فعالية برنامج تدريبي لتحسين مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وأثره في الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي التربية الخاصة

د. مروة احمد السمان

كلية التربية الخاصة

جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

ملخص الدراسة

الهدف من هذه الدراسة هو تقييم فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ورفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي التربية الخاصة. أربعة وخمسين طالباً بقسم الاضطرابات الانفعالية والسلوكية شاركوا في الدراسة حيث تم تقسيمهم الى مجموعتين: مجموعة تجريبية (ثلاثون طالباً) وهي التي تلقت البرنامج وأخرى ضابطة (أربعة وعشرون طالباً) والتي لم تتلق البرنامج الا بعد انتهاء الدراسة. تم استخدام الأدوات الاتية: مقياس مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (من إعداد الباحثة)، مقياس الكفاءة الذاتية (من إعداد الباحثة)، البرنامج التدريبي (من إعداد الباحثة) والذي يركز على استراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. يتكون البرنامج من ست جلسات، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا بإجمالي ثمانية عشرة ساعة. أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في رفع مستوى معرفة الطلاب المعلمين باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وفى زيادة الكفاءة الذاتية لديهم، وفي الاحتفاظ بالمستوى المرتفع لكل من درجة المعرفة والكفاءة الذاتية لمدة أسبوعين بعد انتهاء البرنامج التدريبي.

الكلمات الدالة

برنامج تدريبي، مستوى المعرفة، استراتيجيات إدارة السلوك، الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، الكفاءة الذاتية

Effects of Training on Pre-Service Teachers' Knowledge of Behavior Management of Children with EBD and Sense of Self-Efficacy

Dr. Marwa Alsaman

College of Special Education

Misr University for Science and Technology

Abstract

The aim of this article is to evaluate the efficacy of a training program at increasing pre-service teachers' knowledge of behavior management of children with EBD and sense of self-efficacy. Fifty-four pre-service teachers enrolled in the department of EBD participated in the study and were allocated into either an intervention (30 students) or a waitlist control group (24 students). Research measures included knowledge of behavior management questionnaire and self-efficacy scale. The training program focused on behavior management of children with EBD. It was divided into six sessions, three sessions per week, with a total of eighteen hours. Results showed the efficacy of the training program at increasing pre-service teachers' knowledge of behavior management of children with EBD and self-efficacy. Improvements in knowledge and self-efficacy were retained at two weeks follow-up.

Keywords

Training program, Knowledge level, Behavior Management Strategies, EBD, Self-Efficacy

فعالية برنامج تدريبي لتحسين مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وأثره في الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي التربية الخاصة

د. مروة احمد السمان

كلية التربية الخاصة

جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

ملخص الدراسة

مقدمة الدراسة

يظهر الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية أنماطاً غير ملائمة من السلوك والتي تؤثر بدرجة كبيرة في قدرتهم على التعلم والتحصيل الدراسي. فغالبية هؤلاء الأطفال يتلقون إجراءات تأديبية أكثر من الأطفال الآخرين، ويحصلون على درجات أقل مما يعرضهم للرسوب أو الطرد من المدرسة (عبد القادر، ٢٠١٦). كما انهم يربكون العملية التعليمية من خلال التمرد ومخالفة التعليمات أو تجاهلها (المطيرى، ٢٠٠٤). هذا بالإضافة الى أنهم يعانون من ضعف التحكم في النفس وتقلبات المزاج، فسلوكهم عدواني مزعج، الأمر الذي يؤثر على قدراتهم على إقامة علاقات اجتماعية سليمة مع الاخرين (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٩). وبالتالي، من المهم أن يكون معلمو الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية مؤهلين بشكل جيد للعمل معهم. فالمعلم خاصة معلم التربية الخاصة يجب ان يكون قادراً على التعامل مع السلوكيات غير السوية الصادرة من هؤلاء الأطفال وأن يكون قادراً على تشجيع السلوك الإيجابي لديهم. لذلك يجب أن تتضمن برامج إعداد المعلمين الحد الأدنى من المعرفة التي يحتاجها معلمو التربية الخاصة للعمل بفاعلية مع الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. هذا الحد الأدنى من المعرفة يجب أن يشمل خصائص الأطفال ذوي الاضطرابات

الانفعالية والسلوكية واستراتيجيات إدارة سلوك هؤلاء الأطفال Council for Exceptional Children, 2015). فنقص المعرفة بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية وبالاستراتيجيات المثلى للتعامل مع الأطفال الذين يعانون من هذه الاضطرابات يشكل واحد من أكبر العوائق التي تؤثر في أداء المعلمين وتحول دون تمكن المعلمين من تلبية الاحتياجات الإضافية لهؤلاء الأطفال (Shapiro and DuPaul, 1993).

وإذا كان مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية أحد العوامل الهامة التي تؤثر على فاعلية تعامل المعلمين مع هؤلاء الأطفال، فإن الكفاءة الذاتية تمثل عاملا آخرا لا يقل أهمية من حيث التأثير على أداء المعلمين. ويمكن تعريف الكفاءة الذاتية للمعلم على أنها اعتقادات المعلم في قدراته على تنظيم وتنفيذ الاستراتيجيات التي تحقق النتائج المرجوة لتعلم الطلاب (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). وأظهرت نتائج الدراسات أن المعلمين ذوي المستويات العالية من الكفاءة الذاتية أكثر قدرة على بذل الجهد والمثابرة لتخطى التحديات التي تواجههم (Allinder, 1994)، كما أنهم أكثر استعدادا لتطبيق استراتيجيات جديدة لتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة (Stein and Wang, 1988). مثل هذه الصفات تعتبر متطلبات هامة بشكل خاص عند التعامل مع الطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وذلك بسبب المشكلات التي يعاني منها هؤلاء الطلاب. اما المعلمون الذين لديهم ضعف في مستويات الكفاءة الذاتية فهم أقل قدرة على بذل الجهد وأكثر استعداد للانسحاب من المهام التي يسعون لإنجازها (Dicke et al., 2014). جدير بالذكر أن مستويات الكفاءة الذاتية للمعلمين تؤثر على درجة تحصيل الطلاب وتحفيزهم ومفهومهم نحو ذواتهم. فقد أفادت دراسة Ross (1998) أن ارتفاع

مستوى الكفاءة الذاتية للمعلم قد ارتبط بارتفاع درجات الطلاب في مختلف المواد الأكاديمية، وتحسن مستوى الدافعية واحترام الذات لديهم.

كما أظهرت بعض الدراسات وجود ارتباط بين درجة الكفاءة الذاتية ومستوى المعرفة لدى المعلمين. فعلى سبيل المثال وجد Corona, Christodulu, and Rinaldi (2017) علاقة ارتباطية بين ارتفاع مستوى معرفة المعلمين بـاضطراب طيف التوحد وزيادة ثقتهم في قدرتهم على التعامل مع الطلاب ذوي هذا الاضطراب. كذلك أظهرت دراسة Legato (2011) وجود ارتباط إيجابي بين مستوى معرفة المعلمين باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط ودرجة الكفاءة الذاتية حيث ارتبطت زيادة المعرفة بهذا الاضطراب بارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين المشاركين في الدراسة. هذا يعنى أن زيادة المعرفة لدى المعلمين بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية يمكن أن تعد المعلمين لتشخيص الأطفال المصابين بتلك الاضطرابات، وتؤهلهم لإدارة المشكلات السلوكية التي تظهر عليهم بشكل أفضل. فضلا عن أن تلك المعرفة يمكن أن تسهم في زيادة الشعور بالكفاءة الذاتية لدى المعلمين على الرغم من مواجهة السلوكيات الصعبة لدى هؤلاء الأطفال (Swackhamer, Koellner, Basile, and Kimbrough, 2009).وهذا الارتباط بين مستوى المعرفة بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية ودرجة الكفاءة الذاتية لدى المعلمين وجه الانتباه إلى أهمية التدريب الذي يتلقاه الطلاب المعلمين خاصة الطلاب معلمي التربية الخاصة من أجل التعامل الأمثل مع الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. فبرامج إعداد التربويين منوطة بضمان حصول المعلمين على المعرفة اللازمة لتشخيص الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وإدارة سلوكياتهم بالشكل الأفضل، وبالتالي ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لديهم.

مما تقدم، تعد الدارسة الحالية محاولة من الباحثة للمساهمة في تطوير برامج اعداد معلمي الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية من خلال تقديم برنامج تدريبي يستهدف رفع مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي تلك الاضطرابات

وتحسين مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين سعيًا لتقديم مجموعة من التوصيات المنبثقة من دراسة عملية مقننة لعلها تساعد في تحسين أداء المعلمين الأمر الذي ينعكس إيجابا على تعاملهم مع الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

مشكلة الدراسة

يلعب المعلمون خاصة معلمو التربية الخاصة دورا أساسيا في دعم الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وهم مسئولون عن تنفيذ استراتيجيات إدارة السلوك التي تم إثبات فعاليتها للحد من هذه الاضطرابات ومساعدة هؤلاء الأطفال على تحقيق النجاح الأكاديمي والتوافق الاجتماعي (عبد القادر، ٢٠١٦). على الرغم من أهمية هذا الدور، فإن كثيراً من الأبحاث تشير إلى أن المعلمين قد يكونون غير مستعدين بشكل كاف لدعم الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بسبب التدريب المحدود (Martinussen, Tannock, & Chaban, 2011) ونقص المعرفة بتلك الاضطرابات وبالاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع هؤلاء الأطفال (Bromfield, 2006, Maskan, 2007). ويعتبر عدم وجود برنامج تدريبي عالي الجودة لإدارة سلوكيات الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في برامج إعداد المعلمين أحد العوامل التي تؤثر سلبا في قدرة المعلمين على تلبية احتياجات هؤلاء الأطفال (Giallo and Little, 2003; Tillery, Varjas, Meyers, & Smith Collins, 2010). فعلى سبيل المثال وجد Maskon (2007) أن ٨١٪ من ١١٧ من الطلاب المعلمين يعتقدون أن دراستهم في إدارة المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية كانت محدودة للغاية لذلك هم غير مؤهلين للتعامل مع هؤلاء الأطفال من وجهة نظرهم. كما أفادت نتائج دراسة Shillingford (2014) and Karlinبأن كثيراً من الطلاب المعلمين المشاركين في الدراسة لديهم معرفة

محدودة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لذلك هم يشعرون بأنهم غير قادرين على التعامل مع هؤلاء الاطفال.

إن نقص المعرفة بكيفية التعامل مع المشكلات السلوكية للأطفال يعد مشكلة في حد ذاتها ولكن الامر لا يتوقف عند هذا الحد بل يتعدى ليؤثر سلبا على الكفاءة الذاتية للمعلمين. ويتجلى هذا التأثير في صعوبة التعامل مع الأطفال ذوي السلوكيات الصعبة مما يزيد من الخوف والقلق من العمل مع هؤلاء الأطفال (D'Alonzo, Giordano, & Vanleeuwen, 1997; Gable, Tonelson, Sheth, Wilson, & Park, 2012). فالإعداد غير الكافي يعوق تطوير تصورات الطلاب المعلمين لقدراتهم فقد يشعرون أنهم سيكونون معلمين غير فاعلين في المستقبل. عندما يكون الطلاب المعلمين غير متأكدين من كيفية استخدام الاستراتيجيات المثلى للتعامل مع طلابهم أكاديميًا وسلوكيًا، فإنهم يدركون أنهم سوف يخفقون ويتسببون في الإخفاق لطلابهم (Regan, 2009).

لذلك تعتبر الكفاءة الذاتية للمعلمين من الأهمية بمكان، حيث إن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يكونون أكثر وعيا باحتياجات ومشكلات طلابهم وأكثر قدرة على تذليل العقبات سواء التي يواجهونها هم أو طلابهم، كما أن الطلاب الذين يتعاملون معهم يكون لديهم نمو معرفي مرتفع ومستوى دراسي جيد (حماد ومحمد، ٢٠١٨). لذلك لابد أن تضمن الجامعات التي تقوم بإعداد المعلمين بشكل عام ومعلمي التربية الخاصة بشكل خاص تزويد هؤلاء المعلمين ببرامج تدريبية عالية الجودة تعدهم للعمل مع الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وتساعدهم على اكتساب مستوى عال من الكفاءة الذاتية.

ومن ثَم نجد أن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في كيفية تحسين مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ورفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي التربية الخاصة من خلال برنامج تدريبي يركز على استراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. وبناء على ما سبق، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي "ما فعالية برنامج تدريبي

في رفع مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وأثره في مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي التربية الخاصة؟".

ويتفرع من السؤال الرئيسي مجموعة من الأسئلة الفرعية الآتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الكفاءة الذاتية؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الكفاءة الذاتية؟

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الكفاءة الذاتية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- الكشف عن فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب معلمي التربية الخاصة.

٢- الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي التربية الخاصة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تلقى هذه الدراسة الضوء على فئة مهمة من فئات المجتمع وهي فئة الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وكيفية إعداد المعلمين الذين سيقومون بالتعامل معهم وتقديم اوجه الرعاية لهم مستقبلا.
- كما تبرز أهمية هذه الدراسة أيضا من خلال ما تقدمه من نتائج توضح أثر برنامج تدريبي في تحسين مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ورفع درجة الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي التربية الخاصة. وبالتالي العمل من خلال برامج إعداد المعلمين في تحسين مستوى المعرفة لدى الطلاب المعلمين وتعزيز مستوى الكفاءة الذاتية لديهم، سواء على الجانب النظري من خلال تطوير وتحسين المقررات الدراسية أو على الجانب العملي من خلال التدريب الميداني.

الأهمية التطبيقية:

- تقديم أدوات جديدة لقياس مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ودرجة الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي التربية الخاصة
- الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتحسين مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ورفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي التربية الخاصة
- تقديم المقترحات والتوصيات التي من خلالها يمكن تحسين أو تطوير برامج التربية الخاصة من أجل التخطيط بشكل أفضل لتحسين اوضاع الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.
- قد يستفيد الباحثون من أدوات الدراسة الحالية ومقترحاتها في بحث جوانب أخرى مكملة لموضوع الدراسة.

محددات الدراسة

- الحدود الموضوعية: تمثلت في فعالية برنامج تدريبي لتحسين مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ورفع مستوى الكفاءة الذاتية لدي الطلاب معلمي التربية الخاصة.
- الحدود البشرية: تتمثل في طلاب الفرقة الرابعة- قسم الاضطرابات الانفعالية والسلوكية-كلية التربية الخاصة جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا
- الحدود الزمنية: تتمثل في العام الجامعي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠ م.

مفاهيم الدراسة الإجرائية

برنامج تدريبي: عملية منظمة مخططة تهدف إلى تدريب الطلاب المعلمين (أعضاء المجموعة التجريبية) على مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات خلال فترة زمنية محددة بغرض تحسين مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الاطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ورفع مستوى الكفاءة الذاتية لديهم.

إدارة السلوك: إدارة السلوك هي استخدام الاستراتيجيات والتقنيات لتغيير تصرفات شخص آخر.

الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية: تبنت الباحثة تعريف (Brigham and Hott, 2011) الذي يعرف الطفل المضطرب انفعاليا أو سلوكيا على انه ذلك الطفل الذي لا يستطيع ان يتكيف مع معايير السلوك المقبولة اجتماعيا مما يؤثر على أدائه الأكاديمي وعلاقاته الاجتماعية وسلوكه داخل الفصل.

الكفاءة الذاتية: اعتقاد الفرد في قدراته على إنجاز مهام معينة. ويقصد بها في هذه الدراسة: اعتقاد الطلاب المعلمين في قدرتهم على العمل بكفاءة مع الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

الطالب المعلم: الطالب المسجل في برنامج التعليم الجامعي لإعداد المعلمين.

الإطار النظري

الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية

يوجد عدة تعريفات للاضطرابات الانفعالية والسلوكية ولكن من التعريفات الأكثر قبولا هو الذي وضعه ائتلاف الصحة النفسية والتربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية والذي أدرج في قانون تعلم الأفراد ذوي الإعاقة. وطبقا لهذا التعريف فإن مصطلح الاضطراب الانفعالي والسلوكي يشير الى إعاقة تتميز باستجابات انفعالية أو سلوكية تصدر من الفرد وهذه الاستجابات لا تتوافق مع عمر الفرد أو المعايير الثقافية أو الاجتماعية والتي تؤثر سلبًا على ادائه بما في ذلك الأداء الأكاديمي والاجتماعي والمهني

(National Association of School Psychologists, 2005). وعددت دراسة Courtad and Bouck (2012) خصائص الاطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ومنها: عدم القدرة على الانتباه أو التركيز والنشاط الزائد، العدوان نحو الذات أو الآخرين، الانسحاب الاجتماعي وصعوبات في إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، عدم النضج الاجتماعي والاستمرار في إظهار السلوكيات غير المناسبة بشكل دائم، صعوبات في التعلم وضعف في التحصيل الدراسي، القلق، الاكتئاب وعدم الشعور بالسعادة.

لا توجد تقديرات مؤكدة حول نسبة انتشار الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بين الأطفال في سن المدرسة وذلك للتباين في تعريفات الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وكذلك اختلاف المنهجية المستخدمة من قبل الباحثين لتحديد عدد الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. ولكن تشير معظم التقديرات الى أن ما نسبته من ١٢٪ الى ٢٠٪ من الأطفال في سن المدرسة يعانون من اضطرابات انفعالية وسلوكية (القمش والمعايطة، ٢٠٠٩). اما فيما يتعلق بالعوامل المسببة للاضطرابات الانفعالية والسلوكية، فلم يتم الاتفاق على أسباب محددة فهناك عدة عوامل تؤدى الى الإصابة بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية منها: عوامل وراثية أو عضوية كاختلال في الناقلات العصبية وإصابات الدماغ، وعوامل نفسية اجتماعية مثل اختلال الحياة الأسرية، فقدان أو الحرمان من أحد الوالدين، الحرمان العاطفي، والإيذاء النفسي أو البدني (القمش والمعايطة، ٢٠٠٩). وتصنف الاضطرابات الانفعالية والسلوكية الى اضطرابات موجهة نحو الخارج واضطرابات موجهة نحو الداخل. السمة الأساسية للاضطرابات الموجهة نحو الخارج هي فشل الطفل في السيطرة على سلوكه في ضوء توقعات الآخرين كالآباء والمعلمين ومن أمثلتها نقص الانتباه وفرط النشاط، واضطرابات المسلك كالعدوان. أما

الاضطرابات الموجهة نحو الداخل فتشمل الاكتئاب، القلق، الانسحاب الاجتماعي، واضطراب الوسواس القهري (Furlong, Morrison, & Jimerson, 2004).

الأطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية وسلوكية ليسوا في خطر فقط بسبب الإصابة بتلك الاضطرابات، ولكن أيضًا بسبب احتمالية أن يكون لديهم في وقت ما معلمين غير مستعدين للتعامل معهم بشكل صحيح (Wehby and Kern, 2014). فالتدريب غير الكافي للمعلمين يحول دون تحقيق الأهداف المرجوة لهؤلاء الأطفال. لذلك من المهم أن يكون المعلمون خاصة معلمي التربية الخاصة مؤهلين بالكامل للعمل مع الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. ومن ثم، ينبغي أن تبذل برامج إعداد المعلمين مزيدًا من الجهد لضمان حصول الطلاب المعلمين على المعرفة اللازمة لتشخيص وإدارة سلوك الأطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية وسلوكية. خاصة وأن استجابة المعلمين لهؤلاء الأطفال تؤثر بشكل كبير في سلوكهم، فرد الفعل السلبي من قبل المعلمين يمكن أن يزيد من سلوكيات الاطفال غير السوية وقد يؤدي إلى انهيار العلاقة بين الطالب والمعلم مما ينتج عنه انفصال الطالب عن المدرسة (Cooper, 2006). لذلك يجب أن يكون المعلم ماهراً في التعامل مع السلوكيات غير السوية للطلاب وأن يكون قادراً على تشجيع السلوك الإيجابي في محاولة للحد من السلوكيات السلبية (Furlong, et al., 2004).

إعداد معلمي الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية

يحتاج الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية إلى معلمين قادرين على (أ) التخطيط واستخدام أساليب تدريسية مختلفة وفقًا للاحتياجات الأكاديمية المتنوعة للطلاب و (ب) تحديد المشكلات السلوكية والتي غالبا ما تكون صعبة ومعالجتها من خلال استخدام استراتيجيات إدارة السلوك (Myers, Simonsen, & Sugai, 2012). ولكي يستطيع المعلمون القيام بتلك المهام فإنه يجب أولا أن يتوفر لهم التدريب الذي يمدهم بالمعرفة والمهارات اللازمتين للتعامل الأمثل مع الأطفال ذوي الاضطرابات

الانفعالية والسلوكية. ولاستكشاف عناصر التدريب اللازمة لإعداد معلمي الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، قام كثير من الباحثين بعدة دراسات. فعلى سبيل المثال بحث Delport (2012) اراء معلمي الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في احتياجاتهم التدريبية التي من الممكن أن تزيد من كفائتهم ووجد أن أهم تلك الاحتياجات تشمل أساليب تقييم السلوك الوظيفي، تشخيص المشكلات السلوكية، واستراتيجيات إدارة السلوك.

وفي دراسة أخرى لاحتياجات معلمي الاطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، درس Kamens, Loprete, and Slostad, (2000) آراء المعلمين حول ما يعتبرونه أساسيا في برامج إعداد المعلمين حتى يتمكنوا من التعامل مع هؤلاء الأطفال. أظهرت نتائج الدراسة تأكيد المشاركين على عدة محاور كعناصر أساسية في برامج إعداد المعلمين. تلك المحاور تشمل (ا) استراتيجيات إدارة السلوك، (ب) أساليب حل المشكلات، (ج) المهارات الاجتماعية، (د) أساليب تشخيص الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، (هـ) تكييف المناهج والمواد الدراسية، (و) تكييف الاستراتيجيات التعليمية، (ز) اللوائح القانونية، (ح) برامج التعليم الفردي، (ط) العمل الجماعي والتعاون مع الزملاء في التخصصات الاخرى. وهكذا نجد ن الدراسة توصلت الى أن استراتيجيات إدارة السلوك تعد من أهم العناصر التي يجب الاهتمام بها في برامج إعداد المعلمين على غرار نتائج دراسة (Delport, 2012).

وفي دراسة لأهم الموضوعات التي يجب أن يدرسها معلمو الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وجد Maag and Katsiyannis (1999) أن تقييم المشكلات السلوكية واستراتيجيات إدارة السلوك وخصائص الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية هي أهم الموضوعات التي يجب ان تتضمنها برامج إعداد المعلمين. أما Fink and Janssen (1993) فقد قام بمناقشة اثنين وعشرين من معلمي الاطفال

ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية الذين تم تحديدهم كمهنيين ذوي خبرة حول أهم الكفاءات التي يجب ان تتوفر في معلمي الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وأظهرت النتائج أن إدارة السلوك هي الكفاءة الأكثر أهمية يليها خلق بيئة صفية منظمة، تحديد طبيعة وأسباب المشكلات السلوكية، ثم تحديد المهارات الاجتماعية اللازمة وتعليم السلوكيات الاجتماعية. وهكذا نجد أنه إذا كان على جميع المعلمين أن يكونوا على دراية بمجموعة واسعة من المعارف الأكاديمية ومهارات التدريس بشكل عام فإن نتائج الدراسات السابقة تؤكد أن معلمي الاطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية وسلوكية يحتاجون إلى مجموعة متخصصة من المعارف والمهارات من أهمها تشخيص المشكلات السلوكية واستراتيجيات إدارة السلوك.

ولكن تشير الأبحاث إلى أن المعلمين يشعرون بأنهم أقل استعدادًا وأكثر قلقًا بشأن تدريس الأطفال المصابين باضطرابات انفعالية وسلوكية (Cook, 2002; Heflin and Bullock, 1999; Kamens et al., 2000; Maag and Katsiyannis, 1999; Rose, Howley, Fergusson, & Jament, 2009; Sawka, McDurdy, & Manella, 2002). فلقد أعرب كثير من المعلمين عن مخاوفهم بشأن قدرتهم على تحديد المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (Cook, 2002; Heflin & Bullock, 1999; Kamens et al.,2000; Rose et al., 2009; Sawka et al, 2002). وهذا يشمل عدم قدرتهم على التمييز بين السلوكيات المرتبطة بالإعاقات المعروفة والاعراض المحتملة لبعض الامراض النفسية. فعلى سبيل المثال، ذكر المعلمون المشاركون في أحد الدراسات عدم قدرتهم على التمييز بين اضطراب القلق العام والسلوكيات الشائعة لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (Rose et al., 2009). وفي دراسة أخرى، أشار المعلمون الذين أجريت معهم الدراسة إلى أنهم بحاجة إلى تدريب إضافي في كيفية التعامل مع الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وكيفية إدارة مشكلاتهم

السلوكية، وتعليمهم المهارات الاجتماعية (Heflin and Bullock, 2010). وفيما يتعلق باستعداد المعلمين لتدريس الأطفال المصابين باضطرابات انفعالية وسلوكية، وجد Cook (2002) أن المعلمين المشاركون في الدراسة لديهم قدرة أكبر بكثير على تعليم الاطفال ذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقات العقلية من قدرتهم على تعليم الاطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. كان لدى المشاركين أيضًا تصور بأن دراستهم الجامعية لم تعدهم لتعليم الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بشكل ملائم، وأنهم غير مستعدين بشكل كاف لإدارة سلوكيات هؤلاء الأطفال.

نستخلص من الدراسات السابقة أن الإعداد الذي يتلقاه المعلمون للعمل مع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية وسلوكية ربما يكون بحاجة إلى تطوير (Delport, 2012; Kamens et al, 2000; Maag and Katsiyannis, 1999). خاصة وأن كثيراً من الدراسات التي تتناول تصورات المعلمين لإعدادهم للعمل مع الاطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية وسلوكية تشير إلى أن المعلمين لا يشعرون بالاستعداد الكافي لدعم هؤلاء الاطفال (Cook, 2002; Delport, 2012; Heflin and Bullock, 1999; ; Kamens et al., 2000; Maag and Katsiyannis, 1999; Rose et al., 2009; Sawka et al., 2002). لذلك هناك حاجة لإعداد الطلاب المعلمين بشكل أفضل لتمكينهم من خدمة الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بشكل أكثر فعالية خاصة في مجال إدارة السلوك.

استراتيجيات إدارة سلوك الاطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية

بمراجعة الدراسات التي تناولت أهم المحاور التي يجب التركيز عليها في برامج إعداد معلمي الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية نجد أن استراتيجيات إدارة السلوك أحد أهم العناصر التي يجب تدريب الطلاب المعلمين عليها بشكل ملائم (Delport, 2012; Fink and Janssen, 1993; Kamens et al,

2000; Katsiyannis and Maag,1999). إن علوم السلوك قدمت لمجال الاضطرابات الانفعالية والسلوكية مجموعة من الاستراتيجيات الفعالة لإدارة سلوك الأطفال الذي يعانون من تلك الاضطرابات. من هذه الاستراتيجيات: (أ) تقليل السلوك غير المناسب، (ب) زيادة السلوك المناسب، (ج) إعادة ترتيب البيئة الدراسية لتناسب السلوكيات المرغوبة، (د) جمع البيانات عن السلوك وتحليلها، (هـ) وضع برامج للحفاظ على المهارات المكتسبة حديثًا وتعميمها (Alberto and Troutman, 2008). لذلك نجد ان كثيرا من الباحثين يدعون إلى إدراج علوم السلوك وبالتحديد منهج التحليل السلوكي ضمن برامج إعداد المعلمين لأن هذا المنهج يوفر إطارًا نظريًا سليمًا (أ) لفهم السلوك والسياق الذي يتم ملاحظته فيه، (ب) وضع خطط التدخل لتغيير السلوك غير السوي، (ج) تقييم التغيير في السلوك ووضع التوصيات (Sugai and Tindal) 1993; Wolery, Bailey, & Sugai,1988.

من أهم مزايا منهج التحليل السلوكي التأكيد على أهمية تحليل العلاقة بين السلوك غير السوي الذي يمكن ملاحظته والعوامل البيئية التي تساهم في حدوث هذا السلوك. تحليل تلك العلاقة يشمل (أ) جمع البيانات من خلال المقابلات ومراجعات السجلات والملاحظات المباشرة؛ (ب) التحديد العملي للسلوك المشكل بناءً على هذه الملاحظات؛ (ج) تحديد العلاقة بين السلوك والعوامل البيئية؛ و (د) تطوير خطة التدخل السلوكي (March et al., 2000). أما خطة التدخل السلوكي فيجب أن تتضمن (أ) استراتيجيات مصممة لتقليل احتمالية (أو منع) حدوث السلوك المشكل وتشجيع أداء السلوك المناسب، (ب) استراتيجيات لتحديد السلوكيات المرغوبة والبديلة؛ (ج) استراتيجيات لتعزيز السلوك الجديد المطلوب وتقليل التعزيز للسلوك المشكل (Bambara and Kern, 2005; Crone and Horner, 2003; Landrum, Tankersley, & Kauffman, 2003).

وعلى الرغم من أن امتلاك الكفاءة في إجراء عملية تحليل السلوك وتطوير وتنفيذ خطط التدخل أمر مهم، إلا إنه سيكون لدى معلمي الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية أكثر من طالب واحد في نفس الوقت، الأمر الذي يتطلب كفاءة إضافية في إدارة وتنسيق خطط فردية متعددة وتطوير خطط تدخل جماعية. لذلك اوصت دراسة Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers, and Sugai (2008) بتدريب المعلمين على كيفية (أ) تعظيم الاستفادة من بيئة التعلم؛ (ب) تحديد التوقعات لسلوك الطفل وتعليمها وتعزيزها ومراقبتها؛ و(ج) إشراك الأطفال في العملية التعليمية. على وجه التحديد، اوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على فهم تأثير الترتيب المادي للفصل الدراسي على سلوك الأطفال وتغيير بيئة الفصل بما يتناسب مع مساعدة الاطفال على اكتساب السلوكيات المرغوبة. أيضا من المهم للغاية بالنسبة للأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية أن يقوم المعلمون بتعريف وتعليم جميع الإجراءات داخل الفصل الدراسي (على سبيل المثال: الحصول على مشروب، طلب المساعدة، الاستجابة للنقد) ودفع الأطفال إلى القيام بالسلوكيات المتوقعة الى جانب تعليم هؤلاء الأطفال القواعد والتوقعات بشكل صريح (Niesyn, 2009; Simonsen et al., 2008). بالإضافة الى ذلك، يجب أن يكون المعلمون قادرين على استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية التي تشرك الاطفال في العملية التعليمية بما في ذلك زيادة فرص الاستجابة وتنوع أبعاد المهام وإعطاء المديح المناسب للسلوك (Alberto and Troutman, 2008; Kerr and Nelson, 2006; Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter, & Morgan, 2008).

ونظرًا لأن التعليم الجيد للمعلمين هو أفضل استراتيجية وقائية لإدارة سلوك الأطفال المشكل، يجب على برامج إعداد المعلمين، وخاصة تلك التي تعد المعلمين لتعليم الأطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية وسلوكية، أن تهتم بكل المحاور اللازمة لإعداد

معلم قادر على التعامل مع هؤلاء الأطفال بفاعلية، ومن هذه المحاور استراتيجيات إدارة سلوك الاطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. خاصة وأن ضعف مهارة إدارة المشكلات السلوكية للأطفال له آثار سلبية على الكفاءة الذاتية للمعلمين. ومن هذه الاثار صعوبة التعامل مع الاطفال ذوي السلوكيات الصعبة مما يزيد من الخوف والقلق من العمل مع هؤلاء الأطفال (D'Alonzo et al., 1997; Gable et al., 2012). فالإعداد غير الكافي سوف يشعر الطلاب المعلمين بأنهم سيكونون معلمين غير فاعلين في المستقبل فتنخفض لديهم الكفاءة الذاتية مما يجعلهم يتوقعون أنهم سوف يخفقون ويتسببون في الإخفاق لطلابهم (Regan, 2009).

الكفاءة الذاتية

تعرف الكفاءة الذاتية على أنها إيمان الفرد بقدرته على المشاركة في الإجراءات المطلوبة لإنجاز مهمة محددة بنجاح في سياق معين (Bandura,1977). ويعتبر إحساس الفرد بالفاعلية محدداً لسلوك الشخص وأنماط تفكيره وردود أفعاله العاطفية تجاه المواقف الصعبة التي يواجهها. فالكفاءة الذاتية تحدد مستوى الجهد الذي سوف يبذله الفرد ومدى استمراره في مواجهة العقبات. أولئك الذين يعانون من انخفاض الكفاءة الذاتية سوف يتجنبون المهام الصعبة، في حين أن الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية العالية سيستمرون في المثابرة للتغلب على التحديات (Bandura, 1993). وبالتالي، قد يرجع الأداء الضعيف للأفراد الى افتقارهم إلى الكفاءة الذاتية وكيفية الاستفادة المثلى من مهاراتهم أو قدراتهم. لذلك، إذا تم تعزيز إيمان الشخص بقدرته على النجاح من خلال اكتساب معارف ومهارات إضافية، فإن ذلك يمكنه من التعامل مع المواقف بثقة أكبر والاستفادة بشكل أفضل من مهاراته وقدراته.

أوضح Bandura (1986) أن الكفاءة الذاتية تتأثر بأربعة عوامل: (ا) القدرة على الإتقان؛ (ب) الإقناع اللفظي؛ (ج) الخبرات التبادلية؛ (د) الحالة الفسيولوجية. يشير العامل الأول الى إيمان الفرد بكفاءته في القيام بمهمة ما. يقيم الفرد نتائج ما قام به في

حالة معينة ويصدر أحكامًا على تلك النتائج. فالشعور بأنه قام بعمل جيد يؤدى إلى زيادة الكفاءة الذاتية، وعلى النقيض من ذلك، فإن الاعتقاد بأنه لم يقم بالعمل المناسب يقلل الكفاءة الذاتية. وتتأثر الكفاءة الذاتية أيضًا بالإقناع اللفظي، والذي يتمثل في الملاحظات ذات المغزى المقدمة من الاخرين حول كفاءة الفرد. تلك الملاحظات يمكن ان تقدم من قبل أي شخص يعتقد الفرد أن لديه معرفة حول الموضوع، مثل أحد الزملاء أو الرؤساء. إذا كانت الملاحظات إيجابية، فمن الممكن ان تكون مطمئنة وملهمة، أما إذا كانت سلبية فإن ذلك قد يؤدي إلى الارتباك والشعور بالهزيمة (Bandura, 1993). العامل الثالث الذي يؤثر على الكفاءة الذاتية هو تبادل الخبرات. مثل هذه الخبرات قد تكون ذات أهمية خاصة للأشخاص الذين يفتقرون إلى بعض الثقة بالنفس اللازمة للحفاظ على إيمانهم بفاعليتهم الذاتية. فملاحظة الآخرين ذوي القدرة المماثلة على الاداء بنجاح تؤثر على الكفاءة الذاتية للفرد لأن المرء يعتقد أنه بدوره يمكنه التغلب على ظروف مماثلة. على العكس من ذلك، فإن رؤية الآخرين يفشلون يقلل من إيمان المرء بقدراته (Schunk and Zimmerman, 2007). وأخيرًا، تعتبر الحالة الفسيولوجية، أو ردود الأفعال الجسدية والانفعالية مثل القلق والتوتر والإرهاق الناتج عن خوض تجربة ما أمرًا حاسمًا في فهم معتقدات الكفاءة الذاتية. ففي المواقف التي تتطلب قدراً عاليا من القوة والقدرة على التحمل، تشير علامات التعب والإرهاق والألم إلى عدم الكفاءة في التعامل مع تلك المواقف (Pendergast, Garvis, & Keogh, 2011، العثمان والغنيمي، ٢٠١٣).

اما الكفاءة الذاتية للمعلم فهي اعتقادات المعلم في قدراته على تنظيم وتنفيذ الاستراتيجيات التي تحقق النتائج المرجوة لتعلم الطلاب (Bandura, 1977; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). تعد الكفاءة الذاتية للمعلم متطلباً أساسيا لخلق بيئة مواتية للتعلم، حيث يبذل المعلمون ذوو الكفاءة العالية مزيدًا من الجهد في

تعليم الطلاب. بينما يحاول المعلمون الذين لديهم كفاءة منخفضة تجنب التعامل مع المشكلات الأكاديمية والتهرب منها (Bandura, 1993). فقدرة المعلم على إنشاء بيئة مواتية للتعلم تعتمد على كفاءته الذاتية ومواهبه الشخصية. فالمعلم الذي يتمتع بإحساس قوي بالفاعلية يستطيع بناء بيئة تدعم تنمية الاحتياجات الجوهرية للطلاب وتساعدهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية.

وقد أوضح Ashton and Webb (1986) أن إحساس المعلمين بالكفاءة ينقسم الى بعدين مختلفين، الشعور بفعالية التدريس الشخصية والإحساس بكفاءة التدريس. يشير الشعور بفعالية التدريس إلى معتقدات المعلمين بأن تعليمهم يمكن أن يكون مؤثرًا في مساعدة الطلاب على التعلم. بينما يشير الشعور بكفاءة التدريس إلى معتقدات المعلمين في كفاءتهم كمعلمين. فالمعلم ذو الكفاءة العالية يعتقد أن جميع الطلاب قادرون على التعلم. في حين أن المعلم الذي لديه إحساس ضعيف بكفاءة التدريس يعتقد أن بعض الطلاب لا يمكنهم التعلم أو لن يتعلموا وليس هناك ما يمكن للمعلم فعله لتغيير هذه النتيجة. بالإضافة إلى ذلك، يؤكد Ashton and Webb (1986) أن شعور المعلم بالكفاءة الشخصية يؤثر على اختيار المعلم لاستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال. قد يتجنب المعلم الذي لديه كفاءة منخفضة المواقف التي يشك فيها في قدرته الشخصية على التحكم في سلوك الطلاب ولذلك يسمح لهم بتجاهل القواعد. وبالتالي، فإن المعلمين الذين يشككون في قدراتهم سوف يعانون من مستويات ضغط متزايدة.

والكفاءة الذاتية للمعلمين تلعب دورًا أساسيًا في استعداد المعلمين للتعامل مع الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (Main & Hammond, 2008). فالمعلمون الذين لديهم درجة عالية من الكفاءة الذاتية على استعداد لاستخدام مجموعة مختلفة من الاستراتيجيات لإدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (Woolfolk, Rosoff, and Hoy,1990). ولتسليط الضوء بشكل أكبر على أهمية الكفاءة الذاتية لمعلم الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وجد (Baker

2005) أن هناك ارتباطًا كبيرًا بين الكفاءة الذاتية واستعداد المعلم لإدارة السلوكيات الصعبة لهؤلاء الأطفال. وهذا يتوافق مع النتائج التي توصل إليها كل من Buell, Hallam, Gamel- McCormick, and Scheer, (1999) و (Soodak and Podell (1993 بأن المعلمين الذين يتمتعون بحس عالٍ من الكفاءة الذاتية لديهم اعتقاد بأن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية وسلوكية يمكن تعليمهم. وهم يظهرون الفخر لمساعدة هؤلاء الأطفال على التعلم. بينما المعلمون ذوو الكفاءة المنخفضة أكثر عرضة للإدعاء بأن الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لم يتعلموا لأنهم غير قادرين على التعلم (Ashton and Webb, 1986). وبالتالي، من المهم لمعلمي ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية أن يتمتعوا بدرجة عالية من الكفاءة الذاتية من أجل تلبية احتياجات هؤلاء الأطفال بنجاح.

وتتأثر الكفاءة الذاتية للمعلمين بعدة عوامل من أهمها مستوى المعرفة الذي يمكنهم من أداء واجباتهم بفاعلية. ولبحث تلك العلاقة بين مستوى المعرفة ودرجة الكفاءة الذاتية قام Swackhamer and colleagues (2009) بدراسة ما إذا كانت زيادة معرفة المعلمين بالمحتوى الذين يقومون بتدريسه للطلاب ستزيد من كفاءتهم الذاتية ام لا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الذين تلقوا أربع دورات تدريبية أو أكثر في المحتوى المطلوب تدريسه للطلاب كانت لديهم درجة عالية من الكفاءة الذاتية مقارنة بالمعلمين الذين أخذوا من دورة إلى ثلاث دورات. ومن ثم فإن زيادة المعرفة بالمحتوى يمكن أن تعزز معتقدات المعلمين في نتائج التدريس الخاصة بهم. اما فيما يخص الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، فإن كثيراً من الدراسات وجدت أن زيادة المعرفة لدى المعلمين بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية تؤثر بشكل إيجابي في مستوى كفاءتهم الذاتية. على سبيل المثال، وجد Legato (2011) ارتباط إيجابي بين مستوى المعرفة باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط ودرجة الكفاءة الذاتية حيث ارتبطت

زيادة المعرفة بهذا الاضطراب بارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين المشاركين في الدراسة.

وفي محاولة لرفع مستوى المعرفة والكفاءة الذاتية لمعلمي الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، طور بعض الباحثين برامج تدريبية مختلفة وقاموا بدراسة أثر تلك البرامج على المعلمين. فقد درس Corona and colleagues (2017) أثر برنامج تدريبي عن اضطراب طيف التوحد في زيادة درجة كل من المعرفة والكفاءة الذاتية لدى المعلمين. وأوضحت النتائج ارتفاع درجة كل من المعرفة والكفاءة الذاتية لدى المعلمين المشاركين في الدراسة بعد حصولهم على التدريب. وفي دراسة مشابهة قام Latouche and Gascoigne (2019) بدراسة أثر برنامج تدريبي على معلمي الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط من حيث مستوى المعرفة بالاضطراب ودرجة الكفاءة الذاتية للمعلمين المشاركين في الدراسة. وجاءت نتائج الدراسة موضحة ارتفاع مستوى المعرفة بالاضطراب ودرجة الكفاءة الذاتية لدى المعلمين بعد حصولهم على البرنامج التدريبي.

ومن هذا العرض لبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية يمكن للباحثة الإشارة الى أهمية الإعداد الجيد لمعلمي الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية من خلال تقديم البرامج التدريبية التي تزيد من مستوى معرفتهم بتلك الاضطرابات بشكل عام وباستراتيجيات إدارة سلوك هؤلاء الأطفال بشكل خاص، وترفع من مستوى الكفاء الذاتية لديهم حتى يتمكنوا من التعامل الامثل مع هذه الفئة.

فروض الدراسة

في ضوء ما سبق تم صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو الاتي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمستوى المعرفة لصالح القياس البعدي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المعرفة لصالح المجموعة التجريبية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى المعرفة.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمستوى الكفاءة الذاتية لصالح القياس البعدي.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية.

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الكفاءة الذاتية.

إجراءات الدراسة:

أولا: التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الأبحاث التجريبية حيث إنها تهدف الى تحديد تأثير متغير تجريبي مستقل (البرنامج التدريبي) على متغيرين تابعين هما مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، والكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين. وقد اعتمدت الباحثة على نظام المجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

ثانيا: عينة الدراسة

عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من خمسة وثلاثين طالباً من طلاب قسم الاضطرابات الانفعالية والسلوكية -كلية التربية الخاصة -جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا. واستخدمت هذه العينة في التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة. والتي تشمل مقياس مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ومقياس الكفاءة الذاتية.

عينة الدراسة الأساسية:

تألفت العينة الأساسية من أربعة وخمسين طالباً من طلاب الفرقة الرابعة -قسم الاضطرابات الانفعالية والسلوكية- كلية التربية الخاصة- جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا. شملت العينة ست واربعين من الإناث وثمانية من الذكور. تراوحت أعمارهم بين عشرين الى ثلاث وعشرين سنة. تم تقسيم العينة الى مجموعتين: مجموعة تجريبية (ثلاثون طالباً) وهي التي تلقت البرنامج التدريبي وأخرى ضابطة (أربعة وعشرون طالباً) والتي لم تتلق البرنامج التدريبي الا بعد انتهاء الدراسة. تم التحقق من التجانس والتكافؤ لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة من حيث العمر، النوع، حضور تدريبات إضافية عن الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، ووجود خبرة عمل سابقة مع الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية كما هو موضح بجدول رقم (١).

جدول (١): دلالة الفروق بين متوسط درجات افراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من حيث العمر والنوع والتدريبات الإضافية وخبرة العمل

المتغيرات	المجموعة التجريبية (٣٠)	المجموعة الضابطة (٢٤)	قيمة الاختبار	الدلالة
العمر	المتوسط = ٢٢,١٣	المتوسط = ٢٢,٢١	-٠,٣٨	غير دال
النوع (ذكر، انثى)	عدد الاناث = ٢٦	عدد الاناث = ٢٠	٠,١٢	غير دال
تدريبات إضافية (نعم/لا)	نعم= ٥	نعم= ٢	٠,٨٢	غير دال
خبرة عمل (نعم/لا)	نعم= ٦	نعم= ٤	٠,١٩	غير دال

ثالثا: أدوات الدراسة:

١- مقياس مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية

يهدف هذا المقياس الى تقييم مستوى معرفة المعلمين بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وقدرتهم على تحديد أعراض تلك الاضطرابات لدى الأطفال، ومعرفتهم بالاستراتيجيات المناسبة لإدارة سلوك الأطفال ذوي تلك الاضطرابات. وقد تم إعداد هذا المقياس نظرا لوجود ندرة في المقاييس العربية – على حد علم الباحثة- التي تناولت هذا الموضوع.

خطوات بناء المقياس:

تم الاستناد في صياغة أسئلة المقياس إلى معايير تشخيص الاضطرابات الانفعالية والسلوكية الموجودة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (American Psychiatric Association, 2013). كما تم الاطلاع على المصادر والأبحاث التي تناولت الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بشكل عام واستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بشكل خاص، و منهم على سبيل المثال (Corona et al., 2017; Sillingford and Karlin, 2014; Pierangelo and Giuliani, 2008; Sciutto et al., 2016). تضمن المقياس في صورته النهائية اربعة أسئلة اختيار من متعدد تشرح أعراض أحد الاضطرابات وعلى المشاركين استخدام معرفتهم أو خبرتهم في الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لاختيار أفضل تفسير ممكن لسلوك الطفل. كما تضمن المقياس أيضًا ثلاثة أسئلة اختيار من متعدد تصف أحد سلوكيات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية وسلوكية وتطُلب من المشاركين تحديد التدخل الأفضل للتعامل مع هذا السلوك. هذا بالإضافة الى ثمان عبارات تتناول معلومات عن الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وعلى المشاركين تقييم هذه العبارات إذا ما كانت صحيحة أم خاطئة. يتم تصحيح إجابات المشاركين إما ١ (صحيح) أو ٠ (خطأ) وبذلك تكون الدرجة

العظمى للمقياس خمسة عشر درجة وتعكس مستوى مرتفعا من المعرفة بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

صدق المحكمين

تم عرض المقياس على ثلاثة من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية للحكم على مدى وضوح الأسئلة ودقة صياغتها. ولقد تم اختيار معيار ٨٠٪ للاتفاق بين الخبراء لحذف أو تعديل أو الإبقاء على أي سؤال. بناء عليه تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة، كما تم حذف ثلاثة أسئلة ليصبح العدد النهائي لأسئلة المقياس خمسة عشر سؤالاً.

صدق المفردات

تم حساب صدق مفردات المقياس من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات كل سؤال من أسئلة المقياس المصححة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف المفردة من الدرجة الكلية كما هو موضح بجدول رقم (٢) حيث وجد ان جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

جدول ٢: قيم معاملات الارتباط بين درجات كل سؤال من أسئلة المقياس المصححة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف المفردة من الدرجة الكلية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٦٩	٦	**٠,٦٨	١١	**٠,٧٠
٢	**٠,٧٠	٧	**٠,٧٠	١٢	**٠,٦٧
٣	**٠,٦٩	٨	**٠,٦٩	١٣	**٠,٦٩
٤	**٠,٧٠	٩	**٠,٧٠	١٤	**٠,٦٩
٥	**٠,٦٨	١٠	**٠,٦٩	١٥	**٠,٦٨

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى٠,٠١

ثبات ألفا:

تم حساب معامل ارتباط ألفا للعينة الاستطلاعية، وكانت قيمته (٠,٧٧) وهي قيمة مرتفعة وتعد مؤشرا على ثبات المقياس.

الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين كل سؤال من أسئلة المقياس والدرجة الكلية. ويوضح جدول رقم (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على اتساق البناء الداخلي للمقياس.

جدول ٣: قيم معاملات الارتباط بين درجات كل سؤال من أسئلة المقياس والدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٦٥	٦	**٠,٦٤	١١	**٠,٦٩
٢	**٠,٦٨	٧	**٠,٦٦	١٢	**٠,٦١
٣	**٠,٦٤	٨	**٠,٦٥	١٣	**٠,٦٥
٤	**٠,٦٨	٩	**٠,٦٦	١٤	**٠,٦٦
٥	**٠,٦٦	١٠	**٠,٦٤	١٥	**٠,٦٧

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى٠,٠١

إعادة الاختبار

بعد أسبوعين من تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية تم إعادة تطبيقه لحساب ثبات المقياس. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المشاركين في التطبيق الأول والثاني، وقد كان (٠,٩٨).

٢- مقياس الكفاءة الذاتية

يهدف هذا المقياس الى تقييم الكفاءة الذاتية لدى معلمي الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. وقد تم إعداد هذا المقياس نظرا لوجود ندرة في المقاييس العربية – على حد علم الباحثة- التي تناولت هذا الموضوع.

خطوات بناء المقياس

تم الاطلاع على الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع الكفاءة الذاتية بوجه عام والكفاءة الذاتية لمعلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بوجه خاص. كما تم الاطلاع على المقاييس والاختبارات والتي تضمنت بنودا أو عبارات تسهم في إعداد أبعاد ومفردات المقياس (Kindzierski, O'Dell, Marable, & Raimondi, 2013; Ruble, Toland, Birdwhistell, McGrew, & Usher, 2013; Short and Bullock, 2013; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Wanyonyi-Short, 2010).

تضمن المقياس في صورته النهائية أربعة وعشرين عبارة موزعة على أربعة أبعاد: البعد الأول وهو كفاءة التقييم ويشمل العبارات (٢،١، ١٠، ٢٢،١٣). البعد الثاني وهو كفاءة إدارة السلوك ويشمل العبارات(٣، ٥،٤, ٦، ٧، ٨، ١٦، ١٧). البعد الثالث وهو كفاءة التدريس ويشمل العبارات (١١،٩، ١٢، ١٤، ١٥، ١٨، ١٩، ٢٣). البعد الرابع وهو كفاءة التعاون والتواصل الاجتماعي ويشمل العبارات (٢٠، ٢١، ٢٤). وتم اختيار طريقة ليكرت لتصحيح استجابات المشاركين، حيث يقوم كل مشارك بقراءة كل عبارة والتي تمثل أحد المهارات ثم يقوم باختيار الدرجة المناسبة بدءاً من (١) والتي تمثل عدم الثقة على الإطلاق في القدرة على القيام بالمهارة إلى (١٠) والتي تمثل ثقة كاملة في القدرة على القيام بالمهارة. وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس ٢٤٠ والدرجة الدنيا له ٢٤.

صدق المحكمين

تم عرض المقياس على ثلاثة من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية للحكم على مدى وضوح العبارات ودقة صياغتها. ولقد تم اختيار معيار ٨٠٪ للاتفاق بين الخبراء لحذف أو تعديل أو الإبقاء على أي عبارة. بناء عليه تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض

العبارات، كما تم حذف أربع عبارات ليصبح العدد النهائي لأسئلة المقياس أربعة وعشرين عبارة.

صدق المفردات

تم حساب صدق مفردات المقياس من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه بعد حذف درجة المفردة من درجة الكلية لهذا البعد، وحساب قيم معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بجدول رقم (٤) حيث وجد ان جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا.

جدول٤: قيم معامل ارتباط درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له بعد حذف أثر المفردة من البعد وقيم معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف أثر البعد من الدرجة الكلية للمقياس

البعد الأول معامل ارتباطه بالمقياس **٠,٨٧٢		البعد الثاني معامل ارتباطه بالمقياس **٠,٩٤٥		البعد الثالث معامل ارتباطه بالمقياس **٠,٩٤٨		البعد الرابع معامل ارتباطه بالمقياس **٠,٧٣٣	
م	معامل ارتباط المفردة بالبعد	م	معامل ارتباط المفردة بالبعد	م	معامل ارتباط المفردة بالبعد	م	معامل ارتباط المفردة بالبعد
١	*٠,٨٣٧	٣	*٠,٩٤٠	٩	**٠,٩٣٧	٢٠	*٠,٦١٣
٢	*٠,٨٤٣	٤	*٠,٩٣٥	١١	**٠,٩٣٣	٢١	*٠,٦٧٨
١٠	*٠,٨٣٩	٥	*٠,٩٣٩	١٢	**٠,٩٣٨	٢٤	*٠,٦٥٠
١٣	*٠,٨٥٣	٧	*٠,٩٣٩	١٤	**٠,٩٣٤		
٢٢	*٠,٨٥٤	٨	*٠,٩٣٧	١٥	**٠,٩٣٦		
		١٦	*٠,٩٣٦	١٨	**٠,٩٣٨		
		١٧	*٠,٩٤٠	١٩	**٠,٩٣٨		
				٢٣	**٠,٩٣٦		

* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى٠,٠٥

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى٠,٠١

ثبات ألفا:

استخدم معامل ألفا لحساب ثبات كل بعد من أبعاد المقياس ودرجته الكلية، وقد كانت معاملات الثبات لأبعاد المقياس كالتالي: البعد الأول: (٠,٨٠٥)، البعد الثاني: (٠,٧٩٦)، البعد الثالث: (٠,٨٤١)، البعد الرابع: (٠,٧٧٤)، والدرجة الكلية (٠,٨٨٣) وكلها معاملات ثبات ذات معدلات مرتفعة، ويعد ذلك مؤشرا على ثبات المقياس.

الاتساق الداخلي

تم حساب معاملات الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه، وحساب قيم معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح جدول رقم (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا وهذا يدل على اتساق البناء الداخلي للمقياس.

جدول٥: قيم معامل ارتباط درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له وقيم معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد الأول معامل ارتباطه بالمقياس **٠,٨٢		البعد الثاني معامل ارتباطه بالمقياس **٠,٩١		البعد الثالث معامل ارتباطه بالمقياس **٠,٩٢		البعد الرابع معامل ارتباطه بالمقياس **٠,٧٠	
م	معامل ارتباط المفردة بالبعد	م	معامل ارتباط المفردة بالبعد	م	معامل ارتباط المفردة بالبعد	م	معامل ارتباط المفردة بالبعد
١	*٠,٧٧	٣	*٠,٩٠	٩	**٠,٨٨	٢٠	*٠,٦٠
٢	*٠,٧٩	٤	*٠,٨٩	١١	**٠,٨٧	٢١	*٠,٦٣
١٠	*٠,٧٨	٥	*٠,٨٨	١٢	**٠,٨٨	٢٤	*٠,٦٢
١٣	*٠,٨١	٧	*٠,٨٧	١٤	**٠,٨٦		
٢٢	*٠,٧٩	٨	*٠,٨٧	١٥	**٠,٩٠		
		١٦	*٠,٩٠	١٨	**٠,٩٠		
		١٧	*٠,٨٦	١٩	**٠,٨٨		
				٢٣	**٠,٨٦		

* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى٠,٠٥

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى٠,٠١

إعادة الاختبار

بعد أسبوعين من تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية تم إعادة تطبيقه لحساب ثبات المقياس. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في التطبيق الأول والثاني لأبعاد المقياس والدرجة الكلية، وقد كانت معاملات الثبات لأبعاد المقياس كالتالي: البعد الأول: (٠,٧٧٩) ، البعد الثاني: (٠,٩٤٣)، البعد الثالث:(٠,٧٤٨)، البعد الرابع :(٠,٧١٨) ، والدرجة الكلية: (٠,٩٧٣) وكلها معاملات ثبات ذات معدلات مرتفعة، مما يشير إلى درجة عالية من الثبات للمقياس ككل.

٣- البرنامج التدريبي

فلسفة البرنامج

تقوم فلسفة البرنامج التدريبي على أن مهارات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال المعلمين تعتبر أمراً ضرورياً وحاسماً لإعداد معلم المستقبل المتمكن من التعامل مع هؤلاء الأطفال. ويمثل البرنامج محاولة لتنمية هذه المهارات من خلال تعريف الطلاب المعلمين باستراتيجيات ادارة السلوك المختلفة وأهمية كل استراتيجية والتدريب عليها. وقد تمثلت مبررات إعداد البرنامج في قصور قدرات المعلمين على التعامل مع الاطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية طبقا لنتائج الأبحاث التي تم عرضها سابقا.

أهداف البرنامج

الهدف الرئيسي للبرنامج التدريبي هو رفع مستوى معرفة الطلاب المعلمين باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وتطوير الكفاءة الذاتية لديهم سعيًا لتحسين أداء المعلمين الأمر الذي ينعكس إيجابا على تعاملهم مع الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

مصادر إعداد البرنامج

تم إعداد البرنامج وفق عدة مصادر منها الإطار النظري للدراسة الحالية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع البرنامج ومنها على سبيل المثال: (Gaudreau, Royer, Frenette, Beaumont, & Flanagan, 2013; Main and Hammond, 2008; Pierangelo and Giuliani, 2008; Quinn et al., 2000). تم انتقاء استراتيجيات إدارة السلوك التي تعتمد على مبادئ دعم السلوك الإيجابي لمعالجة المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. هذه الاستراتيجيات تم اثبات فعاليتها في معالجة السلوك المشكل لدى هؤلاء الأطفال من خلال إجراء تقييم للسلوك المشكل، وتعديل البيئة لتشجيع السلوك المرغوب فيه، وتعليم السلوكيات البديلة، واستخدام المعززات بشكل فعال (Dunlap et al., 2010).

محتوى البرنامج

يتضمن البرنامج التدريبي ست جلسات، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا، مدة كل جلسة ثلاث ساعات بإجمالي ثمانية عشرة ساعة. ويوضح جدول رقم (٦) وصفا لجلسات البرنامج وموضوعات كل جلسة.

جدول ٦: الموضوع الرئيسي والموضوعات الفرعية للبرنامج

رقم الجلسة	الموضوع الرئيسي	الموضوعات الفرعية
١	راجع معلوماتك عن الأطفال ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية	- تعريف الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية - أسباب الاضطرابات الانفعالية والسلوكية - خصائص الأطفال ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية
٢	استراتيجيات دعم السلوك الإيجابي لدى الأطفال ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية	- وضع القواعد للسلوكيات المناسبة وتشجيع الأطفال على اتباعها - وضع روتين وجدول بالأنشطة المطلوبة من الاطفال

		- توجيه الأطفال إلى السلوكيات التي يجب اتباعها - الحفاظ على التغييرات الإيجابية في سلوك الاطفال
٣	تطبيق مبادئ التعزيز عند العمل مع الاطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية	- مبادئ التعزيز - المعززات الفعالة - العوامل المؤثرة في فعالية المعزز - كيفية تعزيز سلوك الطفل المناسب
٤	تنمية المهارات الاجتماعية لدى الاطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية	- لماذا تعتبر المهارات الاجتماعية مهمة؟ - تنمية المهارات الاجتماعية - تعليم المهارات الاجتماعية من خلال لعب الأدوار والملاحظة
٥	التدخل السلوكي لخفض بعض السلوكيات الشائعة بين الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية داخل حجرة الدراسة	- إرباك الفصل الدراسي - عدم قبول المسئولية عن السلوك الشخصي و/ أو عدم تقبل عواقب سوء السلوك - عدم احترام ممتلكات أو المساحة الشخصية للآخرين - العدوان اللفظي
٦	التدخل السلوكي لدى الاطفال ذوى الاضطرابات النفسية	- اضطراب القلق - الاكتئاب - الوسواس القهري - العناد والتحدي

استراتيجيات تدريس البرنامج

يعتمد البرنامج على استراتيجيات التعلم النشط والتي تشمل مجموعة واسعة من استراتيجيات التدريس التي تجعل الطلاب مشاركين نشطين في تعلمهم. ومن اهم مميزات التعلم النشط انه يوفر فرصة لجميع الطلاب للتفكير في المحتوى والمهارات المستهدف تعلمها وكيفية تطبيقها (Braxton, Jones, Hirschy, & Hartley III, 2008) لذلك تم اختياره كمدخل لتدريس محتوى البرنامج. ومن استراتيجيات التعلم النشط التي تم استخدامها المناقشة، العصف الذهني، والتعلم القائم على المشكلة، ومجموعات العمل التعاوني حيث يتم التدريب على مهارات إدارة السلوك من خلال مهام يقوم بها المشاركون في مجموعات متعاونة. كما يعتمد البرنامج على امثلة لمواقف حقيقية تواجه معلمي الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية حيث يطلب من

المشاركين اختيار الاستراتيجية الأمثل للتعامل في تلك المواقف مع تدريبهم على الحفاظ على الاتزان الانفعالي.

تقويم البرنامج

تم استخدام أساليب التقويم البنائي للبرنامج من خلال التقويم المستخدم في نهاية كل جلسة من الجلسات، والتقويم الذاتي، بالإضافة إلى التقويم النهائي الذي جاء في نهاية تطبيق البرنامج.

صدق البرنامج

تم عرض البرنامج على ثلاثة من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية لبيان صلاحيته في تحقيق الهدف منه، وإبداء الرأي بالحذف أو الإضافة في محتويات البرنامج. وبناء على تعليقاتهم تم إجراء بعض التعديلات ليظهر بعد ذلك البرنامج في صورته النهائية.

رابعا: الخطوات الإجرائية للدراسة

١- الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية وهدفها

٢- إعداد الصور الاولية للمقاييس المستخدمة فيها وعرضها على الأساتذة المحكمين وإجراء اختبارات الصدق والثبات على عينة التقنين المشار اليها سابقا

٣- تصميم البرنامج المستخدم في هذه الدراسة والتحقق من صلاحيته من خلال عرضه على الأساتذة المحكمين

٤- اختيار عينة التطبيق والتحقق من التجانس والتكافؤ لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة

٥- تطبيق مقاييس الدراسة (قياس قبلي) ثم البرنامج التدريبي

٦- تطبيق مقاييس الدراسة بعد انتهاء البرنامج التدريبي (قياس بعدى)

٧- تطبيق المقاييس مرة أخرى (قياس تتبعي) بعد أسبوعين من انتهاء البرنامج التدريبي

٨- استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة فروض الدراسة

خامسا: نتائج الدراسة

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمستوى المعرفة لصالح القياس البعدي. وتم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطتين Wilcoxon Signed Ranks ومعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة MPRBC.

جدول ٧: دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمستوى المعرفة

المجموعة القياس	عدد الأفراد	توزيع الرتب وعددها		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	حجم و مستوى التأثير
تجريبية قبلي/بعدى	٣٠	سالبة	٠	٠	٠	-٤,٨٢٢*	١ قوى جدا
		موجبة	٣٠	١٥	٤٦٥		

* دال إحصائياً عند مستوى٠,٠٥

أوضحت النتائج وجود فروق داله إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى لمستوى المعرفة في اتجاه القياس البعدي كما عبرت قيمة حجم التأثير عن تأثير قوى للبرنامج مما يدل على تحقق الفرض الأول للدراسة.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المعرفة لصالح المجموعة التجريبية.

جدول ٨: دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لمستوى المعرفة

المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	حجم و مستوى التأثير
ضابطة	٢٤	١٤,٢٩	٣٤٣	-٥,٥٧٩**	٠,٩ قوى جدا
تجريبية	٣٠	٣٨,٠٧	١١٤٢		

** دال إحصائياً عند مستوى٠,٠١

أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مستوى المعرفة لصالح المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة مما يدل على ارتفاع مستوى المعرفة لدى أفراد المجموعة التجريبية. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي الى تأثير قوى للبرنامج في رفع مستوى المعرفة لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة مما يحقق الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى المعرفة.

جدول ٩: دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمستوى المعرفة

المجموعة القياس	عدد الأفراد	توزيع وعددها	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	حجم و مستوى التأثير
تجريبية بعدى/تتبعى	٣٠	سالبة	٨	١٠	٨٠	-٠,٢٤١	غير دالة
		موجبة	١٠	٩,١	٩١		
		متعادلة	١٢	-	-		

أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى المعرفة، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى المعرفة وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمستوى الكفاءة الذاتية لصالح القياس البعدي. وتم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطين Wilcoxon Signed Ranks ومعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة MPRBC.

جدول ١٠: دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمستوى الكفاءة الذاتية

المجموعة القياس	عدد الأفراد	توزيع وعددها	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	حجم و مستوى التأثير
تجريبية قبلي/ بعدى	٣٠	سالبة	٠	٠	٠	-٤,٧٨٣**	١ قوى جدا
		موجبة	٣٠	١٥	٤٦٥		

** دال إحصائياً عند مستوى٠,٠١

أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوي ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الكفاءة الذاتية في كل من القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية

في القياس البعدي لدرجة الكفاءة الذاتية اكبر بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة الى تأثير قوى للبرنامج مما يحقق الفرض الرابع.

نتائج الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية.

جدول ١١: دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى الكفاءة الذاتية

المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	حجم و مستوى التأثير
ضابطة	٢٤	١٤,٦٩	٣٥٢,٥	-٥,٣٤٥**	٠,٨٥ قوى جدا
تجريبية	٣٠	٣٧,٢٥	١١٣٢,٥		

** دال إحصائياً عند مستوى٠,٠١

أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوي ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدرجة الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوي الكفاءة الذاتية أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة. وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة الى تأثير قوى للبرنامج مما يحقق الفرض الخامس.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الكفاءة الذاتية.

جدول ١٢: دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمستوى الكفاءة الذاتية

المجموعة القياس	عدد الأفراد	توزيع الرتب وعددها		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	حجم و مستوى التأثير
تجريبية بعدى/تتبعى	٣٠	سالبة	٩	١٤,٧٢	١٣٢,٥	-١,٦٠٧	غير دالة
		موجبة	١٩	١٤,٣٩	٣٧٣,٥		
		متعادلة	٢	-	-		

أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفرد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لدرجة الكفاءة الذاتية أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي وهذا يحقق الفرض السادس.

سادسا: مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في رفع مستوى معرفة الطلاب المعلمين باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وفى زيادة الكفاءة الذاتية لديهم، وفي الاحتفاظ بالمستوى المرتفع لكل من درجة المعرفة والكفاءة الذاتية لمدة أسبوعين بعد انتهاء البرنامج التدريبي. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية تدريب معلمي الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (مثال: Corona et al., 2017; Latouche and Gascoigne, 2019). فلقد تم التأكيد على أن التدريب ضروري بشكل خاص للمعلمين الذين يعملون مع الاطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بسبب عوامل عدة منها السلوك العدواني او الإنسحابي والقصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي التي غالبًا ما تكون صفات مميزة لهؤلاء الأطفال، وحاجة المعلمين الى استخدام استراتيجيات متخصصة لإدارة مثل هذه السلوكيات (Courtad and Bouck, 2012). وترى العديد من الدراسات ضرورة ألا يكون المعلمون الذين يعملون مع الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية على دراية بسمات تلك الاضطرابات فحسب، بل يجب أن يكونوا مؤهلين أيضًا لاستخدام استراتيجيات إدارة السلوك وأساليب

حل المشكلات وتطوير المهارات الاجتماعية (Kamens et al., 2000). فمن خلال التدريب في هذه المجالات، من المرجح أن يشعر المعلمون بمزيد من الثقة والكفاءة في العمل مع الاطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، مما يعزز معتقدات الكفاءة الذاتية لديهم بطرق تفيد طلابهم بشكل مثالي (حماد ومحمد، ٢٠١٨).

كان الهدف من البرنامج التدريبي هو رفع مستوى معرفة المشاركين باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وزيادة الكفاءة الذاتية لديهم. وقد أوضحت النتائج نجاح البرنامج في تحقيق الهدف منه. إن هذا النجاح يمكن تفسيره بعدة طرق. أولا: لقد ركز البرنامج التدريبي بشكل أساسي على استراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية خاصة السلوكيات الصعبة مثل عدم تقبل عواقب سوء السلوك والعناد والتحدي، وبالتالي ساعد المشاركين على تحقيق فهم أكبر لتلك السلوكيات والاستراتيجيات المناسبة لإدارتها والتقليل من حدتها (Gordon, 2001; Raver et al., 2008). ثانيا: ركز البرنامج على استراتيجيات إدارة السلوك التي أثبتت الأبحاث السابقة فعاليتها. فمن خلال استخدام استراتيجيات إدارة السلوك الفعالة، يصبح المعلمين على درجة أعلى من الكفاءة الذاتية تؤهلهم للتعامل مع المواقف الصعبة (Bandura, 1986). وكما اوضح Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2007) فإن ذلك قد يقلل من مستوى التوتر المرتبط بالشعور بعدم القدرة على السيطرة على سلوك الأطفال. ثالثا: لقد تناول البرنامج التدريبي أهمية الحفاظ على الاتزان الانفعالي عند مواجهة سلوكيات الأطفال الصعبة والذي يعد أحد العوامل الرئيسية التي تساعد في تطوير مستوى الكفاءة الذاتية عند التعامل مع سلوكيات الأطفال خاصة السلوكيات المرهقة منها مثل سلوك العناد والتحدي. رابعا: إن تنوع المواقف الحقيقية التي واجهها المشاركون في البرنامج التدريبي قد ساهم أيضًا في تطوير مزيد من الكفاءة الذاتية فيما يتعلق بإدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية

والسلوكية. فقد ربطت أنشطة البرنامج المحتوى النظري بالتطبيق الواقعي الذي يعد فعالاً في دعم المعلمين في تطوير قدرتهم على استخدام استراتيجيات إدارة السلوك (Raver et al., 2008). خامسا: تم تشجيع المشاركين بشدة على تجربة هذه الاستراتيجيات ومشاركة خبراتهم مع أقرانهم. قد يكون هذا الشكل التعليمي وفر لهم فرص الحصول على ردود فعل إيجابية من مشاركين آخرين، وذلك يمثل فرصا لتبادل الخبرات الى جانب الحصول على دعم لفظي وتلك الفرص من أهم العوامل التي تؤثر في الكفاءة الذاتية كما أفاد كل من (Bandura, (1986), Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, (2007. سادسا: إن استخدام نهج التعلم النشط في تدريس محتوى البرنامج التدريبي اعطى فرصة أكبر للمشاركين للانخراط في عملية التعلم من خلال أنشطة حل المشكلات والمناقشة والعمل الجماعي مما ساعدهم على تحصيل قدر كبير من المعلومات والمعارف. وهذا تبين في ارتفاع مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة السلوك لدى المشاركين بعد انتهاء البرنامج التدريبي. وإجمالا، فقد شجعت الأنشطة العديدة للبرنامج المشاركين على التفكير في ممارساتهم واستراتيجياتهم الحالية، وتجربة أساليب جديدة، والحفاظ على ذهن متفتح فيما يتعلق بالتعامل مع الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

سابعا: الاستنتاجات والتوصيات:

كان الهدف من هذه الدراسة هو تقييم تأثير برنامج تدريبي في رفع مستوى المعرفة باستراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وتحسين مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي التربية الخاصة. ولقد أوضحت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في تحقيق الهدف منه. وبالتالي تؤكد تلك النتائج على أهمية توفير تدريب جيد في استراتيجيات إدارة سلوك الاطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية للمعلمين حتى يصبحوا أكثر قدرة على إدارة سلوك هؤلاء الأطفال باستخدام الاستراتيجيات المناسبة، والتي قد تقلل من حدة الاضطرابات لديهم (Bradshaw

and Kamal, 2013). كما أن مثل هذه التدريبات تسهم في زيادة شعور المعلمين بالكفاءة الذاتية والقدرة على مواجهة السلوكيات الصعبة لدى الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (Swackhamer et al., 2009; Tschannen-Moran and McMaster, 2009).

إن الممارسات التعليمية للمعلمين الذين يعملون مع الاطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية وسلوكية لها تأثير كبير للغاية على أداء هؤلاء الأطفال في المستقبل. لذلك توصى الدراسة الحالية بضرورة:

- امداد الطلاب المعلمين بالمعرفة اللازمة لتحديد وتوجيه وإدارة سلوك الاطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية وسلوكية.
- تزويد الطلاب المعلمين بخبرات حقيقية بحيث يتم اعطائهم امثلة لمواقف حقيقية تواجه معلمي الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وتدريبهم بشكل جيد من خلال الاستراتيجيات التي أثبتت الأبحاث فعاليتها في إدارة سلوك هؤلاء الأطفال في مثل هذه المواقف.
- تدريب الطلاب المعلمين على الممارسات الفعالة التي تساعد في تقليل مستوى التوتر والاجهاد لدى المعلمين نتيجة الشعور بعدم القدرة على السيطرة على سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. على سبيل المثال: تدريب الطلاب المعلمين على كيفية إقامة علاقات إيجابية مع هؤلاء الأطفال فمثل هذه التفاعلات الايجابية بين المعلم والأطفال تقلل من مستويات التوتر لدى المعلمين (Furlong et al., 2004).
- وضع برامج تدريب تعمل على تطوير الكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين حتى يصبحوا أكثر قدرة على مواجهة تحديات العمل مع الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وتلبية احتياجات هؤلاء الأطفال بنجاح.

- تنفيذ صيغ تدريب مماثلة للمعلمين اثناء الخدمة لإمدادهم بأحدث النتائج التي توصلت لها الدراسات فيما يخص استراتيجيات إدارة سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.
- الاهتمام بقياس مستوى الكفاءة الذاتية لدي الطلاب المعلمين والمعلمين للتأكد من قدرتهم على التعامل مع الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بفاعلية.

الدراسات المقترحة:

يمثل البحث المستمر في تدريب المعلمين وكيفية تحسين أداءهم وسيلة جيدة لفهم أفضل السبل لتقديم خدمات تعليمية عالية الجودة للطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. من مسارات البحث المقترحة:

- دراسة فائدة هذا التدريب للمعلمين أثناء الخدمة. الفائدة من إجراء هذا التدريب مع المعلمين أثناء الخدمة هي وجود فرص لمتابعة لفترة أكبر بعد انتهاء التدريب بالإضافة إلى إمكانية جمع بيانات مختلفة من المشاركين فيما يتعلق بطرق خدمتهم للطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وكيف يمكن لهذه الخدمات أن تتغير او لا تتغير بعد التدريب.
- إضافة متغيرات أخرى للدراسة الحالية. فقد تناولت هذه الدراسة اثنين فقط من المتغيرات التي قد تؤثر على أداء المعلمين وهما مستوى المعرفة والكفاءة الذاتية. من الممكن دراسة متغيرات أخرى كاتجاهات المعلمين نحو الاطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية للمعلمين.
- دراسة العوامل الأخرى التي قد تؤثر على الكفاءة الذاتية، بما في ذلك الخبرة المسبقة في العمل مع الاطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، ومدى توافر الموارد المساعدة والدعم من الزملاء.

- دراسة مدى اختلاف مستوى الكفاءة الذاتية للمعلمين باختلاف خصائص الطلاب، بما في ذلك العمر والمستوى المعرفي والمهارات الاجتماعية. فكما ذكر سابقا، دراسة المتغيرات المرتبطة بالكفاءة الذاتية سوف تساعد في استهداف وتحسين قدرة المعلمين على العمل مع الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

المراجع

أولا: المراجع العربية

الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٩). مدخل الى التربية الخاصة. عمان. دار الفكر ناشرون وموزعون.

العثمان، إبراهيم والغنيمى، إبراهيم (٢٠١٣). فاعلية الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد وعلاقتها باتجاهاتهم نحو هؤلاء التلاميذ. المجلة الدولية التربوية المتخصصة ٢ (٧) , ٦١٥ ـ ٦٥٨

القمش، مصطفى والمعايطة، خليل (٢٠٠٩). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المطيرى، حامد (٢٠٠٤)، الاضطرابات السلوكية لدى أطفال الأسر الكويتية محدودة الدخل. مجلة العلوم الاجتماعية، (٢٨) ٣، ٦٥-٨٨.

حماد، محمد ومحمد، هدى (٢٠١٨)، فاعلية التدريب الميداني لطلاب برنامج التربية الخاصة على كفاءتهم الذاتية المدركة واتجاهاتهم نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، (٧) ٢، ١-١٨.

عبد القادر، وليد (٢٠١٦)، مستوي المعرفة بدمج الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نموذج الاستجابة للتدخل لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة الإرشاد النفسي، (٤٨)، ١٨٣-٢٠٩.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2008). Applied behavior analysis for teachers (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. Teacher Education and Special Education, 17, 86- 95.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Revised 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Ashton, P. T., and R. B. Webb. (1986). Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement. White plains, NY: Longman Inc.

Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? American Secondary Education, 33(3), 51-64.

Brigham, F., & Hott, B. (2011). Chapter 7 History of emotional and behavioral disorders. History of Special Education (Advances in Special Education, Volume 21), 151-180.

Bambara, L. M., & Kern, L. (2005). Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans. New York, NY: The Guilford Press.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. Educational Psychology, 28, 117-148.

Bradshaw, L., & Kamal, M. (2013). Teacher knowledge, training and acceptance of students with ADHD in their classrooms:

Qatar case study. Near and Middle Eastern Journal of Research in Education, 2013, Article 5.

Braxton, J. M., Jones, W. A., Hirschy, A. S., & Hartley III, H. V. (2008). The role of active learning in college student persistence. New Directions for Teaching and Learning, 115, 71-83.

Bromfield, C. (2006). PGCE secondary trainee teachers and effective behavior management: An evaluation and commentary. Support for Learning, 21, 188-193.

Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-Mccormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. International Journal of Disability, Development & Education, 46, 143-156.

Cook, B.G. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. Teacher Education and Special Education, 24(3), 262-277.

Cooper, P. (2006). Awareness, understanding and the promotion of educational engagement. Emotional and Behavioral Difficulties, 11, 151–3.

Corona, L. L., Christodulu, K. V., & Rinaldi, M. L. (2017). Investigation of school professionals' self-efficacy for working with students with ASD: Impact of prior experience,

knowledge, and training. Journal of Positive Behavior Interventions, 19(2), 90-101.

Council for Exceptional Children (2015). What every special educator must know: Professional ethics and standards. Arlington, VA: CEC Retrieved from https://cec.directfrompublisher.com

Courtad, C., & Bouck, E. (2012). Technology and students with emotional and behavioral disorders. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor, & A. F. Rotatori (Eds.), Behavioral Disorders: Practice Concerns and Students with EBD (Vol. 23, pp. 179-205). London: Emerald Group Publishing Ltd.

Crone, D. A., & Horner, R. H. (2003). Building positive behavior support systems in schools. New York, NY: The Guilford Press.

D'Alonzo, B. J., Giordano, G., & Vanleeuwen, D. M. (1997). Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion. Preventing School Failure, 42(1), 4- 11.

Delport, J. (2012). Characteristics of Successful Teachers of Students with Emotional Behavioral Disabilities: Teacher and Expert Perceptions. (Unpublished doctoral dissertation). University of Washington, Seattle, Washington.

Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A

moderated mediation analysis of teacher candidates. Journal of Educational Psychology, 106, 569-583.

Dunlap, G., Iovannone, R., Kincaid, D., Wilson, K., Christiansen, K., Strain, P., & English, C. (2010). Prevent-teach-reinforce: The school-based model of individualized positive behavior support. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Fink, A. H., & Janssen, K. N. (1993). Competencies for teaching students with emotional-behavioral disabilities. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 37(2), 11-15.

Furlong, M., Morrison, G., & Jimerson, S. (2004). Externalizing Behaviors of Aggression and Violence and the School Context. In R. B. Rutherford, M. M. Quinn, & S.R. Mathur (Eds.) Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders (pp.243-262). New York, NY: Guilford Press.

Gable, R. A., Tonelson, S. W., Sheth, M., Wilson, C., & Park, K. L. (2012). Importance, usage, and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities: A comparison of knowledge and skills of special education and general education teachers. Education & Treatment of Children, 35, 499-520.

Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C., & Flanagan, T. (2013). Classroom Behaviour Management: The effects of in-service training on elementary teachers' self-efficacy beliefs. McGill Journal of Education, 48(2), 359-382.

Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behavior problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 3, 21-34.

Gordon, L. M. (2001). High teacher efficacy as marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management. Paper presented at the annual meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, CA.

Heflin, L.J & Bullock, L.M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 43(3), 103-111.

Kamens, M.W., Loprete, S.J. & Slostad, F.A. (2000). Classroom teachers' perceptions about inclusion and preservice teacher education. Teaching Education, 11(2), 147-158.

Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (2006). Strategies for addressing problem behavior in the classroom (5th ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

Kindzierski, C.M., O'Dell, R., Marable, M.A., & Raimondi, S.L. (2013). You tell us: How well are we preparing teachers for a career in classrooms serving children with emotional disabilities? Emotional & Behavioral Difficulties, 18(2), 179- 195.

Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional and behavioral disorders? Journal of Special Education, 37, 148–156.

Legato, L. J. (2011). Effects of teacher factors on expectations of students with ADHD (College of Liberal Arts & Social Sciences Theses and Dissertations, Paper 66). Retrieved from http://via.library.depaul.edu/etd/66

Latouche, A. P., & Gascoigne, M. (2019). In-service training for increasing teachers' ADHD knowledge and self-efficacy. Journal of attention disorders, 23(3), 270-281.

Maag, J.W. & Katsiyannis, A. (1999) Teacher preparation in E/BD: A national survey. Behavioral Disorders, 24(3), 189-196.

Main, S., & Hammond, L. (2008). Best Practice or Most Practiced? Pre-service Teachers' Beliefs about Effective Behavior Management Strategies and Reported Self efficacy. Australian Journal of Teacher Education, 33, 28-39.

March, R. E., Horner, R. H., Lewis-Palmer, T., Brown, D., Crone, D., Todd, A. W., Carr, E. (2000). Functional Assessment Checklist: Teachers and Staff (FACTS). Eugene, OR: Educational and Community Supports.

Maskan, A. K. (2007). Pre-service science and Math teachers' difficulties in disruptive behavior and class management. International Journal of Educational Reform, 16, 336-349.

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

Myers, D. M., Simonsen, B., & Sugai, G. (2012). Teacher preparation and students with behavioral disorders. Behavioral disorders: Practice concerns and students with EBD (Advances in Special Education, volume 23), Emerald Group, London.

National Association of School Psychologists (2005). Position Statement on Students with Emotional and Behavioral Disorders.

Niesyn, M. E. (2009). Strategies for Success: Evidence-based instructional practices for students with emotional and behavior disorders. Preventing School Failure, 53(4), 228–233.

Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. Australian Journal of Teacher Education, 36(12), 46-57.

Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). Classroom management for students with emotional and behavioral disorders: A step-by-step guide for educators. Corwin Press.

Quinn, M., Osher, D., Warger, C., Hanley, T., Bader, B., Tate, R., & Hoffman, C. (2000). Educational strategies for children with emotional and behavioral problems. Center for Effective Collaboration and Practice, Washington, DC, American Institutes for Research.

Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. Early Childhood Research Quarterly, 23, 10–26.

Regan, K. S. (2009). Improving the way we think about students with emotional and/or behavioral disorders. Teaching Exceptional Children, 41(5), 60-65.

Rose, R., Howley, M., Fergusson, A., & Jament, J., (2009). Mental health and special education needs: Exploring a complex relationship. British Journal of Special Education, 36(1), 4-8.

Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. Advances in Research on Teaching, 7, 49–73.

Ruble, L. A., Toland, M. D., Birdwhistell, J. L., McGrew, J. H., & Usher, E. L. (2013). Preliminary study of the Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET). Research in Autism Spectrum Disorders, 7, 1151–1159.

Sawka, K.D., McCurdy, B.L., & Manella, M. C. (2002). Strengthening emotional support services: An empirically based model for training teachers of students with behavior

disorders, 2002. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10(4), 223-232.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. Reading & Writing Quarterly, 23(1), 7-25.

Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., Kučerová, A., Michalová, Z., Schmiedeler, S., Antonopoulou, K., . . . Rossouw, J. (2016). Cross-national comparisons of teachers' knowledge and misconceptions of ADHD. International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation, 5, 34-50.

Shapiro, E. S., & DuPaul, G. J. (1993). A model for consulting with school personnel for students with ADHD. The ADHD Report, 1(6), 8-9.

Shillingford, S., & Karlin, N. (2014). Preservice teachers' self-efficacy and knowledge of emotional and behavioral disorders. Emotional and behavioral difficulties, 19(2), 176-194.

Short, M.N., & Bullock, L.M. (2013). Perspectives on select field-based experiences for pre-service teachers of students with emotional and behavioral disorders. Emotional & Behavioral Difficulties, 18(4). 396-406.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. Education and Treatment of Children, 31, 351–380.

Soodak, L., & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problems as factors in special education referral. Journal of Special Education, 27(1), 66-81.

Swackhamer, L. E., Koellner, K., Basile, C., & Kimbrough, D. (2009). Increasing the self-efficacy of inservice teachers through content knowledge. Teacher Education Quarterly, 36(2), 63-78.

Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. Teaching and Teacher Education, 4, 171-187.

Sugai, G. M., & Tindal, G. (1993). Effective school consultation: An interactive approach. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Sutherland, K., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. (2008). Examining the Influence of Teacher Behavior and Classroom Context on the Behavioral and Academic Outcomes for Students with Emotional or Behavioral Disorders. Journal of Special Education, 41(4), 223-233.

Tillery, A. D., Varjas, K., Meyers, J., & Smith Collins, A. (2010). General education teachers' perceptions of behavior management and intervention strategies. Journal of Positive Behavior Interventions, 12, 86-102.

Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-Efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new

teaching strategy. The Elementary School Journal, 110(2), 228-245.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. Teaching and Teacher Education, 23, 944-956.

Wanyonyi-Short, M.N. (2010). Educators' perceptions of the importance of selected competencies for teachers of students with emotional and behavioral disorders and their perceptions of personal proficiency (Doctoral dissertation).

Wehby, J. H., & Kern, L. (2014). Intensive behavior intervention: What is it, what is its evidence base, and why do we need to implement now? Teaching Exceptional Children, 46(4), 38-44.

Wolery, M. R., Bailey, D. B., Jr., & Sugai, G. M. (1988). Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. Teaching and Teacher Education, 6(2), 137-148.