# مستوى توافر الفصول الدراسيَّة الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام*

عبدالرحمن بن عبدالله أبا عود

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك سعود - الرياض

* تم دعم هذا البحث من قبل مركز البحوث بكلية التربية ـ عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود

# مستوى توافر الفصول الدراسيَّة الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام

عبدالرحمن بن عبدالله أبا عود


## ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية. والكشف عن أثر متغير عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم، والمرحلة الدراسية للتلاميذ، وعدد التلاميذ في الصف الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٥) معلمًا من معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الملحق بها برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدينة الرياض. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن هنالك انخفاضًا ملحوظًا في توافر الفصول الدراسية الملائمة في مستوى تنظيم البيئة الصفية، وإدارة الصف الدراسي، ومواءمة المهام المطلوبة. وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية للتلاميذ؛ وذلك لصالح معلمي الصفوف الأولية، إضافة إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي، وذلك لصالح العدد (٣٥-٢٦ تلميذاً).


**الكلمات المفتاحية**: تنظيم البيئة الصفية، إدارة الصف الدراسي، مواءمة المهام المطلوبة.

# Level of Availability of Classrooms Appropriate for Students with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder in General Education Schools

Abdulrahman Abdullah Abaoud, Ph.D.

## Abstract:

The present research aims to identify the level of availability of classrooms appropriate for students with attention deficit/hyperactivity disorder in public education schools at the elementary level, and the effect of the variable on the number of years of service in the field of education, the school stage of students, and the number of students in the classroom. The study sample consisted of (355) elementary school teachers in public schools, which included programs of hyperactivity disorder and attention deficit in Riyadh city. The study followed the descriptive approach and found that there was a significant decrease in the availability of appropriate classrooms at the level of organization of the classroom environment, classroom management, and matching the required tasks. The results showed that there were statistically significant differences at the level of availability of the appropriate classrooms due to the variable of the school stage of students; to the advantage of teachers of primary grades. In addition, there were differences of statistical significance due to the variable number of students in the classroom, in favor of the number (26 - 35 students).

**Keywords:** Classroom environment, Classroom management, Required tasks

**المقدمة:**

التلاميذ المشخَّصون باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لديهم بعض المشكلات السلوكية في الجوانب الشخصية، والاجتماعية، والأكاديمية، تتركز غالبًا في كونهم لا يمتثلون للأوامر، ويمارسون التخريب، ولديهم اندفاع وإهمال أكاديمي (Alkahtani, 2013; DuPaul & Weyandt, 2006). ويمتدّ ذلك في سلوكياتهم داخل فصولهم الدراسية، ويلحظ عليهم أنهم لا يجلسون في مقاعدهم، ويتجولون في الصف الدراسي، ويتحدّثون دون حاجة، ولا ينخرطون في الأنشطة الصفية، ولا يؤدون المهام المطلوبة منهم، إضافة إلى مقاطعة معلميهم (David, 2013; Guerra & Brown, 2012)؛ وهذه السلوكيات تستدعي الحاجة إلى زيادة وقت تعليمهم، وبذل جهد إضافي يقوم به معلموهم (Alkahtani, 2013; David, 2013).

هذه الفئة من التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لديهم ضعف في التحصيل الدراسي، ينتج عنه انخفاض في درجات الاختبارات التحصيلية الأكاديمية (David, 2013; DuPaul, Weyandt, & Janusis, 2011). والصعوبات الأكاديمية التي يواجهها هؤلاء التلاميذ إنما هي نتيجة المشكلات السلوكية المرتبطة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Corkum, McGonnell, & Schachar, 2010; Raggi & Chronis, 2006).

والتوجهات التربوية الحديثة على المستوى المحلي والدولي تُولي هذه الفئة من التلاميذ عناية خاصة، وتعمل على توفير الوسائل التي يتغلبون بواسطتها على هذه المشكلات التي تظهر عليهم، وتبذل المملكة العربية السعودية جهودًا مستمرة لخدمة التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من تلقي الخدمات التربوية الخاصة بهم في بيئاتهم المدرسية، وقد نص قرار وزارة التعليم رقم (٣٥١٧٢٢٤٩٣) الصادر في العاشر من شهر رمضان لعام ١٤٣٥هـ، على اعتماد فتح برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المدارس الابتدائية، والتوسع في تفعيل تلك البرامج بشكل تدريجي في

كافة المدن والمحافظات، بدءًا من الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٦/ ١٤٣٥ هـ (وزارة التعليم،١٤٣٩ هـ).

هذا التوجه يستلزم أن يكون معلمو التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على استعداد لتعليمهم وفق احتياجاتهم، والتعامل مع المشكلات السلوكية والتربوية التي تظهر عليهم بطريقة إيجابية (Guerra & Brown, 2012)؛ لأنهم العنصر الأساسي في تعليم هؤلاء التلاميذ، والقائمون على تنفيذ الخطط والبرامج المقدمة لهم في فصولهم الدراسية (Guerra & Brown, 2012; Üstüner, Demirtas, & Cömert, 2009).

من خلال مراجعة نتائج الدراسات السابقة، وقف الباحث على عدد من الدراسات المرتبطة بالفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. ومن تلك الدراسات دراسة أريكا وفرانك وسانشيز- لاكاي وفرنانديز (Arcia, Frank, Sanchez-LaCay, & Fernáindez, 2000) التي هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة المعلمين بالتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، واستراتيجيات الإدارة الصفية، عن طريق مقابلة (٢١) معلمًا. وكشفت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم انخفاض في مستوى معرفتهم بالمشكلات السلوكية التي تظهر على اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وكيفية تطبيق إستراتيجيات الإدارة الصفية في فصولهم الدراسية.

وأجرى مايرز وهولند (Myers & Holland, 2000) دراسة هدفت إلى معرفة رأي المعلمين في التقييم السلوك الوظيفي؛ واعتباره جزءًا من التدخلات السلوكية الصفية للتلاميذ الذين لديهم مشكلات سلوكية في صفوفهم الدراسية. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٩) من المعلمين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أغلبية المعلمين لا يعدون تقييم السلوك الوظيفي مهمًّا في التدخلات السلوكية الصفية، إضافة إلى أن الفروق بين استجابات معلمي التعليم العام ومعلمي التعليم الخاص لم تظهر اختلافًا إلى حد كبير.

وهدفت دراسة موليجان (Mulligan, 2001) إلى تقييم مستوى فعالية الإستراتيجيات التعليمية التي يطبقها المعلمون مع تلاميذهم الذين يظهر عليهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. وتكونت عينة الدراسة من (١٥١) معلمًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يميلون إلى أن إستراتيجية فرض وبناء روتين محدد هي أكثر فعالية، بينما جاءت إستراتيجية الأبعاد لبعض الوقت أقل التوقعات للإستراتيجيات الفاعلية مع التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

وهدف لوبيز ومونتيرو وسيل ورذرفورد وكوين ( Lopes, Monteiro, Sil, Rutherford, & Quinn, 2004) في دراستهم إلى تقييم آراء المعلمين نحو تعليم التلاميذ الذين لديهم مشكلات تعليمية وسلوكية في فصولهم الدراسية. واستخدم الباحثون الاستبانة أداة للدراسة، وبعد توزيعها استكملها (٤٣٠) معلمًا. وبينت نتائج الدراسة أن آراء المشاركين في عينة الدراسة تكون أقل إيجابية كلما ازاد عمر التلاميذ، وأنهم لا يرفضون تعليم هؤلاء التلاميذ في فصولهم الدراسية؛ على الرغم من أنهم لا يقومون بتعليمهم بالطريقة المأمولة.

وقام كورتيس وبيسيكو وهاملتون ومور ( Curtis, Pisecco, Hamilton & Moore, 2006) بمقارنة وجهة نظر المعلمين في التدخلات الصفية للتلاميذ الذين يظهر عليهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في أمريكا ونيوزيلندا. وشملت عينة الدراسة (٤٢٠) معلمًا، أظهروا في نتائج مشاركتهم أن المعلمين بأمريكا كانوا أكثر إيجابية نحو فعالية التدخلات السلوكية والطبية للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مقارنةً بالمعلمين النيوزيلنديين.

وسعت دراسة روساس وويست (Rosas & West, 2009) إلى معرفة وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة وأثنائها، في ثقتهم بإدارة الصف الدراسي. واستعمل الإستبانة أداة لجمع البيانات، وبعد توزيعها استكملها (٥٣٠٦) من معلمات ما قبل الخدمة، و(١١٥٩) معلمة أثناء الخدمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن كل المعلمات (ما قبل الخدمة وأثنائها)

لديهم ثقة في إدارة الصفوف الدراسية، وأظهرت أن هناك اختلافًا في وجهات نظرهم تجاه ضرورة تركيز برامج إعداد المعلمات على الإستراتيجيات الفاعلة لإدارة الصفوف الدراسية، ليتمكنَّ من التعامل مع التلاميذ المعرضين لخطر السلوك التخريبي.

وأجرى تيليري وفارجس ومايرز وكولينز (Tillery، Varjas، Meyers، & Collins، ٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على تصورات معلمي رياض الأطفال ومعلمي الصف الأول الابتدائي حول إستراتيجيات التدخل الأكاديمي وإدارة سلوك تلاميذهم، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي عن طريق إجراء مقابلات مع (٥٠) معلمًا لكلا المرحلتين، وغالبية المشاركين من المعلمات. توصلت نتائج المقابلات إلى أن المعلمين يدركون الإستراتيجيات المناسبة لإدارة سلوكيات التلاميذ الفردية أفضل من إدراكهم الإستراتيجيات المناسبة إدارة السلوك بشكل جماعي. وكشفت نتائج الدراسة أيضًا وجود نقص في مستوى معرفتهم بأسلوب الاستجابة للتدخل ودعم السلوك الإيجابي، ويرون أهمية دورهم في تطوير سلوكيات التلاميذ.

وهدفت دراسة أخرى قام بها ايفنز ووايس وكولينان ( Evans, Weiss, & Cullinan, 2012) إلى قياس المشكلات السلوكية المرتبطة بخصائص التلاميذ الذين لديهم اضطرابات انفعالية في ثلاث بيئات مدرسية مختلفة، إضافة إلى إستراتيجيات التدخل السلوكية المطبّقة في تعليمهم، وقد تركزت في جوانب إدارة السلوك، والإستراتيجيات الأكاديمية للتدخل التي يستخدمها المعلمون. شارك في إكمال المقياس (٩٤) معلمًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يرون اختلافًا في المشاكل السلوكية للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات انفعالية في البيئات المدرسية المختلفة. وأظهرت أيضًا أن هناك اختلافًا في مستوى تطبيق إدارة السلوك وإستراتيجيات التدخل الأكاديمي، التي يستخدمها المعلمون مع تلاميذهم الذين لديهم مشكلات انفعالية.

وقام أبوعود (Abaoud, 2016) بدراسة هدفت إلى تطبيق المعلمين إستراتيجية تعليم الأقران في تعليم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه،

وقياس أثر بعض المتغيرات المرتبطة بها. وتكونت عينة الدراسة من (٥٣٨) معلمًا، استجابوا جميعًا لإستبانة مكونة من أربعة محاور، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يدركون أهمية تلك الإستراتيجية في تعليم التلاميذ، لكنها لا تطبق بالطريقة المأمولة في الفصول الدراسية، نظرًا لوجود معيقات تواجههم في تطبيقها. وأظهرت النتائج أيضًا أن هناك فروقًا بين متغيرات جنس المشاركين، ووظيفتهم في المدرسة، وخبرتهم السابقة في تعليم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

وقارن لي ووتراك (Lee & Witruk, 2016) في دراستهما بين رأي المعلمين الكوريين والألمان في تطبيق إستراتيجيات إدارة الصف الدراسي للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٨) معلمًا، استجاب الجميع للإستبانة، واعتمدت على نظريتي السلوك المنطقي والسلوك المخطط. وأوضحت نتائج الدارسة إيجابية آراء المشاركين في الدراسة وموقفهم من إستراتيجيات إدارة الصف الدراسي، ويرون أن لديهم القدرة على إدارة فصولهم الدراسية من خلال إستراتيجيات إدارة الصف الدراسي.

## مشكلة الدراسة

تشير الدراسات السابقة إلى أن أكثر الأطفال الذين لديهم تحديات سلوكية كبيرة في مدارس التعليم العام هم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ وبسبب ذلك تظهر عليهم صعوبات أكاديمية، وسلوكية، واجتماعية، تؤثر في مستوى تحصيلهم الدراسي. ويقضي معظم هؤلاء التلاميذ وقتهم في فصولهم الدراسية؛ التي تمثل واحدة من أصعب الأماكن التي يواجهونها في البيئات المدرسية (DuPaul & Weyandt, 2006; Guerra & Brown, 2012; Kos, Richdale, & Hay, 2006; Zentall & Javorsky, 2007)؛ لذا جاءت الفصول الدراسية الموائمة لتلبي احتياجات هؤلاء التلاميذ داخل فصولهم الدراسية، عن طريق تنظيم البيئة الصفية، وإدارة الصف الدراسي، ومواءمة المهام المطلوبة منهم؛ لتتناسب مع احتياجاتهم التربوية الخاصة، وتسهم في نجاحهم الدراسي (Mulligan, 2001).

الفصول الدراسية الموائمة تشكل جزءًا رئيسًا من التدخلات التربوية للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتوفرها يساعد معلمي التعليم العام في إدارة السلوكيات التي تظهر عليهم داخل فصولهم الدراسية. ويعتمد نجاح التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، على توافر تلك الفصول الدراسية الموائمة، والتطبيق الفاعل لها؛ ومتى تحقق ذلك فإنه يقود إلى نتائج إيجابية في التقدم الدراسي للتلاميذ (Lee & Witruk, 2016)؛ لذا سعت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية.

**أسئلة الدراسة**

١- ما مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام تُعزى للمتغيرات الآتية: (عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم، المرحلة الدراسية للتلاميذ، وعدد التلاميذ في الصف الدراسي)؟

**هدف الدراسة**

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية.

٢- التعرف على الفروق بين المشاركين في مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام تُعزى للمتغيرات الآتية: (عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم، والمرحلة الدراسية للتلاميذ، وعدد التلاميذ في الصف الدراسي).

### أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في الآتي:

١- تُعَدُّ هذا الدراسة من أوائل الدراسات العلمية في المملكة العربية السعودية -حسب علم الباحث- التي تناولت موضوعات الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ وستسهم في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات في هذا الاتجاه.

٢- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في توجيه نظر المسؤولين في وزارة التعليم لتطوير الخدمات المقدمة والبرامج القائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام.

٣- ستقدم الدراسة توصيات عملية تساعد على زيادة الدعم وتوافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام.

### حدود الدراسة

طبّقت الدراسة الحالية على معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية، الذين يعملون في مدارس البنين الحكومية الملحق بها برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وعددها (15) برنامجًا، في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وجرى تنفيذها في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439/38 هـ.

### مصطلحات الدراسة

**الفصول الدراسية الموائمة:** يقصد بها الفصول الدراسية المنظمة، والمعدّة، لتتناسب مع الاحتياجات التربوية الخاصة للتلاميذ، وتشمل تنظيم البيئة الصفية، وإدارة الصف الدراسي، وموائمة المهام المطلوبة منهم.

**التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:** هم فئة من التلاميذ يظهر عليهم أعراض تشتت الانتباه و/أو فرط الحركة، والاندفاع؛ مما يؤثر في تحصيلهم الدراسي داخل فصولهم الدراسية.

**مدارس التعليم العام:** المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التعليم، التي تقدّم الخدمات التعليمية المجانية لكافة التلاميذ في جميع مستويات التعليم ما قبل المرحلة الابتدائية إلى نهاية المرحلة الثانوية.

## منهج الدراسة

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لكونه مناسبًا لأهداف دراسته التي تسعى الدراسة لتحقيقها، والحصول على نتائج كمية تساعده على تفسير نتائج الدراسة بأسلوب تحليلي (Park & Park, 2016).

## مجتمع الدراسة وعينة

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يعملون في المدارس الحكومية للبنين، في المرحلة الابتدائية، الملحق بها برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، التابعة لوزارة التعليم. وقد بلغ عدد تلك البرامج (15) برنامجًا، وفق إحصائيات وزارة التعليم للعام الدراسي (1439/38هـ). وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة،و بعد توزيع الاستبانة عليهم، استجاب منهم (355) معلمًا. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على متغيرات الدراسة.

**جدول (1)**

**توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة.**

| المتغيرات | مستوياته | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم | ٥ سنوات فأقل | ٨٢ | ٢٤,٥ |
| | ٦ إلى ١٠ سنوات | ١٠٩ | ٣٢,٥ |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ١٤٤ | ٤٣,٠ |
| المرحلة الدراسية للتلاميذ | معلم صفوف أولية (من الصف الأولى إلى الثالث) | ١٦٤ | ٤٩,٠ |
| | معلم صفوف العليا (من الصف الرابع إلى السادس) | ١٧١ | ٥١,٠ |
| عدد التلاميذ في الصف الدراسي | ١٥إلى ٢٥ تلميذًا | ٦٦ | ١٩,٧ |
| | ٢٦ إلى ٣٥ تلميذًا | ١٦٩ | ٥٠,٤ |
| | أكثر من ٣٥ تلميذًا | ١٠٠ | ٢٩,٩ |
| المجموع | | ٣٥٥ | ١٠٠ |

**أداة الدراسة**

قام الباحث ببناء أداة دراسته بعد مراجعته الأدبيات العلمية السابقة المرتبطة بأهداف الدراسة. وتكونت الأداة من قسمين: القسم الأول: خصص لجمع البيانات العامة من المشاركين، وتضمن: عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم، والمرحلة الدراسية للتلاميذ، وعدد التلاميذ في الصف الدراسي. أما القسم الثاني للأداة فجاء مكونًا من (٣٠) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور، المحور الأول: تنظيم البيئة الصفية، وتضمنت (١٢ عبارة). أما المحور الثاني: إدارة الصف الدراسي، فتكوّن من (٩ عبارات). وجاء المحور الثالث لقياس موائمة المهام المطلوبة، وتضمّن (٩ عبارات). ولتحديد مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية استخدام الباحث مقياس ليكرت الخماسي للتعرف على مستوى استجابات المشاركين في الدراسة. والمتدرج من واحد إلى خمس استجابات (٥= عالٍ جدًّا، ١= منخفض جدًّا)، وطول فئته (٠,٨٠) للحكم على درجة الأداء، التي تراوحت من ١,٨٠ وأقل لفئة منخفض جدًّا، ومن ١,٨١ إلى ٢,٦٠ لفئة منخفض، ومن ٢,٦١ إلى ٣,٤٠ لفئة متوسط، ومن ٣,٤١ إلى ٤,٢٠ لفئة عالٍ، ومن ٤,٢١ وأكثر لفئة عالٍ جدًّا.

**صدق أداة الدراسة**

**١- صدق المحكمين:**

قام الباحث بعرض أداة الدراسة على خمسة محكمين من المختصين، ومن لديهم اهتمام بموضوع الدراسة، في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود؛ لقياس صدقها، والتأكد من وضوح عباراتها ودقتها، وسلامتها من الأخطاء اللغوية، والتأكد من ملاءمة أبعادها لموضوع الدراسة. وبعد تحكيمها جاء الاتفاق بين المحكمين بنسبة (٩٠ ٪)؛ وبناءً على الملاحظات والمقترحات التي أوصى بها المحكمون، أجرى الباحث التعديلات اللازمة.

### ٢- صدق الاتساق الداخلي:

لحساب الاتساق الداخلي قام الباحث بحساب علاقة الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل فقرة مع الدرجة الكلية لكل بُعد من الأبعاد الرئيسة للمقياس، التي تنتمي إليها تلك الفقرات. والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم (٢)**

**معاملات الارتباط بين فقرات مقياس توافر الفصول الدراسية وأبعاده الرئيسة**

| تنظيم البيئة الصفية | | إدارة الصف الدراسي | | مواءمة المهام المطلوبة | |
|---|---|---|---|---|---|
| الفقرة | ارتباط الفقرة مع البعد | الفقرة | ارتباط الفقرة مع البعد | الفقرة | ارتباط الفقرة مع البعد |
| ١ | ٠,٧٤٤** | ١ | ٠,٨٠٦** | ١ | ٠,٨٠٥** |
| ٢ | ٠,٧٨٩** | ٢ | ٠,٨٤٨** | ٢ | ٠,٨٢٦** |
| ٣ | ٠,٨٠٦** | ٣ | ٠,٨٥٠** | ٣ | ٠,٨٣١** |
| ٤ | ٠,٧٨٩** | ٤ | ٠,٧٩٢** | ٤ | ٠,٧٧٠** |
| ٥ | ٠,٨٠٣** | ٥ | ٠,٨٢٣** | ٥ | ٠,٨٣١** |
| ٦ | ٠,٧٦٥** | ٦ | ٠,٨٢٦** | ٦ | ٠,٧٩٢** |
| ٧ | ٠,٦٥١** | ٧ | ٠,٨٥٨** | ٧ | ٠,٨١١** |
| ٨ | ٠,٧٤٨** | ٨ | ٠,٨٠٨** | ٨ | ٠,٨٣١** |
| ٩ | ٠,٥٨١** | ٩ | ٠,٨٠٤** | ٩ | ٠,٧٦٩** |
| ١٠ | ٠,٦٦٩** | | | | |
| ١١ | ٠,٧٠٩** | | | | |
| ١٢ | ٠,٧٣٠** | | | | |

دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من الجدول (٢) أن جميع الفقرات متسقة، ومرتبطة مع الأبعاد التي تنتمي إليها، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

### ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، ومستوى صلاحيتها، ونسبة موثوقيتها، قام الباحث باستخدام معامل ألفا-كرونباخ (Cronbach's Alpha). والجدول (٣) يوضح

نتائج معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة، التي تؤكد في نتائجها على أن الأداة تتمتع بمؤشرات ثبات عالٍ.

**جدول (٣)**

**معاملات ثبات محاور أداة الدراسة.**

| محاور الإستبانة | عدد العبارات | ثبات المحور |
|---|---|---|
| تنظيم البيئة الصفية | ١٢ | .٩٢٢ |
| إدارة الصف الدراسي | ٩ | .٩٤١ |
| مواءمة المهام المطلوبة | ٩ | .٩٣٣ |

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجموع كل محور، ولكل فقرة من فقرات المحاور الثلاثة لأداة الدراسة، إضافة إلى الرتبة. والجدول رقم (٤) يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة، لعبارات المحور الأول "تنظيم البيئة الصفية"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

**جدول رقم (٤)**

**استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات تنظيم البيئة الصفية مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات.**

| الرتبة | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العبارة | رقم العبارة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ١,٢١٢ | ٢,٨٠ | توجد إضاءة ملائمة وكافية في الصف الدراسي تناسب التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. | ١١ |
| ٢ | ١,٢٦١ | ٢,٧٥ | تكون السبورة قريبة من التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأمامهم مباشرة. | ٣ |
| ٣ | ١,٢٦٣ | ٢,٧٢ | يجلس التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالقرب من معلميهم، ويبقون على اتصال بصري مباشر معهم. | ٤ |
| ٤ | ١,٢٢٢ | ٢,٦٦ | يجلس التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المقاعد الأمامية في الصف الدراسي. | ١ |

| الرتبة | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العبارة | رقم العبارة |
|---|---|---|---|---|
| ٥ | ١,١٩٤ | ٢,٦٣ | دائمًا ما يكون التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بعيدين عن النوافذ وعن الأبواب. | ٥ |
| ٦ | ١,٢٢٦ | ٢,٥١ | يخلو الصف الدراسي من الضوضاء الخارجية المشتتة انتباه التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه | ١٢ |
| ٧ | ١,٣١٣ | ٢,٤٦ | يُهيّأ للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أن يكونوا بجانب زملائهم المجتهدين. | ٢ |
| ٨ | ١,١٢١ | ٢,٤٣ | الوسائل التعليمية الموجودة بالصف الدراسي لا تشتت انتباه التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. | ٩ |
| ٩ | ١,٢٣١ | ٢,٤٢ | هناك مسافة مناسبة بين مقاعد جلوس التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في الصف الدراسي. | ٦ |
| ١٠ | ١,٢٧٧ | ٢,٢٦ | توجد لوحة تعزيز داخل الصف الدراسي لتعزيز من يكمل مهامّه المطلوبة من التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. | ٨ |
| ١١ | ١,١٦٣ | ٢,٠٨ | يوجد داخل الصف الدراسي صناديق وأدراج لحفظ الأدوات التي يحتاجها التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. | ١٠ |
| ١٢ | ١,٠٧٦ | ٢,٠٥ | يعطى للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه كتب مدرسية إضافية ليحتفظوا بها في منازلهم | ٧ |
| | ١,٢١ | ٢,٤٨ | المتوسط العام | |

يظهر من نتائج الجدول (٤) أن أفراد العينة لديهم مستوى منخفض من تنظيم البيئة الصفيّة؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٨٠ إلى٢,٠٥)، وبانحراف معياري (١,٢١٢ـ١,٠٧٦)، وبمتوسط عام (٢,٤٨)، وبانحراف معياري عام (١,٢١). وتوضح نتائج الجدول أعلاه أيضًا حصول العبارة "توجد إضاءة ملائمة وكافية في الصف الدراسي تناسب التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه" على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٢,٨٠)، وبانحراف معياري قدره (٢,٢١٢). وجاءت عبارة "تكون السبورة قريبة من التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأمامهم مباشرة" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٢,٧٥)، وبانحراف معياري (١,٢٦١)، وبعد ذلك جاءت عبارة "يجلس التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالقرب من معلميهم، ويبقون على اتصال بصري مباشر معهم" في المرتبة

الثالثة، بمتوسط حسابي (٢,٧٢)، وبانحراف معياري (١,٢٦٣)، وفي المرتبة الرابعة جاءت عبارة "يجلس التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المقاعد الأمامية في الصف الدراسي"، بمتوسط حسابي (٢,٦٦)، وبانحراف معياري (١,٢٢٢)، أما المرتبة الخامسة فجاءت فيها عبارة "دائمًا ما يكون التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بعيدين عن النوافذ وعن الأبواب"، بمتوسط حسابي (٢,٦٣)، وبانحراف معياري (١,١٩٤)، بعد ذلك جاءت العبارة الآتية "يخلو الصف الدراسي من الضوضاء الخارجية المشتتة انتباه التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه" في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (٢,٥١)، وبانحراف معياري (١,٢٢٦)، ثم جاءت العبارة "يُهيّأ للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أن يكونوا بجانب زملائهم المجتهدين" في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (٢,٤٦)، وبانحراف معياري (١,٣١٣)، وفي المرتبة التي تليها جاءت العبارة "الوسائل التعليمية الموجودة بالصف الدراسي لا تشتت انتباه التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه"، بمتوسط حسابي (٢,٤٣)، وبانحراف معياري (١,١٢١). وفي المرتبة التاسعة جاءت العبارة "هناك مسافة مناسبة بين مقاعد جلوس التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في الصف الدراسي"، بمتوسط حسابي (٢,٤٢)، وبانحراف معياري (١,٢٣١)، ثم جاءت العبارة "توجد لوحة تعزيز داخل الصف الدراسي لتعزيز من يكمل مهامه المطلوبة من التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه" في المرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي (٢,٢٦)، وبانحراف معياري (١,٢٧٧)، وفي المرتبة الحادية عشر جاءت العبارة "يوجد داخل الصف الدراسي صناديق وأدراج لحفظ الأدوات التي يحتاجها التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه"، بمتوسط حسابي (٢,٠٨)، وبانحراف معياري (١,١٦٣)، وأخيرًا جاءت العبارة "يعطى للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه كتب مدرسية إضافية ليحتفظوا بها في منازلهم" في المرتبة الثانية عشر، بمتوسط حسابي (٢,٠٥) وبانحراف معياري (١,٠٧٦).

أما جدول رقم (٥) فتضمن توضيحًا لنتائج المحور الثاني "إدارة الصف الدراسي" التي تُظهر أن أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى منخفض في إدارة الصف الدراسي؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٧٦ -٢,٣٩)، وبانحراف معياري (١,١٩٠ -١,٢٢٤)، وبمتوسط عام (٢,٥٨)، وانحراف معياري (١,٢٢).

**جدول رقم (٥)**

**استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور إدارة الصف الدراسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات.**

| الرتبة | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العبارة | رقم العبارة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ١,١٩٠ | ٢,٧٦ | يطلب من التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه التعلم مع أقرانهم في الأنشطة المتاحة لزيادة فرص ما تعلموه في الصف الدراسي. | ١ |
| ٢ | ١,٢٥١ | ٢,٦٨ | يتم تعزيز التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مباشرة عند أداء السلوك الاجتماعي المناسب. | ٨ |
| ٣ | ١,٢١١ | ٢,٦١ | يشجع التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأقرانهم على أداء المهمة التعليمية مع بعضهم. | ٣ |
| ٤ | ١,٢١٠ | ٢,٥٩ | يتاح للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه فرصة التعلم عن طريق اللعب. | ٥ |
| ٥ | ١,٢٣٣ | ٢,٥٨ | يُقسم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مع أقرانهم إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة؛ ليتعاونوا في تحقيق هدف محدد. | ٢ |
| ٦ | ١,٢٠٤ | ٢,٥٧ | يزود التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بتغذية راجعة عند ظهور السلوك غير المرغوب فيه مباشرةً. | ٧ |
| ٧ | ١,٢٢٩ | ٢,٥٦ | يعطى التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تعليمات واضحة وموجزة حول ما يجب أن يقوموا به قبل عرض الدرس التعليمي. | ٦ |
| ٨ | ١,٢٤٧ | ٢,٥٢ | يشرك المعلمون تلاميذهم الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في عرض الدرس التعليمي | ٤ |
| ٩ | ١,٢٢٤ | ٢,٣٩ | تُعد تقارير أسبوعية عن مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه | ٩ |
| | ١,٢٢ | ٢,٥٨ | المتوسط العام | |

من نتائج الجدول (٥) يظهر حصول العبارة "يطلب من التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه التعلم مع أقرانهم في الأنشطة المتاحة لزيادة فرص ما تعلموه في الصف الدراسي" على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٢,٧٦)، وبانحراف معياري (١,١٩٠)، وفي المرتبة الثانية جاءت العبارة "يتم تعزيز التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مباشرة عند أداء السلوك الاجتماعي المناسب" بمتوسط حسابي (٢,٦٨)، وبانحراف معياري (١,٢٥١). وجاءت العبارة "يشجع التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأقرانهم على أداء المهمة التعليمية مع بعضهم" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٢,٦١)، وبانحراف معياري (١,٢١١)، بعد ذلك جاءت العبارة "يتاح للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه فرصة التعلم عن طريق اللعب" في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (٢,٥٩)، وبانحراف معياري (١,٢١٠)، تلتها العبارة "يُقسم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مع أقرانهم إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة؛ ليتعاونوا في تحقيق هدف محدد" في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (٢,٥٨)، وبانحراف معياري (١,٢٣٣)، وفي المرتبة السادسة جاءت العبارة "يزود التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بتغذية راجعة عند ظهور السلوك غير المرغوب فيه مباشرةً" بمتوسط حسابي (٢,٥٧)، وبانحراف معياري (١,٢٠٤)، وجاءت العبارة "يُعطى التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تعليمات واضحة وموجزة حول ما يجب أن يقوموا به قبل عرض الدرس التعليمي" في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (٢,٥٦)، وبانحراف معياري (١,٢٢٩)، وفي المرتبة التي تليها جاءت العبارة "يشرك المعلمون تلاميذهم الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في عرض الدرس التعليمي" بمتوسط حسابي (٢,٥٢)، وبانحراف معياري (١,٢٤٧)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة "تُعد تقارير أسبوعية عن مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه" بمتوسط حسابي (٢,٣٩)، وبانحراف معياري (١,٢٢٤).

ويوضح الجدول رقم (٦) نتائج المحور الثالث "مواءمة المهام المطلوبة"، وقد ظهر أن أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى منخفض في مواءمة المهام المطلوبة؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٧٠ إلى ٢,٢٦)، وبانحراف معياري (١,١٦٢ــ١,٢٧٤) وبمتوسط عام (٢,٥٤)، وبانحراف معياري (١,٢٤).

**جدول رقم (٦)**

**استجابات أفراد عيّنة الدراسة على عبارات محور مواءمة المهام المطلوبة مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات.**

| الرتبة | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العبارة | رقم العبارة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ١,١٦٢ | ٢,٧٠ | يُتأكد من فهم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه قبل البدء بالمهمة المطلوبة منهم. | ١ |
| ٢ | ١,٢٧٩ | ٢,٦٩ | يُقدم للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصف مكتوب بالمهام والواجبات اليومية. | ٢ |
| ٣ | ١,٢١٥ | ٢,٥٩ | يُعطى للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وقت إضافي لإكمال المهام المطلوبة منهم. | ٥ |
| ٣ | ١,٣٧٢ | ٢,٥٩ | يُعطى التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه دفتر واجبات تساعدهم على تنظيم المهام المطلوبة منهم. | ٨ |
| ٤ | ١,٢٣٣ | ٢,٥٧ | يُقسم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مع أقرانهم إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة؛ ليتعاونوا في تحقيق هدف محدد. | ٦ |
| ٥ | ١,٢٧١ | ٢,٥٣ | المهام الكتابية المطولة تكون أقل للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مقارنةً بأقرانهم الآخرين. | ٣ |
| ٦ | ١,٢٣٥ | ٢,٥٠ | يزود التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بجدول مكتوب بالروتين اليومي للمهام الصفية. | ٧ |
| ٧ | ١,٠٨٨ | ٢,٤١ | عدد الواجبات المنزلية للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أقل من أقرانهم الآخرين. | ٤ |
| ٨ | ١,٢٧٤ | ٢,٢٦ | يُستخدم مؤقّتٌ لبدء وإنهاء المهمة المطلوبة من التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. | ٩ |
| ١,٢٤ | | ٢,٥٤ | المتوسط العام | |

يتبين من الجدول (٦) حصول العبارة "يُتأكد من فهم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه قبل البدء بالمهمة المطلوبة منهم" على المرتبة الأولى،

بمتوسط حسابي (٢,٧٠)، وبانحراف معياري (١,١٦٢)، وفي المرتبة الثانية جاءت العبارة "يقدم للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصف مكتوب بالمهام والواجبات اليومية"، بمتوسط حسابي (٢,٦٩)، وبانحراف معياري (١,٢٧٩). وجاءت العبارة "يعطى للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وقت إضافي لإكمال المهام المطلوبة منهم" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٢,٥٩)، وبانحراف معياري (١,٢١٥)، وفي المرتبة نفسها جاءت العبارة "يعطى التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه دفتر واجبات تساعدهم على تنظيم المهام المطلوبة منهم"، بمتوسط حسابي (٢,٥٩)، وبانحراف معياري (١,٣٧٢)، وفي المرتبة الرابعة جاءت العبارة "يُقسم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مع أقرانهم إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة؛ ليتعاونوا في تحقيق هدف محدد"، بمتوسط حسابي (٢,٥٧)، وبانحراف معياري (١,٢٢٣)، ثم جاءت العبارة "المهام الكتابية المطولة تكون أقل للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مقارنةً بأقرانهم الآخرين" في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (٢,٥٣)، وبانحراف معياري (١,٢٧١). وجاءت العبارة "يزود التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بجدول مكتوب بالروتين اليومي للمهام الصفية" في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (٢,٥٠)، وبانحراف معياري (١,٢٣٥)، وفي المرتبة السابعة جاءت العبارة "عدد الواجبات المنزلية للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أقل من أقرانهم الآخرين"، بمتوسط حسابي (٢,٤١)، وبانحراف معياري (١,٠٨٨)، وأخيرًا جاءت العبارة "يُستخدم مؤقِّتٌ لبدء وإنهاء المهمة المطلوبة من التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٢,٢٦)، وبانحراف معياري (١,٢٧٤).

يتضح من العرض السابق لنتائج المحاور الثلاثة السابقة المتعلقة بمستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، أن هناك انخفاضًا ملموسًا في مستوى تنظيم البيئة الصفية، وإدارة الصف الدراسي،

ومواءمة المهام المطلوبة في الفصول الدراسية في مدارس التعليم العام الملحق بها برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه. ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه الحالية تفتقد إلى آلية عمل واضحة تُسهم بفعالية في تهيئة الفصول الدراسية الموائمة في مدارس التعليم العام، وكذلك مساعدة المعلمين في كيفية مواءمة فصولهم الدراسية لتتناسب مع تلاميذهم. وهذه النتائج تبرز أهمية القيام بتطوير دليل إجرائي لبرامج فرط الحركة وتشتت الانتباه، يساعد في مواءمة الفصول الدراسية في مدارس التعليم العام، إضافة إلى تبني دورات تدريبية متخصصة للمعلمين مرتبطة بأهمية تهيئة الفصول الدراسية المناسبة، ورفع مستوى معرفتهم بكيفية تهيئة فصولهم الدراسية للتلاميذ الذين يظهر عليهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات، كدراسة أريكا وآخرون (Arcia et al., 2000)، ودراسة ايفنز وآخرين (Evans et al., 2012). لكنها لا تتفق مع ما توصلت إليه دراستا لي ووتراك (Lee & Witruk, 2016)، وروساس وويست (Rosas & West, 2009).

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام تُعزى للمتغيرات الآتية: (عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم، والمرحلة الدراسية للتلاميذ، وعدد التلاميذ في الصف الدراسي)؟

**١. عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم:**

للتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم، تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One way Anova) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة، ويتضح ذلك كالآتي:

جدول رقم (٧)

الوصف الإحصائي لمتغير عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم

| عدد سنوات الخدمة | | عدد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| تنظيم البيئة الصفية | ٥ سنوات فأقل | ٨٢ | ٢٩,٩٠ | ١٠,١٢٥ |
| | ٦ – ١٠ سنوات | ١٠٩ | ٢٩,٥٢ | ١٠,٩٩٠ |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ١٤٤ | ٢٩,٩٠ | ١٠,٥٢٨ |
| | المجموع | ٣٣٥ | ٢٩,٧٨ | ١٠,٥٥٥ |
| إدارة الصف الدراسي | ٥ سنوات فأقل | ٨٢ | ٢٣,٧٧ | ٨,٦٩٦ |
| | ٦ – ١٠ سنوات | ١٠٩ | ٢٢,٩٨ | ٩,٢٤٨ |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ١٤٤ | ٢٣,١٧ | ٩,١١٧ |
| | المجموع | ٣٣٥ | ٢٣,٢٥ | ٩,٠٦٣ |
| مواءمة المهام المطلوبة | ٥ سنوات فأقل | ٨٢ | ٢٣,٦١ | ٩,٢٥٥ |
| | ٦ – ١٠ سنوات | ١٠٩ | ٢١,٨٥ | ٨,٨٩٠ |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ١٤٤ | ٢٣,١٣ | ٨,٩٠٠ |
| | المجموع | ٣٣٥ | ٢٢,٨٣ | ٨,٩٨٥ |

في الجدول السابق يُظهر الإحصاءات الوصفية لمتوسطات الاستجابات حول توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام وفقًا لمتغير عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم؛ وبلغ أعلى متوسط (٢٩,٩٠)، وكان للفئة العمرية (٥ سنوات فأقل) بمحور تنظيم البيئة الصفية، وبلغ أقل متوسط (٢١,٨٥)، وكان للفئة العمرية (من ٦ إلى ١٠ سنوات) بمحور مواءمة المهام المطلوبة.

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم.

| مصدر التباين | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط الفرق بين المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تنظيم البيئة الصفية | بين المجموعات | ١٠,٣٥٩ | ٢ | ٥,١٨٠ | ٠,٠٤٦ | ٠,٩٥٥ |
| | داخل المجموعات | ٣٧١٩٧,٨٥٠ | ٣٣٢ | ١١٢,٠٤٢ | | |
| | المجموع | ٣٧٢٠٨,٢٠٩ | ٣٣٤ | | | |

| مصدر التباين | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط الفرق بين المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| إدارة الصف الدراسي | بين المجموعات | ٣٠,٨٧٢ | ٢ | ١٥,٤٣٦ | ٠,١٨٧ | ٠,٨٣٠ |
| | داخل المجموعات | ٢٧٤٠٢,٥٦١ | ٣٣٢ | ٨٢,٥٣٨ | | |
| | المجموع | ٢٧٤٣٣,٤٣٣ | ٣٣٤ | | | |
| مواءمة المهام المطلوبة | بين المجموعات | ١٦٦,٩٨٢ | ٣ | ٨٣,٤٩١ | ١,٠٣٤ | ٠,٣٥٧ |
| | داخل المجموعات | ٢٦٧٩٩,٦٥٧ | ٣٣٢ | ٨٠,٧٢٢ | | |
| | المجموع | ٢٦٩٦٦,٦٣٩ | ٣٣٤ | | | |

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في المحاور الثلاثة لدى أفراد العينة تُعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم (٥ سنوات فأقل، ٦ – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)؛ حيث كانت النتائج لمحور تنظيم البيئة الصفية ( F =0.046, p=0.955 (2:232))، وكانت النتائج لمحور إدارة الصف الدراسي ( F =0.187, p=0.830 (2:232))، فيما كانت النتائج لمحور مواءمة المهام المطلوبة ( F =1.034, p=0.357 (2:232))، وهي قيم غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل. ويُفسّر الباحث هذه النتيجة بأن المعلم حديث الخبرة ربما كان يمتلك مهارات واستراتيجيات تربوية حديثة يعمل على تطبيقها في إدارة صفّه اكتسبها خلال دراسته الجامعية، فيحقق النتائج نفسها التي يحققها من هو أكثر خبرة؛ وأن التلاميذ لديهم قابلية لتقبل التعليمات والانضباط متى ما وجد من يحسن إدارتهم حتى وإن لم يكن لديه خبرة طويلة.

**٢. المرحلة الدراسية للتلاميذ:**

للتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لاختلاف متغير المرحلة الدراسية للتلاميذ، تم استخدام اختبار (ت) "t-test" لعينتين مستقلتين للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لهذا المتغيّر، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم (٩)**

**نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية للتلاميذ**

| المرحلة الدراسية للتلاميذ | | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | خطأ الانحراف المعياري | قيمة T-test | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تنظيم البيئة الصفية | معلم صفوف أولية (من الصف الأول إلى الثالث) | ١٦٤ | ٣٠,٤٢ | ١٠,٥٨٥ | ٠,٨٢٧ | ١,٠٩٥ | ٣٣٣ | ٠,٢٧٤ |
| | معلم صفوف عليا (من الصف الرابع إلى السادس) | ١٧١ | ٢٩,١٦ | ١٠,٥٢٠ | ٠,٨٠٤ | | | |
| إدارة الصف الدراسي | معلم صفوف أولية (من الصف الأول إلى الثالث) | ١٦٤ | ٢٤,٣٧ | ٩,٢٠٦ | ٠,٧١٩ | ٢,٢١٢ | ٣٣٣ | ٠,٠٢٨ |
| | معلم صفوف عليا (من الصف الرابع إلى السادس) | ١٧١ | ٢٢,١٩ | ٨,٨١٩ | ٠,٦٧٤ | | | |
| مواءمة المهام المطلوبة | معلم صفوف أولية (من الصف الأول إلى الثالث) | ١٦٤ | ٢٤,١٦ | ٩,٠٦٩ | ٠,٧٠٨ | ٢,٦٦٩ | ٣٣٣ | ٠,٠٠٨ |
| | معلم صفوف عليا (من الصف الرابع إلى السادس) | ١٧١ | ٢١,٥٦ | ٨,٧٤٣ | ٠,٦٦٩ | | | |

* دالة عن مستوى (٠,٠٥)

** داله عند مستوى (٠,٠١)

يُظهر الجدول السابق أن هناك فروقًا لدى أفراد العينة، في بعض المحاور المتعلقة بمتغيّر المرحلة الدراسية للتلاميذ (معلم صفوف أولية من الصف الأول إلى الثالث، معلم صفوف عليا من الصف الرابع إلى السادس)؛ وأظهرت النتائج أن محور تنظيم البيئة الصفية بلغت قيمته (t=1.95, df=333, p=0.274)، وهي غير دالة إحصائيًّا؛ حيث بلغت قيمة "sig" المقترنة أكبر من (٠,٠٥)، أما محور إدارة الصف الدراسي فبلغت قيمته (t=2.212, df=333, p=0.028)، وهي دالة إحصائيًّا؛ حيث بلغت قيمة "sig" المقترنة

أقل من (٠,٠٥)، لصالح معلم الصفوف الأولية (من الصف الأول إلى الثالث)، بمتوسط (٢٤,٣٧)، في حين بلغت قيمة محور مواءمة المهام المطلوبة ( t=2.669, df=333, p=0.008)، وهي دالة إحصائيًّا؛ حيث بلغت قيمة "sig" المقترنة أقل من (٠,٠٥)، لصالح معلم صفوف أولية (من الصف الأول إلى الثالث)، بمتوسط (٢٤,١٦). هذه النتيجة يعزوها الباحث لأحد احتمالين، أحدهما: أن معلمي الصفوف الأولية في مدارس التعليم العام، يتم اختيارهم بعناية في مدارسهم، بما يتناسب مع مهامهم ليكونوا أكثر تميزًا، ولديهم مقدرة على تأسيس تلاميذهم ومهارات لإدارة صفوفهم، خاصةً في توفير بيئة تعليمية ملائمة لهم في فصولهم الدراسية، وإذا كانت هذا الاحتمال صحيحًا فإنه يعكس توجه قطاع التعليم للعناية بهذه الفئة العمرية؛ لأن تأسيسهم يعني تلبية احتياجاتهم في مراحل مبكرة، وتقليل الاحتياج في المراحل اللاحقة. أما الاحتمال الآخر: فهو أن التلاميذ عمومًا من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة أو غيرهم يكونون أسهل في الضبط وإدارة الصف ممن هم في الصفوف الدراسية العليا، ويكونون أكثر حرصًا على أدى التكاليف والمهام المطلوبة منهم.

### ٣. عدد التلاميذ في الصف الدراسي:

للتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لاختلاف متغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي، استخدام الباحث اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One way Anova) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم (١٠)**

**الوصف الإحصائي لمتغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي**

| عدد التلاميذ في الصف الدراسي | | عدد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| تنظيم البيئة الصفية | ١٥ – ٢٥ تلميذًا | ٦٦ | ٢٨,٩٨ | ٨,٤٣٠ |
| | ٢٦ – ٣٥ تلميذًا | ١٦٩ | ٣١,٠٨ | ١٠,٧٠٣ |
| | أكثر من ٣٥ تلميذًا | ١٠٠ | ٢٨,٠٩ | ١١,٣٣٩ |
| | المجموع | ٣٣٥ | ٢٩,٧٨ | ١٠,٥٥٥ |

| عدد التلاميذ في الصف الدراسي | | عدد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| إدارة الصف الدراسي | ١٥ – ٢٥ تلميذًا | ٦٦ | ٢٣,٠٢ | ٧,٢٥٧ |
| | ٢٦ – ٣٥ تلميذًا | ١٦٨ | ٢٤,٣٧ | ٩,٣٨٣ |
| | أكثر من ٣٥ تلميذًا | ١٠٠ | ٢١,٥٧ | ٩,٣٧٩ |
| | المجموع | ٣٣٥ | ٢٣,٢٥ | ٩,٠٦٣ |
| مواءمة المهام المطلوبة | ١٥ – ٢٥ تلميذًا | ٦٦ | ٢٢,٧٠ | ٧,٤٣٠ |
| | ٢٦ – ٣٥ تلميذًا | ١٦٩ | ٢٣,٩٣ | ٨,٩٩٦ |
| | أكثر من ٣٥ تلميذًا | ١٠٠ | ٢١,٠٧ | ٩,٦٧٥ |
| | المجموع | ٣٣٥ | ٢٢,٨٣ | ٨,٩٨٥ |

الجدول السابق يبين الإحصاءات الوصفية لمتوسطات الاستجابات المتعلقة بمحور توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وفقًا لمتغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي؛ حيث بلغ أعلى متوسط (٣١,٠٨)، للعدد (٢٦ – ٣٥ تلميذًا) بمحور تنظيم البيئة الصفية، وبلغ أقل متوسط (٢١,٠٧) للعدد (أكثر من ٣٥ تلميذًا) بمحور مواءمة المهام المطلوبة.

**جدول رقم (١١)**

**نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي**

| مصدر التباين | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط الفرق بين المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تنظيم البيئة الصفية | بين المجموعات | ٦١٤,١٩٤ | ٢ | ٣٠٧,٠٩٧ | ٢,٧٨٦ | ٠,٠٦٣ |
| | داخل المجموعات | ٣٦٥٩٤,٠١٥ | ٣٣٢ | ١١٠,٢٢٣ | | |
| | المجموع | ٣٧٢٠٨,٢٠٩ | ٣٣٤ | | | |
| إدارة الصف الدراسي | بين المجموعات | ٥١٠,٢٨٤ | ٢ | ٢٥٥,١٤٢ | ٣,١٤٦ | ٠,٠٤٤ |
| | داخل المجموعات | ٢٦٩٢٣,١٤٩ | ٣٣٢ | ٨١,٠٩٤ | | |
| | المجموع | ٢٧٤٣٣,٤٣٣ | ٣٣٤ | | | |
| مواءمة المهام المطلوبة | بين المجموعات | ٥١٥,٠٤١ | ٢ | ٢٥٧,٥٢١ | ٣,٢٣٢ | ٠,٠٤١ |
| | داخل المجموعات | ٢٦٤٥١,٥٩٧ | ٣٣٢ | ٧٩,٦٧٣ | | |
| | المجموع | ٢٦٩٦٦,٦٣٩ | ٣٣٤ | | | |

* دالة عن مستوى (٠,٠٥)

يظهر من الجدول السابق عدم وجود فروق دالـة إحصـائيًّا في محـور تنظـيم البيئـة الصفية لدى أفراد العينة تُعزى لمتغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي (١٥–٢٥ تلميذًا، ٢٦–٣٥ تلميذًا، أكثـر مـن ٣٥ تلميـذًا)، حيـث كانـت النتـائج ( F (2:232) =2.786, p=0.063)، وهي قيمة غير دالـة إحصـائيًّا؛ حيـث بلغـت قيمـة "sig" المقترنـة أكـبر مـن (٠,٠٥)، وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا دالة إحصائيًّا في محور إدارة الصف الدراسـي (F (2:232) =3.146, p=0.044)، وهي قيمة دالـة إحصـائيًّا؛ حيـث بلغـت قيمـة "sig" المقترنة أقل من (٠,٠٥)، وتبين كذلك أن هناك فروقًـا دالـة إحصـائيًّا في محـور مواءمـة المهام المطلوبة (F (2:232) =3.232, p=0.041)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا؛ حيث بلغت قيمة "sig" المقترنة أقل من (٠,٠٥).

وللتعرف على التجانس بين المحاور الثلاثة لـلأداة ككـل قـام الباحـث باسـتخراج قيمة ليفين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم (١٢)**

**قيمة ليفين للمحاور الثلاثة**

| المحاور | قيمة ليفين | درجة الحرية (١) | درجة الحرية (٢) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| تنظيم البيئة الصفية | ٣,٧١٣ | ٢ | ٣٣٢ | ٠,٠٢٥ |
| إدارة الصف الدراسي | ٤,٠٧٦ | ٢ | ٣٣٢ | ٠,٠١٨ |
| موائمة المهام المطلوبة | ٣,٨٧٩ | ٢ | ٣٣٢ | ٠,٠٢٢ |

يتضح من الجدول السابق الخاص فيما يخص تجانس مجموعات العينة وفقًـا لـمتغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي للأداة ككل والمحاور الفرعية لها أن قيمة ليفين دالة، ولا يوجد تجانس في المحاور كلها؛ ولـذلك قـام الباحـث بـإجراء الاختبـار البعـدي لتمهـان، للتعرف على اتجاه الفروق بين مستويات متغير عدد التلاميـذ، والجـدول الآتـي يوضـح ذلك:

جدول رقم (١٣)

نتائج اختبار تمهان، للمقارنات المتعددة وفق متغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي

| المحاور | عدد التلاميذ في الصف الدراسي | ١٥ – ٢٥ تلميذاً | ٢٦ – ٣٥ تلميذاً | أكثر من ٣٥ تلميذاً |
|---|---|---|---|---|
| تنظيم البيئة الصفية | ١٥ – ٢٥ تلميذاً م = ٢٨,٩٨ | — | -٢,٠٩٨ | ٠,٨٩٥ |
| | ٢٦ – ٣٥ تلميذاً م = ٣١,٠٨ | ٢,٠٩٨ | — | ٢,٩٩٣ |
| | أكثر من ٣٥ تلميذاً م =٢٨,٠٩ | -٠,٨٩٥ | -٢,٩٩٣ | — |
| إدارة الصف الدراسي | ١٥ – ٢٥ تلميذاً م = ٢٣,٠٢ | — | -١,٣٥٢ | ١,٤٨٥ |
| | ٢٦ – ٣٥ تلميذاً م = ٢٤,٣٧ | ١,٣٥٢ | — | ٢,٨٣٧ |
| | أكثر من ٣٥ تلميذاً م = ٢١,٥٣ | -١,٤٨٥ | -٢,٨٣٧ | — |
| مواءمة المهام المطلوبة | ١٥ – ٢٥ تلميذاً م = ٢٢,٧٠ | — | -١,٢٣٢ | ١,٦٢٧ |
| | ٢٦ – ٣٥ تلميذاً م = ٢٣,٩٣ | ١,٢٣٢ | — | ٢,٨٥٩ |
| | أكثر من ٣٥ تلميذاً م = ٢١,٠٧ | -١,٦٢٧ | -٢,٨٥٩ | — |

يتبين من الجدول السابق أن هناك فروقًا دالة إحصائيًّا في محور إدارة الصف الدراسي، ومحور مواءمة المهام المطلوبة، وفقاً لمتغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، وذلك بين عدد التلاميذ من (٢٦ – ٣٥ تلميذًا) و(أكثر من ٣٥ تلميذاً) لصالح العدد (٢٦ – ٣٥ تلميذًا) حيث بلغت المتوسطات الحسابية له (٢٤,٣٧، ٢٣,٩٣)، وهي أعلى من المتوسطات الحسابية لعدد التلاميذ (أكثر من ٣٥ تلميذًا)، والذي بلغ مقدارها (٢١,٥٣، ٢١,٠٧). وهذه النتيجة يعزوها الباحث لأحد احتمالين: أحدهما: أن أغلب المستجيبين لهذه الدراسة هم من المعلمين الذين يدرسون في فصول يتراوح عدد التلاميذ فيها بين (٢٦– ٣٥)، والاحتمال الآخر: أن معلمي هذه الفصول يمتلكون مهارات تمكّنهم من التغلب على زيادة أعداد التلاميذ، ولديهم القدرة على إدارة صفوفهم بنجاح، إضافة إلى أن هذه الصفوف قد تكون من الأول الابتدائي إلى الثالث الابتدائي، وسبق بيان أن هذه الصفوف كان معلموها أكثر ضبطًا، والتلاميذ أكثر أداء للمهام المطلوبة، وإذا كان هذا الاحتمال صحيحًا فهذا يعني أن هناك مهارات يجب أن يكتسبها المعلمون أو يوضع لهم برنامج لتنميتها وتطويرها، أو يعقد لهم ورش لتبادل الخبرات.

**توصيات الدراسة**

١- ضرورة إعداد وتنفيذ برامج تدريبية وورش عمل متخصصة لزيادة وعي المعلمين بأهمية توافر الفصول الدراسية الموائمة في تعليم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. ويوصي الباحث بعقد مثل هذه الدورات والورش قبل بداية العام الدراسي بأسبوع عمل أو مع بداية العام؛ بحيث ينعكس أثرها مباشرة على التلاميذ والبيئات الصفية.

٢- على معلمي برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه مساعدة معلمي التعليم العام في تهيئة وتوفير الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

٣- التركيز على خفض أعداد التلاميذ في فصولهم الدراسية؛ لضمان نجاح تهيئة الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

٤- أهمية العمل على دليل إجرائي يوضح كيفية تهيئة الفصول الدراسية الموائمة وتطبيقها للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

٥- إجراء مزيد من الدراسات تتناول معيقات توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام.

## المراجـع


- وزارة التعليم. (١٤٣٩هـ). الإدارة العامة للتربية الخاصة. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- Alkahtani, K. D. (2013). Teachers' knowledge and misconceptions of attentiondeficit/hyperactivity disorder. Psychology, 4(12), 963-969.
- Abaoud, A. A. (2016). Implementation of peer tutoring strategies in teaching students with ADHD: Teachers' attitudes in Saudi education. Journal of Education and Practice, 7(30), 52-59.
- Arcia, E., Frank, R., Sanchez-LaCay, A., & Fernáindez, M. C. (2000). Teacher understanding of ADHD as reflected in attributions and classroom strategies. Journal of Attention Disorders, 4(2), 91-101.
- Corkum, P., McGonnell, M., & Schachar, R. (2010). Factors affecting academic achievement in children with ADHD. Journal of Applied Research on Learning, 3(9), 1-14.
- Curtis, D. F., Pisecco, S., Hamilton, R. J., & Moore, D. W. (2006). Teacher perceptions of classroom interventions for children with ADHD: A cross-cultural comparison of teachers in the United States and New Zealand. School Psychology Quarterly, 21(2), 171- 196.
- David, N. (2013). ADHD in indian elementary classrooms: Understanding teacher perspectives. International Journal of Special Education, 28(2), 4-16.
- DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. (2006). School-based intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on academic, social, and behavioural functioning. International Journal of Disability, Development and Education, 53(2), 161-176.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. Theory Into Practice, 50(1), 35-42.
- Evans, C., Weiss, S. L., & Cullinan, D. (2012). Teacher perceptions and behavioral strategies for students with emotional disturbance across educational environments. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 56(2), 82-90.
- Guerra Jr, F. R., & Brown, M. S. (2012). Teacher knowledge of attention deficit hyperactivity disorder among middle school students in South Texas. RMLE Online, 36(3), 1-7.
- 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.

- Lee, Y., & Witruk, E. (2016). Teachers' intended classroom management strategies for students with ADHD: A cross-cultural study between South Korea and Germany. Current Issues in Personality Psychology, 4(2), 106-117.
- Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B., & Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. Education and Treatment of Children, 27(4), 394-419.
- Mulligan, S. (2001). Classroom strategies used by teachers of students with attention deficit hyperactivity disorder. Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 20(4), 25-44.
- Myers, C. L., & Holland, K. L. (2000). Classroom behavioral interventions: Do teachers consider the function of the behavior?. Psychology in the Schools, 37(3), 271-280.
- Park, J., & Park, M. (2016). Qualitative versus quantitative research methods: Discovery or justification? Journal of Marketing Thought, 3(1), 1-7. doi:10.15577/jmt.2016.03.01.1
- Raggi, V. L., & Chronis, A. M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. Clinical Child and Family Psychology Review, 9(2), 85-111.
- Rosas, C., & West, M. (2009). Teachers beliefs about classroom management: Pre-service and inservice teachers' beliefs about classroom management. International Journal of Applied Educational Studies, 5(1), 54-61.
- Tillery, A. D., Varjas, K., Meyers, J., & Collins, A. S. (2010). General education teachers' perceptions of behavior management and intervention strategies. Journal of Positive Behavior Interventions, 12(2), 86-102.
- Zentall, S. S., & Javorsky, J. (2007). Professional development for teachers of students with ADHD and characteristics of ADHD. Behavioral Disorders, 32(2), 78-93.
- Üstüner, M., Demirtas, H., & Cömert, M. (2009). The attitudes of prospective teachers towards the profession of teaching (The case of Inonu University, Faculty of Education). Egitim ve Bilim, 34(151), 140-155.