المجلد (١٣)، العدد (٤٤)، الجزء الثاني، سبتمبر ٢٠٢١، ص ص ١٦٧ – ٢٠٧

تقييم واقع برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة

إعداد

أ/ عائشة بنت منور المطيري

معلمة فرط حركة وتشتت انتباه

وزارة التعليم – مدينة الرياض

تقييم واقع برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة

إعداد

أ/ عائشة بنت منور المطيري (*)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم واقع برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه في المملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة وتحديد مدى إنطباق تلك المعايير على المدارس التي يتواجد فيها الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتّت الإنتباه في المملكة، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات فرط الحركة وتشتت الإنتباه في برامج فرط الحركة الملحقة بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (٩٩) معلم ومعلمة. وقد تم اختيار (٥٠) معلماً ومعلمة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية في ضوء متغير الجنس، منهم (٢٤) معلم و (٢٦) معلمة، ولجمع البيانات تم بناء مقياس لمؤشرات الجودة في برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه من اعداد الباحثة، وتكون المقياس من (٥) أبعاد، عدد عباراتها (٥٦) عبارة، وُزّعت كالآتي: الأسس الفلسفية للبرنام، و الكادر العامل في المدرسة، البيئة المادية للطلاب، القياس والتقييم، و البرامج التربوية والمناهج وأساليب التدريس. أظهرت النتائج أن درجة تطبيق معايير الجودة في برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، بشكل عام (الأداة الكلية)، جاءت منخفضة، وبمتوسط حسابي (٢,٤٨). وبالنسبة لدرجة تطبيق معايير الجودة في كل بُعد من الأبعاد الخمسة، فجاء بالترتيب الأول بُعد "القياس والتقييم" بمتوسط حسابي (٣,٠٨) وبدرجة تطبيق متوسطة، وجاء بُعد "البيئة المادية للطلاب" في الترتيب الخامس والأخير بمتوسط حسابي (٢,٠٢) وبدرجة تطبيق منخفضة. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة بين متوسطات الرتب لاستجابة أفراد عينة الدارسة حول درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، في الأبعاد الخمسة، أوصت الباحثة بضرورة اجراء المزيد من الدراسات حول معايير جودة البرامج لدى فئات اخرى للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

الكلمات المفتاحية: برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتّت الإنتباه، مؤشرات ضبط الجودة.

(*) معلمة فرط حركة وتشتت انتباه - وزارة التعليم – مدينة الرياض

Evaluating the reality of hyperactivity and attention deficit programs in the Kingdom of Saudi Arabia within the indicators of quality control

By

Aisha Al-Mutairi(*)

Abstract

The current study aimed to assess the reality of hyperactivity and distraction programs in the Kingdom of Saudi Arabia as part of quality control indicators and to determine the extent to which these standards apply to schools where students with hyperactivity and low attention are present in the Kingdom, and the study sample consisted of all teachers and teachers of special education in school's Public education in the city of Riyadh, and the number (99) teachers. (50) male and female teachers, as they were chosen in a stratified random manner within the gender variable, including (24) male and 26 female teachers, and to collect data, a measure of quality indicators in hyperactivity and distraction programs was constructed from the researcher's preparation, and the scale consists of (5) dimensions, and the number of its phrases (56) phrases, were distributed on the philosophical foundations of the program the field of staff working in the school, the field of physical environment for students the field of measurement, the field of educational programs and curricula and teaching methods, the most prominent results indicated that the degree of application of quality standards in hyperactivity and distraction programs, in general (the overall tool), came low, With an average mean (2.48). As for the degree of application of quality standards in each of the five dimensions, it

(*) Special Education Teacher - Ministry of Education.

came in the first order, the "measurement and evaluation" dimension with an average of (3.08) and an average degree of application, and the dimension of the "physical environment for students" came in the fifth and last ranking with an average (2.02) with a low degree of application, in addition to the absence of statistically significant differences attributed to the gender variable and the educational qualification and experience between the averages of the ranks for the response of the individuals of the study sample about the degree of application of quality assurance standards for hyperactivity and distraction programs, in the five dimensions, and the researcher came out with a group Among them are recommendations Conducting more studies on program quality standards for other groups of students with special needs.

Keywords: hyperactivity and Attention deficit, programs students with hyperactivity and attention deficit, quality control indicators.

□

المقـــدمـــــة:

يعد ميدان التربية الخاصة من اكثر الميادين التربوية تطوراً؛ فقد شهد هذا الميدان في العديد من دول العالم تطورات ونموا كمية ونوعية، وتشكل عملية تطوير المعايير الخاصة بالبرامج التربوية إحدى أهم الأولويات لدى التربويين حيث تهدف تلك الإجراءات إلى تأمين حصول جميع الأطفال على التعليم الملائم والنوعي.

مع تزايد الاهتمام بتطوير برامج وخدمات التربية الخاصة تزداد الحاجة إلى تقديم أدلة مقنعة للمعلمين ولمتلقي الخدمة أن البرامج والخدمات المقدمة لفئات ذوي الإعاقة هي برامج وخدمات فعالة وذات جودة عالية تستحق الدعم. ولن يتحقق ذلك إلا بالتقييم العلمي والموضوعي للبرامج والخدمات المقدمة. ومن أهم مؤشرات ضبط الجودة: أن تعكس عملية تقييم البرامج والخدمات حاجات وتوقعات متخذي القرارات وأسر الأطفال والمعلمين ومقدمي الخدمات، أن تهتم البرامج في المجالات المختلفة كالتنفيذ والتغيير في الأداء، أن يتضمن التقييم أدوات متعددة لجمع البيانات، أن يشارك في التقييم كل ذوي علاقة، أن يتضمن التقييم مراجعة ذاتية سنوية، أن يطلع كل من العاملين وأولياء الأمور وكل من له علاقة على نتائج التقييم، أن تستخدم نتائج التقييم للمؤسسة في تحسين أدائها ونوعية برامجها وخدماتها التي تقدمها (الخطيب، ٢٠٠٩).

وقد تزايد إهتمام المملكة العربية السعودية بتطبيق المعايير الدولية في المدارس والمعاهد الفكرية؛ لكونها جزءاً مهما من النظام التربوي والتعليمي في المملكة، وسعت المؤسسات إلى الوصول لدرجة عالية من التميز في إتقان العمل وارتفاع مستويات الاداء (الغامدي، ٢٠١٤).

كما أن من أهم الأهداف الإستراتيجيات التربوية لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية التي إشتملت عليها خطة التنمية التاسعة الإرتقاء بنظم تعليم الموهوبين و ذوي الإحتياجات الخاصة وتطبيق نظم ومعايير الجودة في التعليم (وزارة التخطيط، ٢٠١٠).

وكأي مجال من مجالات الحياة المعاصرة تأثّرت بيئة التعليم الاساسي لبعض التحديات التي استدعت تجويد العملية التعليمية داخل المؤسسات التعليميّة من خلال العمل على تطبيق الجودة الشاملة في القطاع العام السعودي، وهذا ما أكّده الشمري(٢٠٠٧) من خلال ضرورة التحسين المستمر وتلبية متطلبات حاجة المستفيدين. كما أنّ وجود المعايير اللازمة لرفع جودة البرامج ذات الصلة

بالبرامج التعليمية والبرامج المتعلقة بالتربية الخاصة وتطوير جودتها بات أمراً ضرورياً لما له من دور في تحقق أفضل المخرجات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (المطيري، ٢٠١٦).

تعدُّ الإضطرابات التي يعاني منها بعض الطلاب ومنها اضطراب فرط الحركة وتشتت الإنتباه أحد أهم الإضطرابات التي تتعامل معها المدارس التي تهدف إلى الدّمج، هؤلاء الطلاب ليسو طلاباً مشاغبين أو سيئين التربية بل هم فئة يتم التعامل معهم وفق برامج منهجية ولا منهجية تعالج مشكلاتهم (زقزوق والشاذلي، ٢٠١٩). فاضطراب تشتت الإنتباه هو نشاط جسمي حركي حاد، ومستمر، وطويل المدى يعاني منه الطفل بحيث لا يستطيع التحكم بحركات جسمه، بل يقضي أغلب وقته في الحركة المستمرة، وغالباً ما تكون هذه الظاهرة مصاحبة لحالات إصابات الدماغ، أو قد تكون لأسباب نفسية (يحيى، ٢٠١٣). إنّ تباين المشكلات التي يعاني منها أولئك الطلاب دفعت بمعلميهم إلى إستخدام إستراتيجيات متباينة، وتصميم مواقف تعليمية متنوعة لتقديم الخدمات التعليمية لجميع الطلاب، كما أن طبيعة محتوى منهج هؤلاء الطلاب والتي تتنوع بين جوانب أكاديمية وأخرى استقلالية، ومهارات حركية ولغوية ومهنية واقتصادية واجتماعية وأخرى تتعلق بالسلامة، تجعل من الصعب الاكتفاء باستراتيجية تدريسية واحدة للإيفاء بكل هذه الجوانب (يحي والمنوفي، ٢٠٠٨)

إن اضطراب تشتّت الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد (Attention deficit hyperactivity disorder) من الإضطرابات التي حظيت باهتمام كثير من الباحثين؛ وذلك لإمتداد تأثيره إلى مجالات واسعة من حياة الفرد: الأكاديمية والاجتماعية والمهنية، وكذلك لسعة انتشاره وتعدد أعراضه وتغيرها مع التقدم في العمر، ولعلاقته بإضطرابات أخرى، وقد صنفت الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال اضطراب تشتّت الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد على أنه أكثر الإضطرابات السلوكية – العصبية شيوعاً في مرحلة الطفولة، وتتمثل الأعراض الأساسية لهذا الإضطراب في: عدم الإنتباه، والنشاط الزائد والإندفاعية. والأطفال الذين يعانون من هذا الإضطراب ربما يعانون أيضاً من مشكلات وظيفية مثل: الصعوبات المدرسية، والتحصيل المتدني، ومشكلات في العلاقات مع أفراد الأسرة والأقران، بالإضافة إلى تدني تقدير الذات لديهم (البطاينة والمومني والعوفي، ٢٠٠٩). اشارت عدد من الدراسات إلى وجود أسباب مختلفة لهذا الإضطراب لعل من بينها الدور الوراثي بالإضافة إلى احتماليّة وجود مشكلات تتعلق بالمادة الرمادية في دماغ هؤلاء الأطفال (Sorokina ,et.al,2018)

ظهر إهتمام المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية واضحاً بتطبيق مبادئ الجودة وذلك بإدخال مفاهيم الجودة وضرورة الإستمرار في التوسع الكمي والنوعي للخدمات المقدمة لذوي الإحتياجات الخاصة. وخير مثال على ما سبق تأسيس مركز الأمير محمد بن فهد بن عبد العزيز للجودة الذي يُعنى بالجودة الشاملة وتطبيق تلك المعايير ومؤشرات الجودة في المدارس (السيد، ٢٠١٠)، كما سعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعوديّة ممثّلة في الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد على تأمين بيئة تربوية عصرية معزّزة للسلوك الإيجابي لجعله جزءاً من شخصيّة الطالب بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة.

إن تطبيق معايير الجودة في برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة يعد أحد المفاهيم التربوية الحديثة في السياسات التعليمية في نظم التعليم، وفي المملكة العربية السعودية فإن الحاجة تبدو ماسة إلى تطوير برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه من خلال تطبيق معايير الجودة في التعليم.

مشكـــلة الـــدراســـة:

تظل المخرجات التربوية لأي نظام تعليمي هي الهم الشاغل لتجويدها وتحسينها، فالعالم اليوم سريع التطور والتغير، بسبب ما وصلت إليه الدول المتطورة من نتاج تقني وظفته لخدمة العلم والمعرفة فأصبحت مخرجاتها التربوية على قدر كبير من المهارات التي تستطيع استخدامها في مناحي كثيرة.

وفي المؤسسات التعليمية المتقدمة يحرص أصحابها على وجود رؤية ورسالة وأهداف وخطة استراتيجية تعتبر كلها القالب الذي تهتدي به المؤسسة التعليمية لكي ترتقي بخدماتها وآليات عملها ورفع مستوى كوادرها فنيا وأكاديميا وبالتالي ترتقي بمخرجاتها إلى مستوى الجودة. من هذا المنطلق حرصت المملكة العربية السعودية على الأخذ بكل عوامل جودة التعليم.

ومما سبق نجد أن المملكة العربية السعودية حرصت على تقديم البرامج والخدمات للطلاب مبنيه على برامج عالمية معتمدة وتطبيق معايير الجودة ذات الصلة بمضامين تلك البرامج والخدمات، ومن هنا تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما تقييم واقع برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه في المملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة ؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحاليّة إلى تقييم واقع برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه في المملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة .اضافة إلى معرفة اذا ما كان هناك فروق في درجة استجابة عينة الدراسة حول تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من خلال ما تقدمه من تقييم لواقع برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه في المملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة. كما أنّ لهذه الدراسة أهميّة نظريّة وأهميّة تطبيقيّة يمكن بيانها بالآتي:

الأهميّة النظريّة: تتناول الدراسة الحاليّة تقييم لواقع البرامج المقدّمة لفئة ملتحقة بالمدارس العامة في المملكة ممن يعانون من فرط الحركة وتشتت الإنتباه. كما توفر هذه الدراسة معلومات نظريّة هامّة في هذا المجال .اضافة إلى أن هذه الدراسة قد تدفع بالباحثين إلى تقييم لواقع برامج صعوبات التعلّم المختلفة في المملكة العربيّة السعوديّة في ضوء مؤشرات ضبط الجودة.

الأهميّة العمليّة: تعتبر نتائج هذه الدراسة تقييم لواقع البرامج المقدمة في المملكة العربية السعودية للطلاب ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه. كما يمكن الافادة من هذه الدراسة في تطور الخدمات والبرامج العملية المقدمة في المملكة العربية السعودية للطلاب ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه.

مصطلحات الدراسة:

تقييم البرامج:

هو جهد منظم، يشتمل على وصف البرامج وتقييم النتائج المترتبة على إجراءاته بغية تقديم المعلومات والتغذية الراجعة المفيدة لاتخاذ قرارات مناسبة فيما يتعلق بجدوى البرامج وتحليل مدى تحقيقها للأهداف المتوقعة منه.

اضطراب فرط الحركة وتشتت الإنتباه(Hyperactivity and Attention deficit)

هو اضطراب نمائي عصبي يتعلق بالمشاكل السلوكية ويظهر بالعادة مع صعوبات التعلم، ويرتبط بشكل قوي بانخفاض معدلات التحصيل الاكاديمي، ويظهر بالمراحل الاولى من المدرسة، وينتج هذا الإضطراب عن خلل في التنظيم بين التفكير والفعل يتضح من خلال سوء التحكم بالكبح في الاستجابة، كما ويظهر بصورة سلوكيات ممارسة بطريقة منتظمة، ويتضح من خلالها غياب او فقد كلي للتركيز في موضوعات معينة، تتطلب التركيز، ويتسم هؤلاء الاطفال بالتشتت، لذا يصعب عليهم التعلم دون الإنتباه اولا، بالإضافة إلى اتسامهم بالاندفاعية والنشاط الزائد (السيد، وشهاوي، وابراهيم، ٢٠١٤).

وعرفه إبراهيم بأنه هو نشاط عضوي مفرط وأسلوب حركي قهري يبدو في شكل سلسلة من الحركات الجسمية المتتالية، وتحول سريع للانتباه، وضعف القدرة على التركيز على موضوع معين والاندفاعية التي تؤدي إلى الحماقة الاجتماعية (٢٠٠٧).

وتعرف الباحثة بأنه إفراط الطفل في الحركة وضعف قدرته على التركيز على عمل معين، والقيام بممارسة حركات عشوائية كثيرة.

مؤشرات ضبط الجودة (Quality control indicators)

يعتبر مفهوم ضبط الجودة من المفاهيم التي يعتريها بعض الغموض ويختلف مفهومها من سياق إلى آخرّ، كما أنها عرفت العديد من التطورات منذ بداية القرن العشرين وقد تطرق إليها الباحثون من أكثر من زاوية، وهذا ما أدى إلى تنوع وتعدد التعريفات الخاصة بها.

فتعبر المؤشرات عن البيانات التي يمكن قياسها وتعبر عن الأفعال المنظمة والتخطيطية والضرورية اللازمة لتوافر الثقة الكافية بأن المنتج أو الخدمة سوف تسد الاحتياجات المرغوبة للجودة وتعليميا يعبر عن نظام متكامل له قواعده ومتصل بمؤشرات أدائية تعكس نجاح المدرسة في اجتياز هذه المعايير بنسب عالية والارتقاء بمخرجات التعليم (الجوبير، ٢٠٠٨).

وعرفها فيليب (٢٠٠١) على أنها "المطابقة مع المواصفات" ويشير هذا التعريف الى أن جودة المنتج تنحصر في مدى مطابقته للمعايير الموضوعة لتحقيق مبدأ التلف الصفري.

وتعرف الباحثة مؤشرات ضبط الجودة اجرائيا بأنها تلك الشروط والمواصفات التي ينبغي توفرها في المؤسسات التعليمة والبرامج التربوية المقدمة للطلاب والتي بالتالي تعمل على الإرتقاء بالأداء التعليمي وتحقيق نتائج نوعية عالية المستوى.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يؤثر فرط الحركة وتشتت الإنتباه على نواح متعدّدة في النمو لدى الأطفال، فقد يحول دون نموهم بصورة سليمة بحيث يؤثر على النمو الجسمي، الحركي، الاجتماعي و الانفعالي بالإضافة إلى تأثيره السلبي على المهارات المعرفية و التعليمية لدى الطلاب، كما قد تؤدي الحركة المفرطة إلى إعياء الطفل و تدهور في المستوى العام لصحته بحيث يصبح عرضة لاضطراب الدورة الدموية ونبضات القلب، الأمر الذي ينعكس على علاقته مع الآخرين (نبيلة، ٢٠١٥). إنّ السبب الرئيسي لهذا الإضطراب قد لا يكون معروفا بدقة ولكن الإضطراب قد يكون عصبياّ من خلال تأثر بعض النواقل الكيميائية أو عوامل عصبية اخرى، كما قد يلعب العامل الجيني دور في هذا الإضطراب، ولكن طريقة حدوث هذا الإضطراب وميكانيزما حدوثة في داخل الجسم لا يبدو واضحا بالدرجة الكافية(Faraone and Khan 2006).

إنّ الفشل المتكرر في التحصيل الدراسي الذي يمكن أن يكون نتيجة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الإنتباه من أهم الأسباب التي تستدعي تحويل الطفل إلى خدمات التربية الخاصة (Rapport ,.D & Bolden, J, 2009) . وهناك العديد من البرامج العالمية التي تقدم للأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه كبرنامج كونر والذي يتضمن تقييمات سلوكية بالإضافة إلى وصف الجلسات التعزيزية، تشمل محاضرات جماعية عن السلوك المرغوب فيه وغير المرغوب فيه، ومعلومات عن اضطراب تشتّت الإنتباه وفرط الحركة وأساليب العلاج. بالإضافة إلى برنامج باتيرسون والذي يهدف إلى تخفيف حدة السلوك غير المرغوب لدى الأطفال من خلال تدريب الوالدين طريقة مناسبة للتفاعل مع السلوك بعيدة عن الأسلوب الجدي، ويقوم هذا البرنامج أيضا على نظرية والعلاج السلوكي (الزراع، ٢٠٠٧).

كما وتتأثر قدرات الطلاب ذوو فرط الحركة وتشتّت الإنتباه، فهم كثيرو الحركة وكثيرو الكلام، وقد يكون لديهم قصور في المجال الحركي، بالاضافة إلى الشعور المستمر بتقلب المزاج والتململ وتشتت الإنتباه وضعف التركيز. كما يظهر التأثّر بهذا الإضطراب على انجاز المهام الدراسية والتركيز فيها. كل ما سبق يؤثّر سلباّ على حياة الطلاب المدرسية والتحصيل الدراسي

بالاضافة إلى تأثيرها على الحياة المنزلية والاجتماعية (Barkley, 2005). ويمكن أن يتمثّل الضرر المنزلي والاجتماعي بارتفاع مستوى القلق والاحباط الأسري، اضافة إلى عدم ثبات أسس التعامل السلوكي الاسري مع الطفل (ابو شعيشع، ٢٠٠٥، وبطرس، ٢٠١٠). ويعد سلوك تشتّت الإنتباه الذي يتصف به هؤلاء الطلاب من السلوكيات المسيطرة عليهم والتي قد تفوق الصفات الاخرى التي يختصون بها كفرط الحركة والاندفاعية (ابو شوارب، ٢٠١٣).

ومن خلال اطلاع الباحثة على الطلاب ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه والبرامج المقدمة لهم في المدارس والمراكز في المملكة العربية السعودية لاحظت الباحثة التطور الملحوظ في واقع الخدمات والبرامج المقدمة لهؤلاء الطلاب بالإضافة إلى التطور في البرامج المقدمة إلى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الاخرى، ولكن ما زال هناك حاجة إلى تجويد وتطوير تلك البرامج التي تقدّم لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام والطلاب ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه بشكل خاص.

قد طُبّقت مبادئ الجودة على المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية واهتمّت الخطط على المستوى الرسمي بهذا الجانب باعتبار أن الجودة تعكس النتاجات التعليمية على الطلاب بالشكل الحقيقي (اندراوس، ٢٠٠٨). وقد تأسس بذلك مركز الامير محمد بن فهد بن عبد العزيز للجودة، والذي يعنى بالجودة الشاملة وتطبيقه في المرافق التعليمية والمدارس التابع لوزارة التربية والتعليم (السيد، ٢٠١٠).

ونظراً لأن فاعلية برامج التربية الخاصة تتحدد عن طريق قياس مدى تحقيق الأهداف الموضوعة، فإن ضبط الجودة أيضاً يقاس عن طريق مدى تحقيق الأهدافة الموضوعة، وعليه فإن ضبط الجودة في التربية الخاصة يقاس من خلال البرامج المقدمة عن طريق مدى تحقيق تلك البرامج للأهداف الموضوعة وفق مقاييس مصممة خصيصاً لتقييم تلك البرامج اعتماداً على معايير تقديم الخدمة في تلك البرامج، وهو ما يعرف بضبط الجودة (Hallahan, 2012).

وفي هذا الإطار يؤكّد الزارع (٢٠١٠) انه مع التسارع في تقديم الخدمات لذوي الحاجات الخاصة في الوقت الحاضر، فإن التربية الخاصة بحاجة إلى تطبيق لتقييم وضبط الجودة حتى تكتمل المسيرة في تقديم الخدمات لأفراد هذه الفئات. وقد أعد مجلس الأطفال غير العاديين معايير

خاصة بتقديم الخدمات المختلفة لذوي الحاجات الخاصة، والمتعلقة بالتعليم وهي: المعايير والأخلاقيات، والكوادر العاملة، والتشخيص، ومعلمي التربية الخاصة، ومعايير الممارسات المستخدمة مع المستفيدين، وأدوات واستراتيجيات استخدام المعايير كل إعاقة على حدة، بالاضافة إلى المعايير الموضوعية والمعايير المتعلقة بالمهارات المعرفية الخاصة بالمنهاج والتخطيط وغيرها. فجودة التربية الخاصة وبرامجها تقاس من خلال ما تعكسه تلك البرامج على المخرجات التعليمية المستهدفة (Hallahan & Kauffman 2006).

الدراسات السابقة:

أجرى ربورتسون (٢٠٠٦) دراسة والتي هدفت إلى التحقق من فعالية نظام جودة مراقبة مكتب التربية الخاصة في قسم التربية لولاية وست فيرجينيا من ومدى التزام برامج التربية الخاصة بالمعايير الفيدرالية للولاية، فقد تم الحصول على بيانات الدراسة من خلال مسح (٢٢) مديراً في التربية الخاصة، و(٨٤٨) معلماً للتربية الخاصة، و(٢٤١٠) عن آباء الأفراد ذوي الحاجات الخاصة، وذلك في (٢٢) نظاماً مدرسياً في الولاية، وقد أوضحت النتائج بأنه قد طرأ تحسن وتطور على خدمات التربية الخاصة المقدمة، والمتعلقة بالخطط الفردية، وإدارة الخدمات.

أجرى العثمان (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى معرفة واقع خدمات التربية الخاصة في مراكز المملكة العربية السعودية وتكونت العينة من ٤٨ معلم (٣٨ من القطاع الخاص و ١٠ من القطاع الحكومي) وقد سعى الباحث لمعرفة الفروق في خدمات التربية الخاصة بين معلمي القطاع الخاص والعام واشارت النتائج إلى وجود اختلافات ذات دلالات احصائية بين المجموعتين لصالح معلمي المدارس الخاصة، كما اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في البرامج والخدمات لاطفال التوحد بين المدارس الخاصة والحكومية.

وهدفت دراسة الزارع (٢٠١٠) إلى بناء مؤشرات الجودة لدى برامج الطلبة ذوي التوحد في مراكز في المملكة العربية السعودية الخاصة بالذكور وتكونت العينة من ٢٠ مركز من مختلف مناطق المملكة، كما تم بناء مقياس من اباحث في هذا الشأن، وتكون المقياس من ١٧٥ مؤشر رئيسي و ١٠٧ مؤشر فرعي وقد حصلت المقياس على دلالات صدق وثبات مقبولة وابرزت

النتائج إلى ان بعد البرنامج التربوي والخطة التربوية الفردية كانت درجاتها عالية وبمتوسط ٠,٨٤ وكان المؤشر الاقل درجة هو مؤشر دعم وتمكين الاسر بمتوسط حسابي ٠,٣٣.

قام محمد (٢٠١٢) بدراسة هدفت معرفة دور وفاعلية برنامج فنيتي نظام النقط مع العقود على خفض فرط الحركة وتشتت الإنتباه لدى الاطفال المصابين بهذا الإضطراب، وتكونت العينة من ٢٠ من الاطفال ممن يعانون من ADHD ممن تتراوح اعمارهم بالإضافة إلى ٤٠ من الاباء (٢٠ أب و ٢٠ أم) و ٤٠ من المعلمين و ٨ أخصائيين نفسيين، وتم توفير لوحة خاصة بنظام النقط مع العقود في المدرسة بالإضافة إلى استمارات المتابعة للوالدين والمدرسين والاخصائيين النفسيين، واظهرت ابرز النتائج وجود فروق دالة احصائيا لصالح العينة التجريبية والتي خضعت للبرنامج السلوكي حيث انخفضت المشكلات السلوكية التي يتصف بها الاطفال وكان هناك تطور واضح على درجة انتباههم.

كما أجرى هوساوي والعريفي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تقويم البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي من خلال التعرف على مدى إلتزامهم بها، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها إستخدم الباحثان إستمارة معدة لتحليل بيانات البرامج التربوية الفردية وبلغت عينة الدراسة من (١٧) برنامجاً تربوياً فردياً معداً في معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض. واظهرت نتائج الدراسة إلى إلتزام البرامج التربوية الفردية المعدة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بأربعة معايير من معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي بشكل صحيح، وإلتزامهم بأربعاة معايير أخرى ولكن بشكل خاطئ بالإضافة إلى إفتقارها إلى أثني عشر معياراً، ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (١,٦٧) أن بيانات المعايير بشكل عام غير صحيحة.

كما قام الغامدي (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين في المدينة المنورة. وتكونت العينة من (١٢٨) مشرفا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من العاملين في إدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بتطبيق ألفا كرونباخ، وجاءت قيم

معاملات الثبات لكل مجالات الدراسة بقيمة ثبات عالية؛ حيث بلغ الثبات الكلي للأداة (٠,٩٦). وضمت الأداة (٨) مجالات شملت: شؤون الطلاب، التعليم والتعلم، المنهاج، الموارد البشرية، التخطيط والقيادة، المجتمع المحلي، الموارد المادية، وإدارة التربية والتعليم. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية في مجالات الدراسة (شؤون الطلاب، التعليم والتعلم، المنهاج، الموارد البشرية، التخطيط والقيادة، المجتمع المحلي، الموارد المادية، وإدارة التربية والتعليم) كانت بدرجة متوسطة. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معايير تطبيق ضمان الجودة في المدارس السعودية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وتضمنت دراسة الغليلات والصمادي (٢٠١٥) إلى تطوير معايير ضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) برنامجاً للتعليم الدامج تتبع لقطاعات حكومية وخاصة في محافظة العاصمة. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتطوير مقياس لضبط الجودة في برامج التعليم الدامج تكون من (٢٠٠) مؤشر تم توزيعها على تسعة أبعاد هي: السياسة والتخطيط الاستراتيجي، والإدارة والعاملون، والتقييم، والبيئة الفيزيائية، والبرامج التربوية، والخدمات الانتقالية والمهنية، والتعاون والتنسيق، الممارسة المهنية والأخلاقية، وتقييم البرامج، وقد تم التوصل إلى دلالات صدق وثبات ملائمة لأغراض الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة انطباق معايير جودة برامج التعليم الدامج على البرامج المقدمة في الأردن كانت متوسطة حيث بلغت الدرجة الكلية لابعاد المقياس (١,٨٤ من ٣).

كما قامت الرميح (٢٠١٢) بعمل دراسة تهدف إلى عمل نموذج مقترح لتطبيق معايير الجودة في إدارة برامج دمج ذوات الإعاقة في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض، وتكونت العينة من (٣٢٣) من منسوبات التعليم وعينة أخرى من (١٧) خبير تهدف إلى التعرف على المقترحات التي يمكن تطبيقها لتطوير إدارة برامج ذوات الإعاقة في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الخبراء، كما تم إستخدام الإستبانة كأداة لجمع المعلومات. وكانت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي العام لواقع مؤشرات تطبيق معايير الجودة في برامج

الدمج التربوي حسب آراء أفراد العينة كان (متوسطاً) حيث بلغ (١,٥٥ من ٣)، وأن المتوسط الحسابي العام لتوفر مؤشرات معيار التخطيط الإستراتيجي في برامج الدمج التربوي حسب آراء أفراد العينة كان (ضعيفاً) حيث بلغ (١,٤٦ من أصل ٣)، وأن المتوسط الحسابي العام لتوفر مؤشرات معيار المنهج وطرق التدريس في برامج الدمج التربوي حسب آراء أفراد العينة كان ضعيفاً حيث بلغ (١,٤٦ من أصل ٣).

وفي دراسة الظفري والحراصية (٢٠١٥) والتي هدفت إلى تقييم توفر المعايير العالمية المتصلة بجودة الخدمات التربوية المقدمة لذوي الإعاقة السمعية في سلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والتربويين المقدمين للخدمات، وتم تصميم مقياسين لتقييم جودة الخدمات التربوية، وتكونت العينة من (٦٠) من التربويين و(٦٠) من الطلبة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الخدمات كان متوسطاً، وحققت الخدمات المرتبطة بالإيماءات الطبيعية أعلى مستوى جودة بينما كانت الخدمات المرتبطة بجهاز الذبذبات هي أقل جودة.

وقام شكوكاني وأخرون (٢٠١٨) بإعداد دراسة هدفت إلى تقييم البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي إضطراب التوحد في مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية، وتكونت عينة الدراسة من مراكز التربية الخاصة في محافظة جدة والتي تقدم البرامج والخدمات التربوية للأطفال ذوي اضطراب التوحد وعددها (١٠) مراكز تم اختيارها بشكل عشوائي، ولجمع البيانات فقد تم بناء أداة لتقييم مستوى البرامج المقدمة للأطفال ذوي إضطراب التوحد. وتكونت الأداة من (٥٨) مؤشراً، هذا وقد تم التوصل إلى دلالات صدق وثبات الأداة والتي تضمنت الأبعاد التالية: البرامج والخدمات التربوية، البيئة التعليمية، التقييم، الدمج والخدمات الانتقالية. وأشارت النتائج أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٣٣ – ٣,٢٦) حيث جاءت البيئة التعليمية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٢٦)، بينما جاء الدمج والخدمات الإنتقالية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٣)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٢,٩١).

وقامت أبو المواهب (٢٠١٦) بعمل دراسة هدفت إلى أهمية معايير جودة برامج الدمج لذوي الإعاقة في المدارس العادية بمنطقة الجوف، تم إستخدام المنهج الوصفي والإستبانة كأداة

للدراسة، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٨) من المتخصصين في مجال التربية الخاصة بالتربية والتعليم وبرامج الدمج بمنطقة الجوف وأعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الجوف. وكانت نتائج الدراسة كالتالي جاءت نسبة معيار (وجود رؤية ورسالة لبرامج الدمج لذوي الإعاقة) حيث جاء نسبة المعيار ككل (٠,٨٩)، وهو اعلى من الحد الأعلى، وهذا دليل على أهميتها، وبالنسبة لمعيار (تحديد أهداف لبرامج الدمج لذوي الإعاقة حيث جاءت نسبة المعيار ككل (٠,٨٣) وهو أيضاً أعلى من الحد الأعلى، وجاءت نسبة متوسط الإستجابة لآراء عينة البحث في المعيار (تحديد إجراءات القياس والتشخيص) بنسبة (٠,٨٦)، وذلك لضمان إجراء الفحوص المتخصصة لتقييم الحالة النفسية والدراسية والإجتماعية للحالة، والغالبية العظمى للبحث قد إتفقت على أهمية معيار (إعداد برامج لعلاج إضطرابات النطق والكلام) حيث جاءت نسبة المعيار ككل (٠,٨٣).

كما قام عبد (٢٠١٨) بإعداد دراسة هدفت إلى مناقشة الحالة التعليمية للأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، حيث أكدت العديد من الدراسات أن العديد من الأطفال الذين يعانون من هذا التشخيص يواجهون صعوبات في التعلم في القراءة و / أو الكتابة، والرياضيات، والمزيد. وتكونت عينة الدراسة من (٧٩) معلماً في المدارس الابتدائية من ٧ مدارس ابتدائية عامة مختلفة، وجميعهم موجودون في جدة في المملكة العربية السعودية. وبلغ معدل الاستجابة للمدارس ٥٢٪، وتم إستخدام الإستبانة كأداة للبحث، وتم إستخدام المنهج النوعي عبر المقابلة، وتم إختيار نوع المقابلة لسببين أولاً ستتاح الفرصة للباحث للتوسع في الإجابات، مما يسمح بجمع بيانات أكثر ثراءً؛ وثانيًا، عندما يتم ترتيب السؤال مسبقًا، يمكن أن يكون ذلك مفيدًا في تركيز المقابلات على أهداف الدراسة. تؤكد النتائج على أن المعلمين يعتمدون مناهج مختلفة في التدريس، وقد تكون هذه إيجابية أو سلبية، وتم تبادل النصائح بين معلمي هؤلاء الأطفال، مع التصريح بأن هناك حاجة إلى التعرف أكثر على إضطراب فرط الحركة وتشتت الإنتباه ADHD، مشيرًا أيضًا إلى أن هناك عددًا من التحديات التي تواجه المعلمين عند السعي إلى توفير بيئة التعلم الأنسب.

وفي دراسة الداودي وآخرون (٢٠١٨) قاموا بتقييم مستوى ومصدر المعرفة وموقف معلمي المدارس الابتدائية من الذكور حول اضطراب نقص الإنتباه وفرط النشاط (ADHD). أجريت الدراسة من يناير إلى نوفمبر ٢٠١٦ شملت معلمين سعوديين يعملون حاليًا في ١٧ مدرسة ابتدائية

فـي منطقـة خشـم العـان، تـم إسـتخدام الإسـتبانة كـأداة لجمـع المعلومـات، وتـم قيـاس متوسـط نقـاط المعرفـة لـدى المعلمـين فـي الفئـات الـثلاث التاليـة: غيـر كافيـة وجيـدة وجيـدة جـدًا. وتكونـت عينـة الدراسـة النهائيـة مـن (١٤١) معلـم. وتوصـلت الدراسـة إلـى أن ثلـث المعلمـين كـانوا علـى درايـة باضـطراب فـرط الحركـة ونقـص الإنتبـاه، وأن المعلمـين الـذين حضـروا دورة أو قـاموا بتـدريس طفـل مصـاب باضـطراب فـرط الحركـة ونقـص الإنتبـاه كـان لديهم معرفـة أكبـر بكثيـر عـن الإضـطراب.

وبـالنظر إلـى الدراسـات السـابقة يُلاحـظ ان معظـم الدراسـات تحـدثت عـن البـرامج المقدمـة للطـلاب ذوي فـرط الحركـة وتشـتّت الإنتبـاه وقامـت بالبحـث عـن فعاليـة تلـك البـرامج كمـا ورد علـى سـبيل المثـال فـي دراسـة المعيقـل (٢٠١٠) والـذي بحثـت عـن جـودة برنـامج قـائم علـى اسـتخدام الانشطة اللاصـفية فـي تنميـة المهـارات الاجتماعيـة لـدى الطلبـة ذوي صـعوبات التعلم ممن يعـانون مـن فـرط الحركـة وتشـتت الإنتبـاه، واثبتـت فاعليـة تلـك البـرامج، كمـا تحـدثت بعـض الدراسـات عـن معايير جودة البرامج المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة كدراسة أبو المواهب (٢٠١٦) والذي تنـاول بنـاء مؤشـرات الجـودة لـدى بـرامج الطلبـة ذوي الإعاقـة فـي المـدارس العاديـة بمنطقـة الجـوف فـي المملكة العربية السعودية الخاصة حيث ابرزت نتائج دراسته إلى أهمية تحديد أهداف البرامج وأهمية توفير فريـق متعـدد التخصصـات كأخصـائي نفسـي وأخصـائي إجتمـاعي وأخصـائي تخاطـب. ومـن خـلال تحليـل الباحثـة للدراسـات السـابقة لـم تجـد الباحثـة الدراسـات الكافيـة خصوصـاً العربيـة التـي تحـدثت عـن تقييـم واقـع بـرامج فـرط الحركـة وتشـتت الإنتبـاه فـي المملكـة العربيـة السـعودية فـي ضـوء مؤشرات ضبط الجودة، الأمر الذي يُظهر أهمية الدراسة الحالية.

منهجيـــة الـــدراســـة وإجـــراءاتهـــا

منهـــج الـــدراســـة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي بمدخله المسحي؛ حيث يُعرّف هذا المنهج بأنه "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة منه، وذلك لوصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها على أرض الواقع، بهدف وصفها؛ للوصول إلى استنتاجات تسهم في تطوير الواقع المدروس" (العساف، ٢٠١١).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات فرط الحركة وتشتت الإنتباه في برامج فرط الحركة الملحقة بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض، خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ، والبالغ عددهم (٩٩) معلم ومعلمة، وذلك وفقًا لإحصائيات إدارة التعليم بمنطقة الرياض للعام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ. وقد تم اختيار (٥٠) معلماً ومعلمة منهم كعينة للدراسة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية في ضوء متغير الجنس، منهم (٢٤) معلم و (٢٦) معلمة

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه الدراسة، وذلك لملاءمتها لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها ومنهجها ومجتمعها، ويتناول هذا الجزء من الدراسة الخطوات والإجراءات التيتم اتباعها في إعداد أداة الدراسة التي تتضمن: بناء الأداة، وصدق الأداة، وثبات الأداة، إجراءات تطبيق الأداة.

أ) بناء الأداة:

بعد مراجعة أدبيات الدراسة، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، تم تصميم استبانة لتحقيق هدف الدراسة، وقد تضمنت الاستبانة جزأين، هما:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لأفراد العينة: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة.

الجزء الثاني: ويشتمل على أبعاد وعبارات أداة الدراسة التي تقيس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، وتتكون من (٥) أبعاد، وعدد عباراتها (٥٦) عبارة، كانت موزعة على الأبعاد، كما يأتي:

البُعد الأول: ويختص بقياس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه في مجال الأسس الفلسفية للبرنامج، وعدد عباراته (١٣) عبارة.

البُعد الثاني: ويختص بقياس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه في مجال الكادر العامل في المدرسة، وعدد عباراته (٨) عبارات.

البُعد الثالث: ويختص بقياس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه في مجال البيئة المادية للطلاب، وعدد عباراته (١٠) عبارات.

البُعد الرابع: ويختص بقياس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه في مجال القياس والتقييم، وعدد عباراته (١١) عبارة.

البُعد الخامس: ويختص بقياس درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه في مجال البرامج التربوية والمناهج وأساليب التدريس، وعدد عباراته (١٤) عبارة.

وتكون الاستجابة لعبارات أداة الدراسة وفقًا لمقياس ليكرت (Lekert) الخماسي، كما هو موضح في الجدول (١).

الجدول (١) كيفية الاستجابة لعبارات أداة الدراسة

مستـــويـــات الاستجـــابـــة	الـــدرجـــة
منخفضة جداً	١
منخفضة	٢
متوسطة	٣
عالية	٤
عالية جداً	٥

ب) صـــــــدق الأداة:

- **الصـدق الظـاهـري (صدق المحكّمين):**

تم عرض الأداة بصورتها الأولية على لجنة التحكيم من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات السعودية والأردنية، وبعد إعادة نُسخ الأداة من المحكمين، تمت دراسة تعديلاتهم ومقترحاتهم، وإجراء التعديلات الضرورية، حيث تم حذف (٣) عبارات من أداة الدراسة كما تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات. وفي ضوء التعديلات أصبحت أداة الدراسة مكونة من (٥٣) عبارة موزعة في الأبعاد الخمسة، ويوضح الجدول (٢) أبعاد وعبارات أداة الدراسة قبل عملية التحكيم، وبعد الانتهاء منها.

الجدول (٢) توزيع أبعاد وعبارات أداة الدراسة قبل عملية التحكيم وبعد الانتهاء منها

الأبعـــــــــاد	عدد العبارات قبل التحكيم	عدد العبارات بعد التحكيم
البُعد الأول: الأسس الفلسفية للبرنامج	١٣	١١
البُعد الثاني: الكادر العامل في المدرسة	٨	٨
البُعد الثالث: البيئة المادية للطلاب	١٠	١٠
البُعد الرابع: القياس والتقييم	١١	١٠
البُعد الخامس: البرامج التربوية والمناهج وأساليب التدريس	١٤	١٤
الأداة (الكلي)	٥٦	٥٣

صـــدق الاتســـاق الـــداخلـــي:

استُخرج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، بين كل عبارة من العبارات مع البُعد الواردة فيه، للتأكد صدق اتساق العبارات في قياس البُعد الواردة فيه. ويبين الجدول (٣) قيم معاملات الارتباط لعبارات كل بُعد من أبعاد أداة الدراسة الخمسة، مع الدرجة الكلية للبُعد الواردة فيه.

الجدول (٣) قيم معاملات الارتباط

لقياس مدى الاتساق الداخلي لعبارات أداة الدراسة، مع الدرجة الكلية للبُعد الواردة فيه (ن=٢٠)

الأسس الفلسفية للبرنامج		الكادر العامل في المدرسة		البيئة المادية للطلاب		القياس والتقييم		البرامج التربوية والمناهج وأساليب التدريس	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٢٢	١٢	٠,٧٥٤	٢٠	٠,٦٠٣	٣٠	٠,٧٩٥	٤٠	٠,٦٢٧
٢	٠,٧٤٤	١٣	٠,٧٠٢	٢١	٠,٦٨٤	٣١	٠,٧٩١	٤١	٠,٦٦٠
٣	٠,٧٠٨	١٤	٠,٨٢٤	٢٢	٠,٨٣٥	٣٢	٠,٧٩٥	٤٢	٠,٦٤٧
٤	٠,٦٤٥	١٥	٠,٨٣٠	٢٣	٠,٧٩٣	٣٣	٠,٧٧٤	٤٣	٠,٧٠٩
٥	٠,٧٢٣	١٦	٠,٧٦٨	٢٤	٠,٦٨٣	٣٤	٠,٦٦٣	٤٤	٠,٦٧٣
٦	٠,٦٢٥	١٧	٠,٦٧٧	٢٥	٠,٧٤٨	٣٥	٠,٧٩٥	٤٥	٠,٦٦٠
٧	٠,٧٢٤	١٨	٠,٦٨٤	٢٦	٠,٦٨٦	٣٦	٠,٧٩٨	٤٦	٠,٧٦٥
٨	٠,٨٨٢	١٩	٠,٧٠٩	٢٧	٠,٦٤٣	٣٧	٠,٧٥١	٤٧	٠,٦٩٥
٩	٠,٦٣٨	---	-----	٢٨	٠,٦٣٣	٣٨	٠,٦٦٤	٤٨	٠,٧٢٣
١٠	٠,٨٦٧	---	-----	٢٩	٠,٧٠٥	٣٩	٠,٧٨٤	٤٩	٠,٧٧٥
١١	٠,٨٠٧	---	-----	---	-----	---	-----	٥٠	٠,٦٦١
---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	٥١	٠,٧١٥
---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	٥٢	٠,٦١٥
---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	٥٣	٠,٦٦٩

**** معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١ ≥ α).**

تشير النتائج في الجدول (٣) إلى أن جميع عبارات أداة الدراسة حصلت على معاملات ارتباط عالية مع البُعد الذي تنتمي إليه، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات مع الدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها ما بين (٠,٦٠٣) و(٠,٨٨٢)، وبدلالة إحصائية (٠,٠١ ≥α)، مما يدلّ على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

ج) ثبـــــــات الأداة:

تم استخراج معاملات الثبات لأداة الدراسة وأبعادها الخمسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٤).

الجدول (٤) معاملات الثبات لأداة الدراسة وأبعادها الخمسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (ن=٢٠)

الأبعـــــــــاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
البُعد الأول: الأسس الفلسفية للبرنامج	١١	٠,٩١٤
البُعد الثاني: الكادر العامل في المدرسة	٨	٠,٨٨١
البُعد الثالث: البيئة المادية للطلاب	١٠	٠,٨٨٢
البُعد الرابع: القياس والتقييم	١٠	٠,٩١٦
البُعد الخامس: البرامج التربوية والمناهج وأساليب التدريس	١٤	٠,٩١١
الأداة (الكلي)	٥٣	٠,٩٤٥

تشير النتائج في الجدول (٤) إلى أن معاملات الثبات لأداة الدراسة وأبعادها الخمسة كانت مرتفعة، حيث بلغت قيمة معامل ثبات للأداة ككل (٠,٩٤٥)، كما تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد الخمسة ما بين (٠,٨٨١) و (٠,٩١٦). وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة؛ لأنها تزيد عن (٦٠%).

- **درجة القطع لتحديد درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه:**

لأغراض الحكم على درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، وفقًا لفئات المقياس الخماسي المستخدم في الموافقة على عبارات الأداة (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، أعطيت لها القيم التامة على التوالي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وتم استخراج المدى بالطريقة التالية:

المدى، ويمثل المدى الفرق بين أعلى درجة وأقل درجة بالمقياس = ٥-١ = ٤.

طول الفئة = ٤÷ ٥ = ٠,٨٠ تمثل طول كل فئة من الفئات الخمس للمقياس.

وعليه تكون الفئة الأولى لقيم المتوسط الحسابي هي: من (١) إلى (١ + ٠,٨٠)، وهكذا بالنسبة لبقية قيم المتوسطات الحسابية، والجدول (٥) يوضح المحك أو درجة القطع لتقدير درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، وفقاً لفئات الاستجابة الخمسة.

الجدول (٥) المحك أو درجة القطع لتقدير درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه

مستويات الاستجابة	المتوسط الحسابي	درجة التطبيق
منخفضة جداً	١ – ١,٨٠	منخفضة جداً
منخفضة	١,٨١ – ٢,٦٠	منخفضة
متوسطة	٢,٦١ – ٣,٤٠	متوسطة
عالية	٣,٤١ – ٤,٢٠	عالية
عالية جداً	٤,٢١ – ٥,٠٠	عالية جداً

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات، كما يلي:

١- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) وذلك للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٢- معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) لقياس ثبات أداة الدراسة.

٣- مقياس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic) من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للإجابة عن سؤال الدراسة الأول.

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام الإحصاء الاستدلالي، ونظراً لصغر حجم العينة، تم الاختبارات اللامعلمية (اللابارامترية)، حيث تم استخدام اختبار "مان وتني" (Mann-Whitney) وهو من الاختبارات المكافئة لاختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-test)، وذلك للتعرف على دلالة الفروق الإحصائية بين استجابة عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، كما تم استخدام اختبار كروسكال ويليس (Kruskal WallisK) وهو من الاختبارات المكافئة لاختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك للتعرف على دلالة الفروق الإحصائية بين استجابة عينة الدراسة تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

نتـــائـــج الـــدراســـة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما واقع تطبيق معايير الجودة في برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات عينة الدراسة، حول درجة تطبيق معايير الجودة في برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه بشكل عام، ثم لعبارات كل بُعد من أبعاد الأداة الخمسة، حيث يعرض الجدول (٦) درجة تطبيق معايير الجودة في برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه بشكل عام.

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاستجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير الجودة في برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، بشكل عام

الترتيب	أبعـــــــاد الأداة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	القياس والتقييم	٣,٠٨	٠,٥٥	متوسطة
٢	البرامج التربوية والمناهج وأساليب التدريس	٢,٥٢	٠,٢٧	منخفضة
٣	الكادر العامل في المدرسة	٢,٤٦	٠,٤٣	منخفضة
٤	الأسس الفلسفية للبرنامج	٢,٣٤	٠,٦٣	منخفضة
٥	البيئة المادية للطلاب	٢,٠٢	٠,٣٦	منخفضة
	الأداة (الكلي)	٢,٤٨	٠,٢٦	منخفضة

يشير الجدول (٦) إلى أن درجة تطبيق معايير الجودة في برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، بشكل عام (الأداة الكلية)، جاءت منخفضة، وبمتوسط حسابي (٢,٤٨) وبانحراف معياري (٠,٢٦).

وبالنسبة لدرجة تطبيق معايير الجودة في كل بُعد من الأبعاد الخمسة، فجاء بالترتيب الأول بُعد "القياس والتقييم" بمتوسط حسابي (٣,٠٨) وانحراف معياري (٠,٥٥) وبدرجة تطبيق متوسطة. تلاه بُعد "البرامج التربوية والمناهج وأساليب التدريس" في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (٢,٥٢) وانحراف معياري (٠,٢٧) وبدرجة تطبيق منخفضة، وفي الترتيب الثالث حلّ بُعد "الكادر العامل في المدرسة"، بمتوسط حسابي (٢,٤٦) وانحراف معياري (٠,٤٣) وبدرجة تطبيق منخفضة، تلاه

في الترتيب الرابع بُعد "الأسس الفلسفية للبرنامج"، بمتوسط حسابي (٢,٣٤) وانحراف معياري (٠,٦٣) وبدرجة تطبيق منخفضة، وجاء بُعد "البيئة المادية للطلاب" في الترتيب الخامس والأخير بمتوسط حسابي (٢,٠٢) وانحراف معياري (٠,٣٦) وبدرجة تطبيق منخفضة.

ومن الممكن تفسير هذه النتائج من خلال استلام المعلمين في المدارس والمراكز للمعايير والمحاور الواضحة من الجهات الإشرافية فيما يتعلق بالقياس والتقييم للأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه بالإضافة إلى تدرب المعلمين ووجود دورات انماء مهني بشكل مستمر في هذا الجانب مما ساعد المعلمين على القيام بالقياس والتقييم، بالإضافة إلى اطلاع المعلمين والمشرفين والمسؤولين بشكل عام على احدث البرامج التي تعنى بهذا الإضطراب كون هذا الإضطراب هو سلوك موجه نحو الخارج وهو مزعج للمعلمين مما يستدعي إلى التوجه بشكل مستمر لمعرفة طرق القياس والتقييم بدقة لهذا الإضطراب وهذا يفسر ظهور البعد المتعلق بالقياس والتقييم بالترتيب الاول بين الابعاد بمتوسط حسابي (٣,٠٨) وانحراف معياري (٠,٥٥) وبدرجة تطبيق متوسطة.

ومن الممكن ايضا تفسير ترتيب البعد الاخير المتعلق بالبيئة المادية من خلال ان المدارس النظامية بشكل عام تتعامل مع الطلبة العاديين ممن ليس لديهم اي اعاقات او اضطرابات وفي حال المدارس الدامجة فقد لا يتوافر فيها جميعا المساحات المناسبة والترتيب البيئي الفيزيقي المناسب والآمن للطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه لان الطلبة الذين يتصفون بهذا الإضطراب يحتاجون إلى الغرف الصفية الكبيرة وترتيب للأدوات الصفية بالشكل المناسب بالإضافة إلى وجود مساحات لعب كبيرة وآمنة تساعدهم على تفريغ طاقتهم السلبية وبالتالية واقعية عدم وجود هذه الغرف والمرافق المدرسية بالشكل الامثل بالإضافة إلى ضعف متابعة اللجان لتطويرات البيئة المادية لهؤلاء الطلاب ممن يتصفون بفرط الحركة وتشتّت الإنتباه حيث ان ذلك هو السبب وراء وجود هذا البعد بالترتيب الاخير حيث حصل على متوسط حسابي (٢,٠٢) وانحراف معياري (٠,٣٦) وبدرجة تطبيق منخفضة.

وبالنسبة لتطبيق معايير الجودة في كل بُعد من أبعاد برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، فقد كانت نتائجها كما يلي:

تطبيق معايير الجودة المتعلقة بالأسس الفلسفية لبرنامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه:

الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق

الترتيب	رقم العبارة	الأســـس الفلسفـــية للـــبرنـــامـــج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	٩	تستخدم المدرسة منهجية علمية في عملية تقييم أدائها.	٢,٨٠	١,٠٣	متوسطة
٢	١١	توظف المدرسة نتائج التقييم في تطوير مستوى الخدمات المقدمة للأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه.	٢,٥٢	٠,٨١	منخفضة
٣	٦	يمتلك الكادر فهماً واضحاً لخصائص ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه	٢,٥٢	٠,٨٩	منخفضة
٤	٧	يتم مراجعة فلسفة البرنامج بشكل دوري في ضوء المستجدات التربوية الخاصة بالبرنامج.	٢,٤٨	٠,٧٦	منخفضة
٥	٤	يوجد خطط إجرائية واضحة لتحقيق وتنفيذ الأهداف المرسومة في البرنامج.	٢,٤٦	٠,٨٩	منخفضة
٦	٢	تستفيد المدرسة من التعليمات والبرامج الواردة في الدليل التنظيمي لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه في وضع رسالتها.	٢,٣٦	٠,٩٩	منخفضة
٧	٨	تجري المدرسة تقييماً ذاتياً لبرامجها وخدماتها وفقاً لخطة مكتوبة سنوياً.	٢,٢٢	٠,٩١	منخفضة
٨	٣	تتشارك الإدارة والعاملون وأسر الأطفال في وضع الأهداف سعيا لتحقيق رسالة البرنامج داخل المدرسة.	٢,١٨	٠,٩٦	منخفضة
٩	١	لدى المدرسة رؤية وفلسفة خاصة بالخدمات والبرامج المقدمة للطلاب ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه.	٢,١٠	٠,٧٦	منخفضة
١٠	١٠	يتم التقييم في المدرسة بشكل منظم من قبل كادر إداري وفني لتحديد البرامج والخدمات التي تحتاجها المدرسة من أجل التطوير والتحديث.	٢,١٠	٠,٨١	منخفضة
١١	٥	تتبنى المدرسة القضايا والتطورات والتوجهات الحديثة في فيما يتعلق بذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه كقضايا التكنلوجيا الحديثة.	٢,٠٠	٠,٩٥	منخفضة
المتوسط العام لبُعد الأسس الفلسفية للبرنامج			**٢,٤٨**	**٠,٢٦**	**منخفضة**

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى أن درجة تطبيق معايير الجودة المتعلقة بالأسس الفلسفية لبرنامج برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه ككل، قد جاءت منخفضة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٤٨) وبانحراف معياري (٠,٢٦).

وبالنسبة للعبارات فقد تراوحت استجابات أفراد عينة الدراسة ما بين درجة التطبيق متوسطة ومنخفضة، حيث جاءت عبارة واحدة بدرجة تطبيق متوسطة، و (١٠) عبارات بدرجة تطبيق منخفضة. وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٢,٠٠) و(٢,٨٠)، كما تراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (٠,٧٦) و(١,٠٣).

وقد جاء المعيار في العبارة (٩) "تستخدم المدرسة منهجية علمية في عملية تقييم أدائها" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٨٠) وانحراف معياري (١,٠٣) وبدرجة تطبيق متوسطة، في حين جاء المعيار في العبارة (٥) "تتبنى المدرسة القضايا والتطورات والتوجهات الحديثة في فيما يتعلق بذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه كقضايا التكنلوجيا الحديثة" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢,٠٠) وانحراف معياري (٠,٩٥) وبدرجة تطبيق منخفضة.

ممكن تفسير درجة تطبيق معايير الجودة المتعلقة بالأسس الفلسفية لبرنامج برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه ككل، والتي جاءت منخفضة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٤٨) وبانحراف معياري (٠,٢٦). للضعف العام في وجود الكوادر المتخصصة في كل المجالات التي تعنى بالطلاب ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه بالإضافة إلى عدم وجود خطط إجرائية واضحة لتحقيق وتنفيذ الأهداف المرسومة والسياسات المتعلقة بهؤلاء الطلاب حيث ان معظم المعلمين هم من فئة التربية العامة وليس التربية الخاصة بالإضافة إلى عدم وجود سياسات فلسفية عامة في الجهة المشرفة ومطبقة على ارض الواقع بشكل نموذجي وحاجة ذلك بالأصل إلى متخصصين بخبرات عالية في هذا المجال من المشرفين والمعلمين بالإضافة إلى ارتباط ذلك بالعديد من العوامل والمتغيرات الدخيلة.

وبالرجوع إلى مناقشة نتائج العبارات فقد جاءت فقرة "تستخدم المدرسة منهجية علمية في عملية تقييم أدائها" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٨٠) وانحراف معياري (١,٠٣) وبدرجة تطبيق متوسطة، وقد يعود ذلك إلى المعايير العلمية المحكمة والتي تفرضها وزارة التربية والتعليم على المدارس وتقوم بالكشف عنها ومراقبتها بين الحين والاخر، بالإضافة إلى التزام المدارس بتقييم الاداء المستمر بهدف التطوير والاهتمام الكبير بالمخرجات التعليمية وجودة الاداء، في حين من الممكن تفسير حلول

الفقرة المتعلقة بتبني المدرسة القضايا والتطورات والتوجهات الحديثة في فيما يتعلق بذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه كقضايا التكنلوجيا الحديثة" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢,٠٠) وانحراف معياري (٠,٩٥) وبدرجة تطبيق منخفضة من خلال حاجة تلك القضايا والتطورات الحديثة إلى وجود كوادر متخصصة وموجودة بالشكل الكافي وهذا غير متوافر في عدد من هذه المدارس بالإضافة إلى وجود بعض الاجهزة والمعدات غالية الثمن مما يدفع بعض هذه المدارس عدم شراء تلك الاجهزة والمعدات عطفا على الميزانيات المرصودة لتلك المدارس بالإضافة إلى ترتيب المدارس لأولوياتها التعليمية والتي يبدو ان بعض تلك المدارس تعتبر هذه الاجهزة التكنلوجيا ليست من اولوياتها.

تطبيق معايير الجودة المتعلقة بالكادر العامل في المدرسة لبرنامج برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه:

الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير الجودة المتعلقة بالكادر العامل في المدرسة لبرنامج برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، مرتبة تنازلياً

الترتيب	رقم العبارة	الكـــادر العـــامـــل فـــي المـــدرســـة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	١٣	المعلمون مؤهلون في تخصص التربية الخاصة ولديهم خبرات بذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه.	٣,٥٠	٠,٨١	عالية
٢	١٢	مشرفو البرنامج ذوي خبرة وكفاءة مهنية في مجال فرط الحركة وتشتت الإنتباه	٣,٠٢	٠,٦٩	متوسطة
٣	١٨	يوجد في المدرسة أخصائي نفسي لديه الخبرة في التعامل مع فئة ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه.	٢,٨٤	١,١٣	متوسطة
٤	١٥	يوجد في المدرسة أخصائي نطق وتخاطب لديه الخبرة في التعامل مع ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه إن لزم الأمر	٢,٦٨	١,١٠	متوسطة
٥	١٩	يتم تدريب الكوادر العاملة أثناء الخدمة لتأهيلهم وتدريبهم وتطوير نموهم المهني في مجال فرط الحركة وتشتت الإنتباه	٢,٣٠	١,٠٠	منخفضة
٦	١٤	يتواجد في المدرسة معلمين مساعدين لديهم خبرة في التعامل مع ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه.	٢,١٢	١,٠٦	منخفضة
٧	١٦	يوجد في المدرسة أخصائي علاج وظيفي لديه الخبرة في التعامل مع ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه إن لزم الأمر	١,٦٢	٠,٧٠	منخفضة جداً
٨	١٧	يوجد في المدرسة أخصائي علاج طبيعي لديه الخبرة في التعامل مع ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه إن لزم الأمر	١,٥٨	٠,٧٠	منخفضة جداً
		المتوسط العام لبُعد الكادر العامل في المدرسة	**٢,٤٦**	**٠,٤٣**	**منخفضة**

تُظهر النتائج في الجدول (٨) أن درجة تطبيق معايير الجودة المتعلقة بالكادر العامل في المدرسة لبرنامج برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه ككل، قد جاءت منخفضة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٤٦) وبانحراف معياري (٠,٤٣).

وبالنسبة للعبارات فقد تراوحت استجابات أفراد عينة الدراسة ما بين درجة التطبيق عالية ومنخفضة جداً، حيث جاءت عبارة واحدة بدرجة تطبيق عالية، و (٣) عبارات بدرجة تطبيق متوسطة، وعبارتان بدرجة تطبيق منخفضة، وعبارتان بدرجة تطبيق منخفضة جداً. وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (١,٥٨) و(٣,٥٠)، كما تراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (٠,٦٩) و(١,١٣).

وقد جاء المعيار في العبارة (١٣) "المعلمون مؤهلون في تخصص التربية الخاصة ولديهم خبرات بذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٥٠) وانحراف معياري (٠,٨١) وبدرجة تطبيق عالية، في حين جاء المعيار في العبارة (١٧) "يوجد في المدرسة أخصائي علاج طبيعي لديه الخبرة في التعامل مع ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه إن لزم الأمر" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (١,٥٨) وانحراف معياري (٠,٧٠) وبدرجة تطبيق منخفضة جداً.

إن درجة تطبيق معايير الجودة المتعلقة بالكادر العامل في المدرسة لبرنامج برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه ككل، قد جاءت منخفضة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٤٦) وبانحراف معياري (٠,٤٣). وممكن تفسير ذلك بالنقص العام في الكوادر المؤهلة المتواجده في تلك المدارس وحاجة الطلاب ذوي فرط الحركة وتشتّت الإنتباه إلى فريق عمل متكامل من خلال أخصائي تعديل السلوك والعلاج الوظيفي واخصائي التربية الخاصة وغيرهم من الاخصائيين بناءا على الفروقات والمشكلات الفردية التي يتصف بها هؤلاء الطلاب، كما ان هذا الكادر فيه نقص بالأصل خصوصا في بعض الاختصاصات التي تعتبر نادرة نسبيا.

والمعلمون مؤهلون في تخصص التربية الخاصة ولديهم خبرات بذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٥٠) وانحراف معياري (٠,٨١) وبدرجة تطبيق عالية وتفسر هذه النتيجة حيث ان التربية الخاصة من التخصصات المتوافرة بكثرة في المملكة العربية السعودية ووجود العديد من الدورات والخبرات الداخلية والخارجية في هذا المجال مما اوجد معلمين مؤهلين بكثرة في هذا المجال.

وفيما يتعلق بالترتيب الاخير بين الفقرات في هذا البعد "يوجد في المدرسة أخصائي علاج طبيعي لديه الخبرة في التعامل مع ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه إن لزم الأمر" والذي كان بمتوسط حسابي (١,٥٨) وانحراف معياري (٠,٧٠) وبدرجة تطبيق منخفضة جداً، حيث من الممكن تفسير ذلك بعدم حاجة الكثير من الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتّت الإنتباه إلى اخصائي العلاج الطبيعي حيث من المعروف ان العلاج الطبيعي يهتم بالعضلات الكبيرة والعمل على تقويتها وهؤلاء الطلاب في معظمهم ليس لديهم أي مشكلات حركية.

تطبيق معايير الجودة المتعلقة بالبيئة المادية للطلاب في برنامج برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه:

الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير الجودة المتعلقة بالبيئة المادية للطلاب في برنامج برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، مرتبة تنازلياً

الترتيب	رقم العبارة	البيئـــة المـــاديـــة للطـــلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	٢٠	المرافق الأساسية من دورات مياه وغيرها متوافره في المدرسة	٣,٠٦	٠,٨٤	متوسطة
٢	٢٢	يتوفر في المدرسة غرف للتدريب الفردي	٢,٩٦	٠,٧٦	متوسطة
٣	٢١	يتوفر في المدرسة غرف صفية واسعة	٢,٥٤	٠,٧١	منخفضة
٤	٢٣	يتوفر في المدرسة قاعات داخلية للعب	١,٨٢	٠,٨٠	منخفضة
٥	٢٩	يتوفر في المدرسة أجهزة حديثة لتدريب الطلبة على المجالات المختلفة	١,٧٠	٠,٥٤	منخفضة جداً
٦	٢٦	يتوفر في المدرسة غرف للعلاج الطبيعي	١,٦٨	٠,٦٢	منخفضة جداً
٧	٢٨	يتوفر في المدرسة غرف للتقييم والتشخيص	١,٦٤	٠,٦٣	منخفضة جداً
٨	٢٧	يتوفر في المدرسة غرف للتكامل الحسي	١,٦٢	٠,٦٠	منخفضة جداً
٩	٢٤	يتوفر في المدرسة غرف لعلاج النطق والتخاطب	١,٦٢	٠,٦٤	منخفضة جداً
١٠	٢٥	يتوفر في المدرسة غرف للعلاج الوظيفي	١,٥٦	٠,٥٨	منخفضة جداً
المتوسط العام لبُعد البيئة المادية للطلاب			**٢,٠٢**	**٠,٣٦**	**منخفضة**

تُظهر النتائج في الجدول (٩) أن درجة تطبيق معايير الجودة المتعلقة بالبيئة المادية للطلاب لبرنامج برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه ككل، قد جاءت منخفضة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٠٢) وبانحراف معياري (٠,٣٦).

وبالنسبة للعبارات فقد تراوحت استجابات أفراد عينة الدراسة ما بين درجة التطبيق متوسطة ومنخفضة جداً، حيث جاءت عبارتان بدرجة تطبيق متوسطة، وعبارتان بدرجة تطبيق منخفضة،

و(٦) عبارات بدرجة تطبيق منخفضة جداً. وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (١,٥٦) و(٣,٠٦)، كما تراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (٠,٥٤) و.(0.84)

وقد جاء المعيار في العبارة (٢٠) "المرافق الأساسية من دورات مياه وغيرها متوافره في المدرسة" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٠٦) وانحراف معياري (٠,٨٤) وبدرجة تطبيق متوسطة، في حين جاء المعيار في العبارة (٢٥) "يتوفر في المدرسة غرف للعلاج الوظيفي" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (١,٥٦) وانحراف معياري (٠,٥٨) وبدرجة تطبيق منخفضة جداً.

أن درجة تطبيق معايير الجودة المتعلقة بالبيئة المادية للطلاب لبرنامج برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه ككل، قد جاءت منخفضة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٠٢) وبانحراف معياري (٠,٣٦) وتفسر هذه النتائج من خلال حاجة الطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتّت الإنتباه إلى غرف صفية وساحات بمواصفات نموذجية وبما ان المدارس لديها العديد من الطلاب بمختلف الاعاقات والصعوبات وما يترتب على تطبيق معايير البيئة المادية من تكلفة مالية وتغييرات جوهرة في مرافق المدرسة وبيئاتها التعليمية مما يفسر انخفاض الدرجة بشكل عام.

تطبيق معايير الجودة المتعلقة بالقياس والتقييم في برنامج برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه:

الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير الجودة المتعلقة بالقياس والتقييم في برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، مرتبة تنازلياً

الترتيب	رقم العبارة	القيـــــاس والتقييـــــم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	٣٥	يتم تحديد نقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى تحسين بناء على نتائج القياس والتقييم	٣,٦٠	٠,٥٠	عالية
٢	٣٣	يقوم المختصون بدراسة أولية للخصائص النمائية للطفل	٣,٣٦	٠,٦٩	عالية
٣	٣٦	يتم اللقاء بالأسرة لتوضيح نتائج القياس التقييم	٣,٢٨	٠,٧٦	متوسطة
٤	٣٧	يتم إعادة عمليات القياس والتقييم بشكل دوري لمراقبة مستوى التقدم	٣,١٢	١,٠٤	متوسطة
٥	٣٠	تستقبل المدرسة الطلاب ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه مشخصين بشكل رسمي	٣,٠٦	١,٠٤	متوسطة
٦	٣٩	يتم رصد نتائج التقييم في كل مرة بشكل متسلسل	٣,٠٢	١,٠٠	متوسطة
٧	٣٢	تقوم المدرسة بالإحالات المستمرة والثابتة لإجراء التشخيصات والتقييمات مع الجهات المختصة التابعة للوزارة	٢,٩٤	٠,٨٤	متوسطة
٨	٣٤	تقوم المدرسة بإجراء تقييم نفس تربوي شامل للطفل باستخدام: أدوات مقننة، تقديرات السلوك، ملاحظات الأسر، الملاحظة السلوكية المباشرة.	٢,٩٤	٠,٩٦	متوسطة
٩	٣١	هناك تنسيق ما بين المدرسة وما بين وحدات التشخيص المعتمدة في الوزارة	٢,٩٢	٠,٩٠	متوسطة
١٠	٣٨	يتعاون فريق متعدد التخصصات في قياس وتقييم الطالب	٢,٥٤	١,٠٣	منخفضة
		المتوسط العام لبُعد القياس والتقييم	**٣,٠٨**	**٠,٥٥**	**متوسطة**

تُظهر النتائج في الجدول (١٠) أن درجة تطبيق معايير الجودة المتعلقة بالقياس والتقييم في برنامج برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه ككل، قد جاءت متوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٠٨) وبانحراف معياري (٠,٥٥).

وبالنسبة للعبارات فقد تراوحت استجابات أفراد عينة الدراسة ما بين درجة التطبيق عالية ومنخفضة، حيث جاءت عبارتان بدرجة تطبيق عالية، و(٧) عبارات بدرجة تطبيق متوسطة، وعبارة واحدة بدرجة تطبيق منخفضة. وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٢,٥٤) و(٣,٦٠)، كما تراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (٠,٥٠) و(١,٠٤).

وقد جاء المعيار في العبارة (٣٥) "يتم تحديد نقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى تحسين بناء على نتائج القياس والتقييم" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٦٠) وانحراف معياري (٠,٥٠) وبدرجة تطبيق عالية، في حين جاء المعيار في العبارة (٣٨) "يتعاون فريق متعدد التخصصات في قياس وتقييم الطالب" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢,٥٤) وانحراف معياري (١,٠٣) وبدرجة تطبيق منخفضة.

أن درجة تطبيق معايير الجودة المتعلقة بالقياس والتقييم في برنامج برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه ككل، قد جاءت متوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٠٨) وبانحراف معياري (٠,٥٥). ومن الممكن تفسير هذه النتائج من خلال استلام المعلمين في المدارس والمراكز للمعايير والمحاور الواضحة من الجهات الإشرافية فيما يتعلق بالقياس والتقييم للأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه بالإضافة إلى تدرب المعلمين ووجود دورات انماء مهني بشكل مستمر في هذا الجانب مما ساعد المعلمين على القيام بالقياس والتقييم، بالإضافة إلى اطلاع المعلمين والمشرفين والمسؤولين بشكل عام على احدث البرامج التي تعنى بهذا الإضطراب كون هذا الإضطراب هو سلوك موجه نحو الخارج وهو مزعج للمعلمين مما يستدعي إلى التوجه بشكل مستمر لمعرفة طرق القياس والتقييم بدقة لهذا الإضطراب.

من الممكن تفسير الفقرة المتعلقة ب "يتم تحديد نقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى تحسين بناء على نتائج القياس والتقييم" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٦٠) وانحراف معياري (٠,٥٠) وبدرجة تطبيق عالية، حيث ان المعلمين بشكل عام مدربين على معرفة نقاط القوة

والضعف الواردة من نتائج القياس والتقييم ولديهم قدرة جيدة على المراقبة لسلوك الاطفال ورصد نقاط القوة ونقاط الضعف التي يتصفون بها والعمل على تطويرها من خلال الخطط التربوية والتعليمية طويلة المدى وقصيرة المدى.

تطبيق معايير الجودة المتعلقة بالبرامج التربوية والمناهج وأساليب التدريس في برنامج برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه:

الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لاستجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير الجودة المتعلقة
بالبرامج التربوية والمناهج وأساليب التدريس في برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، مرتبة تنازلياً

الترتيب	رقم العبارة	البرامج التربوية والمناهج وأساليب التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	٥١	يتم تكييف طرق التدريس حسب قدرات الطفل، وعمره ونمط تعلمه.	٣,٧٢	٠,٧٦	عالية
٢	٤٠	يتوفر في المدرسة برامج تربوية فردية لكل طالب تلبي احتياجاته الفردية	٣,٦٠	١,٠١	عالية
٣	٥٠	يوظف المعلم أساليب متنوعة واستراتيجيات لإكسابه الطالب مهارات التفاعل اللفظي والاجتماعي	٣,٣٢	٠,٨٩	متوسطة
٤	٥٢	تشارك الأسرة ضمن فريق متعدد التخصصات في عملية بناء البرنامج الخاص بالطالب.	٣,٢٨	٠,٧٣	متوسطة
٥	٤٩	يتوفر في المدرسة برامج الدمج الأكاديمي	٣,٢٢	١,٠٤	متوسطة
٦	٥٣	توفر المدرسة برامج تدريبية للأسر حول طرق التعامل مع ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه	٢,٥٢	٠,٨٤	منخفضة
٧	٤٦	يتوفر في المدرسة برامج وخطط متنوعة لتعديل السلوك	٢,٣٤	٠,٨٥	منخفضة
٨	٤٤	يتوفر في المدرسة برامج متنوعة للتأهيل الأكاديمي	٢,١٢	٠,٦٣	منخفضة
٩	٤٧	يستند التدريب في البرامج والأنظمة المتبعة على منحى تحليل السلوك التطبيقي	٢,٠٠	٠,٧٠	منخفضة
١٠	٤١	يتوفر في المدرسة برامج عالمية متخصصة في مجال فئة ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه	٢,٠٠	١,٠٣	منخفضة
١١	٤٨	يتوفر في المدرسة برامج انتقالية	١,٩٨	٠,٨٩	منخفضة
١٢	٤٣	يتوفر في المدرسة برامج في التربية الرياضية والحركية	١,٨٦	٠,٩٩	منخفضة
١٣	٤٢	يتوفر في المدرسة برامج تعنى بالتدريب الحسي والتكامل السمعي	١,٧٦	٠,٨٧	منخفضة جداً
١٤	٤٥	يتوفر في المدرسة برامج للتأهيل المهني	١,٥٠	٠,٥١	منخفضة جداً
المتوسط العام لبُعد بالبرامج التربوية والمناهج وأساليب التدريس			**٢,٥٢**	**٠,٢٧**	**منخفضة**

تشير النتائج في الجدول (١١) إلى أن درجة تطبيق معايير الجودة المتعلقة بالبرامج التربوية والمناهج وأساليب التدريس في برنامج برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه ككل، قد جاءت متوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٥٢) وبانحراف معياري (٠,٢٧).

وبالنسبة للعبارات فقد تراوحت استجابات أفراد عينة الدراسة ما بين درجة التطبيق عالية ومنخفضة جداً، حيث جاءت عبارتان بدرجة تطبيق عالية، و(٣) عبارات بدرجة تطبيق متوسطة، و(٧) عبارات بدرجة تطبيق منخفضة، عبارتان بدرجة تطبيق منخفضة جداً. وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (١,٥٠) و(٣,٧٢)، كما تراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (٠,٥١) و(١,٠٤).

وقد جاء المعيار في العبارة (٥١) "يتم تكييف طرق التدريس حسب قدرات الطفل، وعمره ونمط تعلمه" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٧٢) وانحراف معياري (٠,٧٦) وبدرجة تطبيق عالية، في حين جاء المعيار في العبارة (٤٥) "يتوفر في المدرسة برامج للتأهيل المهني" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (١,٥٠) وانحراف معياري (٠,٥١) وبدرجة تطبيق منخفضة جداً.

من الممكن تفسير درجة تطبيق معايير الجودة المتعلقة بالبرامج التربوية والمناهج وأساليب التدريس في برنامج برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه ككل، والتي جاءت متوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٥٢) وبانحراف معياري (٠,٢٧). إلى وجود كادر مختص بشكل عام في التربية الخاصة والذي يعنى بالبرامج والمناهج الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينهم ذوي فرط الحركة وتشتّت الإنتباه حيث ان المعرفة بهذا المجال قد تكون بالدرجة المتوسطة كما ورد في النتيجة السابقة.

تفسر نتيجة الفقرة "يتم تكييف طرق التدريس حسب قدرات الطفل، وعمره ونمط تعلمه" والتي جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٧٢) وانحراف معياري (٠,٧٦) وبدرجة تطبيق عالية وهذا يدل على المعرفة التي يتمتع بها معلمو التربية الخاصة والمتمثلة بمعرفتهم بطرق وانماط التدريس ومعرفة الفروقات الفردية التي يتصف بها الطلاب خصوصا الطلاب ذوي فرط الحركة وتشتت الإنتباه فهؤلاء المعلمون يفترض معرفتهم بالأنماط السمعية والبصرية والحركية للتعلم وغيرها من الانماط بالإضافة إلى مراعاتهم للعمر الزمني والعقلي للطلاب.

ونفسر النتيجة المتعلقة بفقرة "يتوفر في المدرسة برامج للتأهيل المهني" والتي حلت في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (١,٥٠) وانحراف معياري (٠,٥١) وبدرجة تطبيق منخفضة جداً. على حاجة برامج التأهيل المهني إلى متطلبات لا بد من توافرها حتى نضمن نجاح عملية التأهيل المهني للطلاب من خلال وجود كادر مختص ومدرب ووعي مجتمعي بهذا المجال بالإضافة إلى الاجهزة والادوات والمعدات الخاصة ببرامج التأهيل المهني وما يترتب على ذلك من ميزانيات خاصة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة، تُعزَى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)؟"

٢-١- : النتائج المتعلقة بالفروق بين متوسطات درجات استجابة أفراد العينة حول درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، تبعاً لمتغير الجنس.

لتحديد الفروق بين متوسطات درجات استجابة أفراد عينة الدارسة حول درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، تبعاً لمتغير الجنس، تم إجراء اختبار "مان وتني"(Mann-Whitney)، كما في الجدول (١٢).

الجدول (١٢) نتائج اختبار "Mann-Whitney" لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابة أفراد عينة الدارسة حول درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، تبعاً لمتغير الجنس

أبعاد الأداة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأسس الفلسفية للبرنامج	ذكر	٢٤	٢,٢٢	٢٢,٧٧	٢٤٦,٥	-١,٢٧٨	٠,٢٠١ غير دالة
	أنثى	٢٦	٢,٤٥	٢٨,٠٢			
الكادر العامل في المدرسة	ذكر	٢٤	٢,٣٩	٢٣,١٧	٢٥٦	-١,٠٩٤	٠,٢٧٤ غير دالة
	أنثى	٢٦	٢,٥٢	٢٧,٦٥			
البيئة المادية للطلاب	ذكر	٢٤	١,٩٨	٢٥,٠٦	٣٠١,٥	-٠,٢٠٦	٠,٨٣٧ غير دالة
	أنثى	٢٦	٢,٠٥	٢٥,٩٠			
القياس والتقييم	ذكر	٢٤	٢,٩٨	٢٣,١٥	٢٥٥,٥	-١,١٠٤	٠,٢٦٩ غير دالة
	أنثى	٢٦	٣,١٧	٢٧,٦٧			
البرامج التربوية والمناهج وأساليب التدريس	ذكر	٢٤	٢,٤٩	٢٣,٦٥	٢٦٧,٥	-٠,٨٦٩	٠,٣٨٥ غير دالة
	أنثى	٢٦	٢,٥٤	٢٧,٢١			
الأداة (الكلي)	ذكر	٢٤	٢,٤٢	٢٢,٢٩	٢٣٥	-١,٤٩٦	٠,١٣٥ غير دالة
	أنثى	٢٦	٢,٥٥	٢٨,٤٦			

تشير النتائج في الجدول (١٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس بين متوسطات الرتب لاستجابة أفراد عينة الدارسة حول درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، في الأبعاد الخمسة (الأسس الفلسفية للبرنامج، الكادر العامل في المدرسة، البيئة المادية للطلاب، القياس والتقييم، البرامج التربوية والمناهج وأساليب التدريس) وفي المجموع الكلي للأبعاد، حيث تراوحت قيم (U) المحسوبة للفروق على الأبعاد الخمسة والأداة ككل ما بين (٢٣٥) و (٣٠١,٥)، كما تراوحت قيم (Z) المحسوبة للفروق على الأبعاد الخمسة والأداة ككل (-١,٤٩٦) و (-٠,٢٠٦)، وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة .($\alpha \leq 0.05$)

وهذه النتيجة تعني أن معلمي التربية الخاصة من الذكور قيّموا درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه بشكل عام وفي الأبعاد الخمسة، بدرجة متقاربة من تقييم زميلاتهم المعلمات، أي أن هناك تقارب في مدارس الذكور والإناث فيما يتعلق بتطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه ويفسر ذلك حيث ان هناك خبرات متقاربة بين الذكور والاناث في الخبرات التربوية والتأهيلية للمعلمين حيث ان التربية الخاصة من التخصصات الاقدم نسبيا بين التخصصات المساندة العاملة مع ذوي الاحتياجات الخاصة على مستوى المملكة العربية السعودية بالإضافة إلى تدرب هؤلاء المعلمين والمعلمين على معايير البرامج الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة ووجود مشرفين يتبعون سياسات عامة مشتركة للوزارة في هذا المجال.

٢-٢- : النتائج المتعلقة بالفروق بين متوسطات درجات استجابة أفراد العينة حول درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لتحديد الفروق بين متوسطات درجات استجابة أفراد عينة الدارسة حول درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، تم إجراء اختبار كروسكال ويليس (Kruskal Wallis)، كما في الجدول (١٣).

الجدول (١٣) نتائج اختبار "Kruskal Wallis"
لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابة أفراد عينة الدارسة
حول درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

أبعاد الأداة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	قيمة Chi²	مستوى الدلالة
الأسس الفلسفية للبرنامج	بكالوريوس	٣١	٢,٣٨	٢٧,١٣	١,٣٣٢	٠,٥١٤ غير دالة
	بكالوريوس+ دبلوم	١٠	٢,٢٣	٢١,١٠		
	ماجستير فأكثر	٩	٢,٣١	٢٤,٧٨		
الكادر العامل في المدرسة	بكالوريوس	٣١	٢,٤١	٢٤,٧٣	٠,٢٨١	٠,٨٦٩ غير دالة
	بكالوريوس+ دبلوم	١٠	٢,٤٩	٢٧,٤٥		
	ماجستير فأكثر	٩	٢,٦٠	٢٦,٠٠		
البيئة المادية للطلاب	بكالوريوس	٣١	٢,٠٠	٢٤,٠٠	٠,٨٨٧	٠,٦٤٢ غير دالة
	بكالوريوس+ دبلوم	١٠	٢,٠٢	٢٧,٧٥		
	ماجستير فأكثر	٩	٢,٠٩	٢٨,١٧		
القياس والتقييم	بكالوريوس	٣١	٢,٩٥	٢٢,١١	٤,٦٠٢	٠,١٠٠ غير دالة
	بكالوريوس+ دبلوم	١٠	٣,٢٥	٢٩,٨٥		
	ماجستير فأكثر	٩	٣,٣١	٣٢,٣٣		
البرامج التربوية والمناهج وأساليب التدريس	بكالوريوس	٣١	٢,٤٨	٢٤,٦٠	٠,٨٨٤	٠,٦٤٣ غير دالة
	بكالوريوس+ دبلوم	١٠	٢,٦١	٢٩,٣٥		
	ماجستير فأكثر	٩	٢,٥٢	٢٤,٣٣		
الأداة (الكلي)	بكالوريوس	٣١	٢,٤٥	٢٣,١٣	٢,٢٨٦	٠,٣١٩ غير دالة
	بكالوريوس+ دبلوم	١٠	٢,٥٢	٢٨,٢٥		
	ماجستير فأكثر	٩	٢,٥٦	٣٠,٦١		

تُظهر النتائج في الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي بين متوسطات الرتب لاستجابة أفراد عينة الدارسة حول درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، في الأبعاد الخمسة (الأسس الفلسفية للبرنامج، الكادر العامل في المدرسة، البيئة المادية للطلاب، القياس والتقييم، البرامج التربوية والمناهج وأساليب التدريس) وفي المجموع الكلي للأبعاد، حيث تراوحت قيم مربع كاي (Chi2) المحسوبة للفروق بين الفئات الثلاثة لمتغير المؤهل العلمي ما بين (٠,٢٨١) و(٤,٦٠٢)، وهذه القيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية .($\alpha \leq 0.05$)

وهذه النتيجة تعني أن معلمي ومعلمات التربية الخاصة من مختلف مؤهلاتهم العلمية قيّموا درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه بشكل عام وفي الأبعاد الخمسة، بدرجة متقاربة بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، أي أن عامل المؤهل العلمي لا يُعد عاملاً مؤثراً في تقييم المعلمين والمعلمات لدرجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه وهذا يدل على وضوح المعايير الخاصة ببرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه بشكل عام وفي الأبعاد الخمسة، بالإضافة إلى ان المعايير تعتبر من اساسيات التربية الخاصة والتي من المفترض ان يكون جميع المعلمين قد تدربوا عليهم في المرحلة الجامعية الاولى بغض النظر عن اختلاف مؤهلاتهم العلمية وتفاوتها.

٢-٣-: النتائج المتعلقة بالفروق بين متوسطات درجات استجابة أفراد العينة حول درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، تبعاً لمتغير الخبرة.

لتحديد الفروق بين متوسطات درجات استجابة أفراد عينة الدارسة حول درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، تبعاً لمتغير الخبرة، تم إجراء اختبار كروسكال ويليس (Kruskal Wallis)، كما في الجدول (١٤).

الجدول (١٤) نتائج اختبار "Kruskal Wallis" لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابة أفراد عينة الدارسة حول درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، تبعاً لمتغير الخبرة

أبعـــاد الأداة	الخـــبرة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	قيمة Chi^2	مستوى الدلالة
الأسس الفلسفية للبرنامج	من ١- ٥ سنوات	١٣	٢,٣٤	٢٥,٢٣	٢,٨١١	٠,٢٤٥ غير دالة
	من ٥ -١٠ سنوات	٢٢	٢,١٩	٢٢,٣٠		
	١٠ سنوات فأكثر	١٥	٢,٥٦	٣٠,٤٣		
الكادر العامل في المدرسة	من ١- ٥ سنوات	١٣	٢,٢٩	١٩,٦٩	٢,٨٤١	٠,٢٤٢ غير دالة
	من ٥ -١٠ سنوات	٢٢	٢,٥٥	٢٧,٨٠		
	١٠ سنوات فأكثر	١٥	٢,٤٨	٢٧,١٧		
البيئة المادية للطلاب	من ١- ٥ سنوات	١٣	٢,٠٦	٢٥,٣١	٠,٨٤٤	٠,٦٥٦ غير دالة
	من ٥ -١٠ سنوات	٢٢	١,٩٧	٢٣,٧٧		
	١٠ سنوات فأكثر	١٥	٢,٠٥	٢٨,٢٠		
القياس والتقييم	من ١- ٥ سنوات	١٣	٣,١٠	٢٥,٠٨	٣,٤٥٩	٠,١٧٧ غير دالة
	من ٥ -١٠ سنوات	٢٢	٢,٩٥	٢٢,٠٠		
	١٠ سنوات فأكثر	١٥	٣,٢٥	٣١,٠٠		
البرامج التربوية والمناهج وأساليب التدريس	من ١- ٥ سنوات	١٣	٢,٤٣	٢٣,٢٣	١,٣٧٣	٠,٥٠٣ غير دالة
	من ٥ -١٠ سنوات	٢٢	٢,٥٢	٢٤,٣٩		
	١٠ سنوات فأكثر	١٥	٢,٥٨	٢٩,١٠		
الأداة (الكلي)	من ١- ٥ سنوات	١٣	٢,٤٥	٢٢,١٩	٣,٧٢٧	٠,١٥٥ غير دالة
	من ٥ -١٠ سنوات	٢٢	٢,٤٣	٢٣,٣٤		
	١٠ سنوات فأكثر	١٥	٢,٥٩	٣١,٥٣		

تشير النتائج في الجدول (١٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الخبرة بين متوسطات الرتب لاستجابة أفراد عينة الدارسة حول درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، في الأبعاد الخمسة (الأسس الفلسفية للبرنامج، الكادر العامل في المدرسة، البيئة المادية للطلاب، القياس والتقييم، البرامج التربوية والمناهج وأساليب التدريس) وفي المجموع الكلي للأبعاد، حيث تراوحت قيم مربع كاي (Chi2) المحسوبة للفروق بين الفئات الثلاثة لمتغير الخبرة ما بين (٠,٨٤٤) و(٣,٧٢٧)، وهذه القيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية.($\alpha \leq 0.05$)

وهذه النتيجة تعني أن معلمي ومعلمات التربية الخاصة من مختلف خبراتهم قيّموا درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه بشكل عام وفي الأبعاد الخمسة، بدرجة متقاربة بغض النظر عن سنوات خبرتهم، أي أن عامل الخبرة لا يُعد عاملاً مؤثراً في تقييم المعلمين والمعلمات لدرجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه وهذا يدل على وضوح المعايير اثناء تطبيق مدى وجودها بالإضافة إلى ان معظم المعايير قابلة للقياس والمشاهدة وبالتالي فان معلمي التربية الخاصة بشكل عام بغض النظر عن الاختلاف في سنوات خبرتهم قادرين على الاجابة على تلك المعايير وتقدير مدى وجودها في اماكن عملهم.

التـــــوصيـــات

١- إجراء المزيد من الدراسات حول معايير الجودة ومدى تطبيقها في برامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه، بحيث تتناول اراء المشرفين التربويين ومدراء المدارس لبرامج فرط الحركة وتشتت الإنتباه.

٢- تطوير واقع برامج التربية الخاصة بشكل عام وبرامج فرط الحركة وتشتّت الإنتباه بشكل خاص.

٣- تطبيق معايير ضبط الجودة بشكل علمي يتماشى مع المعايير الدولية على برامج التربية الخاصة.

٤- تطوير البيئة المادية اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتّت الإنتباه

٥- اشراك المعلمات ذوات الخبرة في مجال فرط الحركة وتشتت الإنتباه في وضع اهداف البرنامج وتقييمها بشكل دوري والاخذ باقتراحاتهم.

٦- تطوير منظومة العمل الجماعي والتكاملي بين المؤسسات والافراد والكوادر الوظيفي بما يضمن تحسين المخرجات التعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

المـــــراجـــــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة

- إبراهيم، علا عبدالباقي. (٢٠٠٧). **علاج النشاط الزائد لدى الأطفال باستخدام برامج تعديل السلوك. سلسلة التوجيه والإرشاد في إعاقات الطفولة.** مصر
- أبو المواهب، د. منى. (٢٠١٦). "**معايير جودة برامج الدمج لذوي الإعاقة في المدارس العادية بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية**". المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط.
- أبو شعيشع، السيد. (٢٠٠٥). "**الأسس البيوكيميائية للأمراض النفسية العصبية**". مطبعة كلية العلوم. القاهرة. مصر.
- أبو شوارب، ختام. (٢٠١٣). "**فاعلية برنامج ارشادي للتخفيف من اعراض نقص الإنتباه والنشاط الزائد لدى اطفال الروضة**"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- أندراوس، تيسير.(٢٠٠٨). "**الجودة في التربية والتعليم. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي الثالث التعليم وقضايا المجتمع المعاصر**". جمعية الثقافة من أجل التنمية وجامعة سوهاج.
- البطاينة، اسامة. المومني، محمد. والعوفي، عادل. (٢٠٠٩). "**فاعلية البرامج المقدمة لمعالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد**". أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ٢٧ (٢أ).
- بطرس، حافظ. (٢٠١١). "**إعاقات النمو الشاملة**". دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- جاد الرب، غادة. (٢٠٠٨). "**فعالية برنامج لتنمية بعض القدرات المعرفية كضبط الذات لدى الاطفال الموهوبين ذوي فرط الحركة وضعف الإنتباه**". المؤتمر العلمي الثاني للشباب الباحثين، دراسات الطفولة.
- الجوبير، عبد الرحمن. (٢٠٠٨). "**إدارة الجودة الشاملة الاتقان في الفكر الاسلامي المعاصر**". مطابع الرشيد. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- الخطيب، جمال. الحديدي، منى. (٢٠٠٩). المدخل إلى التربية الخاصة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان.

- الرميح، ندى. (٢٠١٢). "**إدارة برامج دمج ذوات الإعاقة في ضوء معايير الجودة بمدارس التعليم العام بمنطقة الرياض**". رسالة ماجيستير. جامعة الملك سعود. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- الزراع، نايف بن عابد. (٢٠١٠). "**مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين ودرجة انطباقها على مراكز الأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية**". مجلة كلية التربية بالزقازيق: (٦٨).
- الزراع، نايف. (٢٠٠٧). "**إضطراب ضعف الإنتباه والنشاط الزائد. دليل عملي للآباء والمختصين**". دار الفكر. عمان. الأردن.
- زقزوق، تغريد. والشاذلي، رحاب. (٢٠١٩). "**الإضطرابات المصاحبة لاضطراب فرط الحركة والإنتباه**". المجلة المصرية للدراسات المتخصصة: (٢١).
- الزيات، فتحي. (٢٠٠٦). "**آلية التدريس العلاجي لذوي صعوبات الإنتباه**". ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- السيد، منى. شهاوي، هناء. وابراهيم، أماني. (٢٠١٤). "**التحصيل الاكاديمي للأطفال ذوي اضطراب قصور الإنتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد في مادة العلوم**". مجلة العلوم التربوية: ٣: ١-٦٣٠.
- السيد، هاني. (٢٠١٤). "**جودة التعليم**". مؤسسة الفرسان للنشر والتوزيع. القاهرة. مصر.
- الظفري، د. سعيد. الحراصية، رقية. (٢٠١٥). "**المعايير العالمية لجودة الخدمات التربوية المقدمة لذوي الإعاقة السمعية: دراسة تقييمة من وجهة نظر التربويين والطلبة بسلطنة عمان**". الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة.
- الغامدي، علي. (٢٠١٤). "**درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين في المدينة المنورة**". العمادة البحث العلمي في الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- الغليلات، أحمد. الصمادي، جميل. (٢٠١٥). **تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن**. مجلة العلوم التربوية: ٤٢ (٣).

- القاضي، خالد. (٢٠١٠). "**أبعاد الإساءة للاطفال ذوي اضطراب نقص الإنتباه وفرط النشاط وعلاقتها ببعض المتغيرات**". مجلة كلية التربية: ١٦٧.
- محمد، حسين. (٢٠١٢). "**فاعلية برنامج علاجي سلوكي باستخدام دمج فنيتي نظام النقط مع العقود لمساعدة القائمين على رعاية اطفال ADHD واثره على تنمية الإنتباه وخفض النشاط الزائد عند الاطفال**". مجلة كلية التربية: ٩٢: ٢٤٧-٣١٥.
- المطيري، أميرة. (٢٠١٦). "**واقع معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية**". بحث مكمل لرسالة المجاستير. جامعة الملك سعود. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- المعيقل، ابراهيم. (٢٠١٠). "**فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الانشطة اللاصفية في تنمية المهرات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي فرط الحركة وضعف الإنتباه**". مجلة كلية التربية جامعة عين شمس: ٣٤: ١٦٧-٢٤٧.
- نبيلة، يوبي. (٢٠١٥). "**فعالية العلاج السلوكي للأطفال المتمدرسين مفرطي الحركة ومتشتتي الإنتباه ما بين ٦-١٢ سنة**". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة وهران. الجزائر.
- هوساوي، علي. العريفي، شهد. (٢٠١٥). "**جودة البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بحسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)**". المجلة التربوية الدولية المتخصصة.
- وزارة التخطيط. (٢٠١٠). "**خطة التنمية التاسعة للمملكة العربية السعودية (١٠١٠-٢٠١٤)**". الرياض.
- يحيى، حسن. المنوفي، سعيد. (٢٠٠٨). "**المدخل إلى التدريس الفعال** ". الدار الصوتية للتربية. الرياض. المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الاجنبية

- Abed, Mohaned (2018). "**Teaching Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in selected primary schools in Jeddah, Saudi Arabia".** Life Science Journal; 15(5).

- Aldawodi, Mohamed. Alfageer, Hamzah. Queflie1, Sulaiman. Masud, Nazish. Al Harthy, Nesrin. Alogayyel, Nawaf. Alrabah, Mohammed. Qureshi, Shoeb. (2018). "**Knowledge and Attitude of Male Primary School Teachers about Attention Deficit and Hyperactivity Disorder in Riyadh, Saudi Arabia":**
- Barkely, R. (2005). "**Taking charge of ADHD: the complete authoritative guide for parents**". The Guilford Press. New York.
- Faraone SV, Biederman J, Spencer T, Mick E, Murray K, Petty C, Adamson JJ, Monuteaux MC. (2006). "**Diagnosing adult attention deficit hyperactivity disorder: are late onset and subthreshold diagnoses valid? Am J Psychiatry"**.
- Halhan and Kuffman. (2006). "**learners: Introduction to special education".** Pearson/Allyn and Bacon. Boston.
- Hallahan, D., Kauffman, J., & Pullen, P. (2012). **Exceptional children: An introduction to special education**. Boston: Person Education.
- https://www.researchgate.net/publication/322635221
- Philippe, Dertrie. (2001). **Conduire une Démarche Qualité**. Paris.
- Rapport, .D & Bolden, J (2009). **"Hyperactivity in Boys with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A Ubiquitous Core Symptom or Manifestation of Working Memory Deficits".** Journal of Abnormal Child Psychology**:** 37 (4): 521-534.
- Robertson. (2006). **The Influence of the monitoring Process on Special Education Services in West Virginia.**
- Sorokina AM, Saul M, Goncalves TM, Gogola JV, Majdak P, Rodriguez - Zas SL(2018). PLOS ONE: https://doi.org/10.1371/**journal**.pone.1-2