

واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأهم معوقاتها في مدارس التعليم العام - دراسة نوعية

عبدالرحمن بن عبدالله أبا عود⁽¹⁾

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 17/04/1440هـ؛ وقبل للنشر في 27/07/1440هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع خدمات التربية الخاصة المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتحديد أهم المعوقات التي تواجهها في مدارس التعليم العام. وللوصول إلى تحقيق تلك الأهداف استخدمت الدراسة المنهج النوعي (Qualitative Research) عن طريق مقابلة عينة مكونة من (9) معلمين من معلمي برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الآلية التي يتبعها بعض معلمي البرامج لإجراءات تحويل التلاميذ إلى برامجهم لا تعتمد على مصادر متنوعة في جمع البيانات، وأن طبيعة الخدمات التربوية الخاصة المقدمة في تلك البرامج غير واضحة، إضافة إلى ضعف تطبيق أهم الاستراتيجيات التربوية المبنية على الأدلة في مجال التربية الخاصة، وأظهرت الدراسة أيضًا أن هناك العديد من المعوقات التي تواجه برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وفي ضوء تلك النتائج قُدمت الدراسة التوصيات والمقترحات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الخدمات التربوية الخاصة، إجراءات التحويل، الاستراتيجيات التربوية.

The Reality of Services Provided in the Programs of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and the Most Important Obstacles in General Education Schools - A Qualitative Study

Abdulrahman Abdullah Abaoud⁽¹⁾

King Saud University

(Received 24/12/2018; accepted 03/04/2019)

Abstract: The present study aimed to identify the reality of special education services provided in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) programs, and identify the most important obstacles encountered in public education schools. To achieve these goals, the study used the qualitative approach by interviewing a sample of (9) teachers of ADHD programs at the elementary level in Riyadh City. The results of the study found that the mechanism followed by some of the program teachers to transfer the students to their programs does not depend on the various sources in the data collection, and the nature of the special educational services provided in these programs is unclear, in addition to the weak implementation of the most important educational strategies based on evidence in the field, the study also revealed that there are many obstacles facing ADHD programs. In the light of these results, the study presented recommendations and future proposals.

Keywords: Special Educational Services, Transfer Procedures, Educational Strategies.

(1) Associate Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University.

(1) الأستاذ المشارك، بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: abaoud@ksu.edu.sa

مقدمة

للنظام المدرسي، وهم بحاجة إلى التدخلات التربوية الخاصة، بسبب السلوكيات التي تظهر عليهم داخل فصولهم الدراسية (Loe & Feldman, 2007; Schnoes, Reid, Wagner, & Marder, 2006). ومن تلك المشكلات السلوكية والأكاديمية -التي غالبًا ما تظهر عليهم- قيامهم بالسلوكيات التخريبية والفوضوية، والضعف الدراسي، وصعوبة اتباع تعليمات وتوجيهات معلمهم، وعدم انضباطهم في أداء المهمة المطلوبة منهم، والفشل في إكمال واجباتهم المنزلية، وانخفاض درجات اختباراتهم، والدخول في خلافات مع أقرانهم ومع معلمهم (Kos et al, 2006; Raggi & Chronis, 2006). هذه السلوكيات لها آثار على شخصية التلميذ ومستواه الدراسي والتحصيلي، وقد أثبتت الدراسات أن العلاقة مترابطة بين اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي؛ لذلك من المهمّ تحديد طبيعة الصعوبات المدرسية التي يواجهها الأطفال ومستوى استمراريتها قبل البدء بالتدخلات (DuPaul et al, 2006; Loe & Feldman, 2007; Raggi & Chronis, 2006). وفي برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تُبنى التدخلات التربوية الخاصة على الفصول الدراسية الموائمة، والتدخلات السلوكية والأكاديمية، والعلاج الدوائي (Schnoes et al, 2006). وعلى الرغم من وجود أدلة علمية تدعم فاعلية إجراءات

يُصنّف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من أكثر الاضطرابات السلوكية شيوعًا بين الأطفال، وأبرز أعراضه النشاط الحركي الزائد، والاندفاعية، ونقص الانتباه، وتظهر تلك الأعراض على الأطفال دون سن الثانية عشر عامًا، ويمكن ملاحظتها خلال نموهم في سن ما قبل المدرسة، وتلك الأعراض تؤثر في نمط حياة الأطفال، ومستوى إنجازهم الدراسي (Anderson, Watt, Noble, & Shanley, 2012; Prasad et al, 2013; Thomaidis et al, 2017).

وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يمكن أن تظهر أعراضه على قرابة 3 إلى 7٪ من التلاميذ الملتحقين بفصول التعليم العام، وأن معدلات انتشاره وسط الذكور أكثر من الإناث (Anderson et al, 2012; de Zeeuw, van Beijsterveldt, Ehli, de Geus, & Boomsma, 2017; Kos, Richdale, & Hay, 2006; Essawy & Aziz, 2013; Prasad et al, 2013; Thomaidis et al, 2017). والإحصائي للاضطرابات العقلية في نسخته الخامسة (DSM-5) أن انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تصل نسبته إلى 5٪ بين أطفال العالم (APA, 2013).

هؤلاء الأطفال بأعدادهم الكبيرة يمثلون تحديًا

الخاصة، واختيرت الاستبانة المكونة من سبعة أبعاد أداة لجمع بيانات الدراسة. وجاءت نتائج الدراسة متباينة فيما بينها، فحصل أربعة مراكز على درجة عالية من مستوى الفاعلية، في حين حصلت المراكز الأربعة الأخرى على مستوى منخفض في تقييم المشاركين.

أما دراسة باوك (Bouck, 2004) التي هدفت إلى تقييم واقع خدمات التربية الخاصة للتلاميذ الذين لديهم الإعاقة الفكرية البسيطة وصعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد استخدمت الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، واستجاب من أفراد العينة (378) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية في ولاية ميشيغان. وأظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً في مستوى رضاهم عن الخدمات المقدمة في برامج الإعاقة الفكرية، وكذلك في مستوى الدمج الشامل للتلاميذ.

وهدف دراسة كراجيك وآخرين (Graczyk et al., 2005) إلى تقييم وجهات نظر التربويين حول واقع التدخلات التربوية لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المدارس الواقعة بالمناطق الحضرية في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة. استجاب من أفراد العينة (428) تربوياً، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً في مستوى ثقة المشاركين بمستوى فاعلية التدخلات التربوية المطبقة في الفصول الدراسية للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط

التدخلات التربوية الخاصة للأطفال الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، إلا أن تلك الإجراءات لم يتم توثيق تطبيقها في الميدان التربوي ومستوى تنفيذها في فصول التعليم العام؛ لذا وجدت الفجوة بين التدخلات التربوية القائمة على الأدلة وبين ما يمارس في فصول التعليم العام (DuPaul et al, 2006; Schnoes et al, 2006).

تعددت الدراسات السابقة التي تناولت واقع خدمات التربية الخاصة وبرامجها في الميدان التربوي، والمطبقة في العديد من البيئات المختلفة، من تلك الدراسات دراسة المعمرى (2000) التي هدفت إلى تقييم واقع خدمات التربية الخاصة في جميع مدارس ومراكز التربية الخاصة الحكومية في سلطنة عمان، وطُبقت على عينة مكونة من (140) تربوياً، أجابوا جميعاً عن الاستبانة المكونة من (6) أبعاد. وتوصلت نتائج استجابتهم إلى أن الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ذات فعالية عالية باستثناء البعد الخاص بالعاملين والمعلمين.

وأجرى الصمادي والسرطاوي والحيلواني والقريوتي (2001) دراسة هدفت إلى تقييم واقع خدمات التربية الخاصة في جميع مراكز الحكومية والخيرية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وطُبقت الدراسة على عينة مكونة من (82) تربوياً ملتحقين بثمانية مراكز للتربية

الإعاقة الفكرية البسيطة في مدارس التربية الخاصة في الكويت. طبقت على عينة مكونة من (228) تربويًا، استجاب الجميع لاستبانة مكونة من (8) محاور. وأظهرت نتائج مشاركتهم أن تقييمهم مستوى الخدمات التي يتلقاها التلاميذ ذوو الإعاقة العقلية البسيطة جاء بدرجة متوسطة.

وأجرى الثابت (2016) دراسة هدفت إلى تقييم واقع الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي متلازمة داون في برامج ومعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية. استخدمت الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، مكونة من ثلاثة محاور، استجاب لها (83) معلمًا في برامج ومعاهد التربية الفكرية لمرحلتى الابتدائية والمتوسطة. وتوصلت نتائج استجابتهم إلى إيجابية مستوى الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي متلازمة داون في البرامج والمعاهد الملتحقين بها.

أما دراسة الخطيب والشرمان (2016) فهدفت إلى تقييم واقع خدمات التربية الخاصة لبرامج الإعاقة الفكرية بمنطقة حائل في السعودية، وشملت (26) برنامجًا، استخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات، وجاءت مكونة من ستة أبعاد. وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى الخدمات والبرامج المقدمة في معاهد ومراكز التربية الفكرية كانت متوسطة مقارنة بالدرجة الكلية للأداة.

الحركة وتشتت الانتباه.

وأجرى تيليري، فارغاس، مايرز، كولينز (Tillery, Varjas, Meyers, Collins, 2010) مقابلات مع عشرين معلمًا في مرحلة ما قبل الابتدائية والصف الأول الابتدائي في الولايات المتحدة الأمريكية، بهدف معرفة توجهاتهم نحو الاستراتيجيات التربوية للتدخل، وإدارة سلوكيات التلاميذ الذين لديهم مشكلات سلوكية. وبينت نتائج الدراسة أن المشاركين يرون أنفسهم قادرين على وصف استراتيجيات التدخل، وكذلك إدارة سلوكيات تلاميذهم.

وهدف الغصاون، وبدران، والنجادات، وعصفور (2011) في دراستهم إلى تقييم واقع خدمات التربية الخاصة في برامج اضطراب التوحد بمحافظة الطائف في السعودية. تكوّنت عينة الدراسة من (27) معلمًا من معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، إضافة إلى أولياء أمورهم. واستخدمت الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، وكشفت نتائجها عن تباين في وجهات نظر المشاركين في الدراسة، فأظهرت أن المعلمين ينظرون بإيجابية إلى واقع برامج اضطراب التوحد، أما أولياء أمور التلاميذ فكانت نظرهم سلبية إلى واقع تلك البرامج.

وقام القطان (2015) بدراسة ميدانية بهدف تقييم واقع مستوى الخدمات والبرامج المقدمة للتلاميذ ذوي

منح هذه الشريحة حقوقها، وتأهيلها لتصبح فاعلة في خدمة المجتمع.

هذه البرامج تعدُّ حديثة نسبيًا على مستوى تقديم الخدمات للتلاميذ في مدارسهم، ولحداثتها فإنها تتطلب دعمًا ومتابعة من الجهات ذات العلاقة في وزارة التعليم لتحقيق أهدافها المرسومة بطريقة إيجابية، ولتصل إلى درجة مرضية في مستوى تقديم الخدمات الملائمة وفق الممارسات المبنية على الأدلة؛ ولذا يجب أولاً دراسة واقع سير الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والوقوف ثانيًا على أهم التحديات التي تعيق قدرتها على تقديم خدماتها بشكل متكامل، وبما يتلاءم مع الاحتياجات التربوية الخاصة للتلاميذ. من هذا المنطلق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الآتي: ما واقع خدمات التربية الخاصة المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وما أهم معوقاتها في مدارس التعليم العام من وجهة نظر عينة الدراسة؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والكشف عن أبرز المعوقات التي تواجه برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام.

وقيم المكانين والصحادي (2016) في دراستهم واقع ثلاثين برنامجاً للتربية الخاصة تقدم خدماتها للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الأردن، أعمارهم ما بين سنة ونصف إلى ثماني سنوات. تكونت أداة الدراسة من مقياس اشتمل على (9) أبعاد مرتبطة بمؤشرات نوعية عالمية لبرامج التربية الخاصة في مرحلة ما قبل المرحلة الابتدائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التزام تلك البرامج بأبعاد المؤشرات النوعية العالمية جاء بدرجة متوسطة مقارنة بالدرجة الكلية.

مشكلة الدراسة

شهدت المملكة العربية السعودية نقلة نوعية على مستوى العالم العربي في تقديم خدمات التربية الخاصة، وتحديدًا في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، يؤكد هذا صدور قرارات تعزز هذا التوجه، ففي العاشر من شهر رمضان من العام 1435هـ، صدر قرار وزارة التعليم رقم (351722493) باعتماد فتح برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في جميع مدارس التعليم العام، بدءًا من الفصل الدراسي الأول لعام 1435-1436هـ، والتوسع التدريجي للبرامج في المراحل الدراسية كلها؛ من أجل خدمة التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مختلف مناطق المملكة (وزارة التعليم، 1439هـ)، ويأتي هذا التوجه مواكبًا للتوجه العالمي، وحرصًا من المملكة على

عبدالرحمن بن عبدالله أبا عود: واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأهم معوقاتها...

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

(أ) ما الإجراءات المتبعة في تحويل التلاميذ إلى

برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

(ب) ما طبيعة الخدمات التربوية الخاصة المقدمة

في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

(ج) ما أهم الاستراتيجيات التربوية المطبقة في

برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

السؤال الثاني: ما أبرز المعوقات التي تواجه برامج

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس

التعليم العام؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الآتي:

1- قلة الأبحاث العلمية العربية - حسب علم

الباحث - التي اعتمدت على منهج البحث النوعي في

دراسة واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط

الحركة وتشتت الانتباه، والمعوقات التي تواجهها في

مدارس التعليم العام؛ ولذا يُؤمل أن تُثري هذه الدراسة

الأدبيات العلمية المتعلقة بمجال الخدمات التربوية

المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

2- يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة صناع

القرار والمسؤولين في وزارة التعليم على التعرف على

واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة

وتشتت الانتباه، والمعوقات التي تواجهها في المدارس في

ظل حداثة تطبيق تلك البرامج، والبناء عليها في اتخاذ

الإجراءات التي تزيد من فاعلية تلك البرامج.

3- ستسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم توصيات

ومقترحات عملية تساعد على تحسين برامج اضطراب

فرط الحركة وتشتت الانتباه، وإزاحة المعوقات التي

يمكن أن تواجهها.

مصطلحات الدراسة

خدمات التربية الخاصة: «مجموعة البرامج،

والخطط، والاستراتيجيات، المصممة خصيصًا لتلبية

الاحتياجات التربوية الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة،

وتشمل على طرائق تدريس، وأدوات، وتجهيزات،

ومعدات خاصة، إضافة إلى تقديم الخدمات المساندة

اللازمة» (وزارة التعليم، 1437هـ، ص 6).

برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

«برامج متخصصة في التربية الخاصة موجهة للطلاب

ذوي الإعاقة المطبقة في مدارس التعليم العام» (وزارة

التعليم، 1437هـ، ص 6).

مدارس التعليم العام: «تشمل جميع مراحل التعليم

مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من معلمي برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، العاملين في مدارس البنين الحكومية في المرحلة الابتدائية، الملحق بها برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والبالغ عددهم (21) معلماً في (19) برنامجاً، استناداً على إحصائيات وزارة التعليم للفصل الأول من العام الدراسي (1440/39هـ). وقد قام الباحث بدعوة أفراد مجتمع الدراسة للمشاركة فيها، وبلغ عدد المشاركين الذين رغبوا في إجراء المقابلة معهم (9) معلمين.

أداة الدراسة

تعدُّ المقابلات شبه المنظمة في منهج البحث النوعي (Semi-structured interviews) أداة مناسبة ومرنة للحصول على وجهات نظر المشاركين تجاه ظاهرة محددة (Oplatka, 2018)؛ لذا اعتمدت الدراسة عليها في مقابلة معلمي برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ للتعرف على واقع برامجهم، ورصد أبرز معيقاتها، عن طريق طرح أربعة أسئلة مفتوحة للمشاركين في الدراسة، هي:

- 1- ما الإجراءات المتبعة في تحويل التلاميذ إلى برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟
- 2- ما طبيعة الخدمات التربوية الخاصة المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

العام الابتدائية والمتوسطة والثانوية التابعة لوزارة التعليم، بما فيها مدارس تحفيظ القرآن الكريم، ومدارس نظام المقررات والفصلي، والمدارس الأهلية، والمدارس السعودية خارج المملكة» (وزارة التعليم، 1437ب، ص8).

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على معلمي برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المرحلة الابتدائية في مدارس البنين الحكومية بمدينة الرياض، وأجريت المقابلات في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440/39هـ.

إجراءات ومنهجية الدراسة

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة منهج البحث النوعي (Qualitative Research)، ويعدُّ من المناهج البحثية التي تتيح التعرف على فهم تصورات أفراد عينة الدراسة، وخبراتهم المتعلقة بالسياق والموقف المرتبط بالظاهرة، بالاعتماد على عينات صغيرة تمثل مجتمع الدراسة، إضافة إلى كونه يقدم فهماً عميقاً وتفسيراً شاملاً، عن طريق إجراء المقابلات مع المشاركين وجهاً لوجه عند جمع البيانات ذات الصلة بأهداف الدراسة (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach, & Richardson, 2005; Nastasi & Schensul, 2005).

عبدالرحمن بن عبدالله أبا عود: واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأهم معوّقاتها...

(Microsoft Word)، ومن ثم شرع الباحث في تحليل البيانات عن طريق قراءة مكثفة للنصوص، ومن ثم تصنيف البيانات والأفكار المتشابهة بشكل منظم (Coding)، للموضوعات المحورية والرئيسية (Themes) بناءً على هدف الدراسة وتساؤلاتها.

وللتحقق من موثوقية البيانات التي حُللت، قام الباحث بإعادة سماع التسجيلات كلّها بعد تفرغها كتابياً للتأكد من دقة تفرغ البيانات بالطريقة الصحيحة، بعد ذلك أرسل ما نسخه من التسجيلات مرة أخرى إلى جميع المشاركين الذين أجرى معهم مقابلات؛ للتحقق من دقة نسخ المقابلات التي أجريت معهم، والسماح لهم بالتعديل والحذف والإضافة، وقد أشارت نتائج مراجعتهم إلى دقة البيانات المنسوخة والموافقة عليها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: السؤال الأول: ما واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟ ويتفرع

من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

(أ) ما الإجراءات المتبعة في تحويل التلاميذ إلى برامج

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف البيانات النوعية بعد جمعها من إجابات المشاركين، وكشفت نتائج استجاباتهم أن هناك اجتهادات شخصية في الإجراءات التي يتبعونها في تحويل التلاميذ إلى البرامج، وتعدُّ تلك

3- ما أهم الاستراتيجيات التربوية المطبّقة في

برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

4- ما أبرز المعوّقات التي تواجه برامج اضطراب

فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام؟

المقابلات التي قام بها الباحث في هذه الدراسة

أجريت بطريقة فردية مع كلّ مشارك من أفراد العينة بعد الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات ذات العلاقة في وزارة التعليم، وسبق ذلك عملية الاتصال بهم والتنسيق معهم لتحديد الوقت والمكان المناسب لكلّ منهم، واستغرقت المقابلة الواحدة مع المشارك من 20 دقيقة إلى 35 دقيقة. وقبل البدء بالمقابلة قُدم لكلّ منهم شرحاً مختصراً عن هدف الدراسة، وأهميتها للميدان التربوي، والتعهد بسرية معلوماتهم الشخصية، والتأكيد على أن المعلومات التي ترد في المقابلة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

تحليل البيانات

لضمان دقة المقابلات التي أجراها الباحث مع

المشاركين من أفراد عينة الدراسة تم تسجيلها بواسطة تطبيق مسجل الصوت (Voice Recorder) المتاح في متجر التطبيقات (App Store) في جهاز الآي فون (iPhone)، تلى ذلك قيام الباحث بسماع المواد المسجلة 3 إلى 4 مرات بحسب الحاجة، وأتبع ذلك بنسخ المقابلات (Transcribed) وكتابتها في مستند وورد

وجود تقرير طبي يفيد أن التلميذ لديه اضطراب فرط حركة وتشتت الانتباه، ووجود تقرير مدرسي يفيد عن حالة التلميذ الدراسية، وأخيرًا وجود تأثير مباشر على الجانب الأكاديمي والسلوكي، بعد ذلك نضع التلميذ تحت الملاحظة ولمدة أسبوعين».

وأظهرت استجابة المشارك الرابع أن «إجراءات التحويل تكون من داخل المدرسة، عن طريق مسح أولي، وإرسال نموذج ملاحظة للمعلمين، وملاحظة الطلاب، وجمع معلومات عنه عن طريق المرشد الطلابي، والتأكد من سجله الأكاديمي، بعدها يُوضع له خطة تربوية فردية». أما المشارك الخامس فذكر أن إجراءات التحويل تتركز على عدد من الخطوات في بداية العام الدراسي، وتعتمد على الفرز والملاحظة، فهو يقوم بـ«تقويم أولي، بعمل مسح للمدرسة في بداية العام الدراسي، وعند تحديد عدد معين من الطلاب أقوم بتوزيع نموذج أسئلة لمعلميهم، وأقوم بملاحظة الطلاب المفروزين من المسح الأولي، واختيار تسع طلاب منهم، وذلك وفق أعلاهم شدة...، ثم مخاطبة أولياء أمورهم لضمّهم إلى البرنامج». وأظهرت استجابة المشارك السادس أن إجراء التحويل يعتمد على ملاحظة معلم الصف الدراسي، ومعلم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، بحيث «يقوم معلم التعليم العام بتحويل الطلبة في حال كانت لديه شكوك بأن الطالب يعاني من

الإجراءات غير مكتملة المكونات الأساسية في تقييم حالات التلاميذ، وتحديد مستوى أهليتهم في الحصول على خدمات برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وقد ظهر هذا الأمر جليًا في استجابات المشاركين في المقابلات التي أجريت معهم، فذكر المشارك الأول اعتماده في تحويل التلاميذ إلى البرنامج على جمع البيانات من ورقة تشخيص المعلم والأسرة، وهي ورقة لا تستند على مقياس مقنن، بل على وصف اجتهادي من المعلم والأسرة لسلوك التلميذ في بيئات مختلفة، و«أن أبرز الإجراءات التي أقوم عليها في تحويل التلاميذ هي إرسال ورقة تشخيص لوصف السلوك، يقوم بها المعلم داخل الفصل، وكذلك ورقة تشخيص للأسرة، بعد ذلك أقوم بجمع وقراءة التشخيص الذي أرسل إلى المعلمين وأولياء الأمور». أما المشارك الثاني فقد أشار إلى اعتماده في تحويل التلاميذ على الملاحظة المباشرة فقط، وتدوينها في عدة بيئات مختلفة من المدرسة، «أعمل على ملاحظة سلوك الطفل في أماكن عدة، في الفصل الدراسي، والفسحة، ووقت الخروج من المدرسة، والطابور، وعن طريق تدوين ملاحظات المعلمين، والمرشد الطلابي، ووكيل المدرسة، وأخيرًا أولياء الأمور». وذكر المشارك الثالث أن تحويله التلاميذ يمرُّ بمراحل، و«هناك عدة شروط قبل تحويل التلاميذ إلى برنامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، منها

من مكتب التعليم أو إدارة التربية الخاصة، وأن يكون معه تشخيص صادر من طبيب أطفال أو استشاري مخ وأعصاب، يشير إلى أن الطالب لديه اضطراب فرط حركة وتشتت انتباه، والملاحظة التي يجريها معلم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مع بداية كل عام، وذلك بالتعاون مع معلمي فصول التعليم العام».

يتضح من العرض السابق أن الآلية التي يتبعها بعض معلمي البرامج في إجراءات تحويل التلاميذ إلى برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، لا تعتمد على مصادر متنوعة في جمع البيانات عن التلميذ، وهي آلية قد تحرم بعض التلاميذ من الحصول على الخدمات المتاحة لهم في تلك البرامج، أو أن تقدم الخدمات إلى تلاميذ ليسوا بحاجة إلى الخدمات المقدمة. ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن معلمي البرامج غير مُلمّين بالإجراءات الرسمية التي يجب أن يقوموا بها عند تحويل تلاميذهم؛ لذا من المفترض أن تكون إجراءات التحويل في برامجهم عن طريق تقييم شامل لكل تلميذ، وبواسطة عدد من الأدوات التشخيصية الرسمية (المعتمدة) وغير الرسمية (التقديرية)، كشرط أساسي في تحديد مستوى الأهلية للخدمات، وبدون التقييم الشامل للتلاميذ لا يستطيع معلمو البرامج تحدد مستوى أهلية التلاميذ لتلقي خدمات التربية الخاصة. يعتمد التقييم الشامل على مصادر متنوعة في جمع البيانات، تشمل مقابلة رسمية مع

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وبعد تعبئة نموذج التحويل والملاحظة يقوم معلم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بملاحظة الطالب داخل الفصل وخارجه، وكتابة تقرير عنه».

وتبين من استجابة المشارك السابع أن إجراءات التحويل تعتمد على العديد من التقارير التي يصدرها فريق التشخيص، لكنه لم يوضح محتويات التقارير، ف«يحول الطالب إلى لجنة التشخيص لتحديد مدى ملاءمة الطالب من عدمها للالتحاق ببرنامج اضطراب فرط الحركة، مرفقاً معه تقرير معلم التعليم العام ومعلم اضطراب فرط الحركة، وتقرير المرشد الطلابي، وتقوم لجنة التشخيص بعد ذلك بوضع التوصيات والمرئيات الخاصة بكل طالب». وأوضح المشارك الثامن أن إجراءات التحويل تكون باتباع عدد من الإجراءات، وهي «...ملاحظة سلوك الطالب من المعلم، بعد ذلك استدعاء ولي أمره، ومناقشته في وضع الطالب وسلوكياته داخل الصف، بعد ذلك يُطلب من ولي أمر الطالب أن يُحضر تقريراً من المستشفى؛ لإثبات أن ابنه يعاني من اضطراب فرط حركة وتشتت انتباه». وأشار المشارك التاسع إلى أن إجراءات تحويل التلاميذ تمرّ بمتطلبات محددة تعتمد على مدير المدرسة، والطبيب، ومعلم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، و«أن يكون مع الطالب خطاب موجه إلى مدير المدرسة صادر

الطالب لها في البيت والمدرسة...». «نقدم نوعين من الخدمات، الأكاديمية منها، والسلوكية؛ لمساعدة التلاميذ في الحدّ من تدني تحصيلهم الدراسي قدر الإمكان...». وتضمنت استجابة المشارك الثالث بعض الإيضاحات المتعلقة بالخدمات التربوية الخاصة المقدمة في برامجه، وإن كانت متوافقة - إلى حد ما - مع ما ذكره المشاركون الأول والثاني، فذكر أن «الخدمات المقدمة في البرامج نوعان، تدخلات أكاديمية، بناءً على احتياج الطالب، مثل: القراءة بشرط أن يكون الضعف ناتجاً عن تشتت الانتباه. وتدخلات سلوكية، تقدّم أكثر من الأكاديمية، على شكل تدريبات سلوكية، وتدريبات نشاط للذاكرة، ومجموعة من الألعاب والبرامج الإلكترونية لتقليل الحركة وزيادة التركيز». أما المشارك الرابع فيرى أن الخدمات التربوية الخاصة المقدمة في البرامج تعتمد على الاجتهادات، وأن «طبيعة الخدمات مجرد اجتهادات من المعلمين، نحاول نكون حلقة وصل مع معلم الصف بشرح اضطراب فرط الحركة له، وإعطائه بعض النصائح، وتقديم المعززات المناسبة للتلاميذ». وظهر من استجابة المشارك الخامس أن هناك ثلاث خدمات تقدم في البرامج، من غير استعراض تفاصيل طبيعة تلك الخدمات، فالبرامج «تقوم على دمج الطلاب، والتدخل السلوكي، وتهيئة فصول التعليم العام». واتفقت استجابتا المشارك السادس والسابع على

ولي أمر التلميذ، ومقاييس مقننة للبيئة المحلية في تقدير سلوك التلميذ في المدرسة والمنزل، وملاحظة سلوكيات التلميذ في البيئات الطبيعية في المدرسة والمنزل، ومراجعة سجلاته وتقاريره المدرسية خلال السنوات الدراسية الماضية، وأخيراً التقييم الطبي عبر طبيب مختص (الحسين، وبخيت، والجنيدل، 2018؛ وزارة التعليم، 1437؛ Walker & Gresham, 2013). هذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (الخطيب والشрман، 2016؛ والمكانين والصمادي، 2016) اللتان أشارتا بدرجة متوسطة، وعالية إلى مستوى فاعلية التقييم لتلاميذ برامج التربية الخاصة.

(ب) ما طبيعة الخدمات التربوية الخاصة المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

لم يتمكن المشاركون في استجابتهم لهذا السؤال من تقديم تصور شامل عن طبيعة الخدمات التربوية الخاصة التي تقدم في برامجهم، وقد ركز أغلبهم في مجمل حديثهم عن طبيعة تلك الخدمات على التدخلات السلوكية والأكاديمية، من غير إيضاح نوع تلك التدخلات. ويظهر هذا باستعراض نصوص استجاباتهم، فقد ذكر المشاركون (الأول والثاني) أن الخدمات التربوية الخاصة المقدمة في برامجها تقدّم عبر خدمتين، لكنهما لم يقدمتا تفاصيل حولها، ف«طبيعة الخدمات المقدمة في البرامج هي خدمة أكاديمية، وخدمة سلوكية، تُعطى وفق حاجة

المقدمة في برامجهم، وما قدّمه بعضهم في المقابلة يعدُّ شرحًا مختصرًا لبعض الاجتهادات التي يقومون بها في تقديم الخدمات التربوية للتلاميذ المحوّلين إلى برامجهم. ويفسر الباحث تلك النتيجة بأن الجهات المختصة في وزارة التعليم لم تزود هؤلاء المعلمين بدليل إجرائي يصف لهم بوضوح طبيعة الخدمات التربوية الخاصة التي من المفترض أن يقوموا بها في برامجهم، إضافة إلى الخدمات التربوية الخاصة التي من المفترض أن تقوم عليها برامجهم، وأبرز تلك الخدمات هي تهيئة الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ، كتنظيم وتكييف البيئة الصفية لهم، ومساعدتهم على تكوين وتطوير علاقات إيجابية مع أقرانهم، وتهيئة المهام الروتينية المناسبة لهم، وتعديلها وفق احتياجاتهم التربوية الخاصة، وتدريبهم على المهارات التنظيمية والاجتماعية، وإعداد وتطوير التدخلات السلوكية والتربوية، وزيادة التواصل الفعال ما بين المدرسة والأسرة (فينفر، 2011/2017). هذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة باوك (Bouck, 2004) وهو أن مستوى الخدمات المقدمة في برامج التربية الخاصة منخفض. وتتفق كذلك مع دراسة كراجيك وآخرين (Graczyk et al., 2005) التي توصل إلى أن التدخلات التربوية المطبقة على التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه جاءت بدرجة منخفضة.

الخدمات التربوية الخاصة المقدمة في برامجهم، والتي تعتمد على الجانب الأكاديمي والسلوكي، «نعمل على شروحات أكاديمية للحدّ من مهارات المنهج العام، وبرامج تعديل سلوك»، «...مهارات القراءة والكتابة والحساب، ومهارات تزيد من تركيز التلميذ على الجوانب السلوكية». وأظهرت استجابة المشارك الثامن عدم إلمامه بالخدمات التربوية الخاصة التي تُقدّم في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، فقد أشار إلى أن الخدمات «تقدم عن طريق معلم تربية خاصة داخل الفصل ومعلم مساعد إن وجد، أو في غرفة المصادر». وأخيرًا، أشار المشارك التاسع إلى أن الخدمات التربوية الخاصة تعتمد على عدد من الإجراءات، وهي «إجراء تعديلات على البيئة الصفية، كأن يتم تقليل المشتتات داخل الفصل بأكثر قدر ممكن، أو تقريب الطلاب نحو المعلم، أو وضعهم بجوار زملاء يساعدهم فيما لو احتاجوا إلى مساعدة، أو من خلال التنوع في طرق التدريس ووسائل التعلم، وهذا يكون بالاتفاق مع معلّم التعليم العام، ومدى ما يظهره من تعاون».

يظهر من العرض السابق عدم وضوح طبيعة الخدمات التربوية الخاصة المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، يؤكد هذا أن معظم المشاركين لم يستطيعوا وصف الخدمات التربوية الخاصة

والتدخلات السلوكية، وهناك الكثير من التدخلات، من أبرزها جهاز اسمه «بلاي أتشن» لزيادة التركيز، وهناك ألعاب الذاكرة، وألعاب الذكاء، والتدريبات البدنية، ومن أهم الأشياء الأدوية، لكنها لا تصرف إلا عن طريق الطبيب وتحت إشراف المدرسة».

وتضمنت استجابة المشارك الرابع أن أهم الاستراتيجيات التربوية المطبقة في برنامجه تعتمد على «... تعزيز الطالب، واستراتيجية اللعب، ودمجه مع فصل آخر في حصة الرياضة». وأظهرت استجابة المشارك الخامس أن أهم الاستراتيجيات التربوية التي تستخدم في برنامجه تركز فقط على «تقييم الطالب عند بداية التحاقه بالمدرسة؛ من أجل التعامل معه بالطريقة التي تناسبه، وتناسب شدة أو مدة فرط حركته أو تشتت انتباهه...». وكشفت استجابة المشارك السادس أن أهم الاستراتيجيات التربوية المستخدمة في برنامجه تكون عن طريق «إعطاء الطالب مهارات الحد الأدنى من منهج التعليم العام، وتقديم التدخل التربوي، وتعديل السلوك المناسب لكل طالب». أما استجابة المشارك السابع فأظهرت أن أهم الاستراتيجيات التربوية التي يطبقها تتم من خلال «استخدام التعزيز... ومساعدة الطالب في فصله الخاص في بعض الحصص». وأوضح المشارك الثامن أن أهم الاستراتيجيات التربوية المطبقة تكون في «وضع طالب فرط الحركة بجانب طالب متفوق،

(ج) ما أهم الاستراتيجيات التربوية المطبقة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

يتبين من استجابات المشاركين لهذا السؤال أن أغلب معلمي البرامج لم يستطيعوا تقديم وصف شامل لأهم الاستراتيجيات التربوية التي يطبقونها في برامجهم، فقد أظهرت استجاباتهم اعتمادهم على اجتهاداتهم في اختيار الأساليب المتبعة في تطبيق أهم الاستراتيجيات التربوية المقدمة، وهذا الأمر يزداد وضوحاً باستعراض استجاباتهم وبيان مضامينها، حيث ذكر المشارك الأول أن أهم الاستراتيجيات التربوية المطبقة تكمن في «تهيئة الجو المناسب للطالب داخل الفصل، والتعامل مع المرشد الطلابي فيما يخص البرنامج، واختيار الوسائل المناسبة للبرامج». أما المشارك الثاني فأشار إلى عدد من الاستراتيجيات التربوية التي يطبقها، وهي «أكون كمعلم مساعد لمعلمي التعليم العام، وأتواجد في غرفة المصادر لسد بعض احتياجات الطلاب، وتقديم استشارات لمعلم الفصل، وتقديم استشارات لأولياء الأمور، وتهيئة ومتابعة الفصل للطالب المشخص باضطراب فرط حركة وتشتت الانتباه». وتبين من استجابة المشارك الثالث أن هناك نوعين من الاستراتيجيات التربوية التي تُطبق في برنامجه، هما: «التدخلات الأكاديمية - وفي الغالب تكون خاصة ببرامج صعوبات التعلم يتم الاستفادة منها-

أساليبها المتنوعة، كالتعزيز، والتعليم بمساعدة الأقران، والعقد السلوكي، والضبط الذاتي للسلوك، وتكلفة الاستجابة، والوقت المستقطع (أو الإبعاد لبعض الوقت)، والتصحيح الزائد (فينفر، 2011/2017، Walker & Gresham, 2013). تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة تيليري وآخرين (Tillery et al., 2010) وهو أن المشاركين في الدراسة لديهم قدرة على إدارة سلوكيات تلاميذهم ووصف أهم الاستراتيجيات.

ثانياً: السؤال الثاني: ما أبرز المعوقات التي تواجه برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف البيانات النوعية بعد جمعها من استجابات المشاركين، وقد لاحظ الباحث تقارب وجهات نظرهم في ذكر أبرز المعوقات التي تواجههم في برامجهم. وللوصول إلى أبرز المعوقات التي تواجه تلك البرامج قام الباحث بتصنيف استجابات المشاركين بحسب الأفكار المتشابهة على النحو الآتي:

1- اتفق المشاركون على أن تجربتهم الناجحة عندما كانوا معلمين في برامج اضطراب التوحد، وأن انتقالهم المفاجئ من برامج اضطراب التوحد إلى برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه كان أصعب تجاربهم الوظيفية، وسبب ذلك من وجهة نظرهم عائد إلى نقص

وتسمى تلك الاستراتيجية تعليم الأقران، واستخدام (البروجكتر)، والحاسب الآلي لتعليم طلاب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والتعزيز والتحفيز المستمر للطلاب، وإزالة المشتتات البصرية قدر الإمكان، ووضعهم في الصفوف الأمامية». وأشار المشارك التاسع إلى أن أهم الاستراتيجيات التربوية التي يطبقها في برنامجه «تختلف باختلاف عمر الطالب، فمثلاً: طلاب المرحلة الأولية يمكن لنسبة كبيرة منهم التفاعل بشكل إيجابي مع استراتيجية التعزيز، وتحديدًا في تعديل بعض سلوكياتهم غير المرغوبة. أما طلاب الصفوف العليا فإن أفضل استراتيجية سلوكية يمكن أن تحدّ من كثير من سلوكياتهم غير المرغوبة، هي استراتيجية التعاقد السلوكي، وتعدّ من الاستراتيجيات الفاعلة إذا ما طبقت بشكل سليم».

يظهر من العرض السابق عدم وضوح أهم الاستراتيجيات التربوية المطبقة في برامج اضطراب فرط الحركة تشتت الانتباه، يؤكد هذا أن معظم معلمي البرامج لا يقومون بتطبيق أهم الاستراتيجيات التربوية المبنية على الأدلة في مجال التربية الخاصة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن بعض هؤلاء المعلمين لا يملكون الخبرة السابقة المتعلقة بكيفية توظيف أهم الاستراتيجيات التربوية مع تلاميذهم، فضلاً عن أن الاستراتيجيات التربوية التي من المفترض أن يقوموا بتطبيقها تتعدد في

المدرسة المنتحق بها، فيُجبر من إدارة المدرسة على سدّ العجز في المواد التعليمية التخصصية التي لا يوجد لها معلم تعليم عام.

6- يواجه معلمو برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في الغالب عدم تعاون زملائهم من معلمي التعليم العام، وخصوصًا في مساعدتهم على عملية التعرف على التلاميذ، إضافة إلى أن معلمي التعليم العام لا يعلمون أن لهم دورًا مهمًا في تعليم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والتعامل معهم في فصولهم الدراسية، ومعظمهم يعتقدون أنها مسؤولية معلم التربية الخاصة وحده فقط.

7- دائمًا ما يواجه معلمو برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الحرج الدائم مع أولياء الأمور التلاميذ، وقد أجمع المشاركون على أنهم يعانون من حرج شديد عند زيارة ولي أمر التلميذ إلى المدرسة، وسؤالهم عن الأنظمة الرسمية المتبعة في القياس والتشخيص، وفي تحديد أهلية التلاميذ لبرامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتطرق بعضهم إلى أنهم تداولوا ورقة غير رسمية، تشرح بعض أنظمة القبول والأهلية لتلك البرامج، وأنهم قاموا بإعادة صياغتها، لتكون أقرب لل رسمية؛ ليتخلصوا من الحرج من أولياء أمور التلاميذ.

خبرتهم السابقة.

2- جاءت عملية انتقال معلمي برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بشكل مفاجئ مع بداية العام الدراسي، حيث تم افتتاح البرامج في بداية العام الدراسي، ونقل المعلمون إليها قبل حصولهم على التدريب الكافي، ولم يجز تأهيلهم لهذه المرحلة الجديدة.

3- عدم تلقي معلمي برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه التدريب الكافي بعد أن أمضوا فترة في تقديم الخدمات لتلاميذهم؛ ليكتسبوا مهارات واستراتيجيات تربوية تبعًا لما يستجد من ممارسات واستراتيجيات في هذا المجال، فأغلب دورات إدارة التعليم بمنطقة الرياض كانت نظرية، تعيد ما تعلمه المعلمون نظريًا في الدراسة الجامعية عن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

4- معظم معلمي برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه عانوا كثيرًا في بداية البرامج، وواجهتهم تحديات، أبرزها كيفية إعداد البرنامج التربوي الفردي. ولتجاوز هذا التحدي كان المشرف التربوي للبرامج يقوم باعتماد نموذج أعدّه أحد المعلمين المتميزين باجتهاد فردي منه.

5- بعض إدارات المدارس لا تملك المعرفة الجيدة بأهمية البرنامج، يعزز هذا أن معلم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أصبح بمثابة المعلم البديل في

عبدالرحمن بن عبدالله أبا عود: واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأهم معوقاتها...

2- هناك حاجة إلى تطوير دليل تنظيمي إجرائي مختصر خاص ببرامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

3- تمكين معلمي البرامج في التواصل الدوري مع بعضهم عن طريق عقد لقاءات علمية متخصصة، وتبني ورش تدريبية مشتركة؛ لتبادل الخبرات والمعارف.

4- زيادة الدور الإيجابي الفعال للإشراف التربوي وإدارات المدارس؛ لمساعدة معلمي البرامج على تخطي ما يواجهونه من عقبات وإحباطات في برامجهم.

5- عقد لقاءات شهرية بين معلمي هؤلاء التلاميذ داخل كل مدرسة أو مركز؛ لتدارس وضع تلاميذهم، وتبادل الخبرات، ومناقشة ما يتطلب ذلك، والخروج بتوصيات عملية.

6- القيام بدراسة مستقبلية تهدف إلى إيجاد الحلول التربوية للمعوقات التي تواجه برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام.

7- إجراء دراسة مستقبلية تهدف إلى تطوير برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه القائمة في مدارس التعليم العام.

8- أجمع معظم معلمي برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على أن أغلب البرامج تدار وفق الاجتهادات الشخصية للمعلمين، فلا توجد خطوط عريضة تم الإجماع عليها تتعلق بآلية عمل مشتركة بين البرامج، وأشاروا إلى أن كل برنامج لا يتفق في مخرجاته المقدمة مع البرامج المثيلة إلا بوجود المعززات.

يتضح من العرض السابق أن هنالك معوقات عدة تواجه برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، اتفق المشاركون في الدراسة على وجودها وتأثيرها. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تلك البرامج حديثة نسبيًا في مستوى تقديم الخدمات التربوية في مدارس التعليم العام، إضافة إلى قلة الخبرات السابقة للتربويين الحاليين في البرامج الملتحقين بها، وهو ما أدى إلى ظهور هذه المعوقات التي قد تواجهها البرامج التربوية الجديدة في الميدان التربوي. تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراستي (الصمادي وآخرين، 2001؛ والعايد، والشرييني، وكمال، وعقل، 2011) اللتان أشارتا إلى أن هناك معوقات تواجه معلمي التربية الخاصة في مدارس التعليم العام ومعاهدها.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

1- ضرورة إيجاد خطة عمل واضحة، يضعها المسؤولون لإعادة خارطة تقديم الخدمات التربوية في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

للأطفال التوحدين في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور. *مجلة التربية*، 146، 120-142.

القطان، هاني علي (2015). البرامج والخدمات التربوية المقدمة للمعاقين عقليا القابلين للتعلم في مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت: دراسة تقييمية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الطفولة والتربية*، 7(23)، 65-129.

المعمري، خولة هلال (2000). *مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المكانين، هشام عبدالفتاح عطوي، الصبادي، جميل محمود (2016). تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء مؤشرات النوعية العالمية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 43، 817-836.

فينفر، ليندا (2017). *كل ما هنالك حول اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة* (ترجمة ماجد بن محمد الحميدي). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

وزارة التعليم (1439). *الإدارة العامة للتربية الخاصة*. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (1437أ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (1437ب). *الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام*. الرياض: المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W., & Shanley, D. C. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, 49(6), 511-525.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*.

الثابت، إبراهيم (2016). واقع خدمات التربية الخاصة للطلاب ذوي متلازمة داون في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميه. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 5(5)، 371-393.

الحسين، عبدالكريم حسين؛ وبخيت، صلاح الدين فرح؛ والجنيديل، الجوهرة إبراهيم (2018). المعايير السعودية للصورة المدرسية من مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس. *مجلة التربية الخاصة*، 6(23)، 212-237.

الخطيب، عاكف عبدالله؛ والشمران، وائل محمد (2016). واقع البرامج والخدمات المقدمة في مؤسسات ومراكز التربية الفكرية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية. *مجلة التربية*، 167، 487-525.

الصبادي، جميل محمود؛ والسرطاوي عبدالعزيز مصطفى؛ والحيلواني، ياسر عبدالله؛ والقريوتي، إبراهيم أمين (2001). تقويم فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، 13(1)، 129-165.

العايد، واصف محمد؛ والشربيني، السيد كامل؛ وكمال، سعيد؛ وعقل، سمير محمد (2011). المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف. *مجلة كلية التربية*، 164، 546-501.

الغصاونه، يزيد عبد المهدي؛ وبدران، أحمد إسماعيل؛ والنجادات، منجد؛ وعصفور، قيس نعيم (2011). تقييم البرامج التربوية التي تقدم في مراكز ومعاهد التربية الخاصة

- meta-analysis. *European child & adolescent psychiatry*, 22(4), 203-216.
- Raggi, V. L., & Chronis, A. M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(2), 85-111.
- Schnoes, C., Reid, R., Wagner, M., & Marder, C. (2006). ADHD among students receiving special education services: A national survey. *Exceptional Children*, 72(4), 483-496.
- Thomaidis, L., Choleva, A., Janikian, M., Bertou, G., Tsitsika, A., Giannakopoulos, G., & Anagnostopoulos, D. C. (2017). Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) symptoms and cognitive skills of preschool children. *Psychiatrike=Psychiatriki*, 28(1), 28-36.
- Tillery, A. D., Varjas, K., Meyers, J., & Collins, A. S. (2010). General education teachers' perceptions of behavior management and intervention strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 86-102.
- Walker, H. M., & Gresham, F. M. (Eds.). (2013). *Handbook of evidence-based practices for emotional and behavioral disorders: Applications in schools*. Guilford Publications.
- Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Bouck, E. C. (2004). Exploring secondary special education for mild mental impairment: A program in search of its place. *Remedial and Special Education*, 25(6), 367-382.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- de Zeeuw, E. L., van Beijsterveldt, C. E., Ehli, E. A., de Geus, E. J., & Boomsma, D. I. (2017). Attentiondeficit hyperactivity disorder symptoms and low educational achievement: Evidence supporting a causal hypothesis. *Behavior Genetics*, 47(3), 278-289.
- DuPaul, G. J., Jitendra, A. K., Volpe, R. J., Tresco, K. E., Lutz, J. G., Junod, R. E. V.,... & Mannella, M. C. (2006). Consultation-based academic interventions for children with ADHD: Effects on reading and mathematics achievement. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 635-648.
- Essawy, H. E. & Aziz, S. S. (2013). Role of behaviour therapy programmes in decreasing child abuse in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Childhood Studies*, 16(61), 5-9.
- Graczyk, P. A., Atkins, M. S., Jackson, M. M., Letendre, J. A., Kim-Cohen, J., Baumann, B. L., & McCoy, J. (2005). Urban educators' perceptions of interventions for students with attention deficit hyperactivity disorder: A preliminary investigation. *Behavioral Disorders*, 30(2), 95-104.
- 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.
- Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 643-654.
- Nastasi, B. K., & Schensul, S. L. (2005). Contributions of qualitative research to the validity of intervention research. *Journal of School Psychology*, 43, 177-195.
- Oplatka, I. (2018). Understanding emotion in educational and service organizations through semi-structured interviews: Some conceptual and practical insights. *The Qualitative Report*, 23(6), 1347-1363.
- Prasad, V., Brogan, E., Mulvaney, C., Grainge, M., Stanton, W., & Sayal, K. (2013). How effective are drug treatments for children with ADHD at improving on-task behavior and academic achievement in the school classroom? A systematic review and
