Tuscano, 2008)، والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية البرامج التدريبية في تحسين مستوى استخدام الممارسات مع هؤلاء الطلبة.

ومع ذلك فإن هذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة هارت وآخرين (Hart et al., 2017; Cooper et al., 2018). وقد يعود الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية، وهذه الدراسة إلى أن الدراسة الحالية ركزت على الممارسات التعليمية والسلوكية لذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، في حين ركزت الدراسة الأخرى على دعم السلوك الإيجابي، والذي قد لا يتم التطرق له في البرامج التدريبية لذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، بالدرجة التي يتم فيها الحديث عن الممارسات الأخرى؛ كونه ممارسة تستخدم عادة مع جميع الطلبة بمافيهم الطلبة ذوو الإعاقات، وعليه فعدم وجود علاقة في تلك الدراسة قد يكون راجعاً لعدم التطرق لدعم السلوك الإيجابي بقدر كافٍ في البرامج التدريبية عن اضطراب فرط الحركة وتشتت

الانتباه، وعليه فقد يحتاج المعلمون إلى دورات تدريبة عن دعم السلوك الإيجابي لمعرفة الكثير عنه، كون الدورات التدريبية عن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه غير كافية لهم.

السؤال الرابع: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ أو أقل بين استخدام المعلمين للممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ووجهة نظرهم حول فاعلية استخدامها؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون، لتحديد العلاقة بين استخدام المعلمين للممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ووجهة نظرهم حول فاعلية استخدامها، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول ٧:

جدول ٧
معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين الاستخدام والفعالية.

المتغيرات	الارتباط مع الفعالية	القيمة الاحتمالية
العلاقة بين البعد الأول (الممارسات السلوكية) للاستخدام والفعالية	,٥٩٨	,٠٠٠*
العلاقة بين البعد الثاني (الممارسات التعليمية) للاستخدام والفعالية	,٩٠٠	,٠٠٠*
العلاقة بين الدرجة الكلية للاستخدام والفعالية	,٥٦٧	,٠٠٠*

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل.

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية متوسطة (ر= ,٥٩٨) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥ أو أقل بين البعد الأول (الممارسات السلوكية) للاستخدام والفعالية، بينما كان هناك علاقة ارتباطية إيجابية قوية جدا (ر= ,٩٠٠) بين البعد الثاني (الممارسات التعليمية) للاستخدام والفعالية. وبالنظر إلى العلاقة بين الدرجة الكلية للاستخدام والفعالية، نجد أيضا أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية متوسطة (ر= ,٥٦٧) بين الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين للممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ووجهة نظرهم حول فاعلية استخدامها، أي إذا زادت وجهات نظر المعلمين الإيجابية حول فاعلية استخدام الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة، فإنه سوف يزيد استخدامهم لها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة غاسترا وآخرون (Gaastra et al., 2020)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية السلوك المخطط (Planned behavior theory)، والتي تشير إلى أن اعتقاد الشخص حول شيء ما يؤدي إلى قيامه بذلك السلوك. فالمعلم الذي يعتقد بفعالية تدخل معين، وبقدرته على تنفيذه، فإنه سوف يستخدمه، والعكس كذلك.

التوصيات والمقترحات

١. إلزام المعلمين بتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من خلال سن أنظمة تلزم المدارس بعدم استخدام ممارسات غير مبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوي الإعاقات.
٢. عقد ورش تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة تركز على الجانب النظري والتطبيقي للمارسات التعليمية بهدف مساعدتهم على تطبيق ماتعلموه، والحصول على تغذية راجعة حيال ذلك.
٣. طرح مقررات ببرامج إعداد المعلمين تعنى بزيادة وعي المعلمين بالممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة، وأهميتها، والطرق المناسبة لتطبيقها في المدرسة، وحث طلبة التدريب الميداني على تطبيقها؛ مما يساهم في زيادة استخدامها في البيئات التعليمية.
٤. إجراء أبحاث بمنهجيات أخرى مثل البحث التجريبي والبحث النوعي للتعرف على العوامل المساهمة في زيادة استخدام المعلمين للمارسات المبنية على الأدلة، والعوائق التي تحول دون استخدامها.
٥. مراجعة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ذات العلاقة بطرق تعليم الطلبة ذوو الإعاقات، وتقييمها بناء على دراسات

علمية، والعمل على تطويرها في ضوء نتائج تلك الدراسات.

المراجع
References

الحسين، عبدالكريم (٢٠١٧). **الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة: الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوى الاعاقات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج٦، ع٢١، ٥٢-٩١.** مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/868206

الرفوع، عاطف (٢٠١٦). **مدخل في الإحصاء التربوي.** دار اليازوري.

فليه، الزكي (٢٠٠٤). **معجم مصطلحات التربية لفظا وإصطلاحا.** الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

Agran, M., Spooner, F., & Singer, G. H. (2017). Evidence-Based Practices: The Complexities of Implementation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *42*(1), 3-7.

American Psychiatric Association. (2013*). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Antshel, K. M. (2015). Psychosocial interventions in attention-deficit/hyperactivity disorder: update. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, *24*(1), 79-97.

Blotnicky-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), 3-21.

Borgmeier, C., Loman, S. L., & Hara, M. (2016). Teacher self-assessment of evidence-based classroom practices: Preliminary findings across primary, intermediate and secondary level teachers. *Teacher development*, *20*(1), 40-56.

Carter, M., Strnadová, I., & Stephenson, J. (2012). Reported prevalence of evidence-based instructional practices by special educators in the Czech Republic. *European Journal of Special Needs Education*, *27*(3), 319-335.

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), 486-502.

Cooper, J. T., Gage, N. A., Alter, P. J., LaPolla, S., MacSuga-Gage, A. S., & Scott, T. M. (2018). Educators' self-reported training, use, and perceived effectiveness of evidence-based classroom management practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *62*(1), 13-24.

Corkum, P., Elik, N., Blotnicky-Gallant, P. A., McGonnell, M., & McGrath, P. (2019). Web-based intervention for teachers of elementary students with ADHD: Randomized controlled trial. *Journal of attention disorders*, *23*(3), 257-269.

Curtis, D. F., Pisecco, S., Hamilton, R. J., & Moore, D. W. (2006). Teacher perceptions of classroom interventions for children with ADHD: A cross-cultural comparison of teachers in the United States and New Zealand. *School Psychology Quarterly*, *21*(2), 171.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies (3rd ed.). New York, NY, US: Guilford Press.

DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. *Theory into practice*, *50*(1), 35-42.

Eiraldi, R. B., Mautone, J. A., & Power, T. J. (2012). Strategies for implementing evidence-based psychosocial interventions for children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, *21*(1), 145-159.

Gaastra, G. F., Groen, Y., Tucha, L., & Tucha, O. (2020). Unknown, Unloved? Teachers' Reported Use and Effectiveness of Classroom Management Strategies for Students with Symptoms of ADHD. In *Child & Youth Care Forum 49*(1), 1-22.

Gable, R. A., Tonelson, S. W., Sheth, M., Wilson, C., & Park, K. L. (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), 499-520.

Graczyk, P. A., Atkins, M. S., Jackson, M. M., Letendre, J. A., Kim-Cohen, J., Baumann, B. L., & McCoy, J. (2005). Urban educators' perceptions of interventions for students with attention deficit hyperactivity disorder: A preliminary investigation. *Behavioral Disorders*, *30*(2), 95-104.

Green, A. L., Lewis, T. J., & Olsen, A. A. (2020). General Education Teachers' Use of Evidence-Based Practices: Examining the Role of Student Race and Risk Status. *Behavioral Disorders*, *45*(3), 183-192.

Hart, K. C., Fabiano, G. A., Evans, S. W., Manos, M. J., Hannah, J. N., & Vujnovic, R. K. (2017). Elementary and middle school teachers' self-reported use of positive behavioral supports for children with ADHD: A national survey. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *25*(4), 246-256.

Hepburn, L., & Beamish, W. (2019). Towards implementation of evidence-based practices for classroom management in Australia: A review of research. *Australian Journal of Teacher Education*, *44*(2), 6.

Jones, H. (2006). *Teacher in-service training for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): Influence on knowledge about ADHD, use of classroom behavior management techniques, and teacher stress* (Doctoral dissertation).

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

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), 35-45.

Martin, C. E. (2012). Teachers' Knowledge and Beliefs regarding ADHD and Related Classroom Management Practices.

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. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 40, No. 3, pp. 193-210). Springer US.

McKeown, R. E., Holbrook, J. R., Danielson, M. L., Cuffe, S. P., Wolraich,

M. L., & Visser, S. N. (2015). The impact of case definition on attention-deficit/hyperactivity disorder prevalence estimates in community-based samples of school-aged children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *54*(1), 53-61.

Pisecco, S., Huzinec, C., & Curtis, D. (2001). The effect of child characteristics on teachers' acceptability of classroom-based behavioral strategies and psychostimulant medication for the treatment of ADHD. *Journal of Clinical Child Psychology*, *30*(3), 413-421.

Raggi, V. L., & Chronis, A. M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *9*(2), 85-111.

Reid, R., Vasa, S. F., Maag, J. W., & Wright, G. (1994). An analysis of teachers' perceptions of attention deficit-hyperactivity disorder. *Journal of Research and Development in Education*, *27*, 195-195.

Topkin, B., & Roman, N. V. (2015). Attention Deficit Disorder (ADHD): Primary school teachers' knowledge of symptoms, treatment and managing classroom behaviour. *South African Journal of Education*, *35*(2), 988.

Vitanza, B. S. (2014). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: Teachers' Perceptions and Acceptability of Interventions.

nal of Practicilo Comunitare Pozitive, 19(1), 77-84.

Capurso, M., Dennis, J. L., Salmi, L. P., Parrino, C., & Mazzeschi, C. (2020). Empowering Children Through School Re-Entry Activities After the COVID-19 Pandemic. *Continuity in Education, 1*(1).

Pearson, Christine and Mitroff, Ian. 1993. From: crisis prone tocrisis prepared: A framework for crisis management, *Academy of Mgt. Executive, l7*(1): 48-59.

QIN, X., & ZUO, X. (2017). Prevention Strategies of Kindergarten Teachers' Anomie Behaviors under the Crisis Management. *Journal of Tianjin Normal University (Elementary Education Edition), (1),* 14.

Saunders, F. C., Brooks, J., & Dawson, M. (2019). Exploring staff attitudes to distance learning–what are the opportunities, challenges and impacts on engineering academics and instructional designers. *European Journal of Engineering Education*, doi:10.1080/03043797.2019.1677562.

Takahashi, M., Nakano, S., Kanai, J., Yamashiro, S., & Fujisawa, K. (2018). Issues on crisis management and continuity of day-care centers in the 2017 Kyushu northern heavy rain. *Journal of Japan Society of Civil Engineers,74*(2), 85-92.