فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد*

د. يحيى فوزي عبيدات**

* تاريخ التسليم: ١٠/ ٢/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٢٨/ ٥/ ٢٠١٣م.
** قسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة الملك عبد العزيز/ المملكة العربية السعودية.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلماً من مُعلمي التعليم العام الملتحقين ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة، وُزِّعوا على مجموعتين: تجريبية تكونت من (٤٠) معلماً، وضابطة تكونت من (٤٠) معلماً.وقد استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، تكون من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: (المعرفة العامة، والخصائص والتشخيص، والتدخلات العلاجية) ، كما أعدَّ الباحث برنامجاً تدريبياً احتوى على ثماني جلسات بواقع ساعتين لكل جلسة، وذلك لتحسين مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب.وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد على الدرجة الكلية، والأبعاد الفرعية على القياس البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي، وهذا يشير إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

The Effectiveness of a Training Program in Improve the Level of Public Education Teachers Knowledge about Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Jeddah City

Abstract:

The present study aimed at identifying the effectiveness of a training program to improve the level of public education teachers knowledge about ADHD.The study sample consisted of (80) teachers of public education registered in Educational Diplomaprogram at King Abdul Aziz University in Jeddah.The sample was distributed into experimental group consisted of (40) teachers and the control group consisted of (40) teachers.The researcher used anachievement test which consisted (30) items distributed on three dimensions (general knowledge, characteristics and diagnosis, and therapeutic interventions) to measure the level ofpuplic education teachers knowledge about ADHD.The researcher prepared a training program to improve the level ofpuplic educationteachers knowledge in ADHD.The program consists of (8) sessions for two hours each.The results of the study indicated effectiveness of the training program to improve public education teacher's knowledge about ADHD on the total score and sub - dimensional measurements in favor of the experimental group.The results of the study also revealed that there are no significant differences between the post test and follow- up for members of the experimental group in the total score and three dimensions.This indicates that the program has a continuous positive effect on teachers' knowledge about ADHD.

مقدمة:

يواجه مُعظم مُعلمي الصفوف العادية العديد من التحديات في أثناء تعاملهم مع للطلبة الذين يظهرون خصائص اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد Attention Defi- cit Hyperactivity Disorder (ADHD)، وقد يقف المعلم حائراً أمام هذه التحديات، ولا يدري ما أنسب الطرق للتصرف حيالها، فتارةً يلجأ إلى الصراخ على الطالب كي يجلس في مكانه، أو أن ينتبه إليه، وتارةً أخرى يحوّل هذا الطالب إلى مدير المدرسة، أو إلى المرشد الأكاديمي، أو إلى معلم غرفة المصادر– إن وجد– للتعامل معه.

إلا أنّ بعض هذه الأساليب كتحويل الطالب إلى مدير المدرسة قد لا تجدي نفعاً مع مثل هؤلاء الطلبة، فهم سوف يعودون مرة أخرى للقيام بمثل هذه السلوكيات التي تزعج المعلم والطلبة الآخرين، وهي تؤثر كذلك على سير العملية التعليمية داخل الغرفة الصفية، كما أنّ تحويل الطالب إلى المرشد الأكاديمي أو إلى معلم غرفة المصادر قد يؤدي إلى إحراز تقدم طفيف على سلوكه ما لم يتم ضبط هذا السلوك في البيئة الصفية التي يتلقى فيها الطالب تعليمه وبمشاركة معلم الصف العادي.ولذلك قد يتساءل المعلم، لماذا يقوم هؤلاء الطلبة بمثل هذه السلوكيات؟ وما هي الأساليب التي لا بد من استخدامها لإيقافها أوالحد منها؟ وبناء على ذلك، فإنه يعدُّ من الضروري أن يكون لدى معلم الصف العادي المعرفة النظرية الكافية حول الاضطراب، والمتعلقة بالتعريف والأسباب والخصائص من جهة، والمعرفة العملية المتعلقة بكيفية التعرف على هؤلاء الطلبة، وأدوات تشخيصهم وكيفية تطبيقها، واستراتيجيات التدخل التي يمكن أن تسهم في ضبط سلوكهم من جهة أخرى.ولذلك فإن هذه الدراسة حاولت التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطرب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

الإطار النظري والدّراسات السابقة:

تعريف اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

يُعرف كلٌّ من آكاردو وويتمان (Accardo & Whitman, 2002) اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بأنه اضطراب عصبي سلوكي يتصف بقصر فترة الانتباه، والاندفاعية والنشاط الزائد، ويشخص من خلال المقابلة والملاحظة السلوكية.

في حين يُعرَّف ضعف الانتباه بأنه عدم قدرة الطفل على الانتباه والمحافظة على استمراريته اتجاه المهمَّات مقارنة بالأطفال ممن هم من جنسه وعمره (Barkley, 1998) .

كما يُعرف النشاط الزائد بأنه مستوى زائد من النشاط الحركي، ولا يتناسب مع المرحلة النمائية للطفل (Fisher & Beckley, 1998) .

بينما تُعرَّف الاندفاعية بأنها ضعف القدرة على كبح سلوك الاستجابة وفقاً لمتطلبات لملموقف، فهم غالباً ما يستجيبون بسرعة قبل اكتمال التعليمات المتعلقة بالمهمة (Bark-ley, 1998) .

ويقسم اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد إلى ثلاثة أنماط هي: نمط ضعف الانتباه، ونمط النشاط الزائد والاندفاعية، والنمط المشترك (ضعف الانتباه والنشاط الزائد) (Parker, 2005) .

نسبة انتشار اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

بالنظر إلى الدّراسات التي أجريت حول نسبة انتشار اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد نجد أنها متفاوتةٌ من مجتمع لآخر؛ فنجد أن نسبة انتشار الاضطراب وفقاً للجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association (APA)من (٧- ٣٪) (Staller & Faraone, 2006) ، بينما بلغت نسبة انتشاره في دولة قطر (٩,٤٪) (Bener, Qahtani & Abdelaal, 2006) ، وفي مدينة الدّمام السعودية قام كل من الحامد وطه وصبرا وبيلا (ALhamed,Taha, Sabra & Bella, 2008) بدراسة أظهرت نتائجها أن نسبة انتشار ضعف الانتباه لوحده ١٦,٣) ٪ (، بينما نسبة انتشار النشاط الزائد والاندفاعية ١٢,٤) ٪ (، في حين بلغت نسبة انتشار النمط المشترك ١٦,٤) ٪ (.ويشير بركمولر ومارجراف وشنايدر (Bruchmuller, Margraf & Schneider, 2012) إلى أن نسبة انتشار الاضطراب بين الذكور أعلى منها لدى الإناث، وقد تصل النسبة (١- ٣) .

أسباب اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

تشير الدّراسات إلى وجود مجموعة من العوامل التي تسبب اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، منها ما هو وراثي، ومنها ما هو مرتبط بالجهاز العصبي، ومنها ما هو مرتبط بالعوامل العصبية الكيميائية.كما أن هناك أسباباً أخرى لا توجد بشأنها نتائج علمية قطعية قد تسبب اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزئد مثل: التعقيدات التي تحدث في أثناء عملية الولادة، أو تناول السكريات والأطعمة التي تحتوي على النكهات والأصباغ، أو زيادة نسبة الرصاص في الجسم (Purdie, Hattie & Carroll, 2002) .

المشكلات المرتبطة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

يعبتر الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد مجموعة غير متجانسة

من حيث الخصائص التي يظهرونها بالاعتماد على العمر وشدة الاضطراب، **وهذه المشكلات هي**:

♦ **المشكلات الأكاديمية**: يواجه الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد مشكلات أكاديمية نابعة من عدم قدرتهم على الاستمرارية في الانتباه، بالإضافة إلى عدم البقاء في وضعية الجلوس ريثما تنتهي المهمة، ويلاحظ عليهم كذلك ضعف الأداء على الاختبارات، كما لديهم ضعف في مهارات الدراسة، وعدم القدرة على متابعة ما يقوله المعلم أو المناقشات الصفية، كما يقومون بالإجابة على الأسئلة قبل انتهاء المعلم من طرحها، وينتلقون من مهمة إلى أخرى قبل إنهاء المهمة السابقة، وغالبية هؤلاء الطلبة يُشخّصون على أن لديهم صعوبات في التعلم مما يقود إلى ضعف مستوى تحصيلهم الأكاديمي (Barkley, 1998) .

♦ **المشكلات السلوكية**: يُظهر هؤلاء الطلبة العديد من المشكلات السلوكية: كالعدوانية والعناد، وبعضهم يطور مشكلات سلوكية مضادة للمجتمع كالسرقة، وإشعال الحرائق، وتكسير ممتلكات الآخرين (Whalen & Henker, 1991) .

♦ **المشكلات الاجتماعية**: يعاني معظم هؤلاء الطلبة من مشكلات في التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين، وغالباً ما تكون سلوكياتهم غير مناسبة مما يؤدي إلى رفض الآخرين لهم.

♦ **المشكلات الانفعالية**: يظهر غالبية الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد مجموعة من المشكلات الانفعالية تتمثل في: الإحباط بشكل سريع، وتدني مفهوم الذات، والغضب، والقلق (Barkley, 1998) .

معايير تشخيص اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

وضعت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, 2000) من خلال الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية النسخة الرابعة المعدلة (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM- IV- TR) **مجموعة من المعايير لتشخيص اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وهي**:

١. ظهور أعراض الاضطراب في مرحلة الطفولة المبكرة قبل سبع سنوات.
٢. ظهور الأعراض في مكانين على الأقل (البيت، المدرسة، الشارع أو العمل) .
٣. تأثير الاضطراب بشكل واضح على المستوى الأكاديمي والاجتماعي للطالب.

٤. عدم تداخل هذه الأعراض مع أعراض اضطرابات أخرى: كالقلق والفصام.

٥. توافر ست خصائص من بُعد ضعف الانتباه، وست خصائص من بُعد النشاط الزائد والاندفاعية

استراتيجيات التدخل المتبعة مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

هنالك العديد من استراتيجيات التدخل المتبعة مع الطلبة الذين يظهرون خصائص هذا الاضطراب ومنها:

♦ **التدخلات السلوكية**: والمقصود بها استخدام مبادئ التعزيز والعقاب بهدف خفض السلوكيات غير المقبولة وزيادة السلوكيات المقبولة (Purdie et al.2002) وفي دراسة أجريت من قبل الزغلوان واستروسكي والخطيب (Alzaghlawan, Osrosky & AL-Khateeb, 2007) استخدم فيها التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض وتكلفة الاستجابة في تحسين سلوك الانتباه لدى مجموعة من الطلبة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية الأسلوبين في تحسين مستوى الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية.

♦ **التدخلات السلوكية المعرفية**: وتتمثل في تعليم الطالب كيفية استخدام أسلوب التحدث مع الذات، والتعليم الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي، والتعزيز الذاتي، وذلك بهدف تطوير السيطرة الذاتية على سلوكيات ضعف الانتباه والاندفاعية (Purdie et al.2002) ، وفي دراسة أجريت من قبل كلورد (Cloward, 2002) استخدم فيها المراقبة الذاتية لزيادة فترة البقاء على المهمة في مادة الرياضيات لدى الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، أشارت النتائج إلى فعالية هذا الأسلوب في زيادة مدة بقاء الطالب على المهمة.

♦ **التدخلات التربوية**: تتضمن التدخلات التربوية العديد من الممارسات مثل: تنظيم الممرات، وخفض مستويات الإزعاج، وجلوس الطالب في المقاعد الأمامية، وإعطائه مهمَّات قصيرة، وتقديم تعليمات بسيطة فيما يتعلق بالاختبار أو الواجب المنزلي، وتكرار التعليمات أكثر من مرة، وتقديم إيضاحات بصرية بجانب التعليمات اللفظية، وتوظيف التكنولوجيا المساندة في التعليم، و تعديل أوقات الأنشطة غير التعليمية مثل: حصة التربية البدنية، وحصة الرسم، وحصة الموسيقى، واستخدام أساليب تعليمية مختلفة مثل: التعلم التعاوني، وتعليم القرين (Purdie et al.2002 ; Brock, Jemerson & Hansen, 2009)

♦ **التدخلات الطبية**: وتتمثل في استخدام العقاقير الطبية مثل: الريتالين (Ritalin) لعلاج حالات اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، فقد وجد من خلال الدراسات أن

هذه العقاقير تساعد على زيادة فترة الانتباه، كما أنها تحسن من قدرة الطالب على التحكم بذاته وسلوكه، والسيطرة على مهارته الحركية الدقيقة (Reid, Alexandra & Schartz, 2005 ; Parker, 2005) .

♦ **التدخلات المتعددة**: وهي الدمج بين تدخلين أو أكثر من التدخلات العلاجية.ففي دراسة أجريت من قبل فابيانو بيلهم وجانكي وبروز مكلين (Fabiano, Pelham, Gnagy & Burrows- MacLean, 2007) تم فيها الدمج بين أساليب تعديل السلوك والعلاج الطبي، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع فاعلية تطبيق التدخُّلين معاً في ضبط سلوك الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد واحتياجاتهم التدريبية:

يشير شوم وفوجان (Schumm & Vaughn, 1995) إلى أنّ مُعلمي الصفوف العادية غير مؤهلين للتعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة؛ وذلك بسبب افتقارهم للمعارف النظرية والمهارات العملية اللازمة للتعامل معهم سواء أكان ذلك على صعيد الخصائص أم الأسباب أم أساليب التدخل (Pfiffner & Barkley, 1998 ; Worthington, Worthan, 1997 ,Smith & Patterson) .كما يذكر ديبول وستونر (DuPaul & Stoner, 1994) أن تذمر أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد المتكرر يتأتى من عدم قدرة المعلمين على التعامل مع أطفالهم، ولعل ما يؤكد ذلك نتائج العديد من الدّراسات التي أشارت إلى تدني مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد (Wisdorf, 2008 ; Ghanizadeh, Bahredar & Moeini , 2006) ، (عبيدات، ٢٠١٣) .

أما فيما يتعلق بحصول مُعلمي التعليم العام على برامج تدريبية في مجال اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، فيشير سميث وبولوي وباتون ودودي (Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 1995) إلى أن مُعلمي التعليم العام في مرحلة ما قبل الخدمة يتلقون تدريباً محدوداً جداً على التعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.وفي الدّراسة التي أجريت من قبل عبيدات (٢٠١٣) حول مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد على عينة مكونة من (٦١٦) معلماً ومعلمة، تبين أن نسبة الحاصلين على تدريب في مجال الاضطراب (٩٪) ، كما أشار (٦٦٪) من المعلمين بعدم وجود معرفة مسبقة لديهم بالاضطراب.

ااام كل من بيوسنغ وكاري وليون وكارفان ورايد (Bussing, Garry, Leon, Gar-

van & Reid, 2002) بدراسة طبقت على (٣٦٥) معلماً بينت نتائجها أن (١٨١) معلماً لم يحصلوا على تدريب رسمي قبل الخدمة، كما وجد أن (٨٨) معلماً لم يحصلوا على تدريب في أثناء الخدمة، فيما حصل (١١٠) منهم على تدريب قليل جداً في مجال الاضطراب، كما أبدى (٣٣٩) منهم رغبة في الحصول على مزيد من التدريب في مجال اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.كما وجد كل من بيكولو تروسكي وويش ويل (Piccolo- Trosky & Waishwell, 1998) أن (٣,٩٪) من مجموع المعلمين البالغ عددهم (١٥٤) والذين طبق عليهم اختبار مستوى المعرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد تلقوا تدريباً مكثفاً في مجال الاضطراب وأن (٨٣٪) منهم لم يتلقَ أي تدريب في أثناء دراسته الجامعية، كما أشار (٩٠٪)من العينة بأنهم يحتاجون إلى مزيد من التدريب في مجال الاضطراب.

وأظهرت نتائج دراسة ياسوتكي وليرنر ووارد (Yasutake, Lerner & Ward, 1994) أن لدى المعلمين المشاركين في الدراسة تدريباً محدوداً في مجال اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، حيث أشار (٧٨٪) من العينة أنهم لم يتلقوا أي تدريب في مرحلة ما قبل الخدمة، كما أشار (٥٠٪) أنهم لم يحصلوا على تدريب في أثناء الخدمة.وفي دراسة مقارنة لجيروم وجوردون وهستلر (Jerome, Gordon & Hustler, 1994) أجريت على (٤٥٠) معلماً أمريكياً و (٨٥٠) معلماً كندياً، أوضحت نتائجها أن (٩٩٪) من المعلمين الأمريكين و (٨٩٪) من المعلمين الكنديين تلقوا القليل من المعلومات أو أنهم لم يحصلوا على تعليم له علاقة مباشرة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة الإعداد الجامعي، بينما حصل (٨٩٪) من المعلمين الكنديين و (٩٢٪) من المعلمين الأمريكيين على تدريب محدود في مجال الاضطراب بعد التخرج من الجامعة.

وبناء على ما ذكر آنفاً فيما يتعلق بازدياد نسبة انتشار اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد من جهة، وتدني مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام بالاضطراب ونقص التدريب الحاصلين عليه في هذا المجال من جهة أخرى، يصبح من الضرورة بمكان الاهتمام بإكساب المعلمين المعرفة النظرية والعملية حول الاضطراب، وذلك لتحقيق هدفين رئيسيين هما: أولاً: الكشف المبكر عن الطلبة الذين يظهرون خصائص اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وثانياً: تقديم التدخلات العلاجية لهؤلاء الطلبة داخل الصفوف العادية من قبل مُعلمي التعليم العام.

مشكلة الدّراسة وأهميتها:

تتمثل مشكلة الدّراسة الحالية في التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

وتحديداً سعت هذه الدراسة للإجابة عن الفرضيات الآتية:

♦ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد على القياس البعدي المباشر ولصالح المجموعة التجريبية.

♦ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بين القياس البعدي المباشر وقياس المتابعة ولصالح قياس المتابعة.

أهمية الدّراسة:

تتمثل أهمية الدّراسة الحالية في النقاط الآتية:

١. تتأتى أهمية الدراسة الحالية بناءً على النتائج التي أظهرتها دراسة عبيدات (٢٠١٣) بأن مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد منخفض بشكل عام.

٢. كما تتضح أهمية الدراسة الحالية بضرورة توعية مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بناءً على ما أظهرته نتائج الدراسة التي أجراها كل من الحامد وطه وصبرا وبيلا (ALhamed et al.2008) في مدينة الدمام السعودية، والتي أظهرت نتائجها ارتفاع نسبة انتشار الاضطراب بين طلبة المدراس.

٣. ركزت مُعظم الدّراسات العربية على تصميم برامج تدريبية لتحسين سلوك الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وقليل منها كان موجهاً نحو تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام بموضوعاتٍ ذات علاقة بالتربية الخاصة.

٤. تطوير برنامج تدريبي حول اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

٥. تطوير المعرفة النظرية لمعلمي التعليم العام، مما يسهم في مساعدتهم في التعرف على الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

٦. تطوير المهارات العملية لمعلمي التعليم العام، مما يسهم في مساعدتهم على ضبط سلوك الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد في صفوف التربية العامة.

٧. لفت انتباه صانعي القرار في مديرية تربية وتعليم محافظة جدة بأهمية تضمين برامج تدريب مُعلمي التعليم العام في أثناء الخدمة بموضوعات ذات علاقة باضطراب

ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

٨. توجيه القائمين على تخطيط برامج إعداد مُعلمي التعليم العام- قبل الخدمة- بضرورة تضمين برامج إعدادهم مساقات تدريسية ذات علاقة بالتربية الخاصة بشكل عام، وبالمشكلات السلوكية وكيفية التعامل معها بشكل خاص.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وذلك من خلال القياس البعدي المباشر.

٢. التعرف إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي لدى عينة الدراسة من خلال قياس المتابعة.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

◄ **مستوى المعرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد**: ويمثلها في هذه الدراسة الدرجة الكلية للمعلم على اختبار المعرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. والذي يتكون من الأبعاد الآتية: (المعرفة العامة، و الخصائص والتشخيص، والتدخلات العلاجية) .

◄ **البرنامج التدريبي**: هو عبارة عن مجموعة من الجلسات التدريبية المصممة بطريقة مترابطة ومتناسقة ومتضمنة لمجموعة من المعارف والمهارات والأنشطة وطرائق التدريس والتقويم؛ بهدف تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

◄ **معلمو التعليم العام**: هم أولئك المعلمون المتواجدون في المدارس الحكومية للذكور، والملتحقون ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة.

◄ **اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد**: هو مجموعة من الخصائص تشير إلى اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، تظهر قبل سبع سنوات من العمر، وتتصف بالاستمرارية، وتظهر في أكثر من موقف، وتؤثر سلباً على الجوانب الاجتماعية أوالأكاديمية أو التكيفية للفرد.

محددات الدّراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالآتي:

٣. طُبِّقت هذه الدراسة على عينة قصدية من مُعلمي التعليم العام (الذكور) والملتحقون ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة.

٤. استخدام أداة واحدة لجمع بيانات الدراسة.

٥. البرنامج التدريبي من حيث محتواه، ومدة تطبيقه، والكفاية في تطبيقه.

٦. جمعت بيانات الدراسة خلال العام الدراسي (١٤٣٤– ١٤٣٣ هـ) .

الدّراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات الأجنبية موضوع تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، بينما ركزت معظم الدّراسات العربية على برامج تدريبية لتحسين سلوك الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد؛ ولذلك سوف يعرض الباحث دراسات عربية قريبة من موضوع الدراسة الحالية.

أجرى **جرابر (Graeper, 2011)** دراسة لاستقصاء فاعلية ورشة تدريبية في مجال اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥) معلماً من مدينة نيويورك (New York) ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقاييس عدة هي: مقياس مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب، ومقياس ضغوط التدريس، ومقياس الكفاءة التدريسية، ومقياس مدى قبول المعلمين للتدخلات السلوكية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب ولصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة فيما يتعلق بالكفاءة التدريسية للمعلمين المتعلقة بإدارة السلوك الصفي، وضغوط التدريس، أو في مستوى قبول المعلمين لاستراتيجيات تعديل السلوك قبل الورشة التدريبية وبعدها، إلا أن المعلمين أشاروا إلى أن التعزيز الرمزي فعّال في إدارة سلوك الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، ويعلل الباحث هذه النتائج لكون مدة الورشة التدريبية كانت قصيرة حيث استمرت لمدة ساعتين.

في حين هدفت دراسة **سراف وكرمادي ومارسي و أزهر (Sarraf, Karahmadi, Marasy & Azhar, 2011)** إلى التعرف إلى فاعلية ورشة تدريبية في تحسين معرفة المعلمين واتجاهاتهم نحو ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.وقد تكونت عينة

الدراسة من (٦٧) معلماً من المرحلة الابتدائية في مدينة أصفهان الإيرانية (Isfahan) ، وزِّعوا على مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (٣٣) معلماً، ومجموعة ضابطة تكونت من (٤٣) معلماً، ولقد استمر البرنامج التدريبي لمدة يومين، واستخدم الباحثون اختباراً تحصيلياً لقياس مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب، ومقياساً آخر لقياس اتجاهات المعلمين نحو الاضطراب، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين واتجاهاتهم نحو الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، ولصالح المجموعة التجريبية.

وقام كل من **سيد وحسين (Syed & Hussein, 2010)** بدراسة لاستقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد في مدينة كراتشي (Karachi) الباكستانية، تكونت عينة الدراسة من (٤٩) معلمةً، واستخدم الباحثان اختباراً تحصيلياً لقياس مستوى معرفة المعلمات بالاضطراب قبل البرنامج التدريبي وبعده، واستمر البرنامج التدريبي لمدة أسبوع، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة في مستوى معرفة المعلمات بالاضطراب قبل البرنامج التدريبي وبعده ولصالح القياس البعدي، كما أظهرت النتائج استمرارية أثر البرنامج التدريبي لدى المعلمات بعد تطبيق قياس المتابعة بستة شهور.

نذا وسعت دراسة كل من **جونز وكورنز- تسكانو (Jones & Chronis- Tus-cano, 2008)** للتحقق من فاعلية برنامج تدريبي في أثناء الخدمة في زيادة مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٩) معلماً، وزِّعوا على مجموعتين: تجريبية تكونت من ((٧٠ معلماً، وضابطة تكونت من (٥٩) معلماً، استخدم الباحثان مقياساً تكون من (٢٥) فقرة لقياس مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، واستمر البرنامج التدريبي مدة شهر، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة في مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ولصالح المجموعة التجريبة.

بينما هدفت دراسة **إنج (Eng, 2007)** إلى زيادة قبول المعلمين لاستراتيجيات التدخل المستخدمة مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد من خلال زيادة معرفتهم بالاضطراب، تكونت عينة الدراسة من (٤٧) معلماً، وزِّعوا في مجمتوعتين: تجريبية تكونت من (٢٥) معلماُ، و مجموعة ضابطة تكونت من (٢٢) معلماً، يدرسون من الروضة وحتى الصف السادس الإبتدائي من المنطقة التعليمية الحكومية التابعة لـ (Mid-Atlantic) ، استخدم الباحث مقياساً تكون من (٤١) فقرة لقياس مستوى معرفة المعلمين

باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، كما استخدم مقياساً آخر تكون من (١٠) فقرات لمعرفة مدى قبول المعلمين للتدخلات الطبية والسلوكية المستخدمة مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى معرفة المعملين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن معلمي المجموعة التجريبية أصبحوا أكثر قبولاً لتطبيق استراتيجيات التدخل السلوكية بعد البرنامج التدريبي مقارنة مع المجموعة الضابطة، وبينت نتائج الدراسة كذلك استمرار أثر البرنامج التدريبي لدى أفراد المجموعة التجريبية على قياس المتابعة الذي طبق بعد شهرين من انتهاء التدريب.

وفي الإطار نفسه قام كل من **زينتال وجافورسكي (Zentall & Javorsky, 2007)** بدراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية ثلاثة أنماط من البرامج التدريبية في تطوير مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، واتجاهاتهم نحو تعليم الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.تكونت عينة الدراسة من (٤٩) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة بعد ثلاثة شهور أن أنماط البرامج الثلاثة أحدثت فرقاً ذا دلالة في مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد واتجاهاتهم نحو الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

كما هدفت دراسة **نايزنك (Nizink, 2004)** إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، ومدى ثقة المعلمين بقدرتهم على العمل مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، االتجاهاتهم نحو دمجهم.تكونت عينة الدراسة من (٤٧) معلماً من المنطقة التعليمية (Cy-press- Fairbanks) ، واستخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب، ومقياسين آخرين أحدهما لقياس كل من الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وآخر لقياس ثقة المعلمين بقدرتهم على العمل مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، كما بينت النتائج أن المعلمين أصبحوا أكثر ثقة بأنفهسم من حيث قدرتهم على التعامل مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، إلا أن الدراسة أظهرت عدم تغير في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

وأجرى الخطيب (٢٠٠٦) دراسة استهدفت تقويم مستوى معرفة مُعلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية وأثر برنامج تدريبي لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء

المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) معلماً ومعلمة، وقد استخدم الباحث– لغايات تحقيق أهداف الدراسة– اختباراً تحصيلياً لقياس مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم، ومقياس تقديري لقياس قناعات المعلمين حول تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم هو حول المتوسط، كما طبقَّ الباحث برنامجاً تدريبياً لتطوير مستوى معرفة مُعلمي الصفوف العادية بصعوبات التعلم على عينة مكونة من (٦٠) معلماً ومعلمة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة تكونت كل منها من (٣٠) معلماً ومعلمة.وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم وزيادة قناعاتهم التدريسية تجاه الطلبة ذوي صعوبات التعلم ولصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدّراسات السابقة:

يلاحظ من خلال استعراض الدّراسات السابقة التي أجريت حول تحسين مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بأنها جميعها أجريت على مجتمعات غير عربية، وبالتالي فإن هذه الدراسة تختلف عنها من حيث عينة الدراسة، وتختلف مع بعضها من حيث مدة التدريب (٨) جلسات تدريبية، وتختلف مع بعضها الآخر من حيث اقتصارها على معرفة أثر البرنامج التدريبي في تحسين مستوى المعرفة بالاضطراب لدى المعلمين دون ربطه بمتغيرات أخرى كالاتجاهات.كما أنها تختلف مع دراسة الخطيب (٢٠٠٦) من حيث الموضوع فقد أجريت دراسته حول تطوير مستوى مُعرفة مُعلمي الصفوف العادية بصعوبات التعلم.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي وذلك لمناسبته لموضوع الدراسة.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة الحالية بطريقة قصدية، وقد تكونت من (٨٠) معلماً من المعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة خلال العام الدراسي (١٤٣٤– ١٤٣٣هـ) والسبب في ذلك هو تجمع المعلمين في مكان واحد، وسهولة تطبيق البرنامج التدريبي عليهم، حيث وزِّعوا بطريقة عشوائية بسيطة إلى مجموعتين تجريبية تكونت من (٤٠) معلماً، وأخرى ضابطة تكونت من (٤٠) معلماً.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم استخدمت الأدوات الآتية:

١. اختبار مستوى المعرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

استخدم الباحث اختبار مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد من إعداد عبيدات (٢٠١٣)، تكون الاختبار من (٣٠) فقرة موزعة على الأبعاد الآتية: المعرفة العامة (١٠) فقرات، والخصائص والتشخيص (١٠) فقرات، والتدخلات العلاجية (١٠) فقرات، وتمتع الاختبار بمعايير صدق وثبات مقبولة لغايات استخدامه في الدراسة الحالية حيث بلغت قيمة الثبات الكلية (٠,٩٢)، في حين بلغت قيمة الثبات للأبعاد كالآتي: المعرفة العامة (٠,٨٥) ، الخصائص والتشخيص (٠,٩٠) ، والتدخلات العلاجية (٠,٨٥) .بحيث تعطى الإجابة الصحيحة (١) والإجابة الخاطئة (٠) ، وبذلك تكون أدنى درجة على الاختبار (٠) وأعلى درجة (٣٠) .وقد اعتمدت الأهمية النسبية لتفسير الدرجات المتحققة على الاختبار التحصيلي كما يأتي: (٤٩,٠ فما دون مستوى معرفة منخفض، ٥٠,٠– ٦٩,٠ مستوى معرفة متوسط، ٧٠,٠ – فما فوق مستوى معرفة مرتفع) .

البرنامج التدريبي المقترح لتحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

إجراءات تطوير البرنامج التدريبي:

١. راجع الباحث الأدب النظري من دراسات ومقالات وكتب تتعلق باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لبناء محتوى البرنامج التدريبي ومن أمثلة ذلك:
Rief, 2005; Graeper, 2011; Eng, 2007; Nizink, 2004; A P A, 2000; Bark-) (ley, 1998 (الخطيب، ٢٠٠٣؛ سيسالم، ٢٠٠١) .

١. **أهداف البرنامج التدريبي:**

- الهدف العام: تمثل الهدف العام للبرنامج التدريبي في:

تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

- الأهداف الخاصة: و تمثلت بالآتي:
  - التعرف إلى التاريخ التطوري لاضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.
  - تحديد خصائص الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

- تحديد أسباب اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.
- التعرف إلى أساليب تقييم الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.
- تطبيق قوائم التقدير الخاصة بتقييم الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.
- التعرف إلى استراتيجيات التدخل المتبعة مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.
- تطبيق استراتيجيات التدخل المستخدمة مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

٢. **محتوى البرنامج التدريبي**: يعدُّ اختيار محتوى البرنامج التدريبي من أهم مراحل تخطيط البرنامج التدريبي، ويحدَّد في ضوء الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي، وقد روعي في اختيار المحتوى وإعداده ما يأتي:

- أن يكون منسجماً مع أهداف البرنامج التدريبي.
- شمولية محتوى البرنامج التدريبي للمعارف والمهارات المراد تنميتها لدى المتدربين.
- أن يتسم بالمرونة والتنوع.
- أن يكون قابلاً للتقويم.
- هـ.تنظيم محتوى البرنامج التدريبي في ثماني جلسات تدريبية مدة كل منها ساعتين كما يلي:

- الجلسة التدريبية الأولى: المفاهيم المغلوطة حول اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، والتطور التاريخي للاضطراب، وتعريفه، ونسبة انتشاره.
- الجلسة التدريبية الثانية: أسباب الاضطراب: (الوراثية، والعصبية، والعصبية الكيميائية، والبيئية) ، أنماط الاضطراب وخصائصه.
- الجلسة التدريبية الثالثة: معايير تشخيص الاضطراب، وأساليب تشخيصه: (الملاحظة، و المقابلة) .
- الجلسة التدريبية الرابعة: أساليب تشخيص الاضطراب: (قوائم التقدير، والفحوصات الطبية) .
- الجلسة التدريبية الخامسة: استراتيجيات التدخل السلوكية: (التعزيز: تعريفه،

وأنواعه، والعوامل التي تزيد من فاعليته، وأنواع المعززات، والتعزيز الرمزي، والتعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى) .

- الجلسة التدريبية السادسة: استراتيجيات التدخل السلوكية: (العقاب: تعريفه، وأنواعه، والعوامل التي تزيد من فاعليته، واستراتيجياته كالإقصاء، وتكلفة الاستجابة، وتصحيح الوضع) .

- الجلسة التدريبية السابعة: استراتيجيات التدخل السلوكي المعرفي: (تعريفه، واستراتيجياته كمراقبة الذات، والتعليم الذاتي، والتقويم الذاتي) ، والتكييفات التربوية والمادية من حيث ماهيتها وأنواعها.

- الجلسة التدريبية الثامنة: التدخلات الطبية: (أنواعها، وكيفية استخدامها، وتأثيراتها الإيجابية والجانبية) .وتطبيقات عملية.

٣. الأساليب التعليمية المستخدمة في البرنامج التدريبي: في ضوء أهداف ومحتوى البرنامج التدريبي استخدم الباحث عدداً من الأساليب التعليمية وذلك لغايات تسهيل وصول المعلومات إلى أفراد عينة الدراسة وهي:

- أسلوب المحاضرة.
- أسلوب المناقشة.
- اسلوب المجموعات التعاونية.

٤. الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج التدريبي: استخدمت في البرنامج التدريبي العديد من الوسائل التعليمية وهي:

- عروض البوربوينت.
- السبورة الورقية.
- أفلام الفيديو.

٥. الأنشطة التعليمية: تضمن البرنامج التدريبي استخدام الأنشطة التعليمية الآتية:

- الأنشطة الفردية: وهي تدريبات وتمارين عملية نُفِّذت من خلال أوراق العمل.

- تنفيذ المعلمين لبعض التطبيقات العملية كتطبيق قوائم التقدير أو استراتيجيات التدخل المتبعة في التعامل مع الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

٦. أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي: استخدمت في البرنامج التدريبي أنواع التقويم الآتية:

- التقويم القبلي: وتمثل في القياس القبلي قبل خضوع أفراد الدراسة للبرنامج التدريبي.

- التقويم التكويني: وتمثل في تقويم أداء أفراد الدراسة على كل موضوع من موضوعات البرنامج التدريبي قبل الانتقال إلى الموضوع الذي يليه.

- التقويم الختامي: وتمثل في القياس البعدي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي.

٧. ضبط البرنامج التدريبي لأغراض الدراسة: بعد الإنتهاء من تصميم البرنامج التدريبي عرض الباحث البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص في التربية الخاصة لإبداء آرائهم حول البرنامج التدريبي، من حيث أهداف و محتوى البرنامج التدريبي، وتسلسل موضوعاته، وأساليب التدريس المستخدمة، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، حيث تم الأخذ بكافة التعديلات التي أوصى بها المحكمون.

ضبط تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة:

للتأكد من تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالمعلومات السابقة لديهما في المحتوى الدراسي الخاص بالبرنامج التدريبي قبل البدء بتطبيق الدراسة، طبقَّ الباحث الاختبار القبلي على أفراد المجموعتين.والجدول (١) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأداء أفراد المجموعتين على الأبعاد الفرعية للاختبار والدرجة الكلية.

الجدول (١)

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لتكافؤ أداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
المعرفة العامة	التجريبية	٤٠	٣,٨٠	٢,٣٢	٠,٧٥٠ –	٧٨	٠,٤٥٥
	الضابطة	٤٠	٤,١٣	١,٤٥			
الخصائص والتشخيص	التجريبية	٤٠	٤,١٧	١,٦٦	١,٢٠٥ –	٧٨	٠,٢٣٢
	الضابطة	٤٠	٤,٧٠	٢,٢٠			

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
التدخلات العلاجية	التجريبية	٤٠	٣,٦٥	١,٥٥	٠,٧١٩	٧٨	٠,٤٧٥
	الضابطة	٤٠	٣,٣٧	١,٨٦			
الدرجة الكلية	التجريبية	٤٠	١١,٦٣	٣,٥٤	-٠,٧٠٦	٧٨	٠,٤٨٢
	الضابطة	٤٠	١٢,٢٠	٣,٧٤			

يتبين من الجدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة احصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي سواء أكان ذلك على الأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي أم الدرجة الكلية، مما يشير إلى تكافؤ أفراد المجموعتين قبل البدء بتطبيق الدراسة فيما يتعلق بمعرفتهم السابقة بموضوع الدراسة الحالية.

وللتعرف إلى دلالة المتوسطات القبلية لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة قام الباحث بالرجوع إلى المعادلة المستخدمة في الاختبار التحصيلي لبيان دلالة المتوسطات القبلية من خلال حساب أهميتها النسبية والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات الأهمية النسبية للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى المعرفة
المعرفة العامة	التجريبية	٣,٨٠	٢,٣٢	٪٣٨,٠	منخفض
الخصائص والتشخيص	التجريبية	٤,١٧	١,٦٦	٪٤١,٧	منخفض
التدخلات العلاجية	التجريبية	٣,٦٥	١,٥٥	٪٣٦,٥	منخفض
الدرجة الكلية	التجريبية	١١,٦٣	٣,٥٤	٪٣٨,٣٧	منخفض
المعرفة العامة	الضابطة	٤,١٣	١,٤٥	٪٤١,٣	منخفض
الخصائص والتشخيص	الضابطة	٤,٧٠	٢,٢٠	٪٤٧,٠	منخفض
التدخلات العلاجية	الضابطة	٣,٣٧	١,٨٦	٪٣٣,٧	منخفض
الدرجة الكلية	الضابطة	١٢,٢٠	٣,٧٤	٪٤٠,٦٦	منخفض

وفقاً للجدول أعلاه تشير المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي إلى أن مستوى معرفتهم بالاضطراب منخفضة، مما يعني تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى معرفتهم السابقة بموضوع الدراسة الحالية.

إجراءات تطبيق الدراسة:

١. تطبيق الاختبار القبلي: طبقَّ الباحث اختبار مستوى المعرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد على أفراد عينة الدراسة.

٢. توزيع المعلمين بطريقة عشوائية بسيطة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

٣. تطبيق البرنامج التدريبي على مدى أسبوعين، أربعة أيام في الأسبوع الأول، وأربعة أيام في الأسبوع الثاني.

٤. تطبيق الاختبار البعدي: طبِّق الإختبار البعدي مباشرة بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي.

٥. تطبيق اختبار المتابعة: طبِّق اختبار المتابعة بعد مضي شهر على تطبيق الاختبار البعدي.

تصميم الدّراسة والمعالجة الإحصائية:

١. **متغيرات الدّراسة:**

- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي.
- المتغير التابع: درجات عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي.

٢. **تصميم الدراسة:** اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي لاستقصاء أثر البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.حيث يمكن التعبير عن تصميم الدراسة على النحو الآتي:

المجموعة التجريبية: O1 X O3 O2

المجموعة الضابطة: O1 --------- O2

حيث إن:

O1: تعني القياس القبلي.

O2: تعني القياس البعدي.

O3: تعني قياس المتابعة.

X: تعني البرنامج التدريبي.

—: تعني المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة على فرضيات الدراسة تم اُستخدمت مقاييس الإحصاء الوصفي لاستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (MANCOVA) وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للإجابة على الفرضية الأولى.كما اُستخدم اختبار (T- test) لضبط تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية وللإجابة على الفرضية الثانية.كما استخدم معامل مربع إيتا لمعرفة أثر حجم البرنامج التدريبي في مستوى معرفة أفراد المجموعة التجريبية باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وقد اعتمد الباحث حجم التأثير (٠,١٤– كبير، ٠,٠٦– متوسط، ٠,٠١– ضعيف) .

نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.وفيما يلي عرضٌ لنتائج الدّراسة:

◄ **الفرضية الأولى**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة في تحسين مستوى معرفة معلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد على القياس البعدي المباشر ولصالح المجموعة التجريبية.وللإجابة عن هذه الفرضية، اُستخرجت المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء عينة الدراسة على الأبعاد وعلى الأداة ككل.والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة على الاختبار التحصيلي للأبعاد والدرجة الكلية للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المعرفة العامة	تجريبية	٣,٨٠	٢,٣٢	٨,٥٣	١,٤٨	٨,٥٥	٤٠
	ضابطة	٤,١٣	١,٤٥	٤,٩٣	١,٧٥	٤,٩٠	٤٠
	المجموع	٣,٩٦	١,٩٣	٦,٧٣	٢,٤٢	٦,٧٣	٨٠
الخصائص والتشخيص	تجريبية	٤,١٧	١,٦٦	٨,٨٥	١,٣٥	٩,٠٣	٤٠
	ضابطة	٤,٧٠	٢,٢٠	٥,١٠	١,٩٢	٤,٩٢	٤٠
	المجموع	٤,٤٤	١,٩٥	٦,٩٧	٢,٥١	٦,٩٧	٨٠
التدخلات العلاجية	تجريبية	٣,٦٥	١,٥٥	٨,٣٠	٢,٤٤	٨,٢١	٤٠
	ضابطة	٣,٣٧	١,٨٦	٣,٧٣	١,٥٨	٣,٨٢	٤٠
	المجموع	٣,٥١	١,٧١	٦,٠١	٣,٠٨	٦,٠١	٨٠
الكلي	تجريبية	١١,٦٣	٣,٥٤	٢٥,٦٨	٤,١٣	٢٥,٨١	٤٠
	ضابطة	١٢,٢٠	٣,٧٤	١٣,٧٥	٣,٠٢	١٣,٦٢	٤٠
	المجموع	١١,٩١	٣,٦٣	١٩,٧١	٧,٠٠	١٩,٧١	٨٠

يبين الجدول (٣) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي (١١,٦٣) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي على القياس البعدي (٢٥,٦٨) ، كما نجد تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي (١٢,٢٠) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي على القياس البعدي (١٣,٧٥) .ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية اُستخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب للأداة ككل، وتحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للأبعاد، والجدولان (٤) و (٥) يوضحان هذه النتائج.

الجدول (٤)

تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر البرنامج التدريبي في تحسين درجة المعرفة الكلية باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى معلمي التعليم العام

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
القبلي (المصاحب)	٢٢٧,٢١٨	١	٢٢٧,٢١٨	٢٢,٠٠٦	٠,٠٠٠	٠,٢٢٢
البرنامج التدريبي	٢٩٥٥,١٥٩	١	٢٩٥٥,١٥٩	٢٨٦,٢٠٢	٠,٠٠٠	٠,٧٨٨
الخطأ	٧٩٥,٠٥٧	٧٧	١٠,٣٢٥			
الكلي	٣٨٦٦,٣٨٨	٧٩				

أظهرت النتائج في الجدول (٤) أن هناك أثراً للبرنامج التدريبي في تحسين الدرجة الكلية للمعرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى مُعلمي التعليم العام، فقد بلغت قيمة (ف) (٢٨٦,٢٠٢) ، وبالنظر إلى الجدول (٣) نجد أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية بلغ (٢٥,٨١) في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (١٣,٦٢) وبفارق مقداره (١٢,١٩) .ولتقدير حجم تأثير البرنامج التدريبي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، حُسب معامل مربع إيتا حيث بلغت قيمته على الدرجة الكلية (٧٨٪) وهو حجم تأثير كبير.

الجدول (٥)

تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (MANCOVA) لبيان أثر البرنامج التدريبي في تحسين درجات الأبعاد الفرعية للمعرفة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى معلمي التعليم العام

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
البرنامج	المعرفة العامة	٢٥٥,٧٠٣	١	٢٥٥,٧٠٣	١٣٠,٩٦٥	٠,٠٠٠	٠,٦٣٦
هوتلنج=٣,٩٨٥	الخصائص والتشخيص	٣٢٣,٢١٥	١	٣٢٣,٢١٥	١٩٨,٦٨٦	٠,٠٠٠	٠,٧٢٦
ح=.٠٠٠	التدخلات العلاجية	٣٦٩,٧٤٠	١	٣٦٩,٧٤٠	١١٢,٢٣٧	٠,٠٠٠	٠,٥٩٩
الخطأ	المعرفة العامة	١٤٦,٤٣٤	٧٥	١,٩٥٢			
	الخصائص والتشخيص	١٢٢,٠٠٧	٧٥	١,٦٢٧			
	التدخلات العلاجية	٢٤٧,٠٧٠	٧٥	٣,٢٩٤			
الكلي	المعرفة العامة	٤٦٣,٩٥٠	٧٩				

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
	الخصائص والتشخيص	٤٩٥,٩٥٠	٧٩				
	التدخلات العلاجية	٧٤٨,٩٨٨	٧٩				

يتضح من الجدول (٥) وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد على الأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي، حيث بلغت قيمة (ف) لبعد المعرفة العامة (١٣٠,٩٦٥) ، بينما كانت قيمة (ف) لبعد الخصائص والتشخيص (١٩٨,٦٨٦) ، في حين بلغت قيمة (ف) لبعد التدخلات العلاجية (١١٢,٢٣٧) وكان لصالح المجموعة التجريبية، وبالنظر إلى الجدول (٣) نجد أن المتوسطات الحسابية المعدلة لهذه الأبعاد للمجموعة التجريبية على التوالي (٨,٥٥) ، (٩,٠٣) ، (٨,٢١) بينما بلغت المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعة الضابطة على التوالي (٤,٩٠) ، (٤,٩٢) ، (٣,٨٢) .ولتقدير حجم تأثير البرنامج التدريبي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي حُسب معامل مربع إيتا، حيث بلغت قيمته على الأبعاد الفرعية على التوالي (٦٣٪، ٧٢٪، ٥٩٪) وهو حجم تأثير كبير.

◄ **النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى معرفة معلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بين القياس البعدي المباشر وقياس المتابعة ولصالح قياس المتابعة.وللإجابة عن هذه الفرضية اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتطبيقين البعدي والمتابعة لأفراد المجموعة التجريبية، والجدول (٦) يوضح هذه النتائج.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" بين القياسين البعدي والمتابعة لأفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي

	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
بعد المعرفة العامة	البعدي	٤٠	٨,٥٣	١,٤٨٥	١,٢١٣	٣٩	٠,٢٣٢
	المتابعة	٤٠	٨,٣٢	١,٢٤٨			
الخصائص والتشخيص	البعدي	٤٠	٨,٨٥	١,٣٥٠	١,٦٠٧	٣٩	٠,١١٦
	المتابعة	٤٠	٨,٥٥	١,١٩٧			

	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التدخلات العلاجية	البعدي	٤٠	٨,٣٠	٢,٤٤١	٠,٣٥٠	٣٩	٠,٧٢٨
	المتابعة	٤٠	٨,٢٥	١,٩٣١			
الكلي	البعدي	٤٠	٢٥,٦٨	٤,١٣٥	١,٤٤٥	٣٩	٠,١٥٦
	المتابعة	٤٠	٢٥,١٣	٣,٤٢٠			

يتبين من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي للمجموعة التجريبية على الدرجة الكلية بلغ (٢٥,٦٨) في حين بلغ المتوسط الحسابي على قياس المتابعة (٢٥,١٣) ، كما بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي للأبعاد على التوالي (٨,٥٣) ، (٨,٨٥) ، (٨,٣٠) في حين بلغ المتوسط الحسابي لقياس المتابعة على التوالي (٨,٣٢) ، (٨,٥٥) ، (٨,٢٥) ، وباستخدام اختبار (ت) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين القياسين البعدي والمتابعة لأفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي، وهذا يشير إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج:

◄ **الفرضية الأولى وتنص على أنه:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي، وبين المجموعة الضابطة في تحسين مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد على القياس البعدي المباشر ولصالح المجموعة التجريبية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى قبول هذه الفرضية، مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي وبين المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي ولصالح المجموعة التجريبية سواء على الدرجة الكلية أم الأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي، حيث بلغ متوسط الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية (٢٥,٨١) ، بينما بلغ متوسط الدرجة الكلية للمجموعة الضابطة (١٣,٦٢) ، وبفارق مقداره (١٢,١٩) ، وأما بالنسبة للأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي، فقد بلغ المتوسط الحسابي لبعد المعرفة العامة للمجموعة التجريبية (٨,٥٥) ، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (٤,٩٠) ، وبفارق مقداره (٣,٦٥) ، أما متوسط بعد الخصائص والتشخيص للمجموعة التجريبية فقد بلغ (٩,٠٣) ، بينما بلغ متوسط

المجموعة الضابطة (٤,٩٢) ، وبفارق مقداره (٤,١١) ، وأما فيما يتعلق ببعد التدخلات العلاجية، فقد بلغ متوسط المجموعة التجريبة (٨,٢١) ، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (٣,٨٢) ، وبفارق مقداره (٤,٣٩) .وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من Eng, 2007; (Syed et al.2010; Zentall et al.2007; Jones et al.2008; Graeper, 2011; Nizink, 2004)والتي أشارت إلى فاعلية البرامج التدريبية في أثناء الخدمة في تحسين مستوى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.**ويمكن للباحث أن يعزو هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية**:

- أن مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب سواء أكان ذلك على الدرجة الكلية أم الأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي القبلي منخفضاً كما يوضحها الجدول (٢) .وبالتالي فإن التحسن الذي طرأ على الدرجة الكلية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي والذي بلغ وفق حساب معامل مربع إيتا (٧٨٪) وهو حجم تأثير كبير يمكن إرجاعه إلى البرنامج التدريبي، بينما (٢٢٪) من التأثير يمكن إرجاعة إلى متغيرات أخرى، وأما بالنسبة لحجم تأثير البرنامج التدريبي في أداء أفراد المجموعة التجريبية على الأبعاد الفرعية للاختبار التحصيلي كمايلي: جاء بُعد الخصائص والتشخيص في المرتبة الأولى وبحجم تأثير (٧٢٪) ، بينما جاء بُعد المعرفة العامة في المرتبة الثانية بحجم تأثير (٦٣٪) ، في حين حل بُعد التدخلات العلاجية في المرتبة الثالثة بحجم تأثير (٥٩٪) .

- وقد يعود التطور الذي طرأ على مستوى معرفة المعلمين بالاضطراب إلى اعتماد البرنامج التدريبي على أساليب تعليمية متنوعة كالمحاضرة والمناقشة والتعلم التعاوني، مما جعل دور المتدرب دوراً نشطاً، وليس فقط متلقِّياً للمعلومات.

- كما أن استخدام أوراق العمل قبل بدء الجلسة التدريبية ساهم في التعرف إلى ما يمتلكه المعلمون من معلومات حول الموضوع المراد نقاشه سواء أكانت هذه المعلومات صحيحة أم خاطئة، ثم العمل على توجيه مجريات الجلسة التدريبية لتصحيح المفاهيم المغلوطة لدى المتدربين، كما أن الباحث كان يعمل على تقويم ما اكتسبه المتدربون خلال الجلسة التدريبية من خلال تقديم أوراق عمل في نهاية كل جلسة للوقوف على مدى اكتسابهم للمعلومات المقدمة، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة التصحيحية لهم حول استجاباتهم.

- ويمكن لنا أن نعزو هذه النتيجة أيضاً إلى أن الباحث استخدم عروض البوربوينت ومقاطع الفيديو التفاعلية التي تسهم في جذب انتباه المتدربين وتشويقهم لمحتوى الجلسة التدريبية من ناحية، كما أنها تسهم في إيصال المعلومات وتوضيحها للمتدربين من ناحية أخرى.

- وقد يعود ذلك أيضاً إلى رغبة المعلمين في الحصول على أكبر قدر من المعلومات حول الاضطراب؛ لكونه يعدُّ موضوعاً جديداً، مما زاد من دافعيتهم للاستماع والمشاركة في جلسات البرنامج التدريبي.

- ويمكن تبرير ذلك أيضاً بأن البرنامج التدريبي قدم لهم حلولاً عملية قابلة للتطبيق داخل الغرفة الصفية، مما شجعهم على الاهتمام بما يقدم من محتوى خلال أيام البرنامج التدريبي.

◄ **الفرضية الثانية وتنص على أنه**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى معرفة معلمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بين القياس البعدي المباشر وقياس المتابعة ولصالح قياس المتابعة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين التطبيق البعدي والمتابعة بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي سواء أكان ذلك على مستوى الدرجة الكلية أم الأبعاد الفرعية، مما يعني استمرار احتفاظ المعلمين بالمعلومات التي قدمت لهم خلال البرنامج التدريبي، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من (Syed et al.2010; Eng, 2007; Graeper, 2011) ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون البرنامج جمع بين الجانب النظري والجانب العملي من حيث قيام المعلمين بتطبيق قائمة التعرف إلى الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ومناقشة البيانات المتحصلة في الجلسة التالية، كما تضمن البرنامج تدريب المعلمين على بعض استراتيجيات التدخل المستخدمة مع هؤلاء الطلبة كالتعزيزالرمزي، وتكلفة الاستجابة، والمراقبة الذاتية، وإشراف الباحث على كيفية تطبيق المعلمين لها.وربما يعود ذلك أيضاً إلى كون المعلومات التي تُستقبل بأكثر من حاسة أدعى إلى الاستقرار والتذكر فيما بعد.

التوصيات:

١. إجراء دراسات أخرى تتناول أثر البرنامج التدريبي على متغيرات لم تتناولها الدراسة الحالية مثل: اتجاهات المعلمين نحو تدريس الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، والضغوط النفسية.

٢. تطبيق البرنامج التدريبي على عينة من المعلمات.

٣. إجراء دراسات أخرى ذات علاقة بالحاجات التدريبية الفعلية لمعلمي التعليم العام في مجال التربية الخاصة.

٤. إضافة مساق تدريسي لبرامج إعداد مُعلمي التعليم العام قبل الخدمة حول اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

٥. تعميم البرنامج التدريبي على مجموعات أخرى من مُعلمي التعليم العام لتطوير مستوى مُستوى معرفتهم باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. الخطيب، جمال (٢٠٠٣) تعديل السلوك الإنساني دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية. ط١، الكويت، مكتبة الفلاح.

٢. الخطيب، جمال (٢٠٠٦، نوفمبر) مستوى معرفة مُعلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعلمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٣. سيسالم، كمال (٢٠٠١) اضطراب قصور الانتباه والحركة المفرطة خصائصها، وأسبابها، وأساليب علاجها. ط١، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

٤. عبيدات، يحيى (٢٠١٣) مستوى معرفة مُعلمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، (١) ، (٢) ، (٤١-٥٩).

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Accardo,P. , & Whitman, J. (2002) . Developmental disabilities terminology. (2nd ed) , Maryland Paul H. Brooks Publishing Co.*

2. *Al Hamed, J. , Taha, A. , Sabra, A. , & Bella, H. (2008) . Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) among male primary school children in dammam, Saudi Arabia: prevalence and associated factors. Egypt Public Health Association, 83 (3) ,165- 182. Retrieved from http:// www. epha. eg. net/ pdf.*

3. *Alzaghlawan, H. , Osrosky, M. , & AL- Khateeb, J. (2007) . Decreasing the inattentive behavior of jordanian children: A group experiment. Education and Treatment of Children,30 (3) ,49- 64. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 202675053? accountid= 142908*

4. *American Psychiatric Association (2000) . Diagnostic and statistical manual of mental disorders ,DSM- IV- TR (4TH ED) ,Washington DC: Author.*

5. *Barkley, R. (1998) . Attention deficit hyperactivity disorder: Ahandbook for diagnosis and treatment. (2nd ed.) . New York: The Guilford Press.*

6. *Bener, A. , Qahtani, R. , & Abdelaal, I. (2006) . The prevalence of ADHD among primary school children in an arabian society. Journal of Attention Disorders, 10 (1) , 77- 82. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 68636114? accountid=142908*
7. *Brock, S. , Jimerson, S. , & Hansen, R. (2009) . Identifying, assessing, and treating ADHD at school. New York: Springer.*
8. *Bruchmuller, K. , Margraf, J. , & Schneider, S. (2012) . Is ADHD diagnosed in accord with diagnostic criteria? overdiagnosis and influence of client gender on diagnosis. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 80 (1) , 128- 138. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 1018479337? accountid=142908*
9. *Bussing, R. , Faye, A. , Christina, E. , Cynthia, W. , & Reid, R. (2002) . General classroom teachers' information and perceptions of attention defict hyperactivity disorder. Behavioral Disorders, 27 (4) , 327- 327. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 219676311? accountid=142908.*
10. *Cloward, R. (2002) . Self- monitoring increases time- on- task of attention deficit hyperactivity disordered students in the regular classroom. The University of Arizona) . ProQuest Dissertations and Theses, 83- 83 p. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 304802902?accountid=142908. (304802902)*
11. *DuPaul, G. , & Stoner, G. (1994) . ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies. New York: Guilford Press.*
12. *Eng, R. (2007) . Improving treatment acceptability among teachers by increasing knowledge of ADHD. (Lehigh University) . ProQuest Dissertations and Theses, 102p. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 304844941? accountid=142908*
13. *Fabiano, G. , Pelham, W. , Gnagy, E. , & Burrows- MacLean, L. (2007) . The single and combined effects of multiple intensities of behavior modification and methylphenidate for children with attention deficit hyperactivity disorder in a classroom setting. School Psychology Review, 36 (2) , 195- 216. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 219657455?accountid=142908*
14. *Fisher, B. , & Beckley, R. (1999) . Attention deficit disorder: Practical coping methods. (1ed) , New York: CRC Press.*

15. *Ghanizadeh, A. , Bahredar, M. , & Moeini, S. (2006) . Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. Patient Education &Counseling,63, (1) ,84-88.*

16. *Graeper, K. (2011) . ADHD in- service training: An examination of knowledge, efficacy, stress, teaching behavior, and irrational thoughts. St. (John's University) (New York) . ProQuest Dissertations and Theses, 135p. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 851314817?accountid=142908. (851314817) .*

17. *Jerome, L. , Gordon, M. , & Hustler, P. (1994) . A comparison of american and canadian teachers' knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) . Canadian Journal of Psychiatry Revue Canadienne De Psychiatrie, 39 (9) , 563- 567. Retrieved from http:// search. proquest. om/ docview/ 77758498?accountid=142908*

18. *Jones, H. , & Chronis- Tuscano, A. (2008) . Efficacy of teacher in- service training for attention- Deficit/ Hyperactivity disorder. Psychology in the Schools, 45 (10) , 918- 929. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 61978486?accountid= 142908*

19. *Niznik, M. (2004) . An exploratory study of the implementation and teacher outcomes of a program to train elementary educators about ADHD in the schools. (The University of Texas at Austin) . ProQuest Dissertations and Theses , 287- 287 p. Retrieved from http:// . search. proquest. com/ docview/ 305128265? accountid= 142908*

20. *Parker, H. (2005) . The ADHD handbook for schools: Effective strategies for identifying and teaching students with attention- deficit/ hyperactivity disorder for elementary and secondary schools. Florida: Specialty Press, Inc*

21. *Pfiffner, L. , & Barkley, R. (1998) . Treatment of ADHD in school settings. In R. A. Barkley (Ed.) , Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. (2nd ed.) (pp. 458- 490) . New York: Guilford Press.*

22. *Piccolo- Torsky, J. , & Waishwell, L. (1998) . Teachers' knowledge and attitudes regarding attention deficit disorder. ERS Spectrum, 16 (1) , 36-40. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 62567276? accountid=142908*

23. *Purdie, N. , Hattie, J. , & Carroll, A. (2002) . A review of the research on interventions for attention deficit hyperactivity disorder: What works best? Review of Educational Research, 72 (1) , 61- 99. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 20309917? accountid=142908*

24. *Reid, R. , Alexandra, L. , & Schartz, M. (2005) . Self- regulation interventions for children with attention Deficit/ Hyperactivity disorder. Exceptional Children, 71 (4) , 361- 377. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 201228664? accountid=142908*

25. *Rief, S. (2005) . How to reach and teach children with ADD/ ADHD: Practical techniques, strategies, and interventions. (2ed) , Jossey- Bass, San Francisco.*

26. *Sarraf, N. , Karahmadi, M. , Marasry, M. , & Azhar, S. (2011) . A comparative study of the effectiveness of nonattendance and workshop education of primary school teachers on their knowledge, attitude and function towards ADHD students in Isfahan in 2010. J Res Med Sci , 16 (9) , 1196- 1201. Retrieved from http:// www. ncbi. nlm. nih*

27. *Schumm, J. , & Vaughn, S. (1995) . Meaningful professional development in accommodating students with disabilities: Lessons learned. Remedial and Special Education, 16 (6) , 344- 353. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 62653387? accountid=142908*

28. *Smith,T. , Polloway, E. , Patton, J. , & Dowdy, C. (1995) . Teaching students with special needs in inclusive settings. Boston: Allyn & Bacon.*

29. *Staller, J. , & Faraone, S. (2006) . Attention- deficit hyperactivity disorder in girls: Epidemiology and management. CNS Drugs, 20 (2) , 107- 123. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 20309917? accountid=142908*

30. *Syed, E. , & Hussein, S. (2010) . Increase in teachers' knowledge about ADHD after a week- long training program: A pilot study. Journal of Attention Disorders, 13 (4) , 420- 423. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 733694076?accountid=142908*

31. *Whalen, C. , & Henker, B. (1991) . Therapies for hyperactive children: Comparisons, combinations, and compromises. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59 (1) , 126- 137. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 63000547?accountid=142908*

32. *Wisdorf, T. (2008) . Attention- deficit/ hyperactivity disorder: Knowledge and perceptions of elementary school teachers. (University of Wyoming) . ProQuest Dissertations and Theses, 55. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 304452826? accountid=142908. (304452826)*

33. *Worthington, L. , Wortham, J. , Smith, C. , & Patterson, D. (1997) . Project facilitate: An inservice education program for educators and parents. Teacher Education and Special Education, 20 (2) , 123- 132. Retrieved from htt:// search. proquest. com/ docview/ 62446909? accountid=142908*

34. *Yasutake, D. , Lerner, J. , & Ward, M. (1994) . The need for teachers to receive training for working with students with attention deficit disorder. B. C. Journal of Special Education, 18 (1) , 81- 84. Retrieved from http:// search. proquest. om/ docview/ 62814523? accountid= 142908*

35. *Zentall, S. , & Javorsky, J. (2007) . Professional development for teachers of students with ADHD and characteristics of ADHD. Behavioral Disorders, 32 (2) , 78- 93. Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 219678016?accountid= 142908*