مجلة العلوم التربوية، المجلد 32، العدد (3)، ص ص 513 - 534، الرياض (2020م/ 1441هـ)

تقييم ممارسات الدعم التربوي ومُعَوِّقات تطبيقها في برامج فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه في ضوء قائمة دعم المدارس (SSC)

ابتهال أحمد النجيباني[1]

وزارة التعليم

(قدم للنشر في 24/ 06/ 1440هـ؛ وقبل للنشر في 28/ 03/ 1441هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تقييم مدى تطبيق المعلمات لممارسات الدعم التربوي في برامج فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، في ضوء قائمة دعم المدارس (SSC)، والتعرف على المُعَوِّقات التي تحُول دون تطبيق هذه الممارسات، وتقديم الاقتراحات لتطويرها. وشارك في الدراسة (139) من المعلمات اللاتي يعلّمن الطالبات في برامج فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه بمدينة الرياض. ومن خلال تطبيق الاستبانة أشارت النتائج إلى أن أبرز ممارسات الدعم التربوي التي تُطبَّق بدرجة شبه يومية، هي: تقديم مديح لفظي للطالبات مقابل تحسُّن عملهن أو سلوكهن الاجتماعي، والثناء على الجهد الذي تبذله الطالبات في انتظار الدور. وأن الممارسات التي لا تُطبِّقها المعلمات هي: تسجيلهن للتقارير السلوكية، وإرسالها إلى أولياء الأمور، والتواصل مع طبيب الطالبة. وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين المعلمات فيما يتعلق بتطبيق الممارسات تُعزى إلى متغير (العمل الحالي)، وذلك لصالح معلمات التربية الخاصة؛ ومتغير (الدورات التدريبية)، وذلك لصالح المعلمات اللاتي تلقَّيْن دورات؛ أما متغيرا (سنوات الخبرة، والمكتب التعليمي)، فلا توجد فروق بينهن تُعزى إليهما. وأن أكثر المُعَوِّقات التي تحول دون تقديم الممارسات، هي: عدم توافر الوقت الكافي، وعدم مناسبة الممارسات لبعض الطالبات. وتوصلت الدراسة إلى مقترحات لتطوير البرامج تتصل بالتنمية المهنية، وطرق دعم الطلاب، وإيضاح آلية العمل، وتحسين الظروف البيئية.

الكلمات المفتاحية: الفصول الدراسية، استراتيجيات تعليمية، تحسين الممارسات.

Evaluating educational support practices and the barriers of their implementation in Attention Deficit Hyperactivity Disorder programs in light of the School Support List (SSC)

Ebtihal Ahmed Alnujaybani[1]

Ministry of education

(Received 01/03/2019; accepted 25/11/2019)

Abstract: The study aimed at evaluating the teachers' implementation of the educational support practices in the programs of Attention deficit hyperactivity disorder, in light of the list of school support (SSC). This study also identify barriers of their implementation and making suggestions for their development. The study sample consisted of One hundred and thirty-nine (139) teachers of students in these programs in Riyadh city, and through the descriptive approach and the application of questionnaire. The results indicate that the most important educational support practices that are applied almost daily are the verbal Praise to the students for their improvement, and praise the effort exerted by students waiting for turn. The practices that aren't applied are their registration of behavioral reports, sending them to parents, and communicating with the student's doctor. And that there are significance differences between participants regarding the application of practices due to the current work variable, in favor of special education teachers; and the training courses variable in favor of teachers who had courses. The obstacles limits the submission of the practices are: insufficient time and inadequate for some students. The study made suggestions regarding professional development, methods to support students, and improvement of environmental conditions.

Keywords: classroom, educational strategies, improvement of practices.

---

(1) باحثة في وزارة التعليم.

(1) Researcher at the Ministry of Education.

البريد الإلكتروني: *e-mail: e_866@hotmail.com*

المقدمة:

ينتشر فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه لدى طلاب مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية؛ إذ وصلت نسبته إلى (2,7٪) لدى طلاب المرحلة الابتدائية من عمر 7 حتى 9 سنوات (AL Qahtani, 2010). وأشار البطي وزملاؤه (Albatti, at al., 2017) إلى أن نسبة انتشارها في المملكة في مدارس التعليم العام والخاص تصل إلى (3,7٪)، وتتمركز النسبة في الصف الأول الابتدائي. ومن خلال إحصائية حديثة أشار إليها كريستين جونستن وُجد أنه يصيب (15.5) من أطفال المملكة (وزارة الحرس الوطني، 2018). وتظهر التحديات التي تعترض الطلبة ذوي فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، في سياقات عديدة، وفي بيئات مختلفة: في المنزل، والمدرسة (Hamilton & Astramovich, 2016)، إلا أن هذه التحديات تتفاقم في بيئة المدرسة ومواقف التعلم (غانم، 2015)؛ لتداخل أعراض فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه مع التعلم، فقد أشار بريستون، وهيتون، ومكان، وواتسون، وسيلكى (Preston, Heaton, McCann, Watson, & Selke, 2009) إلى تأثير فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه في التحصيل الدراسي؛ لأن ضَعف القدرة على الانتباه قادَ إلى انخفاضٍ في درجات التحصيل الدراسي، وقد يعود هذا الانخفاض – كما ذكرت ياسمينة (2013) – إلى نقص اهتمام المعلمين، واستخدام طرق تدريس غير مناسبة، بالإضافة إلى التوقعات السلبية. واستجابةً لذلك ظهرت مجموعة من القوانين العالمية والوطنية تضمن حصول ذوي فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه على التعليم المناسب؛ ففي أمريكا صدر قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, 1997)؛ لصعوبة تغطية الحاجات التربوية لديهم، وينصّ من ناحية الخدمات التربوية على التعليمِ المجاني، وتحديدِ البيئة المناسبة، وحقِّهم في الخطط التربوية والتقييم غير المتحيز. وقد أشار هاميلتون، وأستراموفيتش (Hamilton & Astramovich, 2016) إلى أن الممارسات التربوية مطلب لتحسين نوعية التعليم، فيمكن للمعلمين أن يساعدوا الطلبة ذوي فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه من خلال استراتيجيات تُركّز على التواصل، والمهارات التنظيمية، والمساعدات التعليمية الفردية؛ مما يبرز أهمية تقييم ممارسات الدعم التربوي (Rabiner, Murray, Schmid, & Malone, 2010). **ويمكن تعريف الدعم التربوي بأنه**: «إحدى الآليات التي تساعد على تحسين المردودية العامة لمجموع الفصل الدراسي، وتجاوُز أي شكل من أشكال التعثُّر، والتأخُّر الذي يعرقل عملية التعلم الطبيعي لدى المتعلم، والتي تتحقق من خلال أنشطة ووسائل وأدوات تمكّن من معالجة النقص، والتعثر، وتخطيط الدعم الملائم» (شتواني، 2015، ص64). وهناك مجموعة من المبادئ التي ينبغي

الأخذ بها عند تقديم الدعم التربوي لذوي فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، كاختيار التدخل والدعم بحسب حاجتهم، والحاجة إلى التدريب من مصدر خارجي، مثل: المعلمين، الأقران، الآباء، الإشارات البصرية، التكنولوجيا، ويختلف وقت الحاجة إليها فقد تكون طول اليوم الدراسي، أو شهرًا أو سنةً؛ بحسب حاجة الطالب (Fowler, 1994)، وينبغي إدراك أنه لا يوجد طفلان يُظهران جميع أعراض فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه في نفس الوقت؛ لذلك ينبغي أن يوضع في الاعتبار أنه لا يوجد برنامج تعليمي فردي، أو استراتيجيات تناسب جميع الطلاب، ولكن يجب أن تكون مصممةً على أساس فردي (Opic & Mirosevi, 2011)، فقد أشار باريزو (Pariseau, 2011) إلى أن نتائج التحليل الوصفي للبرنامج التربوي الفردي للطلبة ذوي فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، أظهرت مجموعةً واسعةً من الخدمات والتعديلات، ولكن يوجَد تباين بين ما أظهرت الأبحاث فاعليته، والخدمات المبنية في البرنامج التربوي الفردي. كما يمكن عمل التعديلات المختلفة، البيئية والتعليمية، كجزء من البرنامج، فقد أشار ماكنلي، وستورمنت (McKinley & Stormont, 2008) إلى أن الطلبة ذوي فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه مُعرّضون لخطر كبير في المدرسة، مما يتطلب تحديد الدعم داخل الفصل الدراسي، والتخطيط، والتغلب على الحواجز؛ لزيادة الوصول إلى مناهج التعليم العام، فعلى المعلمين الالتزام بموجب قانون إعادة التأهيل، القسم (504)، وإجراء التعديلات في البيئة، والتعليم، ومواد التعلم التي تُعزِّز أداء الطالب وتسمح له بالمشاركة (melago, 2014).

وقد تطرقت الأدبيات السابقة إلى ممارسات الدعم، حيث قام ولكر (Walker, 2013) بدراسة للتعرف على مدى تواتُر استخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تدعم الطلاب ذوي فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، ومدى فاعلية هذه الاستراتيجيات في تحسين الطلبة، على عينة شملت (109) معلمين، في عشر مدارس من الروضة حتى الصف الثالث الابتدائي، وأشارت النتائج إلى أن أكثر الاستراتيجيات التي تُطبّق يوميًا هي (مناداة الطالب باسمه، والقرب منه، واستخدام كلمة أو إشارة خاصة) إذ بلغت نسبتها (86٪)، يليها (حثّ السلوك المناسب) وبلغت (81,7٪)، ثم (السماح للطالب بالجلوس قرب المعلم) حيث بلغت (79٪)؛ وأن هناك علاقة بين تكرار استخدام الاستراتيجيات التالية: إعطاء علامات للسلوك الجيد، ووضع المهام الصعبة، وتحديد تفضيلات الطلاب للتعلم، وإعادة هيكلة الواجبات وفاعليتها.

وتناول هاميلتون، وأسترامويتش (Hamilton & astramovich, 2016) الاستراتيجيات الداعمة لذوي فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، في دراسةٍ هدفت إلى

الكشف عن تجربة وواقع المدرسة مع طالبة مشخصة في المرحلة الابتدائية، وأشارت النتائج إلى أن تقدير الطالبة في العلوم في نهاية ثلث الفصل الأول كان (74٪)، وتأسيسًا على ذكائها المرتفع، والجمع بين الاستراتيجيات التنظيمية، والأكاديمية، والسلوكية، والاجتماعية؛ استطاعت من خلالها أن تحافظ على مستوى متوسط من الأداء الأكاديمي.

وبالرغم من ذلك، هناك مجموعة من المُعَوِّقات التي تواجه المعلمين وتسهم في عدم تطبيق ممارسات الدعم، وقد أوضح ستاغ (Stagg, 2010) تلك الحواجز والمُعَوِّقات التي تحول دون تقديم التدخلات المدرسية للطلاب ذوي فَرْط الحركة وتَشَتُّت الانتباه، في دراسته التي شملت إحداث تغييرات في نمط التعليم، والبيئة الصفية، ومعرفة مستوى العلاقة بين إجهاد المعلمين وتلك المُعَوِّقات، شارك فيها (62) معلمًا في أمريكا، وأشارت النتائج إلى: أن هناك فجوةً في المُعَوِّقات التي تعوق المعلمين عن تقديم التدخلات المناسبة، وتمثلت في: مستوى دعم الوالدين، وقِلة الدعم الإداري، ووجود علاقة طردية بين مستوى إجهاد المعلمين، مع حاجز ضيق الوقت، ومستوى قدرات الطفل، ومستوى الدعم الإداري. كما يمكن الحد من هذه المُعَوِّقات من خلال الدعم؛ حيث أشار كروسكي (Krowski, 2009) إلى دور الدعم وعلاقته بالممارسات المستخدمة، من خلال دراسته التي شملت (119) معلمًا ومعلمة، إذ أشارت نتائجها إلى أن المعلمين ينظرون إلى العلاقة الإيجابية بين دعمهم واستخدام التدخلات المبنية على الأدلة العلمية مع الطلبة ذوي فَرْط الحركة وتَشَتُّت الانتباه؛ مما يبرز الحاجة إلى توفير الدعم لهم.

وتأسيسًا على ما سبق، يتضح أن هناك العديد من ممارسات الدعم لذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، والتي تضمن نجاحهم داخل الفصول الدراسية، كاستخدام الإشارات الخاصة، والاستراتيجيات التنظيمية، وجلوس الطالب بالقرب من المعلم، وحث السلوك المناسب، إلَّا أن هناك العديد من المعوقات، التي تحول دون تقديمها، كنقص المعرفة بها، و زيادة عدد الطلاب، وضعف الدعم المقدم، والحاجة إلى التدريب، مما يظهر أهمية الكشف عنها وعن المقترحات الممكنة، بما يساعد المعلمات، ويوجه جهودهن لتقديم الدعم الملائم، ويطورها على النحو المأمول؛ مما سينعكس إيجابًا على زيادة التحصيل الأكاديمي لدى طلبة البرنامج.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من أن المملكة حددت في الدليل التنظيمي الخدمات الداعمة تربويًا لذوي فَرْط الحركة وتَشَتُّت الانتباه، بتحديد المكان التربوي المناسب في الفصل العادي، مع خدمات غرفة المصادر، ووضع خطط تعليمية بناءً على احتياجهم، وتعديل التقييم ليتناسب مع

مستوى انتباههم (وزارة التعليم، 1437).

إلاّ أن معظم المعلمين -كما أشار مارتن (Martin, 2013) - ليسوا على دراية بالممارسات والتدخلات الداعمة تربويًا، كما أن الدراسات رغم اهتمامها بالجانب السلوكي لاضطراب فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه (Jones, Weber, & McLaughlin, 2013; Trussell, Lewis, & Stichter, 2016)، إلّا أنها لم توجّه إلى دراسة الممارسات التدريسية؛ مما يقلل من معرفتها وتطبيقها.

فالتوجهات الحديثة تنادي بضرورة توظيف استراتيجيات تربوية تستند إلى نتائج الأبحاث العلمية، كما أن عمليات إصلاح التعليم حظيت باهتمام كبير في معظم دول العالم؛ حيث ترتبط جودة التعليم بالمنتجات المادية، مما يستلزم تقييم البرامج ومطابقتها للتوقعات.

وقد أشار الخطيب والزعبي وعبد الرحمن (2012) في دراستهم إلى أهمية تقييم الخدمات التربوية؛ وذلك بهدف تحسين نوعية البرامج بما يحقق جودتها؛ مما يشير إلى أن أي تطوير أو تدخُّل لن يحدث إلا من خلال التقييم.

كذلك من الملاحظ أن أنشطة الدعم التربوي لا تخضع لاستراتيجية منظمة، ولا توضع نتائجها تحت محك التقويم، بل تحدث في الغالب عشوائيًّا، تطبعه العفوية والتلقائية (شتواني، 2015)؛ مما يُبرز الحاجة إلى تقييم ممارسات الدعم التربوي من حيث التعديلات والمواءمات البيئية والتعليمية، وتقييم مدى تطبيق بعض الممارسات التربوية القائمة على أدلة الأبحاث، والكشف عن مُعَوِّقات تطبيقها، وسُبل التطوير الممكنة.

وعليه، تبلورت مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: ما مستوى تطبيق المعلمات لممارسات الدعم التربوي، ومُعَوِّقات تطبيقها، في برامج فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه في ضوء قائمة دعم المدارس (SSC)؟

أسئلة الدراسة:

وبشكل أكثر تحديدًا، تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مدى تطبيق ممارسات الدعم التربوي في برامج فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه من وجهة نظر المعلمات في ضوء قائمة دعم المدارس (SSC)؟
- هل تختلف درجة تطبيق المعلمات لممارسات الدعم التربوي للطالبات ذوات فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه باختلاف المتغيرات التالية: العمل الحالي (معلم تعليم عام، معلم تربية خاصة)، سنوات الخبرة، المكتب التابع له، الدورات التدريبية المتخصصة؟
- ما المُعَوِّقات التي تحول دون تقديم ممارسات الدعم التربوي من منظور المعلمات في برامج فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه؟
- ما المقترحات لتطوير ممارسات الدعم التربوي المقدَّمة في برامج فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة – بصورة مباشرة – إلى تقييم مدى تطبيق المعلمات لممارسات الدعم التربوي على الطالبات في برامج فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه في ضوء قائمة دعم المدارس (SSC).

– سعت الدراسة أيضًا للكشف عمّا إذا كان هناك اختلافٌ بين المعلمات في تطبيق ممارسات الدعم التربوي في برامج فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه وفقًا لاختلاف العمل الحالي، وسنوات الخبرة، ومكتب الإشراف التابع له البرنامج، والأثر التدريبي المتخصص.

– وستتعرف الدراسة على المُعَوِّقات التي تحول دون تقديم ممارسات الدعم التربوي في برامج فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه في ضوء قائمة دعم المدارس (SSC).

– كما ستكشف الدراسة الحالية عن سبل التطوير الممكنة، من خلال مقترحات المعلمات؛ لتطوير هذه الممارسات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1- منهج الدراسة: استخدمت الباحثة للوصول إلى أهداف الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واختير هذا المنهج؛ نظرًا لملاءمته لطبيعة الدراسة، حيث ستكشف المعلمات عن مدى استخدام هذه الممارسات وما يعوقهن، من خلال أرقام معبرة عن أفكارهن وآرائهن (العساف، 2012)، مما يسهل تعميم هذه النتائج.

2- مجتمع الدراسة وعينتها: نظرًا لقلة أفراد المجتمع؛ اختيرت عينة الدراسة – التي تمثل مجتمع الدراسة الحالية – بطريقة قصدية، وشملت جميع المعلمات اللاتي يتعاملن – أو سبق لهن التعامل – مع الطالبات في برامج فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه (للبنات) في مدينة الرياض سواء كُنّ (على رأس العمل، أو مكلفات، أو مُجازات)، وحصر عدد برامج فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه الحكومية بالتعاون مع إدارة التربية الخاصة في منطقة الرياض فكانت (تسعة) برامج في المرحلة الابتدائية، وبلغ عدد المعلمات في هذه البرامج (148) معلمةً حسب معطيات إدارة كل مدرسة، واستجاب منهن (139) معلمة، بنسبة استجابة بلغت (94٪) للمجتمع الكلي.

جدول (1): عدد المجتمع الكلي المتمثل في معلمات برامج فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه (للبنات) في المرحلة الابتدائية اللاتي (على رأس العمل، والمكلفات، والمجازات) في مدينة الرياض.

المدرسة*	المكتب*	العدد
ب/ 135	البديعة	34
ب/ 55	البديعة	20
ب/ 257	وسط	13
ب/ 337	الشفا	20
ب/ 409	شمال	9
ب/ 239	الروابي	6
ب/ 40	غرب	10
ب/ 283	النهضة	36
ب/ هاجر	الحرس	-
إجمالي عدد معلمات برامج فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه في مدينة الرياض		148

* إدارة التربية الخاصة في مدينة الرياض (**1439**هـ)

3- أداة الدراسة: بناء على طبيعة البيانات والهدف من الدراسة والمنهج المتّبع فيها، اعتمدت الباحثة على قائمة دعم المدارس School Supports Cheek list (SSC) بعد التواصل مع أحد مُعدِّي القائمة McKinley) (Stormont, 2008 & عن طريق البريد، وأخذ الموافقة على إعادة ترجمة القائمة للغة العربية، وهي عبارة عن مسح وصفي استخدم لجمع البيانات عن عدد مرات الاستخدام، والتي بنيت من المراجعات البحثية حول تدخلات الطلاب ذوي فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، وشملت القائمة الأصلية (98) بندًا، وكانت تستخدم مع مجموعة واسعة من المعلمين من مرحلة ما قبل المدرسة إلى الثانوية، ونقح ماكينلي (McKinley, 2003) هذه القائمة إلى قائمة تعكس المعرفة الحالية باحتياجات الدعم لذوي فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، وإدراج الحواجز المحتملة التي تعوق تقديم الدعم اللازم، وتحقق من الصدق بعرضه على الخبراء والمعلمين، وحذف البنود غير الصالحة، فأصبحت قائمة مكونة من (41) بندًا.

واستخدمت الباحثة الأسلوب الآتي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة. وأعطي وزن للبدائل: (يوميًا=5، مرتين إلى 3 مرات أسبوعيًا=4، أسبوعيًا=3، شهريًا أو على فترات=2، لا تستخدم غالبًا أو أبدًا=1)، ثم صنفت تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5-1) ÷ 5 = 0.80 فحصلنا على التصنيف الآتي:

جدول (2): (توزيع الفئات وفقًا للتدرج المستخدم في أداة البحث).

الوصف	مدى المتوسطات
يوميًا	4.21 – 5.00
مرتين إلى 3 مرات أسبوعيًا	3.41 – 4.20
أسبوعيًا	2.61 – 3.40
شهريًا أو على فترات	1.81 – 2.60
لا تستخدم غالبًا أو أبدًا	1.00 – 1.80

وللتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وُضعت لقياسه، عرضت بصورتها الأولية على محكّمين من أعضاء هيئة تدريس عددهم (11) محكمًا، خمسة منهم من جامعات عربية في مجال اللغات والترجمة، وخمسة من أعضاء كلية التربية تخصص تربية خاصة، وعضو من قسم علم النفس، وسئلوا عن مدى وضوح العبارات المترجمة، ودقتها، وما يرونه من تعديلات، وفي ضوء آراء المحكمين قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية، وأبقت على التعديلات التي اتفق عليها أغلب المحكمين، مع عدم حذف أي من البنود، أو أي إخلال في المعنى. وبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًا على عينة من معلمات التربية الخاصة مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد؛ للتأكد – كما أشار حسن (2006) – من ارتباط كل بند بالاستبانة ككل.

جدول (3): معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة (العينة الاستطلاعية: ن=40).

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.420**	15	0.659**	29	0.683**
2	0.387*	16	0.381*	30	0.579**
3	0.642**	17	0.440**	31	0.411**
4	0.413**	18	0.463**	32	0.592**
5	0.520**	19	0.518**	33	0.616**
6	0.447**	20	0.511**	34	0.327*
7	0.426**	21	0.367*	35	0.616**
8	0.527**	22	0.428**	36	0.497**
9	0.582**	23	0.623**	37	0.354*
10	0.639**	24	0.455**	38	0.400*
11	0.556**	25	0.411**	39	0.317*
12	0.315*	26	0.501**	40	0.470**
13	0.515**	27	0.595**	41	0.365*
14	0.496**	28	0.466**		

0.05% * دالة عند مستوى - ٪ 0.01 ** دالة عند مستوى

من خلال الجدول رقم (3) حسبت معاملات ارتباط بيرسون لعينة اختيرت عشوائيًا ن=40، ويظهر أن جميع العبارات مرتبطة بالدرجة الكلية، وتراوح معامل الارتباط بين (0.683**- 0.315*)، وجميع العبارات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01٪)، باستثناء العبارات (2، 12، 16، 21، 37، 39) فهي دالة عند مستوى (0.05%) مما يشير إلى مؤشرات صدق كافية يمكن الوثوق بها لتطبيق أداة الدراسة.

كما تحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ، فقد أشار حسن (2006) إلى أنه مناسب للاختبارات متعددة الخيارات، وأجريت هذه المعادلة على أداة الدراسة لجميع البنود الـ(41)، والتي بلغت (0.91)؛ مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، يمكن الوثوق بها لتطبيق أداة الدراسة.

4- اجراءات الدراسة: بعد تحكيم الأداة، والتأكد من صدقها وثباتها، طبقت الاستبانة مرورًا بالخطوات الآتية:

- اعتماد الأداة من قسم التربية الخاصة، ثم كلية التربية في جامعة الملك سعود.
- الحصول على «خطاب تسهيل مهمة» من إدارة التخطيط والتطوير بوزارة التعليم بالرياض.
- التوجه للمدارس، وتوضيح الغرض من الدراسة، ومراعاة الجوانب الأخلاقية، من خلال السرّية، وعدم الكشف عن هوية المشاركين، وتوضيح طريقة الإجابة لأفراد الدراسة، وإكمال المعلمات للاستبيان دون توجيه مباشر.
- اعتمد على الاستبانة الإلكترونية لبعض المعلمات المنتدبات، والمُجازات، والمتغيبات من خلال التواصل معهن مباشرة إلكترونيًا.

– قامت الباحثة بإحصاء الاستبانات العائدة من عينة الدراسة وفرزها للتأكد من صلاحيتها للتحليل الإحصائي، وعولجت إحصائيًا وحللت كميًا باستخدام أساليب تحليل الإحصاء الكمية الوصفية، باستثناء السؤال الرابع الذي عولج نوعيًا، وفرغت الإجابات وصنفت، وذلك في أحد المراكز المتخصصة في التحليل الإحصائي عن طريق برنامج SPSS الإحصائي.

واستخدمت الباحثة العديد من الأساليب الإحصائية؛ لتحليل بيانات الدراسة، باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها اختصارًا (SPSS)، وبعد ذلك حسبت المقاييس الإحصائية التالية:

التوزيعات التكرارية والنسب المئوية؛ لوصف أفراد الدراسة. والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب؛ لمعرفة استجابات أفراد الدراسة لعبارات الاستبانة. واختبار ت؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد الدراسة حسب متغير العمل الحالي (معلم تعليم عام، معلم تربية خاصة) ومتغير الأثر التدريبي. وتحليل التباين الأحادي؛ للوصول إلى نتائج ذات دلالة للفروق بين أفراد الدراسة وفقًا لمتغيرَي (سنوات الخبرة، والمكتب التعليمي). واختبار شيفيه؛ لتوضيح مصدر الفروق في استجابات أفراد الدراسة على بعض المتغيرات.

عرض النتائج:

ستُعرض نتائج هذه الدراسة في ضوء الإجابة عن أسئلتها.

1- عرض السؤال الأول: ما مدى تطبيق ممارسات الدعم التربوي في برامج فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض في ضوء قائمة الدعم المدرسي (SSC)؟

للإجابة عن السؤال الأول، حسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكافة العبارات التي تشملها الأداة، كما رتبت العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك كما يلي:

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق المعلمات لممارسات الدعم التربوي في برامج فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه.

م	البند		عدد مرات الاستخدام					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			يوميًا	مرتين إلى 3 مرات أسبوعيًا	أسبوعيًا	شهريًا أو على فترات	لا تستخدم غالبًا أو أبدًا			
32	أقدم للطالب مديحًا لفظيًا مقابل تحسن عمله أو سلوكه الاجتماعي	ت	118	11	8	2		4.76	0.62	1
		٪	84.9	7.9	5.8	1.4				

تابع/ جدول (4).

م	البند		عدد مرات الاستخدام					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			يوميًا	مرتين إلى 3 مرات أسبوعيًا	أسبوعيًا	شهريًا أو على فترات	لا نستخدم غالبًا أو أبدًا			
30	أثني على الجهد الذي يبذله الطالب في انتظار دوره	ت	111	16	8	3	1	4.68	0.74	2
		٪	79.9	11.5	5.8	2.2	0.7			
24	أنادي الطالب باسمه، أربت على كتف الطالب، أستخدم إشارة خاصة، أو كلمة، أو أقترب منه	ت	102	23	9	3	2	4.58	0.82	3
		٪	73.4	16.5	6.5	2.2	1.4			
34	أتجنب حرمان الطالب من وقت الفسحة أو التربية البدنية كنوع من العقاب	ت	115	5	6	5	8	4.54	1.12	4
		٪	82.7	3.6	4.3	3.6	5.8			
31	أتجاهل الإزعاجات السلوكية البسيطة	ت	95	19	17	4	4	4.42	1.01	5
		٪	68.3	13.7	12.2	2.9	2.9			
23	أسمح للطالب بالجلوس قريبًا من المعلم	ت	89	23	11	13	3	4.31	1.10	6
		٪	64.0	16.5	7.9	9.4	2.2			
15	أستخدم أنشطة التدريس التي تشجع على الاستجابة النشطة (الحديث، الحركة، التنظيم، والعمل على السبورة)	ت	80	33	17	6	3	4.30	0.99	7
		٪	57.6	23.7	12.2	4.3	2.2			
32	أسمح للطالب بإكمال العمل الفردي مع أصدقاء أو أقران	ت	77	28	19	7	8	4.14	1.18	8
		٪	55.4	20.1	13.7	5.0	5.8			
29	أستخدم عددًا أقل من الكلمات في شرح المهام (تعليمات لفظية مختصرة وشاملة)	ت	70	37	18	8	6	4.13	1.12	9
		٪	50.4	26.6	12.9	5.8	4.3			
10	استخدم أسلوب التلقين لحث السلوك المناسب	ت	73	27	25	9	5	4.11	1.13	10
		٪	52.5	19.4	18.0	6.5	3.6			
16	أسمح للطالب بالتحرك الموجه في الفصل، أو أغير أماكن الجلوس بشكل لا يشتت الآخرين	ت	67	36	17	15	4	4.06	1.14	11
		٪	48.2	25.9	12.2	10.8	2.9			
36	أعطي للطالب معززًا نشاطيًا مثل: إرساله في مهمة، تنظيف السبورة، ترتيب مكتب المعلم، أو ترتيب المقاعد	ت	73	22	24	15	5	4.03	1.21	12
		٪	52.5	15.8	17.3	10.8	3.6			
11	أوجه الطالب حول الانتقال إلى الأجزاء الأسهل من المهمة أو استبدال المهمة ريثما يحصل على مساعدة المعلم	ت	57	41	23	12	6	3.94	1.15	13
		٪	41.0	29.5	16.5	8.6	4.3			
18	أسمح للطالب بالانتقال من نشاط لآخر وفق سرعته بدلًا من أن تكون وفق سرعة المعلم	ت	63	37	14	13	12	3.91	1.31	14
		٪	45.3	26.6	10.1	9.4	8.6			
8	أنوع بين المهام المثيرة للاهتمام وغير المثيرة للاهتمام	ت	56	38	19	14	12	3.81	1.30	15
		٪	40.3	27.3	13.7	10.1	8.6			

تابع/ جدول (4).

م	البند		عدد مرات الاستخدام					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			يوميًا	مرتين إلى 3 مرات أسبوعيًا	أسبوعيًا	شهريًا أو على فترات	لا نستخدم غالبًا أو أبدًا			
7	أكتب الواجبات على السبورة، وأتأكد من كتابة الطالب لها	ت	70	22	17	6	24	3.78	1.52	16
		٪	50.4	15.8	12.2	4.3	17.3			
26	ألمح للطالب بقرب أوقات أو مهام صعبة، والتي تستدعي الحاجة إلى تحكم إضافي	ت	55	29	29	16	10	3.74	1.29	17
		٪	39.6	20.9	20.9	11.5	7.2			
38	ألغي أو أقلل الواجبات المنزلية أو أحدد وقتًا معينًا لأداء الواجبات المنزلية بدلًا من تحديد كمية الواجب المطلوب أداؤه	ت	62	22	20	13	22	3.64	1.51	18
		٪	44.6	15.8	14.4	9.4	15.8			
19	أشجع الطالب على الخربشة، أو اللعب بالصلصال، ومشابك الورق، أو الحبال القابلة للتشكيل أثناء الانتظار أو الاستماع إلى التعليمات	ت	43	31	33	15	17	3.49	1.35	19
		٪	30.9	22.3	23.7	10.8	12.2			
20	أحدد ما إذا كان الطالب يفضل العمل في مجموعة، بمفرده، مع المعلمين، أو باستخدام معينات تعليمية متنوعة، مثل: الأشرطة، وغيرها	ت	42	32	27	22	16	3.45	1.37	20
		٪	30.2	23.0	19.4	15.8	11.5			
6	أشير إلى الارتباط بين السلوكيات ونتائجها	ت	46	28	19	32	14	3.43	1.41	21
		٪	33.1	20.1	13.7	23.0	10.1			
3	أسمح بعدة مهام قصيرة في نفس الوقت الذي يكمل فيه الطلاب الآخرون مهمة أطول	ت	33	42	29	21	14	3.42	1.28	22
		٪	23.7	30.2	20.9	15.1	10.1			
12	أطلب من زميل للطالب تدوين الملاحظات أو تسجيل واجبات الطلبة	ت	50	23	25	13	28	3.39	1.54	23
		٪	36.0	16.5	18.0	9.4	20.1			
1	أسمح بمعايير أقل للكتابة اليدوية المقبولة	ت	36	28	40	20	15	3.36	1.30	24
		٪	25.9	20.1	28.8	14.4	10.8			
33	أعطي للطالب وقتًا اجتماعيًا (مثل: التواصل مع الآخرين) مكافأة له على العمل المستقل	ت	45	18	28	38	10	3.36	1.37	24
		٪	32.4	12.9	20.1	27.3	7.2			
39	أضع الأعمال الأكثر صعوبة أو المتطلبات الأكثر تعقيدًا في بداية الحصة أو اليوم الدراسي	ت	49	18	19	13	40	3.17	1.67	26
		٪	35.3	12.9	13.7	9.4	28.8			
17	أسمح للطالب بالوقوف أثناء العمل على المقعد، بالأخص في نهاية المهمة	ت	41	25	20	10	43	3.08	1.64	27
		٪	29.5	18.0	14.4	7.2	30.9			
9	أستخدم الألعاب لتحفيز الطلاب على الانتباه وإتقان المواد التي تستلزم الحفظ	ت	32	23	18	52	14	3.05	1.37	28
		٪	23.0	16.5	12.9	37.4	10.1			

تابع/ جدول (4).

م	البند		عدد مرات الاستخدام					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			يوميًا	مرتين إلى 3 مرات أسبوعيًا	أسبوعيًا	شهريًا أو على فترات	لا نستخدم غالبًا أو أبدًا			
2	أعطي عددًا قليلًا من المسائل الرياضية في المرة الواحدة لإتقان المواد المكررة	ت	24	27	41	21	26	3.01	1.34	29
		٪	17.3	19.4	29.5	15.1	18.7			
35	أعطي للطالب نقاطًا عند التصرف الجيد أو العمل المكتمل لكي يستبدلها بنشاط أو مكافأة (وحرمانه من هذه النقاط عند ظهور السلوك غير المكتمل أو الضعيف)	ت	35	12	26	51	15	3.01	1.38	29
		٪	25.2	8.6	18.7	36.7	10.8			
13	أطلب من الطالب أن يعيد لي توضيح مدى فهمه للتوجيهات أو الواجبات	ت	34	27	23	9	46	2.96	1.61	31
		٪	24.5	19.4	16.5	6.5	33.1			
27	أعيد صياغة الواجبات باستخدام الألوان، أو برسم الدوائر، أو بوضع خط تحت التعليمات أو أجزاء منها	ت	34	20	27	20	38	2.94	1.54	32
		٪	24.5	14.4	19.4	14.4	27.3			
25	أستخدم أسلوب التلقين المكتوب أو المصور لتحفيز السلوك أو إكمال المهمة	ت	40	13	16	18	52	2.79	1.69	33
		٪	28.8	9.4	11.5	12.9	37.4			
14	أجعل الطالب يضع خطًا تحت التعليمات أو يعيد كتابتها قبل البدء	ت	25	14	21	14	65	2.42	1.57	34
		٪	18.0	10.1	15.1	10.1	46.8			
28	ألصق بطاقات التلقين على الطاولة، أو الكتاب، أو ملفات الواجبات	ت	21	13	14	22	69	2.24	1.51	35
		٪	15.1	9.4	10.1	15.8	49.6			
5	أجعل الطالب مسؤولا بشكل علني تجاه شخص آخر عن سلوكه المدرسي وأهداف الأداء	ت	16	17	14	20	72	2.17	1.46	36
		٪	11.5	12.2	10.1	14.4	51.8			
37	أجتمع بأولياء الأمور بشكل دوري	ت	5	1	5	104	24	1.99	0.75	37
		٪	3.6	0.7	3.6	74.8	17.3			
4	أعطي المزيد من المشاريع (مثل بناء النماذج، وإجراء التجارب كواجب منزلي) بدلًا من أوراق العمل	ت	11	11	15	19	83	1.91	1.32	38
		٪	7.9	7.9	10.8	13.7	59.7			
21	أدرس المهارات التنظيمية أو أقدم المنظمّات (مثل: توفير أدوات أو جداول تنظم عملهم)	ت	13	14	9	14	89	1.91	1.40	38
		٪	9.4	10.1	6.5	10.1	64.0			
40	أطبق أسلوب بطاقة التقرير السلوكي اليومي، وأرسلها إلى أولياء الأمور في المنزل للمراجعة والاستجابة	ت	13	4	13	21	88	1.80	1.29	40
		٪	9.4	2.9	9.4	15.1	63.3			
41	أسجل الملاحظات أو تقديرات السلوك حول استجابة السلوك للأدوية، وأرسلها إلى طبيب الأسرة	ت	1	3	7	3	125	1.22	0.70	41
		٪	0.7	2.2	5.0	2.2	89.9			
	المتوسط العام*							3.38	0.50	

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات**

يتضح من الجدول رقم (4) أن أفراد الدراسة يرين أن درجة استخدامهن لممارسات الدعم التربوي مع الطالبات ذوات فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه متوسطة، إذ بلغ المتوسط العام (3.38من 5.00).

كما يتضح أن هناك تفاوتًا في استجابة أفراد الدراسة حول مدى استخدام ممارسات الدعم التربوي، حيث أجبْن عن (7) ممارسات تتراوح متوسطاتها بين (4.76 و4.30)، والتي تقع ضمن درجة الاستخدام (شبه اليومي)، وتتمثل تنازليًا في العبارات (32، 30، 24، 34، 31، 23، 15) حسب متوسط استجابة أفراد الدراسة، وجاءت العبارة رقم (32) وهي: «أقدّم للطالب مديحًا لفظيًا مقابل تحسن عمله، أو سلوكه الاجتماعي» في المرتبة الأولى من حيث درجة ممارسة المعلمات لها بدرجة شبه يومية بمتوسط حسابي بلغ (4.76)، وانحراف معياري (0.62). في حين جاءت العبارة رقم (30) وهي: «أثني على الجهد الذي يبذله الطالب في انتظار دوره» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.68) وانحراف معياري (0.74).

كما يتضح من الجدول رقم (4) أن أفراد الدراسة يرينَ أنهنَّ يمارسن الدعم التربوي لذوي فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه بدرجة استخدام من (مرتين إلى 3 مرات في الأسبوع)، وتتمثل في العبارات: (22، 29، 10، 16، 36، 11، 18، 8، 7، 26، 38، 19، 20، 6، 3) بمتوسط يتراوح بين (4.14، 3.42)، ورتبت تنازليًا حسب متوسط استجابة أفراد الدراسة، فجاءت العبارة رقم (22) «أسمح للطالب بإكمال العمل الفردي مع أصدقاء أو أقران» في المرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي بلغ (4.14)، وانحراف معياري (1.18). كما جاءت العبارة رقم (29): «استخدم عددًا أقل من الكلمات في شرح المهام (تعليمات لفظية مختصرة وشاملة)» في المرتبة التاسعة بمتوسط بلغ (4.13)، وانحراف معياري (1.12).

واتضح أن أفراد الدراسة لا يطبّقن ممارسات الدعم التربوي غالبًا أو أبدًا مع الطالبات ذوات فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، في العبارتين (40، 41)، اللتين رتبتا تنازليًا كأقل متوسطَين حيث بلغا (1.80، 1.22)، ويتمثلان في العبارتين «أطبق أسلوب بطاقة التقرير السلوكي اليومي وأرسلها إلى أولياء الأمور في المنزل للمراجعة والاستجابة» و«أسجل الملاحظات أو تقديرات السلوك حول استجابة السلوك للأدوية وأرسلها إلى طبيب الأسرة» في المرتبة الأخيرة، حيث حصلت على أقل متوسط حسابي بين جميع العبارات، إذ بلغ (1.22)، وانحراف معياري (0.70).

2- عرض السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات حول مستوى ممارسات الدعم التربوي للطالبات ذوات فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه تعزى إلى المتغيرات الآتية: (العمل الحالي «معلم

تعليم عام، معلم تربية خاصة»، والتدريب المتخصص، وسنوات الخبرة، والمكتب التابع له البرنامج)؟

جدول (5): اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول مستوى ممارسات الدعم التربوي للطالبات ذوات فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه باختلاف العمل الحالي.

العمل الحالي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
معلمة تربية خاصة	24	3.79	0.37	4.83	0.000	دالة عند مستوى 0.01
معلمة تعليم عام	115	3.29	0.48			

وبعد قياس الفروق في استجابات المعلمات حول استخدام الممارسات باختلاف العمل الحالي (معلم تربية خاصة، معلم تعليم عام)، كشفت النتائج المبيّنة في الجدول رقم (5) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى ممارسات الدعم التربوي للطالبات ذوات فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، تعود إلى اختلاف العمل الحالي لأفراد الدراسة، وكانت تلك الفروق لصالح معلمات التربية الخاصة.

جدول (6): اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول مستوى ممارسات الدعم التربوي للطالبات ذوات فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه باختلاف مدى الحصول على تدريب في مجال فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه.

الحصول على تدريب في مجال فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
نعم	44	3.55	0.50	2.86	0.005	دالة عند مستوى 0.01
لا	95	3.30	0.48			

ومن خلال قياس الفروق في استجابات المعلمات حول استخدام الممارسات باختلاف الحصول على تدريب متخصص، تبيّن النتائج في الجدول رقم (6) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى ممارسات الدعم التربوي، وكانت تلك الفروق لصالح المعلمات اللاتي حصلن على تدريب.

جدول (7): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول مستوى ممارسات الدعم التربوي للطالبات ذوات فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه باختلاف عدد سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	1.96	4	0.49	2.05	0.090	غير دالة
داخل المجموعات	31.93	134	0.24			

تكشف نتائج الفروق بين استجابات المعلمات حول استخدام الممارسات باختلاف سنوات الخبرة، الموضحة في الجدول رقم (7) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى ممارسات الدعم التربوي للطالبات ذوات فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، تعود إلى اختلاف عدد سنوات خبرة أفراد الدراسة.

جدول (8): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول مستوى ممارسات الدعم التربوي للطالبات ذوات فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه باختلاف مكتب الإشراف التربوي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	2.68	6	0.45	1.89	0.087	غير دالة
داخل المجموعات	31.21	132	0.24			

ومن خلال قياس الفروق بين استجابات المعلمات حول استخدام الممارسات باختلاف مكتب الإشراف التابع له البرنامج، تبيِّن النتائج في الجدول رقم (8) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى ممارسات الدعم التربوي للطالبات ذوات فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، تعود إلى اختلاف مكتب الإشراف التربوي التابعة له برامج أفراد الدراسة.

3- عرض السؤال الثالث: ما المُعَوِّقات التي تحول دون تقديم ممارسات الدعم التربوي من منظور المعلمات في برامج فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه في مدينة الرياض؟

جدول (9): توزيع إجابات أفراد الدراسة حول المُعَوِّقات التي تحول دون تقديم ممارسات الدعم التربوي في برامج فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه.

المعوق/ السبب	عدد مرات اختيار السبب	النسبة*	الترتيب
عدم كفاية الوقت	397	34.9	1
غير مناسبة للطالبات	356	31.3	2
احتياجات الطالبات يلزمها دعم أكثر	130	11.4	3

تابع/ جدول (9).

المعوق/ السبب	عدد مرات اختيار السبب	النسبة*	الترتيب
الحاجة إلى تدريب إضافي	124	10.9	4
الحاجة إلى فصول أصغر حجمًا	73	6.4	5
الحاجة إلى مصادر إضافية	34	3.0	6
الحاجة إلى مواد إضافية	15	1.3	7
لم يحدد	9	0.8	-
عدد مرات اختيار الخيار الأول (عدم الاستخدام، غالبًا، أو أبدًا)	1138		

*** النسبة لإجمالي عدد مرات اختيار الخيار الأول.**

للتعرف على المُعَوِّقات التي تحول دون تطبيق المعلمات لممارسات الدعم التربوي من وجهة نظرهن، حسبت التكرارات والنسب المئوية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على الخيار رقم (1) في الاستبانة، والذي يمثل عدم الاستخدام في كثير من الأحيان أو أبدًا، ثم إيراد السبب في الخانة التي تليها مباشرة.

ويشير الجدول رقم (9) إلى عدد من المُعَوِّقات، حيث بلغ معدل تكرار اختيار الخيار الأول (1138) مرة، والذي يشير إلى عدم استخدام الممارسات التي تدعم الطالبات ذوات فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه في الفصل، حيث أوضحت النتائج أن أكثر المُعَوِّقات تكرارًا والتي جاءت في المرتبة الأولى، هي: «عدم كفاية الوقت» حيث تكررت (397) مرة، وبنسبة (34.9 ٪). يليها في المرتبة الثانية: «غير مناسبة للطالبات» حيث تكررت (356) مرة، وبنسبة (31.3 ٪). يليها في المرتبة الثالثة أن «الطالبات يلزمهن دعم أكثر»، حيث تكررت (130) مرة، ثم «حاجة المعلمات إلى تدريب إضافي» في المرتبة الرابعة، إذ تكررت (124) مرة، كما أشارت المُعَوِّقات إلى الحاجة «إلى فصول أصغر حجمًا» حيث تكررت (73) مرة، كما أن بعض المعلمات أشرن إلى عدم استخدام الممارسة، دون الإشارة إلى سبب محدد، على تسع عبارات وبنسبة (0.8 ٪) .

4- عرض السؤال الرابع: ما المقترحات لتطوير ممارسات الدعم التربوي المقدمة في برامج فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه من وجهة نظر المعلمات؟

توصل للمقترحات من خلال إجابة أفراد الدراسة عن السؤال المفتوح، الذي تحدد بـ: ما المقترحات من وجهة نظر المعلمات لتطوير تطبيق ممارسات الدعم التربوي؟، حيث فرغت إجابات المعلمات عن هذا السؤال وصنفت إلى مقترحات (نفسية، مهنية، إدارية، بيئية وتربوية).

المقترحات التي تتعلق بالجانب النفسي «السلوكي»:

- التشخيص المناسب للحالات، وإعادة الاختبارات دوريًا؛ لأن بعض معلمات التربية الخاصة يعتقدن بأن بعض الحالات شخصت بنقص الانتباه وفرط الحركة، على الرغم من أنه يظهر عليهن أعراض أخرى مشابهة لسمات التوحد.

- أخذ الوقت الكافي لتحديد موقع الطالبة المناسب.

- الحاجة إلى توفير مقاييس تحدد مستوى الطالبة، واحتياجاتها التربوية والسلوكية.

المقترحات التي تتعلق بالجانب الإداري:

- تقليل أعداد الطالبات، وخاصة في فصول الطالبات ذوات فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه؛ لأن بعض الفصول تزيد عن (40) طالبة؛ مما يصعب على المعلمة تلبية كافة الاحتياجات.

- توضيح آلية العمل لمعلم التربية الخاصة، ومعلم التعليم العام، وتخطيط التعاون، فيما يتعلق بالتخطيط، والتدريس، والتقييم.

- توفير بيئة مناسبة ومواد وأدوات تساعد المعلم على الإبداع والابتكار.

- وضع سياسة وآلية واضحة تحفظ حق الطالبات ذوات فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه.

- التأكيد على فريق العمل، ووجود أعضاء الفريق في كل مدرسة: (معلمة تربية خاصة، وأخصائية تخاطب، وأخصائية علم نفس، ومرشدة طلابية).

- زيادة عدد معلمات التربية الخاصة والحاجة إلى معلم مساعد في الفصل؛ للتركيز على الطالبات ذوات فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه؛ لأن عدد معلمات التربية الخاصة غير كافٍ.

المقترحات المتصلة بالجانب البيئي والتربوي:

- الاهتمام بمنح الوقت الأكبر للعب، والحصص التفاعلية العملية مثل: (النشاطات الفنية).

- تطوير المناهج الدراسية، وليس تكرارها وحشوها، واتخاذ الإجراءات حول المناهج بحيث يكيّف المنهج للطالبة لدراسة معلومات شاملة، لأنها تشكل عقبة لدى أغلبية المعلمات.

- إعطاء الطالبات ذوات فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه الفرصة لتنمية ميولهن الإبداعية، مما يسهم في زيادة الثقة بالنفس.

مناقشة النتائج:

كشفت النتائج عن عمق إدراك المعلمات لأهمية الثناء، والتعزيز اللفظي، حيث (تستخدمها المعلمات بصورة شبه يومية)، والتي من شأنها زيادة تكرار السلوكيات المرغوبة؛ كونها من المعززات الإيجابية الاجتماعية التي نادرًا ما يحدث لها إشباع، والتي تتضمن جذب انتباه الآخرين من خلال عمل سلوكٍ ما،

والحصول على ردة فعل إيجابية منهم (كيرني، 2007/ 2012). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ولكر (Walker, 2013)التي كانت من الممارسات التي تطبق غالبًا مع الطلاب ذوي فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، كما تتفق مع ما ذكره بانتاليون (pantaleon, 2016) في أن تقديم المعلمين التعزيز للطالبة ذات فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، مكّنها من البقاء على المهمة مدة أطول.

كما أشارت النتائج إلى درجة ممارسة المعلمات شبه اليومي لعبارة «أنادي الطالب باسمه، أربت على كتف الطالب، أستخدم إشارة خاصة، أو كلمة، أو أقترب منه»؛ واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ولكر (Walker, 2013)، حيث كانت من الممارسات التي تطبق غالبًا مع الطلبة ذوي فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، وهذا مؤشر على أهمية وفاعلية التنويع في جذب الانتباه، بطرق مختصرة، ومتنوعة، ومتكررة (pantaleon, 2016; Shelley, 2001). وأشارت النتائج إلى أن «المعلمات يتجنبن حرمان الطالب من وقت الفسحة أو التربية البدنية كنوع من العقاب» وبدرجة يومية، وهذا مؤشر على إدراك المعلمات لمترتبات الإقصاء، وعدم فاعليته، كون هذا الأسلوب بوصفه أحد أنواع العقاب يضعف العلاقة ما بين الطالب والمعلم (تدمري، 2011)، وسلوك الطالب السلبي إذا لم يعالج، فإنه سيظهر لاحقًا وبأشكال أخرى، ومن المفترض أن يكون الإقصاء إيجابيًا مثل: الخروج للساحة لمدة قصيرة، أو الذهاب إلى ركن في حال أكملت مهمة ما؛ لفاعليته مع الطلاب ذوي فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه (pantaleon, 2016). كما تشير النتائج إلى أن المعلمات يتجاهلن الإزعاجات السلوكية البسيطة بدرجة شبه يومية، وهذا يتفق مع ما ذكره ولكر (Walker, 2013) أن المعلمين غالبًا ما يتجاهلون السلوكيات البسيطة؛ لأن تجاهل السلوك غير المرغوب، وتعزيز السلوك المقابل يضمن التقليل من حدوث السلوك غير المرغوب (Zaghlawan, Ostrosky & AlKhateeb, 2007).

كما توصلت النتائج إلى أن المعلمات لا يُسجّلن التقارير السلوكية، ولا يرسلنها إلى أولياء الأمور، وهذا يختلف عن نتائج دراسة ولكر (Walker, 2013)؛ كون هذه الممارسة تُستخدم غالبًا في البيئة الأجنبية، وربما يعود عدم استخدامها في بيئتنا إلى أن هناك معلمين لديهم استعداد أقل لتنفيذها، لنقص المعرفة بها، أو بسبب ضيق الوقت، خاصة وأنها تتطلب الالتزام يوميًا، ولفترة من الزمن (Moore, whittaker, & ford, 2016).

أما ما يتعلق بالفروق بين استجابات المعلمات وفق عدة متغيرات، فبيّنت النتائج أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا متعلقة بتطبيق الممارسات تُعزى إلى متغير العمل الحالي، وذلك لصالح معلمات التربية الخاصة؛ نظرًا لمعرفتهن السابقة بتعديل السلوك، وطبيعة التفريد،

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع ما ذكره أبا عود (Abaoud, 2013) من حيث أن هناك علاقة موجبة بين استعداد المعلمين لتعليم الطلبة ذوي فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، وبين طبيعة عملهم في المدرسة (معلمي تربية خاصة).

كما أشارت النتائج إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا تتعلق بتطبيق الممارسات وذلك لصالح المعلمات اللاتي تلقّين دورات تدريبية متخصصة، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي أشارت إلى فاعلية التدريب في مجال فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، وانعكاسه إيجابًا على ممارسات المعلمين الصفّية (سلامة، 2006)؛ (Krowski, 2009; Murphy, 2015).

ومن الملاحظ أن هناك مجموعة من المعوقات التي تحول دون تقديم ممارسات الدعم التربوي، يتمثّل أبرزها في: «عدم توفر الوقت الكافي»، والتي قد تتداخل مع مُعَوِّقات أخرى، كازدحام الفصول، وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة ستاغ (Stagg, 2010)، من حيث وجود علاقة طردية بين مستوى إجهاد معلمي الطلبة ذوي فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، وحاجز ضيق الوقت، حيث عبّرت المعلمات عن عدم استخدام بعض الممارسات مثل: جعل الطالب يضع خطًا تحت التعليمات أو يعيد كتابتها قبل البدء، واستخدام التلقين المصور، والذي قد يعود إلى ضيق الوقت.

ويظهر من خلال المُعَوِّقات حاجة المعلمات إلى تدريب إضافي، مما يُظهر الحاجة إلى تنمية مهاراتهن المعرفية، والعملية، للتعامل مع الطلبة ذوي فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، وهذا يتفق مع دراسات (الحسين وال داود، 2017 (Abaoud, 2013; Gwernan-Jonesa. at.al., 2016; Kendall, 2016; Martinussen, Tannock, & Chaban, 2011)، كما أشارت المُعَوِّقات إلى الحاجة إلى فصول أقل عددًا، ومن الملاحظ على الفصول أن هناك تضخمًا في أعداد الطالبات فيها، وخاصة في المدارس التابعة لمكتب (الشفا، والروابي، والبديعة)؛ لتعبير المعلمات عن عدم قدرتهن على الإيفاء باحتياجات كل طالبة سلوكيًا، وأكاديميًا.

كما توصلت النتائج إلى وضع المقترحات التي تُسهم في تطوير البرامج وخاصة فيما يتعلق بآلية العمل، فهي غير واضحة، وأنها بحسب اجتهاد المعلمات، وحاجتهن إلى تقليل أعداد الطالبات في فصول الطالبات المشخصات؛ لوجود علاقة بين مواقف المعلمين نحو تعليم الطلبة ذوي فَرْط الحركة وتشَتُّت الانتباه، وبين مستوى حجم الفصل (Abaoud, 2013)، كما اقترحن وجود معلم مساعد لتخفيف العبء على معلم الصف، وذلك يفسّر ضيق الوقت، وكثرة أعداد الطلبة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، فإن الباحثة تقدم جُملة من التوصيات التي يُتوقع أن تُحسِّن من تطبيق ممارسات الدعم التربوي، وهي:

– دراسة مدى مناسبة المدارس والفصول وتقييمها، وتأهيل المعلمات، وتهيئة الطالبات والبيئة قبل افتتاح البرامج.

– تأهيل المعلمات من قِبل إدارة التدريب التربوي؛ كي يصبحن قادرات على إعادة النظر في الاختلافات بين الطالبات، والاختلافات بين أنماط التعلم، والاحتياجات التعليمية الخاصة، وأساليب التدريس، وشخصية كل طالبة.

– تفعيل إشراك العمل من خلال فريق مُتعدد التخصصات، في تقييم الاحتياجات الأكاديمية، والسلوكية، ومراقبة الفصول، وتقييم أسلوب التعلم، وتطوير شراكة مهنية بين معلم التربية الخاصة، ومعلم التعليم العام، في تخطيط وتنفيذ وتقييم التدريس.

***

هذا البحث مستل من مشروع تخرج تحت إشراف د. عبير عبد الله الحربي، جامعة الملك سعود.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية:

تدمري، رشا عمر (2011). أثر العقاب المدرسي في دافعية التلميذ للإنجاز والتحصيل وفي علاقته بمعلميه. *مجلة رابطة التربية الحديثة*، 4(9)، 125-160.

حسن، السيد محمد (2006). *الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام برنامج SPSS*. مُسترجع من:
http://faculty.ksu.edu.sa/70810/DocLib5/

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

الخطيب، عاكف؛ والزعبي، سهيل؛ وعبد الرحمن، مجدولين (2012). تقييم البرامج والخدمات التربوية في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية وفقًا للمعايير العالمية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *1* (3)، 51-70.

سلامة، إبراهيم؛ محمد، خالد (18-20 ابريل، 2006). *فاعلية برنامج لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية على بعض أساليب التعلم النشط وأساليب التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط على أدائهم التدريسي*، مؤتمر إعداد المعلم في الوطن العربي الواقع والمأمول، الإسكندرية، مصر.

شتواني، حياة (2015). الدعم التربوي أداة فعالة لتجاوز أشكال التعثر الدراسي. *مجلة العلوم التربوية*، (61)، 64- 69.

عبيدات، ذوقان (1422). *البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه*، مصر، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

العساف، صالح محمد (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، ط2. الرياض: دار الزهراء.

غانم، بتول مصلح (2015). واقع الخدمات التربوية المقدمة للطالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية بمدينة جنين من وجهة نظر العاملين. *مجلة جامعة الأقصى*، *1* (19)، 258-292.

كريستين، جونستن (ربيع أول، 1440). *اضطرب فرط الحركة*

وتشتت الانتباه. الشؤون الصحية بالحرس الـوطني. وزارة الحرس الوطني، المملكة العربية السعودية.

كيرني، ألبرت (2012). *تحليل السلوك التطبيقـي مقدمـة لأ وليـاء الأمور والمعلمين والمهنيين*. ترجمة د. بندر العتيبي، الرياض، السعودية: دار الناشر الدولي.

اللجنة المركزية للدعم التربوي (1999). *كتاب مرجعي في الـدعم التربوي*، الدار البيضاء.

وزارة التعليم (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الإصدار الأول، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم.

ياسـمينة، هلايـلي (2013). تـأثير الاضـطرابات الـسلوكية عـلى التلاميذ المحرومين عاطفيًا وغير المحـرومين. *عـالم التربيـة*، 14(44)، 249- 273.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abaoud, A. (2013). *Elementary school teachers' attitudes toward willingness to teach students with ADHD in their classrooms in Riyadh city in Saudi Arabia* (Master dissertation). Available from Education Database. (Order No. 3618941).

Albatti, T., Alhedyan, Z., Alnaeim, N., Almuhareb, A., Alabdulkarim, j., Albadia, R., & Alshahrani, K. (2017). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder among primary school-children in Riyadh, Saudi Arabia; 2015-2016. *International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine*, *4*(3), 91-94.

Alhossein, A., & Aldawood, H. A. (2017). Challenges faced by teachers of students with ADHD in integrating assistive technology, and teachers' attitudes about it (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 29(3), 355-377.

Al-Khateeb, A., Al-Zoubi, S., & Abdel Rahman, M. (2012). Assessment of Educational Programs and Services in Centers and Institutions of Intellectual Disabilities According to International Standards (in Arabic). The International Interdisciplinary *Journal of Educati on*, 1(3), 51-70.

ALqahtani, M. (2010). Attention-Deficit Hyperactive Disorder in school-aged children in Saudi Arabia. *Eur J pediatr*, 169(9), 1113-7.

Fowler, M. (1994). *Attention-Deficit/Hyperactivity disorder*. NICHCY briefing paper. revised edition National Information Center for Children and Youth with Disabilities, P.O. Box 1492, Washington, DC 20013.

Ganem, B. (2015). The Reality of Educational Services Provided to Female Student with Special Needs in Basic Public Schools in Jenin City from the Viewpoint of Employees (in Arabic). *Journal of Al-Aqsa University*, *1*(19), 258-292.

Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Cooper, P., Russell, A. E., Richardson, M., Rogers, M., &... Garside, R. (2016). A systematic review and synthesis of qualitative research: the influence of school context on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Emotional & Behavioral Difficulties, 21*(1), 83-100.

Halleley, Y. (2013). The Effect of Behavioral Disorders on Students Who are Emotionally Disadvantaged and not disadvantaged (in Arabic). *World of Education, 14*(44), 249-273.

Hamilton, N. J., & Astramovich, R. L. (2016). Taching Strategies for Students with Adhd: Findings from The Field. *Education*, 136(4), 451-460.

Jones, M. N., Weber, K. P., & McLaughlin, T., F. (2013). No Teacher Left Behind: Educating Students with ASD and ADHD in the Inclusion Classroom. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, (2)2, 2-22.

Kendall, L. (2016). 'The teacher said I'm thick!' Experiences of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder within a school setting. *Support for Learning, 31*(2), 122-137.

Krowski, K. F. (2009). *ADHD: Urban teachers' knowledge, beliefs and classroom practice.* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (305140059).

Martin, Andrew. (2013). Improving the Achievement, Motivation, and Engagement of Students With ADHD: The Role of Personal Best Goals and Other Growth-Based Approaches. *Australian Journal of Guidance & Counselling, 23*(1),143-155.

Martinussen, R., Tannock, R., & Chaban, P. (2011). Teachers' reported use of instructional and behavior management practices for students with behavior problems: Relationship to role and level of training in ADHD. *Child & Youth Care Forum, 40*(3), 193-210.

McKinley, L. A., & Stormont, M. A. (2008). The school supports checklist: Identifying support needs and barriers for children with ADHD. *Teaching Exceptional Children, 41*(2), 14-19.

Melago, K. (2014). Strategies for Successfully Teaching Students with ADD or ADHD in Instrumental Lessons. *Music Educators Journal, 10*1(2), 37-43.

Moore, D. A., Whittaker, S., & Ford, T. J. (2016). Daily report cards as a school-based intervention for

children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Support for Learning, 31*(1), 71-83.

Murphy, S. L. (2015). How do we teach them to read if they can't pay attention? Change in literacy teaching practice through collaborative learning. *Language and Literacy*, 17(1), 83-105.

Opic, S., & Mirosevi, J. K. (2011). Handling Students with ADHD Syndrome in Regular Elementary Schools. *Napredak, 152*(1), 75-92.

Pantaleon, A. (2016). Dealing with ADHD in A Greek Primary School. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(1), 341-344.

Pariseau, M. E. (2011). *Individualized education programs for students with ADHD: Analysis of special education services provided and cost of intervention* (Doctoral Dissertation). Available from Education Database. (UMI NO. 3460789).

Preston, A. S., Heaton, S. C., McCann, S. J., Watson, W. D., & Selke, G. (2009). The role of multidimensional attentional abilities in academic skills of children with ADHD. *Journal of Learning Disabilities, 42*(3), 240-9.

Rabiner, D. L., Murray, D. W., Skinner, A. T., & Malone, P. S. (2010). A randomized trial of two promising computer-based interventions for students with attention difficulties. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(1), 131-42.

Shatwani, H. (2015). Educational Support is an Effective Tool to overcome forms of academic distress (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, (61), 64-69.

Shelley, M. (2001) Classroom Strategies Used by Teachers of Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 20(4), 25-44.

Stagg, A. M. (2010). *Barriers to attention -deficit /Hyperactivity disorder intervention implementation in the public school setting* (Master dissertation). Available from Education Database. (Order No. 3422099).

Tadmori, R. (2011). Effects of School Punishment on Student Relationship with Instructors and Movtivation fdr Achievement and Acquisition (in Arabic). *Journal Modern Education Association*, 4(9), 125-160.

Trussell, R. P., Lewis, T. J., & Raynor, C. (2016). The Impact of universal Teacher Practices and Function-based Behavior interventions on the rates of problem behaviors among at-risk students. *Education & Treatment of Children*, 39(3), 261-282.

Walker, A. (2013). *Classroom support strategies for students with ADHD: Frequency of use, level of effectiveness and roadblocks to implementation* (Master dissertation). Available from Education Database. (Order No. 3605622).

Zaghlawan, H. Y., Ostrosky, M. M., & Al-Khateeb, J. M. (2007). Decreasing the inattentive behavior of Jordanian children: A group experiment. *Education and Treatment of Children,* 30(3), 49-64.

❋ ❋ ❋