المجلد (١٠)، العدد (٣٦)، الجزء الثاني، مايو ٢٠٢٠، ص ص ١ – ٣٩

وعي المعلمين والمعلمات باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة
(دراسة ميدانية في المنطقة الشرقية بالسعودية)

إعداد

د/ طارق يوسف مصطفى ملحم

أستاذ التربية الخاصة المساعد

جامعة الملك فيصل

DOI: 10.12816/0055785

وعي المعلمين والمعلمات باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة
(دراسة ميدانية في المنطقة الشرقية بالسعودية)

إعداد

د/ طارق يوسف مصطفى ملحم (*)

ملخـــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى وعي المعلمين والمعلمات باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، والكشف عن أثر الخبرة التدريسية، والتخصص، والسنة الدراسية، والجنس، في مستوى وعي المعلمين والمعلمات بالاضطراب. لتحقيق أغراض الدراسة وظف الباحث المنهج الوصفي التحليلي. تكونت عينة الدراسة من (١٢٦) معلماً ومعلمة منهم (٧٩) معلماً و(٤٧) معلمة من العاملين بالمدارس العامة في المنطقة الشرقية بالسعودية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم الباحث مقياس وعي المعلمين والمعلمات باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، من إعداده، حيث تم التأكد من خصائصه السكومترية بعد تطبيقه على عينة استطلاعية؛ والتي أشارت إلى تمتع المقياس بدلالات صدق وثبات مرتفع. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة مستوى وعي المعلمين والمعلمات بالاضطراب كانت متوسطة على الدرجة الكلية ومجالات المقياس الثلاثة، وجاءت مرتبة على التوالي (الخصائص والتشخيص، العلاج، والمعرفة العامة بالاضطراب)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين المعلمين والمعلمات في مستوى وعيهم لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة تعزى للتخصص والخبرة التدريسية، في حين أظهرت نتائج الدراسة فروقاً بين المعلمين والمعلمات في مستوى وعيهم لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة تعزى لمتغير السنة الدراسية ولصالح المرحلة المتوسطة في مجال المعرفة العامة بالاضطراب، بالإضافة إلى وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في مستوى وعيهم باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات على الدرجة الكلية وفي مجال الخصائص والتشخيص.

الكلمات المفتاحية: اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، مستوى الوعي المعلمين والمعلمات.

(*) أستاذ التربية الخاصة المساعد – قسم التربية الخاصة -جامعة الملك فيصل -ايميل: tmelhem@kfu.edu.sa
جامعة الملك فيصل/ كلية التربية/ قسم التربية الخاصة/ ص. ب الاحساء ٤٠٠ / ٣١٩٨٢/ المملكة العربية السعودية.

Level of Awareness among Teachers about Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

(A field study in the Eastern Province of Saudi Arabia)

By

Dr. Tareq Yousef Melhem (*)

Abstract

The present study aimed to identify the Level of Awareness among Public Schools' Teachers about Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the Eastern Province of Saudi Arabia. For the purposes of the study, the researcher employed the descriptive analytical method. The study sample consisted of (126) teachers whom (79) male and (47) female of the public school workers in the eastern province of Saudi Arabia that they were chosen in a simple random manner. The researcher designed the teachers' awareness scale for ADHD, extracted its connotations validity and reliability acceptable for the purposes of measuring level of awareness among public schools' teachers about ADHD.

The results showed that the level of awareness of teachers of public schools of the disorder was medium on the total score of scale and its' the three domains, the three domains were arranged consecutively (characteristics and diagnosis, treatment, and general knowledge of the disorder). The results also showed that there were no significant differences between male and female teachers in their level of awareness about ADHD due to specialization and teaching experience variables. Additionally, the results of the study showed that there were significant differences between male and female teachers in their level of awareness about ADHD due to school year variable in favor of the middle stage in the general knowledge domain. Moreover, the results indicated that there were statistically significant differences between male and female teachers in their level of awareness about ADHD due to the gender variable in favor of female teachers on the Total score of scale and in the characteristics and diagnosis domain.

Key words: Level of Awareness among Teachers, Attention deficit hyperactivity disorder.

(*) Assistant Professor of Special Education, Special Education Dept, King Faisal University. tmelhem@kfu.edu.sa

Special Education Dept., College of Education, King Faisal University, PO Box 400 Office2037, Al-Ahsa, Kingdom of Saudi Arabia.

مقدمة:

يعتبر اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) من أكثر اضطرابات الطفولة المتواصلة والمثيرة للجدل، حيث تلقى اهتمامًا كبيرًا من الباحثين وعامة الناس ووسائل الإعلام في العقود الثلاثة الماضية (Funk, 2011; Musser, Galloway-Long, Frick, & Nigg, 2013). كما انه يشكل أكثر الاضطرابات النفسية تشخيصًا عند الأطفال في عمر المدارس. حيث يشير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للجمعية الأمريكية للطب النفسي Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5) والذي يعد المصدر الرسمي لتشخيص فرط النشاط ونقص الانتباه أن نسبة انتشار اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة تتراوح من ٣-٧% من مجمل الأطفال في عمر المدرسة. ويؤكد أن معدلات إصابة الذكور بهذا الاضطراب أعلى من الإناث بحوالي مرتين إلى تسع مرات. ويورد الدليل جملة من المظاهر التي تندرج تحت نمط نقص الانتباه، والنشاط الحركي والاندفاعية. ويشترط لإثبات هذه المظاهر أن تستمر لمدة ستة أشهر على الأقل وبدرجة تؤثر على مستوى النمو بصورة سلبية. وأيضاً، فهؤلاء الفئة من الأطفال لديهم مشكلات في الاستمرار منتبهين وفي تحويل الانتباه (APA, 2013).

اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة هو اضطراب بيولوجي تنموي يتميز بسلوك غير ملائم للنمو (APA, 2013) مع العجز في تثبيط السلوك، والانتباه المستمر، ومقاومة المشتتات، والتنظيم الذاتي (Rief, 2016). ينتج عن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة معوقات في أنشطة حياة الفرد الرئيسية، بما في ذلك العلاقات الاجتماعية والأداء الأكاديمي والأسري والمهني والاكتفاء الذاتي، لاسيما الالتزام بالعادات الاجتماعية، والأعراف، والتعليمات والقوانين (Barkley, 2014). على الرغم من أن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة هو عبارة عن اضطراب عقلي يتم تشخيصه عادةً لأول مرة في مرحلة الطفولة المبكرة أو الطفولة أو المراهقة (APA, 2013)، تشير الدلائل إلى أنه في ٥٠ – ٦٥٪ من الحالات الأطفال المشخصون بهذا الاضطراب، تستمر معهم هذه الأعراض

في مرحلة البلوغ (Lougy, DeRuvo, & Rosenthal, 2007). يؤثر اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بشكل كبير على المجتمع بسبب تكلفته المالية، والضغط الذي يفرضه على الآباء والمدرسين على حد سواء، والنتائج الأكاديمية والمهنية غير المرغوب فيها التي يرتبط بها، والضرر الذي يلحقه بتقدير الذات للشخص الذي يعاني منه (Poznanski, Hart, & Cramer, 2018).

ينتشر اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة على الصعيد العالمي والإقليمي والمحلي، الا ان الدراسات المسحية الاحصائية التي تزودنا بنسب انتشاره قليلة بالمقارنة بباقي فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في كل من الدول الغربية وعلى رأسها الولايات المتحدة الامريكية وبريطانيا وشحيحة في الوطن العربي، اذ تشير الدراسات إلى اتساع انتشار اعداد الأطفال المصابين به عالمياً ففي أمريكا أشارت الجمعية الأمريكية للطب النفسي إلى أن نسبة انتشاره تتراوح ما بين (٣%-٥%) لدى الأطفال في سن المدرسة (٦-١٩) سنة (APA, 2013). ويشير كلا من شو(Chu, 2003) وفلوير (Fowler, 2002) إلى ان التقديرات المسحية الإحصائية لبعض الدراسات وصلت إلى نسبة حوالي ٢٠% من مجموع أطفال المدراس الامريكية مصابون بهذا الاضطراب. في حين بلغت نسبة الانتشار في كندا ما بين (٥,٤% - ١٤%) لدى الأطفال في سن المدرسة (Dilaimi, 2013). الا أن في بريطانيا والدول الأوروبية بلغت نسبة الانتشار بمقدار (١,٨) لدى الأطفال في سن المدرسة (Lazarus, 2011).

على الصعيد العربي هناك شح واضح في الدراسات المسحية الإحصائية الدقيقة لهذه الغاية، حيث اشارت دراسة في مصر ان نسبة انتشار اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بلغت ما بين (٤-٢٠%) من الأطفال في سن المدرسة (٦- ١٢) سنة (النوبي، ٢٠٠٩). ويشير الزعبي (٢٠٠١) إلى أن نتائج بعض الدراسات ان معدل انتشار الاضطراب تراوح ما بين (٥-١٠ %) لدى الأطفال الأردنيين في سن المدرسة. وفي المملكة العربية السعودية اشارت أحدث الدراسات التي جرت في الشق الغربي من المملكة في مدينة جدة ان نسبة انتشار الاضطراب لدى الأطفال في سن المدرسة (٦-١٢) سنة بلغة ٥% بواقع ٥,٣ % لدى الاناث و٤,٧ % لدى الذكور (AlZaben et al., 2018). وعلى

النقيض من ذلك أشارت دراسة مسحية أجريت في الشق الشرقي من المملكة العربية السعودية في مدينة الدمام ان نسبة انتشار اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بلغ ١٦,٤% لدى عينة الدراسة والبالغة (١٢٨٧) من الطلاب الذكور (Al Hamed, Taha, Sabra, & Bella, 2008).

مشكلة الدراسة:

على الرغم من وجود وتوافر العديد من الدراسات التجريبية التي تبحث في الأسباب، والتقييم، والعلاج والقضايا المرتبطة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، الا أن دراسات قليلة نسبيًا أجريت حول وعي المعلمين والمعلمات باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (Anderson, Watt, Noble, & Shanley, 2012). على الرغم من ذلك فقد أشارت نتائج البحث في قواعد البيانات العالمية عن توفر ٣٠ دراسة أجنبية أجريت في الفترة من ٢٠٠٣-٢٠١٤م في كلا من الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، ونيوزيلندا، وأوروبا، والشرق الأوسط (سليمان، ٢٠١٦).

وفي دراسة تحليله حديثة في الوطن العربي هدفت لمراجعة الدراسات التي تناولت تشتت الانتباه وفرط الحركة في البلدان العربية، أسفرت الدراسة عن مراجعة ٥٨ دراسة معظمها يدور في سياق الانتشار، والأسباب، والتقييم، وعلاج القضايا النفسية والاجتماعية المرتبطة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في حين ان الدراسات التي تناولت وعي المعلمين والمعلمات ومعتقداتهم باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة كانت ثلاث دراسات فقط، خلصت الدراسة إلى أن هناك زيادة حقيقة في الأبحاث والدراسات حول تشتت الانتباه وفرط الحركة في البلدان العربية في السنوات الأخيرة، إلا أن مستوى هذا البحث لا يزال منخفضًا نسبيًا ويستخدم طرقًا وإجراءات تحد من تعميم النتائج (Alkhateeb & Alhadidi, 2019).

من هنا نلاحظ قلة الدراسات التي تناولت وعي المعلمين والمعلمات باضطراب نشتت الانتباه وفرط الحركة. مما يدل على وجود قصور في مثل تلك الدراسات لا سيما وانه بدون المعرفة التي يجب ان يتمتع بها المعلمين والمعلمات فأن المدارس لا تستطيع تلبية احتياجات الطلبة ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة (الحمد، ٢٠١٠). علاوة على ذلك، ان الدراسات التي تناولت وعي

المعلمين والمعلمات باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ركزت على عينة واحدة فقط وهي المعلمين والمعلمات من المرحلة الابتدائية، على سبيل المثال دراسة كلا من (Al-Moghamsi, 2018; Alkahtani, 2013; Dilaimi, 2013; Pearson, Clarke, & Chambers, 2014؛ الشبول، ٢٠١٧؛ سليمان، ٢٠١٦؛ عبيدات، ٢٠١٣). في حين تأتي الدراسة الحالية لتتناول المعلمين من جميع المراحل الدراسية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

وبناءً على ما سبق، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في الكشف عن وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في المنطقة الشرقية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقدير مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة تُعزى إلى التخصص والخبرة التدريسية، والمرحلة الدراسية، والجنس؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.
- الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات تقدير مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة تُعزى إلى التخصص والخبرة التدريسية، والمرحلة الدراسية، والجنس.

أهمية الدراسة:

تأتى أهمية الدراسة الحالية من خلال تسليط الضوء على وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة الذين يقومون بتدريس شريحة كبيرة من الطلبة المصابين باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في المنطقة الشرقية، لاسيما انها الدراسة الأولى من نوعها في هذه المنطقة (حسب علم الباحث). أضف إلى ذلك، أن هؤلاء الطلبة بحاجة لمعلمين ومعلمات على درجة عالية من الكفاءة، بحيث يستطيعون التفاعل معهم وإدارة صفوفهم المدرسية بكفاءة ومهنية عالية، وبالتالي يجب أن يكون لديهم القدر الكافي من المعلومات المتعلقة بخصائص هذا الاضطراب واستراتيجيات التدخل الخاصة به. وعملياً تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- تقدم الدارسة الحالية للمسؤولين في إدارة وتعليم المنطقة الشرقية معلومات مفيدة حول مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه وفرط ومن ثم العمل في ضوء نتائج الدارسة على إعداد وتنفيذ البرامج التدريبية اللازمة لرفع مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة بالاضطراب.
- تثري الدراسة الحالية الجانب المعرفي لمعلمي ومعلمات المدارس العامة من خلال رفع مستوى الوعي لديهم بخصائص هذا الاضطراب واستراتيجيات التدخل الخاصة به.
- توجيه الباحثين إلى توظيف مقياس الوعي باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة الموجه نحو معلمي ومعلمات المدارس العامة في دراساتهم وابحاثهم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية في التعرف على مستوى وعي المعلمين والمعلمات باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في المنطقة الشرقية.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من المدارس العامة لكافة المراحل الدراسية في المنطقة الشرقية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الاول من العام ١٤٣٩ الدراسي/١٤٤٠هـ.

الحدود البشرية: تشمل هذه الدراسة جميع في معلمي ومعلمات المدارس العامة لكافة المراحل الدراسية لمختلف التخصصات (علمية او إنسانية) في المنطقة الشرقية.

مصطلحات الدراسة:

اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)): هو مجموعة من الخصائص التي تشير إلى اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، تظهر قبل سبع سنوات من العمر وتتصف بالاستمرارية وتظهر في أكثر من موقف، وتؤثرا سلبا على الجوانب الاجتماعية والاكاديمية أو التكيفية للفرد"، وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الإصدار الخامس (APA, 2013).

مستوى وعي المعلمين والمعلمات باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (Level of Teachers' awareness about attention deficit hyperactivity disorder): المعرفة النظرية التي يتمتع بها المعلمين/ المعلمات حول اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة من حيث الاعراض، والخصائص، والأسباب والعلاج، التي حصلوا عليها من التعليم الرسمي، والخبرة العملية والممارسة المتعاقبة، والتي تكمن وراء افعاله.

ويتمثل اجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية للمعلم/ المعلمة على مقياس الوعي باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وعلى مجالاته المختلفة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يقضي معظم الأطفال وقتهم في الفصول الدراسية والبيئات المدرسية الأخرى التي يتوقع منهم فيها، الامتثال للقواعد والتعليمات، والتصرف بطريقة مرغوبة اجتماعيًا، والمشاركة في الأنشطة التعليمية، والامتناع عن إثارة الفوضى التي ينتج عنها تعطيل التعلم أو أنشطة الطلاب الآخرين الذين يشاركونهم بيئتهم التعليمية معهم (Perold, Louw, & Kleynhans, 2010). غالباً ما تكون أعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة أكثر وضوحًا في البيئات المدرسية، حيث تتطلب بيئة الفصل الدراسي أن يتصرف الطلاب بطرق لا تتفق مع هذه الأعراض المحددة (Kos, Richdale, & Hay, 2006).

وفي هذا السياق يشير باركلي (Barkley, 2014) ان اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة غالبا ما يكون واضحا للعيان في المراحل المبكرة من الدراسة، حيث يظهر المصابون بهذا الاضطراب العديد من المشكلات ذات العلاقة بالنواحي الاكاديمية والسلوكية، وذلك بسبب طبيعة متطلبات المرحلة والتي تتعارض مع خصائص الاضطراب من حيث القدرة على الجلوس لفترة معينة وإتمام الواجبات، وتركيز الانتباه واتباع التعليمات. وفي معظم الاحيان تعيق السلوكيات التي يظهرها الطلاب المصابون باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة النشاطات الاجتماعية والفصلية، وتعطل العملية التعليمية وتعرقل تعلم بقية الطلاب ايضاً.

بالإضافة إلى ذلك، غالبًا ما يفتقر الطلاب المصابون باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة إلى مهارات الدراسة، والضعف في الاختبارات أو الامتحانات، ويواجهون صعوبات في تنظيم مهامهم، ومقاعدهم الدراسية، ودفاترهم، وغير منتبهين للنقاشات الجماعية أو لتعليم المدرسين (عبيدات، ٢٠١٣). وعادةً ما يؤثر اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة على الأداء المدرسي والتركيز والتحكم الذاتي في المدرسة (Al-Moghamsi, 2018). نتيجة لذلك، يتعرض الطلاب المصابون باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لخطر التحصيل الدراسي المنخفض، على الرغم انهم يتمتعون بذكاء ضمن المتوسط أو أعلى (الشبول، ٢٠١٧). وتجدر الإشارة أن الأطفال المصابون باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة يحتاجون قدراً أكبر من الاهتمام من قبل زملائهم في الفصل من جهة، ومساهمة بشكل أكبر من معلميهم من جهة أخرى (Soroa, Gorostiaga, & Balluerka, 2013). حيث يزداد احتمالية تدني التحصيل الدراسي عندما لا يتم التعرف على اضطراب الطالب ولا يتم إدارته بطريقة مناسبة (Barkley, 2014; Shroff, Hardikar-Sawant, & Prabhudesai, 2017). كما ان مواجهة الصعوبات المدرسية، وتدني التحصيل الدراسي، والمشاكل مع الأقران يؤدي إلى تدني تقدير الذات لدى الطلبة ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (Barkley, 2011).

واستنادا إلى تقديرات انتشار اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة فان كل فصل دراسي يحتوي على الأقل على طفل واحد لديه اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة،

مما يجعل الحد من الشغب والفوضى في الفصول الدراسية من الأطفال الذين يعانون من اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة مجالًا يثير قلق جميع العاملين في الكادر التربوي (Prinstein, Youngstrom, Mash, & Barkley, 2019).

تظهر المخاوف المتعلقة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة عادةً لأول مرة خلال السنوات الأولى من التعليم المدرسي الرسمي، لأن العجز المرتبط بالاضطراب له تأثير ضار على الأداء الأكاديمي ويؤدي إلى سلوك مدمر في الفصل الدراسي (Prinstein et al., 2019). غالبًا ما يكون المعلمون هم أول من يشتبه باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى طلابهم، لأنهم يكونون معهم طوال اليوم ويعرفون كيف يتصرف الطلاب العاديون عادة في مواقف الفصل الدراسي (Al-Moghamsi, 2018). بالإضافة إلى ذلك، تشير الدلائل إلى أن المعلمين هم مصدر الإحالة الأولي الأكثر شيوعًا (Stroh, Frankenberger, Wood, & Pahl, 2008).

يعتبر المعلمون من بين أهم مصادر المعلومات خلال التقييم الأولي لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وذلك بسبب اتصالهم اليومي بالأطفال في مجموعة من المواقف ذات الصلة بالاضطراب خلال اليوم الدراسي (Barkley, 2014). وتصبح أهمية مساهمة المعلمين في عملية التشخيص أكثر وضوحًا عند امعان النظر في المتطلبات المحددة في المعايير التشخيصية في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (APA)، والتي من ضمنها أن تكون الأعراض الأساسية لفرط الحركة ونقص الانتباه موجودة في بيئتين (مكانين) أو أكثر (Prinstein et al., 2019)، فضلاً عن غياب الفحوصات الطبية للكشف عن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (Perold et al., 2010).

وقد أكدت دليمي (Dilaimi, 2013) أن أكثر من نصف أطباء الرعاية الأولية، اعتمدوا في تشخيصهم لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة على تقارير المدرسة فقط. وبالتالي كإحاليين يجب تزويد المعلمين بمعلومات دقيقة حول هذا الاضطراب. حيث يحتاج المعلمين إلى فهم كيفية التمييز بين اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه وسلوك الطفولة النموذجي (Kauffman & Landrum, 2013). أضف إلى ذلك ان المعرفة غير الكافية أو غير الصحيحة فيما يتعلق

بطبيعة اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة قد تسهم في الإفراط في تحديد هوية الأطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة أو عدم التعرف عليهم (Reebye, 2008).

يعد الفصل الدراسي مكانًا يقضي فيه الأطفال وقتًا طويلًا في التعلم وتطوير مهارات التكيف. تتطور إلى بيئة قيمة ومناسبة يمكن من خلالها تقديم تدخلات تسهل النمو الشخصي والاجتماعي والأكاديمي للطلاب المصابين باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة Poznanski). (et al., 2018 ولهذا السبب يلعب المعلمين دوراً محورياً في كثير من الأحيان لتنفيذ مهمات التدخل التعليمية والسلوكية للطلاب الذين يعانون من اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في الفصول (DuPaul & Stoner, 2014; Snider, Busch, & Arrowood, 2003). من المتوقع عادةً أن يراقب المعلمون التقدم الذي أحرزه الطالب نتيجة للعلاج، حتى لو لم ينفذوه (Al-Moghamsi, 2018)، على سبيل المثال لا الحصر، يعتمد الأطباء كثيراً على ملاحظات أولياء الأمور والمعلمين في مراقبة الاعراض والاثار الجانبية عندما يبدأ الاطفال المصابون باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بتناول العقاقير الطبية (عبيدات، ٢٠١٣). من هنا نجد حاجة المعلمين إلى معرفة الأعراض أو السلوكيات التي يستهدفها العلاج من جانب، أيضا نجاح التدخلات العلاجية في المدرسة لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة يعتمد إلى حد كبير على معرفة المعلمين بالاضطراب من جانب آخر (Perold et al., 2010).

في نفس السياق اشارت نتائج الدراسات أنه عندما يكون مستوى فهم المعلمين منخفض لطبيعة الاضطراب من حيث اسبابه واثاره والنتائج المترتبة عليه، فإن محاولات تصميم برامج علاجية داخل الفصل الدراسي لن يكون لها تأثير إيجابي كبير (الشبول، ٢٠١٧).

وفي إطار الدراسات السابقة أجريت العديد من الدراسات حول اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة إلا ان معظمها كان حول الانتشار، والأسباب، والتقييم، وعلاج القضايا النفسية والاجتماعية المرتبطة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، في حين ان الدراسات التي تناولت معرفة المعلمين ومعتقداتهم باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة على الصعيد العالمي كانت قليلة نسبياً بالمقارنة مع الدراسات الأخرى من جهة، ونادرة جدا على الصعيدين العربي والمحلي. حيث

يشير الخطيب والحديدي (Alkhateeb & Alhadidi, 2019) إلى ان الدراسات التي تناولت معرفة المعلمين ومعتقداتهم باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في الوطن العربي لم تتجاوز الثلاث دراسات من بين ٥٨ دراسة تم مراجعتها والتي نشرت خلال الفترة من ١٩٩٥-٢٠١٥.

وسيتم فيما يلي سرد لأبرز الدراسات التي تناولت معرفة المعلمين ومعتقداتهم باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة:

في دراسة هدفت لتحديد مستوى ما يعرفه معلمو المدارس الابتدائية والثانوية حول اضطراب تشتت الانتباه فرط الحركة لدى الأطفال، حيث تم توظيف الاستبيان في جمع البيانات على عينة عشوائية مكونه من ٥٢٨ مدرسا ومدرسة ممثلين للمدارس الابتدائية والثانوية الدنماركية. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين حدد أعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ونقص الانتباه بنسبة (٧٩ ٪ -٩٦ ٪)، وكذلك استراتيجيات التدخل الفصل الفعال بنسبة (٧٥ ٪ -٩٨ ٪). كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا نتائج منخفضة حول الأسباب وطرق العلاج المختلفة تراوحت ما بين (٥٦%-١٧%) (Mohr-Jensen, Steen-Jensen, Bang-Schnack, & Thingvad, 2019).

وفي اسكتلندا أجريت دراسة هدفت إلى التحقق من تأثير المعرفة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة والوصمة على اتجاهات المهنيين في التعليم الشامل للطلبة المصابين باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة. تم استخدام ثلاثة مقاييس في جمع البيانات (مقياس الاتجاهات متعدد الابعاد نحو التعليم الشامل، مقياس الوصمة، مقياس معرفة المعلمين باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة) من عينة الدراسة والمكونة من ١٣٥ مشاركاً ممن يعملون في نظام التعليم الأسكتلندي ما بين معلمين وداعمين للفصول الدراسية، ومديري المدارس، ومجموعة من علماء النفس التربويين. أظهرت نتائج الدراسة مستوى معرفياً عالياً لدى علماء النفس التربويين من باقي المهنيين (المعلمين وغيرهم...)، وكان لديهم معتقدات اقل وصمة، واتجاهاً ايجابياً أكبر نحو التعليم الشامل لدى الأطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة. وخلصت الدراسة أن المشاركين الذين لديهم معرفة أكثر باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، ومعتقدات اقل وصمة كانت لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو التعليم الشامل لهذه الفئة من الطلبة (Toye, Wilson, & Wardle, 2019).

كما اجرى كلا من بوزنانسكي وآخرون (Poznanski et al., 2018) دراسة هدفت إلى فهم معرفة المعلمين الطلاب قبل الخدمة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وحفاظهم على استراتيجيات إدارة الفصل مع هذه الفئة من الطلبة في الولايات المتحدة الامريكية. تكونت عينة من ١٠٧ من المعلمين والمعلمات الطلبة من أصل اسباني، استخدمت الاستبانات في جميع بيانات الدراسة. اشارت نتائج الدراسة إلى مستوى منخفض من دقة المعرفة حول اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بنسبة ٤٩%، بالإضافة إلى مستوى متوسط على استراتيجيات إدارة الفصل. خلصت الدراسة إلى وجود ثغرات كبيرة على معارف المعلمين الطلاب قبل الخدمة واستراتيجيات إدارة الفصل مع وجود طلبة مصابون باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

ويشير ياردليفيت (Yarde-Leavett, 2018) في دراسته التي هدفت إلى تحديد مستوى معرفة المعلمين حول اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة واتجاهاتهم نحو هذا الاضطراب. استخدم الباحث المنهج البحثي المختلط، حيث استخدم الاستبانة والمقابلة كأدوات في جمع بيانات الدراسة من افراد عينة الدراسة والمكونة من (١١٢) مدرسا للمرحلة المتوسطة من ٤٧ مدرسة في مدينة كيب تاون الغربية في جنوب افريقيا. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن معرفة المعلمين باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة كانت كافية، الا ان مشاعر المعلمين حول تدريس الطلاب الذين يظهرون سلوكيات من هذا نوع كانت سلبية إلى حد كبير. كما أشارت الغالبية العظمى من المعلمين إلى الرغبة في الحصول على مزيد من المعلومات حول اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والتدخلات العلاجية داخل الفصل الدراسي للمساعدة في تثقيف المتعلمين المصابين باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

وفي نفس السياق أجرى شروف وآخرون (Shroff et al., 2017) دراسة هدفت إلى تقييم المعرفة والتصورات الخاطئة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة للمعلمين الهنود في مدينة مومباي. تم توظيف الاستبيان في جمع بيانات الدراسات من عينة بلغت (١٠٦) مدرساً من ١٢ مدرسة متوسطة للغة الإنجليزية. اشارت نتائج الدراسة إلى افتقار المعلمين إلى المعرفة الكافية باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بنسبة ٤٩% من الإجابات الصحيحة فقط. وخلصت الدراسة

إلى حاجة المعلمين إلى التدريب على المعلومات العامة وعلاج اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة. وأجرى الشبول (٢٠١٧) هدفت إلى التعرف على تصورات معلمي المدراس الأساسية بالأردن عن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة. استخدم الباحث مقياساً من تصميمه لقياس تصورات المعلمين باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة. تكونت عينة الدراسة من (٣٧٧) معلماً من العاملين بالدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى، اشارت نتائج الدراسة إلى ان درجة تصورات المعلمين باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة متوسطة بشكل عام، في حين كانت منخفضة في تصورهم لنشاط فرط الحركة، ولم تجد الدراسة فروق بين المعلمين في تقدير تصورهم للاضطراب تعزى للتخصص والخبرة التدريسية.

كما أجرى سليمان (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على معارف المعلمين حول اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية بمحافظة بني سويف في مصر. تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) معلماً ومعلمة، وظف الباحث الاستبيان في جمع بيانات الدراسة، اشارت نتائج الدراسة أن درجة معرفة المعلمين باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ضعيفة، كما انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معارف المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الخبرة والجنس من جهة، في حين أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى معرفة المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس في مجال الخصائص والتشخيص من جهة أخرى.

وفي دراسة أخرى هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة ومعتقدات المعلمين والمعلمات حول الأطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة. استخدم الباحثون المنهج المختلط من خلال توظيف الاستبانة والمقابلات الشخصية في جمع بيانات الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (٥٤) معلماً ومعلمة من المنطقة الغربية بالسعودية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين والمعلمات كان مستوى معرفتهم بخصائص اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة متوسطة، في حين أن معرفتهم بأسباب وعلاج الاضطراب كانت منخفضة. اوصت الدراسة بالحاجة الضرورية لتدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة فيما يتعلق بجميع جوانب اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (Abed, Pearson, Clarke, & Chambers, 2014).

وفي نيوزلندا أجريت مؤخراً دراسةً هدفت إلى التعرف على معارف وتصورات المعلمين والمعلمات على الطلاب الذين يعانون من اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، استخدمت الباحثة الأسلوب المختلط في دراستها عبر توظيف الاستبانة والمقابلات الشخصية في جمع بيانات الدراسة، تكونت عينة الدراسة من ٨٤ مشاركاً، اشارت نتائج الدراسة إلى ان معظم معلمي المدارس الابتدائية في نيوزلندا لديهم مستوى منخفض من المعرفة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، كما أظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة في مستوى معرفة المعلمين تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة من جهة، في حين أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى معرفة المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس في مجال الخصائص والتشخيص من جهة أخرى (Dilaimi, 2013).

كما أجريت دراسة هدفت إلى استكشاف معرفة المعلمين وتصوراتهم الخاطئة حول اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة. لتحقيق أهداف الدراسة وظفت الباحثة المنهج الوصفي الاحصائي في جمع بيانات الدراسة باستخدام مقياس المعرفة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٢٩) معلماً ومعلمة من المنطقة الوسطى في السعودية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين والمعلمات باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة كانت منخفضة جداَ. كما أوضحت النتائج أن مستوى معرفة المعلمين والمعلمات باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ارتبط بشكل إيجابي بتدريبهم وخبراتهم السابقة في مجال اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (Alkahtani, 2013).

وأجرى عبيدات (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى تقييم مستوى معرفة معلمي التعليم العام باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في مدينة جدة في المنطقة الغربية من السعودية ، تكونت عينة الدراسة من (٦١٦) معلماً ومعلمة، استخدم الباحث أسلوب البحث الوصفي الاحصائي في جمع بيانات الدراسة عبر استبانة مكونة من (٣٠) فقرة. أشارت نتائج الدراسة إلى ان مستوى معرفة المعلمين والمعلمات باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة كانت منخفضة، وكذلك بينت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة في مستوى معرفة المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والمستوى الصفي.

كما قام اندرسون واخرون (Anderson et al., 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة لدى المعلمين قبل الخدمة ومقارنتها مع مستوى معرفة المعلمين اثناء الخدمة حول اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، واتجاهاتهم نحو تعليم الأطفال الذين يعانون من اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة المعلمين الأستراليين. استخدم الباحثون المنهجي الوصفي الاحصائي في اجراء الدراسة، حيث جمعت بيانات الدراسة من خلال الاستبانات (مقياس معرفة المعلمين باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، ومقياس اتجاهات المعلمين نحو تعليم الأطفال المصابين بهذا الاضطراب). تكونت عينة الدراسة من (١٢٧) معلماً أثناء الخدمة و(٢١٨) معلماً ما قبل الخدمة مع وجود الخبرة، (١٠٩) معلماً ما قبل الخدمة بدون خبرة. أشارت نتائج الدراسة أن المعلمون في الخدمة لديهم معرفة شاملة أكثر عن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، ولديهم ايضاً معرفة أكثر بالخصائص اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة. على الرغم من ذلك كانت مستوى المعرفة بعلاج الاضطراب منخفضاً لدى جميع المعلمين المشاركين في الدراسة. كما كشفت نتائج الدراسة عن ضعف اهتمام المعلمين أثناء الخدمة بتدريس الأطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة مقارنةً بمدرسين قبل الخدمة من دون خبرة والمعلمين قبل الخدمة مع الخبرة. وخلصت الدراسة إلى ضرورة تقديم برامج تدريبية أثناء الخدمة ومقررات دراسية للمعلمين الطلاب قبل الخدمة ذات صلة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

وفي الجزائر أجريت دراسة هدفت إلى الكشف عن معارف معلمي المرحلة الابتدائية باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة على عينة من معلمي مدينة تقرت- ورقلة، والكشف عن الفروق في مستوى معارف معلمي المرحلة الابتدائية باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وفقاً إلى المؤهل العلمي، والخبرة المهنية، ولغة التدريس. طبقت استبانة مكونة من (٣٠) فقرة على عينة مكونه من (٤٥٠) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة مستوا متوسطاً من المعرفة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بشكل عام، ومستوى ضعيف في جانب التدخل العلاجي، كما أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق في مستوى المعرفة تعزى للمؤهل العلمي والخبرة واللغات (مادي & أبي ميلود، ٢٠١٢).

وأجرى يبرولد واخرون (Perold et al., 2010) دراسة في جنوب افريقيا هدفت إلى تقييم المعرفة والمفاهيم الخاطئة لمعلمي المدارس الابتدائية حول اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في مدينة كيب تاون متروبول. وظف الباحث الأسلوب الوصفي المسحي في جمع بيانات الدراسة عبر استبانة مكونة من (٤١) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (٥٥٢) معلما من المدارس الابتدائية. أشارت نتائج الدراسة إلى ان مستوى معرفة المعلمين باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة كانت ضعيفة جداً، اشارت النتائج ايضاً ان المعلمين كانوا أكثر دراية بالأعراض والتشخيص، في حين كانت أضعف في العلاج والمعرفة الفرعية العامة بالاضطراب، كما أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق في مستوى المعرفة تعزى للمؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

وقام الحمد (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى معارف معلمي التربية الخاصة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بمدينة الرياض بالمنطقة الوسطى بالمملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٦٦) معلماً، استخدم الباحث مقياس مكون من ثلاثة ابعاد يقيس المعرفة العامة والتشخيصية والعلاجية، اشارت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع من المعرفة بالأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية، كما أظهرت النتائج عن وجود فروق في مستوى المعرفة تعزى للمؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

المنهجيـــة والإجـــراءات:

منهـــج الـــدراســـة

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب المسح الميداني في جمع البيانات بواسطة أداة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس العامة الحكومية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الأول للعام (١٤٣٩-١٤٤٠هـ). تكونت عينة الدراسة من (١٢٦) معلماً ومعلمة يعملون في المدارس العامة في المنطقة الشرقية بالمملكة

العربية السعودية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ويظهر الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات التخصص والخبرة التدريسية، والمرحلة الدراسية، والجنس.

جـــــدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية والوظيفية

المتغـــــير	الفئـــــة	التكـــرار	النسبـة المئـوية
التخصص	علوم علمية	٥٢	%٤١,٣
	علوم إنسانية	٧٤	%٥٨,٧
	المجموع	١٢٦	%١٠٠
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٦٠	%٤٧,٦
	متوسط	٣٣	%٢٦,٢
	ثانوي	٣٣	%٢٦,٢
	المجموع	١٢٦	%١٠٠
الجنس	ذكر	٧٩	%٦٢,٧
	أنثى	٤٧	%٣٧,٣
	المجموع	١٢٦	%١٠٠
الخبرة	١-٥ سنوات	٥٧	%٤٥,٢
	٦-١٠ سنوات	٣٨	%٣٠,٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٣١	%٢٤,٦
	المجموع	١٢٦	%١٠٠

أداة الـــــدراســـة

من أجل تحقيق أغراض الدراسة الحالية، قام الباحث ببناء مقياس الوعي باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بهدف تحديد مستوى وعي المعلمين والمعلمات في المنطقة الشرقية باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

تم إعداد الصورة الأولية للمقياس بعد الاطّلاع على الأدب النظري ونتائج بعض البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة مثل دراسة كل (Al-Moghamsi, 2018; Alkahtani, 2013; Anderson et al., 2012; Dilaimi, 2013; Pearson et al., 2014; Yarde-Leavett, 2018)، بالإضافة إلى الأدبيات المتخصصة بتشتت الانتباه وفرط الحركة، وقد تضمن المقياس بصورته الأولية جزأين، الجزء الأول، ويشتمل على البيانات الأولية للمعلمين من حيث: التخصص، المرحلة الدراسية الجنس، الخبرة التدريسية، وأما الجزء الثاني، ويشتمل على

فقرات المقياس الذي يقيس مستوى وعي المعلمين والمعلمات باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، وعددها (٣٧) فقرة، كانت موزعة على (٣) مجالات (المعرفة العامة بالاضطراب، الخصائص والتشخيص للاضطراب، وعلاج الاضطراب). وتكون الاستجابة لفقرات المقياس وفقًا لثلاثة خيارات: (صحيحة، خاطئة، لا أعرف)، وبحيث يأخذ المستجيب الدرجة (١) في حال أجاب بطريقة صحيحة على الفقرة، والدرجة (صفر) في حال أجاب بطريقة خاطئة وبالتالي تكون أدنى درجة وأعلى درجة على المقياس ومجالاته الثلاثة كما يلي:

جدول (٢) العلامات الدنيا والعليا على مقياس الدراسة ومجالاته الثلاث

مجالات المقياس	أدنى علامة	أعلى علامة
مجال المعرفة العامة بالاضطراب	٠	١٥
مجال الخصائص والتشخيص للاضطراب	٠	٩
مجال علاج الاضطراب	٠	١٣
المقياس (الكلي)	٠	٣٧

صدق الأداة

الصدق الظاهري

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص. وتم تحكيم المقياس كما ورد في خطاب التحكيم الموجه إليهم، وبعد إعادة نُسخ الأداة من المحكمين، قام الباحث بدراسة تعديلاتهم ومقترحاتهم، وإجراء التعديلات الضرورية، وفي ضوء ذلك إجراء بعض التعديلات والصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وبعد إجراء التعديلات، بقي المقياس بعد التحكيم مكوناً من (٣٧) فقرة موزعة في المجالات الثلاثة.

الصدق الداخلي

لغايات التأكد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة، ومن ثم استخراج معاملات صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson)، (Correlation بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للمجال الواردة فيه. ويبين الجدول (٣) قيم معاملات الارتباط لفقرات المقياس.

جـــدول (٣) قيم معاملات الارتباط لقياس مدى الاتساق الداخلي للفقرات، مع الدرجة الكلية للمجال الواردة فيه

مجال المعرفة العامة بالاضطراب		مجال الخصائص والتشخيص للاضطراب		مجال علاج الاضطراب	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٦٥	٣	**٠,٥٥١	٢	**٠,٥٤٥
٤	**٠,٦٨٤	٥	**٠,٥٤٩	٨	**٠,٤٩٤
٦	**٠,٥٢٤	٧	**٠,٤٧٩	١٠	**٠,٤٦٧
١٣	**٠,٤٩٩	٩	**٠,٥٥٩	١٢	**٠,٥٦٧
١٧	**٠,٥٣٢	١١	**٠,٤٨٠	١٥	**٠,٤٩٠
١٩	**٠,٥٠١	١٤	**٠,٥٩٢	١٨	**٠,٥٧٦
٢٢	*٠,٤٥٥	١٦	**٠,٧٥٧	٢٠	**٠,٦٥٨
٢٤	**٠,٦٥٤	٢١	**٠,٥٤٩	٢٣	**٠,٥٨٤
٢٧	**٠,٤٦٦	٢٦	**٠,٤٩٢	٢٥	**٠,٤٧٤
٢٨	**٠,٥٧٤	---	------	٣٤	**٠,٧٥٣
٢٩	**٠,٦٤٣	---	------	٣٥	**٠,٥٠٢
٣٠	**٠,٥٧٩	---	------	٣٦	**٠,٤٩٤
٣١	**٠,٥٥٥	---	------	٣٧	*٠,٤٦٠
٣٢	**٠,٤٦٦	---	------	---	------
٣٣	**٠,٥٦٦	---	------	---	------

* معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

** معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

تشير النتائج في الجدول (٣) إلى أن جميع فقرات مقياس الوعي باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة حصلت على معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أو ($\alpha \leq$ ٠,٠١) مع المجال الذي تنتمي إليه. وهذا يدلّ على مناسبة فقرات المقياس لقياس مستوى وعي المعلمين والمعلمات باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، وهذا يؤكد أن الأداة تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

ثبـــــات الأداة

للتحقق من ثبات الدراسة، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)، وظهر معامل الثبات العام للأداة (٠,٨٩١) مما يدل على أن الأداة تتمتع بمؤشرات ثبات مرتفع.

الأســـاليـــب الإحصـــائيـــة:

تم استخدام العديد من الاختبارات الإحصائية بما يتناسب مع مجالات الدراسة، من خلال استخدام البرنامج الاحصائي (SPSS)، حيث تم استخدام مقياس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic) من خلال استخراج (التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمدى؛ اختبار ت (T-test)؛ اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way-Anova)، وأيضاً استخدام اختبار المقارنات البعدية للكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائيا، باستخدام طريقة "أقل فرق دال" (LSD)؛ للكشف عن اتجاه الفروق وذلك لمناسبتها أهداف الدراسة الحالية.

نتـــــائـــج الدراســـة:

النتائج المتعلقة بوصف أسئلة الدراسة

أولاً: السؤال الأول: والذي ينص على "ما مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة في المنطقة الشرقية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والنسبة المئوية والترتيب لإجابات أفراد العينة على مجالات مقياس الدراسة بشكل عام، ثم لفقرات كل مجال من المجالات.

ويبين الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لإجابات عينة الدراسة على مجالات مقياس الدراسة بشكل عام.

جـــــدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لمستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة، بشكل عام

الترتيب	مجالات المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الوعي
٣	مجال المعرفة العامة بالاضطراب	٥,٧٨	٢,١٨	%٣٨,٥٣	متوسط
١	مجال الخصائص والتشخيص للاضطراب	٥,٠٧	١,٥٢	%٥٦,٣٣	متوسط
٢	مجال علاج الاضطراب	٥,٠٦	٢,٠٨	%٣٨,٩٢	متوسط
–	المقياس (الكلّي)	١٥,٩٠	٤,٤٧	%٤٢,٩٧	متوسط

يشير الجدول (٤) إلى أن مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة في المنطقة الشرقية جاء بمستوى متوسط، وبنسبة مئوية (٤٢,٩٧%)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات العينة على المقياس ككل (١٥,٩٠) وبانحراف معياري (٤,٤٧).

وبالنسبة للمجالات فقد جاءت جميعها ضمن مستوى الوعي المتوسط، حيث مجال الخصائص والتشخيص للاضطراب بالترتيب الأول وحصل على نسبة مئوية (٥٦,٣٣%) وبمتوسط حسابي (٥,٠٧) وانحراف معياري (١,٥٢)، يليه مجال علاج الاضطراب بنسبة مئوية (٣٨,٩٢%) وبمتوسط حسابي (٥,٠٦) وانحراف معياري (٢,٠٨)، وجاء مجال المعرفة العامة بالاضطراب في الترتيب الثالث وبنسبة مئوية (٣٨,٥٣%) وبمتوسط حسابي (٥,٧٨) وانحراف معياري (٢,١٨).

ثانياً: السؤال الثاني: والذي ينص على "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطات تقدير مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة في المنطقة الشرقية تُعزى إلى التخصص والخبرة التدريسية، والمرحلة الدراسية، والجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-test)؛ للكشف عن دلالة الفروق بين استجابة أفراد العينة حول مستوى وعيهم باضطراب تشتت الانتباه /فرط الحركة تبعًا لمتغيري التخصص، والجنس، وكذلك تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ للكشف عن دلالة الفروق بين استجابة أفراد العينة تبعًا لمتغيري الخبرة التدريسية، والمرحلة الدراسية، بالإضافة إلى استخدام المقارنات البعدية بطريقة "أقل

فرق دال" (LSD) للتعرف على مصدر الفروق الدالة إحصائيًّا تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية. وفيما يلي نتائج هذه الاختبارات:

١- النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابة أفراد العينة حول مستوى وعيهم باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة تبعًا لمتغير التخصص.

جدول (٥) نتائج اختبار (Independent Samples T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابة أفراد العينة حول مستوى وعيهم باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة، تبعًا لمتغير التخصص (د.ح=١٢٤)

مجالات المقياس	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
مجال المعرفة العامة بالاضطراب	علوم علمية	٥٢	٦,٠٦	٢,١٠	١,٢٠٩	٠,٢٢٩	غير دالة
	علوم إنسانية	٧٤	٥,٥٨	٢,٢٣			
مجال الخصائص والتشخيص للاضطراب	علوم علمية	٥٢	٥,١٧	١,٣٢	٠,٦٢٨	٠,٥٣١	غير دالة
	علوم إنسانية	٧٤	٥,٠٠	١,٦٥			
مجال علاج الاضطراب	علوم علمية	٥٢	٤,٨٣	٢,٠٩	١,٠٣٧-	٠,٣٠٢	غير دالة
	علوم إنسانية	٧٤	٥,٢٢	٢,٠٦			
المقياس (الكلي)	علوم علمية	٥٢	١٦,٠٦	٤,٤١	٠,٣٢١	٠,٧٤٩	غير دالة
	علوم إنسانية	٧٤	١٥,٨٠	٤,٥٥			

توضّح المتوسطات الحسابية في الجدول (٥) وجود اختلاف ظاهري بين استجابة أفراد العينة حول مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه /فرط الحركة في المنطقة الشرقية، وذلك تبعًا لمتغير التخصص (علوم علمية، علوم إنسانية)، وقد تم إجراء تحليل "t" للعينات المستقلة، للكشف عن دلالة الفروق بين استجابة أفراد العينة في ضوء متغير التخصص (علوم علمية، علوم إنسانية)، حيث أظهرت النتائج أن الفروق بين استجابة أفراد العينة حول مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه /فرط الحركة في المنطقة الشرقية بشكل عام وفي المجالات الثلاثة، لم تكن دالة إحصائياً، حيث تراوحت قيم "t" المحسوبة للفروق بين (-١,٠٣٧) و(١,٢٠٩)، وهذه القيم غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). وهذه النتيجة تعني أن مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة في المنطقة الشرقية لا يختلف باختلاف تخصصاتهم.

٢- النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابة أفراد العينة حول مستوى وعيهم باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة تبعًا لمتغير الخبرة التدريسية.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى وعيهم باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة، تبعًا لمتغير الخبرة التدريسية

مجالات المقياس	الإحصاءات الوصفية	متغير الخبرة التدريسية		
		١-٥ سنوات	٥-١٠ سنوات	اكثر من١٠ سنوات
مجال المعرفة العامة بالاضطراب	العدد	٥٧	٣٨	٣١
	المتوسط الحسابي	٥,٦٥	٥,٩٧	٥,٧٧
	الانحراف المعياري	٢,١٨	٢,٢٢	٢,٢٠
مجال الخصائص والتشخيص للاضطراب	العدد	٥٧	٣٨	٣١
	المتوسط الحسابي	٥,٠٩	٤,٩٥	٥,١٩
	الانحراف المعياري	١,٦٠	١,٤١	١,٥٤
مجال علاج الاضطراب	العدد	٥٧	٣٨	٣١
	المتوسط الحسابي	٥,٢٨	٥,٢٤	٤,٤٢
	الانحراف المعياري	١,٩٦	٢,٠٥	٢,٢٥
المقياس (الكلي)	العدد	٥٧	٣٨	٣١
	المتوسط الحسابي	١٦,٠٢	١٦,١٦	١٥,٣٩
	الانحراف المعياري	٤,٥٨	٤,٣٣	٤,٥٥

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (٦) إلى وجود اختلاف ظاهري بين استجابة أفراد العينة حول مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة في المنطقة الشرقية، وذلك تبعًا لمتغير الخبرة التدريسية (١-٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من١٠ سنوات)، وقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للكشف عن دلالة الفروق، وكانت النتائج كما في الجدول (٩).

جدول (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابة أفراد العينة حول مستوى وعيهم باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة، تبعًا لمتغير الخبرة التدريسية

مجالات المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f المحسوبة	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
مجال المعرفة العامة بالاضطراب	بين المجموعات	٢,٤٠٢	٢	١,٢٠١	٠,٢٤٩	٠,٧٨٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٩٣,٣٧٥	١٢٣	٤,٨٢٤			
	المجموع	٥٩٥,٧٧٨	١٢٥				
مجال الخصائص والتشخيص للاضطراب	بين المجموعات	١,٠٦٢	٢	٠,٥٣١	٠,٢٢٧	٠,٧٩٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٨٧,٢٩٥	١٢٣	٢,٣٣٦			
	المجموع	٢٨٨,٣٥٧	١٢٥				
مجال علاج الاضطراب	بين المجموعات	١٦,٦٨٦	٢	٨,٣٤٣	١,٩٦٦	٠,١٤٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٢١,٩٢٦	١٢٣	٤,٢٤٣			
	المجموع	٥٣٨,٦١١	١٢٥				
المقياس (الكلي)	بين المجموعات	١١,٤٦٧	٢	٥,٧٣٤	٠,٢٨٣	٠,٧٥٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٨٩,٣٩٠	١٢٣	٢٠,٢٣٩			
	المجموع	٢٥٠٠,٨٥٧	١٢٥				

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابة أفراد العينة حول مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة في المنطقة الشرقية بشكل عام وفي المجالات الثلاثة وذلك تبعًا لمتغير الخبرة التدريسية، حيث تراوحت قيم " f" المحسوبة للفروق بين فئات الخبرة الثلاث ما بين (٠,٢٢٧) و(١,٩٦٦)، وهذه القيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) وهذه النتيجة تعني أن مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة في المنطقة الشرقية لا يختلف باختلاف خبراتهم التدريسية.

٣- النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابة أفراد العينة حول مستوى وعيهم باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مستوى وعيهم باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة، تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية

مجالات المقياس	الإحصاءات الوصفية	متغير المرحلة الدراسية		
		ابتدائي	متوسط	ثانوي
مجال المعرفة العامة بالاضطراب	العدد	٦٠	٣٣	٣٣
	المتوسط الحسابي	٥,٦٠	٦,٥٨	٥,٣٠
	الانحراف المعياري	٢,٢٦	١,٩٠	٢,١٦
مجال الخصائص والتشخيص للاضطراب	العدد	٦٠	٣٣	٣٣
	المتوسط الحسابي	٥,٢٣	٥,١٥	٤,٧٠
	الانحراف المعياري	١,٦١	١,٣٣	١,٥١
مجال علاج الاضطراب	العدد	٦٠	٣٣	٣٣
	المتوسط الحسابي	٤,٩٥	٥,٤٥	٤,٨٥
	الانحراف المعياري	٢,٠٨	١,٩٩	٢,١٧
المقياس (الكلي)	العدد	٦٠	٣٣	٣٣
	المتوسط الحسابي	١٥,٧٨	١٧,١٨	١٤,٨٥
	الانحراف المعياري	٤,٧٤	٣,٨٨	٤,٣٥

تُبين المتوسطات الحسابية في الجدول (٨) وجود اختلاف ظاهري بين استجابة أفراد العينة حول مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة في المنطقة الشرقية، وذلك تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) للكشف عن دلالة الفروق، وكانت النتائج كما في الجدول (٩).

جدول (٩) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابة أفراد العينة حول مستوى وعيهم باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة، تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية

مجالات المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f المحسوبة	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
مجال المعرفة العامة بالاضطراب	بين المجموعات	٣٠,٣٤٧	٢	١٥,١٧٤	٣,٣٠١	٠,٠٤٠	دالة
	داخل المجموعات	٥٦٥,٤٣٠	١٢٣	٤,٥٩٧			
	المجموع	٥٩٥,٧٧٨	١٢٥				
مجال الخصائص والتشخيص للاضطراب	بين المجموعات	٦,٤١٢	٢	٣,٢٠٦	١,٣٩٩	٠,٢٥١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٨١,٩٤٥	١٢٣	٢,٢٩٢			
	المجموع	٢٨٨,٣٥٧	١٢٥				
مجال علاج الاضطراب	بين المجموعات	٧,٣٣٧	٢	٣,٦٦٨	٠,٨٤٩	٠,٤٣٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٣١,٢٧٤	١٢٣	٤,٣١٩			
	المجموع	٥٣٨,٦١١	١٢٥				
المقياس (الكلي)	بين المجموعات	٩١,٥٢٢	٢	٤٥,٧٦١	٢,٣٣٦	٠,١٠١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٠٩,٣٣٥	١٢٣	١٩,٥٨٨			
	المجموع	٢٥٠٠,٨٥٧	١٢٥				

تشير النتائج في الجدول (٩) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية بين استجابة أفراد العينة حول مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه / فرط الحركة في المنطقة الشرقية بشكل عام وفي مجالي (الخصائص والتشخيص للاضطراب، وعلاج الاضطراب)، حيث تراوحت قيم "f" المحسوبة للفروق بين المراحل الدراسية الثلاثة على المقياس ككل والمجالين ما بين (٠,٨٤٩) و(٢,٣٣٦)، وهذه القيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في حين أن الفروق بين استجابة أفراد العينة حول مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة في مجال (المعرفة العامة بالاضطراب) كانت دالة إحصائيا، حيث بلغت

قيمة " f" المحسوبة للفروق على هذا المجال (٣,٣٠١) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). وهذه النتيجة تعني أن مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة بشكل عام وفي مجالي (الخصائص والتشخيص للاضطراب، وعلاج الاضطراب) لا يختلف باختلاف المرحلة الدراسية التي يعملون بها، في حين أن مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة في مجال (المعرفة العامة بالاضطراب) يختلف باختلاف المرحلة الدراسية. وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير المرحلة الدراسية في استجابة أفراد العينة على مجال (المعرفة العامة بالاضطراب)، تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة "أقل فرق دال" (LSD)، كما في الجدول (١٠).

جدول (١٣) نتائج المقارنات البعدية بطريقة "LSD" للكشف عن مصدر الفروق في استجابة أفراد العينة حول مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة في مجال المعرفة العامة بالاضطراب، تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

متغير المرحلة الدراسية		ابتدائي	متوسط	ثانوي
	$\bar{X}$	٥,٦٠	٦,٥٨	٥,٣٠
ابتدائي	٥,٦٠	–	٠,٩٨*	٠,٣٠
متوسط	٦,٥٨	–	–	١,٢٨*
ثانوي	٥,٣٠	–	–	–

* قيمة الفرق في المتوسطات الحسابية دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

تبين النتائج في الجدول (١٠) أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا في استجابة عينة الدراسة حول مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة في مجال المعرفة العامة بالاضطراب، كان بين استجابة أفراد العينة من المرحلة المتوسطة من جهة، وبين استجابة أفراد العينة من المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية من جهة أخرى، ولصالح أفراد العينة من المرحلة المتوسطة، وهذه النتيجة تعني أن مستوى وعي معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في مجال المعرفة العامة بالاضطراب، يزداد بالمقارنة مع زملائهم من معلمي ومعلمات المرحلتين الابتدائية والثانوية.

٤- النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابة أفراد العينة حول مستوى وعيهم باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة تبعًا لمتغير الجنس.

جدول (١١) نتائج اختبار (Independent Samples T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابة أفراد العينة حول مستوى وعيهم باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة، تبعًا لمتغير الجنس (د.ح=١٢٤)

مجالات المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
مجال المعرفة العامة بالاضطراب	ذكر	٧٩	٥,٥٩	٢,١٢	١,٢٢١-	٠,٢٢٤	غير دالة
	أنثى	٤٧	٦,٠٩	٢,٢٧			
مجال الخصائص والتشخيص للاضطراب	ذكر	٧٩	٤,٧٠	١,٤٧	٣,٧٨٢-	٠,٠٠٠	دالة
	أنثى	٤٧	٥,٧٠	١,٤٠			
مجال علاج الاضطراب	ذكر	٧٩	٤,٨٩	١,٩٩	١,١٩٠-	٠,٢٣٦	غير دالة
	أنثى	٤٧	٥,٣٤	٢,٢٠			
المقياس (الكلي)	ذكر	٧٩	١٥,١٨	٤,١٢	٢,٤١٢-	٠,٠١٧	دالة
	أنثى	٤٧	١٧,١٣	٤,٨٢			

توضّح المتوسطات الحسابية في الجدول (١١) وجود اختلاف ظاهري بين استجابة أفراد العينة حول مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة في المنطقة الشرقية، وذلك تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وقد تم إجراء تحليل "t" للعينات المستقلة، للكشف عن دلالة الفروق بين استجابة أفراد العينة في ضوء متغير الجنس (ذكر، أنثى)، حيث أظهرت النتائج أن الفروق بين استجابة أفراد العينة حول مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه/ فرط الحركة في المنطقة الشرقية بشكل عام وفي مجال (الخصائص والتشخيص للاضطراب) كانت دالة إحصائياً، حيث بلغت قيم "t" المحسوبة للفروق بين الذكور والإناث (٢,٤١٢-) و(٣,٧٨٢-) على التوالي، وهذه القيم دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). حيث كانت الدلالة لصالح المعلمات الإناث، كون المتوسطات الحسابية لاستجاباتهن كانت أعلى من المتوسطات الحسابية لاستجابات زملائهن من المعلمين الذكور، في

حين أظهرت النتائج في الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابة أفراد العينة على مجالي (المعرفة العامة بالاضطراب، وعلاج الاضطراب).

وهذه النتيجة تعني أن مستوى وعي معلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه /فرط الحركة بشكل عام وفي مجال الخصائص والتشخيص للاضطراب يزداد لدى المعلمات مقارنة بالمعلمين، في حين أن مستوى وعي المعلمين والمعلمات في مجالي المعرفة العامة بالاضطراب، وعلاج الاضطراب لا يختلف باختلاف جنسهم.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وعلاقتها ببعض المتغيرات الآتية: النوع الاجتماعي، والخبرة التدريسية، ونوع التخصص (علمي، انساني)، ومستوى السنة الدراسية. أشارت نتائج الدراسة ان مستوى وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة كان متوسطاً على المقياس الكلي حيث بلغ المتوسط (١٥,٩٠) وبدرجة أهمية قدرها (٤٢,٩٧%). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Abed et al., 2014; Alkahtani, 2013; Dilaimi, 2013; Poznanski et al., 2018; Shroff et al., 2017; Toye et al., 2019؛ الشبول، ٢٠١٧) التي اشارت إلى تمتع المعلمين والمعلمات بمستوى متوسط من الوعي المعرفي باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة؛ مما يؤكّد أن ثمة مفاهيم خاطئة كثيرة لدى جمهور المعلمين والمعلمات حول هذا الاضطراب. ويمكن تفسير تلك النتيجة المنطقية إلى ضعف الاهتمام وقلة الجهود الموجهة نحو هذا الاضطراب في تثقيف ونشر الوعي المعرفي لدى المعلمين والمعلمات، بالإضافة إلى عدم تدريب المعلمين والمعلمات على البرامج التدريبية والتأهيلية حول هذا الاضطراب أثناء الخدمة من جهة، كما أن البرامج الاكاديمية التي يدرسها المعلمين والمعلمات في الجامعات – ما قبل الخدمة – لم تتناول هذه الشريحة من الطلبة من جهة أخرى؛ كما أن المعرفة المكتسبة عن الاضطراب جاءت في سياق الوسائط الإعلامية المختلفة والتي قد تكون مغلوطة وليست قائمة على الأدلة والبراهين العلمية.

وتختلف نتائج هذه الدراسة عما توصلت اليه دراسة كلاً من (Alkahtani, 2013; Perold et al., 2010؛ سليمان، ٢٠١٦؛ عبيدات، ٢٠١٣؛ ممادي & أبي ميلود، ٢٠١٢) التي أظهرت أن المعلمين والمعلمات كانت معرفتهم بخصائص الاضطراب والتشخيص، والمعرفة العامة والتدخلات العلاجية منخفضة، وأيضا دراسة عابد وآخرون (Abed et al., 2014) في مجالي الأسباب والعلاج كان مستوى معرفة المعلمين بهما منخفضاً. ولعل السبب في ذلك يرجع إلى اختلاف البيئات التي أجريت فيها تلك الدراسات؛ والتي أشارت في نتائجها إلى انخفاض مستوى وعي المعلمين والمعلمات باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بسبب قلة الاهتمام بهذا الاضطراب في بعض الدول_ لاسيما_ دول العالم الثالث، وذلك يعني أن المعلمين أقل وعياً بهذا الاضطراب، وعلى النقيض من ذلك هناك اهتمام متزايد بهذا الاضطراب في الدول الأخرى وبالتالي مستوى وعي المعلمين والمعلمات أعلى. كذلك اختلاف المقاييس المستخدمة في تلك الدراسات لقياس مستوى وعي المعلمين والمعلمات باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

من جهة أخرى تختلف نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع نتائج دراسات كل من (Anderson et al., 2012; Mohr-Jensen et al., 2019؛ الحمد، ٢٠١٠) التي أظهرت أن المعلمين والمعلمات كانت معرفتهم بخصائص الاضطراب والتشخيص، والمعرفة العامة والتدخلات العلاجية مرتفعة، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى الاختلاف في عينة الدراسة الحالية وعينة تلك الدراسات التي أجريت على معلمي المرحلة الابتدائية فقط، في حين أجريت الدراسة الحالية على المراحل الثلاث (ابتدائي، متوسط، وثانوي). كما ان دراسة الحمد (٢٠١٠) أجريت على معلمي التربية الخاصة، وكما هو معلوم لدى جميع المتخصصين أن هؤلاء المعلمين يتلقون تعليماً مركزاً ومكثفاً وواسعاً على كيفية التعاطي مع الشرائح المختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنهم تلك الشريحة المصابة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

وبالنسبة للمجالات فقد جاءت جميعها ضمن مستوى الوعي المتوسط، حيث جاء مجال الخصائص والتشخيص للاضطراب بالترتيب الأول وحصل على درجة أهمية قدرها (٥٦,٣٣%) وبمتوسط حسابي (٥,٠٧)، يليه مجال علاج الاضطراب بدرجة أهمية قدرها (٣٨,٩٢%) وبمتوسط

حسابي (٥,٠٦)، وجاء مجال المعرفة العامة بالاضطراب في الترتيب الثالث بدرجة أهمية قدرها (٣٨,٥٣%) وبمتوسط حسابي (٥,٧٨).

وبالنظر إلى ترتيب مجالات مقياس وعي معلمي ومعلمات المدارس العامة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وفقاً للمتوسطات الحسابية أعلاه نجد أن المعلمين والمعلمات على دراية بشكل أفضل من غيرها من حيث الوعي بمجال الخصائص والتشخيص للاضطراب ثم مجال العلاج وأخيراً مجال المعرفة العامة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Dilaimi, 2013; Shroff et al., 2017؛ سليمان، ٢٠١٦)، وهذه نتيجة طبيعية تعود إلى استفادة المعلمين والمعلمات من بعضهم البعض في التعرف والكشف والتشخيص الاولي لحالات الطلبة المصابون باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وذلك من خلال الملاحظة المباشرة للسلوكيات التي يظهرها الطلبة المصابون باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة مما يميزهم عن غيرهم من الطلبة، بالإضافة إلى تبادل المعلمين للخبرات في هذا السياق.

على الرغم من ذلك يبقى مستوى وعيهم بجميع مجالات المقياس متوسطاً ولا ينبأ عن الدور المنوط بهم لان المعلمين والمعلمات هم أقدر الأشخاص على لعب دور مهم وفعال بمعرفة تفاصيل هذا الاضطراب وتأثيراته على بيئة الطالب الاجتماعية والاكاديمية بحكم الفترة التي يقضيها الطالب معهم. كما يلعبون دوراً كبيراً في تقديم البرامج العلاجية لهذه الفئة من الطلبة ويراقبون مدى تطورهم وتحسنهم على المدى البعيد.

كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مستوى وعي المعلمين والمعلمات بالاضطراب تعود لمتغيرات التخصص (إنسانية، علمية)، والخبرة التدريسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Dilaimi, 2013; Perold et al., 2010; Shroff et al., 2017؛ الشبول، ٢٠١٧؛ سليمان، ٢٠١٦؛ عبيدات، ٢٠١٣؛ ممادي & أبي ميلود، ٢٠١٢). في حين أن هذه النتيجة تختلف عما توصلت اليه دراسات كل من (Alkahtani, 2013; Anderson et al., 2012؛ الحمد، ٢٠١٠). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرامج الأكاديمية المقدمة للمعلمين والمعلمات في مرحلة الإعداد في المؤسسات التعليمية قبل الخدمة تركز بالدرجة الأولى على

المقررات ذات الصلة بالتخصص الأكاديمية البحتة سواء كانت علمية أو إنسانية، بينما تكاد تكون خالية من المقررات التي تتناول الاضطرابات والمشكلات السلوكية التي قد تظهر على الطلبة داخل الغرف الصفية في المدارس العامة التي ربما ستواجه المعلمين والمعلمات مما يعرقل سيرهم في العملية التعليمية. وقد تعزى عدم وجود فروق لمتغير الخبرة التدريسية في مستوى وعي المعلمين والمعلمات بالاضطراب إلى قلة التدريب والتأهيل بهذا الجانب؛ كما أن البرامج التدريبية التي تقدم لهم أثناء الخدمة تتناول مجالات لها علاقة بتوسيع وتطوير مهاراتهم ومعارفهم بمواد التخصص التي يدرسونها، في حين أنها تغفل عن المجالات التي لها علاقة بالاضطرابات والمشكلات السلوكية التي قد تظهر على الطلبة داخل الغرف الصفية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستوى وعي المعلمين والمعلمات بالاضطراب تعود لمتغير المرحلة الدراسية في مجالي الخصائص والتشخيص والعلاج وعلى المقياس بشكل عام، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبيدات، ٢٠١٣). في حين أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق في مستوى وعي المعلمين والمعلمات بالاضطراب لمتغير المرحلة الدراسية في مجال المعرفة العامة بالاضطراب ولصالح المرحلة المتوسطة، ويمكن عزو ذلك أن المعلمين والمعلمات يتجنبون تركيز اهتمامهم على هذه الفئة من الطلبة من خلال احالتهم إلى المختص الاجتماعي او المرشد الطلابي إن اضطر للتعامل معهم؛ وهذا نتيجة تركيز المعلمين والمعلمات على النواحي التعليمية للمادة العلمية التي يقومون بتدريسها لبقية الطلبة بغض النظر عن المستوى الصفي الذي يدرسونه.

كما خلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستوى وعي المعلمين والمعلمات بالاضطراب تعود لمتغير الجنس في مجالي المعرفة العامة والعلاج، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Dilaimi, 2013؛ سليمان، ٢٠١٦؛ عبيدات، ٢٠١٣). في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى وعي المعلمين والمعلمات بالاضطراب تعود لمتغير الجنس في مجال الخصائص والتشخيص وعلى المقياس بشكل عام لصالح الاناث. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Dilaimi, 2013؛ سليمان، ٢٠١٦)، ويمكن تعليل هذه النتيجة إلى أن الاناث العاملات

يقمن بعدة أدوار اجتماعية الاجتماعي في المجتمع الذي تعيش فيه فهي بالمدرسة تؤدي دور المعلمة وفي البيت تؤدي دور الأم والمربية القائمة على رعاية أطفالها في البيت؛ ونتيجة لذلك هي أجدر على مراقبة سلوكيات وتصرفات أطفالها في بيئة البيت وفي البيئات الأخرى _ كالمدرسة_ وهذا بطبيعة الحال زاد من مستوى وعيهنّ بخصائص وتشخيص هذا الاضطراب أكثر من المعلمين.

التـــــوصيـــــــات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدارسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

- إعادة النظر في المقررات الدراسية المقدمة في البرامج الاكاديمية لإعداد المعلمين والمعلمات قبل الخدمة، بحيث تتضمن مواضيع ذات صلة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بالإضافة إلى الاضطرابات السلوكية الأخرى
- تقديم برامج تدريبية وتربوية استناداً إلى حاجة المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة.
- تنفيذ برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات أثناء الخدمة لتحسين وتعزيز مستويات وعيهم باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.
- أجراء دراسات شبه تجريبية من خلال تطبيق برنامج تدريبي للتحقق من آثاره على عينة من المعلمين والمعلمات لتحسين مستويات وعيهم باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.
- إعادة تطبيق الدراسة الحالية على عينات كبيرة من المعلمين والمعلمات، من أجل تعميم نتائج الدراسة التي انتهت اليها.

المـــــراجـــــع

المـــراجـــع العربيـــــة

١- الحمد، خالد عبد العزيز (٢٠١٠). مدى معرفة معلمي التربية الخاصة باضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد دراسة استطلاعية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد (٢٥).

٢- الشبول، مهند خالد رضوان (٢٠١٧). تصورات معلمي المدارس الاساسية بالأردن حول اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة. مجلة الفتح، ١٣(٦٩) ، ١٩٨-٢٢٨.

٣- سليمان، محمد سيد سعيد. (٢٠١٦). معارف المعلمين عن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (١) ٢٣، ٩٨-١٢١.

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

٥- ممادي، شوقي، وأبي ميلود، عبد الفتاح (٢٠١٢). مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط دراسة ميدانية على عينة من معلمي مدينة تقرت- ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٩(١) ، ١٢٩-١٤٩.

المـــــراجـــــع الأجنبيـــــة

1- Abed, M., Pearson, S., Clarke, P., & Chambers, M. (2014). Saudi Arabian Teachers' Knowledge and Beliefs about ADHD. Journal of the International Association of Special Education, 15(1).

2- Al-Moghamsi, E. a. Y. A. (2018). Elementary school teachers' knowledge of attention deficit/hyperactivity disorder. Journal of Family Medicine and Primary Care, 7(5), 907.

3- Al Hamed, J. H., Taha, A. Z., Sabra, A. A., & Bella, H. (2008). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) among male primary school children in Dammam, Saudi Arabia: prevalence and associated factors. J Egypt Public Health Assoc, 83(3-4), 165-182.

4- Alkahtani, K. D. (2013). Teachers' knowledge and misconceptions of attention deficit/hyperactivity disorder. Psychology, 4(12), 963.

5- Alkhateeb, J. M., & Alhadidi, M. S. (2019). ADHD Research in Arab Countries: A Systematic Review of Literature. Journal of Attention Disorders, 23(13), 1531-1545. doi:10.1177/1087054715623047

6- AlZaben, F. N., Sehlo, M. G., Alghamdi, W. A., Tayeb, H. O., Khalifa, D. A., Mira, A. T., . . . Koenig, H. G. (2018). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder and comorbid psychiatric and behavioral problems among primary school students in western Saudi Arabia. Saudi medical journal, 39(1), 52.

7- Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W., & Shanley, D. C. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. Psychology in the Schools, 49(6), 511-525.

8- APA, A. P. A. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®): American Psychiatric Pub.

9- Barkley, R. A. (2011). THE IMPORTANCE OF EMOTION IN ADHD. Journal of ADHD and related disorders, 1(2), 5-37.

10- Barkley, R. A. (2014). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment: Guilford Publications.

11- Chu, S. (2003). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) part one: a review of the literature. British Journal of Therapy and Rehabilitaiton, 10(5), 218-227.

12- Dilaimi, A. (2013). New Zealand primary school teachers' knowledge and perceptions of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): a thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master in Educational Psychology at Massey University, Albany, New Zealand. Massey University,

13- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies: Guilford Publications.

14- Fowler, M. (2002). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. NICHCY Briefing Paper.

15- Funk, J. D. (2011). Assessing Ohio‘s Teacher Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Are Current Teachers Adequately Prepared to Meet the Needs of Students with ADHD? In: M. Sc., Ohio University, Athens, OH).

16- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). Cases in Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth: Pearson Education.

17- Kos, J. M., Richdale, A. L., & Hay, D. A. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: A review of the literature. International Journal of Disability, Development and Education, 53(2), 147-160.

18- Lazarus, K. J. (2011). The knowledge and perceptions of Attention Deficit Hyperactivity Disorder held by foundation phase educators in a Township in Gauteng.

19- Lougy, R. A., DeRuvo, S. L., & Rosenthal, D. (2007). Teaching Young Children With ADHD: Successful Strategies and Practical Interventions for PreK-3: SAGE Publications.

20- Mohr-Jensen, C., Steen-Jensen, T., Bang-Schnack, M., & Thingvad, H. (2019). What Do Primary and Secondary School Teachers Know About ADHD in Children? Findings From a Systematic Review and a Representative, Nationwide Sample of Danish Teachers. Journal of Attention Disorders, 23(3), 206-219. doi:10.1177/1087054715599206

21- Musser, E. D., Galloway-Long, H. S., Frick, P. J., & Nigg, J. T. (2013). Emotion regulation and heterogeneity in attention-deficit/hyperactivity disorder. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 52(2), 163-171. e162.

22- Pearson, S., Clarke, P., & Chambers, M. (2014). Saudi Arabian Teachers' Knowledge and Beliefs about ADHD Mohaned Abed Program of Educational Graduate Studies, King Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia mabed@ kau. edu. sa. The Journal of the International Association of Special Education, 15(1), 67.

23- Perold, H., Louw, C., & Kleynhans, S. (2010). Primary school teachers' knowledge and misperceptions of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). South African Journal of Education, 30(3).

24- Poznanski, B., Hart, K. C., & Cramer, E. (2018). Are Teachers Ready? Preservice Teacher Knowledge of Classroom Management and ADHD. School Mental Health, 10(3), 301-313. doi:10.1007/s12310-018-9259-2

25- Prinstein, M. J., Youngstrom, E. A., Mash, E. J., & Barkley, R. A. (2019). Treatment of Disorders in Childhood and Adolescence, Fourth Edition: Guilford Publications.

26- Reebye, P. (2008). Attention–Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook For Diagnosis And Treatment. Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 17(1), 31.

27- Rief, S. F. (2016). How To Reach And Teach Children with ADD/ ADHD: Practical Techniques, Strategies, and Interventions (3ed ed.): Wiley.

28- Shroff, H. P., Hardikar-Sawant, S., & Prabhudesai, A. D. (2017). Knowledge and Misperceptions about Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Among School Teachers in Mumbai, India. International Journal of Disability, Development and Education, 64(5), 514-525. doi:10.1080/1034912X.2017.1296937

29- Snider, V. E., Busch, T., & Arrowood, L. (2003). Teacher knowledge of stimulant medication and ADHD. Remedial and Special Education, 24(1), 46-56.

30- Soroa, M., Gorostiaga, A., & Balluerka, N. (2013). Review of tools used for assessing teachers' level of knowledge with regards attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). In Attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: IntechOpen.

31- Stroh, J., Frankenberger, W., Wood, C., & Pahl, S. (2008). The use of stimulant medication and behavioral interventions for the treatment of attention deficit hyperactivity disorder: A survey of parents' knowledge, attitudes, and experiences. Journal of Child and Family Studies, 17(3), 385-401.

32- Toye, M. K., Wilson, C., & Wardle, G. A. (2019). Education professionals' attitudes towards the inclusion of children with ADHD: the role of knowledge and stigma. Journal of Research in Special Educational Needs, 19(3), 184-196. doi:10.1111/1471-3802.12441

33- Yarde-Leavett, C. (2018). Teachers' knowledge of and attitudes towards ADHD in the Western Cape. (M A), University of Cape Town University of Cape Town.