البحث الثالث :

" تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة فى ضوء مدخل الجودة "

إعداد :

د / أحمد صلاح الدين أبو الحسن د / رائد سعد الدين الخطيب

" تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة فى ضوء مدخل الجودة "

د / أحمد صلاح الدين أبو الحسن د / رائد سعد الدين الخطيب

• **ملخص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة، وبلغت عينة الدراسة ١١٣ طالباً من الطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة فى تخصصات إعاقة عقلية ، إعاقة سمعية صعوبات تعلم خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٢/ ١٤٣٣ هـ الموافق ٢٠١١/٢٠١٢ م. وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة بين تقديرات الطلبة المعلمين لبرامج التربية الخاصة وفق متغير التخصص، كذلك أوضحت النتائج فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة بين تقديرات الطلبة المعلمين لبرامج التربية الخاصة وفق متغير المعدل التراكمي (مقبول- جيد – جيد جدا – ممتاز) لصالح الطلاب من ذوى التقديرات الممتازة ، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقييم الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لمتغير نوعية البرنامج (عزل – دمج).

Evaluation of programs offered in institutions of special education from the perspective of student teachers, Department of Special Education in the light of the entrance of quality

Abstract:

The study aimed to evaluate the programs offered in institutions of special education from the perspective of student teachers in the Department of Special Education in the light of the entrance of quality, and reached the sample 113 students from the student teachers, Department of Special Education in the disciplines of mental disabilities - hearing impairment - learning difficulties during the second semester of the academic year 1432/1433 AH 2011/2012 m.The results of the study show that no statistically significant differences at the level of significance between the estimates of student teachers for special education programs according to the variable of specialization, as well as the results showed statistically significant differences at the level of significance between the estimates of student teachers for special education programs according to the variable rate cumulative (Acceptable - Good - Good very - Excellent) for students with estimates of the excellent, and results showed no statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the evaluation of student teachers in the Department of Special Education for special education programs due to the variable quality of the program (insulation - merge)

• **مقدمة** :

تولي المجتمعات الإنسانية عناية كبرى ، ومخططة بمجال التربية الخاصة لكونها منظومة تربوية من الخدمات المتكاملة، والبرامج التربوية تتضمن تعديلات خاصة سواء في المناهج، أو الوسائل، أو طرق التعليم، إستجابة للحاجات الخاصة لمجموع الطلاب ذوي الإعاقات، الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برنامج التربية العادية.

وقد شهد هذا المجال تغير فى فلسفة التربية الخاصة في السنوات الأخيرة من مفهوم إتاحة برامجها إلى جودة هذه البرامج حيث حاولت جميع الدول العربية أن تواكب هذا التغير من خلال النمو، والتطور الكمي في البداية، وتحول الحديث حاليا في اتجاه البحث عن جودة تلك البرامج، وما تقدمه من خدمات تربوية، ونفسية، واجتماعية للفئات المستهدفة .

وفي المملكة العربية السعودية كمثال بدأت مؤشرات النمو الكمي تظهر إرتفاع أعداد المدارس والمؤسسات الحكومية والخاصة التي تعنى بالأفراد ذوي الإعاقات في المجتمع، وأصبح كمثال نجد تطور أعداد تلك البرامج (المعاهد – الفصول المدمجة – المراكز الخاصة) من برنامجا واحدا أفتتح فى عام ١٩٥٧ م / ١٣٧٧هـ إلى أكثر من ثمانين معهدا خاصا بالإعاقات المختلفة، وأكثر من أربعة عشر فصلا مدمجا تنتشر في جميع مدن وقرى المملكة، اضافة إلى عشرات المراكز الرعاية النهارية الخاصة فى المدن الرئيسية. (درعان، أبو الحسن، ٢٠٠٨)

وعلى الجانب الآخر لم يكن التطور كمياً فقط، بل يمكن رصد الكثير من التطورات الكيفية بدءا من اصدار أول نظام لرعاية ذوي الاعاقات فى عام ١٤٢٢ه وكذلك إتساع تضمين فئات أخرى من الطلاب من ذوي الاعاقات في البرامج والخدمات المقدمة، إضافة الى إتاحة التعليم العالي لبعض الفئات من الصم والتوسع في افتتاح أقسام التربية الخاصة في الجامعات، ومؤسسات التعليم العالي السعودية.

وإنطلاقاً من المؤشرات السابقة، بدأت منظومة التربية الخاصة في السعي نحو الجودة لتحقق أهدافها المرسومة بالصورة المثلى من خلال العمل الدائم على تقويم المسيرة التربوية من كافة الأوجه، من خلال العديد من العمليات (الإجراءات والممارسات) التي تشكل فى النهاية دالة الجودة في برامج التربية الخاصة.

وربما تعود التوجهات الحالية في التربية بمسألة تقييم برامج التربية الخاصة بحثا عن جودتها إلى جملة عوامل منها ما يتعلق بالتوقعات والطموح الذي سكنت بنود وفقرات الاعلانات والمواثيق الدولية المتتابعة كإعلان القواعد القياسية الصادر عن الأمم المتحدة عام ١٩٩٣م، وإعلان سلامنكا الأول والثاني (١٩٩٤م . ٢٠٠٩م)، واتفاقية تعزيز حقوق ذوى الاعاقات (٢٠٠٧م)، التي صادقت عليها المملكة في العام التالي مباشرة. وفي سياق متصل، لا يمكن أيضا أن نغفل تأثير التعديلات والتحسينات التي طالت القانون الفيدرالي للإعاقة (IDEA, Individuals with Disabilities Education Act . 2004) الذى ما زال

يشكل هو والقانون الأصلي الصادر فى عام ١٩٧٥م، بوصلة لتوجهات التربية الخاصة على مستوى العالم، وأبرزت تلك التعديلات التوجه الملح نحو الجودة.

ومن هنا يرى البيلاوي وآخرون (١٤٢٦هـ) أن مفهوم الجودة يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع مؤسسات الإنتاج؛ لتطبيق معايير مستمرة لضمان جودة المنتج، وجودة العملية التي يتم من خلالها الحصول على المنتج، وهو مفهوم وارد أساسا إلى التعليم من الصناعة، فأصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي الذي يتم من خلاله تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما.

وبتطبيق ما سبق على للبرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة، فإن الحاجة ماسة للتعرف على الواقع الحالي للخدمات التي تقدمها هذه المؤسسات في المملكة، وتقييم البرامج التي تقدمها هذه المؤسسات لذوي الحاجات الخاصة ومن ثم معالجة نقاط الضعف حال وجودها، بعد تحديد أماكن الخلل والقصور، لتطوير البرنامج التربوي المقدم للطلاب ذوي الاعاقات في مؤسسات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، لتتماشى مع التطورات العلمية والتربوية، والتكنولوجية في شتى ميادين الحياة .

وقد حاولت بعض الدراسات السابقة كدراسة : (أبو صفية ، ٢٠١٠، بخش ٢٠٠٩، يوسف ٢٠٠٧ ، البحراوي ،٢٠٠٦، دانهاور وجونسون danhauer & Johnson, 2006 , يونغ وآخرون Young ,A, et al 2009) تقييم برامج التربية الخاصة، والخدمات المساندة لها من وجهة نظر العاملين ، والإدارة المدرسية ، والأسرة ، والطلاب أنفسهم .

وعلى الجانب الآخر هنالك حاجة إلى التعرف على تقييم هذه البرامج من وجهة نظر الطلاب المعلمين، وهو عنصر هام لم يتم الالتفات إليه بالشكل الكافي، بل تكاد تخلو البحوث والدراسات منه . في حدود علم البحث . رغم أنهم يقضون في هذه البرامج فصلا دراسيا كاملا يتفاعلون مع كافة تفاصيل وفنيات العمل التربوي بشكل يومي، لذا كان من المهم التعرف على آرائهم وإنطباعاتهم حول هذه البرامج، علما أن مقرر التربية الميدانية يقتضي من الطالب المعلم أن يقدم تقريرا مفصلا عن المؤسسة التي يتدرب فيها سواء كانت مركزا، أو صفا ملحقا، بما فيها من برامج تربوية ، وتجهيزات، وكوادر بشرية، وبيئة فيزيقية.

كما أن هؤلاء الطلاب قد تلقوا من الناحية النظرية، ما يقرب من سبع فصول دراسية شملت ما يقرب من دراسة (١٢٣) ساعة معتمدة، إحتوت على العديد من مواضيع التربية الخاصة وما يتعلق بها كالتقييم والتشخيص، والبرامج التربوية، وإعداد الكوادر، والخدمات المساندة، وغيرها .

ومن هنا تتكامل عملية الإعداد التربوي لطلاب قسم التربية الخاصة بشقيها الإكاديمي، والمهني بإمداد هؤلاء الطلاب بجوانب المعرفة، والمهارات، والإتجاهات والقيم الإيجابية اللازمة لعملهم المستقبلي كمعلمين في مؤسسات التربية الخاصة، بالإضافة إلى تمكينهم من اكتساب القدرة على تقييم مؤسسات التدريب الميداني التي يتدربون بها في إطار إستخدامهم للجوانب النظرية التى سبق لهم اكتسابها في المقررات المختلفة بقسم التربية الخاصة، والتي تعكس

ماينبغي أن تكون عليه مؤسسات التربية الخاصة، ومقارنة الجانب المثالي بالواقع الحالي لتلك المؤسسات، التي تقتضي نوعا من التطابق بين المقررات النظرية التي تقدم في قسم التربية الخاصة في كليات التربية ، والممارسات المهنية الفعلية والخدمات الموجودة، فإن مثل هذه التقارير تفيد في تعديل وتطوير المقررات الدراسية للتطابق ، وتقدم حلولا لبعض المشكلات الموجودة في الميدان.

وقد أهتمت العديد من المؤسسات الدولية العاملة بمجال الجودة، والاعتماد الاكاديمي بتضمين التغذية الراجعة من الطلاب المعلمون حول جودة هذه البرامج المهنية ضمن معايير جودة الاعداد المهني لهم، وأحد معاييرها للاعتماد الأكاديمي، حيث تعد الخبرات الميدانية المقدمة لطلاب أقسام التربية الخاصة المعيار الثالث لمعايير مؤسسات الجودة، والاعتماد الأكاديمي التي تعمل وفقا لمعايير معينة، وهي اختصار لإسم المجلس القومي لإعتماد إعداد المعلمين (NCATE): National Council for Accreditation of Teacher (Education) وهو مجلس أمريكي يمنح مؤسسات برامج إعداد المعلم اعتمادا يكسبها جودة مجلية، وتحسنا واعترافا عالميا حيث يمارس الطلاب المهارات، والمعارف ميدانيا وعمليا تحت إشراف ومتابعة منظمة، ويتم تحديد أهداف التدريب الميداني بوضوح، ومهام عمل الطلاب ودورهم في التدريب الميداني مع توضيح ضوابط، ومسئوليات التدريب الميداني.

ومما سبق يتضح الحاجة إلى التعرف على وجهة نظر الطلاب المعلمين في تقييم البرامج المقدمة بمؤسسات التربية الخاصة فى ضوء ما يجب أن تكون عليه تلك المؤسسات وفقا للاتجاهات العالمية المعاصرة التي تنادي بالجودة للمؤسسات التعليمية.

- **أسئلة الدراسة** :

تهدف الدراسة للإجابة على السؤال الرئيس الآتي: ما تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة حسب التخصص ؟
- ما تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة حسب المعدل التراكمي ؟
- ما تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة حسب نوعية برنامج التربية الخاصة (عزل، دمج)؟

- **فروض الدراسة** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقييم الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لمتغير التخصص ؟

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تقييم الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لمتغير المعدل التراكمي ؟
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تقييم الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لمتغير نوع البرنامج (عزل ، دمج) ؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي :

- تحديد معايير تقييم برامج التربية الخاصة المقدمة للطلاب من ذوي الاعاقات في ضوء مدخل الجودة .
- تحديد درجة توفر معايير الجودة في برامج التربية الخاصة المقدمة للاطلاب من ذوي الاعاقات من قبل الطلاب المعلمين.
- تحديد الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة من الطلاب المعلمين بقسم التربية الخاص على مدى توافر معايير الجودة في برامج التربية الخاصة المقدمة للاطلاب من ذوي الاعاقات، ووفقا لمتغير التخصص، ونوعية البرنامج.

- **أهمية الدراسة** :

قد تفيد الدراسة الحالية في الآتي:

- التعرض لدراسة موضوع في جانب من جوانب التربية الخاصة، لم يحظ بالعناية الكافية من قبل الباحثين في هذا المجال.
- كما أنها تعد أول دراسة عربية – حسب علم البحث – تدرس المتغيرات التي وردت في هذه الدراسة، والتي يتوقع أن تكون نتائجها إضافة نوعية إلى الأدب التربوي في هذا المجال.
- تعكس نتائج هذه الدراسة رؤية الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة في ضوء اعدادهم المهني.
- توجيه أنظار الباحثين في ميدان التربية الخاصة إلى ضرورة التعرض لموضوعات حديثة تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة، وتنسجم مع متطلبات العصر.
- تسلط الضوء على واقع الخدمات في هذه المؤسسات، ومدى مواكبتها للإتجاهات المعاصرة من وجهة نظر الطلاب المعلمين.
- تكشف عن واقع مؤسسات التربية الخاصة في محافظة جدة، وما يوجد بها من جوانب ضعف وقصور، من وجهة نظر الطلاب المعلمين بما يسهم في تطوير هذه المدارس والارتقاء بها.
- توفر الدراسة الحالية أداة لتقييم البرامج الموجودة في مؤسسات التربية الخاصة، يمكن التعرف من خلالها على وجهات نظر المعلمين ، الطلاب المعلمين ، المشرفين الاكاديميين ، .... الخ .

- **حدود الدراسة** :

تقتصر الدراسة الحالية على الآتي:

- تقتصر هذه الدراسة على الطلاب الملتحقين ببرنامج التربية الميدانية في قسم التربية الخاصة، كلية التربية في جامعة الملك عبد العزيز، في تخصصات (الإعاقة العقلية، صعوبات التعلم، والإعاقة السمعية).

- تقتصر هذه الدراسة على معاهد، و برامج التربية الخاصة في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.
- تقتصر نتائج هذه الدراسة على المحاور المدرجة في تقييم البرامج داخل أداة الدراسة، كما تتحدد نتائج الدراسة بمدى اهتمام، وموضوعية أفراد الدراسة في إجابتهم على أدوات الدراسة.
- اقتصرت هذه الدراسة على الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ الموافق ٢٠١١/٢٠١٢ م.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التقييم** : عملية فردية موضوعها الرئيس هو المتعلم، والمعلومات التي يوفرها التقييم حول أداء المتعلم تسهم في إتخاذ قرارات تربوية بشأنه، وهو مما يفسح المجال لاتخاذ قرارات في مجالات أخرى ذات علاقة بتوجه العمل فيها جميعاً لخدمة المتعلم ، مثل تخطيط أنشطة التعليم والتعلم ، وتشخيص صعوبات التعلم، وتصميم البرامج العلاجية . ويعرف التقييم اجرائيا بأنه: " مدى تطابق الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاعاقات في مراكز، معاهد، غرف مصادر، وصفوف ملحقة بالمدارس العادية، مع المعايير المشتقة من الإتجاهات المعاصرة في التربية الخاصة المدرجة في أداة الدراسة" .
- **برامج التربية الخاصة** : هي البرامج المقدمة للطلاب من ذوي الاعاقات فى معاهد التربية الخاصة، أو في الفصول الملحقة بالمدارس العادية ، وتشمل مجموعة من البرامج والخطط والاستراتيجيات المصممة خصيصا لتلبية الاحتياجات الخاصة بالأطفال غير العاديين ، كما تحتوي على طرائق تدريس وأدوات وتجهيزات ومعدات خاصة، بالإضافة إلى خدمات مساندة. (الروسان، ١٩٩٨)
- **الطلاب المعلمون**: هم أولئك الطلاب الملتحقين بقسم التربية الخاصة في كلية التربية، وفي المستوى الثامن ، والذين أنهوا مقرراتهم الدراسية النظرية، والتحقوا بغرف مصادر، أو غرف ملحقة بالمدرسة العادية، أو بأحد المعاهد الحكومية، أو المراكز الخاصة التي تعنى بتقديم خدمات للطلاب ذوي الإعاقات، وذلك للتدريب المهنى قبل الخدمة الفعلية بوزارة التربية والتعليم.
- مؤسسات التربية الخاصة : تعرف اجرائيا بأنها: " كل مركز، معهد، غرف مصادر، أو صفوف ملحقة بالمدارس العادية، التي تعنى بتقديم خدمات متنوعة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة " .
- **مدخل الجودة** : يعني أن تكون المخرجات التربوية متفقة مع المدخلات، وتعني الكفاءة والفعالية معا، أي الاستخدام الأمثل للمدخلات من أجل الحصول على نواتج ومخرجات تربوية معينة، أو الحصول على مقدار معين من المخرجات بأدنى قدر من المدخلات .(Egbert.Wali,1996, p58).

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

شهدت خدمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية قفزات كبيرة وتوسعا هائلا، وبالأخص في السنوات الأخيرة، ويتضح ذلك جليا في زيادة عدد برامج التربية الخاصة بشكل كبير التى وصلت نسبة الدمج فيها إلى ٨٠٪ من عددها، وادخال العديد من الفئات ضمن تلك المنظومة.(درعان، أبو الحسن ٢٠٠٨)

ولضمان أن يكون تقديم الخدمات في هذه البرامج بجودة عالية، فيجب أن تُبنى هذه الخدمات على قاعدة وأساس متين، فكلما كان هذا الأساس يتسم بالمتانة، والقوة كانت فرص نجاح كل الخدمات اللاحقة، والتي ستقوم على هذا الأساس، وتلبيتها للأهداف المنشودة كبيرة، ويمكن تحديد أهم جوانب التطور فى التحول من مفهوم الإتاحة للبرامج، والخدمات المساندة فى مجال التربية الخاصة فى إتجاه جودتها.

و تتطلب الخصائص المميزة للطلاب ذوي الإعاقات وجود بيئية تعليمية داعمة لتلك الخصائص، تتناسب معها سواء كانت قدرات نفسية، وحسية وحركية، واجتماعية، وتتناسب مع الأهداف التربوية في برامج التربية الخاصة وأهمها تحقيق نمو الطفل ذا الإعاقة ، وتطوير قدراته.

إضافةً إلى ذلك يجب أن تحاول البئية التعليمية، وتشمل تلك البيئة مجموعة من المدخلات تتعلق بالتجهيزات المعمارية، ومستوى المرافق، والمكونات المادية للفصول التعليمية، وغرف المصادر ، وتوافر المكتبات والمعامل، وحجرات التربية البدنية والفنية، وتحاول تحقيق أهداف مناهج التربية الخاصة المقدمة للتلاميذ ذوي الاعاقات من كافة الفئات، بحيث يعمل التصميم على تلبية أهداف المنهج، وفلسفته، فالمنهج القائم على برامج التعلم النشط يتطلب تنظيما عمرانيا مفتوحا خاليا من الحواجز والفواصل وقاعات متعددة الوظائف، أما البرامج القائمة على أساس النشاط الحر لهؤلاء الطلاب، فقوامها يعتمد على توفير أعداد كبيرة من الألعاب والتجهيزات، وموضوعة في رفوف قريبة من متناول يد الطفل المعاق، في حين أن المناهج القائمة على أساس البرنامج الأكاديمي فطبيعة التجهيزات فيه قريبة إلى حد ما للصفوف الدراسية، أو ذات طاولات وكراسي تتيح ممارسة التدريبات العقلية والتعليمية كتلك المتوافرة في فصول التربية الخاصة الملحقة بالمدارس العادية للطلاب ذوي الاعاقات العقلية، والسمعية، والتوحد، وصعوبات التعلم.

كما يجب على أن تراعى في البيئة التعليمية عوامل السلامة والأمان، وصحة الأطفال ذوي الإعاقات، وأن تكون خالية من عوامل الخطر كالغبار والأتربة وتجنب الألعاب والمواد التعليمية التي تحوي على مواد سامة كالبلاستيك الرديء، أو من الرصاص أو الزئبق، أو التي تحتوي أطرافا حادة، كذلك إبعاد المواد الخطرة كالمنظفات والأدوية عن متناول يد الطلاب ذوى الاعاقات، وأن تكون البيئة التعليمية خالية من الحيوانات والحشرات الضارة، مع إتخاذ إجراءات تمنع دخول الحشرات إلى المبنى، والقيام بالصيانة المستمرة لما يتلف من تلك الاحتياطات. وامتدادا لتأكيد برامج التربية الخاصة على جودة البيئية التعليمية، واحتوائها على بدائل تربوية تتناسب وطلابها من ذوي الإعاقات، أصبحت الإتجاهات التربوية المعاصرة تنادي بالتوجه نحو التربية الحقيقية التي تؤمن بأن كل طالب يمكن أن يكون حالة خاصة، وعلى النظام التربوي أن يتحمل مسؤولياته حيال جميع الطلاب مهما كانت درجة الاعاقة أو الصعوبة التى تواجههم.(النوري،١٩٩٦، ٥٠). وفي هذا الإطار يعد تعديل، وتكيف مناهج التعليم العام أحد متطلبات دمج الطلاب ذوي الإعاقات في المدرسة العادية باعتبار أن المنهج يظل الأداة الإجرائية التي تحقق للعملية التربوية أهدافها

وتجعله فعالاً في تلبية حاجات الطلاب الأساسية إذا ما تم الجمع بين تنوع أساليب العمل مع الطلاب ، واحترام إختلاف سرعات التعليم بينهم ، حيث يتم تكييف المنهج الدراسي الواحد لظروف الموقف التعليمي المتنوع.

وتعتبر عمليات وفعاليات التقييم والتشخيص الأساس الذي تقوم عليه جميع خدمات التربية الخاصة، وهي المرحلة الانتقالية التي من خلالها يتحدد مستوى الاعاقة، والصعوبة التى يعانيها الطالب، ومستوى ونوعية خدمات الدعم والمساندة المطلوبة ، هذه العملية ليست جزءًا هاما من العملية التربوية فحسب بل من أخطر مضامينها، لما يترتب عليها من قرارات تربوية، وعواقب نفسية واجتماعية في حياة الفرد، وفي مستقبله . وعليه فإن من الضروري أن تتصف عملية التقييم وإجراءاتها بالشروط، والمواصفات التي تضمن التوصل إلى أحكام ونتائج دقيقة .

كما تتضح أهمية عمليات التقييم والتشخيص التي يتعرض لها الطلاب ذوي الاعاقات في مؤسسات التربية الخاصة في كونها عملية أساسية في تحديد البرنامج التربوي المناسب ، ويترتب على نتائجها آثار، وقرارات تحدد بشكل كبير ملامح مستقبل الفرد موضع عملية التقييم.

وقد حدد النمر (2006) مجموعة من الشروط الواجب مراعاتها في عملية التشخيص مع جميع فئات التربية الخاصة للوصول إلى عملية تشخيص تتسم بالدقةٍ وهي :

- أولا : تشخيص طبي شامل للفرد يتضح فيه الحالة الصحية، والأمراض والإصابات التي يعاني منها الفرد، كما يجب أن يوضح التقرير الطبي الإجراءات الطبية المتخذة، والأدوية التي يجب تناولها كما هو الحال ببعض الإعاقات كالصرع .
- ثانيا: دراسة الحالة من أجل تقييم شامل للحالة الأسرية من حيث وضع الأسرة، وعدد أفرادها، وترتيب الطفل فيها، وهل ويوجد حالات أخرى في الأسرة ؟ ومعلومات شاملة عن تاريخ الحمل والولادة والمشكلات التي رافقت ذلكٍ بما في ذلك تعرض الأم الحامل للأمراض، أو الأشعة، أو الإصابات.
- ثالثا: تقييم تربوي شامل: خاصة لأولئك الذين يتم تحويلهم من المدارس العادية حيث يوضح التقييم السيرة الأكاديمية للطالب، ونقاط القوة والضعف، والمشكلات، والصعوبات التربوية.
- رابعا: استخدام الاختبارات المقننة، والمناسبة للفئة، والبيئة الثقافية، والعمر الزمني .

وهناك العديد من القواعد التى يجب الالتزام بها قبل، وأثناء موقف القياس منها:

- الالتزام بمواصفات معيارية لمكان أو الغرفة التي يتم بها القياس، بحيث تتوافر فيها شروط الإضاءة، والتهوية ودرجة الحرارة المناسبة، وبعيدةٍ عن مصادر الضوضاء في المدرسة.
- مراعاة إنعدام مشتتات الانتباه داخل حجرة القياس، وخارجها بحيث لا تؤثر على أداء المفحوص.

- حرص اخصائي التشخيص على اعداد أدواته بشكل مناسب، قبل البدء في تطبيق الإختبارات .
- التوقف عن عملية التشخيص عند ملاحظة علامات التعب، أو الإرهاق على الطفل أثناء موقف الاختبار، ومتابعتها في وقت آخر.
- كذلك ينبغي العمل على إقامة ألفة مع المفحوص لكسب ثقته، وتعاونه .

وفي ظل المهام الكبيرة، والمتنوعة عند القيام بجمع البيانات من مختلف المصادر، وتحليلها وتفسيرها، فإنه يتعذر على أي مهني (كالأخصائي النفسي على سبيل المثال) القيام بعملية التقييم والتشخيص بمفرده ، بل تستلزم عملية مشاركة فريق عمل متعدد التخصصات مثل: الأخصائي النفسي، والطبيب والأخصائي الاجتماعي، ومعلم التربية الخاصة لتقليل من فرص حدوث الأخطاء نظراً لتكامل المعلومات والطرق المختلفة، وضمان تطبيق البرامج العلاجية المقترحة بشكل أفضل حيث إن معظم أعضاء فريق التقييم هم من سيكونوا مسؤولون عن تنفيذ ذلك البرنامج للطفل موضع عملية التقييم .

وقد أوضحت نتائج دراسة القريوتي والسرطاوي(١٩٨٨) التي تناولت عمليات التقويم المستخدمة في معاهد التربية الخاصة في مدينة الرياض، أن ٥٠٪ من المعاهد يوجد لديها لجان فنية للتقييم ، و ٦٠٪ منها تقوم بعملية التقييم وتمارس مهماتها، أما النسبة المتبقية فمع وجود لجان فنية للتقييم غير أن الأخصائي النفسي هو الذي يتولى مهمة التقييم بشكل كلي، كما أظهرت النتائج أيضا أن الغالبية العظمى (٨٠ ٪) من المعاهد تعتمد كليا على الاختبارات الرسمية المقننة فقط.

وقد طالبت دراسة أبو الحسن و باحشوان (٢٠١٠) بتفعيل الاعتماد على أوجه ومناشط التقويم البديل في سبيل تحقيق الدمج الشامل، حيث يحتاج هذا النوع من التعليم إلى العديد من عمليات التقويم الفعال، الذي يحاول تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية أمام الطلاب ذوي الإعاقات، بحيث يتيح لهم إثبات الجدارة التعليمية المؤهلة لبلوغ مراحل دراسية متقدمة، وهو ما يبرز أهمية اتصاف عمليات التقويم التربوي بالمرونة الكافية للتوافق مع الخصائص التعليمية التربوية المميزة لهؤلاء الطلاب.

وتعد الخدمات المساندة عنصراً رئيسياً في منظومة التربية الخاصة المعاصرة حيث تكاد أن تكون قاسما مشتركا في معظم قوانين، وتشريعات التربية الخاصة باعتبارها ضمان لحصول كل طالب من ذوي الإعاقات على كافة صور التعليم الملائم لاحتياجاته، وبناء على ما تقتضيه احتياجاته الفردية.

كما أنها نوعاً ما هي الخدمات غير التربوية التي تقدم للطلاب من ذوي الإعاقات من خلال اختصاصيين / مهنيين ذو علاقة بها مثل: الخدمات الطبية والصحة المدرسية، والتأهيلية والنفسية /الاجتماعية للمعوق، أو الخدمات المجتمعية، والإرشادية والمعرفية والتأهيلية /التواصلية للأسرة، وغير ذلك من الخدمات التي يرى فريق الخطة ضرورتها لدعم العملية Individualized Education Plan Team (IEPT) التربوية الفردية التعليمية والتربوية للتلميذ، ودعم دور الأسرة للاستفادة، والمشاركة فى جميع البرامج.

وقد حاولت عدداً من الدراسات في مجال التربية الخاصة تحديد ووصف الخدمات المساندة للطلاب ذوي الاعاقات مثل دراسة (Heward,2006:22-23) (Kaka Downing (2004,199) (Smith ,2007:52-53) كخدمات اللغة والكلام، والخدمات السمعية، والخدمات النفسية، والعلاج البدني التأهيلي والعلاجي (الترفيهي)، والتعرف والتشخيص المبكر للإعاقات عند الطفل الخدمات الإرشادية وتتضمن إعادة Recreation التأهيل الإرشادي، وخدمات التوجه والحركة، والخدمات الطبية لأغراض التشخيص والتقييم، خدمات الصحة المدرسية، وخدمات العمل الاجتماعي في المدارس، والإرشاد والتدريب للآباء، وأخيرا خدمات النقل المدرسى. وما سبق يتطلب أن تقوم برامج التربية الخاصة بتوظيف مهارات وخبرات مجموعة من المختصين في المجالات المختلفة كفريق عمل، سواء في مجال التقييم والتشخيص، أو رسم البرامج التعليمية، وتنفيذها، وغالبا ما يشتمل الفريق على المدير، والأخصائي النفسي، والمعلم العادي، والطبيب، أخصائي عيوب النطق، المرشد الطلابي ،الأسرة ،معلم التربية البدنية والفنية .

وإتساع وتنوع برامج التربية الخاصة المعاصرة يجعلها بحاجة إلى عناصر بشرية ذات كفاءة عالية لتنفيذها، ويجعل المعلم في هذا الميدان أحد الأقطاب الرئيسية في تلك المنظومة، حيث تقوم مجمل العملية التعليمية، و التأهيلية على جهوده، وتتشكل أطر وآليات وإجراءات تنفيذها من خلفيته وأفكاره، وتتأثر جودتها بمشاعره ومعتقداته، مما يلقي عبئا كبيرا على مؤسسات إعداده التي تحتاج إلى انتخاب، وانتقاء من يتميزون بقدر عالي من التوافق الشخصي والاجتماعي للقيام بمهام رعاية، وتربية هؤلاء الأطفال على الوجه الأكمل.

وقد أفرزت العلاقة التلازمية بين الجودة، وكفايات الفريق العامل في برامج التربية الخاصة، حراكا تربويا تسمى بحركة التربية القائمة على الكفايات المتعلقة بالصفات الشخصية، والطرائق التعليمية الجيدة التي يستخدمها العاملون فى برامج التربية الخاصة، تجعل معيار الجودة فى الأداء المهني لهؤلاء العاملين راجعا إلى مستوى فعاليتهم المهنية ، وقدرتهم على توظيف كفاياتهم المهنية لإتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالعملية التعليمية فى التربية الخاصة. ويعتبر معلم التربية الخاصة الكفء أساس فعالية أي برنامج تربوي، ومن ثم فإن تعرف وقياس الخصائص المميزة للمعلم الكفء يعد واحدا من أكثر الاهتمامات والقضايا التربوية أهمية ، ويعكس الالتزام والمسؤولية تجاه التربية . ويجب أن تتوفر في المعلم مجموعة من الخصائص والصفات المطلوبة والمحددة حتى تساعد على ممارسة مهنة التعليم، كالالتزام الفطري بقوانين، ومتطلبات مهنة التدريس، والرغبة في التدريس ، والذكاء المناسب ، والمعرفة الكافية في مجال تخصصه، ومعرفة طرق ووسائل التعليم ، ومعرفة الطلاب الذين يدرسهم والصبر ، والمظهر الحسن ، والصحة العقلية، والتحمس للعمل، والأمانة ، والمرونة . (درعان ، ابو الحسن، ٢٠٠٨)

- **الدراسات السابقة** :

لقد تناول العديد من الدراسات السابقة موضوع التقييم في دراسات عديدة ووفق متغيرات متنوعة، وقد تم إختيار عدد من الدراسات على أساس وجود علاقة بين موضوعاتها، وموضوع هذه الدراسة .

وبما أن الأدب التربوي يخلو – في حدود علم البحث – من متغيرات هذه الدراسة، فقد تم عرض الدراسات ذات العلاقة، وتم تصنيف البحوث والدراسات حسب ترتيبها الزمني.

ففي الإردن حاولت دراسة أبو صفية (٢٠١٠م) تقييم خدمات التدخل المبكر في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة للأطفال الإعاقات السمعية بالأردن في ضوء المعايير العالمية، وقد تألفت عينة الدراسة من (١٤) أخصائيا، و(٣٤) معلما ومعلمة لهؤلاء الأطفال في عدد من مراكز، ومدارس التربية الخاصة في عمان والزرقاء، والسلط، و(٤٤) من أمهات هؤلاء الأطفال المسجلين في هذه المراكز والمدارس، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : تقييم خدمات التدخل المبكر للأطفال المعاقين سمعيا من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين كانت مرتفعة في جميع أبعاد المقياس ، كما أن تقييم خدمات التدخل المبكر المقدمة للأطفال المعاقين سمعيا من وجهة نظر الأمهات كانت مرتفعة ، و وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha = 0,05$) بين متوسطات درجات المعلمين والأخصائيين (أقل من ٥ سنوات خبرة ، أكثر من ٥ سنوات خبرة) وذلك على فقرات بعد إرشاد وتثقيف أسر المعاقين سمعيا، وذلك لصالح المعلمين الأكثر خبرة ، بينما لم توجد فروق في بقية أبعاد الإستبانة . كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات درجات المعلمين والأخصائيين على أبعاد استبانة تقييم خدمات التدخل المبكر المقدمة للأطفال المعاقين سمعيا تبعا لمتغير المستوى التعليمي للمعلمين والأخصائيين.

كما أجرى يوسف (٢٠٠٧م) دراسة هدفت إلى تقييم البرامج التربوية المقدمة للطلبة المعاقين سمعيا في سوريا من وجهة نظر المعلمين والآباء، وقد تكونت عينة من الدراسة من (٩٥) معلما ومعلمة، و(٢٣٠) أسرة في المعاهد الحكومية التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية والعمل في الجمهورية العربية السورية التي بلغ عددها ستة معاهد، وقد طورت استبانة لتحقيق هدف الدراسة، مكونة من ستة أبعاد وأشارت النتائج إلى تقييم المعلمين على البعد الفلسفي والقانوني، وبعد المعلمين والبعد المهني كان مرتفعا، أما على بعد البيئة، والأدوات والوسائل التعليمية، وبعد المنهاج وبعد الآباء فقد كان منخفضا، وبالمقابل تشابه تقييم الآباء مع تقيم المعلمين على بعد الآباء.

وهدفت دراسة القريني (١٤٢٨هـ) إلى التعرف على مدى توافر الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوى الاعاقات العقلية ، ومدى فعاليتها فى دعم العملية التعليمية لهؤلاء الطلاب فى معاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، من خلال استبانة تم تطبيقها على عينة بلغت (٥٥١) يمثلون جميع العاملين بمعهد التربية الفكرية بالرياض، وأوضحت نتائج الدراسة توافر معظم الخدمات المساندة في معهد التربية الفكرية ، وقد جاءت تلك الخدمات والبرامج التي شملت هذه الدراسة، مرتبة تنازليا حسب توفرها كالآتي : خدمات النقل المدرسي ، والخدمات النفسية المدرسية ، خدمات الارشاد المدرسي ، خدمات التخاطب وعلاج الكلام ، الخدمة الصحية المدرسية، خدمة التنقل، خدمة العلاج الطبيعي، خدمة العلاج الوظيفي .كما أظهرت الدراسة فاعلية هذه الخدمات المساندة في دعم العملية التعليمية لهؤلاء

الطلاب بين أفراد العينة ، فيما لم تظهر النتائج اية فروق ذات دلالة احصائية تعود لإختلاف التخصص، المؤهل؛ إلا أنها أظهرت فروق دالة إحصائية بينهم حسب متغير الموضع التعليمي لصالح العاملين ببرامج التربية الفكرية وكذلك متغير الخبرة لصالح المجموعة الأقل خبرة من (١- ٥ سنة).

وقام بحراوي (٢٠٠٦م) بدراسة هدفت إلى تقييم الخدمات المساندة المقدمة للأفراد ذوي الاعاقة العقلية في الأردن ، وشملت عينة الدراسة أخصائي الخدمات المساندة، وإداريي المراكز، ومعلمي ومعلمات التربية الخاصة في المراكز والمشرفين، وكشفت هذه الدراسة عن تقديم الخدمات المساندة بدرجة متوسطة في مراكز التربية الخاصة في الأردن، أما بالنسبة لتقديم الخدمات المساندة بشكل منفرد من قبل أخصائي الخدمات المساندة أو تقديمها من قبل المعلمين والمعلمات فقط، كشفت الدراسة عن تقديم الخدمات المساندة بدرجة جيدة. وكشفت الدراسة أن أكثر أفراد الاعاقة العقلية استفادة من الخدمات المساندة هم الأفراد ذوو الإعاقة العقلية البسيط والمتوسط، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المشرفين، وتقدير معلمي ومعلمات الأفراد ذوي الإعاقة العقلية في مراكز التربية الخاصة في الأردن على أداتي تقييم عمل معلم التربية الخاصة.

وأجرى الشلول(2005) دراسة هدفت إلى تقويم البرامج التربوية المقدمة للمعوقين عقليا بمراكز التربية الخاصة في مدينة عمان من وجهة نظر المديرين والمعلمين، بلغ عدد أفراد الدراسة (230) فردا موزعين على النحو التالي(34) مديرا ومديرة و (196) معلما ومعلمة ، وأعد الباحث مقياسا اشتمل على أربعة أبعاد هي: بعد المنهاج ، الوسائل والأساليب التعليمية، البيئة الصفية ، والخدمات الداعمة للبرنامج. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المديرين /المديرات ، والمعلمين/المعلمات على الأبعاد الأربعة للبرامج التربوية ، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيرات الدراسة وهي الجنس، والمؤهل العلمي ، والخبرة .

وحاولت دراسة الغزو، والحميدي (٢٠٠٤) التعرف على فاعلية فصول التربية الخاصة في دولة الأمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية فصول التربية الخاصة في دولة الأمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين. واشتملت عينة الدراسة على (١٣٢) معلما ومعلمة منهم (٢٥) من الذكور و (١٠٧) من الإناث. وقد استخدم الباحثان مقياساً يتكون من (٥٧) فقرة، مثلت خمسة أبعاد وهي :البيئة التعليمية، التشخيص، الهيئة التدريسية، التعاون، والبرامج ، وأظهرت نتائج الدراسة أن فاعلية فصول التربية الخاصة بمدارس وزارة التربية والتعليم الإماراتية بلغت ٦٦% ، وذلك حسب استجابة أفراد عينة الدراسة وهي نتيجة غير مرضية من وجهة نظر الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود اختلاف في وجهات نظر المعلمين في مدى فاعلية فصول التربية الخاصة في تقديم خدماتها يعزى لاختلاف الجنس وسنوات الخبرة، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى أقل من (05, 0) بين بعد البيئة التعليمية وبعد الهيئة التدريسية، وبعد التشخيص وبعد الهيئة

التدريسية، والهيئة التدريسية والتعاون، وأيضا ارتباط دال إحصائياً عند مستوى أقل من (01, 0) على الأبعاد البيئة التعليمية والبرامج، والتشخيص والبرامج، والهيئة التدريسية ، والبرامج.

وفي دراسة اليونسيف (UNICEF,2002) حول الخدمات المتوفرة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الأردن، قيمت المراكز والمؤسسات التي تقدم الخدمات المتنوعة لذوي الحاجات الخاصة، وكذلك الحصول على التغذية الراجعة من الأسر حول الخدمات المقدمة لهم، وشملت العينة (١٠) مراكز و(٢٥) من أولياء الأمور ، و (٥٠) من الكوادر العاملة مع ذوي الحاجات الخاصة وقد أظهرت النتائج عدم رضى الأسر عن الجانب المتعلق بالعلاج الوظيفي والعلاج اللغوي، وتعديل السلوك، أما فيما يتعلق بالناحية التعليمية ، والمالية والعاطفية فقد بينت النتائج أن للمركز أثرا كبيرا عليهم.

كما قامت المعمري (2000) بدراسة حول مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في سلطنة عُمان ، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في سلطنة عُمان . تكونت عينة الدراسة من جميع مراكز ومدارس التربية الخاصة الحكومية في سلطنة عُمان والبالغ عددها 4) (مراكز ، وتضم (4) مدراء ، و (136) معلمًا ومعلمة ، وأشارت النتائج إلى أن جميع مراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان فعالة في جميع الأبعاد ماعدا بعد المعلمين والعاملين، فقد كان أعلى المتوسطات بعد الجو التربوي ومن ثم جاء بعد الإدارة ، وبعد المنهاج ، وبعدي خصائص المركز والتدريس والتدريب . كما أشارت النتائج حول المشكلات التي تحد من فاعلية مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين والتي تتعلق بالإعداد منها النقص في إعداد وتأهيل وتدريب المعلمين ، وعدم وجود منهاج خاص لفئات الإعاقة العقلية، وعدم وجود دليل للمعلم، ومن أهم المشكلات التي تتعلق بالمركز واللوازم التعليمية هي نقص اللوازم التعليمية ، وعدم توفر مختبرات ، وعدم توفر أجهزة وقصور في الجانب المادي.

كما حاولت دراسة الوابلي (١٩٩٨م) التعرف على واقع الخدمات المساندة وتحديد أهم مجالاتها التي يحتاجها الطلاب ذوي الإعاقات العقلية كما يراها العاملون في معاهد التربية الفكرية، كما تناولت الدراسة مفهوم الخدمات المساندة، وأهدافها، ومجالاتها، ووظائفها، وأشارت إلى أن حاجة صغار الأطفال المعوقين للخدمات المساندة تزيد أكثر بحكم صغر السن، بل أن حاجاتهم إلى الخدمة المكثفة قد تساعدهم على تقليص الفجوة بينهم ، وبين أقرانهم من الأطفال العاديين من نفس العمر، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك بعض الخدمات قد وصلت إلى مستويات ضعيفة من التحقق، وذلك لغياب الكوادر الفنية المتخصصة، وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة عندما تعرض لمفهوم الخدمات المساندة وأهميتها، وللتعرف على الصعوبات التي واجهها الباحث.

وعلى صعيد الدراسات الأجنبية قام دانهاور وجونسون (danhauer & Johnson, 2006) بدراسة هدفت إلى تقييم برنامج فحص السمع والتدخل

المبكر الناشيء، والمبني على المجتمع في ولاية كاليفورنيا الامريكية ، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) طفلا تم تحويلهم من مستشفيات تجري فحص السمع للأطفال حديثي الولادة إلى مركز أهلي ينظر في هذه الحالات ، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة شكاوى الآباء المتعلقة بمعاينة أطفالهم المقيمين في المستشفى (١٠٠٪)، وانخفضت نسبة شكاوى آباء الاطفال الذين تم تحويلهم إلى مراكز أهلية خارج نطاق المستشفى ،كما اختار (٥٠٪) من الآباء الأطفال الذين يشكون من فقدان حاسة السمع استعمال المعينات السمعية.

وهدفت دراسة بانج وريشي (Pang & Richy, 2005) إلى تقيم واقع برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقات في خمس دول هي (زمبابوي، بولندا، الصين الهند، الولايات المتحدة) قام الباحثان بدراسة السياسات التي تدعم برامج التدخل المبكر، والعوائق الأساسية التي تواجه تلك الدول في تطبيق برامج التدخل المبكر، وذلك من خلال مراجعة الوثائق الرسمية لبرامج التدخل المبكر، وذلك من خلال مراجعة الوثائق الرسمية لخدمات التدخل المبكر لكل دولة، وإجراء مقابلاتٍ شخصية لخبراء في الميدان، وقد خلصت الدراسة بأن قلة التمويل تقف حائلا دون تقديم تلك الخدمات في تلك الدول، كما أن نقص العاملين المؤهلين أحد أهم العوائق الأساسية التي تواجه تلك الدول. وكما أوصت الدراسة بأهمية تحسين خدمات الخاصة في الطفولة المبكرة، وذلك بإعداد العاملين المؤهلين، وتحسين الخدمات المتمركزة على الأسرة.

كما قامت جين (Gine, C ,et al , 2005) بدراسة هدفت إلى تقييم حالة التدخل المبكر في إسبانيا بعد (٣٠) سنة من العمل مع الأسر، والأطفال ذوي الاعاقة النمائية، أو المعرضين لخطر الاصابة بمثل هذه الإعاقات، وتناولت الدراسة الأفكار التالية: القاعدة المعرفية، والتنظيمية للتدخل المبكر في إسبانيا وتطورها بالتدرج خلال العقود القليلة الماضية. وأن هذا المجال ما يزال في مرحلة من التحول بإتجاه نموذج من التدخل يكون أكثر تركيزا على الأسرة، وأكثر اندماجا بشبكات الخدمات المجتمعية، وما تزال هناك مشكلات إدارية ومالية وصعوبات في التدريب المهني في هذا المجال.

أما يونغ وآخرون (Young ,A ,et al, 2009) فقام بدراسة هدفت إلى تصميم استبانة للأهل بحيث يتم استخدامها في تقييم خصائص ونوعية خدماتٍ التدخل المبكر التي تتبع الكشف المبكر للصمم، تكونت عينة الدراسة من (٨٢) أبا وأما، وكانت من نتائج الدراسة سهولة الإجابة عن الاستبانة فلم يواجه الآباء صعوبة في ذلك ، بالإضافة إلى أن الاستبانة التي تم تصميمها تفيد في فهم طبيعة التدخل المبكر وخدماته، ومدى فاعليته، وكيفيته وأثره، ومدى رضا الأهل عنه .

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

في إطار مجال الدراسة الحالية لمحاولة تقييم برامج التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين، يمكن استنباط بعض نقاط الإتفاق بينها، وبين الدراسات السابقة، في كون معظم الدراسات السابقة تهدف إلى تحديد مستوى الخدمات المقدمة لذوي الحاجات الخاصة إعتمادا على تقديرات العاملين في

المجال، أو الخبراء كدراسة (أبو صفية ، ٢٠١٠، و الوابلى ، ١٩٩٨، يوسف ٢٠٠٧ البحراوي ،٢٠٠٦)، أو أولياء الأمور كدراسة (اليونسيف ، ٢٠٠٢، يوسف ٢٠٠٧ يونغ وآخرون (Young ,A, et al 2009)، للوقوف على نقاط القوة والضعف فيها، وتجنب نقاط الضعف، ومحاولة التحسين في هذه الخدمات قدر الإمكان لتحقيق هذه الخدمات الأهداف التي وضعت من أجلها، إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في محاولتها تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين فى ضوء مدخل الجودة، وهو مالم تتطرق إليه الدراسات السابقة .

كما حاولت الدراسات السابقة تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من خلال تقييم بعد، أو مجال واحد فقط كتقييم خدمات التدخل المبكر كدراسة (أبو صفية ٢٠١٠، جين ٢٠٠٤، بانج وريشي (٢٠٠٥م)، دانهاور وجونسون , (danhauer & Johnson, 2006)، يونغ وآخرون (Young ,A, et al 2009) ، أو الخدمات المساندة كدراسة (الوابلى ،١٩٩٨، يوسف ٢٠٠٧ البحراوي ،٢٠٠٦) ، مما يجعل الدراسة الحالية أكثر شمولا في تقييم الخدمات من هذه الدراسات ، لتحديد مستوى هذه الخدمات وما يحتاج منها إلى تعديل .

وقد تمت الإفادة من الدراسات السابقة في إعداد أدوات الدراسة الحالية، والتي تشمل استبانة تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين في ضوء مدخل الجودة، وذلك من خلال الاطلاع على الأطر النظرية الموجودة في هذه الدراسات، وعلى أدوات الدراسات المتعلقة بالبرامج، والخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة، والإفادة منها في وضع أبعاد أدوات الدراسة وبناء فقراتها، كما تمت الإفادة من هذه الدراسات في مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها .

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

إعتمد الباحثان في دراستهما هذه على المنهج الوصفي المسحي، الذي يتم بواسطته إستجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة، أو عينة منه بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها وتفسيرها (العساف،١٤١٦،ص١٩١).

أ_ مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب التربية الميدانية في قسم التربية الخاصة بكلية التربية في جامعة الملك عبد العزيز بجدة للفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ ، الذين قدر عددهم بحوالي (١١٣) طالبا.

ب- عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة جميع الطلاب المعلمون في قسم التربية الخاصة في مسارت الإعاقة العقلية، الإعاقة السمعية، وصعوبات التعلم، وقد أستبعدت الدراسة طلاب المعلمون من مسار التوحد لصغر عددهم إلبالغ خمسة طلاب فقط ، وبلغت عينة الدراسة ٩٧.٦٪ من مجتمع الدراسة وفقا لما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (١): توزيع عينة الدراسة على المسارات الدراسية بقسم التربية الخاصة ونسبتها إلى المجتمع الأصلي

م	المسار" التخصص "	مجتمع الدراسة	عينة الدراسة	السبة المئوية %
١	إضطرابات سلوكية وتوحد	٥	---	-------
٢	إعاقة سمعية	١٠	٩	%٩٠
٣	صعوبات تعلم	٥٦	٥٦	%١٠٠
٤	إعاقة عقلية	٤٢	٤١	%٩٧.٦
	المـــــجـمـــــوع	١١٣	١٠٦	%٩٧.٦

وتوضح الجداول (٢)، (٣) تحديد خصائص مجتمع الدراسة حسب المسار "التخصص"، والمعدل التراكمي للطلاب ، ونوعية مؤسسة التدريب الميدانى، ونوع البرنامج (عزل – دمج)، وفقا للمتغيرات المرتبطة لمجتمع الدراسة.

جدول رقم (٢): توزيع أفراد الدراسة طبقاً لمتغير المعدل التراكمي.

المعدل التراكمى	العدد	النسبة المئوية
• أقل من ٣	٣٣	٣١.١٣
• جيد (٣ – ٣.٧٤)	٣٩	٣٦.٧٩
• جيد جدا (٣.٧٥ – ٤.٤٩)	٢٢	٢٠.٧٥
• ممتاز (من ٤.٥٠ – ٥)	١٢	١١.٣٢
المجموع	١٠٦	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن ٣٦.٧٩٪ من الطلاب أفراد الدراسة معدلاتهم التراكمية في المستوى الجيد، و ٣١.١٣٪ منهم في المستوى المقبول. أما تقدير ممتاز فجاء بنسبة منخفضة بلغت ١١.٣٢٪ من الطلاب أفراد الدراسة. وحيث أن المعدل التراكمي يعد مؤشرا للتحصيل الدراسي في مقررات قسم التربية الخاصة ، مما يشير بوضوح إلى قدرة الطالب المعلم على تقييم برامج التربية الخاصة

جدول رقم (٣): توزيع أفراد الدراسة طبقاً لمتغير نوعية البرنامج التعليمي(عزل/ دمج)

م	المسار التخصص	معهد/ مركز		فصل مدمج	
		العدد	%	العدد	%
١	اعاقة عقلية	١٤	٤٠.٤٨	٢٧	٥٩.٥٢
٢	اعاقة سمعية	٦	٦٠	٣	٤٠
٣	صعوبات تعلم	---	--	٥٦	١٠٠
	المجموع	٢٠	%١٩	٨٦	%٨١

يتضح من الجدول رقم (٣) أن الطلاب أفراد عينة الدراسة يتوزعون على برامج التربية الخاصة سواء المعاهد، أو الفصول الملحقة بنسبة متفاوتة، تصل الى نسبة ١٠٠٪ من طلاب مسار صعوبات التعلم نظرا لطبيعة المسار ، بينما تصل نسبة الطلاب المعلمون من قسم التربية الخاصة فى تخصص الإعاقة العقلية الذين يقضون فترة التربية الميدانية بالفصول الملحقة بنسبة ٥٩.٥٢٪ مقابل ٤٠.٤٨٪ فى معهد التربية الفكرية.

جـ - أداة الدراسة :

قام الباحثان ببناء أداة الدراسة (إستبانة) وذلك لتقييم برامج التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمون ،وقد تم بناء أداة البحث اعتمادا على الدراسات السابقة في هذا المجال مثلا: (أبو صفية ، ٢٠١٠ و بخش ، ٢٠٠٩ ويوسف ، ٢٠٠٧ و البحراوي ، ٢٠٠٦ و دانهاور وجونسون danhauer &

Johnson , 2006 ويونغ وآخرون2009 Young ,A, et al) ، واعتماداً على المعايير العالمية في مجال برامج التربية الخاصة الصادرة من مجلس الاطفال غير العاديين؛ فضلا عن خبرة الباحثين في مجال التربية الخاصة . وقد تم صياغة مفردات الاستبانة، على شكل عبارات إيجابية، تصف في مجملها جوانب الأداء التي ينبغي توافرها في مؤسسات التربية الخاصة ، وقد بلغ عددها في الصورة الأولية (٧٠) فقرة موزعة عدة مجالات على الأجزاء اللآتية : الجزء الأول : ويتعلق بالبيانات الشخصية للمفحوص وتضم البنود التالية : الاسم " اختيارى " ، الرقم الجامعي ، المعدل التراكمي التخصص " المسار" مكان التدريب " معهد ، فصل ملحق ، غرف مصادر، مركز خاص" ، واشتمل الجزء الثاني على محاور تصف أبعاد ومحاور تقييم البرامج المقدمة للطلاب ذوى الإعاقات وفقا للاتجاهات المعاصرة التى أوضحتها أدبيات التربية الخاصة.

- **حساب صدق الاداة** :
- **أولا : الصدق الظاهري** :

للتأكد من صدق أداة الدراسة، قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الإختصاص وطلب منهم إبداء الرأي حول صلاحية كل عبارة ومناسبتها لكل محور، وبناءً على ما أبداه المحكمون من ملحوظات تم استبدال بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعضها، ثم قام الباحثان بصياغة الاستبانة في شكلها النهائي، وقد تضمنت خمسة محاور رئيسة على النحو الآتي:

- المحور الأول: محور البيئية التعليمية واشتمل على (١٢) فقرة.
- المحور الثاني: محور كوادر التربية الخاصة العاملة واشتمل على (١٢) فقرة.
- المحور الثالث: محور التقييم والتشخيص واشتمل على (١٧) فقرة.
- المحور الرابع: محور الدعم والمساندة التربوية (١٤) فقرة.
- المحور الخامس: محور الخدمات المساندة واشتمل على (١٢) فقرة.

واستخدم مقياس رباعى للإستجابة على الفقرات في مقياس ليكرت الرباعي يتم احتساب الفترات حسب المعادلة التالية:عدد المسافات ÷ عدد الإجابات..... وتصبح تقدير الفقرة كالتالى: ٤ .متوفرة بدرجة كبيرة ، ٣. متوفرة بدرجة متوسطة، ٢. متوفرة بدرجة ضعيفة، ١. غير متوفرة ، = ٤ وتم حساب إجمالي المسافات = ٣ وبالتطبيق على القانون أعلاه :تصبح الفترة = ٣/٤= ٠,٧٥ وبذلك يكون تفسير المتوسط الحسابي الموزون كالآتي :

- من ١ إلى ١,٧٤ يكون التقدير اللفظي غير متوفرة.
- من ١,٧٥ إلى ٢,٤٩ يكون التقدير اللفظي متوفرة بدرجة ضعيفة.
- من ٢,٥٠ إلى ٣,٢٤ يكون التقدير اللفظي متوفرة بدرجة متوسطة.
- من ٣,٢٥ إلى ٤ يكون التقدير اللفظي متوفرة بدرجة كبيرة.

وقد تم التأكد من صدق الاستبانة بعد عرضها على مجموعة من المحكمين كما ذكر سابقا، وتم حذف وتعديل بعض الفقرات في ضوء آراء المحكمين فأصبحت فى صورتها النهائية تتكون من ٦٦ فقرة، كما استخدم الباحثان صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency Validity ، حيث تم حساب معامل الإرتباط بين فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال، وحساب معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للاستبيان، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) صدق الاتساق الداخلي

المحور	رقم الفقرة	إرتباط الفقرة بالمجال	إرتباط الفقرة بالاستبيان	رقم الفقرة	إرتباط الفقرة بالمجال	إرتباط الفقرة بالاستبيانة
البيئية التعليمية	١	٠.٦٥٤**	٠.٦٥٦**	٧	٠.٦٥٣**	٠.٦٩٨**
	٢	٠.٥٦٨**	٠.٦٩٩**	٨	٠.٦٧٨**	٠.٦٣٩**
	٣	٠.٦٤٣**	٠.٦٧٩**	٩	٠.٦٧٤**	٠.٤٦٦*
	٤	٠.٦٢١**	٠.٦٢٨**	١٠	٠.٤٧٨*	٠.٤٨٩*
	٥	٠.٤٢٣*	٠.٥٦٤**	١١	٠.٧٣٢**	٠.٦٣٤**
	٦	٠.٧٢٨**	٠.٧٤٣**	١٢	٠.٤٥٦*	٠.٦٧٣**
كوادر التربية الخاصة	١	٠.٦٦٥**	٠.٥١٣**	٧	٠.٤٧٣*	٠.٧٦٢**
	٢	٠.٦٧٨**	٠.٤٤٦*	٨	٠.٦٨٤**	٠.٤٣٧*
	٣	٠.٦٣٢**	٠.٤٣٥*	٩	٠.٤٣٧*	٠.٤٧٨*
	٤	٠.٧٦١**	٠.٦٢٣**	١٠	٠.٤٩١**	٠.٧٤٣**
	٣	٠.٦٨٩**	٠.٦٧٨**	١١	٠.٦١٥**	٠.٦٨٩**
	٥	٠.٧٧٨**	٠.٧٣٢**	١٢	٠.٤٩٧*	٠.٦٦٨**
	٦	٠.٧٣٢**	٠.٧٧٣**			
التقييم والتشخيص	١	٠.٤٧٢**	٠.٤٤٥*	٩	٠.٤٥٩*	٠.٥٦٧**
	٢	٠.٦٦٤**	٠.٦٤٠**	١٠	٠.٦٥٤**	٠.٥٤٣**
	٣	٠.٨٧٥**	٠.٤٣٩*	١١	٠.٦١٢**	٠.٧٣٧**
	٤	٠.٦٢٣**	٠.٧٦٢**	١٢	٠.٤٥٣*	٠.٦٥٢**
	٥	٠.٤٧٢**	٠.٤٤٥*	١٣	٠.٤٧٨*	٠.٥٧٨**
	٦	٠.٦٦٤**	٠.٦٣٦**	١٤	٠.٦٥٤**	٠.٥٤٣**
	٧	٠.٨٧٥**	٠.٤٧٨*	١٥	٠.٥٦٨**	٠.٦١١**
	٨	٠.٦٣٦**	٠.٧٦٧**	١٦	٠.٤٧٨*	٠.٦٤٣**
	١٧	٠.٦٧٤**	٠.٦٢٣**			
الدعم المساندة التربوية	١	٠.٦٥٦**	٠.٦٩٤**	٧	٠.٧٣٤**	٠.٧٦٥**
	٢	٠.٦٠٩**	٠.٦٨١**	٨	٠.٦٥٨**	٠.٧١٢**
	٣	٠.٦١١**	٠.٤٧٣**	٩	٠.٧٩٣**	٠.٤٩١*
	٤	٠.٥٦٧**	٠.٥٤٤**	١٠	٠.٧٦٠*	٠.٤٥٨*
	٥	٠.٤٢٣*	٠.٤٧٨**	١١	٠.٦٩٣**	٠.٧٣٥**
	٦	٠.٦٩٩**	٠.٧٠٧**	١٢	٠.٤٦٧*	٠.٦٧٨**
الخدمات المساندة	١	٠.٦٣٧**	٠.٧٠٤**	٧	٠.٦٥٤**	٠.٦٤٠**
	٢	٠.٧٣٢**	٠.٦٧٢**	٨	٠.٦٧١**	٠.٦٧٥**
	٣	٠.٦٢٢**	٠.٦٩٣**	٩	٠.٧٤٧**	٠.٤٥٧*
	٤	٠.٥٩٨**	٠.٦٢١**	١٠	٠.٤٤٣*	٠.٣٧٢*
	٥	٠.٤٥٦*	٠.٥٧٧**	١١	٠.٦١٥**	٠.٦٧٨**
	٦	٠.٦٧٥**	٠.٦٨٩**	١٢	٠.٤٧٨*	٠.٦٤٩**

* قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٥).

** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١).

- **حساب ثبات الأداة** :

تم تحديد معامل الثبات بطريقتين:

الطريقة الأولى: تم حساب معامل الثبات للأداة باستخدام معادلة كرو نباخ ألفا Cronbach's alpha ، وقد بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٣) كما تم حساب معاملات الثبات الفرعية، وقد تراوحت بين (٠,٩٣)، (٠,٦٦) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

الطريقة الثانية: طريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط بين جزأي الاختبار للعبارات الزوجية والفردية وقد بلغ معامل الثبات الكلي بهذه الطريقة (٠,٨١)، كما تم حساب معاملات الثبات الفرعية، وقد تراوحت بين (٠,٥٩، ٠,٨٩)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول رقم (٥) : معاملات الثبات للمجالات الفرعية باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	المحـــــــور	معامل الارتباط	معامل ثبات التجزئة النصفية
١	البيئية التعليمية	٠.٦٦	٠.٦١
٢	كوادر التربية الخاصة	٠.٦٢	٠.٥٩
٣	التقييم والتشخيص	٠.٨٩	٠.٨١
٤	الدعم والمساندة التربوية	٠.٨٣	٠.٧٧
٥	الخدمات المساندة	٠.٩٣	٠.٨٩
المجموع الكلى		٠.٧٨	٠.٧٣

وتعتبر هذه الأداة مناسبة لأغراض الدارسة، حيث تتميز بصدق وثبات عاليين مما يعزز الثقة في استخدامها، ويمكن القول بأن هذه الاستبانة يعتمد عليها في قياس ما أعدت لأجله.

د- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم البحث الأساليب الإحصائية التالية في معالجة البيانات التي تم جمعها من أفراد الدراسة: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الأحادي عند مستوى الدلالة ٠.٠٥، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية في حالة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ .

• عرض النتائج ومناقشتها :

للإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على: " ما تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة ؟". وتوضح الجداول (٦) (٧) (٨) (٩) (١٠) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة للبرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة في مدينة جدة تبعا لدرجة الموافقة على محاور أداة الدراسة.

• اولا : درجة تقييم محور البيئة التعليمية :

يوضح جدول رقم (٦) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور البيئة التعليمية كالآتي:

جدول رقم (٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور البيئة التعليمية

م	محور البيئة التعليمية	مستوى درجة تقدير								المتوسط	درجة التوفر
		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		غير متوفرة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
١	بيئة المدرسة / المركز غنية ومشجعة لتيسير تعلم الاطفال.	٤٣	٤٠.٦	٤٩	٤٦.٢	١٤	١٣.٢	–	–	٢.٤٤	ضعيفة
٢	البناء المدرسى يراعي كود البناء المنصوص عليه فى التعليمات واللوائح	٤٣	٤٠.٦ ٥	٤٠	٣٧.٧	١١	١٠.٣	١٢	١١.٣	٢.٤٢	ضعيفة

٣	تتمتع الفصول الدراسية/غرف المصادر بعوازل للصوت، وإضاءة وتهوية مناسبة.	٥٣	٥٠	٤١	٣٨.٧	٩	٨.٤	٢	١.٨٨	٢.٥٢	متوسطة
٤	يتوفر في الفصول / غرف المصادر الأثاث المناسب.	٦١	.٥٧٥	٣٨	٣٥.٨	٧	٦.٦	–	–	٣.٢٣	متوسطة
٥	يتوفر في الفصول الدراسية / غرف المصادر مكتبة شاملة.	١٣	١١.٣	٢٦	٢٤.٥	٥٦	٥٢.٨	٩	٨.٤	١.٩٧	ضعيفة
٦	يتوفر في الفصول الدراسية / غرف المصادر تقنيات تعليمية حديثة تناسب طبيعة الفئة	٤٨	٤٥.٣	٣٢	٣٠.٢	١٤	١٣.٢	١٩	١٧.٩	٢.٤٩	ضعيفة
٧	يتوفر في الفصول/ غرف المصادر ألعابا تربوية وترفيهية تناسب طبيعة الفئة	٣٨	٣٥.٨	٣٤	٣٢.٧	٢١	١٩.٨	١٣	١١.٣	٢.٢٩	ضعيفة
٨	توجد فى المدرسة/ المركز مرافق لممارسة الانشطة البدنية، والفنية، والمهنية، والترويحية.	٧٢	٦٧.٩	٢٩	٢٧.٣	٤	٣.٧٧	١	٠.٩٤	٣.٤١	كبيرة
٩	يتوفر في المدرسة / المركز انظمة الامان والسلامة مثل وسائل إنذار، إطفاء، لوحات الإرشادية .	٧٧	٧٢.٦	٢١	١٩.٨	٨	٧.٥٤	–	–	٣.٦٥	كبيرة
١٠	تتوفر مرافق صحية (دورات مياه) تتناسب طبيعة الفئة.	٨٦	٨١.١٣	١٦	١٥.٠٩	٨	٧.٥٤	٤	٣.٧٧	٣.٧٣	كبيرة
١١	تتوفر بالمدرسة / المركز عيادة طبية مجهزة.	٩	٨.٤	١٦	١٥.٠٩	٢٢	٢٠.٨	٥٩	٥٥.٦	١.٢١	غير متوفرة
١٢	للمدرسة/ المركز موقع على الشبكة العنكبوتية يستخدم فى التوعية والتواصل .	١٤	١٣.٢	٢٥	٢٣.٥	٣٢	٣٠.٢	٣٤	٣٢.٧	١.٣٤	غير متوفرة
	المتوسط العام للمحور									٢.٥٥	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسط العام للمحور قد بلغ (٢.٥٥ من ٤) وهو مايعني أن تقدير عينة الدراسة لفقرات محور البيئية التعليمية في برامج التربية الخاصة موضع التقييم متوفرة بدرجة متوسطة، وقد تراوحت متوسطات

تقييم عينة الدراسة لفقرات محور البيئة التعليمية من (١،٢١) إلى (٣،٧٣) وحصلت الفقرات (٨،٩،١٠) على أعلى نسب توافر في برامج التربية الخاصة على التوالى (٣،٧٣) ، (٣،٦٥)، (٣،٤١) من خلال تقييم عينة الدراسة وهي الفقرات الخاصة:بـ " تتوفر مرافق صحية (دورات مياه) تتناسب طبيعة الفئة" ، و " يتوفر في المدرسة / المركز انظمة الامان والسلامة مثل وسائل إنذار، إطفاء، لوحات الإرشادية "، و" توجد فى المدرسة/ المركز مرافق لممارسة الانشطة البدنية، والفنية، والمهنية، والترويحية."

بينما حصلت الفقرات (٥،١٢،١١) على أدنى نسب توافر فى برامج التربية الخاصة على التوالى (١،٢١)، (١،٣٤) ، (١،٩٧) وهي الفقرات الخاصة:بـ" تتوفر بالمدرسة / المركز عيادة طبية مجهزة." ، و" للمدرسة/ المركز موقع على الشبكة العنكبوتية يستخدم فى التوعية والتواصل" ، و" يتوفر في الفصول الدراسية / غرف المصادر مكتبة شاملة."

- **ثانيا : درجة تقييم محور كوادر التربية الخاصة العاملة:**

يوضح جدول رقم (٧) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور كوادر التربية الخاصة العاملة كالآتي:

جدول رقم (٧): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور كوادر التربية الخاصة العاملة

م	محور كوادر التربية الخاصة العاملة	مستوى درجة تقدير								المتوسط	درجة التوفر
		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		غير متوفرة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
١	يوجد في المركز/ المدرسة مدير مؤهل أو لديه الخبرة في التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة.	٥٩	٥٥.٦	٣٣	٣١.١	١٤	١٣.٢	–	–	٣.٥٥	كبيرة
٢	يوجد في المركز/ المدرسة فريق متعدد التخصصات (تربوية – طبية – نفسية – اجتماعية ...الخ).	٨٢	٧٧.٣	١٧	١٦.٠٣	٧	٦.٦	–	–	٣.٧٦	كبيرة
٣	يتمتع فريق العمل في المركز/ المدرسة بالمؤهلات	٥٨	٥٤.٧	٣١	٢٩.٢	١١	١٠.٣٧	٦	٥.٦	٢.٧١	متوسطة

	والخبرات المناسبة لمهامهم.									
٤	يتناسب عدد المعلمين مع اعداد الطلاب بطريقة مقننة .	٦٣	٥٩.٤	٢٨	٢٦.٤	١٢	١١.٣	٤	٣.٧٧	٢.٨٤	متوسطة
٥	يوجد معلم مستشار / متجول فى الدمج الاكاديمى داخل الفصل العادى	٤١	٣٨.٦	٣٦	٣٣.٩	٢١	١٩.٨	٨	٧.٥٧	٢.٤٤	ضعيفة
٦	يوجد لدى فريق العمل فهما واضحا والتزاما بفلسفة التربية الخاصة المعاصرة	٤٠	٣٧.٧	٢٢	٢٠.٧	١٩	١٧.٩	٢٥	٢٣.٥	٢.٤١	ضعيفة
٧	يعمل جميع اعضاء فريق العمل في المركز/ المدرسة بطريقة مهنية وفقا لمتطلبات التربية الخاصة.	٢١	١٩.٨	٣٨	٣٥.٨	٣٩	٣٦.٩	٨	٧.٥٧	٢.١٣	ضعيفة
٨	يوجد قنوات تواصل ومشاركة مهنية بين المدرسة / المركز وقسم التربية الخاصة (دورات ، تدريب ميدانى)	٦١	٥٧.٥	٣٩	٣٦.٥	٤	٣.٧٧	٢	١.٨	٢.٦٣	متوسطة
٩	تقدم فرص لتطوير الاداء المهني لفريق العمل من خلال (تدريب خارجى/ داخلى، وابتعاث ، ودراسات عليا).	٧٥	٧٠.٧	٢١	١٩.٨	٨	٧.٥٧	٢	١.٨	٣.٣٤	كبيرة
١٠	يجتمع فريق العمل بصورة	٧٨	٧٣.٨	١٦	١٥.١	٨	٧.٥٧	٤	٣.٧٧	٣.٦٣	كبيرة

	دورية ومنتظمة لمناقشة قضاياهم المهنية									
١١	يمارس فريق العمل بالمدرسة / المركز مهامه وفقا للتشريعات والنظم السارية في مجال التربية الخاصة.	٨٤	٧٩.٢٤	١٧	١٦.٠٣	٥	٤.٧١	--	-	٣.٧٩	كبيرة
المتوسط العام للمحور										٣.٠٢	متوسطة

يتضح من جدول رقم (٧) أن المتوسط العام للمحور قد بلغ (٣.٠٢ من ٤)، وهو مايعني أن تقدير عينة الدراسة لفقرات محور الكوادر العاملة في برامج التربية الخاصة موضع التقييم متوفرة بدرجة متوسطة، وقد تراوحت متوسطات تقييم عينة الدراسة لفقرات محور الكوادر العاملة من (٢.١٣) الى (٣.٧٩) وحصلت الفقرات (٩،١٠،٢،١١) على أعلى نسب توافر في برامج التربية الخاصة على التوالي (٣.٧٩)، (٣.٧٦)، (٣.٦٣)، (٣.٣٤) من خلال تقييم عينة الدراسة وهي الفقرات الخاصة:بـ " يمارس فريق العمل بالمدرسة / المركز مهامه وفقا للتشريعات والنظم السارية فى مجال التربية الخاصة" ، و " يوجد في المركز/ المدرسة فريق متعدد التخصصات (تربوية – طبية – نفسية – اجتماعية ...الخ)"، و" يجتمع فريق العمل بصورة دورية ومنتظمة لمناقشة قضاياهم المهنية"، و" تقدم فرص لتطوير الاداء المهني لفريق العمل من خلال (تدريب خارجى/ داخلى، وإبتعاث ، ودراسات عليا)".

بينما حصلت الفقرات (٦،٥،٧) على أدنى نسب توافر في برامج التربية الخاصة على التوالي (٢.١٣)، (٢.٤١)، (٢.٤٤) وهى الفقرات الخاصة: بـ" يعمل جميع اعضاء فريق العمل في المركز/ المدرسة بطريقة مهنية وفقاً لمتطلبات التربية الخاصة." ، و" يوجد لدى فريق العمل فهما واضحا والتزاما بفلسفة التربية الخاصة المعاصرة "، و" يوجد معلم مستشار / متجول فى الدمج الإكاديمى داخل الفصل العادى".

- **ثالثا: درجة تقييم محور التقييم والتشخيص:**

يوضح جدول رقم (٨) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور التقييم والتشخيص كالآتي:

جدول رقم (٨): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور التقييم والتشخيص

م	محور التقييم والتشخيص	مستوى درجة تقدير								المتوسط	درجة التوفر
		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		غير متوفرة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		

١	وجود فريق متخصص للقيام بعمليات التقييم والتشخيص المتنوع وفقاً للصلاحيات المهنية المعتمدة	٢٣	٢١.٧	٤٩	٤٦.٢	٢١	١٩.٨	١٢	١١.٣٢	١.٤٨	غير متوفرة
٢	يعمل فريق التشخيص وفق آليات عملية التقييم والتشخيص المنصوص عليها في برامج التربية الخاصة .	٣٦	٣٣.٩	٣٣	٣١.١	٣١	٢٩.٢	٦	٥.٦٦	١.٦٢	غير متوفرة
٣	تتوافر في المركز / المدرسة أدوات تشخيص ملائمة تتيح تعدد المحكات في التشخيص.	٢١	١٩.٨	٢٦	٢٤.٥	٣٨	٣٥.٨	٢١	١٩.٨	١.٤٢	غير متوفرة
٤	يستخدم فريق متعدد التخصصات مقاييس رسمية مقننة على البيئة المحلية في عملية التشخيص .	١٨	١٦.٩	٣١	٢٩.٢	١٦	١٥.٠٩	٤١	٣٨.٧	١.٣٩	غير متوفرة
٥	تجرى عمليات الملاحظة للطفل اثناء تعامل الطفل مع اسرته في المركز / المدرسة	١٤	١٣.٢	٢٧	٢٥.٤٧	٣١	٢٩.٢	٣٤	٣٢.٠٧	١.٣٧	غير متوفرة
٦	توفر غرفة خاصة معدة إعدادا مناسباً لإجراء عملية	٤٣	٤٠.٥	٣٨	٣٥.٨	١٩	١٧.٩	١٣	١٢.٢	٢.٤٨	ضعيفة

	التقييم والتشخيص فيها									
٧	تستخدم الملاحظة والمقابلة كأحد الأساليب في تقييم الطلاب ذوي الإعاقات .	٣٩	٣٦.٩	٣٣	٣١.١٣	٢٢	٢٠.٧٥	١١	١٠.٣٧	١.٦٧	غير متوفرة
٨	تجمع البيانات حول الطلبة من ذوي الإعاقات من عدة مصادر.	٥١	٤٨.١١	٢٩	٢٧.٣٥	١٨	١٦.٩	٨	٧.٥٤	٢.٥٨	متوسطة
٩	يجرى تقييم دوري لمتابعة تقدم الطلاب ذوي الاعاقات.	٥٤	٥٠.٦	٢٩	٢٧.٣٥	١٠	٩.٤٣	١٣	١٢.٢	٢.٦٧	متوسطة
١٠	تستخدم البيانات المستخرجة من التشخيص للتخطيط للبرامج التربوية الفردية ومتابعة التقدم الحاصل.	٤٦	٣ .٤٣	٣١	٢٩.٢	١٩	١٧.٩٨	١١	١٠.٣٧	٢.٥١	متوسطة
١١	تتوفر أنماط من التقويم البديل تتاسب مع إحتياجات فئات الاعاقة .	٢١	١٩.٨	٣٣	٣١.١٣	١١	١٠.٣٧	٤١	٣٨.٦٧	١.٤٦	غير متوفرة
١٢	تتميز عملية التقييم والتشخيص بأنها مستمرة ومندمجة ومتكاملة مع الانشطة التعليمية.	٣٦	٣٣.٩	٣١	٢٩.٢	٢٦	٢٤.٥	١٣	١٢.٢٦	١.٧٦	ضعيفة
١٣	تعتمد عملية التقييم والتشخيص على الانشطة التدريسية ذات	١٣	١٢.٢	٣٩	٣٦.٨	١٦	١٥.١	٥٦	٥٢.٨	١.٢٣	غير متوفرة

	المعنى.									
١٤	تتوفر فى بنود التقييم والتشخيص مهمات تقييمية فى سياق وظيفى (حياتى) حقيقى.	١٧	١٦.١	٤٤	٤١.٥	٣٦	٣٣.٩	٩	٨.٥	٢.١٩	ضعيفة
١٥	يتمتع فريق التقييم والتشخيص بنظرة واقعية لاداءات الطلاب ومخرجات العملية التعليمية .	٢١	١٩.٨	٢٩	٢٧.٦	٤٥	٤٢.٤	١١	١٠.٣	١.٨٦	ضعيفة
١٦	يوجد دور واضح للاسرة (الوالدين) فى عملية التقييم والتشخيص خاصة فى مرحلة الطفولة المبكرة.	٣٩	٣٦.٨	٣٨	٣٥.٨	١٦	١٥.١	١٣	١٢.٢	١.٩٦	ضعيفة
١٧	تستخدم فى عملية التقييم والتشخيص اختبارات وادوات وتقينات تكنولوجية متطورة.	٢٨	٢٦.٤	٣١	٢٩.٢	٤٦	٤٣.٣	٤١	١.٤٩	٢.١٦	ضعيفة
	المتوسط العام للمحور								١.٨٧		ضعيفة

يتضح من جدول رقم (٨) أن المتوسط العام للمحور قد بلغ (١.٨٧ من ٤)، وهو مايعنى أن تقدير عينة الدراسة لفقرات محور التقييم والتشخيص في برامج التربية الخاصة موضع التقييم متوفرة بدرجة ضعيفة، وقد تراوحت متوسطات تقييم عينة الدراسة لفقرات محور التقييم والتشخيص من (١.٢٣) الى (٢.٧٦) وحصلت الفقرات (٩، ١٠،٨) على أعلى نسب توافر في برامج التربية الخاصة على التوالي (٢.٧٦)، (٢.٥٨)، (٢.٥١)، من خلال تقييم عينة الدراسة وهي الفقرات الخاصة: بـ " يجرى تقييم دوري لمتابعة تقدم الطلاب ذوي الإعاقات"، و " تجمع

البيانات حول الطلبة من ذوي الإعاقات من عدة مصادر"، و" تستخدم البيانات المستخرجة من التشخيص للتخطيط للبرامج التربوية الفردية ومتابعة التقدم الحاصل".

بينما حصلت الفقرات (١٣، ١١،٣،٤، ٧) على أدنى نسب توافر في برامج التربية الخاصة على التوالي (١.٢٣)، (١.٣٩)، (١.٤٢)، (١.٤٦) (١.٦٧) وهي الفقرات الخاصة بـ" تعتمد عملية التقييم والتشخيص على الأنشطة التدريسية ذات المعنى. "، و" يستخدم فريق متعدد التخصصات مقاييس رسمية مقننة على البيئة المحلية في عملية التشخيص"، و" تتوافر في المركز / المدرسة أدوات تشخيص ملائمة تتيح تعدد المحكات فى التشخيص"، و " تتوفر فى بنود التقييم والتشخيص مهمات تقييمية في سياق وظيفى (حياتي) حقيقي"، و" تستخدم الملاحظة والمقابلة كأحد الأساليب في تقييم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة ".

هذا وتركز التوجهات الحديثة على إشراك الأسر في البرامج التربوية ، ويعتمد نجاحها على مشاركة آباء ذوي الاحتياجات الخاصة ، وهذا ما أشارت اليه كل من دراسة منصور (٢٠٠٥، ٦١- ٦٢) وميكلسين (Mikkelsen et, al 2001,pp116-119) , التي أظهرت النتائج فيها مطالبة الأهالي بتطوير خطط لتفعيل الخدمات المساندة المقدمة لأبنائهم ، بينما اختلفت الدراسة الحالية معها حيث أشارت إلى ضعف مشاركة الأهل في مساعدة المختصين على تنفيذ البرامج التربوية.

- **رابعا: درجة تقييم محور الدعم والمساندة التربوية:**

يوضح جدول رقم (٩) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور الدعم والمساندة التربوية كالآتي:

جدول رقم (٩): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور الدعم والمساندة التربوية

م	محور الدعم والمساندة التربوية	مستوى درجة تقدير								المتوسط	درجة التوفر
		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		غير متوفرة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
١	تستند المناهج الدراسية على خصائص الطالب وأساليب تعلمه	٣١	٢٩.٢٤	٤٩	٤٦.٢	١٨	١٦.٩	٨	٧.٥	٢.٣٦	ضعيفة
٢	تستند المناهج الدراسية الى نظريات ومداخل تربوية معتمدة في التربية الخاصة.	٣٦	٣٣.٩	٤١	٣٨.٦	١٢	١١.٣	١٧	١٦.١	٢.٣٢	ضعيفة
٣	توفر المناهج الدراسية المقدمة	١١	١٠.٣	٥٤	٥٠.٩	٢٧	٢٥.٥	١٤	١٣.٢	٢.٤٦	ضعيفة

	فرصة حقيقية لتقدم وانتقال الطلاب لمستويات أعلى.										
٤	تدار المناهج الدراسية بشكل تعاوني بين المعلمين .	٣٤	٣٢.١	٣٨	٣٥.٨	٢١	١٩.٨	١٣	١٢.٢	٢.٥٢	متوسطة
٥	المناهج الدراسية معدلة لتتناسب مع طبيعة الفئة.	١٣	١٢.٢	١٤	١٣.٢	٥٦	٥٢.٨	٢٣	٢١.٧	١.٩٣	ضعيفة
٦	يقوم فريق متعدد التخصصات بإعداد البرنامج التربوي الفردي لكل طالب .	٢٦	٢٤.٥	٣٢	٣٠.١٨	٢٣	٢١.٧	٢٣	٢١.٧	٢.١١	ضعيفة
٧	إعداد خطط تربوية وتعليمية فردية مستندة الى مستوى الأداء الحالى للطالب.	٤٢	٣٩.٦	٣٤	٣٢.٠٧	١٨	١٦.٩	١٢	١١.٣	٢.٦١	متوسطة
٨	تصاغ الأهداف الورادة في الخطط التعليمية بشكل صحيح قابلة للقياس .	٥٣	٥٠	٢٩	٢٧.٣	١٣	١٢.٢	١١	١٠.٣	٢.٧٦	متوسطة
٩	تستخدم إستراتيجات وأساليب تدريسية متنوعة لتحقيق الاهداف الموضوعة.	٤٩	٤٦.٢	٢٦	٢٤.٥	١٧	١٦.١	١٤	١٣.٢	٢.٥١	متوسطة
١٠	تتوفر وسائل وأدوات مساعدة لتنفيذ الإستراتيجات التدريسية.	٥٧	٥٣.٧	٢٦	٢٤.٥	٢٨	٢٦.٤	١٩	١٧.٩	٢.٧١	متوسطة
١١	تستخدم أساليب	٤٧	٤٤.٣	٣٦	٣٣.٩	٣٤	٣٢.١	١٦	١٥.١	٢.٥٦	متوسطة

	تقييم مناسبة للحصول على تغذية راجعة لاتقان الطلاب للمهام والمهارات.									
١٢	توفر المدرسة/ المركز بدائل تربوية إساليب الدمج التى تتناسب مع الفئة.	٥٨	٥٤.٧	٣٣	٣١.١	١٦	١٥.١	٢	١.٨٨	٢.٧٩	متوسطة
١٣	تتوفر في المدرسة أو المركز برامج خاصة بالتدخل المبكر.	٧	٦.٦	١١	١٠.٤	١٧	١٦.١	٧١	٦٦.٩	١.١٢	غير متوفرة
١٤	تشارك المدرسة أو المركز في المسابقات والفعاليات الخاصة بذوي الإعاقات	٣٣	٣١.٢	٢٦	٢٤.٥	٢٨	٢٦.٤	١٩	١٧.٩	٢.٤٧	ضعيفة
المتوسط العام للمحور										٢.١	ضعيفة

يتضح من جدول رقم (٩) أن المتوسط العام للمحور قد بلغ (٢.١ من٤)، وهو ما يعني أن تقدير عينة الدراسة لفقرات محور الدعم والمساندة التربوية في برامج التربية الخاصة موضع التقييم متوفرة بدرجة ضعيفة، وقد تراوحت متوسطات تقييم عينة الدراسة لفقرات محور الدعم والمساندة التربوية من (١.١١) إلى (٢.٧٦) وحصلت الفقرات (١٢، ١٠،٨) على أعلى نسب توافر في برامج التربية الخاصة على التوالي (٢.٧٩)، (٢.٧٦)، (٢.٧١) من خلال تقييم عينة الدراسة وهي الفقرات الخاصة: بـ " توفر المدرسة / المركز بدائل تربوية (اساليب دمج) تتناسب مع الفئة "، و " تصاغ الاهداف الورادة في الخطط التعليمية بشكل صحيح قابلة للقياس"، و" تتوفر وسائل وادوات مساعدة لتنفيذ الاستراتيجيات التدريسية ". بينما حصلت الفقرات (١٣، ٥،٦) على أدنى نسب توافر في برامج التربية الخاصة على التوالي (١.١٢)، (١.٩٣)، (٢.١١) وهي الفقرات الخاصة: بـ" تتوفر في المدرسة أو المركز برامج خاصة بالتدخل المبكر" ، و" المناهج الدراسية معدلة لتتناسب مع طبيعة الفئة"، و" يقوم فريق متعدد التخصصات بإعداد البرنامج التربوي الفردي لكل طالب ". وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة المعمري (٢٠٠٠) والشلول (٢٠٠٥) أن هذه المناهج لا تثير الدافعية لدى الأطفال ولا تلبي الاحتياجات الخاصة لديهم ، وتخلو من مواضيع متنوعة، ولا تراعي الفروق الفردية .

- **خامسا : درجة تقييم محور الخدمات المساندة:**

يوضح جدول رقم (١٠) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور الخدمات المساندة كالآتي:

جدول رقم (١٠) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتب لتقييم أفراد عينة الدراسة لمحور الخدمات المساندة

م	محور الخدمات المساندة	مستوى درجة تقدير								المتوسط	درجة التوفر
		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		غير متوفرة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
١	تتم إحالة الطلاب لتلقى الخدمات المساندة وفقا لقواعد محددة سواء داخل او خارج المدرسة أو المركز .	٢١	١٩.٨	٤٩	٤٦.٢	٢٦	٢٤.٤	٢٤	٢٢.٦	٢.١٤	ضعيفة
٢	تقدم في المركز/ المدرسة خدمات ارشادية للطلاب ذوي الإعاقات الخاصة بصورة فردية وجماعية .	٤٣	٤٠.٥	٤٠	٣٧.٧	٢٢	٢٠.٧	١	٠.٩٤	٢.٤٧	ضعيفة
٣	تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات العلاج الطبيعي المختلفة لاعادة التاهيل الجسمي الحركي أو يوجد نظام احالة بديل .	١٣	١٢.٢	١٤	١٣.٢	٥٦	٥٢.٨	٢٣	٢١.٧	١.٨٧	ضعيفة
٤	تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات العلاج الوظيفي أو يوجد نظام إحالة بديل.	٣١	٢٩.٦	٣٨	٣٥.٤	٢٧	٢٥.٤	١٠	٩.٤	٢.٤٣	ضعيفة
٥	تقدم في المركز / المدرسة خدمات علاج اللغة والكلام .	٢٢	٢٠.٨	٢٦	٢٤.٥	٤٩	٤٦.٣	٩	٨.٤	٢.٤٩	ضعيفة

٦	تتوفر في المركز/ المدرسة الخدمات الصحية المدرسية أو يوجد نظام إحالة بديل.	٤٨	٤٥.٣	٣٢	٣٠.٢	١٤	١٣.٢	١٩	١٧.٩	٢.٦٦	متوسطة
٧	تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات العمل الإجتماعي المدرسي	٣٨	٣٥.٨	٣٤	٣٢.٠٧	٢١	١٩.٨	١٣	١٢.٢	٢.٤٧	ضعيفة
٨	تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات انتقالية (التحضير، والتدريب للتكيف السريع على البيئة الجديدة)	١١	١٠.٣	١٦	١٥.٠٩	٤٧	٤٤.٣	٦٤	٦٠.٣	١.٢٧	غير متوفرة
٩	تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات التكنولوجيا المساندة المختلفة.	٧٢	٧٦.٩	٢١	١٩.٨	٨	٧.٤	٥	٤.٧	٢.٦١	متوسطة
١٠	تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات الإرشاد التأهيلي.	٢٦	٢٤.٥	٤٣	٤٠.٥	١٥	١٤.١	٢١	١٩.٨	٢.٣٣	ضعيفة
١١	تتوفر خدمات التنقل للطلاب من إلى المدرسة / المركز.	٥٥	٥١.٤	٣٧	٣٤.٩	٨	٧.٥	٦	٥.٦	٣.٠٩	متوسطة
١٢	تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات متابعة الخريجين من الطلاب	٧	٦.٦	١٦	١٥.١	٣٩	٣٦.٨	٥٩	٥٥.٦	١.٦٢	غير متوفرة
	المتوسط العام للمحور									١.٨٩	ضعيفة

يتضح من جدول رقم (١٠) أن المتوسط العام للمحور قد بلغ (١.٨٩ من٤)، وهو ماييعني أن تقدير عينة الدراسة لفقرات محور الدعم والمساندة التربوية في برامج التربية الخاصة موضع التقييم متوفرة بدرجة ضعيفة، وقد تراوحت متوسطات تقييم عينة الدراسة لفقرات محور الخدمات المساندة من (١.٢٧) الى (٣.٠٩) وحصلت الفقرات (١١، ١٢،٩) على أعلى نسب توافر في برامج التربية الخاصة على التوالي (٣.٠٩)، (٢.٦٦)، (٢.٦١) من خلال تقييم عينة الدراسة وهي الفقرات الخاصة: بـ " تتوفر خدمات التنقل للطلاب من الى المدرسة / المركز "

و " تتوفر في المركز/ المدرسة الخدمات الصحية المدرسية أو يوجد نظام احالة بديل"، و " تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات التكنولوجيا المساندة المختلفة" ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من القريني (٢٠٠٧) ، ودوغلاس (Douglas,2004) والتي أظهرتا فاعلية خدمة النقل والتنقل في دعم استفادة الطلاب ذوى الاعاقات من خلال ماتقدمه البرامج التربوية لهم، سواءً في نقلهم لتلك المؤسسات التعليمية التي تقدم خدماتها لهم بوسائل نقل معدلة، أو مكيفة لتناسب احتياجاتهم، أو مساعدتهم بالمشاركة في الأنشطة والزيارات الميدانية، والتي تساعدهم في تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة منهم. كما وتشير هذه النتيجة إلى ضعف ومحدودية فاعلية الخدمة الصحية المدرسية في برامج التربية الخاصة ، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة القريني (٢٠٠٧) التى أشارت الى توفر تلك الخدمات بصورة ضعيفة ، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع ما أكدت عليه دراسة كل من وايركسن (Ericksen, 1998) ، و بجباي (Bigby, 2004) ، و هاكر و وسيل (Hacker & Wessel,198) من فاعلية تلك الخدمة في دعم ، واستفادة الطلاب ذوي الاعاقات من البرامج التعليمية المقدمة لهم. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة شيحة (٢٠٠٥) في توفر خدمات التكنولوجيا المساندة المختلفة في مؤسسات التربية الخاصة ، يفسر هذه النتيجة الدعم المقدم من المملكة العربية السعودية لهذه الفئات، وعدم التقصير في توفير جميع المستلزمات التي تخص المعوقين من أجل تحسين حياتهم ، ورفع كفاءتهم من أجل مشاركتهم في تنمية المجتمع ، ويتحملون العبء في تحمل مسؤولياتهم ، وهذا الحرص في توفير المعدات والبرمجيات الخاصة لمساعدة الأفراد ذوي الإعاقة ، والتركيز على استخدام الحاسوب في تقديم الخدمات والبرامج لذوي الاحتياجات الخاصة.

بينما حصلت الفقرات (١٢،٣،٨) على أدنى نسب توافر في برامج التربية الخاصة على التوالي (١.٢٧)، (١.٦٢)، (١.٨٧) وهي الفقرات الخاصة: بـ" تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات انتقالية (التحضير، والتدريب للتكيف السريع على البيئة الجديدة " ، و" تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات متابعة الخريجين من الطلاب" ، و" تتوفر في المركز/ المدرسة خدمات العلاج الطبيعي المختلفة لإعادة التاهيل الجسمي الحركي أو يوجد نظام احالة بديل". كما توضح نتيجة الدراسة الحالية إلى ضعف ومحدودية خدمة علاج اللغة والكلام رغم اهميتها للطلاب ذوى الاعاقات ، وهو ما يختلف مع نتائج دراسة كل من القريني (٢٠٠٧)، توماس وسانجر (Tomes & Sanger, 1986) ، وبرنارد والبرونا & (Bernald Illerbrun, 1998) ، وفرانسيس (Francis, 1989) ويوكرانيتز و فريسكويز (Ukrainetz & Fresques , 2003) ، والتي تؤكد جميعها على فاعلية هذه الخدمة في علاج اللغة والكلام للطلاب ذوي الاعاقات .

- **ثانيا: اختبار فروض الدراسة** :

لاختبار الفرض الصفري الأول في الدراسة الحالية والذي نصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقييم الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لمتغير التخصص"، وتم

إستخدام إختبار تحليل التباين الأحادي one way ANOVA ، ويوضح جدول رقم (١١) ذلك.

جدول رقم (١١): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين إتجاهات مفردات عينة الدراسة وفق متغير التخصص (إعاقة عقلية، إعاقة سمعية، صعوبات تعلم)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	١.٥١	٣	٠.٥٦٦	١.٧٦٥	٠.١٣٤
داخل المجموعات	٢٧.٠٤	١٠٣	٠.٢٩١		
المجموع	٢٨.٥٦	١٠٦			

ويتبين من الجدول رقم (١١) أن مستوى الدلالة أقل من 0.05، مما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات الطلبة المعلمين لبرامج التربية الخاصة وفق متغير التخصص ، وبالتالى يمكن قبول الفرض الصفرى الأول للدراسة الذى نصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقييم الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لمتغير التخصص".

وكمحاولة لتفسير النتيجة السابقة يمكن القول بأنها تعود إلى مجموعة من الأسباب المحتملة منها أن معظم عينة الدراسة (٨١٪) قد مارست مهاراتٍ وفعالياتٍ التربية الميدانية في الفصول الملحقة بمدارس عادية شكلت مناخا موحدا لممارسات التربية الخاصة ، اضافة إلى ذلك فإن جميع عينة الدراسة قد تعرضوا لمقررات موحدة فى أغلبها اثناء مرحلة اعدادهم الأكاديمي في قسم التربية الخاصة مع بعض الاختلاف في مقررات دراسية تخصصية قليلة .

٢- لإختبار الفرض الصفري الثاني في الدراسة الحالية والذي نصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقييم الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لمتغير المعدل التراكمي"

الجدول رقم (١٢): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتقديرات عينة الدراسة لتقييم برامج التربية الخاصة one way ANOVA حسب المعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢.٢٥٢	٣	٠.٧٥١	١٢٧.٧٦٠	دالة
داخل المجموعات	٠.٤٢٧	٩٦	٠.٠٠٤		
المجموع	٢.٦٦٧	٩٩			

ويتبين من الجدول رقم (١٢) أن مستوى الدلالة أقل من 0.05، مما يؤكد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة($\alpha = 0.05$) بين تقديرات الطلبة المعلمين لبرامج التربية الخاصة وفق متغير المعدل التراكمي (مقبول- جيد – جيد جدا – ممتاز)، بالتالي يتم رفض الفرض الصفري الثاني الذي وضعتها الدراسة.

ولمعرفة لصالح أي المجموعات كانت الفروق، تم إستخدام اختبار (Schaffe)للمقارنات البعدية كما يظهرها الجدول رقم (١٣).

جدول (١٣) : نتائج اختبار (Schaffe) للمقارنات البعدية بين المجموعات حسب المعدل التراكمي

المعدل	الوسط الحسابى	مقبول (أقل من ٣)	جيد (٣ - ٣.٧٤)	جيد جدا (٣.٧٥ - ٤.٤٩	ممتاز (من ٤.٥٠ - ٥)
مقبول (أقل من ٣)	٢.٦٤		-*٠.٢٢٣	-*٠.٤٢٦	-*٠.٥٧٢
جيد (من ٣ - ٣.٧٤)	٢.٨٩	*٠.٢٢٣	-	٠.٢١٢	-*٠.٣٤٦
جيد جدا (من ٣.٧٥ - ٤.٤٩)	٣.٤٥	*٠.٤٢٦	*٠.٢١٨	-	-*٠.١٤٦
ممتاز (من ٤.٥٠ - ٥)	٣.٨٦٧	*٠.٥٧٢	*٠.٣٤٦	*٠.١٤٦	-

يتبين من الجدول رقم (١٣) أن الفروق تركزت لصالح الطلاب المعلمين من أصحاب المعدل التراكمي الممتاز، ومن وجهة نظر البحث تبدو هذه النتيجة منطقية، حيث يحتاج التقييم الجيد لبرامج التربية الخاصة الى معدلات تحصلية عالية قادرة على استنتاج الفروق بين النظرية والتطبيق، والطلاب المعلمين من أصحاب هذا المعدل هم الأكثر تمييزا لنقاط القوة والضعف في أداءات برامج التربية الخاصة التي يتدربون بها، وكما أن ارتفاع معدل التحصيل مؤشر على التعامل بإيجابية مع مقتضيات التربية الميدانية ومهامها المتعددة، وإعتبارها فرصة للمزيد من النجاح والتقدم من قبل ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع .

٣- لاختبار الفرض الصفري الثالث في الدراسة الحالية والذي نصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تقييم الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لمتغير نوعية البرنامج (عزل – دمج)، وتم إستخدام إختبار تحليل التباين الأحادي one way ANOVA، ويوضح جدول رقم (١٤) ذلك.

جدول رقم (١٤): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين إتجاهات مفردات عينة الدراسة وفق (عزل – دمج)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	١.٦٧	٢	٠.٥٣٥	١.٦٦٤	٠.١٢١
داخل المجموعات	٢٧.٣٤	١٠٣	٠.٢١٢		
المجموع	٢٩.٥٨	١٠٦			

ويتبين من الجدول رقم (١٤) أن مستوى الدلالة أقل من 0.05، مما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) بين تقديرات الطلبة المعلمين لبرامج التربية الخاصة وفق لمتغير نوعية البرنامج (عزل – دمج)، وبالتالي يمكن قبول الفرض الصفري الثالث للدراسة الذى نصه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تقييم الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لمتغير نوعية البرنامج (عزل – دمج)".

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء الدمج المرحلي غير المكتمل الممارس حاليا فى فصول التربية الخاصة الملحقة في مدارس عادية، إلا أن الممارسات الفعلية لا ترقى إلى المستوى المطلوب ، وجعل منها مجرد دمج مظهرى بين الطلاب ذوي الإعاقات، وزملائهم من الطلبة العاديين.

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء النتائج السابقة فإن البحث يوصي بالآتي:

- الإعتماد على أداة الدراسة في تقييم برامج التربية الخاصة التي يمارس بها الطلاب المعلمون بقسم التربية الخاصة لمهام ، وفعاليات التربية الميدانية .
- مناقشة نتائج التقييم لبرامج التربية الخاصة من خلال مقررات طرق التدريس الخاصة لتنمية إتجاهات ومهارات الطلاب .
- تفعيل التواصل بين وحدات التربية الميدانية بكليات التربية ، وادارة التعليم وإدارة التربية الخاصة ، ومعاهد وفصول التربية الخاصة لتقديم التغذية الراجعة حول فعالية تلك البرامج .
- إجراء دراسة تستهدف التعرف على معايير مؤسسات التدريب الميداني الفعال للطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة.
- إجراء دراسة تستهدف مقارنة تقديرات كل من المشرفين الأكاديميين في قسم التربية الخاصة، بتقديرات طلابهم لجودة برامج التربية الميدانية .

- **المراجع** :

- **المراجع العربية** :

١. إبراهيم ،الغزو ، عماد ،الحميدي،مؤيد ،(٢٠٠٤). فاعلية فصول التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين ، **مجلة العلوم التربوية** ،العدد السادس ص ١٢٧- ١٤٢.

٢. أبو الحسن ، أحمد و باحشوان ، صالح (٢٠١٠). التقويم التربوي المعدل للطلاب ذوي الإعاقات في ضوء التعليم الشامل ، ورقة عمل مقدمة للملتقى العاشر للجمعية الخليجية للاعاقة ، المملكة العربية السعودية ، الدمام ، في الفترة من ١٣ – ١٥ جمادي الأولى ١٤٣١هـ الموافق ٢٧ – ٢٩ أبريل ٢٠١٠م تحت شعار "برامج التأهيل في دول مجلس التعاون الخليجي : تشخيص المواقع واستشراف المستقبل".

٣. أبو صفية، سلوى (٢٠١٠). **تقييم خدمات التدخل المبكر في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة في الأردن للأطفال المعاقين سمعيا في ضوء المعايير العالمية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان ، الأردن .

٤. بحراوي، عاطف (٢٠٠٦). **تقييم الخدمات المساندة للأفراد ذوي التخلف العقلي في الأردن** . رسالة دكتوراة غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

٥. البيلاوي، حسن وآخرون (١٤٢٦هـ) . **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات** ، تحرير أ.د. رشدي أحمد طعيمة ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن.

٦. درعان ، علي و أبو الحسن ، أحمد (٢٠٠٨). **الإدارة والإشراف والتنظيم فى التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية** ، خوارزم للنشر والتوزيع ، جدة ، السعودية.

٧. الروسان، فاروق (٢٠٠١) . **سيكولوجية الأطفال غير العاديين – مقدمة في التربية الخاصة** ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٨. الشلول ، علي (2005). **تقويم البرامج التربوية المقدمة للمعاقين عقليا بمراكز التربية الخاصة في مدينة عمان من وجهة نظر المديرين والمعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

٩. الشيحة ، سارة (٢٠٠٥). **دراسة تقويمية لإستخدام التقنيات التعليمية في معاهد الأمل للصم بمدينة الرياض** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، السعودية .

١٠. العتيبي، ناصر (٢٠٠٢). *الدمج الشامل للتلاميذ ذوى الاعاقات الشديدة ، ماهيته ، مناهجه فعاليته*. دراسة مقدمة للمؤتمر الثامن لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية ، القاهرة ، مجلد المؤتمر ، ص ٥٩- ٨١.

١١. العساف ، صالح (١٤١٦ه). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية . مكتبة العبيكان ، الرياض ، السعودية .

١٢. القريوتي، يوسف والسرطاوي، عبدالعزيز (١٩٨٨). دراسة مسحية لعمليات التقويم المستخدمة في معهد التربية الخاصة بمدينة الرياض. **مركز البحوث التربوي** ، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

١٣. القريني، تركى عبد الله سليمان (١٤٢٨هـ). **مدى توافر الخدمات المساندة وفاعليتها فى دعم العملية التعليمية لتلاميذ التربية الفكرية**، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود، الرياض ، السعودية .

١٤. مهدي السامرائي (١٩٨٧). وقائع الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء من ١٨- ٢٠ أبريل ١٩٨٧م . **مركز البحوث التربوية والنفسية** ، جامعة بغداد.

١٥. المعمري، خولة (٢٠٠٠). **مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان** ، رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الأردنية ، عمان، الأردن .

١٦. منصور ، طلعت (٢٠٠٥). *الإرشاد النفسي من أجل تربية دامجة* . ندوة جامعة الخليج العربي : دور الخدمات المساندة في التأهيل الشامل لذوي الحاجات الخاصة ، ١٦- ١٨ مايو ، ص ص ٤٣- ٨٥ .

١٧. النمر، عصام .(2006). **محاضرات في أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة** . دار اليازوري للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن .

١٨. النوري، عبلة (١٩٩٦). حول تعليم التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة في صفوف الدراسة العادية، **مجلة المعلم العربي**، العدد الرابع، ص ص ٥٠- ٥٥.

١٩. الوابلي ،عبد الله (١٩٩٨). التحرر من نظم المؤسسات الداخلية ، **مركز البحوث التربوية بكلية التربية** ، جامعة الملك سعود ، الرياض.

٢٠. الوابلي، عبدا لله .(1996) واقع الخدمات المساندة ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في معاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية .**مجلة كلية التربية** ،ع٢٠(٢) ، ص ص 191-232.

٢١. يوسف ، نينا (٢٠٠٧) . **تقييم البرامج التربوية المقدمة للطلبة المعاقين سمعياً في سوريا** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، الأردن.

٢٢. اليونسيف (2002). الخدمات المتوفرة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الأردن: متاحة على الرابط http://www.unicef.org/jordan/arabic/resources_1406.html

• **المراجع الاجنبية** :

1. Bernard, G. & Illerbrun, D., (1998). Evaluting Rural Preschool Speech- Language Services, **Journal of Disability Development and Education**, Vol. 45, No.2, pp.203-210.
2. Bigby, L. M. (2004). Medical and Health-*Related Services*: More Than Treating Boos-Boos and Ouchies. **Journal of Intervention in school and clinic**, Vol.39 No. 4,pp.233-235.
3. Danhauer , J & Johnson , C (2006). A case study of an emerging Community - Based early hearing detection and Intervention Program: Part1. Parents Compliance. **American Journal of Audiology**, vol,15 (1). P 25- 32.
4. Egbert,Wali, (1996).analysis of Quality Assessment, Higher Education, vol19,no1.
5. Ericksen, C., (1998). School Nursing and Helath Services. **Journal of Teacher Education**, Vol. 3., No. 28, pp. 359-363.
6. Francis, M., (1989), Making Related Services Decisions for students With SevereHandicapps in Public Schools, Rools, Criteriaand, authority. [ph. D. dissertation]united State New York.
7. Gine, C,et al.(2005). Early Intervention in Spain: some directions for future development, **Infants& Young children journal**, vol 17(3) – p 247- 257 .
8. Hacker, K. & Wessel, G., (1998). School –Based Health Centers and School Nurses,**Journal of School Health**, Vol. 68, No. 10, pp. 409- 414.
9. Heward, w. (2006): Exceptional children .An introduction to special Education ,Eighth Edition ,upper saddle River, New Jersey,Columbs,Ohio.
10. Kika, H., Lenia P. & Chryso, S. (2005): Evaluation of supports services provided to Deaf children Attending Secondary General Schools in Cyprus. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Vol. 10(2) pp. 203-211.
11. Mikkelsen, U. Nielsen, P. & Rasmusen, S.(2001): Support Services in Denmark for Parents of children who are deaf or

hard of hearing – a national survey. **Scandinavian audiology**, Vol.,30, pp. 116-119.

12. NCATE, (2000): Standards. Washington, DC: Author: Available on NCATE's Web site, www.ncate.org. (2000).
13. Pang, Y & Richy,D (2005). A comparative study of Early intervention in Zimbabwe, Poland, China, India, and United states of America, **The International Journal of Special Education** , vol. 20 (2) , p. 122 – 131.
14. Smith, D. D. (2007): Introduction to special Education, Sixth Edition. Boston. London.
15. Tomes, L. & Sanger, D., (1986). Attiude of interdisciplinary Team Members Toward Speech – Language Services in Public Schools, **Journal Language, SpeechHearing Services in the School**, Vol. 17, No3, pp. 230- 240.
16. Ukrainetz, T. & Fresques, E., (2003). What Isn't Language?": Qualitative Study of the Role of the School Speech-Language Pathologist, **Journal of Language, Speech, and Hearing Services in School**, Vol.34, No.4, pp.284- 298.
17. Young, A, et al (2009) . The design and validation of a parent – report questionnaire for assessing the characteristics and quality of early Intervention overtime, **the Journal of deaf studies and deaf Education**, vol.14 (4), p 422- 435.

****