تقييم برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الدولية

إعداد

د. مالك محمد الرفاعي

أستاذ التربية الخاصة المساعد

رئيس قسم التربية الخاصة جامعة الطائف

تقييم برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الدولية

إعداد

د. مالك محمد الرفاعي

أستاذ التربية الخاصة المساعد

رئيس قسم التربية الخاصة جامعة الطائف

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الدولية، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٦) فردا من المعلمين والمشرفين ببرامج فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدارس التعليم العام، واستخدمت الدراسة مقياس تقويم برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه (إعداد: الباحث) بعد التحقق من صدق وثبات المقياس، ويتكون المقياس من ٦ أبعاد وهي: (المعلمين والإدارة، استراتيجيات التدريس، البيئة التعليمية، مشاركة الاسرة، الخدمات المساندة، تقييم الطلاب)، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع المتوسطات للأبعاد والدرجة الكلية تقع في المستوى المتوسط، ماعدا الخدمات المساندة تقع في المستوى المنخفض، وقد جاءت استراتيجيات التدريس في المستوى الأول بينما كانت الخدمات المساندة في المستوى الأخير، وأظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في تقييم البرامج ترجع لمتغير الجنس في الدرجة الكلية والأبعاد ما عدا استراتيجيات التدريس كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية لصالح الإناث، وفيما يخص متغير التخصص لم يكون هناك فروق ذات دلالة احصائية على الدرجة الكلية واقتصرت الفروق على بعدي استراتيجيات التدريس، ومشاركة الأسرة لصالح المعلمين المتخصصين في التربية الخاصة، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين والإدارة، وتحسين استراتيجيات التدريس، والبيئة التعليمية، ومشاركة الأسرة، والخدمات المساندة، وأساليب تقييم الطلاب.

كلمات مفتاحية: فرط الحركة – تشتت الانتباه – برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه – المعايير الدولية للجودة

Evaluation of Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD)Program in Saudi Arabia in the light of International Standards

Malik M. Alrefaei

ABSTRACT

This study was conducted to evaluate the of Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD) program in Saudi Arabia in the light of international standards. The sample of the study consisted of (146) teachers, supervisors and administrators of the hyperactivity disorder and attention deficit programs in schools that have normal students. Scale was used by the researcher to evaluate the ADHD after verifying the validity and reliability of the scale. The scale consisted of 6 dimensions (teachers, management, teaching strategies, educational environment, family participation, supportive services, student evaluation). The study indicated that participants evaluated their ADHD program at an intermediate level in all dimensions, except support services reported at low level of evaluation. Also, the results of this study has showed that there were no statistically significant differences in the evaluation of programs related to gender. In term of major, there were no statistically significant differences in the overall degree. Finally, the study recommended that we should pay attention to teacher training and management, improve teaching strategies, the educational environment, family participation, support services and student assessment methods.

***Keywords*:** Hyperactivity Disorder**,** Attention Deficit**,** Attention Deficit Hyperactive Disorder programs, international quality standards

مقدمة الدراسة:

يعتبر فرط الحركة وتشتت الانتباه Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD)اضطراب عصبي نمائي واسع الانتشار في مرحلة الطفولة وقد يستمر إلى مرحلة المراهقة والبلوغ، ووجوده يزيد من الصعوبات الأكاديمية، واضطراب التفاعلات الاجتماعية، ويؤدي إلى تدني احترام الذات. (Sharma et al., 2020).

كما يعد (ADHD) من أكثر الاضطرابات التي يتم تشخيصها في مرحلة الطفولة (Matson et al., 2009). حيث يشير كل من DuPaul & Stoner (2014) إلى انه يوجد طالب واحد على أقل تقدير في كل فصل دراسي يعاني من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD) في الولايات المتحدة الامريكية، ويقدر مكتب الإحصاء الأمريكي أن نسبة انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تصل الى ٧.٢٪ في جميع بلدان العالم لمن هم تحت سن ١٨ عاما؛ وذلك بعد تحليل أكثر من ١٧٥ دراسة بحثية في جميع أنحاء العالم حول انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.–Children and Adults with Attention) Deficit/Hyperactivity Disorder "CHADD", 2020) .

وينتشر هذا الاضطراب بدرجة مرتفعة بين طلاب المدارس في المملكة العربية السعودية حيث تتراوح النسبة ما بين ١٢٪ و ١٦٪ (Al Hamed 2008، الخشرمي ، ٢٠٠٢)، وهذه الأعداد الكبيرة من الأطفال والشباب المصابين بهذا الاضطراب في سن المدرسة تمثل تحديا صعبا للنظام المدرسي مما يعكس الحاجة الكبيرة لإيجاد البدائل التربوية المناسبة لهذه الفئة.

ويحتاج هؤلاء الأفراد إلى تدخلات تربوية خاصة بسبب ما يعانونه من مشكلات سلوكية وأكاديمية، وصعوبة في اتباع التعليمات، وعدم استمرارهم في اداء المهمة المطلوبة والانتقال من مهمة الى مهمة جديدة دون انجاز المهمة الأولى، كذلك الفشل في إتمام الواجبات المنزلية، وتدني مستوى ادائهم في الاختبارات(Kos et al, 2006, Raggi & Chronis, 2006)، ودائماً ما يصعب على المدارس والمعلمين التعامل مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ وبالتالي تمثل هذه المجموعة تحدياً للنظام الاجتماعي للمدرسة مما يزيد من مشاكلهم السلوكية (Malmqvist & Niholm ,2016). وهذا مما يعزز الحاجة لوجود برامج تربوية خاصة بهم.

ومع وجود الحاجة لبرامج التدخل لهذه الفئة تبدو أهمية تقييم ومعرفة أثر هذه الخدمات لا سيما البرامج التعليمية العلاجية منها على مستوى التحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي فرط الحركة

وتشتت الانتباه، فضلا عن قلة الدراسات حول التدخلات العلاجية والتحصيل الأكاديمي، فغالب الدراسات ركزت على الحد من السلوك المشكل بدلا من تحسين الوضع الدراسي، كما أن تصنيف ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه ضمن الإعاقات الصحية وأهليتهم للتعليم الخاص ربما قلل من دراسة تقييم الخدمات التعليمية العلاجية والبرامج المدرسية والتحصيل الأكاديمي (Irene & Heidi, 2007).

وبالرغم من توفر الأدلة العلمية لطرق التدخل التربوي المناسبة للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه على مستوى المدارس إلا أن هذه التدخلات التربوية لم يتم تقييمها وتوثيقها بشكل تطبيقي في فصول مدارس التعليم العام، وهذا ما وسع الفجوة بين الممارسات القائمة على البراهين العلمية وبين ما يتم تطبيقه في مدارس التعليم العام(DuPaul et al., 2006) .

وبالرغم من وجود فصول مصممة خصيصا لذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في السويد إلا أنه لم يتم تقييمها بشكل صحيح، ودائما ما يتم دراسة هذا الفئة وفق مفهوم التعليم الشامل دون تقييم للبرامج الخاصة المقدمة لها (Malmqvist & Niholm ,2016) ، فضلا عن وجود نقص وتناقض كبير في البيانات المتعلقة بمدى وجود الفصول المخصصة لذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومدى الحاجة لتأسيسها وماهي البرامج التربوية وطرق التعليم المستخدمة بها (Corkum & Schachar ,2010)، وهذا ما يؤكده كل من(2016) Malmqvist & Niholm في أن الكثير من المراجع تشير إلى نقص في الأبحاث التي تتناول الأماكن التي يتعلم بها هؤلاء التلاميذ وماهي نوعية التعليم المقدم لهم.

ويعد برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية من أحدث برامج التربية الخاصة المخصصة لطلاب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام؛ وذلك بهدف تحسين البيئة التعليمة لهذه الفئة، وقد تمت الموافقة على افتتاح هذه البرامج في المرحلة الابتدائية انطلاقاً من ايمان وزارة التعليم بواجبها تجاه ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه ADHD بقرار رقم (٣٥١٧٢٢٤٩٣) وتاريخ ١٤٣٥/٠٩/١٠ هـ كخطوة أولى تليها خطوات لخدمتهم في جميع المراحل، وهذا استكمالاً لقرار الموافقة على المشروع الوطني للتعامل مع الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في عام ١٤٣٥ هـ (وزارة التعليم ، ٢٠٢٠).

والمتتبع لبرامج التربية الخاصة يلاحظ الاهتمام الكبير والجهد الحثيث لتطوير هذه البرامج والخدمات المساندة وتدريب الكوادر العاملة، وتطوير استراتيجيات التدريس ووسائل القياس

والتشخيص والتعليم وفق المعايير العالمية (ميرغني وإبراهيم ٢٠٢٠)، ومع أن المملكة قد خطت خطوات كبيرة في تجارب دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من خلال دمجهم في مدارس التعليم العام إلا أن هذه البرامج لا تزال بحاجة إلى التطوير، لكي تحقق أهدافها، ويتحقق ذلك بتطوير الضوابط والمعايير المعمول بها في هذه البرامج، فضلا عن أنه لا توجد أي معايير للحكم على جودة البرامج المقدمة ومدى مناسبتها للفئة المقدمة لها في المملكة (الموسى ، ٢٠٠٦).

ومن هنا تتضح أهمية العمل على تقييم برامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الدولية، لا سيما برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ حيث تقدم دراسات تقييم البرامج التغذية الراجعة للوزارات والمسؤولين القائمين على هذه البرامج لتطويرها في ضوء المعايير الدولية.

ومن أهم المبادئ الأساسية لتطوير البرامج والمؤسسات التربوية هو استخدام المعايير المعتمدة عالمياً، والتي يمكن من خلالها ضبط العمليات الإدارية والفنية في المدارس (Wilson,2010) حيث يشير مفهوم الجودة الشاملة في التعليم إلى مجموعة من المعايير والإجراءات الهدف منها تحسين مخرجات النظام التعليمي عن طريق تطوير المخرجات التي يتلقها المجتمع بمختلف مؤسساته كونه المستفيد النهائي من هذه المخرجات (القرني ، ١٤٣٢).

وتبرز أهمية الاعتماد على المعايير الدولية للجودة في الوقت الراهن نظراً للاهتمام العالمي بتحسين جودة التعليم من جهة والاهتمام الكبير بالفئات المهمشة في النظام التعليمي من جهة أخرى، خاصة فئات التربية الخاصة (الرميح،٢٠١٣)

وتولي الدولة السعودية جودة التعليم اهتماما كبيرا دعما لتحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تحقيق أعلى معايير الجودة وفق المعايير الدولية المعتمدة، ولا شك في أن المعايير هي حجر الزاوية في ضمان جودة التعليم في المؤسسات التربوية.

وتشهد البرامج التربوية بشكل عام وبرامج التربية الخاصة على وجه الخصوص اهتماما كبيرا بتقييم البرامج؛ حيث يعتبر تقييم البرامج وسيلة لمعرفة وقياس مدى تحقيق هذه البرامج لأهدافها، ومدى ملائمتها للفئة المقدمة لها، فهو يمثل تغذية راجعة للقائمين عليها، مما يسهم في تطويرها، وتميزها من خلال التعرف على مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لاقتراح حلول

مناسبة لها، ومن هنا تهتم الدراسة الحالية بتقييم برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الدولية ذات الصلة.

مشكلة الدراسة:

يعد فرط الحركة وتشتت الانتباه من أكثر الاضطرابات التي يتم تشخيصها في مرحلة الطفولة (Matson et al., 2009) . وتشهد الخدمات التربوية لذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه ADHD تطوراً ملحوظ في المملكة ، وتعتبر المملكة العربية السعودية من أوائل الدول التي بدأت في تقديم الخدمات التربوية، والخدمات المساندة لهذه الفئة حيث بدأت وزارة التعليم في افتتاح فصول فرط الحركة وتشتت الانتباه في المدارس عام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ. في عدة مناطق، إلا أن هذه الخدمات مازالت في طور التطوير ضمن معايير ذات مرجعية دولية.

هذا إلى جانب عدم وجود بيانات دقيقة أو تقييمات موثوقة للخدمات والبرامج المقدمة في هذا المجال، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات مثل دراسة كل من: الموسى (٢٠٠٦)، والخطيب، والخطيب (٢٠٠٦) ، الرميح (٢٠١٣)، المغاربة (٢٠١٦) ، ودراسة Malmqvist & Niholm (2016).

ومن هنا تبدو ضرورة تقييم برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الدولية، وهو ما تتصدى له الدراسة الحالية وعليه تتحدد مشكلتها في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مدى توافر المعايير الدولية في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدميها؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر المعايير الدولية في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدميها تعزى لمتغير الجنس (معلمين، معلمات)؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر المعايير الدولية في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدميها تعزى لمتغير التخصص (تربية خاصة، مواد دراسية)؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر المعايير الدولية في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدميها تعزى لمتغير الخبرة (من ١-٥،من ٦-١٠، أكثر من عشر سنوات)؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر المعايير الدولية في برامج الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدميها تعزى لمتغير نمط العمل (معلم، مشرف)؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على مدى توافر المعايير الدولية في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدميها.

٢. التعرف على مدى اختلاف تقييم برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الدولية من وجهة نظر مقدميها باختلاف متغيرات: الجنس، التخصص، الخبرة، ونمط العمل (معلم، مشرف).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. ندرة الدراسات حيث تعد الدراسة الحالية هي الأولى من نوعها في المملكة – حسب علم الباحث– من حيث تناولها تقييم برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في ضوء المعايير الدولية.

٣. أهمية موضوعها والمتمثل في تقييم برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الدولية، ما يسهم في وضع معايير سعودية ملائمة تتفق مع المعايير الدولية.

٤. ما تسفر عنه من نتائج تكون بمثابة تغذية راجعة لتطوير هذه البرامج، وما ينتج عنه من تحسين لجوانب رعاية هذه الفئة.

٥. ما توفره الدراسة الحالية من أداة مقننة لتقييم برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه وفق المعايير الدولية يمكن أن تفيد المتخصصين والعاملين في الميدان.

حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام ٤٢/٤١هـ أون لاين على المعلمين والمعلمات وقادة المدارس العاملين في المدارس المقدمة لبرامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

- **اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:**

يعرف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في الدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية النسخة الخامسة (DSM-5) على أنه اضطراب عصبي نمائي يظهر في ضعف الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية، وحسب الدليل الخامس لابد من ظهور (٦) أعراض ل تشتت الانتباه / أو فرط الحركة /الاندفاعية، ويجب أن تستمر هذه الأعراض لمدة زمنية لا تقل عن (٦) أشهر وتظهر على الأقل في بيئتين مختلفتين، وتؤثر سلبا على تطور الفرد في المستوى الاجتماعي أو المهني أو الأكاديمي، وأن تظهر تلك الأعراض قبل سن ١٢ سنة، وإذا كان عمر الفرد ١٧ سنة فيكتفى بخمس أعراض فقط ليشخص بهذا الاضطراب (APA,2013).

- **برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمملكة العربية السعودية:**

هو برنامج خاص بطلاب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المرحلة الابتدائية تم اعتماده من وزارة التعليم في عام ١٤٣٦/١٤٣٥هـ ؛ (بهدف تعليم وتدريب الطلاب ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، وإكسابهم معارف ومهارات المرحلة التعليمية إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم؛ بغرض الوصول بهم إلى أفضل مستوى، وإعدادهم للحياة العامة، وتمكينهم من الاندماج في المجتمع). (وزارة التعليم ، ٢٠٢٠).

- **المعايير:**

هي بيان للمستوى المتوقع والموضوع من قبل جهة مسؤولة أو منظمة معروفة بخصوص مدى تحقيق هدف معين يراد الوصول إليه ويحقق مستوى مرتفع من الجودة والتميز (NAAC ,.2004

وتعرف في الدراسة الحالية بأنها: تلك الشروط والمواصفات الواجب توافرها في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه والتي تحقق الأهداف المرجوة من هذه البرامج وقد مثلها الباحث في أداة الدراسة في (٦) أبعاد هي: المعلمين /الادارة، استراتيجيات التدريس، البيئة التعليمية، مشاركة الاسرة، الخدمات المساندة، تقييم الطلاب.

الإطار النظري

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه هو اضطراب عصبي وسلوكي يظهر في صورة تشتت الانتباه وعدم التركيز مدة كافية لتنفيذ المهمة المطلوبة، كما قد يظهر فرط الحركة على شكل سلوك يتسم بحركة زائدة، ونشاط مفرط غير هادف يعيق تعلم الطالب، وقد تقترن هاتان الظاهرتان معاً (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ).

الخصائص الأكاديمية لذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه:

بالإضافة إلى معاناة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من سهولة تشتت الانتباه والحركة الزائدة الغير هادفه فإن غالبيتهم يعاني من ضعف الأداء الأكاديمي بشكل عام، وزيادة المشكلات التعليمية، وانخفاض مستوى القراءة والحساب، وزيادة حاجتهم للخدمات العلاجية الداعمة، بما في ذلك التدريس العلاجي والبرامج الخاصة، كما أنهم أكثر عرضة لتصنيف تحصيلي أقل من المتوسط ومعدلات فشل عالية (APA,2013, Irene & Heidi, 2007).

ودائما ما يكون ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه مبادرين ومتحمسين للانخراط في الأنشطة الجديدة، ولكنهم عادة ما يفقدون حماستهم بسرعة ويشعرون بالملل، والانتقال من نشاط إلى آخر دون الانتهاء من النشاط الأول، وتظهر لديهم الفوضوية ودرجة عالية من التململ والحركات الغير ملائمة للمكان والزمان، بالإضافة الى صعوبة في التخطيط لأداء الواجبات واتباع التعليمات، وعدم استمرارهم في أداء المهمة المطلوبة وكثيراً ما يتجنبون المهمات التي تتطلب جهدا عقليا متواصلا، والفشل في اتمام واجباتهم المنزلية، مما يتسبب بدرجة كبيرة في انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي. (APA,2013)

ويذهب (Irene & Heidi (2007 إلى أن التحصيل الدراسي المتدني والنتائج التعليمية السيئة المرتبطة بفرط الحركة وتشتت الانتباه مستمرة وثابته نسبيا، ويظهر ذلك انخفاض درجات الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في جميع المقررات الدراسية، وخصوصاً الاختبارات

التحصيلية في كل المراحل الدراسية، إضافة إلى استمرار المشكلات الاجتماعية والسلوكية ذات التأثير على النواحي الأكاديمية.

التدخلات والاحتياجات التربوية لذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه

البيئة التعليمية لذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بحاجة إلى إجراء العديد من التعديلات في النظام التعليمي، وتتضمن هذه التعديلات تطوير وتدريب المعلمين والإداريين التربويين، وتعزيز التعاون ما بين المدرسة والمنزل، و تطوير مستوى الخدمات الصحية المقدمة والتقييم المستمر لجودة هذه البرامج وفعاليتها (Irene & Heidi, 2007).

أكدت دراسة Hart (2017) على أهمية كل من الاستراتيجيات التقليدية والقائمة على التكنولوجيا لتلبية احتياجات التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، مع التأكيد على أهمية أن تتمتع تلك التقنيات بمعايير تصميم عالمية؛ حتى تكون مفيدة لهؤلاء التلاميذ في تحسين اهتمام التلاميذ المستمر أثناء أداء المهام الأكاديمية وممارسة أنشطة الحياة اليومية، وتساعد هذه الاستراتيجيات في تنظيم أوقات التلاميذ، وحثهم على إنجاز المهام في الوقت المحدد، وزيادة التركيز، وتنمية المهارة.

ولاشك في أن هناك أدلة مثبتة على فعالية التدخلات متعددة الوسائط في علاج المشكلات الأكاديمية وتحسين النتائج التعليمية لدى التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتشمل تلك التدخلات الدعم الأكاديمي، والتدريب على المهارات التنظيمية، والعلاج النفسي، والتدريب على المهارات الاجتماعية، وعلاج القراءة باستخدام الصوتيات، والعلاجات الدوائية، وإدارة وضبط السلوك. (Malmqvist & Niholm ,2016)

وهناك مجموعة من استراتيجيات التدخل الأكاديمي الاستباقية الوقائية والعلاجية التي اثبتت فاعليتها مع ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في تحسن المستوى الأكاديمي ومنها: الدروس الفردية، واستخدام الحاسب الآلي في التعليم، والحد من السلوكيات الغير مرغوب فيها، والتشجيع على المبادرة والتفاعل الأكاديمي، والتعليم القائم على اهتمامات ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، والتفاعلات الاجتماعية، وتعزيز الثقة بالنفس ورفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي، واستخدام المداخل التعليمية متعددة الحواس، والتعلم باللعب (Irene & Heidi, 2007).

ويعد التدريس الأكاديمي الفعال المكون الرئيس الأول للتعليم والأكثر فعالية للأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وذلك من خلال تطبيق مبادئ التدريس الفعال،

ويورد مكتب وزارة التعليم بالولايات المتحدة أن الاستراتيجية الشاملة للتعليم الناجح للأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه تعتمد على ثلاثة محاور هي:

أولاً: تقييم الحاجات الفردية للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه (الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية) وتحديد نقاط القوة والضعف على أن يتم ذلك من قبل فريق متعدد التخصصات وبمشاركة فاعلة للأسرة، مستخدمين في ذلك الأدوات الرسمية وغير الرسمية للتقويم والتشخيص.

ثانياً: تحديد الممارسات التعليمية التي تلبي احتياجات التلميذ الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية، على أن تتناسب هذه الممارسات مع اهتمامات التلميذ والمرحلة العمرية.

ثالثاً: دمج الممارسات التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي فرط النشاط وتشتت الانتباه مع الممارسات العامة بالفصل، وذلك بالتنسيق والتشاور مع المعلمين وأولياء أمور الأطفال العاديين، بما يعكس الأهداف السنوية للبرنامج، إلى جانب تقديم الدعم والمساعدات عند الحاجة (Education Publications Center, U.S. Department of Education, 2008).

برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية:

تعتبر السعودية من أول الدول العربية التي اهتمت بذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ حيث تبلور هذا الاهتمام بإقرار المشروع الوطني للتعامل مع الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في ١٤٣٠/٨/١هـ الموافق لعام ٢٠٠٩ م، والذي نص على تنسيق العمل بين وزارة الصحة ووزارة التعليم ووزارة الشئون الاجتماعية لخدمة هذه الفئة، بما في ذلك تخصيص مراكز لتشخيص وعلاج حالات فرط الحركة وتشتت الانتباه، واعداد وتطوير أدوات التشخيص والتقويم، ودعم الدراسات الميدانية لمعرفة مدى انتشاره، وتخصيص بعض البعثات على مستوى البكالوريوس والماجستير والدكتوراه لهذا الاختصاص، وفتح مسارات في أقسام التربية الخاصة بالجامعات، وقيام كليات التربية بتضمين مقررات حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وأيضاً اعتماد برامج التدخل لخدمة الأطفال من ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، وقبول الطلاب من الجنسين في برامج التعليم العام، ومنحهم كل التسهيلات اللازمة لضمان نجاحهم في برامجهم الدراسية، وبخاصة ما يتعلق بالاختبارات، وفيما يخص وزارة الشؤون الاجتماعية فهي تقديم الرعاية لهذه الفئة، وتحث الجمعيات الخيرية على توفير الخدمات الخاصة بدعمهم، وفيما يخص وزارة الإعلام فقد عملت على رفع مستوى الوعي من خلال تقديم المواد الإعلامية، والبرامج التوعوية، وتشجيع المؤلف السعودي لإعداد المؤلفات العلمية في هذا المجال(وزارة التعليم ،٢٠٢٠).

واستكمالاً للمشروع الوطني اطلقت وزارة التعليم برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ الموافق لعام ٢٠١٤ م، والهدف من هذا البرنامج هو تعليم وتدريب الطلاب ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ لإكسابهم معارف ومهارات المرحلة العلمية إلى افضل ما تسمح به قدراتهم؛ بهدف إعدادهم وتمكينهم من الاندماج في المجتمع، وتقدم هذه الخدمة في البيئة الطبيعية من الناحية التربوية وهي المدرسة العادية، ويمكن تقديم الخدمة عن طريق الفصل العادي مع خدمة المعلم المستشار أو المعلم المتجول، أو الفصل العادي مع خدمة غرفة المصادر أو الفصل الخاص، على ان لا يقضي أكثر من ٥٠٪ من اليوم الدراسي خارج الفصل العادي، ويشترط في قبول الطالب في هذه البرنامج خلوه من أي عوق رئيس آخر يحول دون استفادته من البرنامج التعليمي (وزارة التعليم ،٢٠٢٠).

المعايير الدولية لتقييم برامج التربية الخاصة:

تنطلق أهمية تقييم برامج التربية الخاصة في ضوء المعايير الدولية من أهمية تحقيق الجودة الشاملة في التعليم والمساعدة على إدارته، فمفهوم الجودة يتطلب وجود معايير مرتبطة بمكونات النظام التعليمي متمثلة في: الرؤية والرسالة التي يتبناها البرنامج، ومعيار للإدارة والعاملين، والسياسات والممارسات التعليمية، وطرق التقييم المستخدمة (المكانين والصمادي،٢٠١٦؛ ميرغني وإبراهيم، ٢٠٢٠)، والجودة الشاملة لبرامج التربية الخاصة هي الفلسفة الشاملة بغرض التحسين المستمر لمخرجات البرامج ومدى استيفائها للشروط والمواصفات الخاصة بمعايير الجودة (الرميح، ٢٠١٣).

واذا اردنا الالتزام بتحسين نوعية البرامج التعليمية ومراعات معايير الجودة فلابد أن نراعي المؤشرات التالية:

١. أن يعكس تقييم البرامج حاجات وتوقعات متخذي القرار وذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والمعلمين.
٢. أن يراعي التقييم المجالات المختلفة للبرنامج.
٣. أن يشارك في التقييم كل ذوي العلاقة من معلمين وأولياء أمور.
٤. أن يكون هناك مراجعة سنوية ومتابعة لما يجري بالصفوف (المغاربة،٢٠١٦).

ويشير Hallahan et al., (2009) إلى أن فاعلية برامج التربية الخاصة تتحقق عن طريق ضمان الجودة، والذي يقاس عن طريق مدى تحقيقها لأهدافها المحددة مسبقاً بمقاييس ومعايير محددة.

ومع تطور سياسات دمج الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتبني كثير منها نظام التعليم الشامل، فقد بادرت العديد من المنظمات والهيئات المحلية والعالمية لتطوير معايير جودة برامج التربية الخاصة، ومراقبة جودة الخدمات المقدمة في ميدان التربية الخاصة، ومن هذه المؤسسات:

معايير مجلس الاطفال غير العاديين (2009) Council for Exceptional Children:

يعد مجلس الأطفال غير العاديين من أكبر المنظمات المهنية المهتمة بشؤون الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، والخدمات المقدمة لهم، ويسعى هذا المجلس إلى دعم ونشر الأنظمة الحكومية لضمان حقوق الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديد المعايير المهنية لهذه البرامج وتوفير التطور المهني للعاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يسعى المجلس لتأمين الحقوق التعليمية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتمثل معايره في معايير الممارسة المهنية، والمعايير المتصلة بتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، المتصلة بالتعاون، والتواصل، والإدارة والمعلمون، والبيئة التعليمية، واستراتيجيات التدريس، والدمج، والخدمات الانتقالية، البرامج والخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة. Counsel of Exceptional Children (2009)

معايير جودة التعليم الشامل لإنهاء العزل (اليونسكو) Inclusive Quality Education (To End Exclusion2010)

وتتضمن تسع معايير صادرة عن منظمة اليونسكو وهي: المعلمون، والمناهج الدراسية، رعاية الطفولة المبكرة، واللغة، والبيئة التعليمية، والصحة المدرسية، والموارد التعليمية، وتقييم الطلاب، وأنماط التعلم، وكل معيار له عدة مؤشرات. (UNESCO. 2010)

والمعايير التربوية للإعاقة في استراليا (Disability Standards for Education2005):

من أهم أهداف المعايير الاسترالية هو القضاء على التمييز ضد الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم، وضمان حقوقهم أمام القانون، ومعاملتهم في مجال التدريب والتعليم دون أي تمييز، وتشجيع الاعتراف وقبول هذه الحقوق في المجتمع، وتتضمن هذه المعايير: معايير

الالتحاق، ومعايير المشاركة، ومعايير تطوير المناهج الدراسية، وخدمة الطلاب، ومعايير القضاء على التنمر والإيذاء. The Disability Standards for Education (2005)

مركز الملك فهد للجودة:

وهو مركز يهدف إلى نشر وتطبيق ثقافة الجودة لرفع مستوى الخدمات التربوية والتعليمية، وضع المركز العديد من المعايير التي تحقق أفضل الممارسات في ضمان جودة التعليم ومن ضمنها معيار مختص بمدارس التربية الخاصة، وتضمن هذا المعيار ست مؤشرات هي:

١. تعمل المدرسة على تهيئة البيئة المناسبة لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
٢. تعمل المدرسة على توفير أدوات للكشف المبكر عن التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
٣. تعمل المدرسة على تدريب وتطوير المعلمين والعاملين مع ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
٤. تعمل المدرسة على تهيئة الطلاب العاديين للدمج.
٥. تشارك المدرسة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالأنشطة اللاصفية.
٦. توثق المدرسة تجربتها وتستطلع آراء المستفيدين. (مركز الملك فهد بن عبدالعزيز للجودة،٢٠١١).

المعايير المستخدمة لتقييم برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في الدراسة الحالية:

من خلال المعايير سالفة الذكر ومن خلال آراء المتخصصين تم إعداد معايير ومؤشرات لتقييم جودة البرامج المقدمة لذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية، وبناء مقياس لتقييم مدى فاعلية هذه البرامج في ضوء المعايير الدولية، وتضمن (٦) معايير هي: معيار المعلمين والإدارة، معيار استراتيجيات التدريس، معيار البيئة التعليمية، معيار مشاركة الأسرة، معيار الخدمات المساندة، معيار تقييم الطلاب.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات واقع برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه ولعل من أهمها:

دراسة Malmqvist & Nilholm (2016) وأشارت إلى أن المدارس تأثرت تأثرا كبيرا بسبب الزيادة في عدد التلاميذ الذين يتم تشخيصهم اضطراب نقص الانتباه / فرط النشاط (ADHD ، كما كشفت الدراسة عن الزيادة في الفصول التعليمية المصممة خصيصًا لتلبية احتياجات الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وأن هذا يتعارض مع مفهوم التعليم الشامل، ويتعارض مع قانون المدرسة السويدية؛ حيث يوجد ما يصل إلى (٤٠) بلدة سويدية أنشئت فصولا خاصة بالتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، وعلى الرغم من أن الفصول مصممة خصيصًا لمشاكل اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، إلا أنه لم يتم تقييمها بشكل صحيح يتماشى مع غرض إنشائها.

دراسة خرباش وعبدالناصر (٢٠١٦) والتي هدفت إلى تقديم قراءة تحليلية لبعض برامج علاج قصور الانتباه وفرط الحركة في الدراسات المعاصرة، والتي أشارت إلى أن تلك الدراسات أهملت استعمال وسائل التكنولوجيا في البرامج العلاجية، وأهملت التنسيق بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ البرامج العلاجية الخاصة، كما أهملت التدخل المبكر واقتصر العلاج على فئة عمرية ما بين (٩ : ١١) سنة، وركزت هذه الدراسة في توصياتها على ضرورة الاهتمام أكثر بإعداد البرامج، وخاصة برامج التدخل المبكر، وعدم إغفال دور الأسرة وإشراك الوالدين في تقويم سلوك أبنائهم وتعميم تنفيذ البرامج العلاجية الناجحة.

دراسة أبا عواد (٢٠١٧) وتوصلت إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الملحق بها برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدينة الرياض غير متأكدين من مدى إلمامهم بالمشكلات التعليمية المصاحبة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى إلمام المعلمين بالمشكلات التعليمية المصاحبة تعزى لمتغير الوظيفة الحالية؛ وذلك لصالح معلمي التربية الخاصة، وأظهرت كذلك فروقا تعزى لمتغير تلقى التدريب وذلك لصالح من تلقوا التدريب.

دراسة Mulholland (2017) وتناولت مدى حاجة التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه إلى المساعدة الإضافية وتعديل البيئة الصفية للاستفادة القصوى من قدراتهم، وأكدت على ضرورة وجود تعريف موحد في جميع أنحاء استراليا للإعاقة، وإيضاح المسؤوليات التي تقع على

عاتق المعلمين تجاه طلابهم بوضوح أكبر، وأشارت إلى أهمية تقديم دعم سلوكي وتعليمي مضاعف للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في الصف المدرسي.

دراسة الحسين وآل داود (٢٠١٧) وتوصلت إلى أن أبرز التحديات التي تواجهه معلمي الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدينة الرياض هي قلة الدورات التدريبة في التقنيات المساعدة، وقلة المختصين في هذا المجال، إلى جانب ضعف الدعم الإداري والمادي، بالإضافة إلى التوجهات الإيجابية لدى المعلمين نحو دمج هذه التقنيات في تعليم التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.

دراسة Ornoy et al.(2018) تناولت إمكانية الوصول إلى الخدمات وتوفرها للأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في إسرائيل؛ حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن ٨٧ % من الآباء كانوا على علم بصعوبات انتباه أطفالهم قبل الفحص، وأن ٦٨٪ منهم أفادوا بأن الفحص شجعهم على متابعة التشخيص، وأن ٤٩٪ فقط غطى التأمين الصحي الرسمي تشخيصهم، والآخرون اضطروا لتغطيته بشكل خاص؛ حيث كان وقت الانتظار الخاص بالفحص طويل جدا، وأشارت إلى أن ٥٢٪ فقط من الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تلقوا علاجاً دوائياً، كما تلقى أغلبهم علاجاً داعما، واستنتجت الدراسة أن التأمين الصحي لا يقدم خدمات كافية لأطفال فرط الحركة وتشتت الانتباه، وأنه يجب على الآباء طلب المساعدة بشكل خاص، وأوصت الدراسة بأنه يجب على التامين الصحي إيجاد طرق للاستفادة بشكل أفضل من خدمات أطباء الأطفال والأطباء النفسيين المسموح لهم بتشخيص وعلاج فرط الحركة وتشتت الانتباه، كذلك يجب عليهم تحسين الخدمات وزيادة الوعي العام باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

دراسة Noorani et al. (2018) والتي أشارت إلى أن التدريب على الوظائف التنفيذية على أساس يومي يؤدي إلى خفض أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتحسين مهارات التكيف عند الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وأوصت الدراسة بتطبيق مهارات التدريب على الوظائف التنفيذية في مواقف مختلفة سواء بالمدرسة أو بالمنزل؛ وذلك للحد من أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتحسين مستوى المهارات التكيفية لديهم.

دراسة Ashenafi et al.(2019) والتي هدفت إلى معرفة المفاهيم الخاطئة حول فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى المعلمين وتنفيذ استراتيجيات فعالة للتلاميذ الذين يعانون من هذا الاضطراب في إثيوبيا، وتوصلت الدراسة إلى أن ٧٦.٢٪ من المستجيبين لديهم تصورات خاطئة عن هذا الاضطراب بشكل عام، وأن أكثر من نصفهم ٦٢.٧٪ لديهم تصورات خاطئة عن التشخيص، وأن ٨١٪ لديهم مفاهيم خاطئة حول العلاج، وقد أشارت نتائج البحث بوضوح إلى أن معلمي المدارس الابتدائية لديهم مجموعة واسعة من المفاهيم الخاطئة حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ مما يعكس الحاجة إلى تزويد المعلمين بالمعرفة الأساسية باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه والتي تمكنهم من تقديم دعم فعال لهؤلاء الطلاب.

دراسة (2019) Ilik وحاولت التحقيق في آراء أولياء الأمور حول خدمات التعليم والرعاية الصحية المقدمة للأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتكونت العينة من (٢٥) من أولياء الأمور لأطفال مصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه في المدرسة الابتدائية، تم استخدام نموذج مقابلة شبه منظم لمقابلات الوالدين، كما تم تحليل البيانات من خلال تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج أن الخدمة المقدمة للأطفال تضمنت في الغالب إما خدمات الرعاية الصحية أو خدمات التعليم، لكن عددًا قليلاً جدًا حصلوا على الخدمتين معاً، وذكر الكثير من أولياء الأمور ان الأدوية التي توصف لأطفالهم مفيدة لزيادة اهتمامهم، ولكنها تترك اثراً سلبيا على نموهم الاجتماعي، وطالب أولياء الأمور بضرورة توفير برامج تدريبية للآباء وتوفير تدخلات متعددة الوسائط.

دراسة Macphee et al. (2019) وهدفت لتقييم التدخلات لذوي ADHD ، وتوصلت إلى أنه من ضمن التدخلات الحالية القائمة على الأدلة للأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD) التدخل الأكاديمي، وإدارة الفصول السلوكية، والتدخل النفسي، وأن التدخلات الدوائية قد أدت إلى تحسن في مجالين رئيسيين للعمل في البيئات المدرسية هما: الضبط الصفي، والتحصيل الأكاديمي.

دراسة أبو عواد (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على واقع برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية، وتحديد أهم المعوقات التي تواجهها في مدارس التعليم العام، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الآلية التي يستخدمها المعلمون في تحويل الطلاب إلى برامجهم لا تستند إلى مصادر متنوعة في جمع البيانات، وأن طبيعة الخدمات المقدمة غير واضحة، وأن

هناك ضعفا كبيرا في تطبيق الاستراتيجيات المبنية على الادلة في التربية الخاصة، فضلا عن وجود العديد من المعوقات التي تواجه برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه.

دراسة الصوالحة (٢٠٢٠) هدفت إلى تقييم مستوى معرفة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن بحالات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مستخدمة نسخة معربة من اختبار (KADDS) والمكون من ٣٦ فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: المعرفة العامة، والمعرفة التشخيصية، والمعرفة العلاجية، وأشارت النتائج إلى أن مستوى معرفة المعلمين بحالات فرط الحركة وتشتت الانتباه منخفض على الدرجة الكلية، وعلى مجالات الاختبار الثلاثة، وكان ترتيبها المعرفة العامة والمعرفة التشخيصية والمعرفة العلاجية.

كما تناولت بعض الدراسات تقييم البرامج التربوية لبعض فئات الإعاقة الأخرى ومنها:

دراسة خصاونة (٢٠١٣) واستهدفت التعرف على واقع الخدمات التربوية التي تقدم في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت نتائجها إلى أن مشاركة الأهل في غرف المصادر كانت متوسطة، ويعتقد أولياء الأمور أن المعلمين يهتمون باستراتيجيات التقويم بدرجة أكبر، ثم التعزيز، وأخيرا بيئة التعلّم والاستكشاف.

دراسة قواسمة (٢٠١٦) وتناولت تقييم البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد في مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية، واستخدمت الباحثة أداة تكونت من (٥٨) مؤشرا تضمنت الأبعاد التالية: البرامج والخدمات التربوية، والبيئة التعليمية، والتقييم، والدمج والخدمات الانتقالية، وتوصلت الدراسة إلى أن بعد البيئة التعليمية جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي، بينما جاء الدمج والخدمات الانتقالية في المرتبة الأخيرة.

دراسة المغاربة (٢٠١٦) وتناولت تقييم واقع البرامج التربوية والخدمات المساندة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الاردن في ضوء المعايير الدولية، وتمثلت الأبعاد الرئيسية لأداة الدراسة في: الرؤية والرسالة، والإدارة والعاملين، والبيئة التعليمية، والتقييم والتشخيص، والأدوات والأجهزة التكنولوجية المساعدة، والبرامج وطرق التدريس، والخدمات المساندة، والمشاركة ودعم الأسرة، وأشارت النتائج إلى أن بعد الأدوات والأجهزة التكنولوجية انطبق بدرجة مرتفعة، وباقي الأبعاد السبعة انطبقت بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة تحسين مستوى الخدمات التربوية

المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية من خلال التقييم الذاتي والمستمر من قبل أدارة المؤسسة، ووجود جهات رقابية دائمة للارتقاء لمستوى العالمية في تقييم تلك البرامج لهذه الفئة.

دراسة ميرغني وإبراهيم (٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة في ضوء المعايير العالمية في التربية الخاصة في وادي الدواسر، وتناولت الدراسة (١٠) برامج للتربية الخاصة شملت مدارس الدمج والمراكز النهارية، وتوصلت النتائج إلى مستوى فاعلية متوسط للبرامج المقدمة لذوي الإعاقة، وكان بعد مشاركة الأسرة أفضل الأبعاد، أما بعد الدمج والبرامج الانتقالية فقد كان الأقل درجة.

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من الدراسات السابقة وجود صعوبات وتحديات أمام برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه، وأن طبيعة الخدمات المقدمة فيها غير واضحة وهناك ضعف في تطبيق الاستراتيجيات المبنية على الأدلة (ابو عواد ، ٢٠٢٠)، وأن هناك حاجة للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه إلى المساعدة الإضافية وتعديل البيئة الصفية (Mulholland, 2017) ، وأن برامج قصور الانتباه وفرط الحركة قد أهملت استعمال وسائل التكنولوجيا، والتنسيق بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ البرامج العلاجية (خرباش وعبدالناصر ، ٢٠١٦)، كما أن مستوى معرفة المعلمين بحالات فرط الحركة وتشتت الانتباه منخفض في المعرفة العامة والمعرفة التشخيصية والمعرفة العلاجية (الصوالحة ، ٢٠٢٠؛ أبا عود ، ٢٠١٧) بل أن لديهم مفاهيما خاطئة عن الاضطراب (Ashenafi et al.2019)، وأظهرت آراء أولياء الأمور ضرورة توفير براج تدريبية لهم، وتوفير تدخلات متعددة الوسائط لأبنائهم (Ilik,2019) ، وأن الآباء يجدون صعوبة في حصول أبنائهم ذوي ADHD على خدمات الرعاية (Ornoy et al.,2018).

كما يتضح من الدراسات السابقة افتقاد البيئة العربية لدراسات تقييم برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه، لا سيما في ضوء المعايير الدولية ذات العلاقة، ومن ثم تطويرها في ضوء ذلك وهو ما تحاول الدراسة الحالية تحقيقه.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المقارن لمناسبته لطبيعة الدراسة ومتغيراتها وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين ببرامج فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمملكة العربية السعودية بالمدارس العامة والبالغ عددها (٥٦) برنامجاً بمدارس البنين و (٣٧) برنامجاً بمدارس البنات.

عينة الدراسة:

- **عينة الدراسة الاستطلاعية:** تم اختيار عينة عشوائية لتقنين أداة الدراسة بلغ قوامها (٤٠) من معلمي التربية الخاصة والمشرفين ببرامج فرط الحركة وتشتت الانتباه منهم (١٥ من الذكور ، ٢٥ من الإناث) من غير العينة الأساسية وبنفس خصائصها.
- **عينة الدراسة الأساسية:** تم اختيار عينة عشوائية بلغ قوامها (١٤٦) فردا من المعلمين والمشرفين ببرامج فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمدارس العادية وذلك على النحو المبين في الجدول التالي.

جدول (١) عينة الدراسة الأساسية

النوع	التخصص			طبيعة العمل		
	تربية خاصة	مواد دراسية	المجموع	معلم	مشرف	المجموع
ذكور	٥٠	٢٥	٧٥	٥٢	٢٣	٧٥
إناث	٤٨	٢٣	٧١	٥٥	١٦	٧١
المجموع	٩٨	٤٨	١٤٦	١٠٧	٣٩	١٤٦

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في مقياس تقييم برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في ضوء المعايير الدولية (إعداد الباحث)، ويتضمن في صورته النهائية (٤٤) فقرة موزعة على (٦) أبعاد هي: المعلمين /الإدارة (١٠)، استراتيجيات التدريس(٦)، البيئة التعليمية (٨)، مشاركة الأسرة (٦)، الخدمات المساندة (٦)، تقييم الطلاب (٨)، والاستجابات عليها (متوفر بدرجة كبيرة- متوفر بدرجة متوسطة- متوفر بدرجة قليلة- غير متوفر) تأخذ درجات (٤-٣-٢-١) على الترتيب.

صدق المقياس:

١-صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في التربية الخاصة والقياس والتقويم بلغ عددهم (٩) محكمين، وتم تعديل بعض المفردات بناء على آراء السادة المحكمين، وقد كان عدد مفردات المقياس في صورته الأولية (٤٦) مفردة.

٢-صدق البناء أو صدق التكوين: وتم التأكد من صدق المقياس من خلال تطبيق المقياس على عينة من معلمي التربية الخاصة والمشرفين بمدارس يتم فيها تطبيق برنامج رعاية ذوي فرط النشاط، وبلغ قوامها (٤٠) معلماً ومشرفاً ، وتم حساب معاملات ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه كما موضح في الجدول التالي:

جدول (٢)معاملات ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه بمقياس تقييم برامج الحركة وتشتت الانتباه طبقاً للمعايير الدولية

المفردات	المعلمين والإدارة	المفردات	استراتيجيات التدريس	المفردات	البيئة التعليمية	المفردات	مشاركة الأسرة	المفردات	الخدمات المساندة	المفردات	تقييم الطلاب
١	٠.٨٠٤**	١٣	٠.٧٨٤**	١٩	٠.٧٢٨*	٢٧	٠.٩١٢*	٣٣	٠.٧٩٤**	٣٩	٠.٧٢٨**
٢	٠.٠١٢	١٤	٠.٨٥٤**	٢٠	٠.٦٨١*	٢٨	٠.٨٧٧*	٣٤	٠.٨٢٧**	٤٠	٠.٧٨٩**
٣	٠.٠٨٧	١٥	٠.٧٠٠**	٢١	٠.٧٤١*	٢٩	٠.٩١٠*	٣٥	٠.٨٣٣**	٤١	٠.٧٠٣**
٤	٠.٦٢٦**	١٦	٠.٩٠٦**	٢٢	٠.٧٧٥*	٣٠	٠.٨٤٩*	٣٦	٠.٧٩٩**	٤٢	٠.٨٢٩**
٥	٠.٧٥٠**	١٧	٠.٨٨٦**	٢٣	٠.٦٨٣*	٣١	٠.٨٩١*	٣٧	٠.٨١٦**	٤٣	٠.٦٤٨**
٦	٠.٨٠٥**	١٨	٠.٨٦٧**	٢٤	٠.٨٧٧*	٣٢	٠.٨٨٦*	٣٨	٠.٧٢٨**	٤٤	٠.٧٤١**
٧	٠.٦٦٠**			٢٥	٠.٦٧٨*					٤٥	٠.٧٦٧**
٨	٠.٧٢٧**			٢٦	٠.٧٢٨*					٤٦	٠.٨٩٤**
٩	٠.٦٥٤**										
١٠	٠.٧٤٥**										
١١	٠.٨٢٦**										
١٢	٠.٧٩٨**										

*معامل الارتباط دال عند مستوى٠.٠٥ **معامل الارتباط دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من خلال الجدول رقم (٢) أن جميع المفردات ترتبط ارتباط دال إحصائياً بالبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى ٠.٠١ ما عدا المفردتين (٢، ٣) في بعد المعلمين والإدارة ليس لهما ارتباط دال احصائياً، وبالتالي أصبح العدد النهائي لمفردات المقياس (٤٤) مفردة، وهذا يؤكد على صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثم تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس تقييم برامج الحركة وتشتت الانتباه طبقاً للمعايير الدولية وكانت النتائج على النحو المبين بالجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس تقييم برامج الحركة وتشتت الانتباه طبقاً للمعايير الدولية

الأبعاد	المعلمين والإدارة	استراتيجيات التدريس	البيئة التعليمية	مشاركة الأسرة	الخدمات المساندة	تقييم الطلاب
المعلمين والإدارة	١					
استراتيجيات التدريس	٠.٧٤٥**	١				
البيئة التعليمية	٠.٦٤٤**	٠.٥٢٩**	١			
مشاركة الأسرة	٠.٧٢١**	٠.٥٧٦**	٠.٤٨٧**	١		
الخدمات المساندة	٠.٧٥٢**	٠.٥٩١**	٠.٧٦٦**	٠.٣٧٧*	١	
تقييم الطلاب	٠.٧٥٩**	٠.٥٨٨**	٠.٦٢٦**	٠.٧٤٥**	٠.٦٥٦**	١
الدرجة الكلية	٠.٩٣١**	٠.٧٩٦**	٠.٨٠٣**	٠.٧٨٥**	٠.٨١٨**	٠.٨٧٧**

*معامل الارتباط دال عند مستوى٠.٠٥ **معامل الارتباط دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن جميع الأبعاد ترتبط ارتباطا دالا إحصائياً فيما بينها، كما ترتبط أيضاً ارتباطا دالا إحصائياً بين الأبعاد والدرجة الكلية عند مستوى ٠.٠١ ، مما يؤكد على صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

الثبات:

تم حساب ثبات المقياس من خلال حساب معامل الفا-كرنباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وللدرجة الكلية كما موضح فيما يلي:

جدول(٤)

معامل الفا-كرنباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وللدرجة الكلية

الابعاد	عدد المفردات	معامل الثبات
المعلمين والإدارة	١٠	٠.٩٠٧
استراتيجيات التدريس	٦	٠.٩١٢
البيئة التعليمية	٨	٠.٨٧٨
مشاركة الأسرة	٦	٠.٨٣٤
الخدمات المساندة	٦	٠.٨٨٥
تقييم الطلاب	٨	٠.٨٩٨
الدرجة الكلية	٤٤	٠.٩٧٠

يتضح من خلال الجدول(٤) أن معاملات الفا-كرنباخ للأبعاد تتراوح ما بين ٠.٨٣٤-٠.٩١٢ ، وهذا يؤكد على أن معاملات ثبات الأبعاد مرتفعة لأنها أعلى من ٠.٧ وكذلك معامل ثبات المقياس ككل ٠.٩٧ مما يؤكد على ثبات المقياس مما يتيح استخدام المقياس في البحث الحالي.

النتائج:

السؤال الأول: والذي ينص على: "ما مدى توافر المعايير الدولية في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدميها؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للبند لكل بعد من أبعاد المقياس، وحيث إن المدى لدرجات البند المدى = ٤-١ = ٣ درجات ويمكن تقسيم المدى إلى ثلاثة مستويات وتكون المستويات الثلاثة هي:

- من ١-إلى أقل من ٢ مستوى منخفض.
- من ٢ إلى أقل من ٣ مستوى متوسط.
- من ٣ إلى ٤ مستوى مرتفع.

جدول (٥)

المتوسط والانحراف المعياري للمفرد لكل بعد من أبعاد مقياس تقييم برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه

الأبعاد	ن	م	ع	المستوى	الترتيب
المعلمين والإدارة	١٤٦	٢.١٧٤	٠.٧١٢	متوسط	٤
استراتيجيات التدريس	١٤٦	٢.٥٧١	٠.٧٧٠	متوسط	١
البيئة التعليمية	١٤٦	٢.٠٨٢	٠.٦٩١	متوسط	٥
مشاركة الأسرة	١٤٦	٢.٥٠٣	٠.٨٦١	متوسط	٢
الخدمات المساندة	١٤٦	١.٨٤٦	٠.٦٥٦	متوسط	٦
تقييم الطلاب	١٤٦	٢.٤٢٣	٠.٧٢٨	متوسط	٣
الدرجة الكلية	١٤٦	٢.٢٥٧	٠.٦٠٤	متوسط	

يتضح من خلال الجدول (٥) أن جميع المتوسطات للأبعاد والدرجة الكلية تقع في المستوى المتوسط، ماعدا الخدمات المساندة تقع في المستوى المنخفض، ويتضح أيضا من خلال الجدول أن استراتيجيات التدريس تمثل المستوى الأول، بينما الخدمات المساندة تقع في المستوى الأخير؛ مما يجعل الحاجة ماسة لتوفير الخدمات المساندة في برنامج برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه.

ويشير وقوع مستوى تقييم كافة معايير التقييم في المستوى المتوسط إلى ان البرامج بحاجة لتطوير وتحسين حتى تصل الى المستوى المرتفع في ضوء المعايير الدولية، فهناك حاجة لتدريب المعلمين والإدارة، وكذلك للارتقاء باستراتيجيات التدريس المستخدمة، هذا الى جانب تحسين البيئة التعليمية للبرامج، وكذلك تفعيل مشاركة الأسرة في برامج أبنائهم ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، كما تشير النتائج إلى أن الخدمات المساندة بهذه البرامج دون المستوى المأمول مقارنة بالمعايير الدولية، وكذلك أساليب تقييم الطلاب بحاجة للتطوير لتصبح أكثر دقة وشمولية.

وهذا يتفق مع ما أشارت إلية دراسة أبا عود (٢٠٢٠) من أن طبيعة الخدمات المقدمة في برامج فرط الحرة وتشتت الانتباه غير واضحة، وهناك ضعف في تطبيق الاستراتيجيات المبنية على الأدلة، وكذلك يتفق مع ما أشارت إليه دراسة Mulholland (2017) من أن هناك حاجة لدى التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه إلى المساعدة الإضافية، وتعديل البيئة الصفية، وتؤكد كذلك نتائج الدراسة الحالية ما انتهت إلية دراسة خرباش وعبدالناصر (٢٠١٦) من أن برامج قصور الانتباه وفرط الحركة قد أهملت استعمال وسائل التكنولوجيا، والتعاون والتنسيق بين الأسرة والمدرسة في تنفيذ البرامج العلاجية لذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، وهذا ما أشارت إليه دراسة العنزي واخرون (٢٠١٩) أيضاً؛ حيث كان تقييم الحاجه إلى الاحتياجات الغير متوفرة كما، أن تدني مستوى المعلمين في البرامج الحالية جاء متفقا مع ما توصلت إليه الدراسات من أن مستوى معارف المعلمين بحالات فرط الحركة وتشتت الانتباه منخفض، سواء فيما يتعلق بالمعرفة العامة بالاضطراب أو بالمعرفة التشخيصية والمعرفة العلاجية (الصوالحة ، ٢٠٢٠؛ أبا عواد ، ٢٠١٧)، وهذا ما يفسر أيضا انخفاض بعد التقييم واستراتيجيات التدريس مقارنة بالمعايير الدولية لانخفاض وعي المعلمين باستراتيجيات التقييم واستراتيجيات التدريس العلاجي، ولعل انخفاض تقييم البرامج في كافة الأبعاد يعود للمعلمين حيث يرتبطون بصورة أو بأخرى بباقي أبعاد ومعايير التقييم، وربما زاد الأمر سوءا ما ذهبت إليه دراسة Ashenafi et al. (2019) أن المعلمين ليس لديهم قصوراً في المعارف فقط، بل لديهم ايضاً مفاهيم خاطئة عن هذا الاضطراب.

أما عن ضعف مشاركة الأسرة في هذه البرامج فقد يعود لتدني وعي المعلمين والإدارة بدور الأسرة، ولما لا وهم بالأساس لديهم تدني للوعي بالاضطراب والتلاميذ أنفسهم، وجاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع دراسة(2019) Ilik والتي أظهرت مطالبة أولياء الأمور بضرورة توفير برامج تدريبية لهم، وإشراكهم في البرامج العلاجية لأطفالهم، وتوفير تدخلات متعددة الوسائط.

السؤال الثاني: والذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر المعايير الدولية في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدميها تعزى لمتغير الجنس؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار T-Test لمجموعتين مستقلتين كما موضح في الجدول التالي:

جدول (٦)

الفروق بين الذكور والإناث في مقياس الخدمات المقدمة لذوي الافراط في النشاط وأبعاده

الأبعاد والدرجة الكلية	النوع	ن	م	ع	د ح	ت	مستوى الدلالة
المعلمين والإدارة	ذكو	٧	٢٠.٦٥٣	٦.٨٣١	١٤٤.٠	١.٩١٢	٠.٠٦
	إناث	٧	٢٢.٨٨٧	٧.٢٨٩			
استراتيجيات التدريس	ذكو	٧	١٤.٣٨٧	٤.٥٢٠	١٤٤.٠	٢.٨٥٨	٠.٠١
	إناث	٧	١٦.٥٢١	٤.٥٠٠			
البيئة التعليمية	ذكو	٧	١٦.٦٩٣	٥.٦٠٢	١٤٤.٠	٠.٠٨	٠.٩٤
	إناث	٧	١٦.٦٢٠	٥.٤٩٦			
مشاركة الأسرة	ذكو	٧	١٤.٣٦٠	٤.٧٨٩	١٤٤.٠	١.٥٩٧	٠.١١
	إناث	٧	١٥.٧١٨	٥.٤٨٣			
الخدمات المساندة	ذكو	٧	١٠.٨٩٣	٤.١٥٨	١٤٤.٠	٠.٥٧٣	٠.٥٧
	إناث	٧	١١.٢٦٨	٣.٧٠٧			
تقييم الطلاب	ذكو	٧	١٩.١٨٧	٦.٤٤٥	١٤٤.٠	٠.٤١٩	٠.٦٨
	إناث	٧	١٩.٥٩٢	٥.١٢٠			
الدرجة الكلية	ذكو	٧	٩٦.١٧٣	٢٦.٩٨	١٤٤.٠	١.٤٦٧	٠.١٥
	إناث	٧	١٠٢.٦١	٢٥.٩٣			

يتضح من خلال الجدول (٦) أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية والأبعاد ما عدا استراتيجيات التدريس توجد فروق لصالح الإناث.

ولعل عدم وجود فروق بين الذكور والإناث يعود إلى تقارب معارف المعلمين والعاملين ببرامج فرط الحركة وتشتت الانتباه، وما يتلقونه من تدريب ويتعرضون إليه من متغيرات، وربما لتشابه مكونات البرامج في شطر الطلاب وشطر الطالبات؛ فكلاهما يتبعون إدارة واحدة في وزارة التعليم،

ولعل الاختلاف في بعد استراتيجيات التدريس لصالح الإناث يرجع لطبيعة وقرب المعلمات من الطالبات وميلهن للتنوع في الأساليب المستخدمة.

السؤال الثالث: والذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر المعايير الدولية في برامج الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدميها تعزى لمتغير المؤهل / التخصص؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار T-Test لمجموعتين مستقلتين كما موضح في الجدول التالي:

جدول(٧)

الفروق في درجات مقياس توافر المعايير الدولية في برامج الحركة وتشتت الانتباه وأبعاده طبقاً للمؤهل

الأبعاد والدرجة الكلية	طبيعة العمل	ن	م	ع	د ح	ت	مستوى الدلالة
المعلمين والإدارة	تربية	٩	٢٢.٠٦	٧.٨٦٧	١٤٤.٠	٠.٧٧٨	٠.٤٣٨
	مواد	٤	٢١.٠٨	٥.٢٩٩			
استراتيجيات التدريس	تربية	٩	١٦.١٦	٤.٩٤٩	١٤٤.٠	٢.٨٢٦	٠.٠٠٥
	مواد	٤	١٣.٩١	٣.٤٤٥			
البيئة التعليمية	تربية	٩	١٦.٤١	٥.٨٦٦	١٤٤.٠	-٠.٧٤٥	٠.٤٥٧
	مواد	٤	١٧.١٤	٤.٧٩٨			
مشاركة الأسرة	تربية	٩	١٦.٣٣	٥.٢٦٨	١٤٤.٠	٤.٧١	٠.٠٠٠
	مواد	٤	١٢.٣٣	٣.٧٤٩			
الخدمات المساندة	تربية	٩	١١.٢٤	٤.٢٠٩	١٤٤.٠	٠.٧٤٣	٠.٤٥٩
	مواد	٤	١٠.٧٢	٣.٣٢٥			
تقييم الطلاب	تربية	٩	١٩.٨١	٦.٢٨٤	١٤٤.٠	١.٢٨٦	٠.٢٠٠
	مواد	٤	١٨.٥٠	٤.٦٧٧			
الدرجة الكلية	تربية	٩	١٠٢.٠	٢٨.٥١	١٤٤.٠	١.٧٩٢	٠.٠٧٥
	مواد	٤	٩٣.٧٠	٢١.٣٤			

يتضح من خلال الجدول (٧) أنه لا توجد فروق بين المتخصصين في التربية الخاصة وغير المتخصصين في درجات مقياس تقييم برامج الحركة وتشتت الانتباه سواء في الأبعاد

والدرجة الكلية، ما عدا استراتيجيات التدريس ومشاركة الأسرة لصالح المعلمين المتخصصين في التربية الخاصة.

ولعل وجود اختلاف في الاستراتيجيات التدريسية لصالح معلمي التربية الخاصة يعود لاختلاف التأهيل، وما تلقونه من معارف، وتدريب على استراتيجيات التدريس، ومعرفتهم بالطرق الأكثر مناسبة لهذه الفئة مقارنة بباقي العاملين بالبرنامج.

السؤال الرابع: والذي ينص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر المعايير الدولية في برامج الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدميها تعزى لمتغير الخبرة؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA لحساب الفروق بين متوسطات الأبعاد والدرجة الكلية تبعاً لمستويات الخبرة الثلاثة الموضحة كما يلي:

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مقياس المعايير الدولية في برامج الحركة وتشتت الانتباه وفقا لمتغير مستوى الخبرة

المتغيرات	مستويات الخبرة	ن	م	ع
المعلمين والإدارة	من ١–٥	٢٨	٢٢.٣٩٣	٦.٤٦٦
	من ٦–١٠	٨٤	٢١.٧٧٤	٦.٩٩٣
	أكثر من ١٠	٣٤	٢١.١١٨	٨.٠٥٦
	المجموع	١٤٦	٢١.٧٤٠	٧.١٢٢
استراتيجيات التدريس	من ١–٥	٢٨	١٥.٨٥٧	٤.٠٨٠
	من ٦–١٠	٨٤	١٥.٥٧١	٤.٧١٤
	أكثر من ١٠	٣٤	١٤.٧٠٦	٤.٨٥٣
	المجموع	١٤٦	١٥.٤٢٥	٤.٦٢١
البيئة التعليمية	من ١–٥	٢٨	١٦.٧٨٦	٦.١٩١
	من ٦–١٠	٨٤	١٦.٤٥٢	٤.٩٠٧
	أكثر من ١٠	٣٤	١٧.٠٥٩	٦.٤٩٩
	المجموع	١٤٦	١٦.٦٥٨	٥.٥٣٢

المتغيرات	مستويات الخبرة	ن	م	ع
مشاركة الأسرة	من ١-٥	٢٨	١٤.٦٧٩	٥.٣٨٩
	من ٦-١٠	٨٤	١٥.٠٢٤	٥.٢٠٩
	أكثر من ١٠	٣٤	١٥.٢٩٤	٥.٠٠٦
	المجموع	١٤٦	١٥.٠٢١	٥.١٦٥
الخدمات المساندة	من ١-٥	٢٨	١٢.٣٩٣	٤.٣٨٣
	من ٦-١٠	٨٤	١٠.٦٥٥	٣.٥٠٤
	أكثر من ١٠	٣٤	١١.٠٢٩	٤.٤٢١
	المجموع	١٤٦	١١.٠٧٥	٣.٩٣٦
تقييم الطلاب	من ١-٥	٢٨	٢٠.١٠٧	٥.١٢٣
	من ٦-١٠	٨٤	١٩.٤٥٢	٥.٤٩٣
	أكثر من ١٠	٣٤	١٨.٦١٨	٧.١٠٥
	المجموع	١٤٦	١٩.٣٨٤	٥.٨٢٢
الدرجة الكلية	من ١-٥	٢٨	١٠٢.٢١٠	٢٦.٥٦٦
	من ٦-١٠	٨٤	٩٨.٩٢٩	٢٤.٦١٢
	أكثر من ١٠	٣٤	٩٧.٨٢٤	٣١.٥٥٢
	المجموع	١٤٦	٩٩.٣٠١	٢٦.٥٨٨

جدول (٩) تحليل التباين في اتجاه واحدِ ANOVA لدرجات أبعاد مقياس مدى توافر المعايير الدولية في برامج الحركة وتشتت الانتباه وفق لمتغير مستويات الخبرة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
المعلمين والإدارة	بين المجموعات	٢٥.١٩٩	٢	١٢.٦	٠.٢٤٦	٠.٧٨٢
	داخل المجموعات	٧٣٢٨.٩١	١٤٣	٥١.٢٥١		
	المجموع	٧٣٥٤.١١	١٤٥			
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	٢٤.٦١٢	٢	١٢.٣٠٦	٠.٥٧٣	٠.٥٦٥
	داخل المجموعات	٣٠٧١.٠٥٩	١٤٣	٢١.٤٧٦		
	المجموع	٣٠٩٥.٦٧١	١٤٥			

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
البيئة التعليمية	بين المجموعات	٩.٤٧١	٢	٤.٧٣٥	٠.١٥٣	٠.٨٥٨
	داخل المجموعات	٤٤٢٧.٤٠٦	١٤٣	٣٠.٩٦١		
	المجموع	٤٤٣٦.٨٧٧	١٤٥			
مشاركة الأسرة	بين المجموعات	٥.٨٢	٢	٢.٩١	٠.١٠٨	٠.٨٩٨
	داخل المجموعات	٣٨٦٣.١١٨	١٤٣	٢٧.٠١٥		
	المجموع	٣٨٦٨.٩٣٨	١٤٥			
الخدمات المساندة	بين المجموعات	٦٣.٥٣٤	٢	٣١.٧٦٧	٢.٠٨١	٠.١٢٩
	داخل المجموعات	٢١٨٢.٦٣٧	١٤٣	١٥.٢٦٣		
	المجموع	٢٢٤٦.١٧١	١٤٥			
تقييم الطلاب	بين المجموعات	٣٥.٠٠٣	٢	١٧.٥٠٢	٠.٥١٣	٠.٦
	داخل المجموعات	٤٨٧٩.٥١٨	١٤٣	٣٤.١٢٣		
	المجموع	٤٩١٤.٥٢١	١٤٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣٢٣.٥١٣	٢	١٦١.٧٥٦	٠.٢٢٦	٠.٧٩٨
	داخل المجموعات	١٠٢١٨٣.٢	١٤٣	٧١٤.٥٦٨		
	المجموع	١٠٢٥٠٦.٧	١٤٥			

يتضح من الجدول (٩) أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المعايير الدولية في برامج الحركة وتشتت الانتباه وفقاً لمستوى الخبرة لدى العينة ولعل ذلك يعود لحداثة التجربة لجميع العاملين بهذه البرامج، ومن ثم تشابه الخبرة الحقيقة في هذه البرامج وإن اختلفت في ميادين أخرى .

السؤال الخامس: والذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر المعايير الدولية في برامج الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدميها تعزى لمتغير نمط العمل (معلم، مشرف)؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار T– Testلمجموعتين مستقلتين كما موضح في الجدول التالي:

جدول(١٠) الفروق في درجات مقياس توافر المعايير الدولية في برامج الحركة وتشتت الانتباه وأبعاده طبقاً لنمط العمل

الأبعاد والدرجة الكلية	نوع العمل	ن	م	ع	ت	دح	مستوى الدلالة
المعلمين والإدارة	معلم	١٠٧	٢١.٤٧٧	٧.٤٨٠	٠.٧٣٨	١٤٤	٠.٤٦٢
	مشرف	٣٩	٢٢.٤٦٢	٦.٠٦٠			
استراتيجيات التدريس	معلم	١٠٧	١٥.٣٠٨	٤.٩٧٨	٠.٥٠٢	١٤٤	٠.٦١٦
	مشرف	٣٩	١٥.٧٤٤	٣.٤٩٢			
البيئة التعليمية	معلم	١٠٧	١٦.١٥٠	٥.٦٢٦	١.٨٥٣	١٤٤	٠.٠٦٦
	مشرف	٣٩	١٨.٠٥١	٥.٠٧٣			
مشاركة الأسرة	معلم	١٠٧	١٤.٦٦٤	٥.٣٩٤	١.٣٨٨	١٤٤	٠.١٦٧
	مشرف	٣٩	١٦.٠٠٠	٤.٣٩٥			
الخدمات المساندة	معلم	١٠٧	١٠.٩٨١	٤.٠٤٥	٠.٤٧٧	١٤٤	٠.٦٣٤
	مشرف	٣٩	١١.٣٣٣	٣.٦٥٩			
تقييم الطلاب	معلم	١٠٧	١٨.٨٦٩	٦.٠٧٧	١.٧٨٢	١٤٤	٠.٠٧٧
	مشرف	٣٩	٢٠.٧٩٥	٤.٨٥١			
الدرجة الكلية	معلم	١٠٧	٩٧.٤٤٩	٢٨.٣٤٨	١.٣٩٩	١٤٤	٠.١٦٤
	مشرف	٣٩	١٠٤.٣٨٠	٢٠.٤٨٧			

يتضح من خلال الجدول(١٠) أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين المعلمين والمشرفين في تقييم مدى توافر المعايير الدولية في برامج الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية.

ولعل ذلك يعود لحداثة البرامج بالنسبة للجميع وتقارب معارفهم فيما يتعلق بالاضطراب؛ حيث أشارت الدراسات إلى أن مستوى معارف المعلمين بحالات فرط الحركة وتشتت الانتباه منخفض، سواء فيما يتعلق بالمعرفة العامة بالاضطراب أو بالمعرفة التشخيصية والمعرفة العلاجية (الصوالحة ، ٢٠٢٠؛ أبا عود ، ٢٠١٧)، فما بالك بباقي أفراد البرنامج

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

١. تطوير قدرات العاملين والمشرفين العاملين مع التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه فيما يتعلق (بالخدمات المساندة، والتخطيط للبيئة التعليمية، واستراتيجيات التدريس، ومشاركة الأهل).

٢. تدريب المعلمين العاملين مع التلاميذ فرط الحركة وتشتت الانتباه على الاستراتيجيات العلمية المبنية على البراهين الخاصة بتلاميذ فرط الحركة وتشتت الانتباه.

٣. تقديم مقررات دراسية خاصة بفرط الحركة وتشتت الانتباه في برامج إعداد المعلمين.

٤. إعداد الدورات التدريبة للمعلمين على رأس العمل حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

٥. تدريب معلمين التعليم العام على التعاون بفاعلية مع أولياء الأمور ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.

٦. توفير أدلة تنظيمية إجرائية خاصة بالعمل في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام.

٧. تحسين مستوى الخدمات المساندة في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه.

٨. وضع استراتيجيات محددة لتقييم وتشخيص الطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه قائمة على التشخيص التكاملي.

٩. إجراء دراسات مستقبلية تهدف إلى تطوير برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه.

المراجع:

أبا عود، عبدالرحمن. (٢٠٢٠). واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأهم معوقاتها في مدارس التعليم العام: دراسة نوعية. *مجلة العلوم التربوية كلية التربية بجامعة الملك سعود*، ٣٢ (١) ، ١٤١- ١٥٨.

أبا عود، عبدالرحمن. (٢٠١٧). إلمام المعلمين بالمشكلات التعليمية المصاحبة لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد. *مجلة التربية الخاصة* – كلية علوم الإعاقة والتأهيل ومركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بجامعة الزقازيق، (١٩) ٦٧ – ٩١.

الحسين، عبدالكريم، و آل داود، حنان. (٢٠١٧). التحديات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في دمج التقنيات المساعدة واتجاهاتهم نحوها. *مجلة العلوم التربوية كلية التربية بجامعة الملك سعود*، ٢٩ (٣) ٣٥٥ – ٣٧٧.

خرباش، هدى، وعبدالناصر، تذكرات. (٢٠١٦). قراءة تحليلية لبعض برامج علاج قصور الإنتباه وفرط الحركة في الدراسات المعاصرة. *دراسات – جامعة عمار ثليجي بالأغواط*، (٤١) ١٦٥ – ١٨٥.

خصاونة، محمد سليم. (٢٠١٣). واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور. *مجلة القدس للبحوث الإنسانية والاجتماعية*. جامعة القدس، (٣١)، ٥١ـ ٧٦

الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح. (٢٠٠٦). إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات تربوية. عمان: عالم الكتاب الحديث.

وزارة التعليم. (١٤٣٦). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الإصدار الأول، تم استرجاعه في ٣ نوفمبر ٢٠٢٠

https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf

الرميح، ندى صالح. (٢٠١٣). الاعتماد التربوي لبرامج التربية الخاصة ، *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، اللقاء السنوي السادس عشر: الاعتماد المدرسي، المؤتمر ١٦، الرياض، ٣٥٣ ـ ٣٦٧.

صوالحة، عونية عطا. (٢٠٢٠). مستوى معرفة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن بحالات اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية* ٢٠ (١)، ٦٠– ٦٧.

العنزي، صالح ، والعجمي، محمد ، والعنزي، سلامة. (٢٠١٩). تقييم برنامج دمج بطيئي التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والإداريين في مدارس الدمج بالتعليم العام بين الواقع والمأمول بدولة الكويت، *مجلة التربية جامعة الأزهر*، ١٨١ (٣)، ٢١٣– ٢٤٤.

القرني، عوض. (١٤٣٢ هـ). إدارة الجودة الشاملة، لمحة تعريفية، سلسلة ثقافة الجودة. الرياض: عمادة الجودة – جامعة الملك سعود.

قواسمة، كوثر عبدربه. (٢٠١٦). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية*، ١٧١(٤)، ١٨٨ –٢٢٩.

المغاربة، انشراح سالم. (٢٠١٦). تقييم واقع البرامج التربوية والخدمات المساندة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الأردن في ضوء المعايير الدولية. دار سمات للدراسات والأبحاث، ٥ (١٠)، ١٢٥–١٧٧

مركز الملك فهد بن عبدالعزيز للجودة.(٢٠١١). معايير افضل الممارسات في جودة التعليم المدرسي، مركو الملك فهد بن عبدالعزيز للجودة، الاحساء: (١).

الموسى، ناصر. (٢٠٠٦). الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، الرياض: وزارة التعليم.

ميرغني، سمر يوسف وإبراهيم، هنادي عيسى.(٢٠٢٠). تقييم البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة بمحافظة وادي الدواسر في ضوء المعايير العالمية للتربية الخاصة. *مجلة العلوم التربوية النفسية*، ٤ (٢٨)، ١١٧–١٣٧

وزارة التعليم. (٢٠٢٠).اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. إدارة فرط الحركة وتشتت الانتباه، تم استرجاعه في ١١ نوفمبر ٢٠٢٠.

https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIALEDUCATION/Pages/AttentionDeficit.aspx

المراجع الاجنبية:

Al Hamed J, Taha A, Sabra A, Bella H.(2008). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Is it a Health Problem among Male Primary School Children. *Bahrain Medical Bulletin*, Vol. 30, No. 2, 117-129

Alharbi, R.(2020). Saudi Clinicians' and Teachers' Discourses About Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Jeddah, Saudi Arabia . *he Arab Journal of Phrase Science and Giftedness* ,13,405-436.

Ashenafi,W., Shivaleela P. Upashe. J..and Dereje D. (2019).Primary school teachers' misconceptions about Attention Deficit/Hyperactivity Disorder in Nekemte town, Oromia region, Western Ethiopia Woyessa. BMC Res Notes . 12:524 https://doi.org/10.1186/s13104-019-4573-9

Children and Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder center "CHADD"(2020) Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. https://chadd.org/about-adhd/general-prevalence /

Corkum, P., M. McGonnel, & Schachar,R.(2010) .Factors Affecting Academic Achievement in Children with ADHD. Journal of Applied Research on Learning, 3(9),1–14. http://www.ccl-cca.ca/pdfs/JARL/Jarl-Vol3Article9.pdf.

Counsel of Exceptional Children, 2009, https://exceptionalchildren.org/standards

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies. New York, NY: The Guilford Press.

Education Publications Center, U.S. Department of Education (2008). Teaching Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Instructional Strategies and Practices, This document is also available on the U.S. Department of Education's Web site at www.ed.gov/about/offices./

El Gebaly, H. H.; El Ghonemy, S. H.; Reda, M. M. & Mohammed, T. A. (2015). Study the Attention deficit Hyperactivity Symptoms in a Sample of primary School Children. Childhood Studies - Ain-Shams University, 18 (67) 5-12.

Hallahan, D., Kauffman, J., & Pullen, P. (2009). Exceptional learners: An introduction to special education. Boston: Pearson Education, Inc.

Hart, B. J. E. (2017). Helping Students With ADHD in The Age of Digital Distraction. Physical Disabilities: Education and Related Services, 36 (2), 1-7

Ilik, S. S. (2019), Views of parents regarding the services provided to the students with attention deficit hyperactivity disorder. Cypriot Journal of Educational Science. 14(3), 445–456. https://doi.org/10.18844/cjes.v14i3.432

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

Macphee, B.M. (2019). The Effect of Weighted Vests and Stability Balls With and Without Psychostimulant Medication on Classroom Outcomes for Children With ADHD. *School Psychology Review*, 48 (3) 276-289 .

Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2016). The antithesis of inclusion? The emergence and functioning of ADHD special education classes in the Swedish school system. Emotional & Behavioural Difficulties, 21 (3) 287-300.

Matson, J., Andrasik, F. and Matson, M. (2009). Assessing childhood psychopathology and developmental disabilities. New York.: Springer

McConaughy, S., Volpe, R., Antshel, K., Gordon, M., and Eiraldi, R. (2011). Academic and Social Impairments of Elementary School Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review*. 40 (2), 200-225.

Modayfer, A and Yousra A.(2015). Pilot study on the Prevalence Psychiatric Disorders a mong Saudi Children and a dolescents: A Sample from a Selected Community in Riyadh City.(2015). *The Arab Journal of Psychiatry*, AJP. 26,(2), 184-192

Mohammed, F. (2018). Effects of a Tailored Incredible Years Teacher Classroom Management Programme on On-Task Behaviour of School Children with

ADHD in Addis Ababa. *Journal of International Special Needs Education*, 21 (1) 1-13 .

Mulholland, S. M. (2017). ADHD: The Untold Truths of the ADEP (Australian Deficit in Educational Policy). *International Journal of Disability*, Development & Education, 64 (1)1-18

NAAC. (2004). Quality higher education and sustainable development" national assessment and accreditation council, bangalore. New York: Delmar publishers

Noorani J., Mashhadi A., Tabibi Z., & Kheirkhah F.(2018). Effectiveness of executive functions training based on daily life on reduce symptoms and improve adaptive skills in children with attention deficit/ hyperactivity disorder. *J Research Health*; 8(3): 269- 277

Ornoy, A., Rivkin, D., & Barlev, L. (2018). CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD): ACCESSIBILITY AND AVAILABILITY OF SERVICES IN ISRAEL, *Harefuah* . 157 (4), 219-224.

Primary school teachers' misconceptions about Attention Deficit/Hyperactivity Disorder in Nekemte town, Oromia region, Western Ethiopia Woyessa et al. BMC Res Notes (2019) 12:524 https://doi.org/10.1186/s13104-019-4573-9.

Raggi, V. L., & Chronis, A. M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. Clinical Child and Family PsychologyReview, 9(2), 85-111.

Sharma P, Gupta RK, Banal R, Majeed M, Kumari R, Langer B, ,Akhter A, Gupta C .,& Sunil K. (2020). Prevalence and correlates of Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD) risk factors among school children in a rural area of North India. J Family Med Prim Care,9,115-119.

The Disability Standards for Education 2005 https://www.education.gov.au/disability-standards-education-2005

UNESCO. 2003. Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision, Paris. UNESCO. 2010. Inclusive quality education - to end exclusion, Retrieved from (www.eenet.org.uk/.../ docs/IDDC_ quality_

Wilson, M (2009). Assessment for Learning and for Accountability. Paper presented at the Exploratory Seminar: Measurement Challenges Within the Race to the Top Agenda, at ETS, Princeton, NJ. Retrieved from: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/WilsonPresenterSession4.pdf