[٢]

تقييم فاعلية الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة المتعددة في ضوء متغيريّ المؤهل العلمي ونوع النظام المدرسي في دولة الكويت

د. عبد الرحمن محمود توفيق جرّار
مستشار التربية الخاصة
دولة الكويت

تقييم فاعلية الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة المتعددة في ضوء متغيريّ المؤهل العلمي ونوع النظام المدرسي في دولة الكويت

د. عبد الرحمن محمود توفيق جرّار*

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فاعلية الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة المتعددة في ضوء متغيري المؤهل العلمي ونوع النظام المدرسي في دولة الكويت.

تكونت عينة الدراسة من جميع مجتمع الدراسة من مدارس ومؤسسات الطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة المتعددة في دولة الكويت والبالغ عددها (٥) مدارس، حيث اشتملت على معلمي التربية الخاصة العاملين في هذه المدارس والمؤسسات والبالغ عددهم (١٠٩) معلماً ومعلمة.

بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٠٥) بين المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس والدبلوم العالي من جهة وبين المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير في بُعد الكفاءة العلمية والمهنية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقات العقلية الشديدة والمتعددة وفي الدرجة الكلية. في حين بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٠٥) بين المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس

* مستشار التربية الخاصة – دولة الكويت.

والمعلمين الحاصلين على درجة الماجستير وجاءت الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير في الأبعاد التالية: تقييم الطلبة والتخطيط التعليمي والتدخل العلاجي والبيئة التعليمية للطلبة ذوي الاعاقات العقلية الشديدة والمتعددة.

كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) تعزى لأثر نوع النظام المدرسي في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية باستثناء بعد تقييم الطلبة، وجاءت الفروق لصالح المدارس الأجنبية.

Abstract:

This study aims to evaluate the effectiveness of educational services provided for students with severe and multiple mental disabilities According to Variables of Scientific Qualification and The type of School Systems in the State of Kuwait. The study sample consisted of all study population which were chosen from Arab and foreign schools and institutions of students with multiple and severe intellectual disabilities in the State of Kuwait, There were (5) schools and (109) Teachers who work at these schools and institutions. Results indicated there are a statistically significant differences (0.05=α) between teachers with bachelor degree and higher diploma on the one hand and teachers with master degree on the other hand. The results indicated that there are differences in favor of teachers with master degree in Scientific and professional efficiency of Special Needs Teachers dimension and in total degree. And the results indicated there are a statistically significant differences (0.05=α) between teachers with bachelor degree and teachers with master degree. the differences are in favor of teachers with master degree on these dimensions assessment of students, educational planning. Therapeutic Intervention, and the educational environment for students with severe intellectual and mental disabilities.

Results indicated there are a statistically significant differences (0.05=α) attributed to the impact of the type of School System in relation to educational services provided to students. The results indicated that there are differences in favor of foreign schools on all dimensions, except of assessment of students dimension, the results of came in favor of the forgin schools.

مقدمة:

لم يمضي وقت طويل على إلحاق الطلبة ذوي الاعاقات العقلية الشديدة المتعددة بخدمات التربية الخاصة (Smith& Patton& kim, 2006). وما تزال الغالبية العظمى منهم محرومة من أية خدمات تربوية وتأهيلية. ليس هذا فحسب، بل أن الخدمات المتوفرة للنسبة الضئيلة لا تُقدم على أيدي معلمين ذوي إعداد متخصص. ولما كان المعلم العنصر الأهم في العملية التربوية، عادية كانت هذه العملية أو خاصة، فإن جهوداً منظمة ومكثفة يجب أن تُبذل لإعداد معلمي التربية الخاصة في الوطن العربي.

فالوضع الراهن لا يرقى إلى مستوى التطلعات. ولعل أكثر ما يميز هذا الميدان هو افتقاره إلى الكوادر المدربة. فمدارس التربية الخاصة ومؤسساتها توظف المعلمين الذين تتوافر لديهم الرغبة في العمل مع المعوقين وليس الكفايات المهنية والخبرة اللازمة. وكما هو معروف، فلا يزال الجزء الأكبر من تدريب هذه الفئة من المعلمين عملاً تقوم به مدارس ومؤسسات التربية الخاصة ذاتها ضمن ما يمكن تسميته بالتدريب في أثناء الخدمة (الخطيب والحديدي، ٢٠١٣).

وتعتبر الإعاقة العقلية من أكثر فئات الإعاقة التي حظيت ومنذ فترة طويلة نسبياً باهتمام التربويين في الدول العربية. ويشمل هذا الاهتمام على إجراء الدراسات العلمية وتطوير الاختبارات والمقاييس ووضع المناهج التدريبية الخاصة وغير ذلك. إلا أن جل الاهتمام ينصب على الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة حيث يلتحق الطلاب الذين يعانون من هذه الإعاقة بمدارس خاصة تُعرف في معظم الدول العربية باسم مدارس التربية الفكرية (الخطيب، ٢٠١٠).

إن نوعية الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات العقلية من جهة وجودة هذه الخدمات من جهة ثانية أمراً يُفترض به أن يكون أول ما يؤخذ بالاعتبار عند تقديم الرعاية لهؤلاء الطلبة من قبل أي مدرسة أو مؤسسة تربوية، وما تجدر الإشارة إليه انه ما زال هناك جهود متواضعة تُبذل في تقديم الخدمات لذوي الإعاقات مع وجود تباينٍ بين القائمين على تقديم هذه الخدمات إلا أن الفروقات بينهم ليست كبيرة.

وما زالت الدراسات العربية التي تُجرى لقياس فاعلية الخدمات التربوية لذوي الإعاقات العقلية الشديدة والمتعددة قليلة، في حين أن الباحثين والاختصاصيين في العالم قد أجروا دراسات كان لنتائجها الأثر الكبير في تطور العديد من المراكز والمؤسسات التي تُعنى بتقديم الخدمات التربوية لأفراد هذه الفئة (بحراوي، ٢٠٠٦).

حالياً، يُنظر إلى الخدمات التي تُقدم للطلبة ذوي الاعاقات العقلية الشديدة المتعددة على أنها خدمات مستمرة طوال حياة الطالب مع التغيير في نوعية وكثافة الدعم المقدم، وحاليا يُعوَّل كثيراً على تعزيز مشاركة الطلبة ذوي الإعاقات في الحياة الاجتماعية والأنشطة في المجتمعات التي يعيشون فيها. لذا فإن استمرارية الدعم المقدم للطلبة يضمن لهم حياة كريمة في مرحلة ما بعد المدرسة من خلال حصولهم على عمل، والمحافظة على استمرارهم فيه، ومساعدتهم على التكيف مع الواقع الجديد، وينطبق ذلك على أهم القضايا ذات العلاقة بحياة هؤلاء الطلبة وهي قضية" تقرير المصير" Self -Determination والتي تتضمن قدرة الطالب على دراسة البدائل واختيار المناسب منها فيما يتعلق بالسكن، والعمل، ووقت الفراغ (Thompson, 2014). وتجدر الإشارة إلى أن الخدمات التربوية التي كان الطالب يتلقاها في المدرسة

تبقى مستمرة وتُقدم له عن طريق مراكز متخصصة ولساعات محددة، او بواسطة المعلمين الذين يقدمون خدماتهم لهؤلاء الأفراد في المنازل ويتبعون جمعيات ومراكز تطوعية، أو عن طريق جهات حكومية رسمية (Thompson, Schalack, Agosta, Teninty& Fortune, 2014). وفيما يتعلق بالطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة المتعددة فإن حاجاتهم تتباين تبايناً كبيراً، إلا أن معظمهم يتطلبون تربية خاصة مكثفة ومتواصلة لتعلم مهارات التواصل، والمهارات الحركية، والمهارات الإدراكية، ومهارات العناية بالذات، ومهارات الحياة الاستقلالية، وليس هذا فحسب بل أنهم يحتاجون إلى الخدمات العلاجية المساندة جميعها أو بعضها مثل العلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي، وعلاج الكلام واللغة، وغيرها من الخدمات (Thompson, 2014).

وتعد دولة الكويت من الدول العربية السباقة في تقديم خدمات التربية الخاصة للأفراد ذوي الإعاقات في القطاعين العام والخاص، حيث اهتمت وزارة المعارف بهذا الشأن منذ العام ١٩٥٦ وأنشئ معهد النور للمكفوفين، وفي عام ١٩٦٠ قرر مجلس المعارف انشاء مجمع شامل لذوي الاحتياجات الخاصة يضم مجموعة من المعاهد التي تختص في فئات الاعاقة السمعية والبصرية والعقلية، وأقسام للورش المهنية، وفي عام ١٩٨٦ وصل عدد المعاهد إلى (١٤) معهداً. ومن ثم عملت وزارة التربية على دمج الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة في المدارس العادية، وإنشاء مراكز للتشخيص والتقييم، وإنشاء هيئة عامة لشؤون ذوي الإعاقات هدفها العام الإشراف على ذوي الإعاقات ممن هم داخل وخارج المدارس والمؤسسات التعليمية التأهيلية (www.kuwait -history.net, 2014).

مشكلة الدراسة:

لقد ارتأى الباحث القيام بهذه الدراسة انطلاقاً من ملاحظاته الميدانية بحكم عمله كمستشاراً للتربية الخاصة، حيث انبثقت مشكلة الدراسة من عدم معرفة مدى فاعلية الخدمات التربوية التي يُقدمها معلمو التربية الخاصة من جهة وإلى أي مدى يتطابق تقديم هذه الخدمات في دولة الكويت مع المعايير العالمية التي شكلت أداة هذه الدراسة من جهة ثانية.

ليس هذا وحسب بل أن عدم وجود احصائيات دقيقة أو تقييمات متخصصة للخدمات التربوية للمدارس والمؤسسات التأهيلية كان مبرراً آخراً للقيام بهذه الدراسة، فليس من الحكمة في شيء أن ينحصر تقييم هذه الخدمات على الجوانب الادارية والتنظيمية.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة والمتعددة في ضوء متغيري المؤهل العلمي ونوع النظام المدرسي في دولة الكويت.

أسئلة الدراسة:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) في مستوى فاعلية الخدمات التربوية من وجهة نظر مقدميها تعزى إلى المؤهل العلمي؟"
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) في مستوى فاعلية الخدمات التربوية من وجهة نظر مقدميها تعزى إلى نوع النظام المدرسي (عربي وأجنبي)؟

أهمية الدراسة:

- قد تساعد هذه الدراسة الهيئات والإدارات والباحثين والاختصاصيين– كل حسب تخصصه– والمشرفين العاملين في مدارس ومؤسسات الطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة والمتعددة، في الاستفادة من أدوات الدراسة والمتمثلة في مقياس الخدمة التربوية
- قد تساعد هذه الدراسة معلمي التربية الخاصة العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة والمتعددة، في التعرف إلى معايير الممارسات المهنية والأخلاقية العالمية المرموقة.
- تزوِّد هذه الدراسة الهيئات والإدارات وصانعي القرار بأحدث المعايير العالمية التي يتم بناء عليها تقييم فاعلية الخدمات التربوية. فبالإمكان الاستفادة من نتائج تطبيق هذه المعايير في تحسين تلك الخدمات، وانتقاء معلمي التربية الخاصة المرشحين للعمل، على أسس علمية ومهنية رصينة.

التعريفات الاجرائية:

- **الخدمات التربوية:**

وهي الخدمات التي يُنفذها معلمو التربية الخاصة والتي تشمل تقييم الطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة والمتعددة، وإعداد البرنامج التربوي الفردي، وتطبيق الأساليب والاستراتيجيات وفق الحالة التي يتم التعامل معها، والتعاون مع أعضاء الفريق متعدد التخصصات لإدارة الخدمات المساندة التي يحتاجها الطلبة.

- **الإعاقات العقلية الشديدة:**

الطلبة ذوي الاعاقات العقلية الشديدة هم الذين يتلقون الخدمات التربوية في مؤسسات ومدارس تُعنى بذوي الإعاقات العقلية الشديدة

والإعاقات المتعددة، ولديهم تقارير تقييم رسمية في ملفاتهم المدرسية صادرة عن الهيئة العامة لشؤون ذوي الإعاقة في الكويت تُفيد أنه قد تم تشخيصهم قبل بلوغهم الثامنة عشر من العمر على أحد مقاييس الذكاء العالمية المقننة، وأظهرت النتائج أن نسب ذكائهم ضمن فئة الإعاقة العقلية الشديدة إلى الشديدة جداً، إضافة إلى انخفاض ملحوظ في السلوك التكيفي.

- **الإعاقات المتعددة:**

هي الإعاقات التي ترافق الإعاقات العقلية الشديدة– لدى طلبة المدارس والمؤسسات التأهيلية في دولة الكويت– والتي غالباً ما تكون حسية أو حركية أو عصبية، أو جميعها معاً، وتتطلب وجود خدمات تربوية مكثفة ومستمرة يقدمها معلمون على درجة عالية من الكفاءة.

- **المؤهل العلمي:**

هو آخر مؤهل جامعي حصل عليه معلم التربية الخاصة وتم حفظه في ملف المعلم في قسم شؤون العاملين في المدارس العربية والأجنبية.

- **نوع النظام المدرسي (عربي وأجنبي):**

النظام المدرسي العربي هو الذي يتبع المناهج التي تقرها وزارة التربية في دولة الكويت بشكل كامل والعاملون في هذه المدارس هم من الجنسيات العربية، أما النظام المدرسي الأجنبي هو الذي يتبع مناهج دراسية خاصة تختلف عن تلك التي في المدارس العربية باستثناء بعض المواد مثل اللغة العربية والتربية الاسلامية والاجتماعيات والتي تقرها وزارة التربية في دولة الكويت، ومعظم العاملين في هذه المدارس هم من الجنسيات الاجنبية والعربية.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على جميع معلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس والمؤسسات التي تُعنى برعاية الطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة المتعددة في دولة الكويت للعام الدراسي ٢٠١٣ –٢٠١٤، والتي تتبع لجهات غير حكومية، في منطقة حولي، ومنطقة السالمية، ومنطقة شرق، ومنطقة الفروانية. وتتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق الأداة المستخدمة وثباتها، وصدق استجابة أفراد العينة لفقرات الأداة.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

الخدمات التربوية:

الخدمات التربوية Educational Services هي الخدمات التي يقدمها معلم التربية الخاصة، والمتمثلة بتطبيق البرامج التربوية الفردية مع الطلبة داخل الصف، والإشراف على الأنشطة الترويحية خارج الصف أو المدرسة، إضافة إلى قيام المعلم بمهام التنسيق بين أعضاء الفريق متعدد التخصصات فيما يتعلق بالخدمات التي تُقدم للطالب. (Orelove, Sobsey & Silberman, 2004)

إن معظم الطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة المتعددة يحتاجون إلى خدمات تربية خاصة فعلية ومتخصصة يقدمها أشخاص على درجة عالية من الكفاءة قادرون على التعامل مع هذه الحالات، إضافة إلى حاجة هؤلاء الطلبة إلى الخدمات الطبية العلاجية المكثفة والمستمرة. لذا فإن التدريب الذي يُقدم للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة يجب أن يكون تدريباً وظيفياً؛ فمهما تكن أعمار الطلبة أو شدة إعاقاتهم، يجب أن

نزودهم بالمنهاج الأساسي الممتد Expanded Core Curriculum والذي يعد وظيفياً ويتلاءم مع العمر ما أمكن.

والمهارات الوظيفية Functional Skills إذا ما تدرب عليها الطالب فيمكنه استخدامها مباشرة، وهي ضرورية لاماكن الحياة اليومية، وتزيد إلى حد ما من استقلالية الطالب. فمثلاً إن طي الورقة إلى النصف لا يعد مهارة وظيفية وذلك خلافاً لتدريبه على طيّ الملابس (Snell & Brown, 2000).

ومن الخدمات التربوية التي تُقدم للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة المتعددة هي التقييم Assessment عن طريق تطبيق مجموعة من الاختبارات ذات العلاقة بالقدرات الادراكية والحركية، والمهارات الحياتية والاجتماعية، ومهارات التواصل، وتجميع مواطن القوة والضعف عند الطلبة (Culatta, Tompkins, Werts 2003).

ليصار فيما بعد إلى صياغتها في البرنامج التربوي الفردي Individualized Educational Program (IEP) والذي يُعد من أولويات عمل معلم الطلبة ذوي الإعاقات العقلية، وهذا البرنامج عبارة عن خطة مكتوبة تحدد الخدمات التي سيتم تقديمها للطالب ذي الحاجات الخاصة والأداة الرئيسية التي تضمن حصول كل طالب على خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة اللازمة لتلبية حاجاته الفردية (جرار، ٢٠٠٨).

وقد كفل القانون الأمريكي"تربية الأفراد ذوي الإعاقات" The Individuals With Disabilities Education (IDEA) الحق لذوي الاعاقات بالتعليم وحدد آليات ونوعية الخدمات التربوية التي يُفترض أن تقدم لهؤلاء الأفراد (Giangreco, 2001).

ولضمان حصول الطفل المعوق على برنامج تربوي يراعي حاجاته الفردية، يحرص العاملون في ميدان التربية الخاصة على تصميم برنامج تربوي فردي لكل طفل تقدم له خدمات التربية الخاصة.

وتتمثل العناصر الأساسية في البرنامج التربوي الفردي في:

(١) تحديد مستوى الأداء الحالي للطفل (مواطن القوة ومواطن الضعف في أدائه).

(٢) الأهداف طويلة المدى (السنوية) التي يتوقع أن ينجزها الطالب مع نهاية العام الدراسي.

(٣) الأهداف قصيرة المدى وهي الأهداف التعلمية السلوكية التي يقود انجازها تدريجيا إلى انجاز الأهداف السنوية.

(٤) تحديد الخدمات التربوية الخاصة (التدريس المكيَّف، الأساليب والأدوات المساعدة والمكُيَّفة)، والخدمات المساندة (العلاج الطبيعي، العلاج الوظيفي، العلاج النطقي، التربية البدنية، والخدمات النفسية، والخدمات الاجتماعية، والتمريض،...).

(٥) أساليب التقييم والمعايير المعتمدة لتحديد مستوى التقدم الذي يحرزه الطالب (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2012; Heward, 2012).

ويَعمد معلمو الطلبة ذوي الاعاقات الشديدة المتعددة إلى تدريب الطلبة على المهارات التي يحتاجونها مثل: المهارات الحركية المتمثلة بتعزيز وضعيات الجسم المختلفة وأشكال الحركات الطبيعية، وتعزيز الحركات التلقائية التي تُحافظ على التوازن، وتعزيز حركات الذراع واليد لأداء المهمات، وتعزيز الحركات الفمية لتناول الطعام وكذلك المساعدة على الكلام، وتحسين وضعية الجلوس في الكراسي المتحركة، ووضع

الحوض، ووضع الفخذين، ووضع الجذع والرأس، ووضع الذراعين (Smith, Camfield &Camfield, 1999).

وعلى معلم الطلبة ذوي الاعاقات العقلية الشديدة المتعددة أن يمتلك القدرة على اجراء الاسعافات الأولية للطلبة في حالات الطوارئ، والقيام بالإجراءات الانعاشية اللازمة للطلبة، والقدرة على التعامل مع حالات الطلبة الذين يعانون من نوبات صرعية مصاحبة لإعاقاتهم العقلية، اضافة إلى أن يكون المعلم مطلعاً على نوعية الأدوية التي تُقدم للطلبة وذلك بالتعاون مع الطبيب المقيم بحيث يراقبان تأثيرات العلاج وردود الفعل الجانبية، وأن يعرفا مواعيد تناول الطلبة للأدوية. (Orelove, Sobsey & Silberman, 2004).

ومن الخدمات التربوية الضرورية التي تُقدم للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة المتعددة مهارات العناية بالذات والتي تتمثل في تعليم الطلبة مهارات مثل: تناول الطعام، ومهارات استخدام الحمام، ومهارات ارتداء الملابس. اضافة إلى المهارات الحياتية اليومية مثل: كيفية استخدام الهاتف والمواصلات والبنك والبقالة والمطعم وعبور الشارع، واستخدام النقود ومعرفة الوقت، وتشتمل المهارات الحياتية اليومية أيضاً على المهارات ذات العلاقة بالحياة الأسرية كتدبير شؤون المنزل وإعداد وجبات الطعام، وإعداد مائدة الطعام وتنظيفها، والتصرف الملائم في الحالات الطارئة (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2014).

ومما لاشك فيه أن الخدمات التربوية التي تُقدم للطلبة يقترن مدى تطبيقها وبشكل كبير في قدرة المعلم بالسيطرة على السلوكيات الغير مرغوبة عند الطلبة، وعليه، فالمعلم عنصر ضروري لا يمكن تجاهل

دوره في تعديل سلوكيات الطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة المتعددة، من خلال رصده للسلوكيات الغير مرغوبة وتحديدها وتعريفها وقياس مدة او تكرار حدوثها واختيار اساليب تعديل السلوك التي من شأنها كبح تلك السلوكيات بالتعاون مع الأسرة وأعضاء الفريق المتعدد التخصصات (Rotholz, Moseley & Carlson, 2013).

الإعاقات العقلية الشديدة المتعددة:

استُخدم مصطلح الإعاقات العقلية الشديدة لوصف الأطفال الذين يعانون من ضعف شديد يؤثر على قدراتهم في مجالات مختلفة، مثل التعلم، والحياة الاجتماعية، والجانب الشخصي، والمهارات الجسدية (Westling & Fox,2009). في حين أن كولنز (Collins,2007) وصف الأشخاص ذوي الإعاقات العقلية الشديدة بأنهم أشخاص لديهم ذكاء بنسب أقل من ٥٥ –٥٠، أو لديهم إعاقة نمائية شديدة تحد من قدراتهم الوظيفية وتدنٍ ملحوظ في القدرات العقلية.

أما الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية American Association on Mental Retardation (AAMR) والتي تعرف الآن بالجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية فقد حددت ثلاث عناصر أساسية يجب أن يتضمنها تعريف ذوي الإعاقات العقلية الشديدة وهي:

١– درجة ذكاء ٤٠ أو أقل.

٢– نقص الكفاءة في أداء المهارات السلوكية التكيفية المتمثلة في:

(أ) المهارات المفاهيمية، واللغة، والنقود، والوقت ومفهوم العدد، والتوجه الذاتي.

(ب) المهارات الاجتماعية المتمثلة في العلاقات مع الآخرين، والمسؤولية الاجتماعية، وتقدير الذات، والعفوية، وحل المشاكل الاجتماعية، والقدرة على الالتزام بالروتين، وتجنب دور الضحية.

(ج) المهارات العملية مثل: أنشطة الحياة اليومية (العناية الشخصية)، والمهارات الوظيفية، والرعاية الصحية، والسفر والتنقل، والسلامة، واستخدام النقود، واستخدام الهاتف.

٣- الافراد ذوو الإعاقات العقلية الشديدة يجب أن يظهروا الخصائص السابقة خلال الفترة الممتدة من عمر الولادة ولغاية ١٨ سنة. (American Association on Mental Retardation, AAMR, 2000).

وقد عرّفت جمعية الأشخاص ذوي الإعاقات الشديدة The Association for Person with Severe Handicaps (TASH). الإعاقات الشديدة على أنهم: أشخاص من ذوي الإعاقات من جميع الأعمار، والأعراق، والعقائد، والأصول القومية، والجنس. والذين هم بحاجة الى دعم مستمر في واحد أو أكثر من نشاطات الحياة الأساسية للمشاركة بشكل متكامل في المجتمع، والاستمتاع بنوعية الحياة بفاعلية كبقية المواطنين، ويشمل دعم هؤلاء الأشخاص أنشطة الحياة مثل الحركة، والتواصل، والرعاية الذاتية، والتعلم الضروري للعيش في المجتمع، والعمل، والكفاءة الذاتية (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2012).

وينص قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات المعدل للعام ٢٠٠٤ Individuals with Disabilities Education Improvement ACT (IDEA) في الولايات المتحدة الأمريكية على أن الأشخاص ذوي الإعاقات الشديدة غالباً ما يعانون من إعاقات متعددة، ويشير

القانون إلى أن الإعاقات المتعددة تعني تزامن إعاقتين أو أكثر في الوقت نفسه عند الشخص مما ينجم عنه مشكلات تربوية لا يمكن عزوها حسب برامج التربية الخاصة إلى إحدى الإعاقات دون الأخرى. كما يشير القانون إلى أن مصطلح ذوي الإعاقات الشديدة يطلق على الأفراد بسبب حدة مشاكلهم الجسمية، والعقلية، أو الانفعالية، ويحتاجون إلى مستوى عال من خدمات التربية الخاصة، والخدمات الاجتماعية، والنفسية، والخدمات الطبية، وذلك لتحديد الحد الأقصى لقدراتهم الكامنة التي بموجبها يمكن ان يشاركوا بفاعلية في المجتمع وأن يحققوا ذواتهم. والمصطلح يشمل هؤلاء الأطفال ذوي المشكلات الانفعالية الشديدة (بما فيهم فصام الطفولة)، والتوحد، وذوي الإعاقات العقلية الشديدة والشديدة جداً، والذين لديهم اثنتان أو أكثر من الإعاقات الخطيرة مثل: الصمم – العمى، والإعاقة العقلية والعمى، والشلل الدماغي والصمم. (U.S. Department of Education, 2014).

الدراسات السابقة:

قام القريني (٢٠٠٧). بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى توفر الخدمات المساندة بمعاهد وبرامج التربية الفكرية وفاعليتها في دعم العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٥١) شخصاً يمثلون جميع العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، واستخدم الباحث استبانة للتعرف على توفر الخدمات والبرامج.

كذلك وظف الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية لتحليل النتائج وهي معامل ارتباط بيرسون، ومعامل كرونباخ الفا، والنسب

المئوية، والمتوسطات الحسابية، واختبار T- test، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم الخدمات المساندة متوفرة في تلك المعاهد والبرامج التي شملتها الدراسة، فيما لم تُظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية حول مدى فاعلية الخدمات المساندة في دعم العملية التعليمية لهؤلاء الطلبة بين إفراد العينة تبعاً لاختلاف التخصص، والمؤهل، إلا أنها أظهرت فروقاً بينهم ذات دلالة إحصائية حسب متغير المكان التعليمي لصالح العاملين في برامج التربية الفكرية، وكذلك متغير الخبرة لصالح المجموعة الأقل خبرة (من سنة إلى ٥ سنوات).

وقامت المومني (٢٠٠٨). بدراسة هدفت إلى معرفة مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٦) معلما ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة العاملين في وزارة التربية والتعليم، وفي مراكز التربية الخاصة التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، وفي المراكز التابعة لاتحاد الجمعيات الخيرية وبعض المؤسسات الدولية وجميع هذه المراكز موزعة على مناطق مختلفة في المملكة. استخدمت الباحثة استبانة مشتقة من المعايير الدولية كأداة لجمع البيانات، وتكونت الاستبانة بشكلها النهائي من (٩٦) فقرة موزعة في تسعة مجالات لتساعد الأفراد على تنظيم معارفهم ومهاراتهم في مجموعات مرتبطة مع بعضها البعض وهذه المجالات هي: الأسس، وتطور المتعلمين وخصائصهم، والفروق الفردية في التعلم، والاستراتيجيات التعليمية، وبيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعي، والتخطيط التعليمي، والتقييم، والممارسة المهنية والأخلاقية، والتعاون. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى

أن مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم كان متوسطا. وبينت النتائج أيضا أن لبعض المتغيرات أثراً ذا دلالة إحصائية (α=0.05) ومن هذه المتغيرات الجنس إذ وُجدت فروقا دالة إحصائيا لمدى توافق أداء المعلمات؛ والمؤهل العلمي حيث كان الفرق لصالح أداء المعلمين من ذوي المؤهل العلمي الأقل؛"والخبرة" لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأطول (١٧ سنة فما فوق)؛"ولعدد طلبة الصف" إذ جاءت النتيجة لصالح المجموعة التي تحوي في صفوفها عددا أكبر من الطلبة؛ وكان"التدريب" لصالح المعلمين الحاصلين على تدريب أثناء الخدمة؛" وللاختيار عن رغبة" لصالح المعلمين الذين اختاروا الوظيفة برغبتهم؛"والاستمرار بالعمل" لصالح المعلمين الذين يرغبون في الاستمرار بالعمل. وكما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق مختلفة بين توافق أداء معلمي الإعاقات المختلفة، ووجود فروق بين توافق أداء المعلمين مع اختلاف البدائل التربوية، ووجود فروق بين الأقاليم المختلفة لصالح أداء معلمي إقليم الوسط.

وهدفت دراسة الدعي (٢٠٠٨). إلى بناء نموذج للمعايير الدولية للتأهيل المهني للمعاقين ومعرفة انطباقها على مراكز التأهيل المهني للمعاقين بدولة الكويت. ولجمع بيانات الدراسة استخدم الباحث ثلاث أدوات تمثلت في المقابلات الشخصية مع بعض أفراد العينة، ومقياس موجه إلى عينة الدراسة، وقائمة شطب للملاحظة المباشرة. وقد بلغت عينة الدراسة (١١٤) من المسؤولين والعاملين والمتدربين (من ذوي الإعاقة)، في مركزين من مراكز التأهيل المهني للأشخاص المعاقين، كان منهم (٦) مسؤولين، و (١٠١) موظفا، و (٧) متدربين (من ذوي

الإعاقة). أشارت النتائج إلى أن انطباق المعايير العالمية على مركزيّ التأهيل كانت بدرجة منخفضة، وان معرفة المسؤولين والعاملين والمتدربين بمجالات المعايير الدولية للتأهيل المهني كانت ضمن المستوى المتوسط، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في تقدير درجة انطباق المعايير الدولية للتأهيل المهني للأشخاص المعاقين في مركزي التأهيل المهني للأشخاص المعاقين تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وفروق تُعزى لمتغير طبيعة العمل لصالح المسؤولين، وفروق تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس فأكثر.

كما قام (العايد، ٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى بناء مقياس لمؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية المقدمة للأفراد ذوي الإعاقات المتعددة وتحديد درجة انطباقها على مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من الكوادر العاملة في (٢٩) مركزاً من مراكز الأفراد الذكور ذوي الإعاقات المتعددة التابعة لوزارة التربية والتعليم. وقام الباحث بتصميم مقياس مكون من (١٤) بعداً رئيسياً و (١٦٠) مؤشراً فرعياً لقياس مؤشرات الجودة بعد استخراج دلالات الصدق والثبات. أشارت النتائج إلى تطابق بعدين مع أبعاد المقياس وبدرجة مرتفعة وهما بُعدا استراتيجيات التدريس والبرنامج التربوي الفردي. في حين أشارت نتائج أبعاد المؤشرات المتبقية وعددها اثنا عشر بعداً انطبقت بدرجة متوسطة وهي (الأنشطة التعليمية، والتقييم والتشخيص، والكوادر العاملة، وإدارة البرنامج، وبرامج الدمج، الخدمات المساندة، والخدمات الطبية والصحية، والخدمات الانتقالية المهنية، والبيئة التعليمية، والمشاركة الأسرية ودعمها).

كما أجرى (الخطيب، ٢٠١١) دراسة هدفت إلى تطوير أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد، في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن، في ضوء المعايير العالمية. وتكونت العينة من جميع مجتمع الدراسة من مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في أقاليم المملكة الثلاثة (الوسط، والشمال، والجنوب) وعددها (١٥٣) مؤسسة ومركز. ولجمع البيانات، قام الباحث ببناء أداتين: أداة لتقييم مستوى فاعلية البرامج المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وأداة لتقييم مستوى فاعلية البرامج المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد. وللتحليل الإحصائي استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) واستخراج المتوسطات الحسابية لفقرات الأداة.

أشارت النتائج إلى أن هناك بعدا واحدا كان ذا مستوى مرتفع وهو: بعد البرامج والخدمات، في حين أن هناك ثلاثة أبعاد كانت ذات مستوى فاعلية متوسطة وهي: البيئة التعليمية، والتقييم، والإدارة والعاملون. أما بقية الأبعاد وعددها أربعة فقد كانت ذات مستوى فاعلية متدن وهي: الرؤية والرسالة، مشاركة الأسرة، الدمج والخدمات الانتقالية والتقييم الذاتي.

وهدفت دراسة رولز وموسيلي وكارلسون Rotholz, Moseley & Carlson, (2013) إلى تقييم سياسة الولاية والممارسات المتبعة في تقديم المساندات السلوكية للأشخاص ذوي الإعاقات العقلية والنمائية الذين ليسو ضمن النظام المدرسي أو المؤسسي في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال إجراء"مسح وطني" National Survey بالتعاون

مع مركز مصادر الإعاقة في جامعة جنوب كارولينا. وهدفت الدراسة أيضاً إلى مراجعة استراتيجيات الخدمات المساندة، وفرق العمل، والمؤهلات، والأوضاع الخدمية، وتقييم التدريب المُقدم بشكل مباشر، وتقييم الانجازات، وتقييم ما قدمته الوكالات المحلية ذات العلاقة بخصوص خدمات مساندة السلوك. تكونت الاستبانة من (٢٣) فقرة أرسلت عبر البريد الإلكتروني إلى جميع الولايات المتحدة وعددها (٥٠) ولاية، وتم توزيع الاستبانة على (٤٥) جهة تعنى بتقديم خدمات المساندة السلوكية للمراهقين من ذوي الإعاقات العقلية، وكان المطلوب أن تُجيب على الاستبانة هيئات ومؤسسات تقدم خدماتها لذوي الإعاقة العقلية. وقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية، وأشارت النتائج إلى أن (64%) من الولايات تقوم بعمل مراجعات لخطط الدعم السلوكي للتأكد من كفاءتها، وإلى أن (62%) من الولايات تُقدم التدريب باستمرار، وإلى أن (60%) من الولايات تُقدم تدريب على مستوى عالٍ، وإلى أن (56%) من الولايات تهتم بالجودة وتحسين أوضاع العاملين، وإلى أن (47%) من الولايات تعمل على تحسين سياساتها. في حين أشارت النتائج ذات العلاقة بتقديم المساعدات المالية للولايات إلى أن دعم السلوك والممارسة العملية، حصلا على نسبة بلغت (100%) من التمويل، وإلى أن (51%) من الولايات تؤكد على عامل الجودة في تقديمها للمساندات السلوكية للأشخاص ذوي الإعاقات العقلية، وأشارت كذلك إلى أن (42%) من الولايات أكدت أنها تُدرب موظفيها ليكونوا مؤهلين للوصول إلى أعلى درجات الجودة المتخصصة في المساندة السلوكية للأشخاص ذوي الإعاقات العقلية، وأشارت أيضاً إلى أن (20%) من الولايات الخمسين أكدت أنها تستخدم أحياناً – بعد الحصول على تفويض –

بعض الإجراءات السلوكية التي قد تؤدي إلى الألم أو عدم الارتياح بالنسبة لذوي الإعاقات العقلية بهدف تقليل السلوكيات الغير مقبولة أو العمل على تعديلها.

وهدفت دراسة عبد العالي (٢٠١٣) إلى التعرف على الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً في الجمهورية الليبية في مناطق بنغازي والبيضاء والمرج، وبلغت عينة الدراسة (١١٥) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث استبانة تكونت من (٢٩) فقرة. كما اعتمد الباحث على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t)، وتحليل التباين الأحادي لاستخراج النتائج. أظهرت النتائج أن المعلمين يفتقرون إلى الكفايات اللازمة للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقات العقلية، إضافة إلى حاجة هؤلاء المعلمين إلى التدريب على كيفية التعامل مع الطفل المعاق وأسرته، ولم تظهر النتائج وجود فروق بين أفراد العينة ترجع إلى متغيرات (الجنس والتخصص والخبرة).

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي القائم على دراسة الظاهرة التربوية ووصفها كما هي في الواقع ومحاولة تفسيرها وتحليلها. ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة تم تطبيق المقياس الذي خُصص لقياس فاعلية الخدمات التربوية والتي وزعت على مجتمع الدراسة بأكمله.

مجتمع الدراسة وعينتها:

اشتمل مجتمع الدراسة وعينتها على جميع المعلمين العاملين في المدارس والمؤسسات التي تُعنى برعاية الطلبة ذوي الإعاقات العقلية

الشديدة والمتعددة في دولة الكويت للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤، والتي تتبع جهات غير حكومية، والبالغ عددها (٥) مدارس ومؤسسات موزعة على أربع مناطق، بواقع مدرستين في منطقة الفروانية، ومدرسة في منطقة شرق، ومؤسسة في منطقة حولي، ومدرسة في منطقة السالمية. ويُقدر عدد العاملين في الخدمات التربوية (١١١) معلم ومعلمة.اعتبر مجتمع الدراسة هو عينتها، إذ تم توزيع أداة قياس فاعلية الخدمات التربوية على العينة البالغ عددها (١١١) معلم ومعلمة، وقد بلغ عدد الاستبانات التي استرجعت (١٠٩) استبانات، بنسبة (٩٨%). ويوضح الجدول رقم (١) ذلك:

الجدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	عدد معلمي التربية الخاصة
البكالوريوس	٥٦
الدبلوم العالي	٤١
الماجستير	١٢
المجموع الكلي	١٠٩

الجدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة حسب متغير نوع النظام المدرسي (عربي وأجنبي)

نوع النظام المدرسي	عدد معلمي التربية الخاصة
عربي	٤٠
أجنبي	٦٩
المجموع الكلي	١٠٩

أداة الدراسة:

لجمع البيانات عن مستوى فاعلية الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة والمتعددة في ضوء متغيري المؤهل العلمي ونوع النظام المدرسي (عربي وأجنبي) في دولة الكويت تم إعداد مقياس الخدمات التربوية. وتم تطوير المقياس استناداً إلى معايير الجمعيات والمنظمات العالمية التي تضع المعايير والممارسات الأخلاقية لمعلمي التربية الخاصة، والتي تُعنى بتقديم الخدمات التربوية، وقد استرشد الباحث في عملية البناء بشكل رئيسي بمعايير وممارسات الجمعيات والمنظمات العالمية التالية:

- إدارة التعليم البريطانية – وكالة تدريب المعلم Education of department - teacher training Agency (teach -tta).
- المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE).
- مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة Council for Exceptional Children (CEC).
- الجمعية الوطنية لمراكز التربية الخاصة National Association of Private special Education Centers (NCASESS).

وقد قام الباحث ببناء هذه الأداة ضمن الإجراءات التالية:

- إعداد الأداة بصورتها الأولية وقد تكونت الأداة من (٦) أبعاد رئيسة، و (١١٤) فقرة فرعية.
- قام الباحث بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في التربية الخاصة.

- قام الباحث بجمع الأداة من المحكمين بطريقة مماثلة للطريقة التي تم فيها توزيع الأداة عليهم، وقد تمت دراسة اقتراحات وتوصيات المحكمين، والأخذ ببعض التعديلات الجوهرية والهامة وتم إدخالها على الأداة وإخراجها بالصورة النهائية بواقع (٤) أبعاد رئيسة و (٨٢) فقرة فرعية. ويوضح الجدول رقم (٣) أبعاد الأداة للخدمات التربوية وعدد الفقرات في كل بعد.

الجدول رقم (٣)

الأبعاد الرئيسة لأداة الخدمات التربوية وعدد الفقرات في كل بعد

الرقم	البعد	عدد الفقرات
البُعد: ١	الكفاءة العلمية والمهنية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة والمتعددة	١٩
البُعد: ٢	تقييم الطلبة	١٤
البُعد: ٣	التدخل العلاجي	٤٢
البُعد: ٤	البيئة التعليمية للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة والمتعددة	٧

وقد صيغت فقرات الأداة على شكل عبارات، يُجاب عنها (بمطابق) أو (مطابق جزئياً) أو (غير مطابق) حيث يتم تحديد درجة انطباق كل فقرة على الخدمة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة المتعددة بوضع إشارة (√) مقابل الفقرة التي تنطبق على الخدمة المقدمة.

تعليمات تطبيق وتصحيح المقياس:

يتم تحديد درجة انطباق كل فقرة على الخدمة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة المتعددة بوضع إشارة (√) في خانة (مطابق) مقابل الفقرة التي تنطبق على الخدمة المقدمة بدرجة (واحدة) ووضع إشارة (√) في خانة (مطابق جزئياً) مقابل كل فقرة تنطبق بشكل جزئي بدرجة (اثنان)، ووضع إشارة (√) في خانة (لا تنطبق) مقابل كل فقرة لا

تنطبق على الخدمة المقدمة بدرجة (واحد)، بحيث تكون الدرجة العليا للفقرة (٣) والدرجة الدنيا للفقرة رقم (١)، ثم صُنفت التقديرات وفقاً للمتوسط الحسابي ضمن الفئات التالية:

- مرتفع إذا كان المتوسط الحسابي (درجة الانطباق)، (٢.٣٣) فأكثر.
- متوسط إذا كان المتوسط الحسابي (درجة الانطباق) ما بين (١.٦٧) و(٢.٣٢).
- متدن إذا كان المتوسط الحسابي (درجة الانطباق)، (١.٦٦) فأقل.

الصدق:

تم التوصل إلى صدق"أداة قياس فاعلية الخدمات التربوية" وذلك لقياس الغرض الذي أعدت من أجله بعد عرضها على نخبة من المحكمين لإبداء الرأي حول صدق المحتوى Content Validity.

وتم عرض الأداة على (١٠) محكمين من ذوي الخبرة الأكاديمية والمهنية في مجال التربية الخاصة لإبداء الرأي حول ملاءمة الفقرات للبعد الخاص بها وحول وضوحها لغوياً وتقديم الملاحظات المناسبة.

وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٩٨.٤٥)، وقد تم دمج فقرات بعض الأبعاد مع أبعاد أخرى، وإعادة الصياغة اللغوية لعناوين بعض الأبعاد، وقد وصل عدد الأبعاد الرئيسة إلى (٤) أبعاد، وعدد الفقرات إلى (٨٢) فقرة.

الثبات:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق من ذلك بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) بتطبيق الاختبار وإعادة

تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (١٣) معلماً ومعلمة.

ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون Person Correlation بين التقديرات في المرتين، والذي بلغ (٠.٨٨).

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا Cronbach Alpha Equation، والذي بلغ (٠.٩٦).

ويبين الجدول رقم (٤) معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول رقم (٤)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة الكلية

البعد	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
البعد الأول: الكفاءة العلمية والمهنية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة والمتعددة	٠.٨٥	٠.٧٨
البعد الثاني: تقييم الطلبة	٠.٧٩	٠.٧٩
البعد الثالث: التخطيط التعليمي والتدخل العلاجي	٠.٨١	٠.٩٣
البعد الرابع: البيئة التعليمية للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة والمتعددة	٠.٨٦	٠.٧٧
الدرجة الكلية	٠.٨٨	٠.٩٦

المعالجة الإحصائية:

عولجت البيانات باستخدام برنامج الحزم الاحصائية في العلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences

(SPSS)، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ومعامل كرونباخ الفا لحساب ثبات الأداة.

واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة ولكل بُعد من الأبعاد كما استخدم اختبار تحليل التباين الاحادي لاستخراج الفروق بين المتوسطات.

وتم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه لبيان الفروق الزوجية الدالة احصائياً بين المتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يأتي عرض لنتائج الدراسة، مرتبة وفق الأسئلة، ومصحوبة بالمناقشة والتفسير.

- **السؤال الأول:**

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) في مستوى فاعلية الخدمات التربوية والخدمات المساندة من وجهة نظر مقدميها تعزى إلى المؤهل العلمي؟"

لمعرفة فيما إذا كان يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) في مستوى فاعلية الخدمات التربوية من وجهة نظر مقدميها تعزى إلى المؤهل العلمي.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فاعلية الخدمات التربوية من وجهة نظر المعلمين حسب المؤهل العلمي، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لمستوى فاعلية الخدمات التربوية من وجهة نظر المعلمين

حسب متغير المؤهل العلمي

الأبعاد	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفاءة العلمية والمهنية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة والمتعددة	بكالوريوس	٥٦	٢.٥٧	٠.٢٤٤
	دبلوم عال	٤١	٢.٥٩	٠.١٩٦
	ماجستير	١٢	٢.٧٩	٠.١٦٣
	المجموع	١٠٩	٢.٦٠	٠.٢٢٧
تقييم الطلبة	بكالوريوس	٥٦	٢.٥٨	٠.٣٤١
	دبلوم عال	٤١	٢.٧١	٠.١٩٧
	ماجستير	١٢	٢.٨٦	٠.١٤٩
	المجموع	١٠٩	٢.٦٦	٠.٢٩٩
التخطيط التعليمي والتدخل العلاجي	بكالوريوس	٥٦	٢.٥٧	٠.٢٢٣
	دبلوم عال	٤١	٢.٦٦	٠.١٨٦
	ماجستير	١٢	٢.٧٩	٠.١٧٣
	المجموع	١٠٩	٢.٦٣	٠.٢١٥
البيئة التعليمية للطلبة ذوي الاعاقات العقلية الشديدة والمتعددة	بكالوريوس	٥٦	٢.٤٤	٠.٤١٠
	دبلوم عال	٤١	٢.٥٩	٠.٣٦٥
	ماجستير	١٢	٢.٨٧	٠.٢٢٣
	المجموع	١٠٩	٢.٥٤	٠.٣٩٨
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٥٦	٢.٥٦	٠.٢١٦
	دبلوم عال	٤١	٢.٦٤	٠.١٦٦
	ماجستير	١٢	٢.٨١	٠.١٢٧
	المجموع	١٠٩	٢.٦٢	٠.٢٠٥

يبين الجدول (٥) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فاعلية الخدمات التربوية من وجهة نظر المعلمين بسبب اختلاف فئات متغير المؤهل العلمي، ولبيان دلالة

الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (٦).

الجدول رقم (٦)

تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المؤهل العلمي على مستوى فاعلية الخدمات التربوية من وجهة نظر المعلمين

الأبعاد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكفاءة العلمية والمهنية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقات العقلية الشديدة والمتعددة	بين المجموعات	٠.٤٨٧	٢	٠.٢٤٣	٥.٠٦٢	٠.٠٠٨
	داخل المجوعات	٥.٠٩٤	١٠٦	٠.٠٨٤		
	الكلي	٥.٥٨١	١٠٨			
تقييم الطلبة	بين المجموعات	٠.٩٢٩	٢	٠.٤٦٤	٦.٠١٨	٠.٠٠٣
	داخل المجوعات	٨.١٧٨	١٠٦	٠.٠٧٧		
	الكلي	٩.١٠٧	١٠٨			
التخطيط التعليمي والتدخل العلاجي	بين المجموعات	٠.٥٣٧	٢	٠.٢٩٦	٦.٤١٧	٠.٠٠٢
	داخل المجوعات	٤.٤٣٩	١٠٦	٠.٠٤٢		
	الكلي	٤.٩٧٦	١٠٨			
البيئة التعليمية للطلبة ذوي الاعاقات العقلية الشديدة والمتعددة	بين المجموعات	١.٩٧٩	٢	٠.٩٨٩	٦.٩٣٤	٠.٠٠١
	داخل المجوعات	١٥.١٢٤	١٠٦	٠.١٤٣		
	الكلي	١٧.١٠٣	١٠٨			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠.٦٦٥	٢	٠.٣٣٣	٩.١٣٦	٠.٠٠٠
	داخل المجوعات	٣.٨٥٩	١٠٦	٠.٠٣٦		
	الكلي	٤.٥٢٤	١٠٨			

يتبين من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٠٥) تعزى للمؤهل العلمي في جميع الابعاد وفي الدرجة الكلية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر المؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	دبلوم عال	ماجستير
الكفاءة العلمية والمهنية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقات العقلية الشديدة والمتعددة	بكالوريوس	٢.٥٧			
	دبلوم عال	٢.٥٩	٠.٠٢	.	
	ماجستير	٢.٧٥	*٠.٢٢	*٠.٢٠	
تقييم الطلبة	بكالوريوس	٢.٥٨			
	دبلوم عال	٢.٧١	٠.١٣		
	ماجستير	٢.٨٦	*٠.٢٨	٠.١٥	
التخطيط التعليمي والتدخل العلاجي	بكالوريوس	٢.٥٧			
	دبلوم عال	٢.٦٦	٠.٠٩		
	ماجستير	٢.٧٩	*٠.٢٢	٠.١٣	
البيئة التعليمية للطلبة ذوي الاعاقات العقلية الشديدة والمتعددة	بكالوريوس	٢.٤٤			
	دبلوم عال	٢.٥٩	٠.١٥		
	ماجستير	٢.٨٧	*٠.٤٣	٠.٢٨	
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٢.٥٦			
	دبلوم عال	٢.٦٤	٠.٠٨		
	ماجستير	٢.٨١	*٠.٢٥	*٠.١٧	

* دالة عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٠٥).

يتبين من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٠٥) بين كل من درجة البكالوريوس ودرجة الدبلوم العالي من جهة وبين درجة الماجستير من جهة اخرى، وجاءت الفروق لصالح درجة الماجستير في بعد الكفاءة العلمية والمهنية لمعلمي الطلبة ذوي الاعاقات العقلية الشديدة والمتعددة وفي الدرجة الكلية.

كما يظهر الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٠٥) بين المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس وبين المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير، وجاءت الفروق لصالح

الحاصلين على درجة الماجستير، في تقييم الطلبة والتخطيط التعليمي والتدخل العلاجي والبيئة التعليمية للطلبة ذوي الاعاقات العقلية الشديدة والمتعددة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة المواد الدراسية الجامعية المتخصصة والمعمقة التي تلقاها المعلمون الحاصلين على درجة الماجستير في التربية الخاصة.

إضافة إلى أن الحاصلين على درجة الماجستير في التربية الخاصة كانوا هم الأكثر خبرة مقارنة بحاملي درجتي البكالوريوس والدبلوم العالي وهذا ما أظهرته البيانات الشخصية التي طُلب من المعلمين تعبئتها، وهذا مما لا شك فيه له انعكاساته على الاداء المهني لحملة درجة الماجستير.

وهذه النتائج لا تتفق مع دراسة (المومني، ٢٠٠٨). والتي اشارت إلى أن الفروقات فيما يخص متغير المؤهل العلمي كانت لصالح أداء المعلمين من ذوي المؤهل العلمي الأقل.

في حين تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الدعي، ٢٠٠٨). والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس فأعلى.

- **السؤال الثاني:**

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) في مستوى فاعلية الخدمات التربوية والخدمات المساندة من وجهة نظر مقدمي هذه الخدمات تعزى إلى نوع النظام المدرسي (عربي وأجنبي)؟

لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) في مستوى فاعلية الخدمات التربوية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تُعزى إلى نوع النظام المدرسي (عربي وأجنبي)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فاعلية الخدمات التربوية من وجهة نظر المعلمين حسب نوع النظام المدرسي (عربي وأجنبي)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار t -test، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت"

لأثر نوع النظام المدرسي على مستوى فاعلية الخدمات التربوية

من وجهة نظر المعلمين

الأبعاد	نوع النظام المدرسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الكفاءة العلمية والمهنية	عربي	٤٠	٢.٤٩	٠.١٩٠	-٤.٤٣٥	١٠٧	٠.٠٠٠
	اجنبي	٦٩	٢.٦٧	٠.٢٢١			
تقييم الطلبة	عربي	٤٠	٢.٦٤	٠.٢٣	-٠.٥٢٢	١٠٧	٠.٦٠٣
	اجنبي	٦٩	٢.٦٧	٠.٣٢٠			
التخطيط التعليمي والتدخل العلاجي	عربي	٤٠	٢.٥٢	٠.٢٠٢	-٤.٢٣٢	١٠٧	٠.٠٠٠
	اجنبي	٦٩	٢.٦٩	٠.١٩٨			
البيئة التعليمية	عربي	٤٠	٢.١٦	٠.٢٣٦	-١١.٢٤٠	١٠٧	٠.٠٠٠
	اجنبي	٦٩	٢.٧٧	٠.٢٨٩			
الدرجة الكلية	عربي	٤٠	٢.٥٠	٠.١٧٩	-٤.٩٣٠	١٠٧	٠.٠٠٠
	اجنبي	٦٩	٢.٦٩	٠.١٨٩			

يتبين من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) تعزى لأثر نوع النظام المدرسي (عربي وأجنبي) في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية باستثناء بعد تقييم الطلبة، وجاءت الفروق لصالح النظام المدرسي الأجنبي.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى وجود نظام داخلي في المدارس الأجنبية يُضفي على العمل طابع تخصصيّ مقارنة بالمدارس العربية، فالتخطيط للتعليم والمتمثل بإعداد وتنفيذ البرامج التربوية والتدريبية والأنشطة الخاصة بالطلبة غالباً ما تتم مراقبته بشكل دقيق ومبرمج والكتروني في معظم الاحيان، اضافة إلى ان التدخل العلاجي مع الطلبة تتم مراجعته وبشكل دوري من قبل مشرفين فنيين متخصصين.

وتجدر الاشارة إلى أن بعض المدارس الأجنبية التي اجريت عليها الدراسة الحالية هي في الأساس حاصلة على اعترافات من منظمات وهيئات عالمية، حيث تقوم الأخيرة بتقييم آليات العمل في تلك المدارس وتقديم الاقتراحات البناءة للارتقاء بليات العمل في المدارس، وهذا مما لا شك فيه له الاثر الكبير في مستوى الخدمات التربوية التي تقدمها تلك المدارس مقارنة بالمدارس التي تُطبق المناهج والبرامج العربية.

اما بالنسبة لبعد"تقييم الطلبة" وحصول المدارس العربية على مستوى فاعلية مرتفع مقارنة بالمدارس الأجنبية على هذا البعد، فربما يعود ذلك إلى أن المعلم في المدارس العربية يقع على عاتقه جزء لا يستهان به من اجراءات التقييم مثل قيامه بتقييم الطلبة في المجالات النمائية: الحركيَّة والحسيَّة والاجتماعية والإدراكية والانفعالية واللغوية، والتقييم السلوكي بالتعاون مع الاختصاصي النفسي من خلال رصد السلوكيات الغير مرغوبة عند الطالب وتسجيلها.

أما في المدارس الأجنبية فإجراءات تقييم الطلبة في الأغلب تكون من مهام الاختصاصي النفسي بشكل مباشر والذي بدوره يزوِّد المعلمين بنتائج التقييم ليوظفوها في تعليم وتدريب الطلبة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- إجراء دراسات متخصصة على كل بُعد من الأبعاد الرئيسية في مقياس الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة المتعددة.
- إجراء دراسات ترتكز منهجيتها بشكل كلي على المنهج النوعي، بحيث يتم توظيف أساليب البحث النوعي (الملاحظة، والمقابلة، وتحليل الوثائق، وتصوير الفيديو،..) في أثناء عمل المعلمين في الصف لتقييم مستوى فاعلية الخدمة المقدمة عن كثب.
- إجراء دراسات مماثلة في الدول العربية على المستوى الوطني، تحظى بدعم مادي وبشري من الجهات الرسمية صانعة القرار، ليتم فيما بعد إقرار آلية لتقييم البرامج والقائمين عليها استناداً إلى معايير أثبتت فاعليتها في قياس الواقع الفعلي للخدمات المقدمة، وللارتقاء في الوضع الحالي إلى الأفضل.
- إجراء دراسات على بقية الخدمات التي تُقدم للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة المتعددة.
- أن يتم انتقاء معلمي الطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة المتعددة بناء على الممارسات والمعايير العالمية التي جاءت بها هذه الدراسة.

المراجع:

- أحمد الدعي (٢٠٠٨). بناء نموذج للمعايير الدولية للتأهيل المهني للمعاقين ومدى انطباقها على مراكز التأهيل المهني للمعاقين بدولة الكويت. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.
- تركي القريني (٢٠٠٧). مدى توافر الخدمات المساندة وفاعليتها في دعم العملية التعليمية لتلاميذ التربية الفكرية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض. السعودية.
- جمال الخطيب (٢٠١٠). مقدمة في الإعاقة العقلية. عمان: دار وائل.
- جمال الخطيب، منى الحديدي (٢٠١٣). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. ط٣. عمان: دار الفكر.
- عاطف بحراوي (٢٠٠٦). تقييم الخدمات المساندة للأفراد ذوي التخلف العقلي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان. الأردن.
- عاكف الخطيب (٢٠١١). أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الاعاقة العقلية واضطراب التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الاردن في ضوء المعايير العالمية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدرسات العليا. عمان. الأردن.
- عبد الكريم عبد العال (٢٠١٣). الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الاطفال المتخلفين عقليا. مجلة جامعة سبها للعلوم الانسانية. ٢(١). ١٧ –٢٧.

- مساعد العايد (٢٠١٠). مؤشرات ضبط الجود في البرامج التربوية المقدمة للأفراد ذوي الإعاقات المتعددة ودرجة انطباقها على مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- وفاء المومني (٢٠٠٨). مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, (2014). www.aaidd.org
- American Association on Mental Retardation, AAMR (2000).www.aaidd.org.
- Collins,B. C. (2007). Moderate and Severe disabilities: A foundation approach. Upper saddle river, New Jersey: Prentice Hall, Merrill.
- Culatta,R;Tompkins, J; & Werts, M. (2003).Fundamentals of Special Education: What Every Teacher Needs to Know. Ohio: Merrrill Prentice Hall.
- Giangreco, M. (2001). Interaction Among Program, Placement. and Services in Education Planing for Students With Disabilities. Mental Retardation. 39 (5), 341 -350.
- Hallahan, D; Kauffman, J; Pullen,P. (2012). Exceptional Learners: An Introdoction to Special Education. (12thed). Boston: Pearson..
- Heward,W. (2012). Exceptional Children: An introduction to special education. Ohaio: person.
- Orelove, F; Sobsey,D; & Silberman,R. (2004). Educating Children Multiple Disabilities, a

Collaborative Approach. (4th ed). London: Brookes.

- **Rotholz,D; Moseley, C;& Carlson, K. (2013). State Policies and Practices in Behavior Supports for Persons With Intellectual and Developmental Disabilities in the United States: A National Survey. Intellectual and Developmental Disabilities. 51 (6), 433 -445.**
- **Smith, M; Patton, J; Kim, S. (2006). Mental Retardation: An Introduction Intellectual Disabilities. (7th ed). Ohio: Pearson.**
- **Smith,S.W; Camfield.C; & Camfield, P. (1999). Living with Cerebral Palsy and tube feeding: A population -based follow - up. Journal of pediatrics, 135,307 - 310.**
- **Snell, M; & Brown, F. (2000). Instruction of Students with Severe Disabilities. (5th ed). New jersey: Printice -Hall.**
- **Thompson, J. (2014).Introducing to the Special Issue: Supports and Support Needs. INCLUSION. 2 (2), 85.**
- **Thompson, R; Schalack, A; gosta, J; Teninty, L & Fortune,J. (2014). How the Supports Paradigm Is Transforming the Developmental Disabilities Service System. INCLUSION., 2 (2), 86 -99.**
- **U.S. Department of Education. (2014). www.ed.gov**
- **Westling, D. & Fox, L. (2009).Teaching students with severe disabilities (4th ed.). New Jersey: Upper saddle river.**
- **www.kuwait -history.net. (2014)**