واقع البرامج والخدمات المقدمة في مؤسسات ومراكز التربية الفكرية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية

إعداد
د/عاكف عبد الله الخطيب
أستاذ مساعد في جامعة آل البيت- كلية التربية- قسم العلوم النفسية والتربية الخاصة. جامعة آل البيت
د/ وائل محمد الشرمان
أستاذ مساعد في جامعة آل البيت- كلية التربية- قسم العلوم النفسية والتربية الخاصة - جامعة آل البيت- الأردن

واقع البرامج والخدمات المقدمة في مؤسسات ومراكز التربية الفكرية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى فاعلية البرامج والخدمات المقدمة في مؤسسات ومراكز التربية الفكرية في منطقة حائل في ضوء المعايير العالمية، وتكونت عينة الدراسة من جميع مؤسسات ومراكز التربية الفكرية في منطقة حائل وعددها (٢٦) مركز ومؤسسة، ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم بناء أداة لتقييم مستوى البرامج والخدمات في مؤسسات ومراكز التربية الفكرية. وقد أشارت النتائج أن هناك بُعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو: "بُعد البرامج والخدمات" وبمتوسط حسابي (٠,٧٥). في حين أن هناك ثلاثة أبعاد كانت ذات مستوى فاعلية متوسطة وهي على التوالي: بُعد "البيئة التعليمية" بمتوسط حسابي (٠,٦٦)، وبُعد "التقييم" بمتوسط حسابي (٠,٥٥)، وبُعد "الإدارة والعاملين" بمتوسط حسابي (٠,٤٧). وباقي الأبعاد وعددها اثنان كانت ذات مستوى فاعلية متدنية وهي: بُعد "الرؤية والفكر والرسالة" بمتوسط (٠,٣٣)، و"مشاركة ودعم وتمكين الأسرة" بمتوسط (٠,٣١).

الكلمات المفتاحية: الخدمات التربوية، مؤسسات ومراكز التربية الخاصة، الإعاقة الفكرية، المعايير العالمية.

مقدمة:

يشهد ميدان التربية الخاصة اهتماماً واضحاً في الوقت الراهن وقد تمثل هذا الاهتمام في تطوير البرامج والخدمات والكوادر العاملة واستراتجيات القياس والتشخيص والتعليم، في ضوء جملة من المعايير والمؤشرات التي تضبط عمليات التربية الخاصة بهدف ضمان تقديم الخدمات والبرامج النوعية وتحسين نوعية حياة الأطفال ذوي الإعاقة. وتعد الإعاقة الفكرية من الإعاقات التي تحظى باهتمام الباحثين والمختصين؛ إذ أن تأثيرها لا يقتصر على جانب واحد فقط من شخصية الطفل ذي الإعاقة بل يشمل جوانب مختلفة منها المعرفي، والاجتماعي، واللغوي والانفعالي. ولا يتوقف هذا التأثير عند هذا الحد بل يمتد ليشمل أسر هؤلاء الأطفال والمجتمع كله. ومما يزيد من خطورة هذه الإعاقة زيادة معدلات انتشارها، حيث تقدر نسبة انتشار الإعاقة الفكرية بنسبة حدوث (3%) من مجموع السكان، وهي تُعد من بين أكثر الإعاقات انتشاراً في العالم العربي (السرطاوي، وآخرون، 2011).

ومن هذا المنطلق تشكل عملية تطوير المعايير الخاصة بالبرامج المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أحد أهم الأولويات لدى التربويين، حيث تهدف تلك الإجراءات إلى تأمين حصول جميع الأطفال ذوي الإعاقة بلا استثناء على التعليم الملائم والنوعي. وبالتالي فإن متطلبات تحقيق ذلك تقتضي أن تتضافر جهود جميع المعنيين في المجالات المختلفة التربوية، والاجتماعية، والصحية للعمل معاً وفق خطط عمل إجرائية ومهنية تتضمن بلوغ وتحقيق تلك الأهداف. وتتعاظم أهمية هذا الأمر عند الحديث عن فئات ذوي الإعاقة التي تتزايد حاجتها إلى برامج ذات مواصفات لا تقل عن البرامج المقدمة لنظرائهم من الأطفال غير ذوي الإعاقة.

ونتيجة للتحولات والتطورات التي شهدها ميدان التربية الخاصة، فقد شهدت المملكة العربية السعودية تقدماً كبيراً في مجال تقديم الخدمات التشخيصية، والصحية، والتربوية، والتأهيلية والاجتماعية للأشخاص المعاقين. ويرجع اهتمام المملكة العربية السعودية بالأطفال ذوي الإعاقة بصدور أول تشريع عام (1999)، واستند هذا القانون إلى الأسس الاجتماعية والتربوية وأهمها المساواة بين الأطفال ذوي الإعاقة في الحقوق والواجبات بغيرهم من أفراد المجتمع وفق ما نسمح به قدراتهم وإمكانياتهم.

بدأ التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية بجهود فردية عام 1952 وتركزت حول الإعاقة البصرية. واستمرت الجهود الفردية في هذا المجال إلى أن أنشأت أول مؤسسة حكومية للمكفوفين بالرياض عام 1960 تلاها صدور قرار بإنشاء أول إدارة تختص ببرامج التعليم الخاص الخاصة بالمكفوفين والصم والمعاقين عقليا عام 1962.

وتعتبر جامعة الملك سعود من الجامعات السعودية الرائدة في هذا المضمار، حيث أنشئت عام ١٩٨٤ قسم التربية الخاصة والذي يعتبر القسم الأول في المملكة والعالم العربي الذي يؤهل طلابه وطالباته للحصول على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة. وقد حققت المملكة العربية السعودية تقدماً ملموساً في مؤشرات تنمية الموارد البشرية للأشخاص المعاقين، من خلال الحرص والالتزام بالتشريعات والسياسات التي تحفظ للمعاقين حقهم بالحياة الكريمة، ومن خلال التوسع الكمي والتطور النوعي في الخدمات التعليمية، والصحية، والاجتماعية التي تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم ومن الاندماج في حياة المجتمع العصرية. علاوة على المجالات الجادة لربط حقوقهم واحتياجاتهم بالخطط التنموية للدولة، وإنجاز العديد من برامج الإعفاءات والتدريب المهني والتشغيل وسواها. وأصبحت السعودية حريصة أكثر من ذي قبل على أن تقترن مناهج تنمية ورعاية المعاقين بالسياسات الاقتصادية، والاجتماعية، والحزم التنموية، والإدارية العامة للوطن. (الخشرمي، ٢٠٠٣)

من هنا تأتي هذه الدراسة للتعرّف على مستوى فاعلية البرامج والخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة في منطقة حائل. بهدف الوقوف على حقيقة وواقع البرامج

والخدمات المقدمة في المؤسسات التي تعنى بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ومعرفة ما تم تحقيقه والعمل على تطويره لتحقيق خدمة نوعية ذات جودة عالية لهذه الفئة. ومن هنا لابد من إمعان النظر في البرامج العالمية التي تقدمها الدول المتقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والحكم على البرامج والخدمات التربوية التي تقدم في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في منطقة حائل، فدول العالم تعتمد بعض المؤسسات الحكومية والمجتمعية بوصفها مرجعية أساسية لاعتماد المراكز والمؤسسات والبرامج والخدمات التي تقدمها للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ففي، الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة توجد العديد من الجمعيات المتخصصة بمنح الاعتماد للمؤسسات والمراكز التي تعنى بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومجلس الأطفال غير العاديين. (Council for Exceptional Children)والمعروف بالرمز(CEC). والمجلس الوطني الامريكي لاعتماد تدريب المعلمين (National Council for Accreditation Teacher Education) المعروف اختصاراً ب (NCATE) والجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) وغيرها من المؤسسات والجمعيات التي تعنى بالأطفال ذوي الإعاقات.

وبذلك يكون السعي نحو تطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وتحسين جودتها ضرورة ملحة في ضوء ما أقرته المواثيق والاتفاقيات الدولية الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة، وضرورة تلبية احتياجات هذه الفئات من البرامج والخدمات. والعمل على تطويرها لتحقيق خدمة نوعية ذات جودة عالية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

إن الغرض من هذه الدراسة هو تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، في ضوء المعايير العالمية.

وتأتي أهمية الدراسة كونها تقدم تقييماً للبرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بشكل شمولي متكامل من وجهة نظر الخبراء لمعرفة مدى ملاءمة الخدمات لمستويات وخصائص هذه الفئة، والتعرف على نقاط القوة والضعف في العملية التربوية. ولقلة الدراسات في حدود علم الباحثان التي هدفت إلى تقييم البرامج والخدمات المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير العالمية فقد جاءت الحاجة إلى مثل هذه الدراسة، حيث تمثل المعايير أهمية كبيرة في مجال تقييم نوعية البرامج والخدمات المقدمة لأنها تزود المهتمين بمعلومات عن مدى تقدم الطلبة، وما يحتاجون تعلمه. كما أنها تعتبر بمثابة مؤشرات تساعد في عملية التقييم. وكما يؤمل أن تساعد هذه الدراسة في

رسم السياسات العامة المتعلقة بمجال البرامج والخدمات المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، وفي تطوير وتنفيذ البرامج والخدمات بكفاءة وفاعلية.

عناصر مشكلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في محاولتها الإجابة عن التساؤل الآتي:

١- ما مستوى فاعلية البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية؟

التعريفات الإجرائية:

تُعرف الإعاقة الفكرية إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم الأطفال الملتحقون بمؤسسات ومراكز التربية الخاصة في منطقة حائل، وتم تشخيصهم على أنهم معاقون عقليًا من قبل مراكز متخصصة.

ويُعرف تقييم البرامج إجرائياً بأنه جهد منظم يشتمل على وصف البرامج والخدمات وتقييم النتائج المترتبة على إجراءاته بغية تقديم المعلومات والتغذية الراجعة المفيدة لاتخاذ قرارات مناسبة فيما يتعلق بجدوى البرامج وتحليل مدى تحقيقه للأهداف المتوقعة منه.

وتعرف المعايير إجرائياً بأنها مجموعة المبادئ والقواعد والموجهات المنشورة والمعتمدة لبرامج تعليم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد من قبل منظمات الاعتماد الدولية. وهي تلك المواصفات والخصائص والشروط التي ينبغي توافرها في البرامج التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في العالم، والتي تمثلها الأداة التي سيقوم الباحثان بتطويرها.

ويعرف مؤسسات و مراكز التربية الخاصة في ضوء الدراسة الحالية: بأنها مؤسسات ومراكز التربية الخاصة المتخصصة (في تقديم البرامج والخدمات التربوية المتخصصة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية) في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- **تقييم مستوى فاعلية برامج مؤسسات ومراكز ذوي الإعاقة الفكرية الحكومية والخاصة المتخصصة وغير المتخصصة داخل منطقة حائل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء.**
- **تتحدد نتائج الدراسة بالفترة الزمنية التي تم تطبيق أدوات الدراسة خلالها، وهي لعام (٢٠١٢).**

أولاً: الإطار النظري:

مقدمة:

منذ عدة سنوات، بادر المجلس الأمريكي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة (Council for Exceptional Children) المعروف بالرمز (CEC) – وهو المجلس ذو التأثير الكبير على التربية الخاصة في العالم– إلى تبني جملة من معايير الممارسة المهنية في ميدان التربية الخاصة بما فيها ميدان الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وتندرج هذه المعايير ضمن عدد من المجالات الأساسية، وهي: (١) معايير الممارسة المهنية للمعلمين، (٢) المعايير المتصلة في تعليم ذوي الإعاقات، (٣) المعايير المتصلة بالتعاون والتواصل، (٤)الإدارة، والمعلمون، والمرشدون، وأولياء الأمور، (٥) البيئة التعليمية، (٦) استراتيجيات التدريس، (٧) الدمج والخدمات الانتقالية، (٨) البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

وأصبحت المواد الدراسية في الجامعات الأمريكية مراعية لتلك المعايير والأسس. فقد أصبح مألوفاً أن تشمل خطط المواد الدراسية الأهداف المشتقة من معايير الممارسة المهنية التي يتبناها المجلس الأمريكي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعاون مع المجلس الأمريكي الوطني لاعتماد تدريب المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education) المعروف بـ (NCATE) (الخطيب، وآخرون، ٢٠١٠).

الإعاقة الفكرية:

تعتبر الإعاقة الفكرية من الظواهر المألوفة على مر العصور، ولا يكاد يخلو مجتمع منها، كما تعتبر هذه الظاهرة موضوعاً يجمع بين اهتمامات العديد من ميادين العلم والمعرفة، كعلوم النفس والتربية والطب والاجتماع والقانون، ويعود السبب في ذلك

إلى تعدد الجهات العلمية التي أسهمت في تفسير هذه الظاهرة وأثرها في المجتمع، ولذا فليس من المستغرب أن نجد تعريفات مختلفة لهذه الظاهرة (الروسان، 2010).

البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

إن البرامج التربوية في أي نظام تربوي سواءً أكان خاصًا بالمعاقين أم غير المعاقين تقدم لهم عن طريق المناهج المصممة لذلك الغرض والتي يجب أن تراعى فيها قدرات هؤلاء الطلبة، وخصائصهم التعليمية، وسماتهم النفسية، والاجتماعية، ومدى قابليتهم للتأهيل والتدريب، إن المناهج التربوية يجب أن تحدد منذ البداية المادة التعليمية أو التدريبية التي يجب أن يتعلمها هؤلاء الأطفال، والتي يجب أن لا تقرر اعتباطا، ويجب الأخذ بعين الاعتبار ما يمكنهم تعلمه، وبناءً على هذا الأساس يجب تحديد الغايات والأهداف التربوية التي تتناسب وقدراتهم. ويتمثل الهدف الأساس للأهداف التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بتنمية قدراتهم وتزويدهم بالمهارات التي تزيد من درجة استقلاليتهم ومشاركتهم في أنشطة المجتمع المختلفة مع التذكير بأن البرامج التربوية الخاصة تقوم على مبدأ الخطة التربوية الفردية لكل طفل المستندة على تشخيص دقيق لقدراته واحتياجاته التربوية (القريوتي، وآخرون، 1995).

الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والتطورية (American on Intellectual & Developmental Disabilities) تتبني موقفاً مطالباً بدعم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بأنشطة معينة من خلال برامج خاصة في تسعة مجالات هي: النمو الإنساني، والتعليم، والحياة المنزلية، والحياة المجتمعية، والعمل، والصحة والسلامة، والسلوك، والنمو الاجتماعي، والحماية والدفاع عن النفس. ومن الطبيعي أنه كلما قلت شدّة الإعاقة الفكرية صارت الحاجة إلى الدعم في المجالات أقل. (AAIDD, 2008).

وإذا تحدثنا عن الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة فيمكن إجمال أهم الخدمات الواجب تقديمها للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية كما يلي: الخدمات الاجتماعية، والخدمات التربوية، والخدمات النفسية، والخدمات الترفيهية، والخدمات الرياضية، وخدمات اللغة والنطق، وخدمات العلاج الوظيفي، والخدمات التاهيلية التي تشمل الخدمات التأهيلية التالية: (١) خدمات التأهيل الطبي والرعاية الطبية، (٢) خدمات الرعاية الاجتماعية والنفسية، (٣) خدمات التأهيل المهني، (٤) خدمات التأهيل الأكاديمي (الظاهر، ٢٠٠٨) و(الخطيب، وآخرون، ٢٠١٠).

وتركز البرامج التربوية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على تعليم المهارات الأكاديمية مثل القراءة، والكتابة، والحساب، والمهارات الحياتية اليومية، والمهارات المهنية، ومهارات التواصل، والمهارات اللغوية، والمهارات الحركية، والمهارات الاجتماعية،

والإنفعاليـة، والمهـارات الإسـتقلالية، ومهـارات السـلامة العامـة (الحديـدي، وآخـرون، ٢٠٠٥).

الجودة في التعليم:

لقد حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم إلى حد جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر (عصر الجودة الشاملة) باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لمسايرة المتغيرات الدولية ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول إن الجودة هي التحدي الحقيقي الذي يواجه الأمة في العقود القادمة.

وللوقوف على معنى ضبط الجودة في التعليم يذكر (الزواوي، ٢٠٠٣) أن الجودة في التعليم هي معايير عالمية للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، واعتبار المستقبل هدفاً نسعى إليه جميعاً.

ويضيف أُفيديل وستانلي (Avid & Stanly, 2004)أن الجودة في التعليم مرتبطة بالمنتجات المادية والخدمات والبرامج وبالأفراد والعمليات والبيئة التعليمية بحيث تتطابق مع التوقعات.

وتتمثل أهمية الجودة في المؤسسات التعليمية كأداة قياسية وتقويمية متكاملة في إرساء مبدأ تحقيق الجودة المتمثل بتطوير مسار العملية التربوية والتعليمية، وتفعيلها وتحقيق أهدافها بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية والجودة، وتخفيف الأعباء والجهود التي تقوم بها المؤسسة التعليمية في الإشراف والمتابعة والتقييم، وتؤكد الجودة على المشاركة والتخطيط الإستراتيجي، ولها التزام شديد بأهمية المستفيد وتوجيهه والحفاظ على الصدارة في التنافس كما تسعى إلى تحسين نوعية البرامج والخدمات التربوية المقدمة، وخلق بيئة تشجع العاملين في المؤسسة على حمل المسؤولية من أجل تحسين الجودة وبالتالي تشجيع الجميع على أخذ أدوارهم (Asher, U. 1996).

كذلك تعمل الجودة على القضاء على الهدر في المال والجهد والوقت من خلال تحسين استعمال الموارد وتقليل الكلف، وتسعى إلى التحسين المستمر للعمليات، والأنشطة والخدمات والبرامج المقدمة، وتلافي الأخطاء قبل حدوثها والتصدي لها، وتحسين مستويات أداء المؤسسة التعليمية وخلق مناخ تنظيمي إيجابي فعّال يوفر فرص النجاح والتمكن من حل المشكلات التي تعيق العمل التعليمي بالطرق العلمية والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها مستقبلاً وتحقيق الترابط والتكامل بين جميع العاملين بأسلوب روح الفريق (الخلف، ٢٠٠٠).

إن أنظمة إدارة الجودة العالمية، أثبتت بمجملها فاعلية تحسين وتطوير المؤسسات التعليمية ومنها المؤسسات التعليمية التي تعنى بالأفراد ذوي الإعاقات التي طبقتها داخل البلدان التي نشأت فيها، وخارجها من الدول التي قامت بتطبيقها. إن تطبيق أي نظام من أنظمة إدارة الجودة العالمية بفاعلية من قبل أية مؤسسة تعليمية والحصول على شهادة من جهة مانحة ومعتمدة عالمياً، يؤدي إلى زيادة الثقة بجودة نشاطه وأدائه، وقد تختلف مؤشرات ومعايير ضبط الجودة والاعتماد في إعدادها وصياغتها وعمقها واتساعها باختلاف الدول التي تطبقها، إلا أن جميعها تتفق في المحتوى والمضمون والتوجهات. (الخطيب،وآخرون، ٢٠١٠).

مع تزايد الاهتمام بتطوير برامج وخدمات التربية الخاصة تزداد الحاجة إلى تقديم أدلة مقنعة للمسئولين ولمتلقي الخدمة والمجتمع على أن البرامج والخدمات المقدّمة لفئات ذوي الإعاقة هي برامج وخدمات فعّالة وذات جودة عالية تستحق الدعم. ولن يتحقق ذلك إلا بالتقييم العلمي والموضوعي للبرامج والخدمات المقدمة. وليس ذلك فحسب بل إن القائمين على كل البرامج يحرصون على أن تتضمن برامجهم عملية التقييم إذا كانوا يرغبون في التأكد من أن برامجهم تحقق الأهداف المتوقع منها، وإذا كانوا ملتزمين بتحسين نوعية هذه البرامج، وتحقيق متطلبات ضبط الجودة ومعاييرها. ومن أهم مؤشرات ضبط الجودة: (١) أن تعكس عملية تقييم البرامج والخدمات حاجات وتوقعات متخذي القرارات وأسر الأطفال ذوي الإعاقة والمعلمين ومقدمي الخدمات، (٢) أن تهتم البرامج في المجالات المختلفة مثل تنفيذ البرامج والتغيير في أداء الأطفال، ومستوى رضا أولياء الأمور، (٣) أن يتضمن التقييم أدوات متعددة لجمع البيانات، (٤) أن يشارك في التقييم كل ذوي العلاقة، (٥) أن يتضمن التقييم مراجعة ذاتية سنوية، (٦) أن يطلع كل من العاملين في المؤسسة وأولياء الأمور وكل من له علاقة بالبرنامج على نتائج التقييم، (٧) أن تستخدم نتائج التقييم للمؤسسة في تحسين أدائها ونوعية برامجها وخدماتها التي تقدمها (الخطيب، وآخرون، ٢٠٠٩).

ومن خلال هذه الموجهات والمعايير فإنه بالإمكان اعتمادها كموجهات وضوابط للخدمات والبرامج التربوية المقدمة، وبخاصة أن هناك معايير خاصة بالمؤسسة التعليمية وبالممارسة المهنية للعاملين في مجال الإعاقات ومنها ما يتصل بمعرفة أسس تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، والتطور، وخصائص المتعلّم، والفروق الفردية التعليمية، وإستراتيجيات التعليم، وبيئات التعلّم، والتفاعلات الاجتماعية، واللغة، والتخطيط للتعلّم، والتقييم، والمعايير المتصلة بالممارسات المهنية والأخلاقية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. ونظرًا لأن فاعلية برامج التربية الخاصة تُحدّد عن طريق قياس مدى تحقيق الأهداف الموضوعة، فإن ضبط الجودة أيضاً يُقاس عن طريق مدى تحقيق الأهداف الموضوعة، وعليه فإن ضبط الجودة في التربية الخاصة يقاس من خلال البرامج المقدمة عن طريق مدى تحقيق تلك البرامج للأهداف الموضوعة وفق مقاييس مصممة خصيصاً

لتقييم تلك البرامج اعتماداً على معايير تقديم الخدمة لها، وهذا ما يتم السعي إلى تحقيقه، ويطلق عليه ضبط الجودة (Hallahan, D. & Kauffman, j. 2006).

في هذا الجزء يعرض الباحثان بإيجاز المؤشرات والمعايير العالمية الخاصة بكيانات المؤسسات التعليمية والبرامج والخدمات التربوية التي تقدمها للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وتضم هذه المعايير الخصائص والمواصفات التي أعدتها واستخدمتها الهيئات والمؤسسات والمجالس والجمعيات التي تعنى بالأفراد ذوي الإعاقة، ومنها ما أعده مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (CEC,2003) من معايير خاصة لتقديم الخدمات المختلفة لذوي الحاجات الخاصة، والمتعلقة بالتعليم والتشخيص والكوادر العاملة. حيث أصدر المجلس دليلاً بعنوان ماذا يجب أن يعرف معلمي تربية خاصة: الأخلاقيات، والمعايير والدليل لمعلمي التربية الخاصة (What Every Special Educator Must Know: Ethics,Standards and Guidelines for Special Educators)

تضمَّن الدليل خمسة أقسام شملت الآتي: (١) معايير وأخلاقيات معلمي التربية الخاصة. (٢) معايير الممارسات المستخدمة مع المستفيدين. (٣) أدوات واستراتيجيات استخدام المعايير الموضوعة. (٤) عرض شامل للمعايير المتعلقة بالمهارات المعرفية الخاصة بالمنهاج والتخطيط وكل إعاقة على حدة.(٥) معايير متعلقة بمساعدي المختصين وغيرهم من مقدمي الخدمات.

وحدّد المجلس المعايير المتعلقة بتقديم الخدمات المختلفة لذوي الإعاقة، ومن خلال تلك المعايير التي اقترحها المجلس يمكن للمختصين الاعتماد عليها في ضبط النوعية في البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والمجلس يعتبر أكبر منظمة – على مستوى العالم – ويعتبر كمرجع لجميع الباحثين والمختصين والمعلمين والآباء وغيرهم من ذوي العلاقة بذوي الحاجات الخاصة (CEC,2003).

وقد صادق National council for Accreditation of Teacher Educatio) (NCATE) وهو المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين على المعايير التي وضعها مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) الخاصة بالأداء بالنسبة للإعداد والترخيص لمعلمي التربية الخاصة، والتي تكونت من عشرة معايير، وهي موازية للمعايير الخاصة بالمجلس القومي لتعليم المعلمين (NCATE)، وأيضاً تلك الخاصة بالمجلس الوطني للمعايير النموذجية (INTASC). وكذلك المعايير العالمية التي وضعتها National Commission for the Accreditation of Special Education Services) (NCASES)وهي المؤسسات الوطنية لاعتماد خدمات التربية الخاصة. وكذلك ما أعده مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (CEC,2003)

معايير خاصة بتقديم الخدمات المختلفة لذوي الحاجات الخاصة، والمتعلقة بالتعليم والتشخيص والكوادر العاملة وغير ذلك.

وفيما يلي عرض موجز للمعايير المتعلقة بموضوع الدراسة والتي تضم الخصائص والمواصفات التي تستخدم من قبل الهيئات العالمية في مجال التربية الخاصة في تحديد درجة توافق المؤسسة التعليمية مع المعايير وعناصرها:

١) المعيار الأول: الرؤية والفكر والرسالة

يجب أن يكون للمؤسسة التعليمية رؤية ورسالة تحدد غرضها في مجال التعليم وتوضح لمن تقدم خدماتها، وما الذي تنوي القيام به، والكيفية التي ستحقق بها أهدافها، وتستخدم في صياغتها وتطوير برامجها وخدماتها وممارستها وتقييم فعاليتها.

٢) المعيار الثاني: الإدارة والعاملون

يحدد النظام المؤسسي أدوار الإدارة في إعداد السياسات واتخاذ القرارات من خلال هيكلية مفاعلة لتأكيد التكامل المؤسسي، والوفاء برسم السياسات، وتخصيص الموارد بما يتفق مع رسالة المؤسسة التعليمية، وتوفر الكوادر البشرية الفنية، والتعليمية المدربة، والمؤهلة لتحقيق رسالة المؤسسة التعليمية وليتم تحليل وتقييم فعالية وكفاءة استخدام هذه الموارد كجزء من عملية التقييم المستمر للمؤسسة التعليمية.

٣) المعيار الثالث: البيئة التعليمية

تتمثل في جودة المبنى المؤسسي وإنجازاته وقدرته على تحقيق الأهداف ومدى إفادة الطلاب من مرافق المؤسسة التعليمية من مكتبة وملاعب ومختبرات. ..الخ، فجميع التجهيزات المادية من قاعات وتهوية وإضاءة وأثاث مدرسي ووسائل ومواد تعليمية لها تأثير كبير على جودة التعليم ومخرجاته، فكلما توافرت مثل هذه التجهيزات المادية كان لها دور إيجابي على المعلمين والطلاب والعكس صحيح. كما أنه كلما توافرت الإمكانات والمواد المادية يساعد ذلك بشكل كبير على تمويل التعليم وتنفيذ البرامج والخطط ومن ثم تحقيق الأهداف المخطط لها.

٤) المعيار الرابع: التقييم

يجب أن تقوم المؤسسة بتقييم الطلبة لتحديد مستوى الأداء الحالي لهم وتحديد جوانب القوة والضعف للبدء بتقديم الخدمات التربوية، وبناء البرامج التربوية، وتقديم الخدمات اللازمة لفئات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتوفير أدوات التقييم النفسية والتربوية المناسبة لتحديد معايير أهلية الطفل، وتفعيل دور الأسرة في عملية التقييم، واستخدام طرق التقييم لتحديد مستويات الطلاب وقياس مخرجات التعليم. لذلك يجب مراعاة جودة عملية التقييم لأنها الأساس الذي تبنى عليه استراتيجات تطوير الطلاب،

ووضع الخطط المستقبلية التي تستهدف جودة العملية التعليمية من خلال تصميم نظام تقييم فعال للبرامج والخدمات المقدمة في المؤسسة التعليمية.

٥) المعيار الخامس: الخدمات والبرامج

يجب أن تتسم البرامج التربوية والخدمات المقدمة بالعمق والشمول والتكامل، وتوضح المؤسسة التعليمية المحتويات التعليمية وأهداف تعلم الطلاب وتعليمهم من مهارات أكاديمية، ومعرفية، واستقلالية، ولغوية، واجتماعية، والمهارات التواصلية، والحركية والمهنية، والاقتصادية، ومهارات السلامة العامة. وكذلك مرونة البرامج بتطويعها بما يتناسب مع المتغيرات البيئية المتلاحقة الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرائق تدريسها بعيدة تماماً عن التلقين مثيرة للتفكير من خلال الممارسات العملية والتطبيقية لتلك البرامج وطرائق تدريسها وتعميمها على المواقف المشابهة لها.

أما فيما يتعلق بطرائق التدريس فهذا يعتمد أساساً على تكامل المفاهيم والمهارات والممارسات والأنشطة؛ لتسهم في تطوير مهارات ومعارف وقدرات الطلاب وصولاً إلى الاستقلالية من خلال استراتيجيات تدريسية تتناسب والأهداف التعليمية للطالب تسهم في تكوين شخصيته المتكاملة. كذلك استخدام إستراتيجيات تعديل السلوك من خلال خطة تلبي حاجاته. ويتم التحقق منها من خلال ملفات الطالب، والبرنامج التربوي، والسجلات، وخطط تعديل السلوك، ونتائج التقييم التي تظهر مدى تقدم الطالب.

المعيار السادس: مشاركة دعم وتمكين الأسرة.

يتم من خلال مشاركة ودعم وتمكين الأسرة باتباع الإجراءات التي تتيح للأسرة المشاركة الفاعلة في تقديم الخدمات التربوية لأطفالها، ومن خلال مشاركة الأسرة في عملية التقييم والإسهام في كتابة البرنامج التربوي والدعم الذي تقدمه المؤسسة من خلال برامج التثقيف والتوعية، والنشرات الإرشادية، وخدمات الإرشاد والدعم النفسي.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة لا بارو (La Paro, K. M., & Others. 1999)إلى استخدام قائمة مؤشرات البرامج النوعية لأغراض تقييم الاحتياجات الفنية للمؤسسات والأفراد والأسر ذوي الإعاقات، وقد اشتملت هذه الأداة على (١٤٣) فقرة للممارسات الموصى بها وقد تم تنظيم وتطوير هذه القائمة بالاستعانة بـ (١٧) مديرًا و (٧) نتاجات للأسرة والطالب. من خلال الأدب المتصل بخدمات ذوي الإعاقات، وتمثلت القائمة بصورتها النهائية بستة أبعاد على النحو التالي (١) المؤسسة التعليمية (فلسفة المؤسسة وتوجهاتها، والعاملين، والبرامج، وتقديم الخدمة، والدمج، والتقييم) (٢) البيئة الصفية (التنظيم، الجدولة، جمع البيانات)، (٣) الطالب (الدمج، الأدوات المساعدة والمعدلة، المعلومات الطبية، الوضعية)

(٤) الأسرة، (٥) التعليم (الاستراتيجيات التعليمية، التواصل، الروتين الاعتيادي، الاستقلالية الذاتية/ الكفاية، التغذية الراجعة والتقييم، (٦) الدمج والانتقال، (٧) التقييم الذاتي.

قامت (المعمري، ٢٠٠٠) بدراسة حول مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان، هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من جميع مراكز ومدارس التربية الخاصة الحكومية في سلطنة عمان والبالغ عددها (٤) مراكز، وتضم (٤) مديرين، و (١٣٦) معلما ومعلمة. جمعت البيانات باستخدام استبانه فاعلية مراكز التربية الخاصة، والتي تكونت من (١٠٦) فقرات مثلت (٦) أبعاد هي: المنهاج، والإدارة، والجو التربوي، وخصائص المركز، والتدريس والتدريب، والمعلمون والعاملون في المركز. وأشارت النتائج إلى أن جميع مراكز التربية الخاصة في سلطنة عمان فعالة في جميع الأبعاد، ما عدا بعد المعلمين والعاملين، فقد كان أعلى المتوسطات لبعد الجو التربوي، وبعد المنهاج، وبعد الإدارة، وبعدا خصائص المركز والتدريس والتدريب. كما أشارت النتائج إلى المشكلات التي تحد من فاعلية مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين ومنها: النقص في إعداد وتأهيل وتدريب المعلمين، وعدم وجود دليل للمعلم واللوازم والوسائل التعليمية المناسبة، وعدم توافر مختبرات، وعدم توافر أجهزة ومعدات، وقصور في الجانب المادي.

وأجرى (الصمادي، وآخرون، ٢٠٠١) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة. وشملت جميع مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية وعددها (٨). وجميع مديري تلك المراكز وعينة من معلميها وعددهم (٨٢) معلماً ومعلمة. ولقياس مدى فاعلية هذه المراكز، تم تطوير أداة تكونت من (١١٩) فقرة مثلت سبعة أبعاد هي المنهاج، والإدارة، وخصائص المركز، والجو التربوي، والمجتمع المحلي، والتدريس، والتدريب، والمعلمون والعاملون. وأشارت النتائج إلى أن متوسط كل من مركزي الشارقة وخورفكان على أداة الدراسة ككل يزيد على الدرجة المعتمدة للفاعلية (٣) بشكل دال إحصائياً مما يشير إلى فاعليتها ككل. كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى التباين في فاعلية المراكز حسب أبعاد الأداة؛ فأشارت إلى فاعلية مركز أبو ظبي في الجو التربوي ومركز الشارقة في أبعاد الإدارة، وخصائص المركز والتدريس والتدريب ومركز العين في بعدي خصائص المركز والمجتمع المحلي. أما فيما يتعلق بالأبعاد الأخرى لم تكن النتائج دالة إحصائياً. وأشارت نتائج التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تحد من فاعلية التدريس إلى أن أهم تلك المشكلات كانت التباين في قدرات الطلبة، ونقص الدورات التدريبية للمعلمين، والإدارة غير المؤهلة، والغرف الصفية الضيقة، وعدم اهتمام أولياء الأمور.

وفي دراسة اليونسيف (UNICFE, 2002) بعنوان مستوى وضع الخدمات المتوافرة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الأردن، هدفت الدراسة إلى تقييم المراكز والمؤسسات التي تقدم الخدمات المختلفة للأشخاص ذوي الإعاقات المختلفة، وأظهرت نتائج الدراسة بأن للمراكز أثرًا كبيرًا على النواحي التعليمية والعاطفية والمالية، وأظهرت النتائج عدم رضا الأهل عن النقص المتعلق بالجانب التعليمي والعلاج الوظيفي وعلاج النطق وتعديل السلوك.

وأجرى (الخطيب، ٢٠٠٢) دراسة بعنوان " تنظيم الخدمات التربوية المختصة بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المؤسسات والمراكز النهارية في الأردن". هدفت الدراسة إلى بيان أوضاع المراكز النهارية المختصة بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتقييمها من نواحي الموقع والملكية، وسهولة الوصول إليها، وملحقاتها ومرافقها وانتسابها إلى الهيئات، والأهداف التي أُنشئت من أجل تحقيقها، وأساليب التشخيص، والمنهاج والمهارات التعليمية والبرامج التربوية والخدمات الأساسية المساندة، وطرائق التعليم، وكذلك التعرف على العاملين في المراكز من حيث المؤهلات العلمية وخبراتهم الميدانية والدورات اللازمة لهم والمشكلات التي تواجههم أثناء العمل. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن كل الخدمات التي تقدمها المراكز النهارية المختصة بالأطفال ذوي الإعاقة تحتاج إلى تقويم بالاعتماد على أدوات قياس علمية، في سبيل تشخيص واقعها وتلمس جوانب الضعف فيها، وتطويرها من نواحي البناء ضمن مواصفات محددة، وإعادة تنظيم خدماتها الأساسية والمساندة، حتى تتوافق مع احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في الأردن، ومع التوجهات العالمية في هذا المجال، ويجب أن تكون مكملة للخدمات التي تقدمها مراكز الإعاقة عموماً، وسائر مؤسسات الوطن على الأقل من نواحي استكمال إعداد الإنسان المعاق: تعليماً وتربيةً وتدريباً وتأهيلاً.

وفي دراسة أجراها لين (Lin, T. 2002) هدفت إلى دراسة مستوى المعرفة والمهارات اللازمة والضرورية لمعلمي التربية الخاصة من أجل تعليم الطلبة ذوي الإعاقات في تايوان (Taiwan). وتكونت عينة الدراسة من (١٧٥) معلماً من معلمي التربية الخاصة في تايوان. وقد تم تطبيق أداة مسحية تضمنت أبعاداً متعددة من ضمنها بُعد خاص بالتقييم. حيث أظهرت النتائج أن معلمي التربية الخاصة في تايوان يرون أنفسهم يتمتعون بمستوىً عال من المهارة والمعرفة في مجال التقييم والتشخيص.

أما (عبد الله، ٢٠٠٣) فقد قام بدراسة هدفت إلى بحث محتوى الخطط والبرامج التربوية الفردية المقدمة للمعاقين عقلياً وأساليب تعليمهم المطبقة في مؤسسات ومراكز ومعاهد التربية الفكرية والفصول الملحقة في المدارس العادية في مناطق جنوب السعودية. وشملت العينة العاملين في الفصول الخاصة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز ومعاهد التربية الفكرية. وتألفت عينة الدراسة من (٨٣) معلماً وأخصائياً في التربية

الخاصة. وأظهرت النتائج أن معلمي التربية الخاصة يطبقون البرنامج التربوي الفردي بعناصره ومحتوياته المختلفة: التقييم، والمعلومات العامة، والتشخيص، والأهداف التربوية (العامة والخاصة)، وتسلسل التطبيق وعملية التقييم المرحلي والنهائي. إلا أنها لم تتضمن برامج أو خططاً لتعديل السلوك أو الأساليب المستخدمة في عملية تقييم السلوك، كذلك لم تتضمن الأساليب المستخدمة في عملية تقييم القدرات اللغوية. أما بالنسبة لتنفيذ الخطة التربوية الفردية فقد تبين ضعف مشاركة الأسرة في تنفيذ البرنامج وأن طرق وأساليب التدريس تفتقر إلى التنويع بما يتناسب والأهداف التعليمية.

أما دراسة (الخشرمي، ٢٠٠٣) فقد هدفت إلى تقويم بناء محتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة في مدينة الرياض. وانتهت الدراسة إلى نتائج أشارت في مجملها إلى عدد من المشكلات المتصلة بالبرنامج التربوي الفردي، تتمثل في عدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات، وعدم توظيف نتائج التقييم في إعداد البرامج الفردية، كما أن معظم الأهداف قصيرة المدى مفقودة، وإن وجدت فهي غير ملائمة، وتشير الدراسة إلى عدم إشراك الأسرة في برنامج الطفل الفردي، وكذلك كشفت الدراسة عن عدم رضا المعلمات عن خبراتهن في إعداد البرامج التربوية الفردية، وحاجتهن إلى دورات تدريبية، وبرامج حاسوبية؛ لتذليل الصعوبات التي تواجههن في البرامج التربوية.

كما أجرى براد شو تنانت وليدات (Bradshaw, Tennant & Lydiatt, 2004) دراسة نوعية بعنوان: القلق والاتجاهات والطموحات وطرق تشخيص الإعاقة الفكرية. وهي تصف بشكل خاص البرامج والخدمات التي تقدم للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، من أجل تطوير برامج إعداد المعلمين. بالإضافة إلى قياس مدى توافر الإمكانات لدى المعلم على تشخيص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وقدرته على تدريسهم. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في القطاع العام والخاص. وتكونت أداة الدراسة من قائمة بالكفايات اللازمة لمعلمي الإعاقة الفكرية. وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بحاجة إلى تدريب أثناء الخدمة في مجال التشخيص والبرامج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتطوير كفاياتهم في استخدام أساليب التدريس الفعالة معهم، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بهذه الفئة، إضافة إلى توافر كافة الوسائل والخدمات المساندة في تشخيص الطلبة، وتطوير كافة البرامج التي تسهم في عملية تدريس هذه الفئة في المدارس العامة.

وفي دراسة (العنزي،٢٠٠٤) بعنوان " فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية للمعاقين عقلياً في السعودية". هدفت إلى إستقصاء فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية للمعاقين عقلياً في منطقة تبوك في السعودية. وتألف مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة

والملتحقين في برامج التربية الخاصة في إدارة تعليم منطقة تبوك. وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التربوي الفردي والخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية للمعاقين عقلياً.

كما أجرى إيسن و يلديز (Aysun, and others, 2004) دراسة هدفت إلى تحليل آراء ومقترحات معلمي التربية الخاصة بشأن طرق تعليم القراءة والكتابة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وتم جمع البيانات من (١٧) معلماً لديهم (١١) سنة خبرة في تعليم الأطفال المعاقين عقلياً، وتم تحليل البيانات على محاور الدراسة. وأشارت الدراسة إلى أن أكثر الأساليب التعليمية استخداماً هي: أسلوب تحليل المهمات، وأسلوب التكرار، والتعليم الفردي والجمعي، والتمثيل ولعب الأدوار والانتقال من المهارات البسيطة إلى المهارات الصعبة. كما أظهرت الدراسة عدم تفعيل الأساليب التعليمية بصورة إيجابية، كما أنها تترك لاجتهادات المعلمين. أما أهم المشكلات التي كانوا يواجهونها فهي نقص التدريب والتأهيل ومشكلات مع الأسر ووزارة التربية الوطنية ومركز الأبحاث ومديري المدارس. وأوصت الدراسة بإجراء مقابلات أكثر مع المشاركين وفي سياقات مختلفة، والتعاون بين وزارة التربية، ومراكز البحث، والجامعات، ومديري المؤسسات، والأسر، والمعلمين.

وأما الدراسة التي أجراها ربورتسون (Robertson, 2006) والتي هدفت إلى التحقق من فعّالية نظام جودة مراقبة مكتب التربية الخاصة في قسم التربية لولاية وست فيرجينيا ومدى التزام برامج التربية الخاصة بالمعايير الفيدرالية للولاية، فقد تم الحصول على بيانات الدراسة من خلال مسح (22) مديراً في التربية الخاصة، و (848) معلماً للتربية الخاصة، و (2410) عن آباء الأفراد ذوي الحاجات الخاصة، وذلك في (22) نظاماً مدرسياً في الولاية، وقد أوضحت النتائج بأنه قد طرأ تحسن وتطور على خدمات التربية الخاصة المقدمة، والمتعلقة بالخطط التربوية الفردية، وإدارة خدمات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أوضحت الدراسة أن نظام المساءلة الحالي المستخدم في الولاية لمراقبة خدمات وبرامج التربية الخاصة قد أصلح الأخطاء التي تمت ملاحظتها في مراجعة تقرير الأعوام 1996 – 1997 والذي أعدّه من قبل قسم التربية في مكتب برامج التربية الخاصة.

وأجرى (البستنجي، ٢٠٠٧) دراسة بعنوان " واقع التقييم في التربية الخاصة في الأردن". هدفت إلى التعرف على واقع التقييم في التربية الخاصة في الأردن، وبلغت عينة الدراسة (٢٥٥) أخصائيًا في التقييم، و(٣٠١) معلمًا من معلمي التربية الخاصة، ممن يعملون في مراكز ومدارس التربية الخاصة التي تعنى بذوي صعوبات التعلم، والإعاقة السمعية، والبصرية، والحركية، والفكرية، والمراكز التي تخدم فئات متعددة. وأظهرت النتائج أن أكثر الأهداف التي يسعى أفراد عينة الدراسة إلى تحقيقها هو "التخطيط للتدريس"، ثم "متابعة تقدم وتحسن أداء الطالب". كما أظهرت النتائج أن معلم التربية

الخاصة يتواجد كعضو في فريق التقييم بنسبة عالية، وأن نسبة مرتفعة من المراكز والمدارس التي تمت تغطيتها في الدراسة لا يوجد فيها فريق تقييم، حيث يقوم بالتقييم فيها أخصائي واحد فقط، وعدم توافر أدوات مناسبة للتقييم.

هدفت دراسة (الخطيب،٢٠١١ (إلى تقييم البرامج والخدمات المقدمة إلى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وبناء أنموذج مقترح لتطوير الخدمات والبرامج المقدمة في ضوء المعايير العالمية، من وجهة نظر الخبراء. تكونت عينة الدراسة من (147) مؤسسة ومركزاً تخدم فئة الإعاقة الفكرية في الأردن، وتكونت أداة الدراسة من ثمانية أبعاد رئيسية، أشارت النتائج أن هناك بُعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو: "بُعد البرامج والخدمات". في حين أن هناك ثلاثة أبعاد كانت ذات مستوى فاعلية متوسطة وهي على التوالي: بُعد "البيئة التعليمية"، وبُعد "التقييم" ، وبُعد "الإدارة والعاملين". وباقي الأبعاد وعددها أربعة كانت ذات مستوى فاعلية متدنية وهي: بُعد "الرؤية والفكر والرسالة"، و"مشاركة ودعم وتمكين الأسرة"، وبُعدا "الدمج والخدمات الانتقالية"، و "التقييم الذاتي" لكل منهما.

وأجرى (السريع، ٢٠١٤) دراسة لتقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في ضوء معايير الجودة الأردنية، حيث تمثلت عينة الدراسة من جميع مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في أقاليم المملكة الثلاثة: (الوسط، والشمال، والجنوب) وعددها (١٦٠) مؤسسة ومركزا تخدم فئة الإعاقة الفكرية في الأردن، وتكونت أداة الدراسة من ثمانية أبعاد رئيسية، وأظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالإعاقة الفكرية أن هناك بُعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو: "بُعد البرامج والخدمات" في حين أن هناك ثلاثة أبعاد كانت ذات مستوى فاعلية متوسطة وهي على التوالي: بُعد "البيئة التعليمية، وبُعد "التقييم"، وبُعد "الإدارة والعاملين" وباقي الأبعاد وعددها أربعة كانت ذات مستوى فاعلية متدنية وهي: بُعد "الرؤية والفكر والرسالة، و"مشاركة ودعم وتمكين الأسرة" ، وبُعدا "الدمج والخدمات الانتقالية"، و "التقييم الذاتي" لكل منهما.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة مع الدراسات السابقة على ضرورة تقييم مراكز ذوي الإعاقة الفكرية وفق معايير معتمدة عالميا أو محليا، من اجل التعرف على واقع وجودة الخدمات المقدمة للمعاقين فكريا، فقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة مواطن القوة والضعف ومستوى الأداء لمراكز الإعاقة الفكرية وفق المعايير المعتمدة في الدراسات السابقة، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة الذي تم اختياره في حدود علم الباحثين (مراكز الإعاقة الفكرية في محافظة حائل في المملكة العربية السعودية)، فجاءت هذه الدراسة من اجل التعرف على مستوى الأداء لهذه المراكز تبعا للمعايير العالمية من اجل تزويد المشرفين على هذه المراكز بالمعلومات الدقيقة التي

تساعدهم على التطوير والتحسين أو التعديل في ضوء النتائج التي نحصل عليها من هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، والمتمثلة في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة التي تقدم البرامج والخدمات التربوية لذوي الإعاقة الفكرية وعددها (٢٦) مؤسسة ومركز حسب إحصائيات إدارة التعليم في منطقة حائل لعام ٢٠١٢.

أداة الدراسة:

لجمع البيانات الخاصة بمستوى فاعلية البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في منطقة حائل، فقدم تم إعداد أداة لتقييم مستوى فاعلية برامج وخدمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وقد أسترشد في عملية البناء بشكل رئيس بما يلي:

١- معايير المجلس الأمريكي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Council for Exceptional Children, CEC) وهو المجلس المعروف بالتأثير الكبير على التربية الخاصة في العالم.

٢- معايير المجلس الأمريكي الوطني لاعتماد تدريب المعلمين (National Council for Accreditation for Teacher Education) المعروف اختصاراً بـ (NCATE)

٣- المعايير العالمية التي وضعتها المؤسسات الوطنية لاعتماد خدمات التربية الخاصة (National Commission for the Accreditation of Special Education Services) (NCASES)

٤- مراجعة وثيقة المجلس الوطني للمعايير النموذجية (Interstate New Teacher Assessment and Suppor Consortium Special Education Sub Committees, INTASC).

٥- الترخيص الخاص ببرامج التربية الخاصة ومعاييرها واعتمادها في ولاية إلنيوي (مركز التربية الخاصة). (Special Education Certification)

Structure and Content Area Standards Illinois State Board of Education Center for Special Education)

٦- معايير الاعتماد الخاص لمؤسسات وبرامج الأشخاص ذوي الإعاقات الفكرية التي وضعها المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعاقين في الأردن.

٧- البحث من خلال قواعد البيانات التابعة العالمية عن الدراسات والمقالات العلمية ذات العلاقة بموضوع البحث.

صدق الأداة:

تم التوصل إلى صدق الأداة لقياس الغرض الذي أُعدت من أجله، بعد عرضه على نخبة من المحكمين لإبداء الرأي حول صدق المحتوى. وتم عرض الأداة على ثمانية محكمين من ذوي الخبرة الأكاديمية والمهنية في مجال التربية الخاصة وعلم النفس والإرشاد، لإبداء الرأي حول ملاءمة المؤشرات للبُعد الخاص بها وحول وضوحها لغوياً وتقديم الملاحظات المناسبة. وقد كانت نتيجة التحكيم كالتالي: حيث تم الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها (٧) من المحكمين بنسبة اتفاق قدرها (٨٧%) بين المحكمين (سبعة من ثمانية) وتم إضافة مؤشرات، كما تمت إعادة صياغة بعض المؤشرات، ودمج بعض المؤشرات ونقل بعضها إلى أبعاد أُخرى. وقد وصل عدد الأبعاد الرئيسة إلى (٦) أبعاد وعدد المؤشرات الرئيسة إلى (٧٣) مؤشراً.

تعليمات تطبيق وتصحيح المقياس:

يتم تحديد درجة انطباق كل مؤشر على البرامج التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بوضع أشارة (√): في خانة نعم، مقابل المؤشر الذي ينطبق على البرنامج التربوي بدرجة واحدة، ووضع أشارة (√): في خانة لا، مقابل كل مؤشر إذا لم ينطبق على البرنامج التربوي بدرجة صفر، بحيث تكون الدرجة العليا للفقرة (١)، والدرجة الدنيا للفقرة (صفراً). ثم صنفت التقديرات وجرى ترتيبها وفقاً للمتوسط الحسابي للتقدير إلى الفئات التالية: مرتفع إذا كان الوسط الحسابي (درجة الانطباق)، (0.67) فأكثر، ومتوسط إذا كان الوسط الحسابي (درجة الانطباق) ما بين (0.34) إلى (0.66)، متدنٍ إذا كان الوسط الحسابي (درجة الانطباق)، (0.33) فأقل.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة فقد لجأ الباحثان إلى استخراج ثبات الأداة باستخدام طريقة اتفاق المقدرين، إذ طلب من أحد مشرفي التربية الخاصة من كوادر إدارة التعليم في منطقة حائل، واطلع على أداة الدراسة وتعرف على أبعادها وفقراتها، وقام بتقدير درجة انطباق المؤشرات النوعية الرئيسة على (٦) برامج من برامج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

المقدمة في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في منطقة حائل باستخدام أداة الدراسة، وبعد ذلك قام الباحثان بتقدير درجة انطباق مؤشرات الجودة على نفس هذه البرامج، وتم حساب معامل الارتباط بين تقدير مشرف التربية الخاصة والباحثان، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول (1)

معامل الارتباط لدرجات مشرف التربية الخاصة والباحثان

البُعد	مشرفي التربية الخاصة		الباحثان		معامل الارتباط
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الرؤية والفكر والرسالة	1.65	0.43	١,٦	٠,٤٤	٠,٧
الإدارة والعاملون	1.75	0.36	١,٧	٠,٣٧	٠,٩٦
البيئة التعليمية	1.89	0.36	١,٩	٠,٥٤	٠,٨٤
التقييم	1.65	0.35	١,٧	٠,٤٦	١
الخدمات والبرامج	1.81	0.32	١,٨	٠,٤	٠,٩٨
مشاركة ودعم وتمكين الأسرة	1.69	0.33	١,٧٥	٠,٣٦	١,١

يلاحظ من الجدول رقم (1) أن معاملات الإرتباط بين درجات تقدير المقيم الأول والمقيم الثاني أنها جميعها قد زادت على (0.70) وهي قيم مرتفعة، وبذلك فقد تحقق لهذه الأداة ثبات تقدير المقيمين.

منهجية الدراسة والتحليل الإحصائي:

تصنف هذه الدراسة من حيث طريقة إجرائها على أنها بحث وصفي تحليلي يعتمد دراسة الظاهرة التربوية ووصفها كما توجد في الواقع والتعبير عنها كماً وكيفاً، وهذه الدراسة تهدف إلى وصف تقييم الخبراء للبرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في منطقة حائل.

التحليل الإحصائي:

قام الباحثان بتحليل البيانات بعد جمعها. ثم إخضاع هذه البيانات الكمية إلى التحليل باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية لفقرات الأداة الخاصة بتقييم البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ثم صنفت التقديرات وجرى ترتيبها وفقاً للمتوسط الحسابي.

النتائج:

للإجابة عن سؤال الدراسة: ما مستوى فاعلية البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في منطقة حائل في ضوء المعايير العالمية؟

فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، وتحديد مستوى الفاعلية للمؤشرات الرئيسة، والجدول رقم(٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية ومستوى الفاعلية مرتبة تنازلياً لجميع أبعاد الأداة الرئيسة للبرامج التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

م	أبعاد الأداة الرئيسة	المتوسط الحسابي	مستوى الفاعلية
٥	الخدمات والبرامج	.75	مرتفع
٣	البيئة التعليمية	.66	متوسط
٤	التقييم	.65	متوسط
2	الإدارة والعاملون	.47	متوسط
1	الرؤية والفكر والرسالة	.33	متدني
٦	مشاركة ودعم وتمكين الأسرة	.31	متدني
*	أبعاد الأداة ككل	.52	متوسط

يبين الجدول رقم (٢) أن المتوسطات الحسابية لجميع أبعاد أداة البرامج التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في منطقة حائل قد تراوحت مابين (0.31-0.75)، حيث إن بُعداً واحداً كانت درجة انطباقه على برامج مؤسسات ومراكز الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مرتفع وهو: "بُعد الخدمات والبرامج". في حين وجود ثلاثة أبعاد رئيسة انطبقت بدرجة متوسطة هي على التوالي: "بُعد البيئة التعليمية"، وبُعد "التقييم"، و "بُعد الإدارة والعاملون". كما يشير الجدول إلى أن بعدين من

أبعاد الأداة كانت درجة انطباقهما متدنية هي: و "بُعد الرؤية والفكر والرسالة" بمتوسط، "مشاركة ودعم وتمكين الأسرة".

وللتعرف على درجة انطباق المؤشرات الرئيسة لكل بُعد من أبعاد الأداة، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية ومستوى الفاعلية لكل مؤشر رئيس والجداول التالية توضح ذلك.

البعد الأول: الرؤية والفكر والرسالة:

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفاعلية لبعد الرؤية والفكر والرسالة

م	المؤشرات الرئيسية	المتوسط الحسابي	مستوى الفاعلية
٨	تلتزم المؤسسة بالقوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة عن الجهات ذات العلاقة	.56	متوسط
٥	تعكس رؤية ورسالة المؤسسة وجهات نظر ذات بعد إنساني وحقوقي	.54	متوسط
٢	للمؤسسة أهداف ملاءمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	.50	متوسط
١	تتبنى المؤسسة رؤية وفكر ورسالة خاصة بالخدمات والبرامج المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	.46	متوسط
٦	تحكم رؤية المؤسسة ورسالتها اختيار الخدمات والبرامج المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	.21	متدن
٣	تحدد المؤسسة بالتعاون مع الهيئة الإدارية والفنية والتعليمية الأهداف العامة لتحقيق رسالتها	.04	متدن
٤	تضع المؤسسة برنامجا تنفيذيا لتحقيق الأهداف الموضوعة	.04	متدن
٧	تعمل المؤسسة على مراجعة فكرها ورسالتها بصورة دورية بالتعاون مع المديرين وأعضاء الهيئة الإدارية والتعليمة وأولياء الأمور	.00	متدن

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (0.00-0.65)، حيث أن هناك أربعة مؤشرات كانت درجة انطباقها متوسطة وهي ذوات الأرقام (8،٥، ٢،

١) في حين أنه يوجد أربعة مؤشرات كانت درجة انطباقها بدرجة متدنية وهي ذوات الأرقام (7،٦،4 ،٣).

البُعد الثاني: الإدارة والعاملون

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية ومستوى الفاعلية لبعد الإدارة والعاملون.

م	المؤشرات الرئيسة	المتوسط الحسابي	مستوى الفاعلية
٧	يتم تدريب المعلمين على استخدام أدوات التقييم المناسبة وتعديل هذه الأدوات وفقاً للحاجة.	.74	مرتفع
٨	يتم تدريب الكوادر العاملة في المؤسسة أثناء الخدمة لتأهيلهم وتدريبهم وتطوير مهاراتهم المهنية.	.70	مرتفع
٩	تتابع الكوادر العاملة مستجدات الميدان التربوي المتعلقة بالإعاقة الفكرية (حضور ندوات، ومؤتمرات، وقراءة الدراسات والأبحاث الحديثة....الخ).	.62	متوسط
٤	يحمل المعلمون المساعدون درجة الدبلوم المتوسط في مجال التربية الخاصة الذين لديهم خبرة ودورات في مجال الإعاقة الفكرية.	.55	متوسط
٦	يتم التنسيق والتعاون بين الفريق متعدد التخصصات ضمن آلية واضحة ومحددة فيما يخص البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.	.51	متوسط
٣	يحمل المعلمون درجة البكالوريوس في التربية الخاصة ولديهم خبرة ودورات في مجال الإعاقة الفكرية	.50	متوسط
١٠	يتوافر في المؤسسة دليل لشؤون الموظفين المتعلق بسياسة التوظيف.	.46	متوسط
٥	يتوافر في المؤسسة متخصصون مساندون كما يلي: (أخصائي علاج طبيعي، علاج وظيفي، علاج نطقي، نفسي، طبيب، ممرض).	.33	متدني
١	يشرف على المؤسسة إدارة لديها معرفة وخبرة في مجال الإعاقة	.٣٠	متدني
٢	يشرف على الكادر التعليمي مشرف فني يحمل درجة الماجستير في التربية الخاصة ولديه خبرة ودورات في التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.	.31	متدني

يبين الجدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية لبُعد الإدارة والعاملون قد تراوحت مابين (0.31-0.74)، حيث إن هناك مؤشرين رئيسين كانت درجة انطباقها على برامج مؤسسات و مراكز الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مرتفعة وهي ذوات الأرقام، (٧،٨)، في

حين أنه توجد خمسة مؤشرات كانت درجة انطباقها بدرجة متوسطة وهي الأرقام (١٠,٣,٩,٦,٤)، كما يوجد ثلاث مؤشرات كانت درجة انطباقها متدنية وهي ذوات الأرقام (١,٢,٥).

البُعد الثالث: البيئة التعليمية

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية ومستوى الفاعلية لبعد البيئة التعليمية

م	المؤشرات الرئيسية	المتوسط الحسابي	مستوى الفاعلية
١	يتوفر في المؤسسة التسهيلات البيئة الصفية اللازمة لتحقيق أهداف البرامج والخدمات المقدمة للأطفال	.96	مرتفع
٣	توفر عناصر السلامة العامة للغرف الصفية	.94	مرتفع
٤	توفر البيئة التعليمة فرصا للتفاعل الاجتماعي مع الأقران المحيطين بالطفل	.85	مرتفع
٥	يوجد مكان لحفظ أغراض ومستلزمات كل طفل مزودة بمثيرات بصرية (صورته، اسمه)	.82	مرتفع
٩	يوجد في الغرف الصفية برنامج يوضح أنشطة الصف اليومية	.81	مرتفع
١١	توفر الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة والتجهيزات المختلفة الملائمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	.63	متوسط
٦	يتراوح عدد الطلبة المعوقين في الصف الواحد من (٨-١٠) أطفال لكل معلم ومساعد في الحالات البسيطة والمتوسطة	.50	متوسط
٢	يتم تنظم الغرفة الصفية على شكل أركان تعليمية، مثل : (ركن التعليم الجماعي، والفردي، والاسترخاء ،واللعب،والرسم،..... الخ)	.13	متدن
٨	يتوافر في الغرفة الصفية مثيرات (حدود) بصرية توضح أماكن أداء المهمات التعليمية	.13	متدن
١٠	يوجد في الصف جدول تعليمي خاص لكل طفل	.08	متدن
٧	يتراوح عدد الطلبة المعوقين في الصف الواحد من (٥-٦) أطفال لكل معلم ومساعد في الحالات البسيطة والشديدة.	.08	متدن

يبين الجدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية لبُعد البيئة التعليمية قد تراوحت مابين (0.08-0.96)، حيث إن هناك خمسة مؤشرات رئيسية كانت درجة انطباقها على برامج مؤسسات و مراكز الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مرتفعة وهي ذوات الأرقام (١,٣,٤,٥,٩)، في حين انه توجد مؤشرين رئيسين كانت درجة انطباقها بدرجة متوسطة

وهي الأرقام (١١,٦)،كما يوجد أربعة مؤشرات كانت درجة انطباقها متدنية وهي ذوات الأرقام (١٠,٨,٧,٢).

البُعد الرابع: التقييم

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية ومستوى الفاعلية للبعد الرابع

م	المؤشرات الرئيسة	المتوسط الحسابي	مستوى الفاعلية
٥	تستخدم المؤسسة نتائج التقييم في تصميم البرنامج التربوي الفردي للطفل.	.٨٨	مرتفع
٢	يتضمن تقييم حالات الإعاقة الفكرية جميع المجالات التالية:(مهارات العناية بالذات والمهارات الاستقلالية، التفاعل الاجتماعي، التواصل، الأكاديمية والمعرفية، والسلامة العامة، الحركية، المهنية والاقتصادية).	.88	مرتفع
٧	يتم تحديد البديل التربوي الملائم للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية اعتماداً على بيانات التقييم و الحاجة الفردية للطفل.	.83	مرتفع
٤	تجري عملية التقييم في أواسط بيئة مناسبة.	.83	مرتفع
١	تقوم المؤسسة بإجراء دراسة حالة شاملة تتضمن التاريخ النمائي والتربوي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية قبل التحاقهم بالمؤسسة.	.64	متوسط
٦	يتم تحديد معيار أهلية الطفل ذوي الإعاقة الفكرية من قبل فريق التقييم متعدد التخصصات.	.64	متوسط
٨	يتم تزويد أولياء الأمور بنتائج التقييم.	.57	متوسط
٣	يتوافر في المؤسسة أدوات تقييم النفسية التربوية المناسبة.	.32	متدني
٩	تشارك الأسرة في عملية تقييم أطفالهم ذوي الإعاقة الفكرية.	.32	متدني

يبين الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لبُعد التقييم قد تراوحت مابين (٠,٣٢-0.82)، حيث إن هنا أربعة مؤشرات رئيسية كانت درجة انطباقها على برامج مؤسسات و مراكز الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مرتفعة وهي ذوات الأرقام (٧,٥,٤,٢)، في حين انه توجد ثلاثة مؤشرات رئيسية كانت درجة انطباقها بدرجة متوسطة وهي الأرقام (٨,٦,١)، كما يوجد مؤشرين رئيسين كانت درجة انطباقها متدنية وهي ذوات الأرقام (٤,٢).

البُعد الخامس: الخدمات والبرامج

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية ومستوى الفاعلية لبعد الخدمات والبرامج.

م	المؤشرات الرئيسة	المتوسط الحسابي	مستوى الفاعلية
٣	يركز المنهاج على تحقيق الأهداف المكتوبة بالخطة التربوية الفردية.	.94	مرتفع
٦	يعمل المنهاج على تعزيز قدرات الطلبة على التعلم بشكل فعال ومناسب.	.93	مرتفع
٥	يصمم المنهاج لمساعدة الطفل على تطوير المهارات والمعارف المناسبة لاهتماماته وقدراته واحتياجاته الفردية.	.88	مرتفع
١	يتضمن منهاج الإعاقة الفكرية المجالات التالية: (المهارات الاستقلالية، اللغوية، الأكاديمية، الاجتماعية، السلامة العامة، الحركية، الاقتصادية، المهنية).	.86	مرتفع
٢	يشتمل المنهاج على برامج وأنشطة شاملة متسلسلة نمائياً تناسب الفئة العمرية المخدومة.	.73	مرتفع
٤	يتم تقديم الدعم والخدمات المساندة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ضمن مناهج تدريبية إضافية.	.68	مرتفع

يبين الجدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية لبُعد التقييم قد تراوحت مابين (٠,٦٨-٠,٩٤)، حيث إن جميع المؤشرات الرئيسية كانت جميعها مرتفعة.

البُعد السادس: مشاركة ودعم وتمكين الأسرة

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية ومستوى الفاعلية لبعد مشاركة ودعم وتمكين الأسرة

م	المؤشرات الرئيسية	المتوسط الحسابي	مستوى الفاعلية
٨	توفر المؤسسة الخدمات والإرشاد والدعم الفني للأسر	.62	متوسط
٤	يتم تزويد الأسر بالمعلومات والمهارات اللازمة لتلبية حاجات الطفل	.59	متوسط
٦	تزود المؤسسة الأسر بنشرات توعوية حول الإعاقة وطرق التعامل مع الأطفال.	.58	متوسط
٧	تتواصل المؤسسة مع الأسر من خلال: (الاجتماعات الدورية، المراسلات، الاتصالات الهاتفية، المؤتمرات ولقاءات الأسرة)	.57	متوسط
٣	يوجد لدى المؤسسة برنامجا تثقيفيا توعياً لأسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	.25	متدن
٥	تشارك الأسرة في برامج وأنشطة الطلبة ومنها (التدريس، والتدريب، والتقييم، وتطوي البرنامج التربوي)	.08	متدن
١	تتوافر في المؤسسة برامج تدريبية للأسر على كيفية التعامل مع الطفل المعاق عقليا	.04	متدن
٢	تشارك الأسرة ضمن الفريق متعدد التخصصات	.00	متدن
٩	يتم في المؤسسة إعداد خطة خدمات أسرية لمساعدة الأسرة على التعامل مع طفلها	.00	متدن
١٠	تشرف المؤسسة على تطبيق البرنامج التعليمي والتدريبي المنزلي للطفل	.00	متدن

يبين الجدول رقم (٨) أن المتوسطات الحسابية لبُعد التقييم قد تراوحت مابين (٠,٠٠-0.62)، حيث إن هناك أربعة مؤشرات رئيسة كانت درجة انطباقها على برامج ومؤسسات و مراكز الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسطة، وهي ذوات الأرقام (٨,٧,٦,٤)، كما يوجد ستة مؤشرات رئيسية كانت درجة انطباقها متدنية وهي ذوات الأرقام (١٠,٩,٥,٣,٢,١).

مناقشة النتائج، والتوصيات:

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم الحصول عليها من خلال ربط النتائج الكمية للبيانات المتعلقة بتقييم مستوى فاعلية البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في منطقة حائل، بأداة الدراسة والتي تم عرضها بالتفصيل في الفصل الرابع. وتنتهي المناقشة بتقديم ملخص لأبرز النتائج، ثم تقديم بعض التوصيات الخاصة بإجراء مزيد من الدراسات والبحوث.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج المتعلقة بالأبعاد الأساسية والمؤشرات الرئيسة والفرعية في البرامج التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وفيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

السؤال الأول:

*** مناقشة النتائج المتعلقة بمستوى فاعلية البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية:**

أشارت النتائج فيما يتعلق بالدرجة الكلية لانطباق المؤشرات النوعية على مؤسسات ومراكز التربية الخاصة التي تقدم البرامج والخدمات التربوية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في حائل في السعودية، إلى أن متوسط الانطباق على جميع أبعاد الأداة ككل كان ذا درجة متوسطة كما هو موضح في الجدول رقم (٢). ومن المفيد هنا، التنويه بأن الدرجة المتوسطة لا تعطي الانطباع بأن الوضع القائم حالياً للبرامج المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية سيء، ويقود إلى التشاؤم، ولكنه يعطي انطباعا بأن هناك ما هو مقبول بدرجة معقولة ولكن يمكن التفاؤل بإمكانية تطويره وتحسينه لاحقاً.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بعدم وجود مؤشرات لضبط الجودة لمثل هذا النوع من البرامج في السابق، أو بعدم فاعليتها إن وجدت؛ مما يجعل القائمين على البرامج التربوية من كوادر إدارية وفنية وتعليمية لا تعطي اهتماماً كبيراً لقضية ضبط الجودة والنوعية لهذه البرامج. والذي يمكن تفسيره بعدم تفعيل الإشراف الفني والمتابعة والتقييم على هذه البرامج من قبل الجهات المعنية لعدم وضوح الرؤية فيما يخص مؤشرات ضبط الجودة. ولقلة الكوادر الإدارية والفنية المؤهلة والمدربة. وقد يعود ذلك إلى قلة وعي الآباء بما يُقدّم لأطفالهم من برامج وعدم المشاركة في مثل هذه البرامج، وعدم متابعتها للتأكد من جودتها وفاعليتها.

أما فيما يخص مناقشة النتائج المتعلقة بكل بُعد من أبعاد الأداة على حدة، فهي كما يلي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالمؤشرات الرئيسة لبُعد الرؤية والفكر والرسالة:

أشارت النتائج فيما يتعلق بالمتوسطات الحسابية لبُعد " الرؤية والفكر والرسالة" ككل أنه حصل على درجة متدنية. ويتضح من النتائج وجود أربعة مؤشرات رئيسيه كانت درجة انطباقها متوسطة، وهما: (٨,٥,٢,١) ويمكن تفسير هذه النتائج أن المؤسسات، والمراكز التي تقدم برامجها، وخدماتها للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية حظيت باهتمام الجهات المعنية ذات العلاقة في منطقة حائل من قبل وزارة التربية والتعليم السعودية ووزارة الشؤون الاجتماعية. وتمثل هذا الاهتمام بصدور قانون الأشخاص المعاقين لسنة 1987 م، ومصادقة السعودية على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لسنة ٢٠٠٧م، بما يتسق مع واقع وطبيعة وإمكانات المؤسسات والمراكز في السعودية والقيام بعقد دورات تدريبية توعوية وتثقيفية بأهمية المعايير العامة والخاصة وتطبيقها على البرامج المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من قبل المؤسسات والمراكز التي تقدم خدماتها لهذه الفئة. وهذا ما يتفق مع دراسة لا بارو (La Paro, K. M., & Others, 1999) التي توصلت بصورتها النهائية إلى ستة أبعاد متصلة بخدمات ذوي الإعاقات من بينها بُعد فلسفة وتوجهات المؤسسة التعليمية.

كما أشارت النتائج إلى وجود أربعة مؤشرات رئيسية كانت درجة انطباقها بدرجة متدنية، وهي:(٧,٦,٤,٣) ويمكن تفسير هذه النتائج بعدم توافر رؤية واضحة للمؤسسات والمراكز تميزها عن غيرها، كذلك القصور الواضح من قبل الجهات المعنية ذات العلاقة بتوفير المخصصات المالية اللازمة لتطوير البرامج والخدمات التربوية في المؤسسات والمراكز التي تُعنى بهذه الفئة، وقلة البرامج التدريبية الموجهة إلى جميع المؤسسات والمراكز على كيفية تطبيق المعايير العامة والخاصة، والنقص الواضح في الكوادر الإدارية، والفنية، والتعليمية المؤهلة، والمدربة لتطبيق المعايير، وعدم وجود خطط تنفيذية لتحقيق الرؤية والرسالة لكثير من المؤسسات والمراكز، والتوزيع الجغرافي للمؤسسات والمراكز على مناطق المملكة وصعوبة الوصول إليها، ويتفق هذا المكون مع المكونات التي أشار إليها مكتب الخدمات التعليمية للأفراد المعاقين في قسم التربية الخاصة في جامعة ولاية نيويورك في تقريره لسنة (٢٠٠٧)، والذي هدف إلى تطوير مؤشرات الجودة وموجهات مصادر الممارسات التعليمية في التربية الخاصة. وكما تتفق أيضاً مع دراسة (الدويش، عبد العزيز بن سليمان، ٢٠٠٦) التي أشارت نتائجها إلى عدم توافر رؤية ورسالة واضحة للمؤسسة التعليمية تميزها عن غيرها.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالمؤشرات الرئيسة لبُعد الإدارة والعاملين:

أشارت النتائج فيما يتعلق بمتوسط الدرجة الكلية لمتوسط الانطباق لبُعد الإدارة والعاملين ككل أنه حصل على درجة متوسطة، وقد تراوح متوسط درجات المؤشرات ما بين درجة مرتفعة، ودرجة منخفضة. يتضح من النتائج أن هناك مؤشرين كانت درجة انطباقهما مرتفعة، وهي:(٨,٧) ويمكن تفسير هذه النتائج أن المؤسسات والمراكز التي تقدم البرامج التربوية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية توفر بشكل دوري أثناء الخدمة تدريباً لكوادرها على كيفية استخدام أدوات التقييم، وكيفية تطبيقها على الأطفال الملتحقين في المؤسسة لبناء البرامج التربوية التي تعتمد في بنائها على نتائج التقييم لهؤلاء الطلبة، وكذلك قيام الوزارات ذات العلاقة مثل وزارة الشؤون الاجتماعية، والتربية والتعليم. بعقد دورات تدريبية للكوادر العاملة في المؤسسات، والمراكز التي تعنى بالأطفال ذوي الإعاقة في مجالي التشخيص، والتقييم. وكذلك قيام الجامعات الحكومية والتي تتواجد فيها برامج "التربية الخاصة"؛ بتدريب طلبتها من خلال برامج التدريب الميداني على كيفية تشخيص وتقييم الأطفال ذوي الإعاقات. وهذا يتفق مع دراسة لين .(Lin, T. 2002) والتي أشارت إلى أن معلمي التربية الخاصة يتمتعون بمستوىً عال من المهارة والمعرفة في مجال التقييم والتشخيص.

كما أشارت النتائج إلى وجود خمسة مؤشرات رئيسة انطبقت بدرجة متوسطة وهي(١٠,٩,٦,٤,٣). وهذه المؤشرات تلقى حالياً اهتماماً متسارعاً نحو الأفضل من الجهات ذات العلاقة المشرفة والمتابعة لهذه المؤسسات والمراكز من حيث ضرورة توفير الكوادر المتخصصة المؤهلة، والمدربة لتطوير برامجها، وخدماتها المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من خلال تطبيق معايير اعتماد المؤسسات.

كما يتضح من النتائج وجود ثلاثة مؤشرات رئيسة انطبقت بدرجة متدنية وهي(٥,٢,١)، ويمكن تفسير تدني درجة الانطباق إلى أن تكلفة توافر الخدمات المساندة مرتفعة بسبب نقص الإمكانات المالية وضعف المخصصات المالية لبرامج الإعاقة الفكرية بالنسبة للكثير من المؤسسات والمراكز، وخاصة تلك التي تبعد عن مراكز المدن الرئيسة، وعدم توافر هذه الخدمات من قبل الجهات الحكومية للكثير من المراكز التي تتبع لها نظراً للتكلفة العالية وسياسة التوظيف المتبعة لدى هذه الجهات. بالإضافة إلى عدم إيلاء هذه التخصصات الاهتمام الكافي في كثير من مؤسسات ومراكز التربية الخاصة. وقلة المتخصصين الراغبين في العمل في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة لتدني الرواتب المدفوعة لهم. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة اليونسيف (UNICEF, 2002) التي أشارت نتائجها إلى عدم رضا الأهل عن النقص المتعلق بخدمات العلاج الوظيفي، وعلاج النطق، وتعديل السلوك. أما فيما يتعلق بالهيكل التنظيمي الحالي لمؤسسات ومراكز التربية فهي تفتقد إلى وظائف إدارية لديها معرفة وخبرة في مجال الإعاقة الفكرية، كما تفتقد إلى مشرفين فنيين في مجال التربية الخاصة يحملون درجة

الماجستير كحد أدنى للإشراف على الكادر التعليمي، فوجود مثل هذا الكادر في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة قليل جداً، وذلك عائد إلى أن المشرفين على تلك المراكز من حملة درجة البكالوريوس في تخصصات أُخرى. وهذا يتفق مع دراسة (الدويش، عبد العزيز بن سليمان، ٢٠٠٦) التي أشارت نتائجها إلى أن الهيكل التنظيمي الحالي للمدارس الملحق بها برامج تربية خاصة لا يتسم بالمرونة ويفتقد إلى وظائف إدارية وفنية تتعلق ببرامج التربية الخاصة، كما وتنسجم نتائج الدراسة الحالية مع ما كشفت عنه دراسة (الصمادي، وآخرين، ٢٠٠١) من أن أهم المشكلات التي تحد من فاعلية المراكز وجود الإدارة غير المؤهلة. ولا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (المعمري، خولة، ٢٠٠٠) حول مستوى فاعلية المراكز في سلطنة عُمان، والتي أشارت أن جميع مراكز التربية الخاصة فعّالة بما في ذلك بُعد الإدارة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالمؤشرات الرئيسة لبُعد البيئة التعليمية:

أشارت النتائج فيما يتعلق بمتوسط الدرجة الكلية لمتوسط الانطباق لبُعد "البيئة التعليمية" ككل أنه حصل على درجة متوسطة، وقد تراوح متوسط درجات المؤشرات ما بين درجة مرتفعة، ودرجة منخفضة. وتشير النتائج إلى وجود خمسة مؤشرات كانت درجة انطباقها مرتفعة وهي المؤشرات: (٩,٥,٤,٣,١). ويمكن تفسير ذلك اهتمام وزارة التربية والتعليم وإدارتها في منطقة حائل بالبيئة التعليمية وتحسينها للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال فريق المتابعة والتقييم (مشرفو التربية الخاصة) التابع لإدارة التعليم وإدارة الشؤون الاجتماعية، وهذا الاهتمام بالبيئة التعليمية يُعدُّ من المعايير العامة التي من خلالها تحصل هذه المؤسسات والمراكز على الدعم المالي والمادي الذي تقدمه تلك الإدارات (دعم التعليم).

كما يتضح من النتائج وجود مؤشرين كانت درجة انطباقه متوسطة وهي المؤشرات ذات الأرقام(١١,٦)، وأربعة مؤشرات كانت درجة انطباقها متدنية وهي: (١٠,٨,٧,٢). ويمكن تفسير سبب هذا التدني أن طبيعة هذه البيئات تفتقر إلى التنظيم الذي تتطلبه برامج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتوافر الوسائل والأدوات المناسبة. وقد يكون المبرر عدم وجود مرجعيات يمكن من خلالها الاستدلال على كيفية تصميم بيئات تعليمية تناسب هذه الفئة، وقصور الجانب المادي.

ويمكن تفسير الدرجة المتوسطة للدرجة الكلية لبُعد "البيئة التعليمية" بأن هذا الجانب بالرغم من أهميته ما يزال بحاجة إلى المزيد من التطوير والتحسين، فعلى سبيل المثال كودات (معايير) البناء بحاجة إلى تفعيل، وكذلك تكييف مرافق المباني لتناسب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتنسجم نتائج الدراسة الحالية مع نتائج إستيز التي من بين نتائجها حاجة الأفراد ذوي الإعاقات إلى تكييف المباني والبيئة المادية لتلبي حاجاتهم

من حيث الحركة، والتنقل، والتواصل وتتوافق هذه الدراسة الحالية مع نتائج (الخطيب، ٢٠١١) التي أشارت إلى أن بعد البيئة التعليمية كان درجة انطباقه بدرجة متوسطة.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالمؤشرات الرئيسة لبُعد التقييم:

أشارت النتائج فيما يتعلق بمتوسط الدرجة الكلية لمتوسط الانطباق لبُعد "التقييم" ككل أنه حصل على درجة متوسطة، وقد تراوح متوسط درجات المؤشرات ما بين درجة مرتفعة ودرجة منخفضة.

ويتضح من النتائج أن هناك أربعة مؤشرات رئيسة كانت درجة انطباقها مرتفعة وهي: (٧,٥,٤,٢)، فعملية تقييم حالات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. تُعدُّ تقييمات رئيسة لا بدّ من إجرائها، ونتائج التقييم هذه تستخدم في تصميم البرنامج التربوي والخطة التعليمية الفردية للطفل. وهذا ما يبرر ارتفاع درجة انطباق هذه المؤشرات.

كما أظهرت النتائج وجود ثلاثة مؤشرات رئيسة كانت درجة انطباقها متوسطة: وهي(٨,٦,١)، وتلقى هذه المؤشرات اهتماماً خاصاً في الوقت الحاضر.

بالإضافة إلى ذلك كان هناك مؤشران رئيسان كانت درجة انطباقهما متدنية، هما: (٩,٣)، ويمكن تفسير الدرجة المتدنية أن هناك قصوراً واضحاً في توافر مقاييس حديثة مقننة على البيئة السعودية، مما يجعل الاعتماد على التقييم غير الرسمي بديلاً للتقييم الرسمي، وكذلك الحال بالنسبة لعدم إشراك الأسرة في عملية التقييم من قبل المؤسسات والمراكز، وعدم مبادرة ومشاركة الأسرة في عملية التقييم والمشاركة في عملية التخطيط للخدمات المقدمة لأبنائهم وتنفيذها؛ سبباً في تدني درجة الانطباق.

ويمكن تفسير الدرجة المتوسطة للدرجة الكلية لهذا البعد؛ بندرة وجود متخصصين في مجال التشخيص، والتقييم في البرامج وذلك للإشراف على التطبيق، واستخدام إجراءات القياس والتشخيص بطريقة مثالية. كما أن إجراءات التشخيص تحتاج إلى معايير ويجب أن لا تعتمد فقط على اجتهادات المعلمين، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (البستنجي، مراد ٢٠٠٧) التي أظهرت أن عدد كبير من المراكز والمدارس لا يوجد فيها فريق تقييم، حيث يقوم بعملية التقييم فيها أخصائي واحد فقط، وعدم توافر أدوات تقييم مناسبة. كما وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الخشرمي، سحر، ٢٠٠٣) التي كان من بين نتائجها عدم وجود فريق متعدد التخصصات، وعدم إشراك الأسرة في برنامج الطفل الفردي.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالمؤشرات الرئيسة لبُعد البرامج والخدمات:

أشارت النتائج فيما يتعلق بمتوسط الدرجة الكلية لمتوسط الانطباق لبُعد "الخدمات والبرامج" ككل أنه حصل على درجة مرتفعة، وقد تراوح متوسط درجات المؤشرات ما بين درجة مرتفعة ومنخفضة. وأشارت النتائج إلى أن هناك أربعة مؤشرات رئيسة وفرعية لبعد البرامج والخدمات انطبقت بدرجة مرتفعة وهي: (٦,٥,٤,٣,٢,١)، ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أن هذه العناصر تُعدّ من المكونات الأساسية في البرامج والخدمات التربوية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام. وإن إعداد الخطط التربوية والتعليمية الفردية وتنفيذها يُعدّ أساساً في البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية. الذي يلقى الاهتمام الكافي من المعلمين والقائمين على تلك المؤسسات، والمراكز. كما تولي برامج التدريب قبل الخدمة في الجامعات اهتماماً كبيراً لهذه العناصر، ومن خلال مساقات التدريب الميداني للملتحقين ببرامج البكالوريوس والدراسات العليا في التربية الخاصة. هذا بالإضافة إلى برامج التدريب في أثناء الخدمة مثل: الدورات، وورش العمل، والندوات وغيرها التي تركز محاورها على هذه العناصر. و يمكن أن يكون ارتفاعها عائداً إلى عملية التشخيص والتقييم التي يجريها فريق العمل، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (العنزي، نايف الحميدي، ٢٠٠٤) التي من نتائجها فعاليّة البرنامج التدريبي الفردي وفعاليّة الخطة التربوية الفردية. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (عبد الله، محمد قاسم، ٢٠٠٣) التي أشارت أن معلمي التربية الخاصة للمعاقين عقلياً يطبقون البرنامج التربوي بعناصره ومحتوياته المختلفة: التقييم الأولي للطفل، المعلومات العامة، الأهداف التربوية (العامة) والسلوكية (الخاصة)، وتسلسل خطوات التطبيق، وعملية التقييم المرحلي والنهائي. وكما تنسجم نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة روبرتسون (Robertson, 2006) التي أوضحت نتائجها تحسن وتطور خدمات التربية الخاصة المتعلقة بالمنهاج والخطط التربوية وإدارة الخدمات المقدمة.

أما فيما يخص أساليب التدريس، والأنشطة التعليمية، وحصولها على درجة مرتفعة من الانطباق. فيمكن تفسير ذلك بأن المعلم يقوم بشكل أساسي باختيار أساليب التدريس حسب قدرات الطفل، وعمره، ونمط تعلمه. كما أنه من الكفايات الأساسية التي يجب أن يتقنها المعلمون. و تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبد الله، محمد قاسم، ٢٠٠٣) التي أشارات إلى افتقار أساليب التدريس إلى التنويع. كما تنسجم نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أيسن ويلدز (Aysun, and others, 2004) التي أشارت بعض نتائجها إلى عدم قيام المعلمين بتفعيل طرائق التعليم بشكل مناسب.

سادساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالمؤشرات الرئيسة لبُعد مُشاركة ودعم وتمكين الأسرة:

أشارت النتائج فيما يتعلق بمتوسط الدرجة الكلية لمتوسط الانطباق لبُعد "مشاركة ودعم وتمكين الأسرة" ككل أنه حصل على درجة متدنية، وقد تراوح متوسط درجات المؤشرات ما بين درجة متوسطة ومتدنية. ويتضح من النتائج أن هناك أربعة مؤشرات رئيسة كانت درجة انطباقها متوسطة وهي:(٨,٧,٦,٤)، ويمكن تفسير ذلك من خلال أدبيات التعامل كشركاء بين الأسر والمؤسسات والمراكز أن تقدم هذه المؤسسات من خلال إدارتها وكوادرها لأسر الأطفال معلومات عن حالة الطفل، وطبيعة مشكلته، ومدى تقدمه في البرامج، وحقوق طفلهم، وحقوقهم، وطرق التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا من الحقوق التي تنص عليها القوانين والتشريعات وتضمنها للآباء.

أما بقية المؤشرات فكانت درجة انطباقها متدنية، بشكل ملحوظ، وهي:(١٠,٩,٥,٣,٢,١)، ويمكن تفسير هذا التدني بأن المراكز لا تولي أهمية لدور الأسر بالإضافة إلى أن بعض الأسر لا تهتم بمجريات تلك البرامج، وتوكل المهام بكاملها إلى المركز. أما فيما يتعلق بتوفير المؤسسة الخدمات والإرشاد والدعم الأسري والإشراف على البرنامج المنزلي مردُّه عدم توافر مثل هذه الخدمات في المؤسسة، وعدم توافر ذوي الاختصاص، وغياب فلسفة ورؤية البرنامج، وغياب آليات المعايير التي تحكم تنفيذ البرنامج والتي تنظر إلى مشاركة الأسرة على أنها مكون مهم ضمن مكونات البرامج الأُخرى. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخطيب (٢٠١١) و(الخطيب، فريد،) ودراسة كولين. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة كارول التي كان من بين نتائجها أن تطبيق المنهاج كان قوياً فيما يتصل بمشاركة الأسرة.

التوصيات:

١. إجراء دراسات مشابهة لواقع البرامج والخدمات المقدمة في مؤسسات ومراكز التربية الفكرية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية

٢. طرح حلول حول الأبعاد التي أظهرت الدراسة وجود اختلاف فيها مثل: دعم ومشاركة وتمكين الأسرة، وبعد الرؤية والرسالة.

٣. تطوير أدوات القياس الرسمية وغير الرسمية للتعرف على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير العالمية.

قائمة المراجع:

- البستنجي، مراد (٢٠٠٧). واقع التقييم في التربية الخاصة في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. البكر، محمد عبد الله (٢٠٠١). أسس معايير ونظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية، المجلة التربوية. جامعة الكويت. العدد (٦٠) ص ٨٤- ٩٨.
- الحديدي، منى والخطيب، جمال (٢٠٠٥). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار الفكر.
- الخشرمي، سحر (٢٠٠٣) دراسة تقييمية لمراكز التربية الخاصة في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الخامس، العدد (٤)، جامعة البحرين.
- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (٢٠١٠). الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية (أنموذج مقترح). إربد: عالم الكتب الحديث.
- الخطيب، جمال (٢٠١١) مقدمة في الإعاقة الفكرية. (ط١) عمان: دار وائل للنشر.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٩). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الخطيب، فريد (٢٠٠٢). تنظيم الخدمات التربوية المختصة بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المؤسسات والمراكز النهارية في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.
- الخلف، عبد الله موسى (٢٠٠٠). ثالوث التميز تحسين الجودة وانخفاض التكلفة وزيادة الإنتاجية. مجلة الإدارة العامة، الرياض. العدد (٣٩) ص ١٤٢ - ١٤٤.
- الدويش، عبد العزيز بن سليمان (٢٠٠٦). تصور مقترح لتطوير إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية
- الروسان، فاروق (٢٠١٠). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. (ط٨). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزواوي، خالد (٢٠٠٣). الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

- السرطاوي، زيدان وعواد، أحمد (٢٠١١). مقدمة في التربية الخاصة: سيكولوجية ذوي الإعاقة والموهبة. الرياض، دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.
- السريع، إحسان (٢٠١٤). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية واضطراب التوحد ،في ضوء معايير الجودة الأردنية. مجلة المنارة، المجلد العشرون، العدد(٢)، جامعة آل البيت. الأردن.
- الصمادي، جميل والسرطاوي، عبد العزيز (٢٠٠١). تقويم فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة جامعة الملك سعود، مجلد ١٣، ص ١٢٩ – ١٦٥.
- الظاهر، قحطان٢٠٠٨. مدخل إلى التربية الخاصة. (ط 2). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عبدالله، محمد قاسم (٢٠٠٣). الخطة التربوية الفردية للأطفال في مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية مناطق جنوب المملكة العربية السعودية، بحث منشور، مجلة الطفولة العربية، المجلد (٥)، العدد (١٧).
- العنزي، نايف الحميدي (٢٠٠٤). فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية للمعاقين عقلياً في السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.
- القريوتي، يوسف والسرطاوي، عبد العزيز والصمادي، جميل (١٩٩٥). المدخل إلى التربية الخاصة. (ط٣). الإمارات: دار القلم للنشر والتوزيع.
- المعمري، خولة (٢٠٠٠). مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في سلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.(2008) AAIDD.9th Ed. AAIDD. Washington D.C
- Asher, U. (1996). Managing Quality in the Service Sector. U.K: Mcgraw Hill Book Company.
- Avidl, G.& Stanley, D. (2004). Total quality. New York: Macmillan College Publishing.
- Aysun, Colak, & Yildiz, Uzuner.(2004) Special Education Teachers and Litetrary Acquisition in Children with Mental Retardation: A semi- structurview. Educational Sciences: Theory & practice, Vol. 4 (2) p. 264 - 270.

- Bradshaw K, Lilly T & Steve L, (2004) Special Education in the United Arab Emirates: Anxieties, Attitude and Aspiration, International Journal of Special Education. Vol 19, No.1, p.10.
- Council for Exceptional Children (CEC) (2003). What every special educator must know: ethics, standards and guidelines for special educators,(5th ed.). library of congress: council of exceptional children.
- Hallahan, D. & Kauffman, j. (2006). Exeptional Learners: Introduction to special education (11th Ed.)New Jersey: Prentic-Hall
- La Paro, K. M., & Others. (1999). Using a quality indicator checklist to assess technical needs for individuals and families.eric:d373460
- Lin, T. (2002). Knowledge / skills needed by special education teachers in central Taiwane lemantary schools, Unpublished Doctoral Dissertation. Kentacky : University of Louisville
- National Commission for the Accreditation of Special Education Services, (NCASES) standards for accreditation. (2008). 1522 k, nw, suite 1032. washington, DC 20005. Email: napsec@aol.com
- Robertson. (2006)The Influence of the monitoring Process on Special Education Services in West Virginia
- Unicef , (2002). Care Centers For Children With Disabilities In Jordan (A Study)

The Level of Effectiveness of the Programs and Services Provided in Institutions and Intellectual Education Centers in Hail in Saudi Arabia in the Light of International Standards

Akef Abdullah Al-Khateeb

Wael Mohammad Al-shurman

Abstract

This study aimed to assess the level of effectiveness of the programs and services provided in institutions and intellectual education centers in Hail in Saudi Arabia according to the international standards. The study sample consisted of all institutions and intellectual education centers in Hail with a number of (26) Centers and institutions. In order to achieve the purpose of this study, a checklist was built to assess the level of programs and services in institutions and intellectual education centers.

The results,regarding the intellectual disability, indicated that there was only one dimension with a very high level of effectiveness programs and services with an average of 0.75), While there were three dimensions with a medium level of effectiveness respectively learning environmen with an average of (0.66),evaluation with an average of (0.55), and management and staff with an average of (0.47). The rest of the dimensions,low effectiveness dimensions, were vision, thought and the mission with an average of (0.33), and the participation, support, and empowerment of the family with an average of (0.31).

Key words: educational services, institutions and special education centers, intellectual disability, global standards.