

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

واقع تطبيق معايير
ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD) بمنطقة مكة
المكرمة في ضوء بعض المتغيرات
إعداد

أ.د. نايف بن عابد الزارع أ. طيبة وائل الشريف

أستاذ التربية الخاصة بجامعة جدة ماجستير اضطراب طيف التوحد

المملكة العربية السعودية

المملكة العربية السعودية

المجلة التربوية - العدد الثامن والستون - ديسمبر ٢٠١٩م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد، وتحديد مستوى انطباقها على المراكز بمنطقة مكة المكرمة في ضوء متغيري (مرجعية البرنامج-نوع البرنامج)، وتكونت العينة النهائية من مجمل مراكز اضطراب طيف التوحد بالمنطقة والبالغ عددها (٩٣) برنامجاً ضمن وزارتي التعليم والعمل والتنمية الاجتماعية، وتم استخدام مقياس معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد، وتوصلت النتائج إلى أن المعيار العام لضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد على المراكز بمنطقة مكة المكرمة ينطبق بدرجة (أحياناً) وبمتوسط حسابي (٣,٠١)، وإلى وجود فروق دالة إحصائية في اتجاه البرامج التابعة لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية، وفي اتجاه البرامج الخاصة؛ حسب مرجعية البرنامج، ونوع البرامج على التوالي.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد، المعايير، ضبط الجودة، البرامج، المراكز.

The Reality of the Application of Quality Control Standards for Autism Spectrum Disorder Programs in the Makkah Region in Light of Certain Variables By/ Teba Wael El-Sharif Nayef Abed Al-Zaraa

Abstract

The present study aimed to reveal the standards of controlling the quality of autism spectrum disorder programs and determine to what extent they are met in the centers of Makkah region in light of the two variables of (program reference and program type). The final sample consisted of the (93) autism spectrum disorder centers in the region within the programs of the Ministry of Education and the Ministry of Labor and Social Development. The quality control standards for autism spectrum disorder programs were used by the study. The results found that the general standard for controlling the quality of autism spectrum disorder programs in the centers in Makkah region was (SOMETIMES) met with the arithmetic mean of (3.01), and that there were statistically significant differences in the trend of the programs of the Ministry of Labor and Social Development, and in the trend of private programs, according to the program reference and the program type respectively.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Standards, Quality Control, Programs.

المقدمة

تصدّر اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder (ASD) الاضطرابات النمائية Developmental Disorders من حيث الشدة والتأثير على سلوك الفرد المصاب به ذلك أنه يؤثر على العديد من الجوانب الشخصية ويتعداها إلى جوانب مختلفة معرفية واجتماعية ولغوية وانفعالية، مما يحدث تأخراً شاملاً في التطور النمائي للفرد (الخطيب، والزعبي، وبني عبد الرحمن، ٢٠١٣).

وتُعرف الجمعية الأمريكية للتوحد (Autistic Society of America (ASA, 2017) اضطراب طيف التوحد (ASD) بأنه: اضطراب نمائي عصبي يتسبب في العديد من المشكلات متميزة الحدة والتأثير، والتي تصيب مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي والمهارات اللفظية والحركية وتظهر بشكل عام في مرحلة الطفولة المبكرة.

ويعرّف أيضاً بأنه: اضطراب نمائي Developmental Disorder يؤثر بشكل رئيسي على جوانب التفاعل الاجتماعي، والتواصل بنوعيه: اللفظي (اللغوي)، وغير اللفظي؛ مما يؤثر سلباً على مستوى الأداء التعليمي للطفل ويجعله منخفضاً (Kentucky Department of Education, 2017).

وتشير الجمعية الوطنية للتوحد بالمملكة المتحدة The National Autistic Society (NAS, 2018) إلى وجود حوالي (٧٠٠,٠٠٠) شخص مصاب باضطراب طيف التوحد (ASD) في المملكة المتحدة، والذي يعادل إصابة أكثر من شخص واحد لكل (١٠٠) فرد بهذا الاضطراب. وتقيد الجمعية الأمريكية للتوحد (Autistic Society of America (ASA, 2017) باكتشاف وتشخيص شخص واحد كل (١١) دقيقة بهذا الاضطراب واسع الانتشار، وطفل واحد مقابل (٦٨) طفلاً في الولايات المتحدة، وتوقع احتمالية إصابة الذكور به بخمس مرات عن الإناث، ذلك أن فارق التشخيص يتمثل في إصابة ذكر واحد من أصل (٤٢)؛ في مقابل أنثى واحدة من أصل (١٨٩).

ويذكر أن معدل انتشار اضطراب طيف التوحد (ASD) قد وصل إلى (١) من بين كل (٥٩) مولوداً، وفقاً للإحصائية الأحدث التي قام بها مركز ضبط الأمراض والوقاية منها في الولايات المتحدة الأمريكية (CDC, 2018)، وهو ضعف معدل الانتشار البالغ (١) من بين كل (١٢٥) مولوداً عام (٢٠٠٤) م.

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

أما على الصعيد العربي والمحلي، فتشير إحدى التقارير لمسح ذوي الإعاقة أن نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد (ASD) هي (٢٦،٠%) أو (١) في كل (٤٠٠) تقريباً، بمعنى آخر أن هناك نحو (٥٣٠٠٠) فرد مشخص باضطراب طيف التوحد (ASD) في المملكة العربية السعودية (النمري، ٢٠١٨).

كما أكد (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، ٢٠١٩) في الإحصائية المسحية التي قامت بها (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٧) وهي الأحدث محلياً إلى أن إجمالي عدد حالات الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) بالمملكة العربية السعودية قد وصل إلى (٥٣،٣٠٩) حالة، بالإضافة إلى أنها أشارت إلى أن عدد الحالات بمنطقة مكة المكرمة قد وصل إلى (٩٧٣٥) حالة بما يتضمن (٧٥٢٠) مصاباً من الذكور، و (٢٢١٥) مصابةً من الإناث.

وتشتمل أعراض اضطراب طيف التوحد (ASD) كما يوردها الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders في إصداره الخامس (DSM-5, 2013) والصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association (APA, 2014): قصوراً واضحاً وثابتاً في التواصل والتفاعل الاجتماعي في مناحٍ متعددة، والذي يظهر في: العجز الشديد في مستويات الأداء، ومحدودية التفاعل الاجتماعي، واختلالات اجتماعية ظاهرة حتى مع وجود الدعم، وخللاً في تكوين الأصدقاء؛ وأنماطاً ثابتة ومحددة من السلوك والاهتمامات والأنشطة، والمتمثلة في: انعدام المرونة في السلوك، وصعوبة شديدة في التأقلم مع التغيير، وإحباط وصعوبة لتغيير التركيز أو الفعل، ومشاكل في التنظيم والنخطيط مما يعرقل الاستقلالية؛ وأنماط غير متناسقة من الاستجابات الحسية تتراوح بين الفرط أو التذني في الاستجابة للوارد الحسي.

وتتنوع البرامج والتدخلات العلاجية والتنمية المستخدمة في التعامل مع حالات هذا الاضطراب بين الأقل تأثيراً والأكثر تأثيراً، وتتكامل للتخفيف من شدة الأعراض لدى أفراد فئة اضطراب طيف التوحد (ASD)، والذي يصب أخيراً في تحسين المستوى المهاري والمعرفي لدى ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، وهذا ما أكدته المراجع المتخصصة في اضطراب طيف التوحد (ASD)، مثل: (Autism speaks Inc, 2012; Connecticut State - Department of Education, 2011).

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

وتنقسم طرق التدخل والبرامج التدريبية إلى بيولوجية، ومهارية، وتربوية. وابتداءً بطرق التدخل المعتمدة على الاتجاه الفسيولوجي (Physiological Oriented Intervention Programs) ففيها يتم استخدام العديد من التدابير الطبية والفسيولوجية لإحداث تغييرات داخل أجساد ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، وانتقالاً إلى طرق التدخل المعتمدة على المهارات (Skills – Based Intervention Programs) فهي تركز على تطوير وتنمية المهارات المؤثرة على تفاعل هؤلاء الأفراد مع من يحيطون بهم في بيئتهم بشكل طبيعي، ثم انتهاءً بالبرامج التربوية (Education Programs) حيث إنها اتفقت على تأثيراتها الإيجابية والممتدة إلى زيادة درجات الذكاء، وزيادة السلوك اللائق اجتماعياً، والتقليل من الأعراض المصاحبة لاضطراب طيف التوحد (ASD) وتطور البدائل الصفية؛ واختلفت في كونها ترجع لأسس نظرية مختلفة، وفي العمر الذي يجب أن تبتدئ فيه، وعدد ساعاتها أسبوعياً (الزارع، ٢٠٠٨). ويشير (أبو الحسن، والخطيب، ٢٠١٢؛ قواسمة، ٢٠١٦) إلى أنه مع ازدياد اللاتفات إلى أهمية تطوير برامج وخدمات التربية الخاصة؛ تزداد الحاجة إلى تقديم الأدلة المقنعة حول فعالية وجودة هذه البرامج من خلال التقييم العلمي والموضوعي للبرامج والخدمات المقدمة، ولتتماشى هذه البرامج مع التطورات العلمية والتربوية والتكنولوجية يصبح من الضرورة بمكان تطوير البرنامج التربوي المقدم للطلاب في مؤسسات التربية الخاصة والذي يتحقق بعد تحديد مواطن الخلل والقصور بهدف معالجة نقاط الضعف في حال وجودها.

وبالنظر إلى واقع ما يُقدّم من برامج وخدمات تربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) فإنها تقدم على نحو تقليدي ويوجد أنها تقتصر إلى الاستناد إلى استراتيجيات واضحة فيما عدا بعض المراكز، وتزامناً مع الزيادة المُطردة في الأعداد المخدومة تربوياً من ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) يتضح العديد من التساؤلات حول نوعية البرامج والخدمات التي تقدم لهم من قبل المراكز والمؤسسات الخاصة (قواسمة، ٢٠١٦). ولعل الزيادة في انتشار هذا الاضطراب والاحتياج إلى الحصول على خدمات التدخل المبكر وتضخم إنتاج الأدب النظري حول تعدد البرامج المقدمة مقابل اتضاح الاحتياج إلى وجود ضوابط علمية تمكن من الحكم على البرامج والخدمات التربوية، والاتفاق على نموذج برامجي يتسم بمناسبته وفعاليتها مع ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)؛ وبناءً على ما سبق دعت الحاجة إلى وجود بحوث مراعية لأدق المعايير الإجرائية الفاحصة للمراكز والبرامج

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

بههدف معرفة مدى فعاليتها في تحقيق الأهداف المرجوة. إن اتفاق جميع المؤسسات التعليمية على معايير ضبط الجودة للمحتوى والمضمون والتوجهات؛ منوط بمدى التزامها بالتحسين والتطوير المستمر للوفاء بمتطلبات الجودة (الخطيب، الزغبى، وبنى عبد الرحمن، ٢٠١٣).

هذا وتؤكد العديد من الدراسات كدراسة (أبو الحسن والخطيب، ٢٠١٢؛ الخطيب وآخرون، ٢٠١٣؛ الخطيب وجروان، ٢٠١١؛ الزارع، ٢٠٠٨؛ الزارع، ٢٠١٥؛ السريع، ٢٠١٤؛ العلوان، ٢٠٠٦؛ الغصاونة، النجادات، بدران، وعصفور، ٢٠١١؛ الغامدي، ٢٠١٧؛ القباري، ١٤٣١؛ قواسمة، ٢٠١٦؛ شكوكاني، ٢٠١٨) على أهمية تناول مبحث ضبط جودة الخدمات المقدمة في المراكز، والمؤسسات المعنية بتقديم الخدمات التدريبية، والتربوية لفئة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) وتقييمها؛ للارتقاء بمستوى الخدمات، وصولاً إلى إنتاج وإخراج أفضل المخرجات الممكنة لأفراد هذه الفئة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

إن ثلثية متطلبات تحقيق الجودة في البرامج والمؤسسات التي تُعنى بتقديم خدماتها لذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) تتطلب تكاتفاً وتكاملاً في الجهود من قِبل المعنيين بمختلف المجالات التربوية والاجتماعية والصحية؛ لتسيير العمل وفق خطط إجرائية ومهنية، لضمان تحقيق أهداف تلك البرامج والمؤسسات، والذي من شأنه أن يضمن حصول جميع الأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) بلا استثناء على تعليم ملائم وذو جودة نوعية، خاصةً في ظل الصعوبات والمشكلات التي تفرضها طبيعة هذا الاضطراب، مما يتطلب تقنين الاستراتيجيات التعليمية والتربوية وفق مواصفات تصب في تحقيقهم لأفضل المستويات الاستقلالية (قواسمة، ٢٠١٦).

وبالنظر إلى العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت ضبط جودة البرامج والمراكز لذوي الاحتياجات الخاصة وذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) لم تجد الباحثة - على حد اطلّاعها-؛ أية دراسة تناولت تقييم أو ضبط الجودة وصياغة المعايير للمراكز التي تشمل خدمة الطالبات من فئة اضطراب طيف التوحد (ASD) ضمن الفئة المستهدفة في البيئة المحلية، وفق العديد من المتغيرات، ولذلك دعت الحاجة إلى وجود هذا الدراسة.

وتتحدد مشكلة الدراسة بالتساؤلات التالية:

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

(١) ما مدى انطباق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD) على المراكز بمنطقة مكة المكرمة؟

(٢) هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة على الأبعاد حسب مرجعية البرنامج: (وزارة التعليم - وزارة العمل والتنمية الاجتماعية)؟

(٣) هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة على الأبعاد حسب نوع البرنامج: (حكومي - أهلي)؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحقيق الآتي:

(١) تحديد معايير ضبط الجودة لبرامج اضطراب طيف التوحد (ASD) على المراكز بمنطقة مكة المكرمة.

(٢) إخراج الصورة النهائية من مقياس ضبط الجودة لبرامج ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD).

(٣) تقييم البرامج التابعة لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية لذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) بمنطقة مكة المكرمة في ضوء الصورة النهائية للأداة.

(٤) تقييم البرامج التابعة لوزارة التعليم لذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) بمنطقة مكة المكرمة في ضوء الصورة النهائية للأداة.

(٥) الكشف عن الفجوات في تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD) على المراكز المستهدفة.

(٦) الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة على الأبعاد؛ حسب مرجعية البرنامج: (وزارة التعليم - وزارة العمل والتنمية الاجتماعية)؟

(٧) الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة على الأبعاد حسب نوع البرنامج: (حكومي - أهلي).

أهمية الدراسة: تتجلى أهمية الدراسة فيما يأتي:

- الأهمية النظرية:

(١) تتأول الدراسة لموضوع معايير ضبط الجودة لبرامج ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) على المراكز المعنية بتقديم الخدمات لهذه الفئة بمنطقة مكة المكرمة.

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

- (٢) شمولية معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD)، والمؤشرات المتضمنة فيها لجميع العناصر الواجب توفرها في برامج ومراكز اضطراب طيف التوحد (ASD).
- (٣) اعتبارها أساساً نظرياً للدعم المعرفي للمؤسسين، والعاملين بمراكز تقديم الخدمات التربوية لذوي اضطراب طيف التوحد (ASD).
- (٤) تعد أداة مساعدة لمعرفة، وتحديد الإطار العام والمفصل الواجب على المراكز الانطلاق منه في تقديم الخدمات والدعم.

- الأهمية التطبيقية:

- (١) الاستفادة من مؤشرات ضبط الجودة، باعتبارها موجهة للمراكز في تقديم الخدمات؛ وفق أسس علمية وعالمية.
- (٢) المساعدة على توفير جوانب تقييمية، وإفية، وواضحة، ومحددة تحديداً دقيقاً لواقعي الخدمات وممارسيها.
- (٣) الكشف عن جوانب القوة، وجوانب الضعف للمراكز في تقديم الخدمة للعمل على إصلاح الخلل، والتطوير المستمر.
- (٤) التصور الواقعي الذي ستسفر عنه نتائج تقييم المراكز والخدمات المقدمة لذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) في منطقة مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة

- (١) اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder (ASD): اضطراب نمائي عصبي يتسبب في العديد من المشكلات متميزة الحدة والتأثير، والتي تصيب مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي والمهارات اللفظية والحركية وتظهر بشكل عام في مرحلة الطفولة المبكرة (ASA, 2017).
- (٢) الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد Students With Autism Spectrum Disorder: هم الطلبة الذين سبق تشخيصهم باضطراب طيف التوحد (ASD) عن طريق الاختبارات الرسمية وغير الرسمية، وتقدم لهم خدمات التدريب والتعليم الخاصة بذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) في مراكز أو مدارس الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، بمنطقة مكة المكرمة.

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

(٣) المعيار Indicator: يُعرّف وفقاً للمعهد الأمريكي للمعايير American National

Standards Institute (ANSI, 2011) بأنه: مؤشر يمكن من خلاله تحديد المستوى

المتوقع والذي يوضع من قبل المؤسسة المسؤولة عن تحقيق الأهداف المنشودة، ويعبر عن

القدر المشروط والمقبول من الجودة (Quality) أو التميز (Excellent) (الرميح، ٢٠١٥).

(٤) ضبط الجودة: يُعبر عن النظام الذي يتضمن كلاً مترابطاً ومتكاملاً من الفلسفات الفكرية،

والعمليات الإدارية، والأدوات الإحصائية المستخدمة من أجل تحقيق الأهداف عموماً، ورفع

مستوى الرضا المتحصل لدى العملاء والموظفين على وجه الخصوص، عن طريق عمليات

التحسين المستمر وإسهام الجميع في خدمة ذات الهدف، والذي يصب أخيراً في تحصيل

منفعة المؤسسة والتطوير الذاتي لموظفيها وصولاً إلى تحسين نوعية الحياة في المجتمع،

(زياد، ٢٠٠٧) كما هو مذكور في (الزارع، ٢٠٠٨).

(٥) معايير ضبط جودة برامج ومراكز الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (Quality

Indicators of Programs and Centers of Students With Autism

Disorder): هي تلك العناصر والمواصفات والشروط النموذجية التي ينبغي أن تقوم عليها

البرامج التربوية المقدمة في مراكز ومدارس الرعاية النهارية واضطراب طيف التوحد

(ASD) بهدف تحقيق الأهداف المرجوة من هذه البرامج، والتي تم التقييم للبرامج والخدمات

في ضوءها في الصورة النهائية للأداة التي قامت الباحثة بإعدادها، لتساهم في ضبط جودة

الخدمات المقدمة في تلك المراكز على أكمل وجه وبأقصى كفاءة.

(٦) البرامج التربوية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (Educational Programs for

Students With Autism Spectrum Disorder): هي تلك البرامج والخدمات الخاصة

المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) داخل المراكز التابعة لوزارة العمل

والتنمية الاجتماعية أو المدارس التابعة لوزارة التعليم؛ مثل: التقييم، والتشخيص، والتعليم،

والتدريب، وتعديل السلوك، والخطط الانتقالية، والخدمات المساندة وغير ذلك.

(٧) مراكز الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder

Centers): هي المراكز والمدارس التي تقدم الخدمات والبرامج التربوية للطلبة ذوي

اضطراب طيف التوحد (ASD)، تحت مظلة وزارة العمل والتنمية الاجتماعية ووزارة

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

التعليم، وهذه المراكز والمدارس تشمل المعاهد والبرامج التي يلتحق بها الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) في (منطقة مكة المكرمة).

حدود الدراسة

طبقت الدراسة الحالية على عينة من المراكز التابعة لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية، والمدارس التابعة لوزارة التعليم لذوي اضطراب طيف التوحد(ASD)، بمنطقة مكة المكرمة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

الإطار النظري

أولاً: مفهوم اضطراب طيف التوحد، ونسب انتشاره:

تُعرّف الجمعية الوطنية لصحة الطفل والنمو البشري The National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2019) وهي إحدى الجمعيات الأمريكية الفيدرالية المعنية بالصحة والنمو اضطراب طيف التوحد (ASD) على أنه: اضطراب نمائي معقد يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة، ويؤثر على جوانب التعلم والسلوك، ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي مع البيئة والأشخاص.

كما يُعرّف من قِبَل مركز ضبط الأمراض والوقاية بالولايات المتحدة الأمريكية Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2018) بأنه: إعاقة نمائية تتسبب في حدوث مشكلات كبيرة في مجال التواصل والتفاعل الاجتماعي والسلوك، وتجعل الأشخاص المصابين بالاضطراب مختلفين عن الأشخاص العاديين في التعلم، والتفكير، ومهارات حل المشكلات، وتتفاوت حاجات الكثير من ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) إلى المساعدة في الحياة اليومية من حيث الكثرة.

يُعرّف الموقع الرسمي لخبراء التربية الخاصة (Special Education Guide, 2019) بولاية واشنطن اضطراب طيف التوحد (ASD) من الناحية التربوية وعلى النحو المحدد في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) بأنه: الاضطراب النمائي الذي يتسبب في انحدار مستوى الأداء التعليمي للطفل سلباً من خلال ما يحدثه من تأثير كبير وملحوظ على مهارات التواصل بنوعيه، ومهارات التفاعل الاجتماعي، والمهارات الأخرى في كافة الجوانب النمائية لمرحلة الطفولة المبكرة من سن ٣ سنوات فما دون، أو فما فوق مع ضرورة أن يتزامن هذا الانحدار في النمو مع وجود سمات أخرى دالة على الاضطراب مثل: (الانخراط في أنشطة معينة بصورة تكرارية، وحركات نمطية، ومقاومة التغيير البيئي أو في الروتين

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

اليومي، وفرط أو نقص الاستجابة للوارد الحسي)؛ شريطة ألا يكون التدني في المستوى التعليمي للفرد ناتج عن مشكلات عاطفية أو نفسية أخرى.

ويُذكر أن معدل انتشار اضطراب طيف التوحد (ASD) قد وصل إلى (١ من بين كل ٥٩) مولوداً، وفقاً للإحصائية الأحدث التي قام بها مركز ضبط الأمراض والوقاية منها في الولايات المتحدة الأمريكية (CDC, 2018)، وهو ضعف معدل الانتشار البالغ (١ من بين كل ١٢٥) مولوداً عام (٢٠٠٤) م.

وتشير إحدى التقارير لمسح ذوي الإعاقة وهي الأحدث محلياً أن نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد (ASD) هي (٠,٢٦%) أو (١) في كل (٤٠٠) تقريباً، بمعنى آخر أن هناك نحو (٥٣٠٠٠) فرد مشخص باضطراب طيف التوحد (ASD) في المملكة العربية السعودية (النمري، ٢٠١٨).

ثانياً: مجالات التعليم والتدريب لذوي اضطراب طيف التوحد؛

ينصب تعليم وتدريب ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) على العديد من المجالات النمائية الأساسية، وتتضمن هذه المجالات مجمل المهارات الواجب تناولها بالتعليم والتدريب؛ حيث تركز المناهج عليها، وتطلق أهداف التعليم والتدريب منها، وبالإضافة إلى ذلك قد يستهدف المنهج مهارات محددة داخل المجالات الأساسية، وتختلف أولوية تعليم المهارات ضمن هذه المجالات من فرد إلى آخر وفق الاختلافات النمائية والفردية، ووفق الاحتياجات التعليمية بين هؤلاء الأفراد، إذ لا يوجد نموذج موحد يشمل على المهارات النمائية المطلوبة لتعليم الفرد الواحد، ومن خلال اطلاع الباحثة على المصادر التي تناولت مجالات تعليم وتدريب الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، ووفقاً للأدب النظري (الصمادي والزيون، ٢٠١٢؛ هادف، Autism Speaks Inc, 2018; Bennett, Miller, Stollon, Prasad, & Blum, ٢٠١٤; Connecticut State –Department of Education, 2011; Kentucky Department of Education, 2017; Virginia Department of Education– Office Education & Student Services [VDE], 2010; Virginia Department of Education– Office Education & Student Services [VDE], 2011; Very Well Health, 2019)؛ يمكن إجمال مجالات التعليم والتدريب كالتالي:

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

- مجال مهارات الحياة اليومية: ويهدف التدريب على مهارات الحياة اليومية إلى إكساب المتعلم الكفاءة اللازمة ليكون قادراً على التعايش مع متطلبات الحياة، وبطريقة تمكنه من مواجهة التحديات اليومية، وتأدية المهام الحياتية ببسر وسهولة بما يتضمنها من عمليات معقدة كحل المشكلات واتخاذ القرارات وتوفير البدائل، معتمداً على نفسه ومستقلاً بذاته.
- مجال المهارات المعرفية: ويهدف إلى التدريب على تنمية إدراك الفرد بالمحيط البيئي من حوله، وجعله قادراً على فهم الأحداث والأشخاص والمواقف، ليكون باستطاعته التفاعل مع المحيط البيئي من حوله، ووصولاً إلى أن يصبح قادراً على اكتساب المهارات الأكاديمية بصورة موازية لمن هم في مثل عمره -إن أمكن-.
- مجال المهارات الناقالية: يهدف التدريب عليها إلى إكساب الأفراد البالغين، أو العابرين إلى مرحلة البلوغ ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) القدرة على التجاوب بشكل تكيفي ومعقول مع التحولات الحياتية المختلفة في الأحداث أو الظروف أو الأنشطة أو المراحل العمرية، أو الانتقال من المراحل الدراسية إلى أنشطة الحياة العامة أو إلى حياة العمل والتوظيف، كما يهدف إلى جعلهم قادرين على التنبؤ بالتغيرات التي تحدث من حولهم، واتخاذ الاستجابات المناسبة للتعامل معها وذلك بالاعتماد على أنفسهم.
- مهارات التهيئة المهنية: يهدف التدريب عليها إلى إكساب الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) المهارات التي تمكنهم من تحديد الرغبات المهنية بوضوح، والمفاضلة والاختيار فيما بينها، والتدريب على مداخل التوظيف، والتدريب على المهارات المهنية اللازمة أثناء فترة العمل، والتدريب على المهمة ذاتها إن أمكن.

ثالثاً: مفهوم الجودة، وضبط الجودة؛

تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت مفهوم ضبط الجودة ضمن السياق التربوي، حيث يوجد العديد من المصطلحات التي عدها التربويون مرادفة لمصطلح الجودة، مثل الكفاءة، والفعالية، والنوعية... إلخ. ويمكن تعريف الجودة وفقاً لما ورد في دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية والصادر عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية (٢٠٠٩) على أنها: المفهوم الذي يتضمن كلاً متكاملًا ومتربطاً من المؤشرات، والسمات، والخصائص، والقيم التي تُكوّن بدورها أساسات البرامج لجعلها قادرة على الوفاء بالمتطلبات المعيارية المتعارف عليها في البرامج والمؤسسات ذات الصلة.

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

كما يُعرّف القميري (٢٠١٥) الجودة بأنها: التوافق والتماثل التام للمعايير والمواصفات الفعلية لمكونات المنظومة التعليمية (مدخلات-عمليات-مخرجات)، مع ما يقابلها من المواصفات القياسية المحددة من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

وعرّفت قعدان (٢٠١٥) الجودة في التعليم بأنها: مجموعة من الصفات والخصائص المصممة خصيصاً للوفاء باحتياجات الطلبة المتعلقة بالخدمات التعليمية المقدمة، أو أنها مجمل جهود العاملين بهدف رفع مستوى المنتج التعليمي وفقاً لما يتناسب مع قدرات وسمات المنتج التعليمي، وبما يتناسب أيضاً مع رغبات المستفيدين.

ويذكر الغليلات والصمادي (٢٠١٥) تعريف ضبط الجودة بوصفه: مستوى تطابق المخرجات مع الأهداف والمواصفات المصممة لها، ويتم تقييم ذلك بعدة طرق، تشمل: الطلبة المستفيدين وسوق العمل الذي يستوعب الطلبة بعد تخرجهم، والمؤسسة التي تقوم بتقديم الخدمات، والقيمة التي تتضح من تلك الخدمة.

رابعاً: فوائد ومبررات ضبط الجودة:

ويمكن ذكر فوائد ضبط الجودة في مؤسسات التعليم وفقاً للأدب النظري (جاد الله، ٢٠١٤؛ الشريف، ٢٠١٦؛ قعدان، ٢٠١٥؛ يحيى والعايد ٢٠١٠) كالتالي:

- (١) اتساح البرامج الأكاديمية وتفاصيل محتوياتها.
- (٢) تكوين صورة واضحة ودقيقة للطلبة وأولياء الأمور حول سير الأهداف المقدمة من قبل المؤسسة، وكيفية توفير الشروط اللازمة لتحقيق الأهداف الموضوعية بفعالية، والخطط التي تكفل الاستمرارية في الحفاظ على مستوى التقدم.
- (٣) التحقق من اتفاق أهداف الأنشطة التربوية مع المعايير العالمية، والمتطلبات المهنية، واحتياجات المؤسسات والطلبة والمجتمع.
- (٤) تعتبر مصدر قوة وضمن لسمعة البرامج لدى أفراد ومؤسسات المجتمع؛ كون عمليات التقويم والجودة تعد أحد سبل تطوير وكسب ثقة أفراد المجتمع.
- (٥) توفير آليات المتابعة والتقويم للأهداف ولجميع المعنيين بعمليات تنفيذها والإشراف عليها وعلى البرامج الأكاديمية.
- (٦) كسب الثقة والدعم المجتمعي والدولي للبرامج الأكاديمية المقدمة، وترسيخ صورة إيجابية عن المؤسسة لدى الجميع بالتزام بنظم ضمان الجودة في خدماتها.

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

- (٧) الارتقاء بجودة ونوعية الخدمات المقدمة من قبل المؤسسات التعليمية، عن طريق تصويب وتحسين الممارسات المستخدمة وفقاً لما يلائم حاجات ومتطلبات التخصصات والمهن.
- (٨) تطوير العمليات التربوية ومخرجاتها بصفة دورية.
- (٩) تحسين المهارات والخبرات والمعارف والاتجاهات لدى الكادر التعليمي داخل حقل المؤسسة التربوية.
- (١٠) ضرورة مواكبة التغيير الحاصل في المجتمع، ومساعدة الطلبة على استشراف المستقبل والاعداد له.

(١١) مساعدة المؤسسة على كشف مواطن الهدر في الطاقات والموارد، والسيطرة عليها. وتشير الباحثة وفقاً للاطلاع على المصادر والمراجع سابقة الذكر أن الفوائد والمبررات هي وجهان لعملة واحدة؛ فالفوائد المتحصلة من تطبيق أنظمة ضبط الجودة وإدارتها داخل أنظمة المنشآت التعليمية والتربوية تُعدّ مبرراً واضحاً وقوياً لاستحداثها وتطبيقها.

خامساً: معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد:

يعد ميدان التربية الخاصة واحداً من أكثر الميادين التي شهدت نمواً مضطرباً ومتسارعاً في نوعية البرامج التعليمية والتدريبية التي يتم تقديمها للفئات المختلفة، واستراتيجيات التعليم والتدريب، والطرق والأساليب المستخدمة في القياس والتقييم في مؤسسات التربية الخاصة، بالإضافة إلى تحديث أنظمة التدخل، وتوسيع دور الأسرة للمشاركة في كافة مراحل الكشف والتدخل والتأهيل (يحيى والعايد، ٢٠١٠).

وتمثل برامج التربية الخاصة أحد مقاييس التقدم في النظام التعليمي لدى الدول؛ حيث يجب أن يشتمل على خدمات ذات مستوى نوعي وجودة عالية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لدى الدول المتقدمة؛ ليكون بذلك رمزاً للمساواة والعدل بين كافة الفئات المجتمعية، وعملاً بموجب القوانين الدولية لذوي الإعاقة (الرميح، ٢٠١٣).

وفيما يتعلق بسياق ضبط الجودة لبرامج ومراكز اضطراب طيف التوحد (ASD) نجد أن الأدب النظري يزخر بالعديد من الدراسات التي أولت اهتماماً بتقييم وضبط الجودة لبرامج ومراكز التربية الخاصة واضطراب طيف التوحد (ASD)، مثل: (أبو الحسن وآخرون، ٢٠١٢؛ الخطيب وجروان، ٢٠١١؛ الخطيب وآخرون، ٢٠١٣؛ الزارع، ٢٠٠٨؛ الزارع، ٢٠١٥؛ السريع، ٢٠١٤؛ العلوان، ٢٠٠٦؛ الغصاونة وآخرون، ٢٠١١؛ الغامدي، ٢٠١٧؛ القباري،

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

٢٠٠٩؛ قواسمة، ٢٠١٦)، ويحظى هذا الاتجاه بوجود العديد من المؤسسات الأجنبية التي تناولت وضع أو بناء معايير متخصصة بهذه البرامج، فعلى سبيل المثال: يُعتبر مقياس تصنيف بيئة برامج التوحد (ASD) – (Autism program Environment Rating Scale) (APERS, 2011) مرجعاً سخياً لوضع المعايير الخاصة ببرامج اضطراب طيف التوحد (ASD). ومعايير جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD) (بولاية كولورادو Autism Spectrum Disorders Quality Program Indicators, 2014) التي تتسم بحدائتها. إضافةً إلى معايير جودة برامج التوحد (ASD) من وزارة تعليم نيوجيرسي كأحد النماذج الناجحة والرائدة لضبط جودة برامج ومراكز التوحد (Autism Program (ASD) Quality Indicators from New Jersey Department of Education Office of Special Education Programs, 2004).

ووفقاً لمعايير الاعتماد الخاص لبرامج التوحد في الأردن الصادرة عن (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، ٢٠١٧)، فإن ضبط الجودة لبرامج ومراكز ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) للطلبة سيتضمن المعايير التالية: معيار الرؤية والفكر والرسالة، معيار الإدارة والعاملين، معيار البيئة التعليمية، معيار التقييم، معيار الخدمات والبرامج، معيار مشاركة ودعم وتمكين الأسرة، معيار الدمج والخدمات الانتقالية، معيار التقييم الذاتي.

وتضمن الدراسة الحالية معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD) موزعة على (١٤) بعداً رئيسياً هي كالتالي: (البعد الأول: الرؤية والرسالة والأهداف، البعد الثاني: الإدارة والعاملين، البعد الثالث: التقييم والتشخيص، البعد الرابع: مشاركة ودعم وتمكين الأسرة، البعد الخامس: الخدمات والبرامج التعليمية الفردية، البعد السادس: البيئة التعليمية والمادية، البعد السابع: طرق التدريس والتدريب، البعد الثامن: الدمج والتعليم في برامج الدمج، البعد التاسع: متابعة وتقييم التقدم في التعلم، البعد العاشر: تحليل السلوك التطبيقي، البعد الحادي عشر: الخدمات المساندة، البعد الثاني عشر: الخدمات الانتقالية والتهيئة المهنية، البعد الثالث عشر: التقييم الذاتي، البعد الرابع عشر: المنهاج المرجعي).

الدراسات السابقة

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

في هذا الجزء يتم عرض الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الدراسة الحالي، مقسمة في ثلاث محاور، ويليهما التعقيب على دراسات كل محور لتوضيح أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالي، على النسق التالي:

المحور الأول: دراسات تناولت تقييم مراكز/ برامج ذوي اضطراب طيف التوحد

(١) دراسة الغصاونة وآخرون (٢٠١١) وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم البرامج التي تقدم في مراكز ومعاهد التربية الخاصة للأطفال التوحديين في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور. شملت عينة الدراسة جميع معلمي التربية الخاصة وأولياء الأمور ذوي العلاقة بالبرامج التربوية للأطفال التوحديين في محافظة الطائف. استخدم الباحثون المتوسطات الحسابية وT-test في المعالجة الإحصائية. توصلت الدراسة إلى أن تقييم البرامج من وجهة نظر المعلمين مرتفع، وكذلك تقييم البرامج من وجهة نظر أولياء الأمور متدني بالنسبة إلى تقييم المعلمين.

(٢) دراسة رودن (2011) Roden, والتي هدفت إلى بحث المستوى الحالي للخدمات المدرسية المقدمة للمصابين بالتوحد في أحد المراكز التعليمية في ولاية كنتاكي بهدف تحديد مستوى تنفيذ المقاطعات التعليمية لعناصر البرامج الأساسية بشكل كامل على النحو الذي أوصى به المركز الوطني للتطوير المهني لاضطرابات طيف التوحد (ASD). تكونت العينة من برامج التعليم الخاص وأعضاء فريق التوحد في (١٧) مقاطعة تعليمية. تكونت أداة مؤشرات الجودة لبرنامج التوحد من (١٤) عنصراً أساسياً للبرامج مستمدة من مراجعة الأدبيات، مراجعة خبراء اضطراب طيف التوحد (ASD)، والآباء، ومقدمي الخدمات. أظهرت النتائج بعد استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مؤشر لجودة البرنامج أولاً حسب المقاطعة، ثم للجمعيات التعليمية ككل، وحساب تحليل التباين ANOVA أن مدراء التعليم الخاص أظهروا مستويات أعلى في التنفيذ من أعضاء فريق التوحد في المقاطعة، وكشفت النتائج عن العديد من نقاط القوة والضعف فيما يتعلق بمكونات برامج التوحد في المدارس، وأن المجالات التي صنفت بشكل أقل من قبل المديرين كانت: التعاون المجتمعي، ومشاركة ودعم الأسر، وأخيراً كشف الدراسة عن تقديم ٧٥% من المقاطعات التعليمية في العينة برامج توحد تشير إلى وجود ما يدل على جودة الخدمات المقدمة لمعظم الطلاب ذوي التوحد (ASD) وليس جميعهم.

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

(٣) دراسة الخطيب وآخرون (٢٠١٣) وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى فاعلية مؤسسات ومراكز التربية الخاصة التي تعنى بالتوحد في الأردن وفقاً للمعايير العالمية. تكونت عينة الدراسة من جميع مؤسسات ومراكز التوحد في الأردن والبالغ عددها (٥٣) مركزاً ومؤسسة. ولتحقيق أغراض الدراسة بنيت أداة تكونت من (٨) أبعاد تحتوي (٧٧) مؤشراً. أشارت النتائج بعد إيجاد المتوسطات الحسابية للأبعاد إلى أن هناك بعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو: بعد البرامج والخدمات، في حين أن الأبعاد متوسطة الفاعلية هي: التقويم، البيئة التعليمية، والإدارة والعاملون، أما بقية الأبعاد الأربعة فقد كانت متدنية الفاعلية وهي: الرؤية والرسالة، ومشاركة الأسرة، والدمج والخدمات الانتقالية، والتقويم الذاتي.

(٤) دراسة السريع (٢٠١٤) وهدفت إلى تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية واضطراب التوحد في ضوء معايير الجودة الأردنية. تمثلت العينة من جميع مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في أقاليم المملكة الثلاثة (الوسط، والشمال، والجنوب) والتي تقدم البرامج والخدمات التربوية للفئتين وعددها (١٦٠). استخدم الباحث أداتين وهما: معايير الاعتماد الخاص لمؤسسات وبرامج الإعاقة العقلية، ومعايير الاعتماد الخاص لمؤسسات وبرامج اضطراب التوحد. أظهرت النتائج فيما يتعلق ببرامج التوحد بعد استخدام المتوسطات الحسابية أن هناك بعداً واحداً ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو: بعد الخدمات والبرامج، في حين كانت هناك ثلاثة أبعاد ذات مستوى فاعلية متوسطة وهي: التقويم، والبيئة التعليمية، والإدارة والعاملين، أما بقية الأبعاد الأربعة فقد كانت ذات مستوى فاعلية متدنية وهي: الرؤية والفكر والرسالة، ومشاركة ودعم وتمكين الأسرة، والدمج والخدمات الانتقالية، والتقويم الذاتي.

(٥) دراسة قواسمة (٢٠١٦) وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، في مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية. تكونت العينة من مراكز التربية الخاصة في محافظة جدة والتي تقدم البرامج والخدمات التربوية للأطفال ذوي اضطراب التوحد وعددها (١٠). تكونت الأداة من (٥٨) مؤشراً، وأشارت النتائج بعد إيجاد المتوسط الحسابي إلى أن البيئة

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

التعليمية حصلت على أعلى متوسط حسابي، بينما جاء الدمج والخدمات الانتقالية في المرتبة الأخيرة.

(٦) دراسة شكوكاني (٢٠١٨) والتي هدفت إلى تقييم برامج اضطراب طيف التوحد(ASD) بالأردن في ضوء مؤشرات ضبط الجودة. حيث تكونت العينة من (٢٥) مركزاً حكومياً، وخصوصاً، وتطوعياً من المراكز المتضمنة لبرامج اضطراب طيف التوحد(ASD) بالأردن. استخدمت الدراسة مقياس مؤشرات ضبط الجودة للبرامج التربوية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد(ASD). أشارت النتائج بعد استخراج المتوسطات الحسابية، وبالنظر إلى الدرجة الكلية للأبعاد إلى أن النسب المئوية لدرجة انطباق الأبعاد جاءت بدرجة انطباق مرتفعة ومتوسطة، فجاء بعد القياس والتقويم بأعلى درجة انطباق، ويليه بعد أساليب واستراتيجيات التدريس، في حين جاء بعد المراجعة والتقييم الذاتي لبرامج المؤسسة، وبعد البرامج التربوية والمناهج بأقل درجات الانطباق.

التعقيب على دراسات المحور الأول؛

بالنظر إلى دراسات المحور الأول يتبين أنها انفقت جميعها في ذات الهدف: تقييم برامج اضطراب طيف التوحد(ASD)، والمنهج المتبع فيها، أما من حيث العينة فقد اختلفت دراسة الغصاونة وآخرون (٢٠١١) مع بقية الدراسات؛ حيث تضمنت جميع معلمي التربية الخاصة وأولياء الأمور ذوي العلاقة بالبرامج التربوية للأطفال التوحديين في محافظة الطائف، بينما تضمنت دراسة كل من: (Roden, 2011)؛ الخطيب وآخرون، ٢٠١٣؛ السريع، ٢٠١٤؛ قواسمة، ٢٠١٦؛ شكوكاني، ٢٠١٨) المراكز التي تشتمل خدماتها على فئة ذوي اضطراب طيف التوحد(ASD). كما يتضح من العرض السابق لدراسات هذا المحور أن دراسة كلاً من (الخطيب وآخرون، ٢٠١٣؛ السريع، ٢٠١٤؛ قواسمة، ٢٠١٦) لم تتناول أي متغيرات للمقارنة في ضوءها؛ غير أن دراسة Roden, 2011 تناولت متغير المقاطعة التعليمية التابع لها البرنامج، أما عن دراسة شكوكاني (٢٠١٨) فقد تناولت متغير (نوع البرنامج). ويتضح أن نتائج دراسة الغصاونة وآخرون (٢٠١١) أظهرت ارتفاعاً في تقييم المعلمين لبرامج اضطراب طيف التوحد(ASD) بمحافظة الطائف، وانخفاضاً في تقييم أولياء الأمور للبرامج مقارنةً بالارتفاع سابق الذكر في تقييم المعلمين، بينما أظهرت النتائج لدراسة رودن (Roden, 2011) أن نتائج تقييم المدرء للمراكز كانت أعلى من

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

تقييمات الكوادر للمراكز، غير أن الدراسات الأخرى لذات المحور حصلت على بيان مختلف الایضاح لنتائجها فكشفت دراسة رودن (Roden, 2001) أن بُعدي التعاون المجتمعي، ومشاركة الأسر هما الأقل انطباقاً، وهذا يتفق نسبياً مع دراسة (الخطيب وآخرون، ٢٠١٣؛ السريع، ٢٠١٤) التي اتفقتا في نتائج الأبعاد التي انطبقت كلياً، وتباينت بقية الدراسات في أعلى، وأقل الأبعاد انطباقاً.

ويظهر من العرض السابق أن الدراسات السابق عرضها في هذا المحور تتفق مع الدراسة الحالية في كون تقييم برامج ومراكز اضطراب طيف التوحد (ASD) يعد من أهم محاور هذا الدراسة؛ بيد أن هذه الدراسة نُفِذت على جميع مراكز وبرامج اضطراب طيف التوحد (ASD) بمنطقة مكة المكرمة، بفتيتها الحكومية والخاصة، وعلى اختلاف مرجعياتها، وبكافة أنواعها الدمج والفصل. كما تختلف الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في عدد الأبعاد الأساسية للأداة والمعايير المتضمنة فيها. كما تعد الدراسة الحالية مختلفة أيضاً في كونها تضمنت بناء المعايير، وتضمنت أيضاً عملية القياس في ضوء تلك المعايير، كما تعد هذه الدراسة - على حد اطلاع الباحثة - من أوائل البحوث في البيئة العربية والمحلية التي طُبِّقت على مراكز وبرامج الطلبة بما يندرج فيها من فئتي (الذكور، والإناث) لكافة الفئات العمرية المتضمنة بالخدمة، سواءً داخل المراكز الخاصة بنوي الاحتياجات الخاصة، أو داخل برامج الدمج.

المحور الثاني: دراسات تناولت وضع معايير لمراكز/ برامج ذوي اضطراب طيف التوحد

(١) دراسة الزارع (٢٠٠٨) وهدفت هذه الدراسة إلى بناء مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين وتحديد درجة انطباقها على مراكز الأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) مركزاً من مراكز الأطفال التوحديين الحكومية تقدم خدماتها للأطفال التوحديين الإناث، بحيث مثلت مختلف مناطق المملكة وتنوع البرامج (معهد وبرنامج دمج). طبق عليهم مقياس ضبط الجودة في البرامج التربوية المكون من (١٧٥) مؤشراً رئيسياً و (١٠٧) مؤشراً فرعياً. وأشارت النتائج بعد استخدام المتوسطات الحسابية إلى أن هناك مؤشرات عالية الانطباق لعنصري: البرنامج التربوي الفردي والخطة التعليمية، وتحليل السلوك التطبيقي وتعديل السلوك. في حين أن هناك أربعة مؤشرات متوسطة الانطباق وهي: طرق التدريس والتدريب، المنهاج المرجعي، التهيئة للدمج، التقييم والتشخيص، ومؤشرات الخمس العناصر المتبقية انطبقت بدرجة متدنية وهي: البيئة التعليمية المادية، تقييم البرنامج المقدم والمركز، الخدمات المساندة، الكوادر العاملة، ومشاركة ودعم وتمكين الأسر.

التعليق على دراسات المحور الثاني:

ويتضح من عرض الدراسة السابقة أنها اتفقت مع الدراسة الحالية في فحوى الهدف الرئيسي للدراسة: حيث هدفت الدراسة السابقة إلى بناء مؤشرات لضبط جودة برامج ومراكز اضطراب طيف التوحد(ASD)، وقياس درجة انطباق تلك المؤشرات على برامج اضطراب طيف التوحد(ASD)؛ وهذا يعكس ذات الهدف للدراسة الحالية التي قامت الباحثة فيها ببناء معايير ضبط الجودة لبرامج اضطراب طيف التوحد(ASD)، وقياس مدى انطباقها على المراكز؛ غير أن الدراسة الحالية تضمنت بحث مدى انطباق معايير جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD) في ضوء متغيرين اثنين وهما: (مرجعية البرنامج- نوع البرنامج). واختلفت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في كون الدراسة السابقة طُبِّقَت على عينة (٢٠) برنامج توحد بالمملكة العربية السعودية ضمن فئة الذكور فقط؛ بينما طُبِّقَت الدراسة الحالية على المجتمع كاملاً لبرامج اضطراب طيف التوحد(ASD) بمنطقة مكة المكرمة ضمن فئتي الذكور والإناث بالمنطقة. كما احتوت العينة في الدراسة

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

السابقة على برامج اضطراب طيف التوحد(ASD) ضمن وزارة التعليم فقط؛ غير أن الدراسة الحالية شملت المراكز والبرامج التابعة لمظلتّي وزارة التعليم، ووزارة العمل والتنمية الاجتماعية بمنطقة مكة المكرمة. وأخيراً احتوت العينة في الدراسة السابقة على برامج الدمج فقط؛ بينما طُبّقَت الدراسة الحالية على برامج الدمج والفصل بالمنطقة.

المحور الثالث: دراسات تناولت أدوات تقييم مراكز/ برامج ذوي اضطراب طيف التوحد

(١) دراسة بيرل وآخرون (2017) Pearl et al. وكان الغرض منها هو التحقق من صحة مؤشرات جودة أداة الملاحظة لتقييم الفصول الدراسية المخصصة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد(ASD). تكونت العينة من لجنة خبراء بلغ عددهم (١٠٣) من الموظفين الميدانيين، و(٣٩) عضواً من أعضاء هيئة تدريس بالجامعات والذين تم ترشيحهم من قبل (٤٧) عضواً من رؤساء الجامعات. تم تحليل النتائج باستخدام منهجين هما: منهج التجميع البسيط للإجابات على شكل متوسط مع وجود تعريف مسبق لما هو مقبول، ومنهجية لاشي لنسبة صحة المحتوى. أشارت النتائج إلى أنه يمكن اعتبار مؤشرات جودة الفصول الدراسية المخصصة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) دليلاً على صلاحية المحتوى.

(٢) دراسة أودوم وآخرون (2017) Odom et al. والتي هدفت إلى التعرف على الخصائص النفسية لمقياس تصنيف بيئة برنامج التوحد(APERS)، وهي أداة صممت لتقييم جودة بيئات برامج الطلاب ذوي طيف التوحد. جمعت البيانات من عيّنتين من برامج مدارس عامة تقدم الخدمات للأطفال والمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد(ASD). ويتكون المقياس من قسمين: الأول لبرامج الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والابتدائي ويتكون من (٦٤) عبارة، والثاني لبرامج الطلاب في مرحلتي المتوسط والثانوي ويتكون من (٦٦) عبارة. وأشارت تحليلات ألفا كرونباخ إلى معاملات عالية من الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، كما أشارت النتائج إلى أن الأداة كانت حساسة تجاه التغييرات الناتجة عن برنامج التطوير المهني المصمم لتعزيز جودة البرنامج.

التعقيب على دراسات المحور الثالث؛

تطرقنا دراسات هذا المحور إلى أدوات تقييم مراكز/ برامج اضطراب طيف التوحد (ASD) حيث اتفقت الدراستين السابقتين على الهدف لكليهما فتناولت دراسة بيرل وآخرون (2017) Pearl et al. التحقق من صحة مؤشرات جودة أداة الملاحظة لتقييم الفصول الدراسية المخصصة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)؛ وفي ذات السياق تناولت دراسة أودوم وآخرون (2017) Odom et al. التعرف على الخصائص النفسية لمقياس تصنيف بيئة برنامج التوحد (APERS) كهدف لها. واختلفت الدراستين السابقتين في بنية العينة حيث تكونت عينة الدراسة الأولى من (١٤٢) فرداً؛ بينما تكونت عينة الدراسة الثانية من عينتين لبرامج المدارس العامة. واختلفت نتائج الدراستين أيضاً تبعاً للاختلافات السابقة حيث أشارت الدراسة الأولى إلى الاستدلال بمؤشرات جودة الفصول الدراسية الناتجة عن تقييم الخبراء لها على صلاحية محتوى الأداة؛ بينما أشارت النتائج في الدراسة الثانية إلى حساسية الأداة للتغيرات الحاصلة في برامج التوحد.

ويمكن إيضاح أوجه الشبه والاختلاف بين دراسات المحور الثالث والدراسة الحالية في الهدف؛ حيث هدفت الدراسة الحالية إلى بناء معايير لضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD) داخل المراكز وقياس مدى انطباقها عليها. كما يظهر الاختلاف جلياً في منهج الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة لنجد أن دراسة كلاً من Odom et al. (2017) ودراسة Pearl et al. (2017) استخدمتا المنهج التحليلي؛ بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بنوعيه المسحي، والمقارن. ووفقاً لاختلاف الأهداف يظهر الاختلاف في عينة ونتائج الدراسة الحالية عن الدراستين السابقتين في أن الدراسة الحالية تضمنت مراكز، وبرامج اضطراب طيف التوحد (ASD) كعينة للدراسة، وهي تمثل كامل مجتمع الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

- وفي الدراسة الحالية استخدمت الباحثة نوعين من أنواع المنهج الوصفي، وهما:
- المنهج الوصفي المسحي: لمعرفة درجة توافر معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD) ومدى انطباقها على المراكز بمنطقة مكة المكرمة.

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

- المنهج الوصفي المقارن: للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD) ومدى انطباقها على المراكز بمنطقة مكة المكرمة، حسب متغيرات (مرجعية البرنامج - نوع البرنامج). مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع مدراء المراكز ومشرفي برامج اضطراب طيف التوحد (ASD) بمنطقة مكة المكرمة - القيادات الإدارية بمراكز اضطراب طيف التوحد (ASD)، وببرامج اضطراب طيف التوحد (ASD) الملحقة بمدارس الطلبة العاديين بالمنطقة - والبالغ عددها (١٠٦) مركز ومدرسة؛ حسب الإحصائية الواردة من إدارتي التعليم والتنمية الاجتماعية بمحافظة منطقة مكة المكرمة (العاصمة المقدسة - جدة - الطائف)، خلال العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

عينة الدراسة: قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية تكونت من (١٣) فرداً، تم اختيارهم عشوائياً بواقع (٢ - ١٠ - ١) أفراد من (العاصمة المقدسة - جدة - الطائف) على الترتيب؛ وذلك بهدف تطبيق أداة الدراسة عليهم أولاً كدراسة استطلاعية للتحقق من تمتع الأداة بخصائص جيدة من الصدق والثبات، مع الأخذ في الاعتبار أن أفراد العينة الاستطلاعية لم يتم اختيارهم مرة أخرى مع العينة النهائية. وبعد التحقق من تمتع الأداة بدرجة عالية من الصدق والثبات (سوف يرد إيضاح ذلك لاحقاً)؛ تم التطبيق على باقي أفراد مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم (٩٣) فرداً، بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية، وتم استرجاع عدد (٩٢) استبيان وتمثل حوالي (٨٦,٧٩%) من العدد الكلي لمجتمع الدراسة.

أداة الدراسة: استخدمت الباحثة الاستبيان كأداة للدراسة الحالية، ونظراً لعدم وجود أداة بحثية حديثة معنية بقياس معايير ضبط الجودة لبرامج اضطراب طيف التوحد (ASD) بالمملكة العربية السعودية، مع إمكانية تعميمها لمراكز وبرامج الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) الحكومية والأهلية، التابعة لوزارة التعليم ووزارة العمل والتنمية الاجتماعية، ولبرامج الدمج والفصل على حدٍ سواء، وبعد تحديد أهداف الاستبيان، وبناء على ما تم الاطلاع عليه من أدبيات الدراسة في هذا المجال والاستفادة من خبرات المتخصصين واستشاراتهم، تمت صياغة أبعاد الاستبيان وتوزيعها على المعايير المتضمنة. وقبل البدء في تطبيق الاستبيان على مجتمع الدراسة، قامت الباحثة أولاً بالتحقق من صلاحية الاستبيان للتطبيق، عن طريق التحقق من الصدق والثبات.

أولاً: صدق أداة الدراسة:

- صدق المحكمين: تم التحقق من صدق أداة الدراسة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وبلغ عدد المحكمين (٨) محكمين، وذلك للتأكد من درجة مناسبة المعايير المتضمنة ووضوحها، وانتمائها للبعد. وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض المعايير المتضمنة لغوياً، واستبدال وحذف بعضها؛ ليصبح عدد المعايير المتضمنة في الاستبانة (٢٩٨) معيار وتم توزيعها على (١٤) بعد. وبهذا يمكن القول أن أداة الدراسة تتمتع بصدق المحكمين.
- صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاستبيان بطريقة الاتساق الداخلي، وتم التأكد من توافر صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للأبعاد، وذلك من خلال التطبيق على عينة استطلاعية تكونت من (١٣) فرداً، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠,٦٥) إلى (٠,٧٥)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى $\geq (٠,٠٥)$ ، وتشير إلى الاتساق الداخلي، بين درجة كل بعد من أبعاد الأداة مع الدرجة الكلية، ومن ثم فإن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

كما تم حساب الاتساق الداخلي بين درجة كل معيار مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه واتضح أن قيم معاملات الارتباط تراوحت من (٠,٤٢) إلى (٠,٦٥)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل $(٠,٠٥)$ ، وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل معيار مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه المعيار، ومن ثم فإن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ثانياً: ثبات أداة الدراسة:

- تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة الفا كرونباخ من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية سابقة الذكر (١٢) فرداً، وتراوحت قيم معاملات الفا كرونباخ من (٠,٨٧) إلى (٠,٩٣)، وهذه القيم مرتفعة وتشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ كما تم التأكد من ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية، وتراوحت قيم معاملات التجزئة النصفية سواءً

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

بطريقة سبيرمان براون أو جتمان من (٠,٥٥) إلى (٠,٦٨)، وهذه القيم مرتفعة وتشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ومما سبق يتضح أن أداة الدراسة (مقياس معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد(ASD)؛ تتمتع بدرجة عالية من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)، وبالتالي إمكانية تطبيق المقياس على مجتمع الدراسة، والوثوق في النتائج المتحصل عليها.

ثالثاً: وصف المقياس في صورته النهائية:

بعد الأخذ بتوجيهات المحكمين النيرة، وآرائهم السديدة؛ تم حذف عدد (٤٣) معياراً، موزعة على عدد (١٤) بعداً رئيسياً، وأصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائية، وهي مكونة من:

الجزء الأول: البيانات الأولية: وتشمل المتغيرات التالية (الإدارة التابع لها المركز - المحافظة التابع لها المركز - نوع البرنامج - طبيعة البرنامج - عام استحداث البرنامج - جنس الطلبة المخدمين في البرنامج - شمول البرنامج على إعاقات/اضطرابات أخرى). الجزء الثاني: وتكون من (١٤) بعد واشتملت على (٢٩٨) معياراً.

رابعاً: تصحيح أداة الدراسة:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج لتصحيح استجابات عينة الدراسة؛ بحيث تعطي الدرجة (١) للاستجابة (أبداً)، والدرجة (٢) للاستجابة (نادراً)، والدرجة (٣) للاستجابة (أحياناً)، والدرجة (٤) للاستجابة (غالباً)، والدرجة (٥) للاستجابة (دائماً).

ووفقاً للمقياس الخماسي تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة على المعايير المتضمنة:

- مدى الاستجابة = أعلى درجة - أقل درجة = ٥ - ١ = ٤
- طول الفئة = مدى الاستجابة / عدد فئات الاستجابة = ٥ / ٤ = ١,٢٥
- معيار تحديد درجة انطباق المعايير: (١-أقل من ١,٨١=أبداً، ١,٨١-أقل من ٢,٦١=نادراً، ٢,٦١-أقل من ٣,٤١=أحياناً، ٣,٤١-أقل من ٤,٢١=غالباً، ٤,٢١-٥=دائماً).

نتائج الدراسة ومناقشتها

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

نص التساؤل الأول للدراسة الحالية على: ما مدى انطباق معايير ضبط جودة برامج

اضطراب طيف التوحد على المراكز بمنطقة مكة المكرمة؟

ولللإجابة على السؤال الرئيس تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي، والتي تمثلت في: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب؛ لقياس مدى انطباق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد، والتي تندرج تحت الأبعاد التالية (الرؤية والرسالة والأهداف - الإدارة والعاملين - التقييم والتشخيص - مشاركة ودعم وتمكين الأسرة - الخدمات والبرامج التعليمية والفردية - البيئة التعليمية والمادية - طرق التدريس والتدريب - الدمج والتعليم في برامج الدمج - متابعة وتقييم التقدم في التعلم - تحليل السلوك التطبيقي - الخدمات المساندة - الخدمات الانتقالية والتهيئة - التقييم الذاتي - المنهاج المرجعي) على المراكز بمنطقة مكة المكرمة، كما تم حساب المتوسط الحسابي العام لجميع الأبعاد (الاستبانة ككل). وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول (١): مدى انطباق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد على المراكز بمنطقة مكة المكرمة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الانطباق مدى
الخامس: الخدمات والبرامج التعليمية الفردية	٣,٩٩	٠,٥٨	١	غالباً
الأول: الرؤية والرسالة والأهداف	٣,٩٣	٠,٨٢	٢	غالباً
التاسع: متابعة وتقييم التقدم في التعلم	٣,٧٥	٠,٨٨	٣	غالباً
السادس: البيئة التعليمية والمادية	٣,٧٤	٠,٨٣	٤	غالباً
الرابع: مشاركة ودعم وتمكين الأسرة	٣,٣٤	٠,٨٠	٥	أحياناً
الحادي عشر: الخدمات المساندة	٣,٣٠	٠,٧٧	٦	أحياناً
الثالث: التقييم والتشخيص	٣,٢٦	٠,٨٨	٧	أحياناً
الرابع عشر: المنهاج المرجعي	٣,١٧	٠,٨٦	٨	أحياناً
الثالث عشر: التقييم الذاتي	٣,٠٨	٠,٨٠	٩	أحياناً
السابع: طرق التدريس والتدريب	٢,٨٢	٠,٧٣	١٠	أحياناً
العاشر: تحليل السلوك التطبيقي	٢,٧٩	٠,٨١	١١	أحياناً
الثاني: الإدارة والعاملين	٢,٥٤	٠,٨٦	١٢	نادراً
الثاني عشر: الخدمات الانتقالية والتهيئة المهنية	٢,٤٥	٠,٦٥	١٣	نادراً
الثامن: الدمج والتعليم في برامج الدمج	١,٨٩	٠,٩٢	١٤	نادراً
الدرجة الكلية	٣,٠١	٠,٧٤	-	أحياناً

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

تشير نتائج جدول (١): المعيار العام لضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد(ASD) على المراكز بمنطقة مكة المكرمة، ينطبق بدرجة " أحياناً"، وبمتوسط حسابي (٣,٠١). وبالنظر إلى الأبعاد الأساسية يلاحظ وجود (٤) أبعاد تنطبق بدرجة (غالباً)، وعدد (٧) أبعاد تنطبق بدرجة (أحياناً)، وعدد (٣) أبعاد تنطبق بدرجة (نادراً).

وتم ترتيب مدى انطباق هذه الأبعاد تنازلياً، حسب قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على النحو التالي:

- الأبعاد المنطبقة بدرجة غالباً:

البعد الخامس (الخدمات والبرامج التعليمية) جاء في الترتيب الأول: من حيث مدى الانطباق، وبمتوسط حسابي (٣,٩٩). يليه في الترتيب الثاني: البعد الأول (الرؤية والرسالة والأهداف)، بمتوسط حسابي (٣,٩٣). ثم في الترتيب الثالث: البعد التاسع (متابعة وتقييم التقدم في التعليم)، بمتوسط حسابي (٣,٧٥). وفي الترتيب الرابع: البعد السادس (البيئة التعليمية والمادية)، بمتوسط حسابي (٣,٧٤).

ويُفسَّرُ حصولُ بعد (الخدمات والبرامج التعليمية) على: الترتيب الأول من حيث درجة انطباق الأبعاد الرئيسية؛ بكون هذا البعد يعد من أكثر الأبعاد وثيقة الصلة بمجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه العموم، مما يجعلها أساساً تدريبياً وتعليمياً في تأهيل جميع معلمي التربية الخاصة لامتلاك مهارات بناء البرامج التربوية الفردية، وكيفية صياغة الأهداف المتعلقة بالمجالات النمائية للطلبة، وسبل توجيه وتقديم الخدمات والبرامج التعليمية. بالإضافة إلى أن الخدمات والبرامج التعليمية تعتبر الوسيلة الأساسية، والتي يمكن من خلالها إيصال وتقديم التعليم والتدريب، والخدمات المناسبة للطلبة المنضمين للبرامج بالمراكز/المدارس، وهذا يعزز من قيمة هذا البعد، ويضع أرباب العمل وضع المسؤولين عن انتقاء وتطوير كفاءات موظفيهم بهذا البعد، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى رفع مهارات العاملين بالمجال لتأديته بالقدر المناسب. ويجدر بالذكر أن هذه النتيجة جاءت في ذات السياق الذي كشفت عنه دراسة الغصاونة (٢٠١١)، التي أشارت إلى أن التقييم العام للبرامج التربوية لذوي اضطراب طيف التوحد(ASD) كان إيجابياً ومرتفعاً من وجهة نظر المعلمين، كما أنها تتفق بشكل مباشر مع دراسة الزارع (٢٠٠٨) ودراسة الخطيب وآخرون

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

(٢٠١٣) ودراسة السريع (٢٠١٤)؛ وعلى الجانب الآخر تتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شكوكاني (٢٠١٨).

أما فيما يتعلق ببعد (الرؤية والرسالة والأهداف) الذي حصل على: ترتيب ثاني أعلى الأبعاد انطباقاً؛ فيمكن أن ذلك مرتبطاً بالتوجهات الفكرية والإيجابية الحديثة التي انعكست على ميدان التربية الخاصة، ومجال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) حديثاً فيما يخص النهضة التعليمية والتوعوية الحاصلة في المجتمع وفق أسس ومبادئ رؤية ٢٠٣٠، مما يجعل قياديي المراكز والمدارس يسعون إلى تبني الاتجاهات الإيجابية ذاتها نحو تعليم وتأهيل الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، كما أن سرعة انتشار البرامج المخصصة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) قد تكون ساهمت في خلق جو تنافسي بين إدارات المراكز المعنية من حيث تبني رؤى، ورسالات، وصياغة وتطوير الأهداف المتعلقة بتجويد خدمات ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) داخل المراكز والمدارس. وتبدو هذه النتيجة متسقة مع دراسة شكوكاني (٢٠١٨)، غير أنها تبدو مختلفة مع نتيجة دراسة السريع (٢٠١٤) ودراسة الخطيب وآخرون (٢٠١٣)؛ وتبرر الباحثة هذا التعارض باختلاف الحدود المكانية والزمانية للدراستين عن الحدود الزمانية والمكانية للبحث الحالي، واختلاف العينة تبعاً.

كما يمكن إيضاح حصول بعد (متابعة وتقييم التقدم في التعلم) على: مستوى ثالث أعلى الأبعاد انطباقاً في أن المراكز غالباً قد تسعى إلى إثبات قوة البرامج المقدمة لذوي اضطراب التوحد (ASD) لديها، عن طريق قياس مستوى التقدم الحاصل لدى الحالات فيها من جهة، وإثبات التحسن للأسر ومقدمي دور الرعاية عن طريق تلك التقييمات من جهة أخرى. فضلاً عن أن متابعة التعلم لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) يعتمد بشكل رئيس على التقييم المستمر لإتقان الأهداف والمهارات الموضوعية، وذلك بهدف تحديد إمكانية متابعة تطوير أهداف المهارات في المجالات النمائية، أو إعادة تعليم أهداف سابقة بطرق أخرى لمعالجة الخلل في تطوير التدريب على المجالات النمائية، مما يعد منطقياً لتبرير حصول هذا البعد على درجة انطباق مرتفعة.

وفيما يخص رابع أعلى الأبعاد انطباقاً (البيئة التعليمية والمادية)، فيمكن تفسير ذلك بأن الخصائص النمائية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، تحتم على المراكز

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

توفير وتنظيم البيئات التعليمية التي تتسجم مع خصائص الطلبة فيها، حيث يتعذر تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) - وإجمالاً الغير مُعدّين منهم للتعليم ببرامج الدمج- داخل بيئات لا تتصف بطابع التقسيم والتنظيم وفق خصائص هؤلاء الطلبة، وبما يتناسب مع خصائص المعالجة البصرية لديهم، كما أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) يتمتعون بقدرة فائقة على معالجة المعلومات البصرية؛ لذا كان لزاماً على بيئات مراكز وبرامج اضطراب طيف التوحد (ASD) أن تتسم بالتنظيم والتنسيق، عن طريق الرموز والحدود البصرية بشكل كبير فيها، وهذا يساعد على تحقيق أهداف التعلم. كما يظهر أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة قواسمة (٢٠١٦)، ودراسة شكوكاني (٢٠١٨)، وتتسق نسبياً مع دراسة السريع (٢٠١٤)، وتختلف كلياً مع دراسة الزارع (٢٠٠٨)، ودراسة الخطيب وآخرون (٢٠١٣)؛ وهذا التعارض قد يعود أيضاً لاختلاف الحدود الزمانية والمكانية، واختلاف عينة الدراسة الحالي عن تلك الدراسات.

- الأبعاد المنطبقة بدرجة أحياناً:

البعد الرابع (مشاركة ودعم وتمكين الأسرة) جاء في الترتيب الخامس، بمتوسط حسابي (٣,٣٤)، ثم البعد الحادي عشر (الخدمات المساندة) في الترتيب السادس، بمتوسط حسابي (٣,٣٠)، يليه البعد الثالث (التقييم والتشخيص) حيث جاء في الترتيب السابع بمتوسط حسابي (٣,٢٦)، يليه البعد الرابع عشر (المنهاج المرجعي) في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (٣,١٧)، ثم البعد الثالث عشر (التقييم الذاتي) في الترتيب التاسع بمتوسط حسابي (٣,٠٨)، ثم البعد السابع (طرق التدريس والتدريب) في الترتيب العاشر بمتوسط حسابي (٢,٨٢)، ثم البعد العاشر (تحليل السلوك التطبيقي) في الترتيب الحادي عشر بمتوسط حسابي (٢,٧٩).

ويمكن تفسير انطباق بعد (مشاركة ودعم وتمكين الأسرة) بدرجة (أحياناً) في المعايير الفرعية المتضمنة داخل هذا البعد، فنجد أن معيار "يتم إشراك الأسرة في جميع مراحل تقديم الخدمات التربوية" و "يزود المركز الأسرة بتقارير أسبوعية وشهرية وفصلية توضح مدى تقدم الطلبة في البرنامج" و "يعقد المركز اجتماعاً فصلياً لأسر الطلبة لتبادل الخبرات فيما بينهم" و "يتم مساعدة الوالدين في الوصول إلى الخدمات من الوكالات الأخرى" و "تشارك الأسرة في تخطيط وتقديم جميع الخدمات المقدمة للطلبة داخل وخارج المركز"

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

و " تُدرّب الأسرة على جميع الاستراتيجيات التي تساهم في تقدم حالة ابنهم/ابنتهم بمساعدة الفريق متعدد التخصصات"؛ انطبقت بدرجة (غالباً) داخل هذا البعد، بينما نجد أن معيار " يناقش المركز الضغوط النفسية للأسر وكيفية التعامل معها من خلال الجلسات الإرشادية الأسرية الفردية بالتنسيق بين الأخصائي/ة الاجتماعي/ة والأسر" و " يتم تزويد الآباء، أولياء الأمور بمعلومات عن المؤتمرات التعليمية وورش العمل ومجموعات الدعم" و " يقيم المركز برنامجاً تثقيفياً عن اضطراب طيف التوحد (ASD) بمعدل محاضرة واحدة على الأقل شهرياً" و " يوفر المركز خطة خدمات أسرية شهرية"؛ قد انطبقت بدرجة (أحياناً). كما نجد أن معيار " يوفر المركز جداولاً لزيارات الأسر لمشاهدة الجلسات التعليمية وحضورها" و " يوفر المركز مجموعات دعم أسري" و " ينتدب المركز إحدى المعلمين/ المعلمات برفقة الأخصائي/ة الاجتماعي/ة لزيارة أسرة الطالب/ة في المنزل لتحديد الاحتياجات الأسرية والوقوف عليها ومعالجتها"؛ انطبقت بدرجة (نادراً). وهنا نجد أن معظم المعايير داخل هذا البعد كانت تنطبق بمستوى ما دون درجة (غالباً)، وهذا يفسر انطباق البعد ككل بدرجة (أحياناً)؛ فضلاً عن أن المعايير التي انطبقت بدرجة (غالباً) تعد رئيسية وهذا يؤكد على كونها قيّمة؛ بينما تعد بقية المعايير التي انطبقت داخل البعد بدرجاتي (أحياناً)، و(نادراً) مكملة للبعد وذات أهمية بالغة للوصول لمستوى الجودة في هذا البعد. وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة السريع (٢٠١٤)؛ وتختلف مع دراسة الزارع (٢٠٠٨)، والخطيب وآخرون (٢٠١٣)، وشكوكاني (٢٠١٨).

وبمراجعة معايير بعد (الخدمات المساندة) يمكن أن نلاحظ أن: المعايير التي انطبقت بدرجة (غالباً)، هي المعايير السائد تطبيقها كخدمات مساندة داخل مراكز/ مدارس اضطراب طيف التوحد (ASD) لكونها تتعلق بصورة مباشرة بالحالات، ومستوى التقدم الذي تحرزه وفقاً للتدريب والتعليم، بينما نجد أن المعايير التي انطبقت بدرجة (أحياناً) هي معايير تعد من مسؤوليات المراكز، والمدارس بصورة غير مباشرة، ولكن لا يدعو ذلك لكونها ليست ذات أهمية في تطور مستوى الطلبة بالبرامج؛ وهذا يفسر حصول بعد (الخدمات المساندة) على درجة (أحياناً) من حيث انطباق المعايير المتضمنة فيه على برامج اضطراب طيف التوحد(ASD). وتتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رودن (Roden, 2011)، وترتبط

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

بنحو غير مباشر مع دراسة الزارع (٢٠٠٨)، ودراسة الخطيب وآخرون (٢٠١٣)، ودراسة السريع (٢٠١٤).

ويمكن تفسير حصول بعد (التقييم والتشخيص) على درجة (أحياناً) بخصوص انطباق المعايير في هذا البعد؛ بتركيز مراكز/ برامج اضطراب طيف التوحد (ASD) على الخدمات التربوية والتعليمية، أكثر من كونها مهتمة وفاعلة في عملية التقييم والتشخيص، وربما يعود ذلك إلى محدودية دور التقييم والتشخيص في أغلب الأحيان على الأخصائيين النفسيين، ومن جهة أخرى اقتصر دور المعلمين داخل المراكز والمدارس على خدمات التعليم والتدريب للطلبة. كما يمكن توضيح ذلك في أن المراكز تنتظر على الأرجح تسجيل الحالات وحضورها بعد أن يتم تشخيصها وتقييمها في المستشفيات أو العيادات المعروفة بالتشخيص. ومن الممكن أن يرتبط هذا الأمر بمستوى الإشراف والمتابعة والإلزام من قبل الجهات المسؤولة عن دور الرقابة على مراكز ومدارس الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، والتي قد يناط بها أيضاً دور توفير الأدوات التقييمية المناسبة والمقننة على البيئة السعودية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزارع (٢٠٠٨)، ودراسة الخطيب وآخرون (٢٠١٣)، ودراسة السريع (٢٠١٤)؛ بينما ترى الباحثة أنها تختلف نسبياً مع دراسة شكوكاني (٢٠١٨) التي أوضحت أن بعد التقييم والتشخيص منطبق بدرجة مرتفعة فيها.

أما فيما يخص بُعدَي (المنهاج المرجعي)، و(التقييم الذاتي) فنجد أنهما حصلوا على درجتي انطباق (أحياناً)، وقد يفسر ذلك في كون هذين البعدين يتضمنان المعايير المتعلقة بالمركز أو البرنامج بشكل مباشر، دون الحاجة إلى إيضاح ذلك لفئة المستفيدين من الخدمات مما يعطي مساحة معينة من الأريحية وبناء عليه قد لا يتصف تطبيق هذين البعدين بالجدية المطلوبة. ويظهر أن هذه النتيجة تتسق نسبياً مع دراسة الزارع (٢٠٠٨)، ودراسة الخطيب وآخرون (٢٠١٣)، ودراسة السريع (٢٠١٤)، ودراسة شكوكاني (٢٠١٨).

وبالنظر إلى المعايير ضمن بعد (طرق التدريس والتدريب) فيتضح أن معظم المعايير انطبقت بدرجة (أحياناً) فيه، بينما نجد أن معيارَي " يتم اعتماد القدرات والحاجات الفردية كنقطة انطلاق في التدريس والتدريب"، " يراعى العمر العقلي في تدريس المهارات" قد انطبقت بدرجة (غالباً)، وهذا يعني أن معظم أساسات عملية التدريس والتدريب لم تنطبق

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

بدرجة كبيرة داخل هذا البعد، وقد يعد هذا مبرراً واضحاً لانتطاق هذا البعد بدرجة (أحياناً). وهذا يتفق مع دراسة الزارع (٢٠٠٨)، ودراسة شكوكاني (٢٠١٨).

وأخيراً، فيما يخص انتطاق بعد (تحليل السلوك التطبيقي) بدرجة (أحياناً): نجد أن جميع المعايير في هذا البعد قد انطبقت بدرجة (أحياناً)، وقد يدل هذا على عمومية، وسطحية تطبيق خدمات تحليل السلوك التطبيقي داخل المراكز/المدارس، وقد يعود ذلك أيضاً إلى اعتياد المختصين على تطبيق عمليات تعديل السلوك بالطرق التقليدية أو الاعتيادية التي تتضمن الحد الأدنى من مهارات تقييم وبناء وتعديل السلوك؛ وعلى العكس من ذلك تتركز عملية تحليل السلوك التطبيقي على أسس علمية وفلسفات نفسية تبرر اتصافها بالجدة، وتفترض جدية ومسؤولية مطبقه. كما وقد يكون للمسؤولين عن الإشراف والمتابعة دوراً في حصول هذا البعد على تلك الدرجة. وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة الزارع (٢٠٠٨).
- الأبعاد المنطبقة بدرجة نادراً:

البعد الثاني (الإدارة والعاملين) جاء في الترتيب الثاني عشر، بمتوسط حسابي (٢,٥٤)، يليه البعد الثاني عشر (الخدمات الانتقالية والتهيئة المهنية) جاء في الترتيب الثالث عشر بمتوسط حسابي (٢,٤٥)، وأخيراً في الترتيب الرابع عشر جاء البعد الثامن (الدمج والتعليم في برامج الدمج) بمتوسط حسابي (١,٨٩).

ويُفسَّر حصول بعد (الإدارة والعاملين) على مستوى انتطاق متدنٍ، بدرجة (نادراً) باحتواء هذا البعد على العديد من المعايير التي تحدد المسؤوليات التفصيلية لأدوار العاملين داخل المركز/المدرسة، وتحدد تخصصاتهم بدقة الأمر الذي يتطلب إعادة النظر بمؤهلات أعضاء الكادر العامل كاملاً، والذي يحتاج إلى إيجاد فريق متعدد التخصصات -مخصص الأعضاء- داخل مراكز/مدارس الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD). وتعتبر هذه النتيجة متطابقة مع دراسة الزارع (٢٠٠٨)، ومتسقة نسبياً مع دراسة الخطيب وآخرون (٢٠١٣)، ودراسة السريع (٢٠١٤)، ومتعارضة تماماً مع دراسة شكوكاني (٢٠١٨).

كما يبرَّر حصول بعد (الخدمات الانتقالية والتهيئة المهنية) على درجة انتطاق (نادراً) كون هذا المجال لا يفعل بالشكل المفترض من قبل المراكز/المدارس؛ وذلك قد يعود إلى حداثة مفهوم الخدمات الانتقالية والتهيئة المهنية وحداثة معرفة المراكز به، كما يندرج معها ضمناً خصخصة المراكز على الطلبة في مراحل التدخل المبكر والحالات ذات

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

التدني في مستوى المهارات والمعارف، وندرة البرامج التي تعنى بجانب الخدمات الانتقالية والتهيئة المهنية، والتي تهتم بالفئات العمرية لتلك المرحلة. وهذا يتفق بشكل مباشر مع نتائج دراسات الزارع (٢٠٠٨)، والخطيب وآخرون (٢٠١٣)، والسريع (٢٠١٤)، وقواسمة (٢٠١٦).

أما بالنسبة للتدني في درجة انطباق بعد (الدمج والتعليم في برامج الدمج) فقد يعزى هذا التدني إلى أن وزارة العمل والتنمية الاجتماعية حسب إفادات معلمات إدارات المراكز التابعة لها لا تضمن ولا تطالب المراكز بتفعيل عمليات تهيئة الطلبة بالمراكز للدمج والتعليم في برامج الدمج، ولا تسمح بذلك، إذ أن مجموع المراكز التابعة لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية داخل عينة الدراسة الحالي (٢٩) مركزاً وهذا العدد يقل عن نصف عدد أفراد البرامج التابعة لوزارة التعليم بالقدر الذي لا يكاد أن يذكر، لذا قد يعد هذا أحد الأسباب المبررة للتدني في درجة انطباق هذا البعد، فضلاً عن أن عدد البرامج التابعة لوزارة التعليم أيضاً لا تحتوي على برامج دمج كلياً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزارع (٢٠٠٨)، ودراسة الخطيب وآخرون (٢٠١٣)، ودراسة السريع (٢٠١٤)، ودراسة قواسمة (٢٠١٦).

نص التساؤل الثاني على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة على الأبعاد حسب مرجعية البرنامج: (وزارة التعليم - وزارة العمل والتنمية الاجتماعية)؟

وتمت الإجابة على التساؤل الثاني باستخدام اختبار (ت)، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD)

جدول (٢): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول درجة انطباق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد حسب مرجعية البرنامج

المعيار	مرجعية البرنامج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول	وزارة التعليم	٦٣	٣,٨٢	٠,٤٩	١,٩٧	٩٠	٠,٠٥
	وزارة العمل والتنمية الاجتماعية	٢٩	٤,١٧	٠,٣٦			
الثاني	وزارة التعليم	٦٣	٢,٥٢	٠,٨١	٥,٥٨	٩٠	٠,٠٠
	وزارة العمل والتنمية الاجتماعية	٢٩	٣,١٨	٠,٦٠			
الثالث	وزارة التعليم	٦٣	٣,١٠	٠,٩٧	٢,٦٦	٩٠	٠,٠١
	وزارة العمل والتنمية الاجتماعية	٢٩	٣,٦٠	٠,٤٧			
الرابع	وزارة التعليم	٦٣	٣,١٠	٠,٩٨	٣,١٦	٩٠	٠,٠٠
	وزارة العمل والتنمية الاجتماعية	٢٩	٣,٨٧	٠,٨٢			
الخامس	وزارة التعليم	٦٣	٣,٩٠	٠,٦٤	٢,٢٥	٩٠	٠,٠٣
	وزارة العمل والتنمية الاجتماعية	٢٩	٤,١٨	٠,٣٦			
السادس	وزارة التعليم	٦٣	٣,٦٢	٠,٩٠	١,٩٦	٩٠	٠,٠٥
	وزارة العمل والتنمية الاجتماعية	٢٩	٣,٩٨	٠,٥٨			
السابع	وزارة التعليم	٦٣	٢,٧٢	٠,٧٩	٢,٠٠	٩٠	٠,٠٥
	وزارة العمل والتنمية الاجتماعية	٢٩	٣,٠٤	٠,٤٩			
الثامن	وزارة التعليم	٦٣	٢,٠٦	٠,٩٨	٢,٣٦	٩٠	٠,٠٢
	وزارة العمل والتنمية الاجتماعية	٢٩	١,٥٣	٠,٩٩			
التاسع	وزارة التعليم	٦٣	٣,٧٦	٠,٨٩	٠,١٠	٩٠	٠,٩٢
	وزارة العمل والتنمية الاجتماعية	٢٩	٣,٧٣	٠,٩٩			
العاشر	وزارة التعليم	٦٣	٢,٧٢	٠,٩٧	١,٠٨	٩٠	٠,٢٨
	وزارة العمل والتنمية الاجتماعية	٢٩	٢,٩٧	٠,٩٨			
الحادي عشر	وزارة التعليم	٦٣	٢,٩٤	٠,٩٨	٥,٠٢	٩٠	٠,٠٠
	وزارة العمل والتنمية الاجتماعية	٢٩	٤,٨٠	٠,٦٥			
الثاني عشر	وزارة التعليم	٦٣	٢,٣٤	٠,٩٩	١,٢٠	٩٠	٠,٢٤
	وزارة العمل والتنمية الاجتماعية	٢٩	٢,٧٠	٠,٩٨			
الثالث عشر	وزارة التعليم	٦٣	٢,٨٧	٠,٨٩	٢,٩٧	٩٠	٠,٠٠
	وزارة العمل والتنمية الاجتماعية	٢٩	٣,٥٥	٠,٧٠			
الرابع عشر	وزارة التعليم	٦٣	٢,٨٨	٠,٩٩	٤,١٥	٩٠	٠,٠٠
	وزارة العمل والتنمية الاجتماعية	٢٩	٣,٧٨	٠,٣٤			
الدرجة الكلية	وزارة التعليم	٦٣	٢,٨٨	٠,٨١	٢,٥٣	٩٠	٠,٠١
	وزارة العمل والتنمية الاجتماعية	٢٩	٣,٢٩	٠,٤٦			

تشير نتائج جدول (٢) إلى أن قيم (ت) تراوحت من (٠,١٠ - ٥,٥٨)، وهذه القيم

تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

مجتمع الدراسة حول مدى انطباق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD)، في الأبعاد التالية فقط: (الرؤية والرسالة والأهداف - الإدارة والعاملين - التقييم والتشخيص - مشاركة ودعم وتمكين الأسرة - الخدمات والبرامج التعليمية والفردية - طرق التدريس والتدريب - الدمج والتعليم في برامج الدمج - الخدمات المساندة - التقييم الذاتي - المنهاج المرجعي) والدرجة الكلية لجميع الأبعاد، على المراكز بمنطقة مكة المكرمة، حسب مرجعية البرنامج.

وبالنظر إلى قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات مجتمع الدراسة، نلاحظ أن الفروق كانت في اتجاه البرامج التابعة لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية؛ حيث كانت المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم هي الأعلى مقارنة بالمقارنات بالمتوسطات الحسابية لاستجابات البرامج التابعة لوزارة التعليم، وذلك في جميع الأبعاد السابقة فيما عدا البعد الثامن (الدمج والتعليم في برامج الدمج) حيث كانت الفروق في اتجاه البرامج التابعة لوزارة التعليم.

ويمكن إيضاح هذه النتيجة التي أظهرت تفوق المراكز التابعة لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية بانطباق معظم الأبعاد على البرامج التابعة لوزارة التعليم؛ في أن المراكز التابعة لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية هي مراكز مختصة فقط بنوعي الاحتياجات الخاصة وتوفر أقساماً خاصة بالطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، أو أنها مخصصة فقط للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) مما يعطي فرصة أكبر من حيث حجم الاهتمامات والمسؤوليات وتوزيعها وتركيزها، والذي يؤدي إلى تحقيق مستويات أعلى من الجودة فيها عن البرامج التابعة لوزارة التعليم، والتي تتسم غالباً بالدمج بين الطلبة العاديين، والطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) مما يجعل عملية ضبط الجودة فيها محكوماً بالعديد من العوامل التي تحتاج إلى ضبط وتوجيه لرفع كفاءة وجودة النظام التعليمي للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) فيها.

أما فيما يخص النتيجة التي جاءت لصالح البرامج التابعة لوزارة التعليم في تحقيق مستوى أعلى لديها ببعد (الدمج والتعليم في برامج الدمج)؛ فقد يعود ذلك إلى أن معظم برامج اضطراب طيف التوحد (ASD) التابعة لوزارة التعليم تطبق بالفعل برامج الدمج، بل قد يكون ذلك منذ عدة سنوات سابقة مما يوفر فرصاً أكبر لتفوقها في هذا البعد من جهة، ومن جهة أخرى ما سبق الإشارة إليه في تفسير نتائج هذا البعد؛ حيث أن وزارة العمل والتنمية الاجتماعية

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

لا تضع في حساباتها تطبيق أي من عناصر الدمج أو برامجها بالمراكز التابعة لها، فضلاً عن أنها تمنع القيام بذلك من قبل المراكز وإداراتها، وتصنف هذا الأمر ضمن مسؤوليات وزارة التعليم.

نص التساؤل الثالث على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٥) بين

متوسطات استجابات مجتمع الدراسة على الأبعاد حسب نوع البرنامج: (حكومي - أهلي)؟

وللإجابة على التساؤل الثالث تم استخدام اختبار (ت)، وتم الحصول على النتائج التالية:
جدول (٣): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول درجة انطباق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد حسب نوع البرنامج

المعيار	نوع البرنامج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول	حكومي	٣٩	٣,٦٧	٠,٨٩	٢,٧٤	٩٠	٠,٠١
	خاص	٥٣	٤,١٢	٠,٧٠			
الثاني	حكومي	٣٩	٢,٠٥	٠,٧٥	٥,٣٤	٩٠	٠,٠٠
	خاص	٥٣	٢,٩٠	٠,٧٦			
الثالث	حكومي	٣٩	٢,٩٠	٠,٩٩	٣,٥٥	٩٠	٠,٠٠
	خاص	٥٣	٣,٥٢	٠,٦٨			
الرابع	حكومي	٣٩	٢,٧٤	٠,٩٩	٤,٨٠	٩٠	٠,٠٠
	خاص	٥٣	٣,٧٨	٠,٩٠			
الخامس	حكومي	٣٩	٣,٧٥	٠,٦٩	٣,٥١	٩٠	٠,٠٠
	خاص	٥٣	٤,١٦	٠,٤١			
السادس	حكومي	٣٩	٣,٣٧	٠,٩٧	٣,٨٥	٦٠	٠,٠٠
	خاص	٥٣	٤,٠٠	٠,٥٩			
السابع	حكومي	٣٩	٢,٥٤	٠,٨٨	٣,٣١	٦٠	٠,٠٠
	خاص	٥٣	٣,٠٢	٠,٥١			
الثامن	حكومي	٣٩	١,٨٠	٠,٩٨	٠,٧٥	٦٠	٠,٤٦
	خاص	٥٣	١,٩٦	٠,٩٨			
التاسع	حكومي	٣٩	٣,٥٣	٠,٩٧	١,٨٢	٦٠	٠,٠٧
	خاص	٥٣	٣,٩١	٠,٩٩			
العاشر	حكومي	٣٩	٢,٥٣	٠,٩٩	٢,١٥	٦٠	٠,٠٣
	خاص	٥٣	٢,٩٩	٠,٩٧			
الحادي عشر	حكومي	٣٩	٢,٦٨	٠,٩٩	٥,٠٦	٦٠	٠,٠٠
	خاص	٥٣	٣,٧٦	٠,٩٩			
الثاني عشر	حكومي	٣٩	٢,١٧	٠,٩٧	١,٧٨	٦٠	٠,٠٨
	خاص	٥٣	٢,٦٦	٠,٩٨			
الثالث عشر	حكومي	٣٩	٢,٦٦	١,٢٠	٣,٤٢	٦٠	٠,٠٠
	خاص	٥٣	٣,٣٩	٠,٨٣			
الرابع عشر	حكومي	٣٩	٢,٧٢	١,٠٠	٣,٧٩	٦٠	٠,٠٠
	خاص	٥٣	٣,٥٠	٠,٨٤			
الدرجة الكلية	حكومي	٣٩	٢,٦٧	٠,٨١	٤,٠٩	٦٠	٠,٠٠
	خاص	٥٣	٢,٢١	٠,٥٧			

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

تشير نتائج جدول (٣) أن قيم (ت) تراوحت من (٠,٧٥ - ٥,٣٤)، وهذه القيم تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول مدى انطباق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD)، في الأبعاد التالية فقط: (الرؤية والرسالة والأهداف - الإدارة والعاملين - التقييم والتشخيص - مشاركة ودعم وتمكين الأسرة - الخدمات والبرامج التعليمية والفردية - البيئة التعليمية والمادية - طرق التدريس والتدريب - تحليل السلوك التطبيقي - الخدمات المساندة - التقييم الذاتي - المنهج المرجعي) والدرجة الكلية لجميع الأبعاد، على المراكز بمنطقة مكة المكرمة، حسب نوع البرنامج.

وبالنظر إلى قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات مجتمع الدراسة، نلاحظ أن الفروق كانت في اتجاه البرامج الخاصة؛ حيث كانت المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم هي الأعلى مقارنة بالمقارنات بالمتوسطات الحسابية لاستجابات البرامج الحكومية، وذلك في جميع الأبعاد السابقة.

ويمكن تفسير ذلك في أن المراكز أو البرامج الأهلية غالباً تتسم بال تخصيصية لفئة ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، أو بمرحلة عمرية أو دراسية معينة في حال كونها تتسم بالدمج، وتتبع لوزارة التعليم؛ وهذا يعتبر أحد العوامل المعينة على تحقيق مستوى معين من الجودة في البرامج المقدمة. فضلاً عن أن هذا النوع من البرامج لا يكون متوفراً إلا عن طريق تقديم مقابل مادي من الشريحة المستهدفة لذلك قد نجد أن هذه البرامج تتسم بالتنافسية في تحقيق أعلى وأفضل المستويات من الجودة فيها.

التوصيات

(١) رفع مستوى التطبيق الفعلي لمعايير ضبط الجودة لبرامج اضطراب طيف التوحد (ASD) على المراكز بمنطقة مكة المكرمة، فيما يخص الأبعاد المنطبقة بدرجة (غالباً)؛ حرصاً على الوصول للمستوى الأمثل من الخدمات، والتأكد من الاستفادة، والتي تتعلق بكل من (الخدمات والبرامج التعليمية الفردية - الرؤية والرسالة والأهداف - متابعة وتقييم التقدم في التعلم - البيئة التعليمية والمادية).

(٢) العمل توفير معايير ضبط الجودة لبرامج اضطراب طيف التوحد (ASD) على المراكز بمنطقة مكة المكرمة، كأولوية لدى الأبعاد التي انطبقت بدرجة (نادراً، وأحياناً)، والتي

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

تتعلق بكلٍ من (مشاركة ودعم وتمكين الأسرة - الخدمات المساندة - التقييم والتشخيص - المنهاج المرجعي - التقييم الذاتي - طرق التدريس والتدريب - تحليل السلوك التطبيقي - الإدارة والعاملين - الخدمات الانتقالية والتهيئة المهنية - الدمج والتعليم في برامج الدمج).

(٣) الاهتمام بالبرامج التابعة لوزارة التعليم، ومراعاة تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD) عليها.

(٤) إجراء دراسة تعمل على قياس مستوى انطباق معايير جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD) على المراكز بالبيئات العربية والمناطق المحلية الأخرى في ضوء (مرجعية البرامج، الجنس، نوع البرامج، طبيعة البرامج...)، وغيرها من المتغيرات ذات الصلة.

(٥) إجراء دراسة تعمل على قياس مستوى انطباق معايير جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD) على المراكز بالبيئات العربية والمناطق المحلية الأخرى، وفق منهجية تحليل محتوى.

المراجع العربية:

أبو الحسن، أحمد صلاح الدين، والخطيب، رائد سعد الدين. (٢٠١٢). تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع٣١، ج١، ٥٣ - ٩٢. مسترجع من <https://search.mandumah.com/Record/404503>

جاد الله، باسم سليمان صالح. (٢٠١٤). تصور مقترح لضبط وضمان الجودة في كليات التربية المعتمدة في ضوء معايير جودة التدقيق الداخلي: دراسة ميدانية على كلية التربية -جامعة أسيوط. دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس -كلية التربية -مركز تطوير التعليم الجامعي، ع٢٧، ٥٤ - ١٣٧. مسترجع من <https://search.mandumah.com/Record/675042>

الحمادي، أنور (٢٠١٤). معيار DSM-5 دليل التشخيصي والخاصائي الخامس للاضطرابات النفسية. تم استردادها من <https://drive.google.com/file/d/0BOlpPYQxZ2kTVpmZUdMckN1LXc/view>

الخطيب، عاكف، بني عبد الرحمن، مجدولين سلطان، والزعبي، سهيل محمود. (٢٠١٣). مستوى فاعلية مؤسسات ومراكز التربية الخاصة التي تعني بالتوحد في الأردن وفقاً للمعايير الدولية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: جامعة القدس المفتوحة، مج ١، ع ٤، ٣٩٣ - ٢٤٥. مسترجع من <https://search.mandumah.com/Record/490298>

الخطيب، عاكف، بني عبد الرحمن، مجدولين سلطان، والزعبي، سهيل محمود. (٢٠١٣). مستوى فاعلية مؤسسات ومراكز التربية الخاصة التي تعني بالتوحد في الأردن وفقاً للمعايير الدولية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: جامعة القدس المفتوحة، مج ١، ع ٤، ٣٩٣ - ٢٤٥. مسترجع من <https://search.mandumah.com/Record/490298>

الخطيب، عاكف، وجروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١١). أتمودج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية واضطراب التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير العالمية (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان. مسترجع من <https://search.mandumah.com/Record/635977>

الرميح، ندى (٢٠١٥، أبريل). معايير جودة البرامج التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة نظرة عالمية وإقليمية. ورقة مقدمة إلى الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة بمدينة الدوحة، قطر.

الزارع، نايف بن عابد بن إبراهيم، والصمادي، جميل. (٢٠٠٨). مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين ودرجة انطباقها على مراكز الأطفال التوحد (ASD)يين في المملكة العربية

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

السعودية (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الاردنية، عمان. مسترجع من
<https://search.mandumah.com/Record/546672>

الزارع، نايف بن عابد. (٢٠١٦). جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العادين في محافظة جدة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج ٣، ع ١٢، ٣١ - ٦٣. مسترجع من
<https://search.mandumah.com/Record/767491>

الزبون، إيمان خليف، والصمادي، جميل محمود (٢٠١٢). مهارات تقرير المصير والتخطيط الموجه ذاتيا للنساء نوات

الإعاقة في الأردن (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الاردنية، عمان. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/556102>

السريع، إحسان غديفان. (٢٠١٤). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية واضطراب التوحد في ضوء معايير الجودة الأردنية. مجلة المنارة للبحوث والدراسات: جامعة آل البيت - عمادة الدراسة العلمي، مج ٢٠، ع ٢، ٩ - ٣٣. مسترجع من
<https://search.mandumah.com/Record/770634>

الشريف، ناهل محمد بابكر. (٢٠١٦). درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة أم القرى. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ع ١٧١، ج ٣، ٢٢٤ - ١٧٨. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/864937>

شكوكاني، هيثم، والصمادي، جميل. (٢٠١٨). تقييم برامج اضطراب طيف التوحد في الأردن في ضوء مؤشرات ضبط الجودة دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة الدراسة العلمي، مج ٤٥، ملحق، ٢٦-١ مسترجع من
<https://search.mandumah.com/Record/945784>

العايد، مساعد عثمان، ويحيى، خولة أحمد. (٢٠١٠). مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية المقدمة للأفراد ذوي الإعاقات المتعددة ودرجة انطباقها على مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الاردنية، عمان. مسترجع من
<https://search.mandumah.com/Record/554715>

عبد العال، ربا (٢٠١٩، مايو، ١١). دراسة إحصائية مرضى التوحد بالمملكة ١% من عدد السكان. صحيفة المدينة، تم الاسترجاع من
<https://www.al-madina.com/article/84126>

العنوان، علي كامل، والقريوتي، إبراهيم أمين. (٢٠٠٦). تقييم البرامج التربوية والعلاجية المقدمة للأطفال التوحديين في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان. مسترجع من
<https://search.mandumah.com/Record/572472>

الغامدي، منال بنت أحمد بن عبد الرحمن. (٢٠١٧). تطوير البيئة التعليمية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام للبنات في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع ١٩٤٤، ٢٦٦ - ٣٠٦. مسترجع من

<https://search.mandumah.com/Record/861347>

الغصاونة، يزيد عبد المهدي، بدران، أحمد إسماعيل، النجادات، منجد، وعصفور، قيس نعيم سليم. (٢٠١١).
تقييم البرامج التربوية التي تقدم في مراكز ومعاهد التربية الخاصة للأطفال التوحديين في محافظة:
الطائف من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور مجلة التربية: جامعة الأزهر -كلية التربية، ع ١٤٦،

ج ٢، ١١٩ - ١٤٢. مسترجع من <https://search.mandumah.com/Record/340281>

القباري، جود عبد الله (١٤٣١). تطبيق إدارة الجودة الشاملة على
الإدارة العامة للتربية الخاصة في المملكة
العربية السعودية في ضوء معايير
الجودة (آيزو) (رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود
الإسلامية، المملكة العربية السعودية). مسترجع من

<http://libback.uqu.edu.sa/hipres/ABS/jnd12092.pdf>

قعدان، هنادي أحمد محمد. (٢٠١٥). درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة: دار سمات للدراسات
والأبحاث، مج ٤، ع ٥٤، ١٦٧-١٨٢. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/843676>

المميزي، حمد بن عبد الله. (٢٠١٥). الكفايات التدريسية لدى طلاب التربية العملية في قسم التربية الخاصة
بكلية التربية بالمجموعة في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي. مجلة كلية التربية: جامعة طنطا
-كلية التربية، ع ٥٩، ١٧١ - ٢٢٢. مسترجع من

<https://search.mandumah.com/Record/740731>

قواسمة، كوثر عبد ربه. (٢٠١٦). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في
مراكز التربية الخاصة في ضوء المعايير العالمية في المملكة العربية السعودية. مجلة التربية: جامعة
الأزهر -كلية التربية، ع ١٧١، ج ٤، ١٨٨ - ٢٢٩. مسترجع من

<https://search.mandumah.com/Record/865004>

المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين. (٢٠١٧). معايير الاعتماد الخاص لبرامج وخدمات التوحد بالأردن.
الأردن: المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين.

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (٢٠١٩). إحصائية ذوي الإعاقة بالمملكة العربية السعودية. مسترجع من

<http://kscdr.sharedt.com/ar/stats>

النمري، فهد (٢٠١٨ / ٤ / مايو). واحد من كل ٤٠٠ شخص مصاب باضطراب طيف التوحد في السعودية،

صحيفة مكة المكرمة، مسترجع من <https://makkahnewspaper.com>

واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD).....

هادف، ناجة (٢٠١٤). دور التكوين المهني في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر الإداريين والأساتذة (رسالة دكتوراه، جامعة محمد خيضر، الجزائر). تم الاسترجاع من <http://thesis.univ-biskra.dz/>

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (٢٠٠٩). دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع من mu.edu.sa/sites/default/files/NCAAA_AR_6.doc

المراجع الأجنبية :

- Autism Speaks (2018). TEACCH (Autism Speaks Inc). Retrieved 20 May 2019, from <https://www.autismspeaks.org/teacch-0>
- Autistic Society of America (2017). What is Autism?. Retrieved from <https://www.autism.org.uk/about.aspx>
- Bennett, A.E., Miller, J.S., Stollon, N. et al. Curr Psychiatry Rep (2018) 20: 103. <https://doi.org/10.1007/s11920-018-0967-y>
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2018). Autism Spectrum Disorder (ASD) | Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network , Retrieved 20 May 2019, from <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/addm.html>
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2018). Autism Spectrum Disorder (ASD) | Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network , Retrieved 20 May 2019, from <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2018).What is ASD | Autism Spectrum Disorder (ASD), Retrieved 20 May 2019, from <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html>
- Coles et al., (2017). Kentucky Department of Education Autism Guidance Document. Retrieved from <https://education.ky.gov/>
- Coles et al., (2017). Kentucky Department of Education Autism Guidance Document. Retrieved from <https://education.ky.gov/>
- Colorado Department of Education. (2014). Autism Program Quality Indicators. Retrieved from https://www.cde.state.co.us/cdesped/autismqualityindicators_pdf
- Connecticut State Department of Education. (2011). Guidelines for Identification and Children and Youth with Autism (Division of Teaching and Learning Programs and Services, Bureau of Special Education). Retrieved from <https://portal.ct.gov/-/media/SDE/Special->
- Librera, William. Bryant, Isaac. Et al. (2004). Autism Program Quality Indicators from New Jersey Department of Education Office of Special Education Programs. Retrieved at 16/7/2018 from <https://www.nj.gov/education/specialed/info/autism.pdf>
- National Institute of Child Health and Human Development [NICHD]. (2018).Research | Autism Spectrum Disorder (ASD), Retrieved 20 May 2019, from <https://www.nichd.nih.gov/health/topics/autism>

- National Professional Development Center. (2011). Autism Program Environment Rating Scales (APERS).
- Odom, S.L., Cox, A., Sideris, J. et al. J Autism Dev Disord (2018) 48: 913. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3379-7>
- Pearl, Cynthia E., Vasquez, Eleazar. et al. Establishing Content Validity of the Quality Indicators for classrooms Serving Students With Autism Spectrum Disorders Instrument, Teacher Education and Special Education, Vol 41, Issue 1, pp. 58 – 69 (2017). Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/>
- Retrieved from <https://www.crporegon.org/cms/lib/OR01928264/Centricity/Domain>
- Roden, Leigh Anne, "Response to Autism: An Assessment of Services for Students with Autism in Kentucky's Public Schools" (2011). *Dissertations*. Paper 16. Retrieved from <https://digitalcommons.wku.edu/diss/16>
- Special Education Guide. (2019). Autism | Definition, Retrieved 20 May 2019, from <https://www.specialeducationguide.com/disability-profiles/autism/>
- The National Autistic Society (2018). About Autism. Retrieved from <https://www.autism.org.uk/about.aspx>
- Very Well Health (2019). Autistic Children and Developmental Milestones. Retrieved 20 May 2019, from <https://www.verywellhealth.com>
- Virginia Department of Education-Office of Special Education and Student Services (2011). Models of Best Practice in the Education of Students with Autism Spectrum Disorders. Retrieved from <http://www.doe.virginia.gov>
- Virginia Department of Education-Office of Special Education and Student Services (2010). Guidelines for Educating Students with Autism Spectrum Disorders. Retrieved from <http://www.doe.virginia.gov>