كلية التربية

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

مستوى استخدام الممارسات التربوية المستندة على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

إعـــــــــــــداد

موضي بنت سعود بن عبد العزيز الهويمل

باحثة دكتوراه في قسم التربية الخاصة بكلية التربية

جامعة الملك سعود

المملكة العربية السعودية

M.howaimel@gmail.com

﴿المجلد التاسع والثلاثون– العدد الخامس– مايو ٢٠٢٣م﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى استخدام الممارسات التربوية (الأكاديمية والسلوكية) المستندة على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. واشتملت الدراسة على عينة عشوائية مكونه من (١٠١) معلمة للمرحلة الابتدائية أثناء تدريسهن في صفوف التعليم العام في المدارس الملحق بها برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتمت ملاحظتهن في حصص دراسية مختلفة؛ إذ كانت أعلاهن معلمات اللغة العربية، وأقلهن معلمات التربية البدنية والمهارات الرقمية والنشاط. حيث طبقت الباحثة قائمة ملاحظة للممارسات الأكاديمية المستندة على الأدلة، وقائمة أخرى للممارسات السلوكية المستندة على الأدلة بعد اختبار صدقها وثباتها باستخدام الصدق الظاهري، ومعامل ارتباط بيرسون، وكذلك الاتفاق بين الملاحظين. إذ أشارت النتائج إلى المستوى المتوسط لاستخدام معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للممارسات الأكاديمية المستندة على الأدلة، إلا أن البعد السلوكي للممارسات المستندة على الأدلة أشار إلى أن مستوى استخدام معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للممارسات السلوكية المستندة على الأدلة كان بدرجة منخفضة. كما ناقشت الدراسة الحالية في الختام عددًا من التوصيات التي قد تعمل على تطوير استخدام الممارسات المستندة على الأدلة نظريًا باقتراح الدراسات البحثية، وتطبيقيًا بالعمل على رفع كفاءة المعلمين والإعداد للتنفيذ.

الكلمات المفتاحية: اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، الممارسات التربوية المستندة على الأدلة، المعلمات، الطالبات.

Abstract

The current study aimed to identify the level of use of evidence-based educational (academic and behavioral) practices among female teachers of students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). The study included a random sample of (١٠١) female teachers for the primary stage and educate general education classes in schools that have ADHD programs, and they were observed in different classes, where the highest among them were the teachers of the Arabic language, and the lowest were the teachers of physical education, digital skills, and activity. The researcher applied an observation list of evidence-based academic practices, and another list of evidence-based behavioral practices after testing their validity and reliability by using the face validity, Pearson's correlation coefficient, as well as the agreement between the observers. The results indicated the medium level of use by teachers of students with ADHD for evidence-based academic practices, but the behavioral dimension of evidence-based practices indicated that the level of use by teachers of students with ADHD for evidence-based behavioral practices was low. In conclusion, the current study discussed several recommendations that may work to develop the use of evidence-based practices by suggesting research studies and working to raise the efficiency of teachers and preparing for implementation.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Evidence- Based Educational Practices, Teachers, Students.

المقدمة:

يتصف المعلم بكونه عنصر رئيسي في العملية التعليمية، وبالتالي تتمثل أبرز مهامه في توجيه الطلبة نحو تحقيق أهدافهم الأكاديمية. إذ أشارت منظمة اليونسكو (٢٠٢٠) بأن التدريس الجيّد ينبغي أن يأخذ بالاعتبار جميع المتعلمين بما فيها نقاط القوة والقصور في جوانب متعددة، ابتداءً بالطرق التعليمية المُستخدمة من قبل المعلمين. علاوة على ذلك، أدرج مجلس الأطفال غير العاديين مجموعة من المعايير التي يجب أن تتوفر في معلم التربية الخاصة، ويتمثل المعيار الخامس في المساعدة على التعلم باستخدام الممارسات الفعّالة (Council for Exceptional Children, ٢٠٢٠). يستنتج من ذلك، مدى أهمية إلمام المعلمين بالممارسات المستندة على الأدلة معرفةً وتطبيقًا بما يعزز فرص نجاح الطلبة ورفع مستوى مخرجاتهم.

ويُقصد بالممارسات المستندة على الأدلة التدخلات المُستخدمة من قبل المعلمين بغرض تحسين مخرجات الطلاب الأكاديمية والسلوكية، وتتميز تلك التدخلات بكونها مُثبته بدراسات تستوفي معايير محددة (الحسين، ٢٠١٧). وتأتي المُطالبة بتطبيق الممارسات المستندة على الأدلة بشكل واضح في القوانين الأمريكية ومن أبرزها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], ٢٠٠٤)، وعزّز ذلك قانون كل طالب ينجح (Every Student Succeeds Act [ESSA], ٢٠١٥). ويعود ذلك التأكيد القانوني إلى ما توصلت إليه الدراسات والأبحاث العلمية من الأثر الإيجابي لتطبيق تلك الممارسات المستندة على الأدلة على مخرجات الطلبة (What Works Clearinghouse, ٢٠١٩; Zaheer et al., ٢٠١٦). إضافة إلى أن استخدام المعلمين للممارسات المُثبتة علميًا يُجنبهم ضياع الوقت والجهد على تدخلات لم تُثبت فعاليتها، وبالتالي إتاحة الفرصة لتطوير التدخل بناءً على احتياجات الطلاب الفعلية (Russo-Campisi, ٢٠١٧) ومن بينهم الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

إن الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بحاجة إلى توظيف معلميهم للممارسات التربوية المستندة على الأدلة؛ نظرًا للصعوبات التي تميّزهم عن غيرهم من الطلبة. فاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يُعرف بكونه نوع من عدم الانتباه مع أو بدون فرط النشاط والاندفاعية مما يُعيق النمو والتطور الوظيفي (American Psychiatric Association, ٢٠١٣)، وبالتالي تتميّز الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بانخفاض مستوى الأداء الأكاديمي، بالإضافة إلى المشاكل السلوكية كالعدوان وعدم التقيّد بقواعد الفصل الدراسي ومشاكل في العلاقات (Abikoff et al., ٢٠٠٢; Aduen et al., ٢٠١٨).

علاوة على أن عدم تقديم التدخلات المُلائمة لهن قد يؤدي إلى الفشل الأكاديمي والوظيفي والفشل في العلاقات وظهور السلوكيات المضادة للمجتمع (APA, ٢٠١٣;National Institute of Mental Health, ٢٠٢٢).

بناءً على أهمية توظيف المعلمين للممارسات المستندة على الأدلة وأثرها على تطوير مخرجات الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف على مستوى استخدام الممارسات التربوية المستندة على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

مشكلة الدراسة:

تبلورت مشكلة الدراسة الحالية بعد مراجعة الدراسات السابقة التي بحثت حول الممارسات المستندة على الأدلة، ومن أبرزها دراسة الطريفي والحسين (٢٠٢٢)، ودراسة الحسين (٢٠٢١)، ودراسة الحسين (Alhossain, ٢٠٢١)، ودراسة المالكي (٢٠٢١)، ودراسة المقهوي والعثمان (٢٠٢٠)؛ إذ استفادت الدراسة الحالية من تلك المراجعة في تحديد قائمة الملاحظة واستخدامها كأداة للدراسة بدلًا من الاستبانة التي أُستخدمت في الدراسات السابقة المحلية حسب علم الباحثة. وقد تأتي ميزة استخدام قائمة الملاحظة في أخذ تصوّر عن قرب حول مدى استخدام الممارسات الأكاديمية والسلوكية المستندة على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

كما تتمثل التوجهات الحالية والمستقبلية للمملكة العربية السعودية حول التعليم في النهوض به والتطوير من أداء المعلمين. ويجيء ذلك جليًا في برنامج تنمية القدرات البشرية، وهو من البرامج التي ظهرت على السطح لتحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ بهدف تنمية المهارات والمعارف في جميع المجالات للعمل على تعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية (رؤية المملكة العربية السعودية، ٢٠٢١).

لذا تبرز الحاجة لإجراء الدراسة الحالية لقياس استخدام الممارسات الأكاديمية والسلوكية المستندة على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، للوقوف على درجة استخدامها فعليًا بواسطة قائمة الملاحظة وتقديم التوصيات. وذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي المتمثل في: ما مستوى استخدام الممارسات التربوية المستندة على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للمرحلة الابتدائية؟، والأسئلة الفرعية التالية ذات العلاقة:

١- ما مستوى استخدام الممارسات الأكاديمية المستندة على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للمرحلة الابتدائية؟
٢- ما مستوى استخدام الممارسات السلوكية المستندة على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للمرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى استخدام الممارسات التربوية(الأكاديمية والسلوكية) المستندة على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للمرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة النظرية: تتمثل أهمية الدراسة النظرية في النقاط الآتية:

١- تعتمد الدراسة الحالية على قائمة الملاحظة؛ إذ أن أغلب الدراسات السابقة ذات الصلة -على حسب علم الباحثة- استندت على الاستبانة.
٢- أيضًا، يمكن أن يكون للنتائج والتوصيات التي تخرج بها الدراسة أهمية وفائدة لدى الباحثين بالتركيز على جانب آخر للممارسات التربوية المستندة على الأدلة ودراسته.

أهمية الدراسة التطبيقية: تتمثل أهمية الدراسة التطبيقية في النقاط الآتية:

١- قد يكون للدراسة منفعة في تطوير المستوى المهني للمعلمات من خلال تسليط الضوء على درجة استخدامهن للممارسات التربوية المستندة على الأدلة وتوصيل نتائجها وتوصياتها لصناع القرار في الوزارة والجامعات.
٢- العمل على رفع مستوى جودة الخدمات المُقدمة للطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتكن متوافقة مع ما أوصت به الأبحاث العلمية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: معرفة مستوى استخدام الممارسات التربوية المستندة على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على (١٠١) من معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

الحدود المكانية: طُبقت في مدارس التعليم العام الحكومية المُلحق بها برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والواقعة بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

١- الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

يُعرف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بأنه "اضطرابات عصبية سلوكية، تظهر في صورة تشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز مدة كافية لتنفيذ المهمة المطلوبة كما قد يظهر فرط الحركة على شكل سلوك يتسم بحركة زائدة ونشاط مفرط غير هادف يعوق تعلم الطالب وقد تقترن هاتان الظاهرتان معًا" (وزارة التعليم، ٢٠١٦، ص.١١).

واجرائيًا يُعرف بأنهن الطالبات اللاتي شُخصن باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ويتلقين تعليمهن في المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام.

٢- الممارسات التربوية المستندة على الأدلة

Evidence- Based Educational Practices

يُقصد بها علميًا بأنها تلك الممارسات التي تدعمها دراسات متعددة عالية الجودة تستخدم تصميمات بحثية يمكن من خلالها استنتاج السببية التي تظهر تأثيرات ذات مغزى على نتائج الطلاب" (Cook& Cook, ٢٠١٣, p.٧٣).

وتعرفها الباحثة اجرائيًا بأنها التدخلات الأكاديمية والسلوكية التي تتميز بالجودة والفاعلية بناءً على أدلة علمية، والمُنفذة من قبل المعلمة في الصف الدراسي مع الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

الإطار النظري:

١- اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

يُعرّف باركلي (٢٠١٦) اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بأنه اضطراب في النمو العصبي، والذي تظهر أعراضه من خلال قصور نمطين كحد أدنى من القدرات العصبية النفسية. كما صنفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي في دليلها التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية أعراض الاضطراب إلى عدم الانتباه وكذلك فرط الحركة والاندفاعية، ويشترط لتشخيص الفرد بعدم الانتباه أو فرط الحركة والاندفاعية ظهور ما لا يقل عن ستة أعراض لكل منهما أو لجميعهما، ولمدة ستة أشهر كحد أدنى، كما يؤدي إلى التأثير السلبي على مهارات الطالب أو الطالبة الأكاديمية والاجتماعية في البيت والمدرسة (APA, ٢٠١٣).

وتتسم الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالعديد من الخصائص الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية. فعند مقارنة أداء الطالبة ذات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بأداء زميلاتها في الصف، فيظهر أن لديها غالبًا احتياجات تتجاوز احتياجات اقرانها غير ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (باركلي، ٢٠١٦). ويؤكد ذلك ما توصلت إليه عدد من الدراسات بانخفاض التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Bussing et al., ٢٠١٢; Carmine Pastura., ٢٠٠٩). ومن الناحية السلوكية، يتسبب القصور في الوظائف التنفيذية بوجود مشكلات سلوكية لدى الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (باركلي، ٢٠١٦)، وبالتالي تدني المهارات الاجتماعية وكيفية التفاعل مع الآخرين، والعدوان، وعدم التقيّد بقواعد الصف التي يضعها المعلم كالخروج من المقعد، والتسرع في الإجابة، وصعوبة انتظار الدور، ومقاطعة الآخرين (Abikoff et al., ٢٠٠٢; Aduen et al., ٢٠١٨, APA, ٢٠١٣).

٢- الممارسات التربوية المستندة على الأدلة

أشار مجلس الأطفال غير العاديين إلى أن الممارسات المستندة على الأدلة، ينبغي أن تُثبت فعاليتها بما لا يقل عن دراستين ذات تصميم تجريبي لمجموعات المقارنة مع التحديد العشوائي لتلك المجموعات، والآثار الإيجابية، وما لا يقل عن ٦٠ مشاركًا إجماليًا في تلك الدراسات؛ أو أربع دراسات لمجموعات المقارنة السليمة منهجياً مع التحديد غير العشوائي للمجموعات، والآثار الإيجابية، وتتميز بحد أدنى١٢٠ مشاركًا إجماليًا في تلك الدراسات؛ أو خمس دراسات تصاميم الحالة الواحدة السليمة منهجياً، وذات تأثيرات إيجابية، وبحد أدنى ٢٠ مشاركًا إجماليًا عبر الدراسات (CEC, ٢٠١٤)

من خلال التحديد السابق للممارسات المستندة على الأدلة، تبرز العديد من الممارسات المُثبتة علميًا لمعالجة الجوانب الأكاديمية أو السلوكية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. ففي الإطار الأكاديمي، وبما أن الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يتميّزن بقصور التركيز على المهمات المطلوبة منهن، ويفتقرن إلى المهارات التنظيمية مثل عدم احضار الكتب المدرسية كما هو محدد في الجدول الأسبوعي (باركلي، ٢٠١٦)، فإنه تتأكد أهمية تدريبهن على المهارات التنظيمية من خلال الاستراتيجيات السلوكية كاستراتيجية التشكيل والاقتصاد الرمزي (Bikic et al., ٢٠٢١; Langberg et al., ٢٠٠٨). بالإضافة إلى استخدام المعلمات للاستراتيجيات التي تزيد من وقت انخراط الطالبات في المهمة المطلوبة؛ لرفع مستوى الأداء الأكاديمي لديهن، كالتخطيط للدروس وإدارة زمن الحصة بفعالية، هذا إلى

جانب توظيف المعلمة للممارسات المُثبتة علميًا كالتدريس بواسطة الأقران، والتغذية الراجعة التصحيحية والفورية، واستراتيجية التغطية والنسخ والمقارنة، وتعليم الكتابة بخطوات متسلسلة من خلال استراتيجية التنظيم الذاتي في الكتابة (شيورمان وهال، ٢٠١٦/ ٢٠١٩ ;Goodman et al., ٢٠١٥; WWC, ٢٠١٧;Yell et al., ٢٠١٣).

كذلك واعتمادًا على المشكلة السلوكية التي لدى الطالبة ذات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، يأتي دور المعلمة في توظيف الاستراتيجيات السلوكية التي أُثبتت فعاليتها من خلال الأبحاث. ابتداءً بالتقييم السلوكي الوظيفي للمشكلة السلوكية ومُسبباتها وسياق حدوثها والتخطيط لمعالجتها، وتحديد التدخلات الملائمة سواءً كانت تدخلات لتعزيز السلوك كالاقتصاد الرمزي والعقد السلوكي أو التدخلات الهادفة لخفض السلوك غير المرغوب مثل الإطفاء وتكلفة الاستجابة والإقصاء (شيورمان وهال، ٢٠١٦/ ٢٠١٩؛ O'Neill et al., ٢٠١٥;Yell et al., ٢٠١٣). وهنا لابد من الإشارة إلى أهمية تدريب الطالبات على المهارات الاجتماعية، ومنها التواصل مع الآخرين، والعلاقات مع زميلاتهن، وحل المشكلات؛ لاسيما وأنها تمثل جانب قصور لذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Hodgens & Weber,١٩٩٢). حتى يتمكّن بعد ذلك من الضبط الذاتي لسلوكياتهن، عبر استخدام الطالبة استراتيجية الإدارة الذاتية وبتوجيه المعلمة لممارسة الحديث الذاتي، ومراقبة السلوك، ثم التقييم الذاتي، والتعزيز الذاتي (ويبر وبلوتس، ٢٠٠٨/ ٢٠١٥).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الحسين (٢٠٢١) إلى التعرف على مستوى إدراك المعلمين لاستخدام وفاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات على ٣١٢ معلم ومعلمة في مدينة الرياض، كما وضحت النتائج أن مستوى إدراك المعلمين لاستخدام الممارسات التعليمية والسلوكية كان متوسطًا، لكن كان مستوى الادراك بتلك الممارسات أعلى لدى المعلمات، ومعلمي التربية الخاصة، والذين لديهم عدد أعلى من البرامج التدريبية، كذلك وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدام المعلمين ووجهة نظرهم حول فاعلية استخدامها.

كما أجرى المالكي (٢٠٢١) دراسة للتعرف على مستوى معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المستندة على الأدلة للأطفال ذوي الإعاقة وتطبيقهم لها، باستخدام المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة على ١٤١ معلمة تربية خاصة في الطفولة المبكرة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المستندة على الأدلة كان متوسطًا، بينما مستوى تطبيقهم كان مرتفعًا، أيضًا توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستويات معرفة المعلمات وفقًا لمتغير المؤهل التعليمي لصالح مؤهل الدراسات العليا، ومتغير التخصص لصالح التربية الخاصة، ومتغير الدورات التدريبية لمن لديهن ثمانية دورات وأكثر.

أما دراسة جرين وآخرون (Green et al., ٢٠٢٠) فسعت إلى تحديد معدل استخدام الممارسات المبنية على الأدلة أثناء التدريس في الفصل، وما إذا تم تطبيق تلك الممارسات بشكل مختلف عبر المجموعات الديموغرافية (العرق وخطر الإعاقة)؛ كدراسة استكشافية استخدمت المسح المنظم أو المنهجي للاضطرابات السلوكية Systematic Screener for Behavior Disorders، ونظام ترميز لتتبع تكرار الممارسات المستندة على الأدلة عبر مجموعات الطلاب؛ لـ ٢٣ معلم و٥٨ طالب من ١٠ مدارس مختلفة؛ أشارت النتائج بأن المعلمين يستخدمون الممارسات بشكل أقل مما هو موصى في الأدبيات، كما اتضح استخدام المعلمين لاستراتيجيات فرص الاستجابة، والتغذية الراجعة المحددة الإيجابية بشكل أكبر مع الطلاب غير المعرضين لخطر الاضطرابات السلوكية.

كما قام دافيس (Davis, ٢٠١٩) بدراسة كان هدفها استكشاف فهم معلمي التعليم العام لما قبل الخدمة والإعداد المهني للممارسات المستندة على الأدلة، واكتشاف وصف المعلمين للأحداث التي تحثهم أو تمنعهم عن تنفيذ الممارسات المستندة على الأدلة؛ باستخدام المنهج النوعي من خلال تطبيق المُقابلة شبه المنظمة على ١٠ من معلمي التعليم العام من الروضة وحتى الصف الثامن، كذلك وضّحت النتائج بوجود فهم لدى المعلمين بالممارسة المستندة على الأدلة، لكن يعتقدون أنهم غير مستعدين لاستخدامها في الفصول الدراسية تبعًا لعامل الوقت، كما تلّقى معظم المعلمين دورات تدريبية حولها، لكن مناهج تلك الدورات محدود في الاتجاه والمحتوى.

وجاءت دراسة هيرون (Herron, ٢٠١٧) بهدف الكشف عن مدى تكرار معلمي التعليم العام لتنفيذ تدخلات فعالة قائمة على الأدلة لتحسين التحصيل الدراسي للطلاب ذوي الإعاقة، والتحديات التي تواجه بعض المعلمين حول استخدام هذه التدخلات، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، من خلال ٣٠ فيديو لدروس من مقاييس التدريس الفعال لدراسة طولية، ومقابلة ١٨ معلم، وأظهرت نتائج مقاطع الفيديو أن ٩٠% استخدموا تعليمات واضحة، و٢٧% استخدموا المخططات البيانية، و١٠% تدريس الأقران؛ لكن أشارت تحليلات المقابلات أن التعليمات الواضحة وتدريس الأقران أُستخدمت بنسبة ١٠٠%، و٩٤% استراتيجيات القراءة، و ٨٣% التعلم القائم على التساؤل، و٧٢% استراتيجية الاستذكار، كما توصلت الدراسة إلى أن العوائق التي تحول دون تنفيذ الممارسات القائمة على الأدلة هي النقص في الوقت والمال والموارد والفعالية في اختيار الممارسات القائمة على الأدلة للطلاب ذوي الإعاقة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات يتضح وجود العديد من أوجه الاتفاق والاختلاف في النتائج التي توصلت إليها. إذ تشابهت دراسة الحسين (٢٠٢١) ودراسة المالكي (٢٠٢١) في معرفة المعلمين المتوسطة للممارسات المستندة على الأدلة، وكان أعلى للذين تخصصهم تربية خاصة ولمن لديه دورات تدريبية أكثر. أيضًا اتفقت دراسة دافيس (Davis, ٢٠١٩) ودراسة هيرون (Herron, ٢٠١٧) على وجود مُعيقات تحول دون استخدام المعلمين للممارسات المستندة على الأدلة ومن أبرزها عامل الوقت والخلفية المعرفية. لكن اختلف نتيجة دراسة المالكي (٢٠٢١) مع دراسة جرين وآخرون (Green et al., ٢٠٢٠)؛ إذ أشارت دراسة المالكي (٢٠٢١) بأن تطبيق المعلمات للممارسات المستندة على الأدلة جاء بمستوى عالي، بينما أشارت الأخرى أن استخدام المعلمين لتلك الممارسات كان منخفضًا.

كذلك تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في جانب تناولها للممارسات المستندة على الأدلة من قبل المعلمات، وتتشابه مع دراسة الحسين (٢٠٢١) على وجه الخصوص في اشتمالها على اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. وعلى الرغم من ذلك، تتميّز الدراسة الحالية باستخدامها قائمة الملاحظة كأداة لجمع البيانات واقتراب الباحثة من المعلمات في الفصول الدراسية لمراقبة تفاعل المعلمة مع الطالبات وتحديد درجة استخدام المعلمات للممارسات التي أشارت الأدبيات إلى فاعليتها.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي؛ كون أسئلة الدراسة هي الموجه لاستخدام ذلك المنهج لوصف الظاهرة محل الاهتمام. إذ يسعى هذا النوع من الأبحاث إلى تحديد الوضع الحالي لمشكلة الدراسة كما توجد في الواقع، ثم وصفها وصفًا دقيقًا من خلال العرض الكمي للبيانات (نصر الله، ٢٠١٩).

مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في المعلمات اللاتي يقمن بتدريس الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للمرحلة الابتدائية في صفوف التعليم العام بالمدارس الحكومية التي يوجد بها برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (١٥٣) معلمة (إدارة التربية الخاصة، ٢٠٢٣؛ إدارة التخطيط والمعلومات؛ ٢٠٢٣). وطُبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٠١) معلمة للطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أثناء أدائهن الحصص الدراسية (٤٠ إلى ٤٥ دقيقة للحصة الواحدة) في صفوف التعليم العام (من الصف الأول وحتى السادس) بالمدارس الحكومية المُطبق بها برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، باستخدام العينة العشوائية من خلال القرعة. ويوضح الجدول التالي معلمات الحصص الدراسية التي قامت الباحثة بملاحظتهن خلالها:

جدول رقم (١) معلمات الحصص الدراسية

الحصة	التكرارات	النسبة المئوية
اجتماعيات	٣	٣.٠
انجليزي	٩	٨.٩
مهارات حياتية وأسرية	٣	٣.٠
تربية بدنية	١	١.٠
دراسات إسلامية	١٤	١٣.٩
رياضيات	١٩	١٨.٨
علوم	١٣	١٢.٩
فنية	٢	٢.٠
لغتي (اللغة العربية)	٣٥	٣٤.٧
مهارات رقمية	١	١.٠
نشاط	١	١.٠
الإجمالي	١٠١	١٠٠.٠

يتضح من خلال الجدول السابق إلى أن المعلمات في الدراسة الحالية تمت ملاحظتهن أثناء تدريسهن حصص دراسية مختلفة. حيث كانت معلمات اللغة العربية الأعلى تكرارًا (٣٥ معلمة) بنسبة (٣٤,٧%)، بينما كانت معلمات التربية البدنية والمهارات الرقمية والنشاط الأقل تكرارًا (١) بنسبة (١,٠%).

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على قائمة الملاحظة من إعداد الباحثة؛ بهدف ملاحظة مستوى استخدام الممارسات التربوية المستندة على الأدلة أثناء تدريس المعلمات للطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتتت الانتباه. وتكونت الأداة من بيانات أولية لجلسة الملاحظة (اليوم، والتاريخ، والحصة الدراسية، وزمن الحصة، والصف الدراسي)، كما تضمنت محورين؛ يتمثل المحور الأول في الممارسات الأكاديمية المستندة على الأدلة ويتضمن (٢١) فقرة، أما المحور الثاني فيشتمل على الممارسات السلوكية المستندة على الأدلة ويتضمن (١٩) فقرة، كما تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتصحيح الأداة (عالٍ جدًا=٥، عالٍ=٤، متوسط=٣، منخفض=٢، منخفض جدً=١).

صدق وثبات أداة الدراسة:

عُرضت قائمة الملاحظة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الاضطرابات السلوكية والتربية الخاصة لقياس الصدق الظاهري بناءً على معايير متمثلة في مدى وضوح الفقرة، وأهميتها، ومدى انتماءها للبعد. وبالاعتماد على آراء المحكمين، قامت الباحثة بتعديل صياغة وحذف وإضافة بعض الفقرات. إذ أصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من بيانات أولية لجلسة الملاحظة (اليوم، والتاريخ، والحصة الدراسية، وزمن الحصة، والصف الدراسي)، كما أصبح عدد فقرات قائمة الملاحظة بعد التحكيم (٤٠) فقرة، إضافة إلى مقياس إجابات الأداة وفق معامل ليكرت الخماسي.

أيضًا تم اختبار الاتساق الداخلي لفقرات قائمة الملاحظة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس درجة كل فقرة من فقرات الملاحظة ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية. وتبين الجداول الآتية معاملات الارتباط لمحور الممارسات الأكاديمية المستندة على الأدلة، ومحور الممارسات السلوكية المستندة على الأدلة، والتي تشير إلى ارتفاع الدلالة الإحصائية لفقرات المحاور.

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون (الممارسات الأكاديمية)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٦٣٤	١٢	**٠.٧١١
٢	**٠.٦٤٩	١٣	**٠.٦٧٣
٣	**٠.٧٠٢	١٤	**٠.٧٠٣
٤	**٠.٥٦٢	١٥	**٠.٧٥٨
٥	**٠.٨٩١	١٦	**٠.٦١٨
٦	**٠.٥٦٥	١٧	**٠.٥٧١
٧	**٠.٦٤٧	١٨	**٠.٥٩٤
٨	**٠.٦٤٢	١٩	**٠.٥٨٨
٩	**٠.٧٦٨	٢٠	**٠.٧١٤
١٠	**٠.٦٧٧	٢١	**٠.٧٧١
١١	**٠.٦٦٣	-	-

**** دال عند مستوى (٠.٠١)**

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون (الممارسات السلوكية)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
٢٢	**٠.٦٢٠	٣٢	**٠.٧٠٨
٢٣	**٠.٦٧١	٣٣	**٠.٧٥٧
٢٤	**٠.٦٠٥	٣٤	**٠.٦٣٤
٢٥	**٠.٧٢٥	٣٥	**٠.٦٨٣
٢٦	**٠.٧٢٩	٣٦	**٠.٧٠٩
٢٧	**٠.٧٨٧	٣٧	**٠.٧٠٠
٢٨	**٠.٧٢٠	٣٨	**٠.٦٤١
٢٩	**٠.٦٧٦	٣٩	**٠.٦٤٩
٣٠	**٠.٦٥١	٤٠	**٠.٥٩٧
٣١	**٠.٥٧٣	-	-

**** دال عند مستوى (٠.٠١)**

كذلك أُستخدم الاتفاق بين الملاحظين لقياس مدى ثبات بطاقة الملاحظة، وذلك بتطبيقه من قبل الباحثة وزميلة أخرى على ست معلمات أثناء تدريسهن للطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، واستغرقت مدة كل حصة تقريبًا (٤٥) دقيقة. وحُسب مدى الاتفاق باستخدام معادلة كوبر Cooper، ويشير معامل الثبات (٠,٨٥)إلى أن الأداة تتسم بدرجة ثبات مقبولة.

جدول رقم (٤) معامل ثبات كوبر لاتفاق الملاحظين

الملاحظة الأولى	الملاحظة الثانية	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل الثبات
٢٤٠	٢٠٣	٢٠٣	٣٧	٠.٨٥

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مستوى استخدام الممارسات الأكاديمية المستندة على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للمرحلة الابتدائية؟ وللتوصل إلى نتيجة هذا السؤال، تم إيجاد التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وترتيب بنود بطاقة الملاحظة حسب المتوسط الحسابي لها كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٥) مستوى استخدام الممارسات الأكاديمية المستندة على الأدلة

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عال جداً		عال		متوسط		منخفض		منخفض جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٨	تُوفر المعلمة فُرص متكررة للطالبات للاستجابة النشطة كالمشاركة في الصف.	٤٥	٤٤.٦	٤٦	٤٥.٥	٨	٧.٩	٢	٢.٠	٠	٠.٠	٤.٣٣	٠.٧١	١
١٣	تتحدث المعلمة بلغة تتناسب مع الطالبات ويستطعن فهمها أثناء الشرح.	٢٧	٢٦.٧	٧١	٧٠.٣	٢	٢.٠	١	١.٠	٠	٠.٠	٤.٢٣	٠.٥٣	٢
٧	تُقدِم المعلمة تغذية راجعة تصحيحية فورية للطالبات في الصف.	٣٠	٢٩.٧	٦٢	٦١.٤	٩	٨.٩	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٤.٢١	٠.٥٩	٣
٢١	تُقيّم المعلمة مدى تقدّم طالباتها.	٣٠	٢٩.٧	٥٢	٥١.٥	١٤	١٣.٩	٥	٥.٠	٠	٠.٠	٤.٠٦	٠.٨٠	٤
٣	تُقدِم المعلمة تعليمات مكتوبة وشفهية.	٢٥	٢٤.٨	٥٨	٥٧.٤	١١	١٠.٩	٧	٦.٩	٠	٠.٠	٤.٠٠	٠.٨٠	٥
١٦	تُفعّل المعلمة التقنية المساعدة أثناء شرح الدرس.	٤٣	٤٢.٦	٢٩	٢٨.٧	٨	٧.٩	١٦	١٥.٨	٥	٥.٠	٣.٨٨	١.٠٢	٦
١	تشرح المعلمة الأفكار الرئيسية للدرس.	١٥	١٤.٩	٦١	٦٠.٤	٢٠	١٩.٨	٥	٥.٠	٠	٠.٠	٣.٨٥	٠.٧٣	٧
٢٠	تستخدم المعلمة استراتيجية الإشراف النشط في غرفة الصف.	٣٠	٢٩.٧	٣١	٣٠.٧	٢٧	٢٦.٧	١٣	١٢.٩	٠	٠.٠	٣.٧٧	١.٠٢	٨
٢	تُقدِم المعلمة التعليمات على شكل خطوات متسلسلة وواضحة للمهمة المطلوبة.	١٣	١٢.٩	٥٩	٥٨.٤	٢١	٢٠.٨	٨	٧.٩	٠	٠.٠	٣.٧٦	٠.٧٨	٩

٤	تُقدّم المعلمة التعليمات الملائمة لاحتياجات الطالبة.	١٣	١٢.٩	٤٨	٤٧.٥	٣٢	٣١.٧	٨	٧.٩	٠	٠.٠	٣.٦٥	٠.٨١	١٠
٩	تُعمل المعلمة على تجزئة المهام إلى أجزاء أصغر.	٤	٤.٠	٤٦	٤٥.٥	٤٣	٤٢.٦	٨	٧.٩	٠	٠.٠	٣.٤٦	٠.٧٠	١١
١٢	تُقدّم المعلمة المساعدة للطالبة أثناء الانتقالات بين المهام.	٦	٥.٩	٣٥	٣٤.٧	٤٤	٤٣.٦	١٦	١٥.٨	٠	٠.٠	٣.٣١	٠.٨١	١٢
١٤	توظف المعلمة التقنيات السلوكية المختلفة كالحث، أو التشكيل، أو النمذجة عند تعليم الطالبات المهام.	١	١.٠	٤٠	٣٩.٦	٤٨	٤٧.٥	١١	١٠.٩	١	١.٠	٣.٢٩	٠.٧١	١٣
١٠	تُقسّم المعلمة المدة الزمنية للمهام المطلوبة لتتناسب مع مدة انتباه الطالبة.	١	١.٠	٣٢	٣١.٧	٥٠	٤٩.٥	١٧	١٦.٨	١	١.٠	٣.١٥	٠.٧٤	١٤
٦	تستخدم المعلمة أنشطة جذّابة بالتناوب مع الأنشطة العادية للحفاظ على مستوى انتباه الطالبات.	١	١.٠	٢١	٢٠.٨	٥٠	٤٩.٥	٢٦	٢٥.٧	٣	٣.٠	٢.٩١	٠.٧٩	١٥
٥	تُقدّم المعلمة المساعدة المحسوسة كعرض مُقتنيات مادية محسوسة متعلقة بموضوع الدرس.	١	١.٠	٦	٥.٩	١٢	١١.٩	٥٥	٥٤.٥	٢٧	٢٦.٧	٢.٠٠	٠.٨٥	١٦
١١	تُتيح المعلمة للطالبة فرصة الاختيار بين المهام الاكاديمية.	٠	٠.٠	٤	٤.٠	١١	١٠.٩	٦١	٦٠.٤	٢٥	٢٤.٨	١.٩٤	٠.٧٢	١٧
١٨	تستخدم المعلمة استراتيجية الحجب، النسخ، المقارنة مع الطالبات.	٠	٠.٠	٥	٥.٠	١٠	٩.٩	٣٩	٣٨.٦	٤٧	٤٦.٥	١.٧٣	٠.٨٤	١٨
١٧	توجّه المعلمة الطالبات لاستخدام المهارات التنظيمية كتدوين الملاحظات.	٠	٠.٠	٣	٣.٠	١٣	١٢.٩	١٢	١١.٩	٧٣	٧٢.٣	١.٤٧	٠.٨٣	١٩
١٥	تُوظف المعلمة استراتيجية التدريس بواسطة الأقران.	٠	٠.٠	٤	٤.٠	٦	٥.٩	٧	٦.٩	٨٤	٨٣.٢	١.٣١	٠.٧٦	٢٠
١٩	تُوظف المعلمة استراتيجية التنظيم الذاتي أثناء تعليم الطالبات الكتابة.	٠	٠.٠	٠	٠.٠	١	١.٠	٢	٢.٠	٩٨	٩٧.٠	١.٠٤	٠.٢٤	٢١
	المتوسط الحسابي العام											٣.١١	٠.٢٩	.

من خلال الجدول السابق، يتبين أن المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣.١١) وبانحراف معياري (٠.٢٩)، مما يدل على أن مستوى استخدام معلمات المرحلة الابتدائية للممارسات الأكاديمية المستندة على الأدلة جاءت بدرجة متوسطة، وذلك بتطبيق المعلمات للبنود (تقديم المساعدة للطالبة أثناء الانتقالات بين المهام، وكذلك توظيف التقنيات السلوكية المختلفة كالحث، أو التشكيل، أو النمذجة عند تعليم الطالبات المهام، إضافة إلى تقسيم المدة الزمنية للمهام المطلوبة لتتناسب مع مدة انتباه الطالبة) بدرجة متوسطة. وتتشابه تلك النتيجة مع دراسة كلًا من الحسين (٢٠٢١) والمالكي (٢٠٢١) من ناحية مستوى إدراك ومعرفة المعلمين باستخدام الممارسات المستندة على الأدلة.

وعلى الرغم من أن العبارة رقم (٨) والتي تنص على (تُوفر المعلمة فُرص متكررة للطالبات للاستجابة النشطة كالمشاركة في الصف) بالمرتبة الأولى بين العبارات الخاصة بمستوى استخدام معلمات المرحلة الابتدائية للممارسات الأكاديمية المستندة على الأدلة بمتوسط حسابي (٤.٣٣) وبانحراف معياري (٠.٧١). إلا أن العبارة رقم (١٩) والتي تنص على (تُوظف المعلمة استراتيجية التنظيم الذاتي أثناء تعليم الطالبات الكتابة) بالمرتبة الحادية والعشرين بين العبارات الخاصة بمستوى استخدام معلمات المرحلة الابتدائية للممارسات الأكاديمية المستندة على الأدلة بمتوسط حسابي (١.٠٤) وبانحراف معياري (٠.٢٤). وتُفسر الباحثة تلك النتيجة بقصور التدريب على تنفيذ الممارسات الأكاديمية المستندة على الأدلة وكيفية تطبيقها مع الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

السؤال الثاني: ما مستوى استخدام الممارسات السلوكية المستندة على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للمرحلة الابتدائية؟ وللإجابة على هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وترتيب بنود بطاقة الملاحظة حسب المتوسط الحسابي لها كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٦) مستوى استخدام الممارسات السلوكية المستندة على الأدلة

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عال جداً		عال		متوسط		منخفض		منخفض جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٣٣	تُقدّم المعلمة المعزز للطالبة بعد قيامها بالسلوك المناسب، كالمعززات اللفظية أو المادية أو الرمزية.	٣٥	٣٤.٧	٦١	٦٠.٤	٥	٥.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٤.٣٠	٠.٥٦	١
٣٩	توضح المعلمة للطالبة سلوكها غير المناسب.	١١	١٠.٩	٥٣	٥٢.٥	٢٩	٢٨.٧	٨	٧.٩	٠	٠.٠	٣.٦٦	٠.٧٨	٢
٢٢	تُعلّم المعلمة طالباتها السلوكيات المتوقعة منهن.	٧	٦.٩	٣٨	٣٧.٦	٤٨	٤٧.٥	٨	٧.٩	٠	٠.٠	٣.٤٤	٠.٧٤	٣
٣٧	تُتيح المعلمة للطالبة الجلوس بمقعدها المفضل.	٢	٢.٠	٣٣	٣٢.٧	٦٣	٦٢.٤	٢	٢.٠	١	١.٠	٣.٣٣	٠.٦٠	٤
٣٥	تتجاهل المعلمة السلوكيات غير المناسبة من الطالبة إذا لم تكن ذات حدة أو مصدرًا للخطر.	٠	٠.٠	٣٦	٣٥.٦	٦١	٦٠.٤	٤	٤.٠	٠	٠.٠	٣.٣٢	٠.٥٥	٥
٣٢	تُظهر المعلمة الاهتمام الإيجابي عندما تتصرف الطالبة تصرفًا مُلائمًا كالثناء على الطالبة عندما تستأذن قبل الخروج من المقعد.	٦	٥.٩	٣٠	٢٩.٧	٥٤	٥٣.٥	١٠	٩.٩	١	١.٠	٣.٣٠	٠.٧٧	٦
٣٦	تُوظف المعلمة الإشارات غير اللفظية لإعادة توجيه الطالبة إلى المهمة الأساسية.	١	١.٠	٢٣	٢٢.٨	٦٤	٦٣.٤	١٣	١٢.٩	٠	٠.٠	٣.١٢	٠.٦٢	٧
٢٣	تُحدّد المعلمة قواعد الصف وتضعها في مكان واضح لجميع الطالبات.	٤	٤.٠	١٨	١٧.٨	٣٦	٣٥.٦	٤٢	٤١.٦	١	١.٠	٢.٨٢	٠.٨٨	٨
٣٨	تُعاقب المعلمة الطالبة مباشرة بعد قيامها بالسلوك غير المناسب كسحب نقاط أو معززات لديها.	٠	٠.٠	١٧	١٦.٨	٤٩	٤٨.٥	٣٤	٣٣.٧	١	١.٠	٢.٨١	٠.٧٢	٩
٢٦	تستخدم المعلمة التقنيات السلوكية المعرفية (كالنمذجة والتعزيز والمناقشات والمراقبة الذاتية) لتعليم الطالبات المهارات الاجتماعية الملائمة.	٤	٤.٠	١٦	١٥.٨	٢٩	٢٨.٧	٤٣	٤٢.٦	٩	٨.٩	٢.٦٣	٠.٩٩	١٠

٣٤	تستخدم المعلمة الاقتصاد الرمزي لمعالجة سلوكيات الطالبات.	٣	٣.٠	٩	٨.٩	٢٣	٢٢.٨	٣٨	٣٧.٦	٢٨	٢٧.٧	٢.٢٢	١.٠٥	١١
٢٨	تُطَبق المعلمة خُطط لدعم السلوك الإيجابي.	١	١.٠	٣	٣.٠	٢٥	٢٤.٨	٤٨	٤٧.٥	٢٤	٢٣.٨	٢.١٠	٠.٨٣	١٢
٢٥	تُطَبق المعلمة المهارات الاجتماعية مثل التدريب على التواصل وحل المشكلات وصنع القرار	٠	٠.٠	٢	٢.٠	٩	٨.٩	٦٠	٥٩.٤	٣٠	٢٩.٧	١.٨٣	٠.٦٦	١٣
٢٤	تَستخدم المعلمة الجداول البصرية لمساعدة الطالبات على معرفة الروتين اليومي.	٠	٠.٠	٠	٠.٠	١	١.٠	٥٠	٤٩.٥	٥٠	٤٩.٥	١.٥١	٠.٥٢	١٤
٤٠	تُقصي المعلمة الطالبة عن المهمة أو الفصل نتيجة سلوكها غير المناسب.	٠	٠.٠	١	١.٠	٥	٥.٠	٣٣	٣٢.٧	٦٢	٦١.٤	١.٤٦	٠.٦٤	١٥
٢٧	تعتمد المعلمة على عملية تقييم السلوك الوظيفي لمعالجة سلوكيات الطالبات غير الملائمة.	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	١٢	١١.٩	٨٩	٨٨.١	١.١٢	٠.٣٣	١٦
٣١	تُنَفِذ المعلمة العقد السلوكي مع الطالبة.	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٤	٤.٠	١	١.٠	٩٦	٩٥.٠	١.٠٩	٠.٤٠	١٧
٢٩	تَستخدم المعلمة بطاقة التقرير اليومي لتعكس مدى تحقيق الطالبة للأهداف المحددة.	٠	٠.٠	٠	٠.٠	١	١.٠	٢	٢.٠	٩٨	٩٧.٠	١.٠٤	٠.٢٤	١٨
٣٠	تُعلِم المعلمة طالباتها استراتيجية الإدارة الذاتية للسلوك (التقييم، والتسجيل الذاتي، وتعزيز الذات).	٠	٠.٠	٠	٠.٠	١	١.٠	٠	٠.٠	١٠٠	٩٩.٠	١.٠٢	٠.٢٠	١٩
	المتوسط الحسابي العام											٢.٤٣	٠.٢٧	-

أشارت النتائج في الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام (٢.٤٣) بانحراف معياري (٠.٢٧)، ويتبين من ذلك أن مستوى استخدام معلمات المرحلة الابتدائية للممارسات السلوكية المستندة على الأدلة جاءت بدرجة منخفضة، من خلال ممارسة المعلمات بدرجة منخفضة لكل من (استخدام الاقتصاد الرمزي لمعالجة سلوكيات الطالبات، وكذلك تطبيق خطط لدعم السلوك الإيجابي، إضافة إلى تطبيق المهارات الاجتماعية مثل التدريب على التواصل وحل المشكلات وصنع القرار). وتتفق تلك النتيجة فيما يتعلق بمستوى استخدام المعلمين للممارسات المستندة على الأدلة مع دراسة جرين وآخرون (Green et al., ٢٠٢٠)، لكن اختلفت عن دراسة الحسين (٢٠٢١)، ودراسة المالكي (٢٠٢١).

يتضح من خلال الجدول السابق، أن العبارة رقم (٣٣) والتي تنص على (تُقدِّم المعلمة المعزز للطالبة بعد قيامها بالسلوك المناسب، كالمعززات اللفظية أو المادية أو الرمزية) أتت في المرتبة الأولى بين العبارات الخاصة بمستوى استخدام معلمات المرحلة الابتدائية للممارسات السلوكية المستندة على الأدلة بمتوسط حسابي (٤.٣٠) وبانحراف معياري (٠.٥٦). وتفسر الباحثة تلك النتيجة إلى اهتمام المعلمات باستخدام التعزيز لما قد يجدن له من أثر إيجابي على تصرفات الطالبات وكتشجيع لهن بغرض التقيّد بالقواعد الصفيّة وتنفيذ المهام المطلوبة.

في حين جاءت العبارة رقم (٣٠) والتي تنص على (تُعلِّم المعلمة طالباتها استراتيجية الإدارة الذاتية للسلوك (التقييم، والتسجيل الذاتي، وتعزيز الذات) بالمرتبة التاسعة عشر بين العبارات الخاصة بمستوى استخدام معلمات المرحلة الابتدائية للممارسات السلوكية المستندة على الأدلة بمتوسط حسابي (١.٠٢) وبانحراف معياري (٠.٢٠). وقد تُعزى تلك النتيجة إلى وجود مُعيقات تحول بين المعلمات وتطبيقهن لبعض الممارسات السلوكية المستندة على الأدلة كعدم وجود الوقت الكافي، وعدم توفر المواد، أو الإلمام بكيفية التطبيق.

التوصيات

١- إجراء المزيد من الدراسات البحثية حول الممارسات المستندة على الأدلة لذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من منظور مشاركين آخرين كالمدراء والمشرفين، وباستخدام منهجيات بحثية أخرى كالمنهج النوعي والتجريبي وكذلك الاعتماد على أدوات مختلفة كالمقابلة والمقاييس.

٢- تركيز الجهود على تطوير أداء المعلمات إما من خلال الدورات التدريبية أو ورش العمل التي تبيّن كيفية تطبيق الممارسات والتركيز على ما يلبي احتياجات الطلبة.

٣- تهيئة المدارس بأن تكون قادرة على تنفيذ الممارسات التربوية المستندة على الأدلة من خلال توفير الموارد اللازمة، وتدريب المعلمين والكادر المدرسي، وتوعية الوالدين لاستكمال تنفيذ التدخل خارج المدرسة.

المراجع:

إدارة التخطيط والمعلومات. (٢٠٢٣). *إحصائية معلمات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه*. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

إدارة التربية الخاصة.(٢٠٢٣). *إحصائية معلمات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه*. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

الحسين، عبدالكريم. (٢٠١٧). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢١)، ٥٢-٩١.

الحسين، عبدالكريم .(٢٠٢١). إدراك المعلمين لاستخدام وفاعلية الممارسات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلة عند تعليم الطلبة ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ١٥ (١)، ٩٨-١١٩.

الطريفي، ساره.، والحسين، عبدالكريم. (٢٠٢٢). القدرة التنبؤية لأهمية استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، ٤٦ (١)، ٤٨-٧٨.

المالكي، نبيل. (٢٠٢١). مستوى معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلة للأطفال ذوي الإعاقة وتطبيقهم لها. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٣ (٢)، ٤٠-٦٥.

المقهوي، نسايم.، والعثمان، إبراهيم. (٢٠٢٠). معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التربوية الفاعلة. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ٢٠، ٤١١-٤٣٤.

اليونسكو. (٢٠٢٠). *ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم: التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء*.

https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/٢٠٠٢١٣ara.pdf

باركلي، راسيل. (٢٠١٦). *إدارة اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المدارس، نقدم للمعلمين أفضل الأساليب المبنية على الأدلة والبراهين*. (فداء فؤاد زواوي، ومروة أحمد البحيصي مترجم). الجمعية السعودية لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠٢٢). *برنامج تنمية القدرات البشرية*. https://www.vision٢٠٣٠.gov.sa/ar/v٢٠٣٠/vrps/hcdp/

شيورمان، بريندا.، هال، جودي. (٢٠١٦). *الدعم السلوكي الإيجابي بالصف*. (عبد الكريم الحسين مترجم). دار نشر جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نُشر بعام ٢٠١٤).

نصر الله، أحمد. (٢٠١٩). *مسارك المنهجي نحو إعداد بحثي الماجستير والدكتوراه*. دار المحجة البيضاء.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٣). *اختبار الرخصة المهنية للوظائف التعليمية*. https://etec.gov.sa/service/ProfessionalLicensing

وزارة التعليم. (٢٠١٦). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*.

ويبر، جو.، وبلوتس، سينثا. (٢٠١٥). *الاضطرابات الانفعالية والسلوكية: النظرية والتطبيق* (إبراهيم عبد الله الحنو مترجم). جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نُشر في عام ٢٠٠٨).

Abikoff, H.B., Jensen, P.S., Arnold, L.L.E., Hoza, B., Hechtman, L., Pollack, S., Martin, D., Alvir, J., March, J., Hinshaw, S., Vitiello, B., Newcorn, J., Greiner, A., Cantwell, D., Conners, C., Elliot, G., Greenhill, L., Kraemer, H., William, E., Pelham, J., Severe, J., Swanson, J., Wells, K., &Wigal, T. (٢٠٠٢). Observed classroom behavior of children with ADHD: Relationship to gender and comorbidity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, ٣٠, ٣٤٩-٣٥٩.

Aduen, P., Day, T., Kofler, M., Harmon, S., Wells, E., & Sarver, D. (٢٠١٨). Social problem in ADHD: Is it skills acquisition or performing problem. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, ٤٠, ٤٤٠-٤٥١.

Alhossein, A. (٢٠٢١). Teachers' Knowledge and use of evidence-based teaching practices for students with autism spectrum disorder in Saudi Arabia. *Frontiers in Psychology*, ١٢, ١-٩. https://doi.org/١٠.٣٣٨٩/fpsyg.٢٠٢١.٧٤١٤٠٩

American Psychiatric Association (APA). (٢٠١٣). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Fifth Edition.

Bikic, A., Dalsgaard, S., Olsen, K.D., Sukhodolsky, D, G. (٢٠٢١). Organizational skills training for children with ADHD: study protocol for a randomized, controlled trial. *Trials* ٢٢, ٤-١١. https://doi.org/١٠.١١٨٦/s١٣٠٦٣-٠٢١-٠٥٤٩٩-٩

Bussing, R., Porter, P., Zima, B. T., Mason, D., Garvan, C., & Reid, R. (٢٠١٢). Academic Outcome Trajectories of Students With ADHD: Does Exceptional Education Status Matter? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, ٢٠(٣), ١٣١–١٤٣. https://doi.org/١٠.١١٧٧/١٠٦٣٤٢٦٦١٠٣٨٨١٨٠

Carmine Pastura, G. M., Mattos, P., & Campos Araújo, A. P. de Q. (٢٠٠٩). Academic performance in ADHD when controlled for comorbid learning disorders, family Income, and parental education in Brazil. *Journal of Attention Disorders,* ١٢(٥), ٤٦٩–٤٧٣. https://doi.org/١٠.١١٧٧/١٠٨٧٠٥٤٧٠٨٣٢٠٤٠١

Cook, B., & Cook, S. (٢٠١٣). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education,* ٤٧(٢), ٧١. http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/١٠.١١٧٧/٠٠٢٢٤٦٦٩١١٤٢٠٨٧٧

Council for Exceptional Children. (٢٠١٤). *Council for exceptional children standers for evidence-based practices in special education.*

Council for Exceptional Children. (٢٠٢٠). *CEC Professional standards*. https://exceptionalchildren.org/standards

Davis, V. S. (٢٠١٩). *Exploring general education teachers' understanding of evidence-based practice: A collective case study* (Publication No. ٢٧٥٤٢٧١٤)[Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Every Student Succeeds Act of ٢٠١٥ (ESSA). (٢٠١٥). https://www.ed.gov/essa?src=rn

Goodman, A., McLaughlin, T. F., Derby, K., M, & Everson, M. (٢٠١٥). The effects of a modified cover, copy, compare on spelling tests and in written compositions for three students with specific learning disabilities. *Educational Research Quarterly*, ٣٨ (٣), ٣-٣١.

Green, A. L., Lewis, T. J., & Olsen, A. A. (٢٠٢٠). General education teachers' use of evidence-based practices: Examining the role of student race and risk status. *Behavioral Disorders, ٤٥*(٣), ١٨٣–١٩٢. https://doi.org/١٠.١١٧٧/٠١٩٨٧٤٢٩١٩٨٨٣٥٧٠

Herron, J. (٢٠١٧). *The use of evidence based interventions in the classroom for students with disabilities* (Publication No. ١٠٢٦٥٤٥٥) [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Hodgens, J., & Weber, A. (١٩٩٢, August). *Social withdrawal and aggression in subgroups of ADHD children*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, United states.

Individual with Disabilities Education Act of ٢٠٠٤, ١١٤-٩٥ U. S. C. (٢٠٠٤). https://sites.ed.gov/idea/about-idea/

Langberg, J. M., Epstein, J. N., Urbanowicz, C. M., Simon, J. O., & Graham, A. J. (٢٠٠٨). Efficacy of an organization skills intervention to improve the academic functioning of students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly,* ٢٣(٣), ٤٠٧–٤١٧. https://doi.org/١٠.١٠٣٧/١٠٤٥-٣٨٣٠.٢٣.٣.٤٠٧

National Institute of Mental Health. (٢٠٢٢). Attention - Deficit/Hyperactivity Disorder. https://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd

O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Horner, R. H., Sprague, J. R. (٢٠١٥). *Functional assessment and program development for problem behavior, a practical handbook.* (٣rd edition). Cengage Learning.

Russo-Campisi, J. (٢٠١٧). Evidence-based practices in special education: Current assumptions and future considerations. *Child & Youth Care Forum,* ٤٦(٢), ١٩٣-٢٠٥. http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/١٠.١٠٠٧/s١٠٥٦٦-٠١٧-٩٣٩٠-٥

What Works Clearinghouse. (December ٢٠١٦). *Functional behavior assessment -based intervention.* https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_fba_٠١١٠١٧.pdf

What Works Clearinghouse. (November ٢٠١٧). *Self-regulated strategy development*. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/InterventionReport/٦٨٠

Yell, M., Meadows, N., Drasgow, E., &Shriner, J. (٢٠١٣). *Evidence-Based practices for educating students with emotional and behavioral disorders*. Pearson Education.

Zaheer, I., Maggin, D., McDaniel, S., McIntosh, K., Rodriguez, B. J., & Fogt, J. B. (٢٠١٩). Implementation of promising practices that support students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, ٤٤*(٢), ١١٧–١٢٨. https://doi.org/١٠.١١٧٧/٠١٩٨٧٤٢٩١٨٨٢١٣٣١