

Classification of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Schools: Teachers' Perceptions

Abdulah A. Abuzaid and Mohammed A. Al Jaffal

Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المدارس: تصورات المعلمين

عبدالله عبدالعزيز أبو زيد ومحمد عبدالعزيز جفال

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية



LINK
الرابط
<https://doi.org/10.37575/h/edu/250021>

RECEIVED
الاستقبال
18/04/2025

ACCEPTED
القبول
28/08/2025

PUBLISHED ONLINE
النشر الإلكتروني
28/08/2025

ASSIGNED TO AN ISSUE
الإحالة لعدد
01/09/2025

NO. OF WORDS
عدد الكلمات
8339

NO. OF PAGES
عدد الصفحات
9

YEAR
سنة العدد
2025

VOLUME
رقم المجلد
26

ISSUE
رقم العدد
2

ABSTRACT

The increased interest attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) has received in recent years necessitates an in-depth investigation into educators' perceptions of its classification and implications for classroom settings. This study explores general education (GE) teachers' perceptions of ADHD classification in primary schools in Riyadh, Saudi Arabia. Employing a descriptive survey methodology, we gathered quantitative data from a diverse sample of 145 male and female GE teachers to consider contextual variables that may shape their perceptions. Our findings reveal that teachers generally hold moderate perceptions with respect to the classification of ADHD. Notably, we found no statistically significant differences in teachers' perceptions with respect to 1) the number of students with ADHD they encountered, 2) their overall years of experience in the educational field, or 3) their exposure to professional development activities related to ADHD. These insights underscore the need for comprehensive professional development initiatives geared towards GE teachers; effective student self-management strategies; and robust techniques to facilitate communication and interaction between teachers and students diagnosed with ADHD.

المخلص

يُعدُّ اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD) من الاضطرابات التي بدأ الاهتمام بها بشكل متزايد خلال السنوات الأخيرة؛ مما قد يستلزم إجراء بحث متعمق في تصورات المعلمين حول تصنيفه وآثاره على بيئة الفصل الدراسي. وتستكشف هذه الدراسة تصورات معلمي التعليم العام حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، مع مراعاة العديد من المتغيرات السياقية التي قد تؤثر على هذه التصورات. وباستخدام منهجية المسح الوصفي استطاع البحث جمع بيانات كمية من عينة متنوعة من (145) معلماً ومعلمة في التعليم العام بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وكشفت النتائج أن المعلمين لديهم تصورات متوسطة بشكل عام حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. والجدير بالذكر أن الدراسة لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية في التصورات المتعلقة بعوامل مختلفة مثل عدد التلاميذ المصنفين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الذين واجههم المعلمون، وإجمالي سنوات خبرتهم في المجال التعليمي ومدى انخراطهم في التطوير المهني المتعلق باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. وتؤكد هذه الرؤى على ضرورة دعم مبادرات تطوير مهني شاملة موجبة لمعلمي التعليم العام، وتطبيق إستراتيجيات فعالة لإدارة الذات لدى التلاميذ، وتعزيز أساليب تواصل وتفاعل فعالة بين المعلمين والتلاميذ المصنفين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

KEYWORDS

الكلمات المفتاحية

Overactivity, bias, stereotype, stigma, diagnosis, labelling

النشاط الزائد، التحيز، الصورة النمطية، الوصمة، التشخيص، التسمية

CITATION

الإحالة

Abuzaid, A.A. and Al Jaffal, M.A. (2025). Tasnif aidtirab fart alharakat watashatut alaintibah fi almadarisi: Tasawurat almuealimin 'Classification of attention deficit hyperactivity disorder in schools: Teachers' perceptions'. *Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, 26(2), 87 – 95. DOI: 10.37575/h/edu/250021 [in Arabic]

أبو زيد، عبدالله و آل جفال، محمد عبدالعزيز. (2025). تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المدارس: تصورات المعلمين. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*, 26(2)، 87 – 95.

1. المقدمة

فالوصمة المحيطة بتصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى تلاميذ المدارس تؤثر بشكل كبير على تصورات المعلمين وتفاعلاتهم مع التلاميذ ذوي الاضطراب؛ حيث إن معرفة المعلمين ومواقفهم تجاه الاضطراب أمر بالغ الأهمية في تشكيل تصوراتهم واستجاباتهم للتلاميذ الذين تم تصنيفهم بهذا الاضطراب.

وقد أشار Alanazi and AL Turki, (2021) إلى أن المفاهيم الخاطئة حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ما زالت قائمة بين المعلمين؛ مما قد يعيق الإدارة الفعالة والدعم للتلاميذ ذوي الاضطراب، فعدد كبير من المعلمين يعتقدون أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه كان بسبب الوالدين؛ مما يشير إلى عدم فهم الأساس العصبي التنموي للاضطراب.

ويرى البعض أن معتقدات المعلمين حول الاضطراب قد تطورت على مدى العقدين الماضيين، ومع ذلك ما زال البعض منهم يظهرون تصورات أقل إيجابية حول التدخلات السلوكية في الصف الدراسي وأيضاً عجزاً في التدريب والتطوير الخاص بإستراتيجيات التدخل لذوي الاضطراب لتنفيذها بكفاءة وفعالية وأيضاً الشعور بالإرهاق في تنفيذ إستراتيجيات سلوكية لإدارة الصف الدراسي الذي يشغله المعلمون سابقاً (Schatz *et al.*, 2021).

يؤدي المعلمون دوراً مهماً في دعم التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ حيث إن تصوراتهم ومواقفهم تجاه الاضطراب يمكن أن يكون لها أثر على النمو الأكاديمي والاجتماعي لهؤلاء التلاميذ. وبسبب (2021) Metzger and Hamilton الضوء على أن المعلمين غالباً ما يكونون صورياً نمطية سلبية وتوقعات منخفضة تجاه التلاميذ المصنفين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ مما قد يؤثر سلباً على مساراتهم التعليمية وتقديرهم لذاتهم بشكل عام.

وتعكس هذه المواقف قضايا منهجية أوسع نطاقاً تتعلق بالوصم والتصنيف في البيئات التعليمية؛ مما قد يلحق الضرر بالتلاميذ المصنفين بالاضطراب منذ الصغر، كما تتأثر التصورات بعوامل أخرى بما في ذلك خبرات المعلمين، وتدريبهم، وخلفياتهم التعليمية.

وتسعى هذه الدراسة إلى فهم تصورات معلمي التعليم العام حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي الاضطراب، وتقديم رؤية واضحة حول كيفية تعامل المعلمين مع هذه الحالات بما يساهم في تحسين الدعم التعليمي، ليكونوا أكثر فاعلية ومناسبة لاحتياجاتهم.

3. أسئلة الدراسة

- ما تصورات معلمي التعليم العام حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية تُعزى لمُتغير (عدد التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه الذين تم تدريسهم، سنوات الخبرة في مجال التعليم، التطوير المهني في مجال اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه)؟

4. أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى تصورات معلمي التعليم العام حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية، ومعرفة الفروق في تصورات معلمي التعليم العام حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية تبعاً لمُتغير، عدد التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الذين تم تدريسهم، وسنوات الخبرة في مجال التعليم والتطوير المهني في مجال اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

5. أهمية الدراسة

- تساعد هذه الدراسة على توسيع نطاق المعرفة العربية فيما يتعلق باضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه في السياقات التعليمية؛ حيث إنّ فهم تصورات المعلمين يمكن أن يوفر رؤى قيمة حول كيفية تصور اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وتصنيفه في بيئات ثقافية وتعليمية مختلفة.
- ندرة الدراسات العربية والمجالية - حسب علم الباحثين - التي بحثت في تصورات المعلمين حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ فإنّ هذه الدراسة ستكون إضافةً بحثيةً للأدبيات العربية.
- يمكن أن تؤثر النتائج المستخلصة من هذه الدراسة على ممارسات الفصل الدراسي؛ فمن خلال اكتساب رؤى حول تصورات المعلمين لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، يمكن للمعلمين أن يكونوا مجهزين بشكل أفضل لإنشاء بيئات تعليمية شاملة تستوعب احتياجات التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ حيث يمكن أن يؤدي هذا إلى تبني إستراتيجيات تعليمية قائمة على الأدلة وتقنيات إدارة الفصل الدراسي التي تُعزز النتائج الإيجابية للتلاميذ ذوي الاضطراب بعد توسيع المعرفة عن تصورات المعلمين.

6. مصطلحات الدراسة

6.1. تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Classification

التعريف العلمي: تسمية مبنية على تشخيص اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه بأنه اضطراب عصبي نمائي مستمر، وهو اضطراب شائع يتميز بعدم الانتباه أو فرط النشاط - الاندفاع، أو كليهما (Faraone et al., 2015).

التعريف الإجرائي: يُعرفه الباحثان إجرائياً بأنه تسمية تطلق على فئة من فئات التربية الخاصة المؤهلة للحصول على الخدمات في المدارس بعد إجراء التشخيص الرسمي الذي يثبت وجود اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

6.2. تصورات المعلمين Teachers' perceptions

التعريف العلمي: تشير إلى وجهات النظر والمعتقدات المعرفية والعاطفية والسلوكية التي يتبناها المعلمون فيما يتعلق بمختلف جوانب أدوارهم المهنية، وعملية التدريس والتعلم، والبيئة التعليمية، إذ إنّ هذه التصورات ذاتية، ويمكن أن تؤثر على ممارسات التدريس، واتخاذ القرار، والتفاعلات مع التلاميذ والزلاء والإداريين (Demirdağ and Efe, 2023).

التعريف الإجرائي: يُعرفه الباحثان إجرائياً بأنها تشير إلى التفسيرات

ومن ثَمَّ فإن نقص المعرفة فيما يتعلق بهذا الاضطراب وكيفية التعامل مع التلاميذ المصابين به؛ قد يؤدي إلى مواقف سلبية من جانب المعلمين الذين قد يسيئون تفسير سلوكيات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على أنها مجرد سوء سلوك وليس أعراضاً سريرية، منها على سبيل المثال؛ ما ذكره Hosennia et al. (2020) حيث وجد أنّ المعلمين ذوي المعرفة المحدودة غالباً ما ينظرون إلى الأطفال ذوي الاضطراب على أنهم أكثر إزعاجاً من أقرانهم؛ مما يؤدي إلى التقليل من قيمة إمكاناتهم داخل البيئة التعليمية. من أبرز العوامل المؤثرة على تجارب المعلمين نقص مستوى معرفتهم وخبرتهم باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ حيث تُظهر الأبحاث أن المعلمين الذين سبق لهم التعرض للاضطراب يتمتعون عمومًا بخبرة أكبر، ويُظهرون فهماً أعمق للآثار السلوكية والتعليمية لهذا الاضطراب (Alkahtani, 2013).

ونظراً لأن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه قد يشكل مصدر قلق كبير في البيئات التعليمية، فإنّ الدراسة الحالية سوف تسعى إلى التعرف على تصورات معلمي التعليم العام حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية، والتي قد يكون لها دور مهم في تحسين جودة التعليم والدعم المقدم للتلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ مما يساهم في تحقيق نتائج تعليمية إيجابية.

2. مشكلة الدراسة

تُعد التسميات والتصنيفات من القضايا المهمة والجدلية في مجال التربية الخاصة، فعلى الرغم من أن تصنيفات التربية الخاصة المثبتة علمياً ضرورية ومشروعة للتقدم في الأبحاث والممارسات والخدمات والحقوق التعليمية، إلا أن البعض يرى تجنب التسمية والتصنيف (kauffman et al., 2023)؛ حيث يميل الناس عمومًا إلى ربط التصنيفات التشخيصية بالصور النمطية، وقد لا يستثنى المعلمون من هذه القاعدة (Franz et al., 2023). كما أن الصور النمطية التي يحملها المعلمون حول اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه قد تؤثر سلباً على تقييمهم لإنجاز التلاميذ المصنفين أكاديمياً مقارنةً بزملائهم غير المصنفين (Metzger and Hamilton, 2021). أو حتى أن بعضهم يعارض فكرة التصنيف، ولا يروا أي مزايا لتصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ولا يخدمهم عملياً كمعلمين (Wienen et al., 2019).

إنّ معرفة تصورات المعلمين حول التلاميذ المصنفين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أمر بالغ الأهمية؛ حيث إنّ التصورات السلبية من جانب المعلمين يمكن أن تؤدي إلى عواقب وخيمة على التلاميذ، بما في ذلك الفشل الدراسي والابتعاد الاجتماعي (Slobodin and Davidovitch, 2022)؛ مما قد يزيد من إدانة الوصمة المرتبطة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وحيث قد يسيء المعلمون تفسير سلوكيات الاضطراب على أنها مجرد قضايا تأديبية بدلاً من التعرف عليها كأعراض لاضطراب نمو عصبي. لا شك أن الوصمة قد ترتبط بالتسميات التي تُصنف التلاميذ في فئات منفصلة. ومع ذلك، لا تكمن الوصمة أساساً في تصنيفات التربية الخاصة، بل فيما يتصوره المعلمون عن دلالات التسميات والتصنيفات. مما يُظهر أن المفاهيم والحقائق المُثبتة ذهنيًا وليس التصنيفات هي القضية الأساسية (kauffman et al., 2023). وبالرغم من أهمية تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في تقديم الخدمات التعليمية والتدخلات المناسبة إلا أنّ الصور النمطية والتصورات السلبية التي قد يحملها بعض المعلمين تجاه التلاميذ المصنفين بهذا الاضطراب قد تؤدي إلى نتائج سلبية مثل: انخفاض التوقعات الأكاديمية، وإدانة الوصمة.

ورغم تعدد الدراسات العالمية التي تناولت هذه القضية، ما زالت تصورات معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية بوصفهم الحلقة الأولى في المسار التعليمي للتلميذ غير واضحة في السياق المحلي؛ مما يخلق فجوة معرفية تستدعي الدراسة. لذا فإن مشكلة الدراسة تتمحور في التساؤل الرئيس التالي:

ما تصورات معلمي التعليم العام حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية؟

لتحسين التحصيل الدراسي وتحفيز الطالب. أما إذا كان تصور المعلم هو أن نتيجة عملية التعليم يجب أن تكون تعلمًا مهنيًا، فإنه سيتم وضع الأهداف المناسبة وتطبيق ممارسات التدريس الفعالة (Zabidin *et al.*, 2021). إضافةً إلى هوية المعلمين المهنية، فإن تصورات المعلمين تتأثر بالمعتقدات. إن المعتقدات تؤثر على التصورات، والتي بدورها تؤثر على السلوكيات التي تتفق مع المعتقدات الأصلية وتعززها وهي ما يطلق عليها النبوءة المحققة لذاتها (Pajares, 1992).

إن تصورات المعلمين لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مهمة في تشكيل التجارب التعليمية للتلاميذ المصنفين بهذا الاضطراب؛ حيث تؤثر هذه التصورات ليس فقط على كيفية تفاعل المعلمين مع التلاميذ، ولكن أيضًا على سلوك التلاميذ ونجاحهم الأكاديمي (Chi and Hinshaw, 2002). ومع ذلك تتأثر تصورات المعلمين بالمواقف المجتمعية الأوسع تجاه اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. إن الظاهرة التي ترتبط بها مجموعة من الأفراد بمعتقدات سلبية تسمى الوصمة، سواء كانت هذه المعتقدات التي تدعم هذه الارتباطات دقيقة أم لا، كما أن الاختلافات الجسدية ليست وحدها التي يمكن أن تؤدي إلى تمييز الأفراد، بل إن السمات المتأصلة، مثل: الشذوذ السلوكي، يمكن أن تعرض الوصمة، وأن الوصمة الناشئة عن الشذوذ السلوكي غالبًا ما تكون أكثر شدة من تلك المرتبطة بالاختلافات الجسدية، ويمثل اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مثالاً على حالة مرتبطة بشكل كبير بالوصمة (Fuermaier *et al.*, 2014).

ففي كثير من الحالات، لا يزال يُنظر إلى اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من خلال عدسة الوصمة، والتي يمكن أن تؤثر على كيفية تفاعل المعلمين مع التلاميذ الذين تم تصنيفهم بهذا الاضطراب، فغالبًا ما يعبرون عن مخاوفهم بشأن العزلة الاجتماعية المترتبة على سلوكيات تلاميذ اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، خوفًا من أن يؤدي ذلك إلى تفاعلات سلبية مع الأقران والمزيد من التهميش (Russell *et al.*, 2019). وعلاوة على ذلك، ليست القضايا السلوكية المرتبطة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وحدها هي التي قد تثير الوصمة؛ فمجرد التصنيف باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في حد ذاته يمكن أن يثير استجابات وصمية (Fuermaier *et al.*, 2014). يمكن أن يؤدي نقص المعرفة حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه إلى مفاهيم خاطئة ووصمة عار؛ مما قد يؤثر سلبيًا على تصورات المعلمين للوصمة التي يواجهها التلاميذ ذوي الاضطراب؛ حيث وُجد أن المعلمين الذين لديهم تعرض محدود لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، غالبًا ما يحملون صورة نمطية سلبية؛ مما قد يؤدي إلى انخفاض تصورات المعلمين للوصمة التي يواجهها التلاميذ المصنفين بهذا الاضطراب (Bell *et al.*, 2010).

وعليه فإن تصور المعلمين لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه هو مجال بحثي بالغ الأهمية؛ حيث يؤدي المعلمون دورًا محوريًا في تحديد ودعم التلاميذ ذوي الاضطراب؛ حيث كشفت الأدبيات عن مجموعة من الأفكار حول تصورات المعلمين ومعرفة ومواقفهم تجاه اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه والوصمة المرتبطة بالتصنيف بالاضطراب، والذي يمكن أن يؤثر بشكل كبير على النتائج التعليمية للتلاميذ ذوي الاضطراب. فقد بحث كل من (Bell *et al.*, 2010; Fuermaier *et al.*, 2014; Toye *et al.*, 2019; Metzger and Hamilton, 2021) عن الوصمة المرتبطة بتصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وتصورات المعلمين حولها، وتباينت نتائج هذه الدراسات بين تصورات المعلمين ومواقفهم حول الوصمة. كانت تصورات المعلمين بشكل عام إيجابية (Fuermaier *et al.*, 2014)، وأن المعلمين الذين لديهم معرفة أكبر ومستويات تدريب أعلى كانت تصوراتهم إيجابية حول الوصمة (Bell *et al.*, 2010; Toye *et al.*, 2019). بينما كانت مواقفهم وتقييماتهم تنطوي على وصمة كبيرة اتجاه ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Metzger and Hamilton, 2021). وقد اتفق كل من (Bussing *et al.*, 2002; Rush and Harrison, 2008; Bell *et al.*, 2010; Martinussen *et al.*, 2010; Anderson *et al.*, 2012; Woyessa *et al.*, 2019; Lynch and Davison, 2024) على الحاجة إلى برامج تدريب وتطوير مهني وتحسينها لدعم المعلمين الذين لديهم طلاب مصنفين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وتعزيز وعيمهم بالاضطراب.

الشخصية التي يتبناها المعلمون فيما يتعلق باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتشكل مثل هذه التصورات من خلال عوامل مختلفة بما في ذلك الخبرات الشخصية والتطوير المهني والمواقف المجتمعية تجاه الصحة العقلية.

7. الإطار النظري والدراسات السابقة

7.1. اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

يُعد اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه اضطرابًا عصبيًا نمائيًا شائعًا يتميز بنمط مستمر من عدم الانتباه وفرط النشاط والاندفاعية (Busch *et al.*, 2016) التي يمكن أن تؤثر بشكل كبير على الأداء في مختلف المجالات، بما في ذلك البيئات الأكاديمية والاجتماعية والصحية (Claesdotter *et al.*, 2023). يُقدر أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يؤثر على (7.6%) من الأطفال على مستوى العالم (Salari *et al.*, 2023). إلا أنه وفي مراجعة منهجية حديثة أجراها Al-Wardat *et al.* (2024) لدراسات انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في الشرق الأوسط، أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط نسبة انتشار الاضطراب في المملكة العربية السعودية نحو (3%). إن هذا الاضطراب لا ينتشر في مرحلة الطفولة فحسب؛ بل يمكن أن يستمر ظهور الأعراض أيضًا لدى نسبة كبيرة من الأطفال حتى مرحلة البلوغ (Kato *et al.*, 2023)، بل وتظهر أيضًا درجة عالية من الاعتلال المشترك مع اضطرابات نفسية وعصبية نمائية أخرى، مثل: اضطرابات القلق، واضطراب التوحد، وصعوبات التعلم (Jogia *et al.*, 2022; Kato *et al.*, 2023).

لقد تطور تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بمرور الوقت، وخاصةً مع التحديثات في الأدلة التشخيصية مثل: الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الإصدار الخامس (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth edition, Text Revision (DSM-5-TR)) والتصنيف الدولي للأمراض، المراجعة الحادية عشرة (ICD-11) (International classification of diseases 11th revision)، والتي تصنف الآن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على أنه اضطراب عصبي نمائي وليس مجرد اضطراب سلوكي أو خارجي (Du Rietz *et al.*, 2021). ويؤكد هذا التصنيف الجديد على الفهم بأن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه متجذر في عوامل عصبية، وللعوامل الوراثية دور في تطوره وتوارثه (Takahashi *et al.*, 2020; Martin *et al.*, 2023).

ويتم تشخيص اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه عادةً من خلال الأعراض السائدة التي لا تتناسب مع النطاق المتوقع للعمر والنمو العقلي: العرض غير المنتبه بشكل أساسي، والعرض المفرط النشاط والاندفاعي بشكل أساسي، والعرض المشترك؛ حيث يتميز النوع غير المنتبه بمعايير منها صعوبة الحفاظ على الانتباه، ويبدو أنه لا يستمع عند التحدث إليه مباشرة، وصعوبة في تنظيم الأنشطة، بينما يشمل النوع المفرط النشاط والاندفاعي أعراضًا مثل التلوي على المقعد، وترك المقعد عندما يتوقع منه عدم ذلك، وصعوبة انتظار الدور. يشمل العرض المشترك أعراضًا من كلتا الفئتين. كما يجب أن تظهر هذه الأعراض قبل سن (12)، وتستمر هذه الأعراض لمدة ستة أشهر على الأقل، وأن تظهر ستة معايير على الأقل لكل عرض في بيئتين أو أكثر، وأن لها تأثير مؤكد على النمو الاجتماعي والأكاديمي، ويستثنى من ذلك الأعراض المرتبطة حصريًا بالفصام أو أي اضطراب ذهاني آخر (Alqahtani *et al.*, 2024).

7.2. تصورات المعلمين حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

تؤدي تصورات المعلمين دورًا حاسمًا في تشكيل الممارسات التعليمية، والتأثير على فعالية التدريس ونتائج التلاميذ؛ حيث إن أحد الجوانب المهمة لتصورات المعلمين هو هويتهم المهنية وتجاربهم الحياتية، والتي تتطور من خلال تجاربهم وتفاعلاتهم داخل النظام التعليمي. إن تجارب حياة المعلمين ومواقفهم المهنية تساهم بشكل كبير في تكوين هويتهم كمعلمين (Giavrimis *et al.*, 2023). كل معلم لديه تصور، فإذا كان تصور المعلم هو أن التعلم لا يعتمد بشكل أساسي على دور المعلم، فلا داعي للبحث عن تحديات جديدة

(2014). ثم تم اختيار عدد من البنود التي تُعبر عن بعض التصورات للمعلمين حول هذا التصنيف. صيغت الصورة الأولية للاستبانة والتي تتكون من مقدمة وقسمين، حيث تضمنت المقدمة أهداف الدراسة وحقوق المشاركين، وسرية بياناتهم، وبيانات التواصل مع الباحثين، فيما تضمن القسم الأول على البيانات الديموغرافية للمشاركين، أما القسم الثاني فخصص لبنود الاستبانة، والتي تكونت من (33) بنداً، والذي يهدف لقياس تصورات المعلمين حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، كما تمت الاستجابة على هذه البنود من خلال مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة – أوافق – محايد – لا أوافق – لا أوافق بشدة).

8.4. صدق أداة الدراسة:

8.4.1. صدق المحتوى

عُرِضت استبانة تصورات معلمي التعليم العام حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في صورتها المبدئية على (6) من السادة المحكمين المتخصصين بالتربية الخاصة في عدد من الجامعات السعودية (جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)؛ لتحديد صدق المحتوى للاستبانة طبقاً للتعريفات الإجرائية، وذلك من حيث الحكم على مدى انتماء كل بند، وملاءمة بنود الاستبانة لأفراد العينة، وملاءمة الصياغة اللغوية لكل بند، وإضافة بنود جديدة تُسهم في جودة الاستبانة، وتعديل أو حذف ما يرونه غير مناسباً من البنود، وقد أشار غالبية المحكمين إلى إجراء بعض التعديلات التي قام الباحثان بتنفيذها، وتم انتقاء بنود الاستبانة، فأصبحت تتكون من (35) بنداً.

8.4.2. صدق الاتساق الداخلي

تم التعرف إلى مدى اتساق الاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient)؛ حيث أظهرت النتائج أن كل عبارة ترتبط بالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارة بين (0.585، 0.779)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

8.5. ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال استخدام معامل ثبات ألفا - كرونباخ (Cronbach's Alpha) لاستبانة تصورات معلمي التعليم العام حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في حالة حذف كل مفردة من مفرداتها، حيث أظهرت النتائج أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.811) وهي درجة ثبات جيدة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

8.6. إجراءات الدراسة:

تم التواصل مع الجهات ذات العلاقة للحصول على التصاريح اللازمة لتنفيذ الدراسة، وشملت هذه الخطوة الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي بجامعة الملك سعود، والحصول على خطابات رسمية موجهة إلى إدارة التعليم بالرياض، موضحة أهداف الدراسة وأهمية مشاركتهم فيها وسرية بياناتهم، ولتسهيل مهمة تطبيق أداة الدراسة. وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها وصلاحيها للتطبيق، تم توزيع الاستبانة الإلكترونية على جميع مجتمع الدراسة. وتم توفير إرشادات واضحة للمشاركين حول كيفية استكمال الأداة، مع تخصيص بيانات التواصل مع الباحثين وتوفير وقت كافٍ لتوضيح أي استفسارات لديهم.

9. نتائج الدراسة ومناقشتها

9.1. نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال الرئيس على الآتي: ما تصورات معلمي التعليم العام حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحديد درجة الموافقة بناءً على

أظهرت نتائج دراسات كل من (Greene et al., 2002; Rush and Harrison, 2008; Woyessa et al., 2019; Lynch and Davison, 2024) تصورات ومواقف ومفاهيم تميل للسلبية اتجاه الطلاب المصنفين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، إلا أن كل من (Rush and Harrison, 2008; Anderson et al., 2012) أكدوا أهمية دور الخبرة والتجارب مع الطلاب المصنفين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وعلاقته بتصورتهم ومواقفهم اتجاه الطلاب. واتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في أنها تبحث في تصورات المعلمين اتجاه التلاميذ المصنفين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، إلا أن الدراسة الحالية اختلفت عن الدراسات السابقة بالتعرف على الفروق في متغير عدد التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الذين تم تدريبهم وتصورتهم المعلمين، كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المجتمع المستهدف؛ مما قد يزيد من فهم تصورات المعلمين، والذي يمكن أن يؤثر بشكل كبير على النتائج التعليمية للتلاميذ ذوي الاضطراب.

8. منهجية الدراسة وإجراءاتها

8.1. منهج الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة، ومن أجل تحقيق أهدافها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والذي يمكن الباحث من وصف خصائص الظاهرة محل الدراسة ومستوى وجودها، وذلك عبر استجواب الأفراد بصورة غير مباشرة باستخدام الاستبيان (العساف، 2006).

8.2. مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التعليم العام بالمدارس الحكومية الابتدائية المدرج فيها برنامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (897)، بواقع (549) معلماً، و(348) معلمة (وزارة التعليم، 2024). قام الباحثان بتوزيع الاستبانة الإلكترونية على جميع أفراد مجتمع الدراسة بطريقة غير مباشرة من خلال الاختيار بالمصادفة، وبلغت الاستجابات (145) من معلمي ومعلمات التعليم العام بالمدارس الحكومية الابتدائية المدرج فيها برنامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدينة الرياض، كما توزعت عينة الدراسة وفقاً لعدد من المتغيرات الديموغرافية، فمن حيث عدد التلاميذ من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الذين تم تدريبهم، أشارت النتائج إلى أن (33) معلماً ومعلمة بنسبة (22.8%) عملوا مع عدد يتراوح بين (1) إلى (2) تلاميذ، بينما (42) معلماً ومعلمة بنسبة (29%) عملوا مع عدد يتراوح بين (3) إلى (5) تلاميذ، و(63) معلماً ومعلمة بنسبة (43.4%) عملوا مع (6) تلاميذ أو أكثر. وتفاوتت سنوات الخبرة لدى المشاركين في مجال التعليم؛ حيث كانت نسبة من لديهم خبرة أقل من (5) سنوات هي الأقل، وبلغت (6.2%) بواقع (9) معلمين ومعلمات. أما المشاركون الذين لديهم خبرة تتراوح بين (6) إلى (10) سنوات فقد شكلوا (24) معلماً ومعلمة بنسبة (16.6%). كما بلغت نسبة المشاركين ذوي الخبرة بين (11) إلى (20) سنة حوالي (64) معلم ومعلمة بنسبة (44.1%)، في حين أن (48) معلماً ومعلمة بنسبة (33.1%) يمتلكون خبرة تتجاوز (21) عامًا. وفيما يتعلق بالتطوير المهني، أشار (47) معلماً ومعلمة بنسبة (32.4%) إلى أنهم حصلوا على أقل من ثلاث دورات تدريبية في هذا المجال، بينما (15) معلماً ومعلمة بنسبة (10.3%) حصلوا على ما بين (3) إلى (5) دورات تدريبية. حصل (8) معلمين ومعلمات فقط بنسبة (5.5%) على أكثر من (5) دورات تدريبية. وأخيراً، لم يحصل (75) معلماً ومعلمة بنسبة (51.7%) على أي تطوير مهني في مجال اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

8.3. أداة الدراسة:

في ضوء تصميم الدراسة واستخدام المنهج الوصفي المسحي، تم استخدام أداة الاستبانة كأداة كمية، واستعرض الباحثان الدراسات التي بحثت في تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه والوصمة المرتبطة به، وذلك بعد مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة (Greene et al., 2002; Bell et al., 2010; Fuermaier et al., 2010).

التعامل وعدم الارتياح مع الطلاب المصنفين بفرط الحركة وتشتت الانتباه، إضافةً إلى ذلك، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة *Greene et al.* (2002) التي توصلت إلى أن المعلمين يصنفون التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على أنهم أكثر إجهادًا بشكل ملحوظ للتدريس مقارنةً بزملائهم في الصف.

وجاء البند رقم (2) الذي نصه: (أعتقد أن المفاهيم الخاطئة حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تسهم في تكوين الاتجاهات السلبية نحوهم) بالمرتبة الثانية بين العبارات الخاصة بتصورات معلمي التعليم العام حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية بمتوسط حسابي (4.32) وانحراف معياري (0.78)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن المفاهيم الخاطئة حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تسهم في تكوين الاتجاهات السلبية نحوهم، لذا يمكن تفسير هذه النتيجة بأنه قد يكون انتشار المفاهيم الخاطئة والوصمة بين المعلمين بشكل شائع حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ مما يزيد من التصورات السلبية نحوهم، كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة *Woyessa et al.* (2019) التي أظهرت تصورات سلبية للمعلمين حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه نتيجةً لمجموعة واسعة من المفاهيم الخاطئة بين عينة الدراسة.

ومن ناحية أخرى، جاءت مجموعة من البنود بدرجة موافقة ضعيفة، فقد جاء البند رقم (8) الذي ينص على (أشعر بأن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه هو ببساطة نتيجة لسوء تربية الآباء لأطفالهم) في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.29)، وانحراف معياري بلغ (1.08). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن المعلمين قد يكونوا واعين بأن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه هو اضطراب عصبي معقد ينجم عن اختلافات في كيفية تنظيم الدماغ والمواد الكيميائية فيه، ويتأثر بمجموعة متنوعة من العوامل التي تتجاوز أنماط التربية الأسرية، وقد يعود ذلك الوعي إلى أن المعلمين قد تكون معرفتهم حول مسببات الاضطراب جيدة؛ مما يجعل لديهم فهم علمي أكثر دقة حول أن الاضطراب هو اضطراب قائم بذاته وليس نتيجة لتربية خاطئة، حيث اختلفت هذه النتيجة مع دراسة *Lynch and Davison* (2024) التي أظهرت أن العديد من المعلمين يعتقدون أن تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يستخدمه الآباء لتبرير السلوك السيء الذي هو في الواقع نتيجة لسوء التربية.

وجاء البند رقم (14) الذي ينص على (أرى أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بأنه مشكلة بسيطة لا تتطلب دعمًا متخصصًا أو فهمًا إضافيًا) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.17)، وانحراف معياري بلغ (1.08). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الوعي بخصوصية الاضطراب وأثره على التلاميذ، فقد يدرك المعلمون أن التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يواجهون تحديات ملحوظة في التركيز والانتباه؛ مما قد يؤثر على أدائهم الأكاديمي والسلوكي في الصف. كما أن المعلمين قد يكونوا على دراية بأن الاضطراب يتطلب تدخلًا خاصًا ومناسبا، وأن تقنيات التدريس التقليدية قد لا تكون فعالة بما يكفي، وأن التلاميذ يحتاجون إلى استراتيجيات موجهة، مثل: تعديل البيئة الصفية، وتقديم مهام قصيرة، وتوفير وقت إضافي في الاختبارات؛ لذا اتفقت هذه الدراسة مع دراسة *Lynch and Davison* (2024) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين أفادوا بأن إدارة الطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ودعمهم قد تكون مهمة صعبة.

وبشكل عام تشير نتائج الدراسة إلى أن تصورات المعلمين حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية جاءت في مجملها غير سلبية، حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة *Toye et al.* (2019) التي أشارت نتائجها إلى المعلمين أظهرت درجة متوسطة من المعرفة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والمعتقدات الوصمية، والمواقف تجاه دمج هؤلاء التلاميذ مع التلاميذ العاديين بالمدارس، كما اتفقت الدراسة مع دراسة *Anderson et al.* (2012) التي أشارت إلى أن المعلمين أثناء الخدمة أظهرت مستويات معرفة أعلى بشكل ملحوظ فيما يتعلق باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومواقف أكثر إيجابية تجاه تعليم الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، كما اتفقت هذه

قيمة المتوسط الحسابي، ثم تم تحديد حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة الخاصة ببند استبانة تصورات معلمي التعليم العام حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ويمكن عرض النتائج على النحو الآتي:

جدول (1): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة الخاصة بأعلى بندين وأقل بندين من بنود استبانة تصورات معلمي التعليم العام حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

م	العبارات	درجة الموافقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أبذل جهدًا إضافيًا عندما يكون هناك تلميذ مصنف باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في الصف.	كبيرة جدًا	4.77	0.47	1
2	أعتقد أن المفاهيم الخاطئة حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تسهم في تكوين الاتجاهات السلبية نحوهم.	كبيرة جدًا	4.32	0.78	2
8	أشعر بأن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه هو ببساطة نتيجة لسوء تربية الآباء لأطفالهم.	ضعيفة	2.29	1.08	34
14	أرى أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بأنه مشكلة بسيطة لا تتطلب دعمًا متخصصًا أو فهمًا إضافيًا.	ضعيفة	2.17	1.08	35
	المتوسط الحسابي العام	متوسطة	3.10	0.54	-

يتضح من الجدول (1) أن درجة الموافقة لإجمالي بنود استبانة تصورات معلمي التعليم العام حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه جاءت بدرجة موافقة "متوسطة" من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (3.10)، وانحراف معياري (0.54)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على البنود من (2.17) إلى (4.77) من أصل (5)، أي أن البنود جاءت بدرجة موافقة تتراوح من "ضعيفة" إلى "كبيرة جدًا". إضافةً إلى ذلك، فمن خلال تقدير درجات استبانة تصورات معلمي التعليم العام حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، فإن درجة موافقة كبيرة تعبر عن مستوى مرتفع من التصورات السلبية لمعلمي التعليم العام حول تصنيف الاضطراب، ودرجة موافقة ضعيفة تعبر عن مستوى منخفض من التصورات السلبية لمعلمي التعليم العام حول تصنيف الاضطراب.

وكذلك اتضح أن اثنين من البنود حصلوا على درجة موافقة كبيرة جدًا؛ فالبنود رقم (1) الذي نصه: (أبذل جهدًا إضافيًا عندما يكون هناك تلميذ مصنف باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في الصف) بالمرتبة الأولى بين العبارات الخاصة بتصورات معلمي التعليم العام حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية بمتوسط حسابي (4.77) وانحراف معياري (0.47)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على قيامهم ببذل جهدًا إضافيًا عندما يكون هناك تلميذ مصنف باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في الصف؛ لذا يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النظر في العوامل التي تسهم في هذا التصور، والتي منها معرفة المعلمين ومواقفهم تجاه اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، فقد يمتلك المعلمون مفاهيم خاطئة حول الاضطراب التي يمكن أن تؤثر سلبًا على مواقفهم وتصوراتهم، وينظرون إلى سلوكيات التلاميذ على أنها مزعجة وليست أعراضًا لاضطراب يتطلب الفهم والدعم؛ مما قد يشعرهم بعدم استعدادهم وقدرتهم على إدارة السلوكيات التي لا يفهمونها تمامًا، كما أن الافتقار إلى الاستعداد وليس الطبيعية المتأصلة لسلوك التلاميذ ذوي الاضطراب قد تكون منبعًا لهذا التصور، فاستعداد المعلمين ومعرفتهم باستراتيجيات بناءة تستوعب جميع التلاميذ بدلًا من التدابير التقليدية قد يخفف من نظرة المعلمين لسلوك التلاميذ ذوي الاضطراب على أنه عبء وجهد، ويروونه إيجابيًا، وفيه تحدي يجب معالجته. فقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة *Lynch and Davison* (2024) التي أظهرت أن غالبية المعلمين واجهوا عبئًا وتحديات في الصف الدراسي عند وجود تلاميذ مصنفين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة *Bussing et al.* (2002) التي أعرب فيها المعلمون عن ضعف ثقتهم في قدرتهم على إدارة التوتر والإجهاد المتعلق بتعليم التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وأكدوا الحاجة الماسة إلى برامج تدريبية على كيفية إدارة الإجهاد والضغط التي يسببها التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة *Rush and Harrison* (2008) حيث صنف العديد من المعلمين أن جزءًا كبيرًا من جهودهم يتم توجيهه في ضبط الطلاب المصنفين بفرط الحركة وتشتت الانتباه، وأدروها ضمن الموضوعات التي تتعلق بصعوبات

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الخبرة العملية في الفصول الدراسية قد تزيد من وعي المعلمين ببعض المشكلات السلوكية، ولكن دون تدريب متخصص، كما قد لا تُترجم هذه الخبرة إلى تصورات دقيقة أو متقدمة حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، إضافة إلى أن بعض المعلمين ذوي الخبرة الطويلة قد يعتمدون على تصوراتهم المسبقة أو الأساليب التقليدية؛ مما يجعل تأثير سنوات الخبرة أقل أهمية، كما يمكن تفسير النتيجة في ضوء أن سنوات الخبرة قد لا تعني بالضرورة تعاملًا مكنفًا مع التلاميذ المصنفين بالاضطراب؛ فقد يختلف عدد الحالات التي تعامل معها المعلمون خلال مسيرتهم المهنية بناءً على المدارس أو البيئات التعليمية التي عملوا فيها، ومن ثم لا تتوقف تصوراتهم فقط على سنوات خبرتهم التدريسية.

وعلى الرغم من أنه -على حد علم الباحثين- لم تقم أي دراسات بفحص العلاقة بين الخبرة في التدريس وتصورات المعلمين لتصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، فإن النتائج من الدراسة الحالية تتفق مع النتائج التي تفيد بأن الخبرة في التدريس لم تكن مرتبطة بجوانب أخرى لدى المعلمين حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ فقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Martinussen et al. 2011) التي أظهرت أن سنوات الخبرة التدريسية لم تكن مرتبطة ارتباطًا قويًا بممارسات المعلمين مع التلاميذ الذين يعانون من مشاكل سلوكية، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Bell et al. 2010) التي أظهرت أن سنوات الخبرة في التدريس لم تكن مرتبطة بإدراك المعلمين للوصمة التي يواجهها التلاميذ المصنفين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وعلى الجانب الآخر اختلفت النتيجة الحالية مع دراسة (Anderson et al. 2012) التي أشارت في نتائجها إلى أن معرفة المعلمين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تتطور بعد أن يكتسب المعلمون خبرة في الفصول الدراسية، إلا أنه ومن المثير للانتباه، أنهم وجدوا بأن معتقدات ومشاعر المعلمين غير إيجابية ولم تتغير مع اكتسابهم للخبرة أثناء الخدمة.

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية تُعزى إلى متغير التطوير المهني في مجال اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (6):

جدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في تصورات المعلمين حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية تُعزى إلى متغير التطوير المهني.

المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.535	3	0.178	0.616	0.606
داخل المجموعات	40.820	141	0.290		
المجموع	41.356	144			

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية تُعزى إلى متغير التطوير المهني في مجال اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.606)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائيًا، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب تصورات أفراد عينة الدراسة ممن حصلوا على دورات تدريبية في مجال اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وممن لم يحصلوا على دورات حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنه قد تكون الدورات التدريبية التي حضرها المعلمون لا تركز بشكل كافٍ على زيادة الوعي والمعرفة العامة حول موضوع اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ حيث سبق أن أُجريت دراسة قامت بها (Munshi 2014) في المملكة العربية السعودية، وكشفت عن أدنى مستوى من المعرفة لدى المعلمين كانت معرفتهم العامة حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مقارنةً بمعرفتهم بالجوانب الأخرى للاضطراب كالأعراض والتشخيص، في حين أن الدورات التدريبية القصيرة أو غير المتعمقة يمكن أن تحسن معرفة المعلمين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Eltyeb et al., 2023)، فإن تأثير مثل هذا التطوير المهني قد لا يكون كافيًا على تغيير التصورات حول اضطراب نقص الانتباه

الدراسة مع دراسة (Fuermaier et al. 2014) التي أظهرت أن درجة الوصمة لدى المعلمين تجاه الطلاب المراهقين من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه جاءت منخفضة إلى متوسطة.

9.2. نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية تُعزى إلى متغير عدد التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه الذين تم تدريسهم، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (4):

جدول (2): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في تصورات المعلمين حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية تُعزى إلى متغير عدد التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه الذين تم تدريسهم

المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.709	3	0.236	0.820	0.485
داخل المجموعات	40.647	141	0.288		
المجموع	41.356	144			

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية تُعزى إلى متغير عدد التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه الذين تم تدريسهم، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.485)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائيًا، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب تصورات أفراد عينة الدراسة على اختلاف عدد التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه الذي قاموا بتدريسهم حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية.

ويمكن عزو النتيجة إلى أن تصورات معلمي التعليم العام حول الاضطراب قد تكون ناتجة عن عوامل أخرى، وليس بالضرورة عن تفاعلهم مع عدد معين من التلاميذ المصنفين بفرط الحركة وتشتت الانتباه، إضافة إلى أنه من الممكن أن تكون خبرة معلمي التربية الخاصة في التعامل مع حالات محدودة وشديدة من الاضطراب أكثر تأثيرًا على تصوراتهم، كما أظهرت نتائج دراسة (Bell et al. 2010) مقارنةً بمعلمي التعليم العام الذين لديهم تلاميذ مصنفين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ويظهرون أعراضًا أقل حدةً تسمح لهم بالتعلم في فصول التعليم العام؛ مما يجعل تأثير هذه الحالات على تصوراتهم محدودًا بغض النظر عن العدد، فجودة التفاعل الشخصي وعمقه مع حالات فردية وأكثر شدةً قد تكون أكثر تأثيرًا على التصورات من التعامل مع عدد أكبر من الحالات ذات أعراض خفيفة. كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Fuermaier et al. 2014) التي أظهرت أن تكرار التعرض مع الطلاب المصنفين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لم يرتبط بالوصمة التي يتعرض لها هؤلاء الطلاب ومواقف المعلمين تجاهها.

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة في مجال التعليم، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (5):

جدول (3): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في تصورات المعلمين حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة في مجال التعليم

المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.406	3	0.469	1.654	0.180
داخل المجموعات	39.350	141	0.283		
المجموع	41.356	144			

يتضح من خلال الجدول رقم (3) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة في مجال التعليم؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.180)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائيًا، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب تصورات أفراد عينة الدراسة على اختلاف سنوات خبرتهم في مجال التعليم حول تصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية.

توفر البيانات

البيانات الداعمة لنتائج هذه الدراسة متاحة من المؤلف المراسل عند الطلب.

الشكر والتقدير

نتقدم بالشكر إلى المشاركين في الدراسة.

التمويل

لا يوجد تمويل لهذه الدراسة.

تضارب المصالح

لا يوجد أي تضارب في المصالح.

نبذة عن المؤلفين

عبدالله أبو زيد

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 442106269@student.ksu.edu.sa. 00966566565698

أبو زيد، سعودي، حاصل على درجة الماجستير في التربية خاصة من جامعة بريستول في بريطانيا، باحث دكتوراه، مسار الاضطرابات السلوكية والانفعالية، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، أبو زيد مهتم بدمج التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في التعليم العام ومواقف المعلمين اتجاههم، ومهتم بالممارسات المبنية على الأدلة التي تدعم مهارات تنظيم وإدارة الذات للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه. حضر عددًا من المؤتمرات والندوات في مجال التربية الخاصة بشكل عام ومنها The Council For Exceptional Children (CEC)

محمد عبدالعزيز آل جفال

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، moaljaffal@ksu.edu.sa. 00966507172172

آل جفال، سعودي، أستاذ التربية الخاصة المشارك، حاصل على الدكتوراه من جامعة دوكن، بيتسبرغ، الولايات المتحدة الأمريكية. مهتم بتحليل السلوك التطبيقي والبرامج التعليمية للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، حاصل على شهادة (QBA) كمحلل سلوك مؤهل من مجلس اعتماد تحليل السلوك التطبيقي (QABA). شارك بعدد من الأوراق العلمية في مؤتمرات علمية، ومنها The Council For Exceptional Children (CEC)، ونشر عددًا من الأبحاث العلمية في مجال التوحد وفرط الحركة وتشتت الانتباه في مجلات ISI وسكوبس.

رقم الأوركيد (ORCID): 0000-0003-4019-2185

المراجع

- العساف، صالح محمد. (2006). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الطبعة الرابعة. الرياض، السعودية: العبيكان للنشر.
- وزارة التعليم. (2024). *مواصلة مسيرة نهضة ونهضة ملحة: مبادئ وطرق الحكة وتشتت الانتباه للعام 1446*. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- Alanazi, F. and Al Turki, Y. (2021). Knowledge and attitude of Attention-Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) among male primary school teachers, in Riyadh City, Saudi Arabia. *Journal of family medicine and primary care*, 10(3), 1218–26. DOI:10.4103/jfmpc.jfmpc_2194_20
- Al Assaf, S.M. (2006). *Almadkhal 'ilalaa Albahth Fi Aleulum Alsulukia* 'Introduction to Research in Behavioral Sciences'. 4th edition. Riyadh, Saudi Arabia: Al-Obeikan Publishing. [in Arabic]
- Alkahtani, K.D.F. (2013). Teachers' knowledge and misconceptions of attention deficit/hyperactivity disorder. *Psychology*, 4(12), 963–9. DOI:10.4236/psych.2013.412139

وفرط النشاط، كما أن هنالك حاجة إلى تدريب متعمق ومستمر (Martinussen et al., 2011). وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة Bussing et al. (2002) التي أظهرت أنه على الرغم من تلقي العديد من المعلمين تدريبًا على اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه كان معظمه قصيرًا، إلا أن 94% من المعلمين أبلغوا برغبتهم بالمزيد من التدريب حول الاضطراب، وأعربوا عن أدنى ثقة في قدرتهم على إدارة التوتر مع التلاميذ المصنفين بالاضطراب. ومن المثير للاهتمام، توصلت دراسة Bell et al. (2010) إلى أن المعلمين الذين لديهم مستويات متقدمة من التدريب والمؤهلات المتخصصة بالتربية الخاصة المتعلقة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه كانت تصورات هؤلاء المعلمين ووعيهم بالوصمة التي قد يواجهها التلاميذ من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لديهم عالية.

10. توصيات الدراسة

استنادًا إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن صياغة عدد من التوصيات فيما يلي:

- تنظيم برامج تدريبية وورش عمل مكثفة ومتعمقة، ويتم تنفيذها بشكل تعاوني، وتستمر لفترة زمنية ممتدة، وتتضمن متابعة وتغذية راجعة لضمان فعاليتها، تستهدف مُعلمي التعليم العام في المدارس التي يتم إدراج برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه فيها، لزيادة وعيهم وفهمهم لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، مع التأكيد على تصحيح المفاهيم الخاطئة والتقليل من الوصمة المرتبطة بهذا التصنيف من خلال التركيز على مسببات الاضطراب، فكما يظهر من خلال هذه الدراسة، فإن نصف المستجيبين على الاستبيان (51,7%) لم يحصلوا على أي تدريب أو تطوير مهني أثناء الخدمة في مجال اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.
- توفير مواد تعليمية واستراتيجيات مبنية على الأدلة حول كيفية التعامل مع التلاميذ المصنفين بهذا الاضطراب، حيث قد يكون من المهم تزويد المعلمين باستراتيجيات تنمي قدرات ومهارات التلاميذ المصنفين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في إدارة الذات والمراقبة الذاتية لتحسين أدائهم الأكاديمي والسلوكي، إضافةً إلى ذلك، فإن الدعم السلوكي الإيجابي، والتوقعات الإيجابية، وتجنب الأساليب العقابية، قد يكون سببًا لزيادة دافعية وثقة التلاميذ المصنفين، إضافةً إلى ذلك، فإن الأساليب والاستراتيجيات التي تحسّن من التواصل والتفاعل الشخصي بين معلم التعليم العام والتلاميذ المصنفين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه قد يكون عاملاً هامًا ينبغي الاهتمام به.
- العمل على تخفيض أعداد التلاميذ في الصفوف الدراسية، وتزويد معلمي التعليم العام بمساعدين وخصوصًا في المواد الأساسية قد يكون معينًا للمعلمين على السيطرة على السلوكيات المشكلة للتلاميذ من ذوي الاضطراب. ومن أجل تقليل التوتر والإجهاد الذي من الممكن أن يواجهه معلمو التعليم العام، بحيث يتمكن المعلمون من تلبية احتياجات كل طالب بشكل أكثر فعالية، بما في ذلك التلاميذ المصنفين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ فإن تدريب المعلمين على إدارة الإجهاد قد ينبغي النظر في جدواه.

11. مقترحات الدراسة

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن تقديم عدد اقتراح من الاقتراحات المتعلقة بالبحث والتي يمكن عرضها فيما يلي:

- إجراء دراسات متعمقة تهدف إلى استكشاف العلاقة بين تصورات المعلمين ومتغيرات أخرى، مثل: الخلفية الثقافية، القيادة المدرسية، ومستوى الدعم الأسري.
- دراسة فعالية البرامج التدريبية والتوعوية حول إدارة الإجهاد، أو مسببات الاضطراب، في تحسين تصورات المعلمين وتقليل الوصمة المرتبطة بتصنيف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.
- تنفيذ دراسات طولية لفحص كيفية تغير تصورات المعلمين تجاه اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مع زيادة سنوات الخبرة في مجال التعليم بشكل عام، وتجارب العمل مع التلاميذ المصنفين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بشكل خاص.

- Jogia, J., Sharif, A.H., Nawaz, F.A., Khan, A.R., Alawami, R.H., Aljanahi, M.A. and Sultan, M.A. (2022). Comorbidities associated with attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents at a tertiary care setting. *Global Pediatric Health*, 9(n/a). DOI:10.1177/233-379-4X221076607.
- Kato, T., Ozone, M., Kotorii, N., Ohshima, H., Hyoudou, Y., Mori, H., Wasano, K., Hiejima, H., Habukawa, M. and Uchimura, N. (2023). Sleep structure in untreated adults with adhd: A retrospective study. *Journal of Attention Disorders*, 27(5), 488–98. DOI:10.1177/108-70547231154898.
- Lynch, A. and Davison, K. (2024) Tensions and contradictions: Exploring post-primary teachers' perspectives and experiences of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(n/a), 519–29. DOI:10.1111/1471-3802.12648.
- Martin, J., Wray, M., Agha, S.S., Lewis, K.J.S., Anney, R.J.L., O'Donovan, M.C., Thapar, A. and Langley, K. (2023). Investigating direct and indirect genetic effects in attention-deficit/hyperactivity disorder using parent-offspring trios. *Biological Psychiatry*, 93(1), 37–44. DOI:10.1016/j.bio-psy.2022.06.008.
- Martinussen, R., Tannock, R. and Chaban, P. (2011), Teachers' reported use of instructional and behavior management practices for students with behavior problems: Relationship to role and level of training in ADHD. *Child Youth Care Forum*, 40(n/a), 193–210. DOI:10.10-07/s10566-010-9130-6.
- Metzger, A.N. and Hamilton, L. T. (2021). The stigma of ADHD: Teacher ratings of labeled students. *Sociological Perspectives*, 64(2), 258–79. DOI:10.1177/073-1121420937739.
- Ministry of Education. (2024). *Wizarat Altaelimi. (2024). Madaris Aibtidayiyat Hukumat Binin Wabanat Mulhaq Biha Baramij Fart Alharakat Watashatut Alaintibah Lileam 1446. Al'idarat Aleamat Litaelim Bimintaqat Alriyad, Alriyad, Almamlakat Alearabiat Alsaediati*. 'Public primary schools for boys and girls with ADHD programs for the year 1446'. General Administration of Education in the Riyadh Region, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia. [in Arabic]
- Munshi, A.M.A. (2014). Knowledge and misperceptions towards diagnosis and management of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) among primary school and kindergarten female teachers in Al-Rusaifah district, Makkah city, Saudi Arabia. *International Journal of Medical Science and Public Health*, 3(4), 444–51. DOI:10.5-455/ijmsph.2014.1-20220141.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–32. DOI:10.31-02/00346543062003307.
- Rush, C. and Harrison, P. (2008). Ascertaining teachers' perceptions of working with adolescents diagnosed with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Educational Psychology in Practice*, 24(3), 207–23. DOI:10.1080/02667360802256774.
- Russell, A.E., Tay, M., Ford, T., Russell, G. and Moore, D. (2019). Educational practitioners' perceptions of adhd: a qualitative study of views of the home lives of children with adhd in the uk. *British Journal of Special Education*, 46(1), 8–28. DOI:10.1111/1467-8578.12247
- Salari, N., Ghasemi, H., Abdoli, N., Rahmani, A., Shiri, M.H., Hashemian, A.H., Akbari, H. and Mohammadi, M. (2023). The global prevalence of ADHD in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, 49(1), 48. DOI:10.1186/s13052-023-01456-1.
- Schatz, N.K., Fabiano, G.A., Raiker, J.S., Hayes, T.B. and Pelham, W.E. (2021). Twenty-year trends in elementary teachers' beliefs about best practices for students with ADHD. *School psychology (Washington, D.C.)*, 36(4), 203–13. DOI:10.1037/spq0000442.
- Slobodin, O. and Davidovitch, M. (2022). Primary school children's self-reports of attention deficit hyperactivity disorder-related symptoms and their associations with subjective and objective measures of attention deficit hyperactivity disorder. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16(n/a), 806047. DOI:10.3389/fnhum.20-22.806047.
- Takahashi, N., Nishimura, T., Harada, T., Okumura, A., Choi, D., Iwabuchi, T., Kuwabara, H., Takagai, S., Nomura, Y., Newcorn, J.H., Takei, N. and Tsuchiya, K.J. (2020). Polygenic risk score analysis revealed shared genetic background in attention deficit hyperactivity disorder and narcolepsy. *Translational Psychiatry*, 10(1), 284. DOI:10.10-38/s41398-020-00971-7.
- Toye, M.K., Wilson, C. and 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), 184–96. DOI:10.1111/1471-3802.12441.
- Alqahtani, M.M.J., Al Saud, N.M., Alsharef, N.M., Alsalhi, S.M., Al-Hifthy, E.H., AlHadi, A.N., Ad-Dab'bagh, Y., Alenazi, F.A., Alotaibi, B.M., Alsaeed, S.M., Arnout, B.A., AlQasem, L., Alhossein, A., Alqahtani, Y.J., AlGhamdi, S.A., Alrahili, N., Varnham, J. and Asiri, S.A. (2024). Psychometric properties of the arabic vanderbilt children's ADHD diagnostic rating scale (VADRS-A) in a Saudi population sample. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 12(1), 72–83. DOI:10.2478/sjcap-2024-0008.
- Al-Wardat, M., Etoom, M., Almhdawi, K.A., Hawamdeh, Z. and Khader, Y. (2024). Prevalence of attention-deficit hyperactivity disorder in children, adolescents and adults in the Middle East and North Africa region: a systematic review and meta-analysis. *BMJ open*, 14(1), e078849. DOI:10.1136/bmjopen-2023-078849.
- Anderson, D.L., Watt, S.E., Noble, W. and 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), 511–25. DOI:10.10-02/pits.21617.
- Bell, L., Long, S., Garvan, C. and Bussing, R. (2010). The impact of teacher credentials on ADHD stigma perceptions. *Psychology in the Schools*, 48(2), 184–97. DOI:10.10-02/pits.20536.
- Busch, C., Tucha, L., Talarovičová, A., Fuermaier, A., Lewis-Evans, B. and Tucha, O. (2016). Animal-assisted interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Psychological Reports*, 118(1), 292–331. DOI:10.1177/0033294115626633.
- Bussing, R., Gary, F.A., Leon, C.E., Garvan, C.W. and Reid, R. (2002). General Classroom Teachers' Information and Perceptions of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Behavioral Disorders*, 27(4), 327–39. DOI:10.1177/019874290202700402.
- Chi, T.C. and Hinshaw, S.P. (2002). Mother-child relationships of children with ADHD: the role of maternal depressive symptoms and depression-related distortions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(4), 387–400. DOI:10.1023/a:1015770025043.
- Claesdotter-Knutsson, E. (2023). The influence of methylphenidate on auditory brainstem response patients with attention deficit hyperactivity disorder; an exploratory study. *Journal of Public Health Research*, 12(4), n/a. DOI:10.1177/22799036231204319.
- Demirdağ, S. and Efe, A.K. (2023). Exploring Communication Skills, Transformational Leadership, and Intergenerational Climate in Educational Institutions. In S. Polat and Ç. Çelik (Eds.), *Perspectives on Empowering Intergenerational Relations in Educational Organizations* (pp. 278-304). USA: IGI Global Scientific Publishing.
- Du Rietz, E., Pettersson, E., Brikell, I., Ghirardi, L., Chen, Q., Hartman, C., Lichtenstein, P., Larsson, H., and Kuja-Halkola, R. (2021). Overlap between attention-deficit hyperactivity disorder and neurodevelopmental, externalising and internalising disorders: separating unique from general psychopathology effects. *The British Journal of Psychiatry*, 218(1), 35–42. DOI:10.1192/bjp.2020.152.
- Eltyeb, E.E., Gohal, G.A., Alhazmi, N.H., Hamdi, S., Al Khairat, L.H., Shutayfi, N.A., Al-Khairat, A.H., Sumayli, H.A., Someli, T.A. and Someli, S.A. (2023). The efficacy of educational interventions in improving school teachers' knowledge of attention deficit hyperactivity disorder. *Cureus*, 15(9), e44509. DOI:10.7759/cureus.44509
- Faraone, S.V., Asherson, P., Banaschewski, T., Biederman, J., Buitelaar, J.K., Ramos-Quiroga, J.A., Rohde, L.A., Sonuga-Barke, E.J., Tannock, R. and Franke, B. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Nature Reviews. Disease Primers*, 1(n/a), 15020. DOI:10.10-38/nrdp.2015.20.
- Fuermaier, A.B., Tucha, L., Mueller, A.K., Koerts, J., Hauser, J., Lange, K.W., and Tucha, O. (2014). Stigmatization in teachers towards adults with attention deficit hyperactivity disorder. *SpringerPlus*, 3(n/a), 26. DOI:10.1-186/2193-1801-3-26.
- Giavrimis, P. (2023). Greek Primary School Teachers' Professional Experience as Digital Actors. *Journal of Elementary Education*, 16(4), 409–23. DOI:10.18690/rei.2762.
- Greene, R.W., Beszterczey, S.K., Katzenstein, T., Park, K. and Goring, J. (2002). Are students with adhd more stressful to teach?: Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 79–89. DOI:10.1177/1063426-6020100020201.
- Hossennia, M., Mazaheri, M.A. and Heidari, Z. (2020). The effect of an educational intervention on teachers' knowledge, attitude, and behavior regarding attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) *Research Square*, n/a(n/a) 1–13. DOI:10.21203/rs.3.rs-37739/v2.

- Wienen, A.W., Sluiter, M.N., Thoutenhoofd, E., de Jonge, P. and Batstra, L. (2019). The advantages of an ADHD classification from the perspective of teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 649–62. DOI:10.1080/08856257.2019.1580838.
- Woyessa, A.H., Tharmalingadevar, T.P., Upashe, S.P. and Diriba, D. C. (2019). Primary school teachers' misconceptions about Attention Deficit/Hyperactivity Disorder in Nekemte town, Oromia region, Western Ethiopia. *BMC research notes*, 12(1), 524. DOI:10.1186/s13104-019-4573-9.
- Zabidin, D., Rahmiati, T. and Nasrullah, R. (2021). The implementation of using whatsapp and youtube in fltm class: teacher's perception. *Journal of Education and Teaching (JET)*, 2(1), 10–5. DOI:10.51454/jet.v2i1.28.

Copyright

Copyright: © 2025 by Author(s) is licensed under CC BY 4.0. This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)