مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

The level of Availability of International and local Standards in Individual Educational programs for Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

إعداد

د. حنان علي محمد القرني

Dr. Hanan Ali Mohammad Al-Qarni

أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasht.2024.337376

استلام البحث: ٢٥ / ١٠ /٢٠٢٣

قبول النشـر: ١٢ / ١١ / ٢٠٢٣

القرني، حنان علي محمد (٢٠٢٤). مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٢٩) ينايـــر، ٤٥ – ٧٤.

http://jasht.journals.ekb.eg

مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

المستخلص:

هدَفَت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى توفر المعايير العالمية والمحلية في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وقياس الفروق بينها وفقاً لبعض المتغيّرات(الجنس، والمؤهل العلمي) لمعلميهم ومعلماتهم باستخدم المنهجَ الوصفيَّ التحليلي؛ على عينةُ مكونة من ٢٣٤ برنامجاً تربوياً فردياً للطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، و٦٤ معلماً ومعلمة للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وصممت أدوات الدراسة في ضوء أهداف وأسئلة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى توفر المعايير العالمية والمحلية في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ووجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمستوى توفر المعايير العالمية والمحلية في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تبعاً لمتغير (الجنس) لصالح الإناث، في حين لا يوجد اختلافات في المؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التربوي الفردي، المعايير العالمية والمحلية.

Abstract:

This study aimed to identify the level of availability of international and local standards in individual educational programs for students with attention deficit hyperactivity disorder and to measure the differences between them according to some variables (gender, academic qualification) for males and females. Parameters using the descriptive analytical approach. It included a sample of 234 individual educational programs for students with attention-deficit/hyperactivity disorder in general education schools in Riyadh, and 64 male and female teachers for students with attention-deficit/hyperactivity disorder in general education schools in Riyadh. The study tools were designed in light of the study objectives and questions. The results of the study showed a low level of availability of global and local standards in individual educational programs for students with attention-deficit/hyperactivity disorder, as well as the presence of statistically significant differences in the overall

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

degree of availability of global and local standards. In individual educational programs for students with attention deficit hyperactivity disorder according to the variable (gender).) in favor of females, while there are no differences in academic qualification.

Keywords: individual educational program, international and local standards.

مقدمة:

أصبحت برامج التربية الخاصة تركز على الفروق الفردية وتوظيفها لصالح مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة لأقرانهم العاديين في فصول التعليم العام كهدف لها لتحقيق فكرة شمولية التعليم العادي لطلابها(الخطيب والحديدي، ٢٠١١)، ويتم ذلك من خلال البرامج التربوية الفردية التي تُعد لكل طالب بناءً على قدراته واحتياجاته، وتعزّز استفادته من المناهج الدراسية العامة(Simon, 2006). وقد سعت الدول المتقدمة إلى سنّ القوانين والتشريعات التي تضمن حقوق الطلبة ذوي الإعاقة في الحصول على تعليم فعّال ومناسب ويأتي في مقدمتها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Improvement (IDEA) Act، والذي نجد أنه رغم التغييرات التشريعية التي مر بها مازال يؤكد على التركيز المتزايد على إشراك الطلبة ذوي الإعاقة في مناهج التعليم العام، وتفعيل مشاركة معلمي التعليم العام ضمن فريق البرنامج التربوي الفردي(روزشتاين وجونسون، ٢٠١٨/٢٠١٤).

وعلى الصعيد المحلي فلقد اهتمت المملكة العربية السعودية بسنّ التشريعات التي تهتم بخدمات التربية الخاصة من خلال القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة والتي أُقرت عام ١٤٢٢، وتم تحديثها بالدليل الإجرائي والتنظيمي للتربية الخاصة عام ١٤٣٧، وهي تعتبر معايير عامة لتنظيم العملية التعليمية والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة (أبو نيان، ٢٠١٤).

ومما سبق فإن البرامج التربوية الفردية تعد بمثابة الغطاء القانوني الذي ينظم عمل معلم التربية الخاصة، وتساعده على تقديم التعليم المناسب والإجراءات التنفيذية المحددة (هوساوي والعريفي، ٢٠١٥). وتتضح أهمية البرامج التربوية الفردية في كونها حجر الزاوية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام والطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على وجه الخصوص؛ كونها تساهم بشكل رئيسي في التقليل من مظاهر اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، حيث أكدت الدراسات السابقة (شلبي، ٢٠٠٩؛ Nigg, 2006؛ Levin, 2005) أن البرنامج التربوي الفردي له أثر واضح وملموس في انخفاض الكثير من مشكلات فرط الحركة وتشتت الانتباه.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وبالرغم من أهمية البرامج التربوية الفردية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة إلّا أن نتائج الدراسة التحليلية التي أجراها Christle & Yell (2010) على مجموعة من الدراسات التي تناولت البرنامج التربوي الفردي في ضوء قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) أظهرت عدداً كبيراً من الأخطاء الإجرائية في تلك البرامج مثل عدم التطابق بين المستويات الحالية للطلبة والأهداف السنوية، وندرة الأهداف الانتقالية. وكذلك كشفت نتائج دراسة Gartin & Murdick (2005) عدم وجود وصف كافي للأداء الحالي للطلبة. وأشارت دراسة Johns et al. (2002) إلى أن التوقعات كانت غير واقعية، وغير مناسبة لقدرات الطلبة الحالية.

مشكلة الدراسة:

إن الاهتمام بالبرامج التربوية الفردية ما هو إلا استجابة لما أكدته التشريعات الدولية والمحلية في حق الطلبة ذوي الإعاقة في تلقي التعليم المناسب حسب قدراتهم وامكانياتهم الخاصة (الوابلي، ٢٠٠٠). ومن هنا أصبح البرنامج التربوي الفردي أحد أهم الاهتمامات البحثية للتحقق من جودته؛ كونه القاعدة التي تنطلق منها كافة الأنشطة التعليمية والتدريبية للطلبة ذوي الإعاقة (هارون، ٢٠١٨).

وعلى الرغم من أهمية البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة ومنهم الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه إلّا أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود قصور واضح في بعض عناصر البرنامج التربوي الفردي للطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه حيث خلصت دراسة George et al. (2020) إلى أن أكثر من نصف الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه الذين لديهم برنامج تربوي فردي لم يتلقوا سوى تدخلات أكاديمية فقط دون أن يحصلوا على أي تدخل سلوكي، أو دعم لاستراتيجية التعلم. كما أشار Spiel et al. (2014) إلى أن أقل من نصف طلبة المدارس المتوسطة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه تلقوا في برامجهم التربوية الفردية خدمات تُركّز على الصعوبات السلوكية.

وبالنظر إلى واقع البرامج التربوية الفردية في المملكة العربية السعودية فقد توصلت بعض الدراسات إلى أنها تعاني عدداً من المشكلات مثل غياب الفريق متعدد التخصصات، والاعتماد على الجهود الفردية من قِبل معلم التربية الخاصة، ومحدودية التدريب اللازم لإعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي (الخشرمي، ٢٠٠٣؛ حنفي والريس، ٢٠٠٨). وتوصلت كذلك دراسة هوساوي والعريفي (٢٠١٥)، إلى أن البرامج التربوية الفردية لا تتوفر فيها العديد من معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي.

ونظراً لحداثة اعتماد البرامج التربوية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في وزارة التعليم، وكون أغلب الدراسات التي تم إجراؤها في البيئة السعودية حول تقييم وجودة البرنامج التربوي الفردي لم تستهدف -على حد علم الباحثة- برامج الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه, وبناء على

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ملاحظة وخبرة الباحثة العلميّة والعمليّة يتضح بأن هناك تفاوتاً واضحاً في تطبيق البرامج التربوية الفردية، والذي يحد من استفادة الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه منها بالشكل الملائم والمرجو. وعليه تسعى هذه الدراسة إلى معرفة مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تبعاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي) للمعلمين والمعلمات؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. التعرُّف على مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.
٢. التعرُّف على الاختلافات حول مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تبعاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) للمعلمين والمعلمات.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة فيما يلي:

أ) الأهمية النظرية:

تمثلت الأهمية النظرية للدراسة الحالية فيما يلي:

١. تتَّضح أهميتها في كونها تتعلق بالمكّون الرئيس في تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وهو البرنامج التربوي الفردي، وتسليط الضوء على أهمية توّفر المعايير العالميّة والمحليّة فيه.
٢. تساهم الدراسة الحالية في الإضافة العلمية لهذه الفئة لقلة الدراسات التي تناولت البرامج التربوية الفردية لفئة اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

ب) الأهمية التطبيقية:

١. يمكن أن تساهم نتائج الدراسة الحالية في مساعدة الجهات ذات العلاقة في إعداد برامج تربوية فردية في ضوء المعايير العالميّة والمحليّة، الأمر الذي يترتب عليه

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تطوير برامج إعداد المعلمين والمعلمات، واستحداث برامج تدريبية لهم، مما يُسهم في رفع وتحسين جودة مستوى تعليم الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.
٢. يمكن أن تكون الدراسة الحالية مرجعاً للخروج بدليل مفصّل عن كيفية تطبيق البرامج التربوية الفردية وفقاً لمعايير دقيقة وواضحة.
٣. إمكانية استفادة الباحثين من التوصيات البحثية لإجراء دراسات أخرى في مجال اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

حدود الدراسة:

تم تطبيق هذه الدراسة على البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في العام ١٤٤٣ه .والتي اقتصرت على التحقق من مدى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

مصطلحات الدراسة:

١- **التقييم Evaluation**: هو عملية إصدار حكم على مدى ما تحقق من أهداف، وتحديد الآثار التي تنتج عن بعض العوامل التي تُعيق الوصول إلى هذه الأهداف (Lee et al., 2019).

٢- **البرنامج التربوي الفردي Individual Educational Program:**هو وثيقة مكتوبة يتم إعدادها لكل طالب، وتشمل معلومات حول احتياجاته الفريدة، وخدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة التي سَتُقدّم له، ويتم تصميمها وتنقيحها ومراجعتها من قِبل فريق عمل متعدد التخصصات (IDEA, 2004).

٣- **اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه Attention Deficit Hyperactivity Disorder:** هو مجموعة اضطرابات عصبيّة وسلوكيّة تتمثل في فرط الحركة الذي يتسم بحركة زائدة، ونشاط مُفرط غير هادف ويعيق تَعلُّم الطالب، وتشتت الانتباه الذي يظهر في صورة تشتت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز لمدة كافية لتنفيذ المهمات المطلوبة (الدليل التنظيمي، ١٤٣٧).

٤- **المعايير العالميّة والمحليّة Global and local standards:** هي بيان بالمستوى المُتوّقع الذي وضعته هيئة مسئولة أو مُعترف بها بشأن درجة هدف معين يُراد الوصول إليه، ويُحقق قدراً منشوداً من الجودة والتميّز (ANSI, 2011).

الاطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه: يعرّف الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات النفسية في النسخة الخامسة (DSM-5) فرط الحركة وتشتت الانتباه بأنه: نمط مستمر من عدم الانتباه أو فرط الحركة والاندفاعية أو كلاهما معاً، وهو اضطراب يتداخل مع أداء الفرد وتطوره، وتظهر أعراضه في بيئتين أو أكثر (المنزل أو المدرسة أو العمل)، وتؤثر سلباً على الأداء الاجتماعي،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الأكاديمي، أو الوظيفي، ويجب أن توجد العديد من أعراضه قبل سن ١٢ سنة (APA, 2013).

وعرّفت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية (١٤٣٧) اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بأنه: اضطراب عصبي وسلوكي، يظهر في صورة تشتت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز مدة كافية لتنفيذ المهمة المطلوبة، كما قد يظهر فرط الحركة على شكل سلوك يتسم بحركة زائدة ونشاط مفرط غير هادف يعوق تعلم الطالب، وقد تقترن هاتان الظاهرتان معاً.

وقد أشار الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات النفسية في النسخة الخامسة (DSM-5) إلى أن نسبة شيوعه تصل إلى ٥٪ في أنحاء العالم (APA, 2013). وتشير التقديرات إلى أن نسبة شيوعه في الولايات المتحدة الأمريكية تتراوح ما بين ٣ إلى ١٠٪،.(silverstein et al., 2018) . أمّا في المملكة العربية السعودية كما ورد في النجيباني (٢٠٢٠)، أن كريستن (٢٠١٨) أشار إلى أنه يصيب ١٥,٥% من أطفال المملكة.

مفهوم البرنامج التربوي الفردي: عرّف قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) البرنامج التربوي الفردي Education Program Individualized (IEP) بأنه: الوثيقة المكتوبة لكل طالب من ذوي الإعاقة ويشارك فيها فريق متعدد التخصصات، يشترط فيهم أن يكونوا مؤهلين ولديهم الخبرة الكافية التي تمكنهم من تلبية الاحتياجات الفردية لكل طالب من طلاب ذوي الإعاقة، وتتضمن الوثيقة وصفاً دقيقاً لمستوى الأداء الحالي، والأهداف التعليمية، والخدمات المساندة التي يحتاجها الطفل، ووصفاً للتقييمات البديلة المقدمة للطفل ومدى تقدمه (IDEA, 2004).

كما عّرفت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية البرنامج التربوي الفردي بأنه: وثيقة مكتوبة تلزم الفريق متعدد التخصصات والأسرة والطالب نفسه والجهات ذات العلاقة بتقديم كافة الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل طالب من الطلبة ذوي الإعاقة (وزارة التعليم، ١٤٣٧).

المعايير العالمية والمحلية للبرنامج التربوي الفردي

ظهر في أواخر التسعينات كنتيجة لعملية الإصلاح المبني على المعايير إلزام المدارس بوضع معايير للتعلم تقوم على توقعات عالية باعثة للتحدي، كما انطلق نموذج المسائلة التربوية لتعزيز هذا التوجه، وكان من أهم ثمرات الإصلاح المبني على المعايير ضمان استخدام البرامج التربوية الفردية لمتابعة أداء الطلبة ذوي الإعاقة من خلال معايير واضحة لعناصرها لتحقيق الأهداف المرسومة لها (التميمي، ٢٠١٥).

ولا شك أن وضوح عناصر البرامج التربوية الفردية يشكل القاعدة الأساسية في بناءها وذلك من خلال إسناد محتوى كل عنصر من العناصر إلى معايير ومؤشرات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

محددة؛ ليتمكن الفريق متعدد التخصصات من الاعداد الجيد لها وتطويرها لتحسين مستوى الطلبة ذوي الإعاقة وحماية حقوقهم القانونية (الرميخان والقريني، ٢٠١٩).

وقد حدد الكثير من الهيئات والمنظمات الدولية والمحلية الأهداف التي يسعى البرنامج التربوي الفردي إلى تحقيقها وهي: حماية وضمان حق الطلبة ذوي الإعاقة في الحصول على الخدمات التربوية والتعليمية والمساندة التي تلبي احتياجاتهم، وضمان حق الأسرة في تلقي الرعاية المناسبة لابنهم، وتحديد الاجراءات الضرورية لتقديم كافة الخدمات، وتحديد نوع وكمية الخدمة لكل طالب، وتحديد الأنشطة التدريبية وطرق التدريس والوسائل التي سوف تستخدم، وتقديم تعليم مخطط ومنظم، وقياس مدى تقدم الطالب في البرنامج، وتحسين عملية التواصل بين الفريق متعدد التخصصات.

ولقد حظيت البرامج التربوية الفردية المقدمة للطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالعديد من الدراسات ومن أهمها دراسة Pariseau (2011) التي ركزت على جمع معلومات تفصيلية بشأن أنواع خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه والتكاليف المرتبطة بهذه الخدمات. وقد أجرى الباحث تحليلات وصفية باستخدام البرنامج التربوي الفردي. وتكونت عينة الدراسة من (٨٨) طفل من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة واسعة من خدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة، والتعديلات / التسهيلات المقدمة للطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، بالإضافة إلى أن هناك انفصالًا بين ما أظهرت الأبحاث أنه أكثر فعالية للطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وخدمات التربية الخاصة الموضحة في البرنامج التربوي الفردي للطلاب، وأن الضعف الأكاديمي الذي يعاني منه الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يُعالج بشكل أكثر ملائمة من خلال خدمات التربية الخاصة المرتبطة بالصعوبات السلوكية والإدارية. وأشارت نتائج تحليل التكلفة إلى إنفاق قدر كبير من الموارد على توفير خدمات التربية الخاصة للطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

وحقّق Spiel et al. (2014) في درجة توافق البرامج التربوية الفردية وبرامج ٥٠٤ التي تم إعدادها لطلاب المدارس الإعدادية من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من خلال استمارة أعدها الباحثون بناءً على متطلبات وزارة التعليم الأمريكية، وأفضل الممارسات والخدمات القائمة على الأدلة. وبلغت العينة (٩٧) طالبًا في المرحلة المتوسطة لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. منهم ٦١.٩٪ مع البرنامج التربوي الفردي و٣٨.١٪ مع برامج ٥٠٤. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من نصف تلك البرامج يحتوي على معلومات غير أكاديمية وسلوكية في مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي، وأن أقل من نصف الأهداف

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المذكورة في تلك البرامج تستهدف جوانب الاحتياج وقابلة للقياس. بالإضافة إلى ذلك نادرًا ما تم تضمين الخدمات القائمة على الأدلة التي تدعم الفائدة للطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في برامج التربوي الفردي وبرامج ٥٠٤.

وسعى القاسم (٢٠١٩) في دراسته الى التعرف على واقع تطبيق البرنامج التربوي الفردي في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه والكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيق البرنامج التربوي الفردي. وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة البحث (١٢٢) معلماً ومعلمة ممن يعملون في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في الرياض وجدة والمنطقة الشرقية. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن واقع ومعيقات إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه جاءت ضمن المدى المرتفع. وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح المعلمات فيما يتعلق بواقع اعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي. وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل وذلك لصالح مؤهل البكالوريوس فيما يتعلق بواقع اعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، ولصالح مؤهل الماجستير فيما يتعلق بمعيقات اعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تخص واقع ومعيقات اعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي تعزى للدورات التدريبية وكذلك الخبرة.

وهدفت دراسة Hustus et al. (2020) إلى فحص البرامج التربوية الفردية لـ ١٨٣ طالباً من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المرحلة الثانوية، من ناحية الأهداف، والخدمات الموثقة، وتوقعات المعلمين والمعلمات. ولتحقيق هذه الأهداف، تم جمع وترميز البرامج التربوية الفردية وبرامج ٥٠٤. وأشارت التحليلات إلى وجود أوجه قصور أكاديمية في البرامج التربوية الفردية، كما كشفت بيانات توقعات المعلمين والمعلمات أن معلمي التربية الخاصة كانوا أكثر عرضة لتقليل توقعات الطلبة مقارنة بمعلمي التعليم العام.

وهدفت دراسة السحيمي والزارع (٢٠٢١) دراسة تهدف إلى تحديد مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم، واشتملت عينة الدراسة على (٢٠٧) من معلمي ومعلمات التربية الفكرية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان استبانة صممت بالاستناد إلى معيار التخطيط التعليمي، وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين متوفر بدرجة كبيرة، وأشارت كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيقها تعزى لمتغير المؤهل لصالح الدبلوم العالي، في حين لم توجد فروق تعزى لمتغير الجنس والخبرة.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة تلّخص الباحثة بعض أوجه الاتفاق والاختلاف بين تلك الدراسات والدراسة الحالية، وتحديد الفجوة البحثية التي ستحاول الدراسة الحالية الإسهام في تغطيتها. فبالنسبة للمنهج المستخدم فقد اتفقت الدراسة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الحالية مع أغلب الدراسات في المنهج الوصفي التحليلي كدراسة (القاسم, ٢٠١٩؛ السحيمي والزارع, ٢٠٢١). ومن حيث الأهداف فقد اتفقت الدراسة الحالية في تقييم جودة البرامج التربوية مع دراسة(Hustus et al., 2020 ؛ Spiel et. al. 2014), ومن حيث العيّنة فقد اختلفت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية حيث اهتم بعضها بالمعلمين والمعلمات مثل دراسة (القاسم, ٢٠١٩؛ السحيمي والزارع, ٢٠٢١).

منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعرّفه عبد السلام (٢٠١٥، ص ١٣٧)، بأنه: "الأسلوب العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي الكمي المنظم للمحتوى الظاهر، من خلال قراءة متأنية لتحديد ما يتضمن".

مجتمع الدراسة:

بناءًا على موضوع الدراسة وأهدافها، تم تحديد المجتمع المستهدف وفق الآتي: جميع البرامج التربوية الفردية المُعدَّة للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٣ه، والبالغ عددها ٢٣٤ برنامجاً تربوياً فردياً حسب إحصائية إدارة التربية الخاصة بمنطقة الرياض١٤٤٣ه.

عيّنة الدراسة:

تمكّنت الباحثة من زيارة جميع المدارس التي تشمل برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدينة الرياض، والبالغ عددها ١٣ مدرسةً للطالبات، و١٦ مدرسةً للبنين، وتم الحصول على (١٩٠) برنامجاً تربوياً فردياً بنسبة (٧٩,٥%) من إجمالي مجتمع الدراسة، وقد تعذّر الحصول على عدد (٤٤) برنامجاً تربوياً فردياً بسبب فقدان بعض المعلومات، وعدم رغبة بعض المدارس في التعاون مع الباحثة.

خصائص عيّنة الدراسة:

يمكن توضيح خصائص عيّنة الدراسة من البرامج التربوية الفردية في ضوء المتغيرات وفقاً لأداة الدراسة (استمارة تحليل المحتوى) كما يلي:

أ. توزيع عيّنة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

جدول رقم (١) توزيع عيّنة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	19	30.2
أنثى	44	69.8
المجموع	63	100.0

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يتضح من الجدول (١) أن معظم أفراد العينة من الإناث بنسبة (٦٩,٨٪)، ونسبة (٣٠,٢%) من الذكور.

أ. توزيع عيّنة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي للمعلمين والمعلمات:

جدول (٢) توزيع عيّنة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي للمعلمين والمعلمات

المؤهل	التكرار	النسبة
بكالوريوس	136	71.6
ماجستير أو دكتوراه	54	28.4
المجموع	190	100.0

يتضح من الجدول (٢) أن معظم أفراد العيّنة كان مؤهل معلميهم ومعلماتهم البكالوريوس بنسبة (٧١,٦٪)، في حين أن نسبة (٢٨,٤٪) من معلميهم ومعلماتهم حاصلين على درجة الماجستير أو الدكتوراه.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة فقد قامت الباحثة ببناء استمارة تحليل محتوى وذلك من خلال الاستفادة من الإطار النظري الخاص بالدراسة الحالية، ومراجعة الأدبيات والأبحاث والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة مثل دراسة هوساوي والعريفي (٢٠١٥)، ودراسة السعدي وحمدان (٢٠١٦)، ودراسة الرميخان (٢٠٠٧)، وكذلك الرجوع إلى الدليل التنظيمي والاجرائي، وترجمة بعض المعايير العالمية ذات العلاقة بمحتوى البرامج التربوية الفردية.

وقد تكوّنت استمارة تحليل المحتوى من جزأين هما: **الجزء الأول:** يحتوي على بيانات أساسية تتضمن المرحلة التعليمية للطلبة المطبّق عليهم البرنامج، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، لمعلميهم ومعلماتهم, **والجزء الثاني:** يحتوي على محاور الاستمارة (المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي، مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب, الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى، خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة، البيئة الأقل تقييداً, تقويم تقدم الطالب). وقد تم استخدام مقياس (ليكرت) للتدّرج للإجابة على عبارات الجزء الثاني من الاستمارة: (متوفرة بدرجة عالية، متوفرة بدرجة متوسطة، متوفرة بدرجة منخفضة، غير متوفرة)، وأُعطيت لها القيم على التوالي (٤،٣،٢،١).

صدق الأداة:

- **الصدق الظاهري:** بعد الانتهاء من إعداد استمارة تحليل المحتوى في صورتها الأوليّة، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المُحكِّمين من ذوي الاختصاص والبالغ عددهم ١١ مُحكِّماً ؛ وذلك لمعرفة مدى صدق الأداة في قياس ما وضعت لقياسه. وقد طلبت الباحثة من المُحكِّمين إبداء آرائهم ومقترحاتهم حول المحاور والعبارات من حيث وضوحها، وملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة، وانتماء الفقرات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

لكل بُعد. وقد تمثلت تلك الاقتراحات في تعديل صياغة وحذف بعض العبارات، وعليه قامت الباحثة بالتعديل اللازم حسب اقتراح المُحكِّمين، وبذلك يتحقق الصدق الظاهري لهذه الأداة.

ثبات الأداة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (استمارة تحليل المحتوى)، تم استخدام ثبات عملية التحليل عبر الأشخاص، فقد قامت الباحثة بتحليل محتوى البرامج التربوية الفردية المُعدَّة للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وفي الوقت نفسه قامت باحثة مساعدة بتحليل مادة البحث. وللحصول على نسب الاتفاق بين تحليل الباحثة والباحثة المساعدة (ثبات التحليل) تم استخدام معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسب الاتفاق بين التحليلين، وكانت النتائج كما في جدول (٤) التالي:

جدول (٣) معدل نسب الاتفاق بين تحليل الباحثة والباحثة المساعدة (ثبات التحليل)

المحور		معدل نسب الاتفاق
المحور الأول: المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي.		98.68
المحور الثاني: مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب.		93.29
المحور الثالث: الأهداف طويلة وقصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي.		98.25
المحور الرابع:	التربية الخاصة	98.91
	الخدمات المساندة	97.00
المحور الخامس: البيئة الأقل تقييداً في البرنامج التربوي الفردي.		97.89
المحور السادس: تقويم تقدم الطالب في البرنامج التربوي الفردي.		97.66
الثبات الكلي		97.08

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الاتفاق عالية بين الباحثة، ومساعدة الباحثة للبيانات التي تضمّنتها الأداة لجميع عينة الدراسة البالغ حجمها (١٩٠) مفردة، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (٩٧,٠٨) مما يعني أن أداة تحليل المحتوى تتمّتع بدرجة ثبات عالية جداً لأغراض الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

للتَعرُّف على مستوى توفر المعايير العالمية والمحلية في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، تم اعتماد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على عبارات المحاور الست كلاً على حده كما في الجدول التالي:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (٤) مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

م	العبارة		درجة التوّفر				المتوسط	انحراف معياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير متوفرة			
١	اسم الطالب الثلاثي	ت	151	36	0	3	3.76	0.53	4
		٪	79.5	18.9	0	0.6			
٢	تاريخ ميلاد الطالب	ت	132	-	-	58	3.08	1.39	7
		٪	69.5	-	-	30.5			
٣	العام الدراسي الحالي	ت	181	-	-	9	3.86	0.64	3
		٪	95.3	-	-	4.7			
٤	المرحلة الدراسية الحالية	ت	187	-	-	3	3.95	0.37	1
		٪	98.4	-	-	1.6			
٥	اسم المدرسة	ت	182	-	-	8	3.78	0.60	2
		٪	95.8	-	-	4.2			
٦	إعاقة الطالب	ت	149	-	1	40	3.36	1.23	5
		٪	78.4	-	0.5	21.1			
٧	اسم ولي الأمر	ت	140	-	-	50	3.21	1.32	6
		٪	73.7	-	-	26.3			
٨	عنوان السكن	ت	31	-	-	159	1.49	1.11	10
		٪	16.3	-	-	83.7			
٩	تاريخ اجتماع فريق العمل	ت	54	-	-	136	1.85	1.36	9
		٪	28.4	-	-	71.6			
١٠	تاريخ بداية البرنامج التربوي الفردي	ت	70	-	-	120	2.11	1.45	8
		٪	36.8	-	-	63.2			
١١	تاريخ نهاية البرنامج التربوي الفردي	ت	25	-	-	165	1.39	1.02	11
		٪	13.2	-	-	86.8			
١٢	تاريخ مراجعة البرنامج التربوي الفردي	ت	16	-	-	174	1.25	0.84	12
		٪	8.4	-	-	91.6			
المتوسط العام للمحور							2.77	0.57	

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يُبيّن الجدول أعلاه في عمومه إلى أن مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه منخفضاً. حيث بلغ المتوسط العام له (١,٩٩) وبانحراف معياري (٠,٥١). ويمكن حساب مستوى التوّفر لكل محور من المحاور الست من خلال إيجاد درجة التوّفر لكل عبارة، وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على النحو التالي:

المحور الأول: المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي: للتَعرُّف على مستوى توّفر المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توّفر كل عبارة من عبارات محور المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي كما يلي:

جدول (٥) مدى توّفر المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
١	المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي	2.77	0.57	متوسطة	1
٢	مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب	1.69	0.48	غير متوفرة	4
٣	الأهداف طويلة وقصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي	2.74	0.93	متوسطة	2
٤	خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في البرنامج التربوي الفردي	1.65	0.72	غير متوفرة	5
٥	البيئة الأقل تقييداً في البرنامج التربوي الفردي	1.48	0.60	غير متوفرة	6
٦	تقويم تقدم الطالب في البرنامج التربوي الفردي	1.85	0.52	منخفضة	3
المتوسط العام		1.99	0.51	منخفضة	

يتّضح من الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع عبارات محور المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي (٢,٧٧)، وانحراف معياري (٠,٥٧)؛ وتدل هذه النتيجة على أن محتويات المعلومات الأساسية عن الطالب توّفرت بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الله (٢٠٠٣) الذي وضّح أهمية أن تُدرج كافة المعلومات الأساسية للطالب في البرنامج التربوي الفردي.

ونلاحظ من الجدول السابق أن العبارة "المرحلة الدراسية الحالية" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (٠,٣٧)، يليها في

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المرتبة الثانية العبارة "اسم المدرسة" بمتوسط حسابي (٣,٨٧) وانحراف معياري (٠,٦٠)، كما حصلت العبارة "تاريخ مراجعة البرنامج التربوي الفردي" على المرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (١,٢٥) وانحراف معياري (٠,٨٤)؛ ويعني هذا أنها غير متوّفرة، على الرغم من أن تاريخ مراجعة البرنامج التربوي الفردي مُدرج في الدليل التنظيمي والاجرائي، ويمكن تفسير ذلك بعدم وجود متابعة دقيقة من قبل الإدارة المدرسية، وكذلك الإشرافية على البرامج التربوية التي يتم إعدادها للطلبة.

المحور الثاني: مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب: للتَعرُّف على مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توّفر كل عبارة من عبارات محور مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب كما يلي:

جدول (٦) مدى توّفر مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب

م	العبارة		درجة التوّفر				المتوسط	انحراف معياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير متوفرة			
١	وصف الأداء الأكاديمي الحالي للطالب	ت	2	41	59	88	1.77	0.82	8
		٪	1.1	21.6	31.1	46.3			
٢	وصف الأداء الوظيفي الحالي للطالب	ت	1	11	19	159	1.23	0.57	17
		٪	0.5	5.8	10.0	83.7			
٣	تحديد نقاط القوة والاحتياج في المهارات الأكاديمية لدى الطالب	ت	123	13	8	46	3.12	1.29	1
		٪	64.7	6.8	4.2	24.2			
٤	تحديد نقاط القوة والاحتياج في المهارات الوظيفية لدى الطالب	ت	22	14	18	136	1.59	1.04	11
		٪	11.6	7.4	9.5	71.6			
٥	وصف الأداء السلوكي الحالي للطالب	ت	26	47	76	41	2.31	0.96	3
		٪	13.7	24.7	40.0	21.6			
٦	وصف أداء الطالب في المجالات الاجتماعية والتواصل والإدارة الذاتية	ت	3	27	91	69	1.81	0.73	7
		٪	1.6	14.2	47.9	36.3			
٧	وصف المستوى الحالي للطالب	ت	13	10	100	67	1.84	0.81	5

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

	مكتوب بطريقة سهلة وواضحة تتيح لأي معلم معرفة من أين يبدأ مع الطالب	٪	6.8	5.3	52.6	35.3			
٨	وصف الجانب الصحي للطالب وتأثير الأدوية عليه	ت	4	2	103	81	1.63	0.62	10
		٪	2.1	1.1	54.2	42.6			
٩	تحديد أداء الطالب بالنسبة للصف الذي يدرس فيه	ت	104	-	11	75	2.70	1.45	2
		٪	54.7	-	5.8	39.5			
١٠	وصف تأثير إعاقة الطالب على مشاركته في منهج التعليم العام	ت	8	-	8	174	1.17	0.63	18
		٪	4.2	-	4.2	91.6			
١١	وصف قدرات الطالب التي تمكنه من المشاركة في منهج التعليم العام	ت	19	-	11	160	1.36	0.91	14
		٪	10.0	-	5.8	84.2			
١٢	وصف الاحتياجات الفردية للطالب التي تعيقه من المشاركة في منهج التعليم العام	ت	16	-	23	151	1.37	0.86	13
		٪	8.4	-	12.1	79.5			
١٣	وصف حاجة الطالب الى المهارات التي تساعده على اتخاذ القرار	ت	8	-	8	174	1.17	0.63	19
		٪	4.2	-	4.2	91.6			
١٤	وصف السلوكيات التي تؤثر على تعلم الطالب أو تعلم أقرانه	ت	8	8	18	156	1.31	0.74	15
		٪	4.2	4.2	9.5	82.1			
١٥	وصف المهام التي يصعب على الطالب أداءها بشكل مستقل	ت	12	-	22	156	1.31	0.77	16
		٪	6.3	-	11.6	82.1			
١٦	وصف استراتيجيات التدخل والتكييف التي نجحت مسبقاً في مساعدة الطالب على المشاركة في منهج التعليم العام	ت	8	-	2	180	1.14	0.61	20
		٪	4.2	-	1.1	94.7			
١٧	تنوع الأدوات والاختبارات المستخدمة في جمع بيانات الطالب	ت	-	-	144	46	1.76	0.43	9
		٪	-	-	75.8	24.2			
١٨	تفسير نتائج الأدوات والاختبارات بعبارات موضوعية قابلة للقياس	ت	-	-	157	33	1.83	0.38	6
		٪	-	-	82.6	17.4			
١٩	وصف نتائج أحدث تقييم للطالب	ت	1	8	147	34	1.87	0.48	4
		٪	0.5	4.2	77.4	17.9			
٢٠	وصف تفضيلات واهتمامات ومخاوف ولي الأمر بتحسين تعليم الطالب	ت	13	8	42	127	1.51	0.87	12
		٪	6.8	4.2	22.1	66.8			
المتوسط العام للمحور							1.69	0.48	

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام لمحور مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب والذي يتضمن (٢٠) عبارة بلغ (١,٦٩)، أي أنه غير متوفر. كما يتضح من قيمة الانحراف المعياري (٠,٤٨) انخفاض تشتت درجة التوفر وتجانسها حيال هذا المحور؛ أي أن جميع المدارس متوافقة حيال هذا المحور من حيث توّفره أو عدم توّفره.

كما نلاحظ من الجدول السابق أن العبارة "تحديد نقاط القوة والاحتياج في المهارات الأكاديمية لدى الطالب" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,١٢) وانحراف معياري (١,٢٩). في حين حصلت العبارة "تحديد أداء الطالب بالنسبة للصف الذي يدرس فيه" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٧٠) وانحراف معياري (١,٤٥)، مما يعني أنها متوفرة بدرجة متوسطة. وهذا يَدُّل على وعي فريق العمل بأهمية تحديد نقاط القوّة والاحتياج للطالب، وتحديد أدائه بالنسبة للصف الذي يدرس فيه؛ ليتم بناء أهدافه في البرنامج على هذا الأساس. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة الحرز (٢٠٠٨) التي توّفر فيها وصف الأداء وتحديد نقاط القوّة والاحتياج في المهارات الأكاديمية لدى الطالب بدرجة عالية. بينما حصلت العبارات على درجة عدم توفر. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه في الغالب يتم الاعتماد على أخذ بعض المعلومات شفهياً، وعدم الحرص على توثيقها في البرنامج التربوي الفردي للطالب مثل وصف تفضيلات واهتمامات ومخاوف ولي الأمر بتحسين تعليم الطالب بالرغم من إقرارها في الدليل التنظيمي والاجرائي. ويدعم ذلك ما ذكره القريني (٢٠١٩) في أن البرامج التربوية الفردية قائمة على أساس العمل الجماعي وليس الجهد الفردي.

المحور الثالث: الأهداف طويلة وقصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي: للتّعرُّف على مدى توّفر الأهداف طويلة وقصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توّفر كل عبارة من عبارات محور الأهداف طويلة وقصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي كما يلي:

جدول (٧) مدى توّفر الأهداف طويلة وقصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي

م	العبارة		درجة التوّفر				المتوسط	الانحراف معياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير متوفرة			
١	الأهداف طويلة المدى مرتبطة بمحتوى مستوى الصف	ت	146	8	1	35	3.39	1.17	4
		٪	76.8	4.2	0.5	18.4			
٢	إدراج أهداف قصيرة المدى لكل هدف طويل المدى	ت	148	-	-	42	3.34	1.25	6
		٪	77.9	-	-	22.1			
٣	الأهداف قصيرة المدى إجرائية يمكن قياسها	ت	140	-	8	42	3.25	1.27	8
		٪	73.7	-	4.2	22.1			
٤	كتابة الأهداف بطريقة متسلسلة	ت	148	-	-	42	3.34	1.25	7

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

			22.1	-	-	77.9	٪		
٥	تدعم الأهداف مشاركة الطالب في منهج التعليم العام	ت	145	-	10	35		3.39	1.16	3
		٪	76.3	-	5.3	18.4			
٦	الأهداف مرتبطة بالمستوى الحالي للطالب	ت	154	-	1	35		3.44	1.17	2
		٪	81.1	-	0.5	18.4			
٧	يتضمن كل هدف سلوكاً محدداً	ت	147	-	8	35		3.36	1.20	5
		٪	77.4	-	4.2	18.4			
٨	يتضمن كل هدف معياراً للأداء	ت	93	1	-	96		2.48	1.50	10
		٪	48.9	0.5	-	50.5			
٩	يتضمن كل هدف المدة الزمنية للإنجاز	ت	112	-	-	78		2.77	1.48	9
		٪	58.9	-	-	41.1			
١٠	يتضمن كل هدف الأدوات المساعدة لتحقيق الهدف	ت	34	5	1	150		1.59	1.17	14
		٪	17.9	2.6	0.5	78.9			
١١	يتضمن كل هدف إجراءات التقييم	ت	20	-	-	170		1.32	0.92	15
		٪	10.5	-	-	89.5			
١٢	تحديد معايير إتقان مناسبة للمستوى الحالي للطالب	ت	93	-	-	97		2.47	1.50	11
		٪	48.9	-	-	51.1			
١٣	كتابة الأهداف بعبارات واضحة وسهلة	ت	154	1	1	34		3.45	1.16	1
		٪	81.1	0.5	0.5	17.9			
١٤	استخدام تحليل المهام في تحليل الأهداف قصيرة المدى	ت	43	2	1	144		1.71	1.26	13
		٪	22.6	1.1	0.5	75.8			
١٥	وضع خطة إجرائية لمتابعة تقدم الطالب في الأهداف قصيرة المدى بشكل دوري	ت	33	10	25	122		1.76	1.16	12
		٪	17.4	5.3	13.2	64.2				
المتوسط العام للمحور								2.74	0.93	

يتّضح من الجدول (٧) أن المتوسط العام لمحور الأهداف طويلة وقصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي والذي يتضمن (١٥) عبارة بلغ (٢,٧٤)؛ أي أنه متوّفر بدرجة متوسطة. كما يتضح من قيمة الانحراف المعياري (٠,٩٣) انخفاض تشتت درجة التوّفر وتجانسها حيال هذا المحور.

ونلاحظ من الجدول السابق أن العبارات(١, ٢, ٣, ٥, ٦, ٧, ١٣) متوّفرة بدرجة عالية إذ يتراوح المتوسط لها بين (٣,٣٤ و٣,٤٥)، ممّا يدُّل على أن فريق العمل لديه الكفاية المعرفية والتدريب اللازم لصياغة الأهداف بطريقة سليمة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة Ruble et. al. (2010) ودراسة Boavida et. al. (2010)، التي توصلتا إلى أن الأهداف تفتقر إلى قابليتها للقياس. بينما حصلت العبارتين(١١, ١٤)على عدم توّفر؛ حيث يتراوح المتوسط بين (١,٣٢ و١,٧١)؛ ويعني هذا أنها غير متوفرة. وتختلف هذه النتيجة مع ما ذكره العتيبي والبحيري (٢٠١٤) واللذان أشارا لضرورة أن يتضمّن كل هدف الأدوات المساعدة لتحقيقه، وإجراءات تقييمه.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المحور الرابع: خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في البرنامج التربوي الفردي: للتَعرُّف على مدى توّفر خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في البرنامج التربوي الفردي، فقد اشتمل المحور على مجموعة من العبارات مكوّنة من بُعدين لمعرفة مدى التوّفر، وتم اعتماد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على عبارات البُعدين كلاً على حده كما في الجدول التالي:

جدول (٧) مدى توّفر خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في البرنامج التربوي الفردي

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
١	خدمات التربية الخاصة	1.61	0.68	غير متوفرة	2
٢	الخدمات المساندة	1.71	1.04	غير متوفرة	1
المتوسط العام		1.65	0.72	غير متوفرة	

يُبّين الجدول (٨) أعلاه في عمومه إلى أن خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في البرنامج التربوي الفردي غير متوّفرة؛ حيث بلغ المتوسط العام (١,٦٥) بانحراف معياري (٠,٧٢). ويتّضح أن بُعد الخدمات المساندة في الترتيب الأول بمتوسط (١,٧١)، يليه بُعد خدمات التربية الخاصة في الترتيب الثاني بمتوسط (١,٦١). ويمكن حساب مستوى التوّفر لكل بُعد من خلال إيجاد درجة التوّفر لكل عبارة، وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على النحو التالي:

البُعد الأول: خدمات التربية الخاصة

جدول (٩) مدى توّفر خدمات التربية الخاصة

م	العبارة		درجة التوّفر				المتوسط	انحراف معياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير متوفرة			
١	تدعم تحقيق الأهداف السنوية للطالب	ت	106	-	1	83	2.68	1.49	1
		٪	55.8	-	0.5	43.7			
٢	تدعم مشاركة الطالب في مناهج التعليم العامة	ت	106	-	1	83	2.68	1.49	2
		٪	55.8	-	0.5	43.7			
٣	تدعم مشاركة الطالب في الأنشطة اللامنهجية	ت	52	-	1	137	1.83	1.34	4
		٪	27.4	-	0.5	72.1			
٤	اختيار الممارسات المبنية على الأدلة	ت	23	-	64	103	1.70	0.97	5
		٪	12.1	-	33.7	54.2			
٥	إعداد تقييم وظيفي سلوكي للطالب	ت	1	-	29	160	1.17	0.42	11
		٪	0.5	-	15.3	84.2			
٦	إعداد خطة لدعم السلوك	ت	1	-	8	181	1.06	0.29	13

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

	الإيجابي للطالب	٪	0.5	-	4.2	95.3			
٧	اختيار الخدمة بالتشاور مع فريق العمل	ت	9	-	-	181	1.14	0.64	12
		٪	4.7	-	-	95.3			
٨	تحديد آلية لمراقبة أداء الطالب وإجراء التعديلات اللازمة عليها	ت	8	11	25	146	1.37	0.78	9
		٪	4.2	5.8	13.2	76.8			
٩	الخدمة مرتبطة بخطة دعم وتدريب لمعلمي الطالب وولي أمره	ت	-	-	-	190	1.00	0.00	14
		٪	-	-	-	100.0			
١٠	وصف نوع الخدمة المقدمة للطالب	ت	63	2	-	125	2.02	1.42	3
		٪	33.2	1.1	-	65.8			
١١	تحديد وقت بداية ونهاية تقديم الخدمة للطالب	ت	20		3	167	1.33	0.93	10
		٪	10.5		1.6	87.9			
١٢	تحديد عدد مرات تقديم الخدمة للطالب (يوميا، أسبوعيا، شهريا)	ت	28	-	-	162	1.44	1.07	8
		٪	14.7	-	-	85.3			
١٣	تحديد مكان تقديم الخدمة للطالب	ت	41	-	-	149	1.65	1.24	6
		٪	21.6	-	-	78.4			
١٤	تحديد اسم مقدم الخدمة للطالب	ت	32	-	-	158	1.51	1.13	7
		٪	16.8	-	-	83.2			
المتوسط العام للبُعد							1.61	0.68	

يتّضح من الجدول (٩) أن بُعد خدمات التربية الخاصة والذي يتضمن (١٤) عبارة، بلغ المتوسط الحسابي العام له (١,٦١)؛ أي أنه غير متوّفر. كما يتّضح من قيمة الانحراف المعياري (٠,٦٨) انخفاض تشتت درجة التوّفر وتجانسها حيال هذا البُعد؛ أي أن جميع المدارس متوافقة حيال هذا البُعد من حيث توّفره أو عدم توّفره.

ونلاحظ من خلال الجدول السابق أن العبارتين "تدعم تحقيق الأهداف السنوية للطالب، تدعم مشاركة الطالب في مناهج التعليم العامة" جاءت في المرتبتين الأولى والثانية بنفس المتوسط الحسابي الذي بلغ لكل منهما (٢,٦٨)؛ ويعني هذا أنها متوّفرة بدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع ماذكرته Center for Parent Information and Resources (2010) في أن من أهم العوامل التي يجب أن تُؤخَذ بعين الاعتبار عند تقديم خدمات التربية الخاصة أن تكون مُساعِدة لتحقيق الأهداف السنوية، وأن تدعم مشاركة الطالب في مناهج التعليم العامة.

في حين حصلت بعض العبارات(٥, ٦, ٧, ٩) على درجة عدم توّفر، حيث يتراوح المتوسط بين (١,٠ و١,٧٠)؛ ويعني هذا أنها غير متوّفرة؛ ممّا يعني عدم توّفر الكوادر اللازمة لتقديم هذه الخدمات. وهذ النتيجة تتفق مع دراسة Pariseau

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

(2011)، ودراسة Spiel et. al. (2014) في أنه نادراً ما يتم تضمين الممارسات القائمة على الأدلة في البرامج التربوية الفردية.

البُعد الثاني: الخدمات المساندة

جدول (١٠) مدى توّفر الخدمات المساندة

م	العبارة		درجة التوّفر				المتوسط	انحراف معياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير متوفرة			
١	تدعم تحقيق الأهداف السنوية للطالب	ت	59	5	-	126	1.98	1.39	2
		٪	31.1	2.6	-	66.3			
٢	اختيار الخدمة بواسطة أخصائي الخدمة بالتشاور مع فريق العمل	ت	50	-	-	140	1.79	1.32	5
		٪	26.3	-	-	73.7			
٣	تحديد آلية لمراقبة أداء الطالب وإجراء التعديلات اللازمة عليها	ت	34	9	12	135	1.69	1.18	7
		٪	17.9	4.7	6.3	71.1			
٤	تحديد وقت تقديم تقارير فريق العمل الدورية عن فعاليتها	ت	8	16	-	166	1.21	0.65	9
		٪	4.2	8.4	-	87.4			
٥	تحديد آلية لتقديم الدعم والتدريب لمعلمي الطالب وولي أمره	ت	8	-	-	182	1.13	0.60	10
		٪	4.2	-	-	95.8			
٦	وصف نوع الخدمة المقدمة للطالب	ت	50	-	-	140	1.79	1.32	6
		٪	26.3	-	-	73.7			
٧	تحديد وقت بداية ونهاية تقديم الخدمة للطالب	ت	37	-	-	153	1.58	1.19	8
		٪	19.5	-	-	80.5			
٨	تحديد عدد مرات تقديم الخدمة للطالب (يوميا، أسبوعيا، شهريا)	ت	62	-	-	128	1.98	1.41	3
		٪	32.6	-	-	67.4			
٩	تحديد مكان تقديم الخدمة للطالب	ت	62	-	-	128	1.98	1.41	4
		٪	32.6	-	-	67.4			
١٠	تحديد اسم مقدم الخدمة للطالب	ت	63	-	-	127	1.99	1.42	1
		٪	33.2	-	-	66.8			
المتوسط العام للبُعد							1.71	1.04	

يتّضح من الجدول (١٠) أن بُعد الخدمات المساندة والذي يتضمن (١٠) عبارات، جاءت ست عبارات منها متوّفرة بدرجة منخفضة، وهي "تحديد اسم مقدم الخدمة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

للطالب، تدعم تحقيق الأهداف السنوية للطالب، تحديد عدد مرات تقديم الخدمة للطالب (يومياً، أسبوعياً، شهرياً)، تحديد مكان تقديم الخدمة للطالب، اختيار الخدمة بواسطة أخصائي الخدمة بالتشاور مع فريق العمل، وصف نوع الخدمة المقدمة للطالب" إذ يتراوح المتوسط الحسابي لها بين (١,٧٩ و١,٩٩)؛ ويعني هذا أنها متوّفرة بدرجة منخفضة. في حين حصلت بقية عبارات البُعد على درجة عدم توّفر، حيث يتراوح المتوسط لها بين (١,١٣ و١,٦٩). وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع عبارات بُعد الخدمات المساندة (١,٧١)؛ أي أنها غير متوفرة. ويُمكن تفسير ذلك بقلة الكوادر البشرية المتاحة في برامج الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، حيث أشار أبو نيان والجلعود (٢٠١٦) أن الخدمات المساندة غير متوّفره بشكل كبير في برامج التربية الخاصة؛ بسبب قلة الموارد البشرية والمادية.

المحور الخامس: البيئة الأقل تقييداً في البرنامج التربوي الفردي: للتَعرُّف على مدى توّفر محور البيئة الأقل تقييداً في البرنامج التربوي الفردي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توّفر كل عبارة من عبارات محور البيئة الأقل تقييداً في البرنامج التربوي الفردي كما يلي:

جدول (١١) مدى توّفر البيئة الأقل تقييداً في البرنامج التربوي الفردي

م	العبارة		درجة التوّفر				المتوسط	انحراف معياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير متوفرة			
١	وصف إمكانية مشاركة الطالب في الصف العادي بدوام كامل بدون تقديم الدعم والتسهيلات	ت	8	-	4	178	1.15	0.62	6
		٪	4.2	-	2.1	93.7			
٢	وصف إمكانية مشاركة الطالب في الصف العادي بدوام كامل مع تقديم الدعم والتسهيلات	ت	8	1	2	179	1.15	0.63	7
		٪	4.2	0.5	1.1	94.2			
٣	وصف إمكانية مشاركة الطالب في الأنشطة اللامنهجية بدون تقديم الدعم والتسهيلات	ت	8	-	-	182	1.13	0.60	9
		٪	4.2	-	-	95.8			
٤	وصف إمكانية مشاركة الطالب في الأنشطة اللامنهجية مع تقديم الدعم والتسهيلات	ت	8	-	-	182	1.13	0.60	10
		٪	4.2	-	-	95.8			
٥	وصف خدمات الدعم والتسهيلات المقدمة للطالب في الفصل العادي (الوقت والشروط، تاريخ البداية والنهاية)	ت	12	12	75	91	1.71	0.85	3
		٪	6.3	6.3	39.5	47.9			
٦	وصف خدمات الدعم والتسهيلات	ت	8	11	57	114	1.54	0.79	5

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

	المقدمة للطالب في الأنشطة اللامنهجية (الوقت والشروط، والموقع، وتاريخ البداية والنهاية)	٪	4.2	5.8	30.0	60.0		
٧	خدمات الدعم والتسهيلات المقدمة للطالب تشمل الوقت والعرض والاستجابة	ت	12	6	71	101	1.63	0.82	4
		٪	6.3	3.2	37.4	53.2			
٨	خدمات الدعم والتسهيلات تضمن للطالب فرص مكافئة لأقرانه	ت	50	5	42	93	2.06	1.25	2
		٪	26.3	2.6	22.1	48.9			
٩	خدمات الدعم والتسهيلات مرتبطة بخطة لمعرفة أثرها على الطالب ويمكن تعديلها عند الحاجة	ت	8	-	-	182	1.13	0.60	11
		٪	4.2	-	-	95.8			
١٠	تحديد نسبة مشاركة الطالب في الصف العادي يومياً	ت	9	-	1	180	1.15	0.64	8
		٪	4.7	-	0.5	94.7			
١١	الحصول على موافقة خطية من الوالدين	ت	97	-	-	93	2.53	1.50	1
		٪	51.1	-	-	48.9			
المتوسط العام للمحور							1.48	0.60	

يتّضح من الجدول (١١) أن المتوسط الحسابي العام لجميع عبارات محور البيئة الأقل تقييداً في البرنامج التربوي الفردي يمثل (١,٤٨)؛ أي أنه غير متوفر. كما يتّضح من قيمة الانحراف المعياري (٠,٦٠) انخفاض تشتت درجة التوّفر وتجانسها حيال هذا المحور؛ أي أن جميع المدارس متوافقة حيال هذا المحور من حيث توّفره أو عدم توّفره.

ونلاحظ من الجدول السابق أن العبارة "الحصول على موافقة خطية من الوالدين" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٥٣)، وانحراف معياري (١,٥٠)؛ مما يعني أنها متوّفرة بدرجة متوسطة. ويمكن تفسير ذلك بوعي فريق العمل بأهمية قرارات الوالدين فيما يتعلق بتحديد خدمات الدعم والتسهيلات التي تضمن مشاركة ابنهم مع أقرانه العاديين. يليها في المرتبة الثانية العبارة "خدمات الدعم والتسهيلات تضمن للطالب فرص مكافئة لأقرانه" بمتوسط حسابي (٢,٠٦)، وانحراف معياري (١,٢٥)؛ مما يعني أنها متوّفرة بدرجة منخفضة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة Pariseau (2011). بينما حصلت بقية عبارات المحور على درجة عدم توّفر حيث يتراوح المتوسط بين (١,١٣ و١,٧١)؛ ويعني هذا أنها غير متوّفرة. وهذا يختلف مع ما ذكره أبو نيان (٢٠١٤) والذي يؤكد على ضرورة أن يحصل الطلبة ذوي الإعاقة على خدمات الدعم والتسهيلات اللازمة؛ لضمان مشاركتهم في الصف العادي.

المحور السادس: تقويم تَقدُّم الطالب في البرنامج التربوي الفردي: للتَعرُّف على مدى توّفر تقويم تقدم الطالب في البرنامج التربوي الفردي تم حساب التكرارات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توّفر كل عبارة من عبارات محور تقويم تَقدُّم الطالب في البرنامج التربوي الفردي كما يلي:

جدول (١٢) مدى توّفر تقويم تَقدُّم الطالب في البرنامج التربوي الفردي

م	العبارة		درجة التوّفر				المتوسط	انحراف معياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير متوفرة			
١	وصف الأدوات والتقييمات التي سيتم قياس تقدم الطالب بها	ت	-	9	1	180	1.10	0.43	9
		٪	-	4.7	0.5	94.7			
٢	استخدام تقييمات متعددة لقياس تقدم الطالب	ت	-	17	139	34	1.91	0.51	4
		٪	-	8.9	73.2	17.9			
٣	تقديم المعلمين والمعلمات تقارير الملاحظة الصفية الرسمية لمتابعة تقدم الطالب في البرنامج مرتين على الأقل خلال العام الدراسي	ت	84	23	68	15	2.93	1.06	1
		٪	44.2	12.1	35.8	7.9			
٤	تحديد آلية تقديم التقارير الدورية لتقدم الطالب في البرنامج لولي الأمر	ت	19	2	30	139	1.48	0.94	6
		٪	10.0	1.1	15.8	73.2			
٥	كتابة تقارير ولي الأمر بطريقة واضحة وموضوعية	ت	20	7	29	134	1.54	0.98	5
		٪	10.5	3.7	15.3	70.5			
٦	عمل قائمة بأسماء فريق العمل المشارك في البرنامج التربوي الفردي	ت	93	-	-	97	2.47	1.50	3
		٪	48.9	-	-	51.1			
٧	اعتماد البرنامج التربوي الفردي للطالب من قبل قائد المدرسة	ت	111	-	-	79	2.75	1.48	2
		٪	58.4	-	-	41.6			
٨	تحديد تاريخ مراجعة البرنامج التربوي الفردي وتطويره من قبل فريق العمل وولي أمر الطالب	ت	16	-	-	174	1.25	0.84	7
		٪	8.4	-	-	91.6			
٩	توقيع ولي الأمر باستلام نسخة من البرنامج التربوي الفردي للطالب	ت	16	-	-	174	1.25	0.84	8
		٪	8.4	-	-	91.6			
المتوسط العام للمحور							1.85	0.52	

يتّضح من الجدول (١٢) أن محور تقويم تقدم الطالب في البرنامج التربوي الفردي والذي يتضمن تسع عبارات بلغ المتوسط الحسابي العام له (١,٨٥)؛ أي أنه

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

متوّفر بدرجة منخفضة. كما يتّضح من قيمة الانحراف المعياري (٠,٥٢) انخفاض تشتت درجة التوفر وتجانسها حيال هذا المحور؛ أي أن جميع المدارس متوافقة حيال هذا المحور من حيث توّفره أو عدم توّفره.

ويُمكن ملاحظة أن العبارة "تقديم المعلمين والمعلمات تقارير الملاحظة الصفية الرسمية لمتابعة تقدم الطالب في البرنامج مرتين على الأقل خلال العام الدراسي" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٩٣)، وانحراف معياري (١,٠٦). في حين حصلت العبارة "استخدام تقييمات متعددة لقياس تقدم الطالب" على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (١,٩١)، وانحراف معياري (٠,٥١)؛ مما يعني أن العبارتين متوّفرتين بدرجة منخفضة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك إلتزام جُزئي بما ورد في القوانين والتشريعات فيما يخص تشكيل فريق متعدد التخصصات وفق احتياجات كل طالب بناءًا على نتائج التقييم والتشخيص. ويتفق ذلك مع ما ذكره المهدي والحسيني (٢٠١٩) في أن مرحلة تحديد أعضاء الفريق متعدد التخصصات ووضعه في وثيقة البرنامج التربوي يعد من المراحل المهمة في إعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليَة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تبعاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي) للمعلمين والمعلمات؟

للتَعرُّف على الاختلافات ذات الدلالة الإحصائية حول مستوى توّفر المعايير العالميّة والمحليّة في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تبعاً للمتغيرات الشخصية للمعلمين والمعلمات، تم استخدام اختبار (ت) (T-test) لبيان الاختلافات بين مستوى التوّفر لمتغيري (الجنس، والمؤهل).

١. الجنس

جدول (١٤) نتائج اختبار (ت) للاختلافات التي تُعزى للجنس

المحور	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي	ذكر	2.50	0.59	6.29	**0.000
	أنثى	2.98	0.45		
مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب	ذكر	1.62	0.66	1.60	0.113
	أنثى	1.74	0.26		
الأهداف طويلة وقصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي	ذكر	2.11	1.03	9.49	**0.000
	أنثى	3.24	0.39		
خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في البرنامج التربوي الفردي	ذكر	1.46	0.76	3.43	**0.001
	أنثى	1.81	0.66		
البيئة الأقل تقييداً في البرنامج التربوي الفردي	ذكر	1.61	0.83	2.38	*0.019
	أنثى	1.38	0.29		

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تقويم تقدم الطالب في البرنامج التربوي الفردي	ذكر	1.63	0.46	5.90	**0.000
	أنثى	2.03	0.48		
الدرجة الكلية	ذكر	1.77	0.65	5.09	**0.000
	أنثى	2.15	0.25		

* دال عند (٠.٠٥) * * دال عند (٠.٠١)

يُظهر الجدول (١٤) وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكُلِّية لصالح الإناث مقابل الذكور. وهذه الاختلافات في الجنس قد تعود إلى اختلاف اهتمامات المشرفين والمشرفات، وتركيزهم في المتابعة على بعض عناصر البرنامج التربوي الفردي، وكذلك اختلاف تأثير الخبرة بينهم، ومستوى التعاون بين أعضاء فريق العمل لكل من الذكور والإناث. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة القاسم (٢٠١٩) التي أظهرت اختلافات ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس.

٢. المؤهل

جدول (١٥) نتائج اختبار (ت) للاختلافات التي تُعزى للمؤهل

المحور	المؤهل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
المعلومات الأساسية عن الطالب في البرنامج التربوي الفردي	بكالوريوس	2.79	0.54	0.82	0.415
	ماجستير أو دكتوراه	2.71	0.62		
مستوى الأداء الحالي للتحصيل الأكاديمي والوظيفي للطالب	بكالوريوس	1.71	0.53	0.97	0.334
	ماجستير أو دكتوراه	1.64	0.33		
الأهداف طويلة وقصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي	بكالوريوس	2.74	0.98	0.04	0.971
	ماجستير أو دكتوراه	2.73	0.81		
خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة في البرنامج التربوي الفردي	بكالوريوس	1.73	0.80	2.28	*0.024
	ماجستير أو دكتوراه	1.47	0.42		
البيئة الأقل تقييداً في البرنامج التربوي الفردي	بكالوريوس	1.51	0.68	1.19	0.235
	ماجستير أو دكتوراه	1.40	0.31		
تقويم تقدم الطالب في البرنامج التربوي الفردي	بكالوريوس	1.86	0.55	0.34	0.731
	ماجستير أو دكتوراه	1.83	0.43		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	2.02	0.57	1.82	0.071
	ماجستير أو دكتوراه	1.91	0.28		

* دال عند (٠.٠٥)

يُظهر الجدول (١٥) عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكُلِّية تُعزى للمؤهل. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة القحطاني (٢٠١٩) التي أظهرت اختلافات ذات دلالة إحصائية لصالح الحاصلين على مؤهل الماجستير مقابل الحاصلين على مؤهل البكالوريوس.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التوصيات:

١- تثقيف المعلمين من خلال المؤسسات والجهات ذات العلاقة واطلاعهم على أحدث الدراسات المتعلقة بالبرامج التربوية الفردية للطلاب ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.

٢- أن تعمل الجهات المسؤولة عن العملية التعليمية بتفعيل دور مراقبة إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي من خلال إدارة المدرسة ومشرفي إدارات التعليم.

٣- ضرورة العمل على توفير فريق متعدد التخصصات للقيام بتقديم الخدمات التي يفرضها البرنامج التربوي الفردي وفق احتياجات كل طالب من الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.

٤- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول المعايير الدولية والمحلية في البرامج التربوية الفردية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المراجع:

أبا عود، عبد الرحمن (٢٠١٥). المشكلات السلوكية المرتبطة باضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد لدى التلاميذ كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٧(٣)، ٤٢٦-٤٠٥.

بيكمان، جي (٢٠٠٣). *استراتيجيات العمل مع أُسَر ذوي الاحتياجات الخاصة*. (ترجمة عبد العزيز السرطاوي وأيمن الخشان). دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

الحرز، مريم (٢٠٠٨). *مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي والصعوبات التي تعترضها في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الحميدي، مؤيد (٢٠١٣). درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلميهم في مدينة جده. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٢(١٢)، ١١١٧-١١٣٥.

حنفي، علي؛ الريس، طارق (٢٠٠٨). اراء معلمي التربية الخاصة حول اعداد البرنامج التربوي الفردي ومعوقات تطبيقه في بعض معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الارشاد النفسي: جامعة عين شمس-مركز الارشاد النفسي*، ٢٢، ١٨١-٢٤٣.

الخشرمي، سحر (٢٠٠٣). تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٣)، ١٣-١٠٢.

الدلامي، مهنى (٢٠٢٠). إعداد برامج تربوية لذوي صعوبات التعلم، عمادة التعليم الإلكترونى والتعليم عن بعد، كلية التربية، جامعة الملك فيصل.

الرميخان، شروق (٢٠١٧). *جودة محتوى البرامج التربوية الفردية المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

الرميخان، شروق؛ القريني، تركي (٢٠١٩). مستوى جودة عناصر البرامج التربوية الفردية المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. *المجلة الدولية المتخصصة*، ٨ (٣)، ١٤-٣٣.

الزهراني، أميره؛ الزهراني، سلطان (٢٠١٩). معوقات تطبيق الخطة الفردية لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جده. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٤(١٠)، ٣٥-٧٠

الشمراني، مزهود؛ عواد، الحويطي (٢٠١٨). معوقات تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمدينة تبوك. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط*، ٣٤ (٦)، ٣٠٣-٣٣٦.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

عدس، عبد الرحمن؛ عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد (٢٠١٥م). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. ط ١٧ . عمان: دار الفكر.

القاسم، سلمان (٢٠١٩). *واقع ومعوقات إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود.

القاضي، نفلاء (٢٠١٩). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (٧)، ١٤٥-١٧٠.

القحطاني، محمد (٢٠٠٧). *مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود.

القريني، تركي (٢٠١٥). عوائق ممارسة العمل بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية، *المجلة التربوية*، ٣٩(٤).

القريني، تركي (٢٠١٩). *البرامج التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة*. الرياض: دار النشر بجامعة الملك سعود.

المالكي، نبيل (٢٠١٧). معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥(١٧)، ٤٩-٨١.

المقهوي، نسايم؛ العثمان، ابراهيم (٢٠١٩). معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتدخلات التروية الفعالة. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (٢٠)، ٤١١-٤٣٤.

النجيباني، ابتهال (٢٠٢٠). تقييم ممارسات الدعم التربوي ومعوقات تطبيقها في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في ضوء قائمة دعم المدارس"ssc". *مجلة العلوم التربوية*، ٣٢(٣)، ٥١٣-٥٣٤.

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*، ٤(١٢)، ٦٤-٧٩.

وزارة التعليم (١٤٣٦-١٤٣٧). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. (الإصدار الأول). المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

AL-Kahtani, M. A. (2015). *The individual education plan (IEP) process for students with intellectual disabilities in Saudi Arabia: Challenges and solutions* (Doctoral dissertation, the University of Lincoln, England, UK). Retrieved from.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Alquraini, T. A. (2013). An analysis of legal issues relating to the least restrictive environment standards. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(2), 152-15

Al-Zoubi, S. M. (2016). Mainstreaming in Kingdom of Saudi Arabia: Obstacles Facing Learning Disabilities Resource Room. *Online Submission*, *6*(1), 37-55

American National Standards Institute (ANSI). (2011). Special Education.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*.

Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. & Pimentel, J. (2010). Quality of Individualized Education Program Goals of Preschoolers with Disabilities. *Infants and Young Children, 23*(3).

Hustus, C. L., Evans, S. W., Owens, J. S., Benson, K., Hetrick, A. A., Kipperman, K., & DuPaul, G. J. (2020). An Evaluation of 504 and Individualized Education Programs for High School Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. School Psychology Review, 49(3), 333-345.

Levin, P. (2005). A comprehensive Guide for Parenting the AD/HD Child. Publish America Baltimor.

McKinley, A., & Stormont, A. (2008). The school supports checklist: Identifying support needs and barriers for children with ADHD. Teaching Sciences, 29(3), 355-377.

Pariseau, M. (2011). Individualized education programs for students with ADHD: Analysis of special education services provided and cost of intervention (publication No. 3460789) [Doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo]. ProQuest Dissertations publishing.

Smith, S. & Simpson, R. (1989). An analysis of individualized education programs (IEPs) for students with behavioral disorders. Behavioral Disorders, 14(2), 107-116.

ISSN: 2537-0480 **eISSN: 2537-0499**