

المجلد (١)، العدد (٢)، يناير ٢٠١٤، ص ص ٢٦٥ - ٣٠٢

الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية

للتلميذات ذوات الإعاقة بمدينة تبوك

وبرامج الدعم المقدمة لهن في ضوء بعض المتغيرات

إعداد

د/ نجوان عبد الحميد محمود شمس الدين
أستاذ التربية الخاصة المساعد
بكلية التربية جامعة تبوك

د/ هنادي حسين آل هادي القحطاني
أستاذ التربية الخاصة المساعد
بكلية التربية جامعة تبوك

الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية للتلميذات ذوات الإعاقة بمدينة تبوك
وبرامج الدعم المقدمة لهن في ضوء بعض المتغيرات
إعداد

د/ هنادي حسين آل هادي القحطاني(*) د/ نجوان عبد الحميد محمود شمس الدين (**)

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية للتلميذات ذوات الإعاقة بمدينة تبوك، وبرامج الدعم المقدمة لهن، من وجهة نظر معلمات هؤلاء التلميذات؛ مما يساهم في التوصل إلى مقترح يلبي تلك الحاجات، وكذلك الكشف عن مدى تقبل والدي هؤلاء التلميذات لبرامج الدعم المقدمة لهن. طبقت أدوات الدراسة على عينة عشوائية من معلمات هؤلاء التلميذات بمجموعة من المدارس، بمدينة تبوك، وكذلك أسر هؤلاء التلميذات. تم تصميم مقياس الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية، ومقياس جودة البرامج المقدمة، وذلك لجمع البيانات الأولية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية لهؤلاء التلميذات، ومتوسطات درجاتهن على المحك؛ وذلك لصالح متوسطات درجاتهن على المقياس، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية لهؤلاء التلميذات، تعزى لمتغير نوع الإعاقة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس جودة البرامج المقدمة للتلميذات، ومتوسطات درجاتهن على المحك؛ وذلك لصالح متوسطات درجاتهن على المحك، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس جودة البرامج المقدمة للتلميذات، تعزى لمتغير نوع الإعاقة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أمهات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس جودة البرامج المقدمة للتلميذات، ومتوسطات درجاتهن على المحك؛ وذلك لصالح متوسطات درجاتهن على المقياس.

الكلمات المفتاحية: الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية، ذوات الإعاقة، برامج الدعم، تقبل الأسرة

مقدمة

تسعى المجتمعات العربية في الآونة الأخيرة إلى محاولة استثمار الطاقة البشرية للمجتمع عن وعي وقناعة، لأن البشر ثروة يمكن إدارتها وتوظيفها بشكل جيد، ولذلك انصب الاهتمام على البحوث التي تتناول إدارة العنصر البشري، وإتاحة الفرصة لكل أبناء المجتمع للمشاركة بفاعلية في برامج التنمية. وحديثاً اتسعت النظرة للعنصر البشري، فأصبح يضم العاديين، وذوي الاحتياجات الخاصة، حيث امتد الاهتمام في العديد من البلدان العربية إلى جميع فئات الإعاقة من معاقين فكرياً، ومعاقين سمعياً، ومكفوفين بصرياً، وذوي صعوبات التعلم، والتفوق العقلي، وكذلك امتد الاهتمام إلى معلم التربية الخاصة، فبعد أن عانى الأشخاص ذوو الإعاقة كثيراً من أوجه القصور في الخدمات، وسوء المعاملة، تطورت الأمور؛ فتم الاهتمام بهم ومعاملتهم بالصورة التي تحفظ حقوقهم وكرامتهم ودمجهم في المجتمع (الخشرمي، ٢٠٠٨).

وتطورت خدمات التربية الخاصة التي تقدم للأشخاص ذوي الإعاقة كماً، ونوعاً، ووضعت القوانين، والأنظمة لحمايتهم؛ فزادت المؤسسات العاملة في المجال في العديد من الدول، وشملت مراكز التربية الخاصة النهارية، والصفوف الخاصة في المدارس العامة، وغرف المصادر؛ بهدف زيادة فرص تفاعلهم مع أقرانهم، ثم برامج الدمج الأكاديمي، حيث يوضع الطفل المعاق مع أقرانه، مع تقديم خدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة، والدمج الشامل عندما يكون جميع التلاميذ، بغض النظر عن إعاقته، في فصول مناسبة لأعمارهم، في مدرسة الحي، مع تهيئة البيئة التعليمية لهم (الخشرمي، ٢٠٠٨؛ حنفي، وقرقيش، ٢٠٠٩).

وهذا ما دعا الباحثين إلى إجراء هذا البحث؛ بهدف الكشف عن طبيعة الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية لذوات الإعاقة بمدينة تبوك، وبرامج الدعم المقدمة لهن، من وجهة نظر معلمات هؤلاء التلميذات؛ مما يساهم في التوصل إلى مقترح يلبي تلك الحاجات، وكذلك الكشف عن مدى تقبل والدي هؤلاء التلميذات لبرامج الدعم المقدمة لهن.

ويعتبر الرضا الأسري عن الخدمات المقدمة في معاهد، وبرامج التربية الخاصة من العناصر المهمة، والمؤثرة في نجاح العملية التعليمية، وما يلزمها من سياسات، وفلسفات مختلفة، كالدمج، فأصبح على الأسرة الدور الأكبر في تعليم أبنائها، بحيث أصبحت مشاركة،

من خلال البرنامج التربوي الفردي، والذي، بالإضافة لشموله المجالات الأكاديمية للتلميذ؛ يركز على تقديم الخدمات المساندة ذوات العلاقة بتطوير قدرات، ومهارات، واحتياجات التلميذ (العتيبي، ٢٠٠٧).

لذلك برز مفهوم المشاركة التعاونية، أو الشراكة بين الاختصاصيين، وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث لا تقتصر خدمات برامج التربية الخاصة على تقديم الخدمات للأطفال ذوي الإعاقة فقط، بل لابد أن تصل إلى أسرهم، من حيث تقديم البرامج الإرشادية، والتدريبية ذوات العلاقة باحتياجات الطفل، عقب اكتشاف الإعاقة (حنفي، وقرقيش، ٢٠٠٩). وهذا يؤكد أهمية النظر إلى قضية الحاجات على أنها قضية هامة في التربية الخاصة ويجب توفيرها حتى تتسم معاهد وبرامج التربية الخاصة بالجودة وتحقيقها لأهداف تربية وتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة.

مشكلة الدراسة

اهتم العديد من الدراسات بالكشف عن طبيعة الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، باعتبار أن التعرف على هذه الحاجات، ومدى تحقيق هؤلاء التلاميذ لها يعد من أسس تحسين حالة هؤلاء التلاميذ على كافة المستويات، اجتماعياً، ونفسياً، وأكاديمياً، وكذلك تحديد العوائق التي تسهم في عدم إشباع هؤلاء التلاميذ لهذه الحاجات، ووضع البرامج، والخدمات اللازمة لمساعدتهم على تحقيقها. ومن ثم جاء العديد من الدراسات مؤكداً أهمية إلقاء الضوء على هذه الحاجات لدى ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة عامة، ومن هذه الدراسات دراسات كل من لينوكس وآخرين (Lennox, Nadkarni, Moffat & Robertson, 2003)، ولاسكي، وكارج (Lasky & Karge, 2006)، ودينج، وهاري (Deng & Harris, 2008).

ويسهم التعرف على طبيعة الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية للتلميذات ذوات الإعاقة في تعريف المجتمع بالظروف التي تحتاجها هؤلاء التلميذات، حتى يستطعن المشاركة في الحياة بفاعلية. وتسعى الدراسة الحالية إلى رصد، أولاً: البرامج الخاصة بتعليم المعاقين، بمدينة تبوك، بالمملكة العربية السعودية، حيث لم تكن مدينة تبوك بعد التوسع في تقديم

الخدمات، وإنشاء المعاهد التي تعنى بذوي الإعاقة بالمملكة، بمنأى عن تلك التطورات، حيث تم أنشأت الإدارة العامة لتعليم البنات، بمنطقة تبوك شعبة للتربية الخاصة بإدارة الإشراف التربوي، عام ١٤٢٤هـ، للإشراف على المدارس، والمراكز بالمنطقة. وتهدف هذه الإدارة إلى توفير البرامج المتكاملة لهذه المراكز، من خلال توفير الخدمات الصحية، والنفسية، والاجتماعية، والأنشطة الترويحية، والتخاطب، حتى يتحقق لذوي الإعاقة الاندماج في المجتمع. ويوضح الجدول (١) برامج التربية الخاصة بمدينة تبوك.

جدول (١) برامج التربية الخاصة بمدينة تبوك

عدد الفصول	نوع التعليم	المرحلة	اسم المدرسة، أو المعهد	نوع الإعاقة
١١ فصلاً	دمج مكاني	ابتدائية، وبرنامج قابل للتدريب	الابتدائية الخامسة	إعاقة فكرية
١٩ فصلاً	دمج مكاني	ابتدائي، وبرنامج تأهيلي بعد المرحلة المتوسطة، وبرنامج كبيرات قابلات للتدريب.	ابتدائية التحفيظ الخامسة	إعاقة فكرية وتوحد
فصلان	دمج مكاني	ابتدائي	ابتدائية التحفيظ الثانية	إعاقة فكرية
فصلان	دمج مكاني	ابتدائي	الابتدائية الثامنة والأربعون	إعاقة فكرية
٩ فصول	دمج كامل	ابتدائي - متوسط - ثانوي	المتوسطة السادسة والثلاثون	إعاقة بصرية
١٢ فصلاً	مستقل	ابتدائي - متوسط - ثانوي	معهد الأمل	إعاقة سمعية
٦ فصول	تعليم عام	ابتدائي	(٦) مدارس	صعوبات تعلم
فصل واحد	دمج مكاني	ابتدائي	الرابعة الابتدائية	إعاقة سمعية

يتضح من الجدول السابق وجود محاولات جادة، وبرامج تسعى لتحسين وضع التلاميذ من مختلف فئات الإعاقة، ويدعم هذا جهود بعض الجمعيات في هذا المجال بمدينة تبوك، ومنها:

- جمعية الملك خالد الخيرية النسائية بتبوك، والتي تقوم بمجموعة من الأعمال الخيرية، منها أكاديمية الطفل التي تهدف إلى تنمية القدرات الذاتية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لتمكينهم من الاندماج في المجتمع. أما الإعاقات التي يتعامل معها المركز، فهي: تشتت الانتباه وفرط الحركة - الاضطرابات النمائية (التوحد) - صعوبات التعلم - متلازمة داون - التأخر العقلي بصورة عامة؛ حيث يقدم المركز الخدمات الآتية: رعاية نهائية - تخاطب - إرشاد أسري - تعديل سلوك - تقييم الطفل وتشخيصه.
 - مركز لمسة حنان، ويهدف إلى رعاية الأطفال ذوي الإعاقات وحمائيتهم، بتوفير خدمات تأهيلية؛ منها: تخاطب - تعليم، وتدريب ذوي الإعاقات المختلفة - إرشاد أسري، وغيرها.
 - مركز منارات التفوق، ويهدف إلى تقوية ذوي الإعاقات العقلية، وصعوبات التعلم، وتدريبهم؛ بالإضافة إلى برامج تخاطب، وإرشاد أسري.
 - مركز التأهيل الشامل الذي أنشئ في إطار نظام المملكة لإنشاء مراكز التأهيل الشامل في معظم مناطقها. وقد حظيت مدينة تبوك بإنشاء هذا المركز الذي يوفر الخدمات التأهيلية المتكاملة لذوي الإعاقات المتعددة، وبعض الإعاقات الأخرى (إدارة التربية الخاصة بتبوك، ١٤٣٣).
- ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: **ما طبيعة الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية للتلميذات ذوات الإعاقة بمدينة تبوك؟، وما مستوى جودة البرامج المقدمة لهن؟**
- ويتفرع من التساؤل الرئيس للدراسة التساؤلات الفرعية الآتية :**
- ١- ما طبيعة الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية للتلميذات ذوات الإعاقة من وجهة نظر معلماتهن؟
 - ٢- هل تختلف الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية للتلميذات ذوات الإعاقة من وجهة نظر معلماتهن، باختلاف نوع الإعاقة؟

- ٣- هل تختلف الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية للتلميذات ذوات الإعاقة من وجهة نظر معلماتهن، باختلاف نوع المؤسسة التعليمية؟
- ٤- هل يختلف مستوى جودة البرامج المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقة من وجهة نظر معلماتهن، باختلاف نوع الإعاقة؟
- ٥- هل يختلف مستوى جودة البرامج المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقة من وجهة نظر معلماتهن، باختلاف نوع المؤسسة التعليمية؟
- ٦- ما مستوى جودة البرامج المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقة من وجهة نظر أمهاتهن؟

أهمية الدراسة

يمكن توضيح أهمية الدراسة الحالية على المستويين النظري، والتطبيقي في الآتي:

الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في إلقاء الضوء على طبيعة الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية للتلميذات ذوات الإعاقة، والاستفادة من ذلك في إعداد البرامج المناسبة لحاجاتهن، كما تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى جودة البرامج المقدمة لهؤلاء التلميذات.

الأهمية التطبيقية

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في الجوانب الآتية :

- ١- الاستفادة من نتائج الدراسة في تحديد جوانب البرامج التربوية المستندة إلى الحاجات النفسية للتلميذات ذوات الإعاقة.
- ٢- وضع بعض التوجيهات للمعلمين، والآباء للتعامل الأمثل مع التلميذات ذوات الإعاقة.
- ٣- الحكم على مدى جودة البرامج المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقة.

أهداف الدراسة

يهدف البحث الحالي إلى :

- ١- الكشف عن الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية للتلميذات ذوات الإعاقة بمدينة تبوك.
- ٢- معرفة الفروق في الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية للتلميذات ذوات الإعاقة، وفقاً لنوع الإعاقة، ونوع المؤسسة التعليمية.
- ٣- معرفة الفروق في مستوى جودة البرامج المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقة، وفقاً لنوع الإعاقة، ونوع المؤسسة التعليمية.
- ٤- الكشف عن مستوى تقبل أسر التلميذات ذوات الإعاقة للبرامج المقدمة لبناتهن.
- ٥- التوصل إلى مقترحات تساهم في تلبية الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية للتلميذات ذوات الإعاقة، وزيادة جودة البرامج المقدمة لهن بمدينة تبوك.

مصطلحات الدراسة الحاجة

حالة من الحرمان يؤدي إشباعها إلى الرضا، والإشباع (Arthus, 1985 : 465).
والحاجة شيء ضروري لاستقرار الحياة نفسها، وعدم إشباعها يجعل الفرد سيء التوافق. وتتوقف كثير من خصائص الشخصية على، وتتبع من، حاجات الفرد، ومدى إشباع تلك الحاجات. وفهم حاجات الفرد، وطرق إشباعها يزيد من القدرة على مساعدته للوصول إلى المستوى الأفضل من النمو (زهران, ٢٠٠٣).

ويتحدد مفهوم الحاجة-إجرائياً- بالدرجة التي تحصل عليها المفحوصات في أبعاد مقياس الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية، إعداد/ الباحثين.

جودة البرامج

رضا أسر، ومعلمات التلميذات ذوات الإعاقة عن مستوى الخدمات المقدمة لهؤلاء التلميذات في برامج الدعم، بمدارس، ومعاهد التربية الخاصة.
ويتحدد مفهوم جودة البرامج -إجرائياً- بالدرجة التي تحصل عليها المفحوصات في بنود مقياس جودة البرامج، إعداد/ الباحثين.

ذوو الإعاقة

الأفراد الذين ينحرفون عن المتوسط انحرافا ملحوظا في النواحي الأربع: العقلية، أو الجسمية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية، إلى الدرجة التي يحتاجون فيها إلى برامج تربوية خاصة (يحيى، ٢٠٠٣ : ١١).

وتحدد التلميذات ذوات الإعاقة -إجرائياً- بعينة الدراسة من التلميذات ذوات الإعاقات بمدارس، ومعاهد التربية الخاصة، بمدينة تبوك.

معلومات التلميذات ذوات الإعاقة

معلومات التلميذات ذوات الإعاقة بمدينة تبوك، اللاتي أجريت عليهن الدراسة الحالية.

أسر التلميذات ذوات الإعاقة

أمهات التلميذات ذوات الإعاقة بمدينة تبوك، اللاتي أجريت عليهن الدراسة الحالية.

الإطار النظري، والدراسات السابقة

سوف تعرض الباحثتان هذا المحور من خلال المحاور التالية:

١- الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية للمعاقين :

يرى الأشول (١٩٩٩) أن الحاجات الخاصة بالمعاقين تتمثل في الحاجة للحب والانتماء، والحاجة إلى التقبل الاجتماعي، والحاجة إلى الإنجاز، والحاجة للشعور بالكفاءة وتقدير الذات. كما يوضح جودمان، وسميث (Goodman, 1990; Smith, 2007) أن حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في الحاجة للتواصل والتعليم، والحاجة إلى تشخيص مصادر القوة والضعف، والحاجات الانفعالية والوجدانية، ووجود غرفة للمصادر لتعليمهم. ويذكر برادشو، وآخرون (Bradshaw et al., 1972) أن الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية لذوي الإعاقة تختلف باختلاف الطفل، وطبيعة إعاقته، ونمط تعليمه. وبعض هذه الحاجات متساوية مع الأطفال الآخرين، فعلى المستوى الاجتماعي يحتاج الأطفال ذوو الإعاقة للبقاء مع الأطفال الآخرين. وعلى المستوى الأكاديمي تعتمد الحاجات الأكاديمية على شدة الإعاقة.

ويذكر هالهان، وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2003) أنه قبل البدء بتقديم

البرامج لابد من مراعاة مقدار الحاجة إلى خدمات التربية الخاصة، ثم تحديد هذه الخدمات التي

تتباين من فرد إلى آخر، ومن بين هذه الخدمات : الخدمات النفسية، وخدمات النطق والسمع، وخدمات التربية الخاصة، وخدمات العلاج الطبيعي.

ويشير كاموديكا (Camodeca, 2007)، وأبو هديوس (٢٠٠٤) أن الرابطة الأمريكية لقضايا التخلف العقلي قد حددت عام (١٩٩٢) احتياجات ذوي الإعاقة العقلية للمهارات التالية : العناية بالنفس، والمعيشة في المنزل، والتواصل، والمهارات الاجتماعية، والتفاعل مع الجماعة، والصحة والسلامة، والمواد الدراسية، ووقت الفراغ والعمل، وأوضح أن النقص في هذه المجالات قد يؤدي إلى سلوك العنف لدى ذوي الإعاقة القليلة؛ لأنه ينتج عنه نقص في السلوك التكيفي لدى المعاقين عقليا.

وفي هذا الصدد، هدفت دراسة شمس الدين (٢٠٠٦) إلى التعرف على تقييم مؤسسات ذوي الإعاقة لحاجات الأطفال، ووضع ما يلئم هذه الحاجات من برامج، وكذلك التعرف على اتجاهات الأسر نحو البرامج التي تقدم في تلك المؤسسات. تكونت العينة من (٢٤) مؤسسة حكومية، وطوعية، وخاصة. أظهرت نتائج الدراسة أن ٧٥٪ من المؤسسات يراعي المنهج فيها خصائص الفئات المستهدفة، وأن ٥٨٪ منها قام بتطوير المنهج العام ليلئم حاجات الأطفال. كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٥٥٪ هذه المؤسسات يقدم برامج ثقافية، و ٣٨٪ منها يوفر برامج اجتماعية، و ٧٦٪ يوفر إجراءات السلامة، و ٧١٪ يوفر خدمات صحية، و ٧٨٪ يوفر إرشاداً للأسر، و ٧١٪ يوفر خدمات نفسية.

كما هدفت دراسة منسي، والرمادي (٢٠٠٨) تعرف مشكلة دمج المتخلفين عقليا (إعاقة بسيطة)، بمراكز الوفاء، وأقرانهم المدمجين بمدارس التعليم الأساسي، وأثر ذلك على العنف، والحاجات النفسية لديهم. طبق الباحثان مقياس سلوك العنف، وقائمة تقدير الحاجات النفسية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المدمجين، وأقرانهم المعاقين بمراكز الوفاء في سلوك العنف، والحاجات النفسية، لصالح تلاميذ مراكز الوفاء، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ الذكور، والإناث بمراكز الوفاء في سلوك العنف، والحاجات النفسية، لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ الذكور والإناث المدمجين بمدارس التعليم الأساسي في سلوك العنف، والحاجات

النفسية، لصالح الذكور، وكذلك وجود ارتباط طردي قوي بين درجة التلميذ على مقياس العنف، ودرجته على قائمة تقدير الحاجات النفسية في كل من مراكز الوفاء، ومدارس التعليم الأساسي. وحاولت دراسة عقل (٢٠٠٩) الكشف عن مستوى الأمن النفسي للمعاقين بصرياً في، وعلاقته بمفهوم الذات، وكذلك الكشف عن الفروق الجوهرية في مستويات الأمن النفسي لدى المعاقين بصرياً، باختلاف الجنس، ودرجة الإعاقة، والمرحلة التعليمية. شملت أدوات الدراسة مقياساً للأمن النفسي، ومقياساً لمفهوم الذات، إعداد الباحثة. أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأمن النفسي، ومفهوم الذات لدى المعاقين بصرياً، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى المعاقين بصرياً، باختلاف الجنس، ودرجة الإعاقة، والمرحلة التعليمية، بينما أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات لدى المعاقين بصرياً تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، وذلك لصالح المرحلة الثانوية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مفهوم الذات لدى المعاقين بصرياً تعزى لمتغيري الجنس، ودرجة الإعاقة.

وركزت دراسة جعيس، والحديبي (٢٠١١) على التعرف على العلاقة بين الاتجاهات نحو الدمج الشامل، والحاجات النفسية، وسمات الشخصية، والذكاء لدى المراهقين المعوقين بصرياً، وأقرانهم العاديين. أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الاتجاهات نحو الدمج الشامل، وبعض سمات الشخصية، سالبة بالسيطرة، وموجبة بالتحصيل من خلال التكيف، والمرونة، لدى المراهقين المعوقين بصرياً، وضبط النفس لدى المعوقين بصرياً، والعاديين، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاهات نحو الدمج الشامل، وبعض الحاجات النفسية، مثل : لوم الذات لدى المعوقين بصرياً، والعاديين، والإدراك، والمعرفة المكبوتة لدى المراهقين المعوقين بصرياً، ووجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات المراهقين المعوقين بصرياً والعاديين نحو الدمج الشامل، وبعض سمات الشخصية، مثل : السيطرة، والتحصيل من خلال التكيف، والتحصيل من خلال الاعتماد على النفس، والمرونة، وبعض الحاجات النفسية، مثل : استعراض المكبوت لصالح المراهقين المعوقين بصرياً، بينما جاءت الحاجة إلى لوم الذات المكبوت لصالح المراهقين المعوقين بصرياً، والعاديين، كما أوضحت

نتائج الدراسة للحاجات النفسية قدرة تنبؤية بالاتجاهات نحو الدمج الشامل للمراهقين المعوقين بصريا (لوم الذات المكبوت)، والعاديين (العدوان المكبوت).

٢- الرضا عن جودة البرامج

يذكر الموسى (١٩٩٩) أن الرضا الأسري عن الخدمات المقدمة في معاهد، وبرامج التربية الخاصة يعتبر من العناصر المهمة، والمؤثرة في إنجاح العملية التعليمية، وما يلزمها من سياسات، وفلسفات مختلفة، مثل الدمج. ويشير الخطيب (١٩٩٥) إلى أن أسرة الطفل المعاق بحاجة إلى قسط من الراحة، لتخفف من الأعباء الثقيلة، والمتواصلة التي تفرضها العناية بطفلها المعاق.

ويذكر حنفي (٢٠٠٧) أن نجاح البرامج والخدمات التي تقدم للتلاميذ ذوي الإعاقة يعد حافزاً رئيساً للأسرة، وعاملاً مؤثراً في تقبل الأسرة، وأن ما تقدمه المدرسة من خدمات يجب أن يركز على توفير الموارد التربوية المناسبة للأسرة، وإشراكها في التخطيط لبرامج طفلها؛ بالإضافة إلى توفير المعلومات ذات العلاقة بإعاقة الطفل، وتوفير برامج التوعية الموجهة للأسرة.

كما أن الرضا الوالدي Parent Satisfaction كثيراً ما يعد مكوناً لتقييم الخدمات للأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم، وذلك لعدة أسباب، منها ما يلي:

أولاً: إقرار قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) أن الآباء يجب أن يكونوا ضمن فريق اتخاذ القرار في كل خدمات التربية الخاصة (Summers, et al., 2005)، كما أن للآباء العديد من الإجراءات القانونية التي يجب أن يتبعوها إذا اعتقدوا أنهم لا يحصلون على خدمات إضافية لأطفالهم. وهذا قد يقلل من النزاعات والوساطة القانونية (Lake & Billingsley, 2000).

ثانياً: قد يكون الرضا الوالدي مرتبطاً بنواتج أسرية أخرى، مثل الضغط، أو الاكتئاب، وتعزيز الكفاءة الذاتية، والمشاركة في المدرسة (King et al., 2001)، حيث أكدت العديد من الدراسات الكيفية أن الآباء غير الراضين عن علاقاتهم مع الاختصاصيين يعانون من

الضغط، والشعور بعدم قبول استراتيجيات تطبيق الدمج لأطفالهم في المدرسة العادية (Summers, et al., 2005)، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Park & Turnbull, 2001) من أن العديد من الدراسات أكدت على أن الرضا الوالدي عن خدمات التربية الخاصة التي يتلقاها أطفالهم، وعلاقتهم بالاختصاصيين تعد أساساً لمشاركة الآباء في تعليم أطفالهم.

وفى هذا الصدد ، تناولت العديد من الدراسات جودة البرامج بشكل أو بآخر ومنها، هدفت دراسة حلاوة (٢٠١٢) إلى وضع تصور مقترح لمؤشرات معيار تمكين الأسرة، كأحد معايير الجودة الشاملة بمؤسسات المجتمع المدني لرعاية الأطفال ذوي الإعاقة. وقد استعرضت الدراسة المفاهيم النظرية، والإجرائية المرتبطة بها، والتي تمثلت في مفهوم المؤشرات، والمعيار، والجودة الشاملة، وتمكين الأسرة، ومؤسسات المجتمع المدني.

وحاولت دراسة كل من مرزا، والسلاموني (٢٠١٢) استقراء وجهات نظر الأمهات السعوديات حول احتياجاتهن التدريبية للتعامل مع أبنائهن ذوي الإعاقات الشديدة، والمتعددة، وطبيعة هذه الاحتياجات. تكونت عينة الدراسة من (١٠٩) من الأمهات، ممن التحق أبنائهن بالمؤسسات الإيوائية والنهارية. وكان من أهم نتائج الدراسة تمركز احتياجات الأمهات حول أساليب الرعاية، والتنشئة المتخصصة التي تفرضها طبيعة الإعاقات المتعددة والشديدة.

وهدف دراسة عبد المعطي، وأبو قلة (٢٠١١) إلى الكشف عن حاجات أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلاقة هذه الحاجات بمدى تقبلهم لهؤلاء الأطفال. تكونت عينة الدراسة من (٨٧) من الآباء، والأمهات، ممن لديهم أطفال ذوو احتياجات خاصة (إعاقة عقلية، إعاقة بدنية، إعاقة سمعية)، حيث تراوحت أعمار هؤلاء الأطفال بين (٦-١٤) عاماً. توصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر حاجات أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلحاحاً هي الحاجة لرعاية الطفل ذي الإعاقة، والحاجة إلى دعم الزوجة والزوج، لتأمين مستقبل الطفل ذي الإعاقة.

وهدف دراسة العايد (٢٠١٠) إلى معرفة مدى رضا أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلاب في غرف المصادر في مدينة عمان. تكونت عينة الدراسة من جميع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الملحقين بغرف

المصادر في مديريات مدينة عمان. تكونت أداة الدراسة من مقياس معدة لهذا الغرض. توصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر, يليها خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر, في حين كانت الخدمات اللامنهجية أقل الخدمات نيلاً لرضا أولياء الأمور.

وحاولت دراسة عربيات، والزيودي (٢٠٠٨) معرفة فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط لدى أسر الأطفال ضعاف السمع. تكونت عينة الدراسة من (١٠) أسر لأطفال ضعاف السمع، والأطفال أنفسهم. تم تطبيق مقياس الضغوط النفسية، وقائمة تقدير التوافق للأطفال. أشارت أهم نتائج الدراسة إلى أن البرنامج الإرشادي المستخدم ساهم في خفض الضغوط النفسية وتحسن تكيف الأطفال.

وهدفت دراسة كابيتين (Kaptein, 2008) تقييم مشكلات الصحة النفسية التي يتكرر حدوثها لذوي الإعاقات العقلية, وذلك باستخدام مقياس قصيرة لتعرف نقاط القوة، والضعف لدى ٢٦٠ طفلاً من المعاقين عقلياً في مدارس التربية الخاصة. أظهرت نتائج الدراسة أن ٦٠.٧٪ من عينة الدراسة يعانون من مشكلات في الصحة النفسية.

وركزت دراسة منسي، والرمادي (٢٠٠٨) على مشكلة دمج التلاميذ المعاقين عقلياً بالمراكز، وأقرانهم المدمجين بمدارس التعليم الأساسي، وأثر ذلك على سلوك العنف، والحاجات النفسية لديهم بسلطنة عمان. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ المدمجين، ودرجات أقرانهم المعاقين بالمراكز في مقياسي سلوك العنف، والحاجات النفسية؛ لصالح تلاميذ المراكز.

وحاولت دراسة العتيبي (٢٠٠٧) إلى التعرف على مدى رضا أولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في برامج التربية الخاصة. أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في برامج التربية الخاصة.

ولأهمية دور الأسرة ، هدفت دراسة ليدر، وكراوس (Leiter & Krauss, 2004) إلى تقدير الرضا الأسري عن خدمات التربية الخاصة المقدمة من قبل المدرسة. وقد اشتملت الخدمات على ١٥ خدمة، منها: (العلاج الوظيفي، والعلاج المهني، والخدمات الصحية، والخدمات الاجتماعية، وغيرها). تكونت عينة الدراسة من (١٨٦٤) من أولياء أمور التلاميذ. أظهرت نتائج الدراسة أن ٥٢٪ من أفراد العينة كانوا راضين بشكل كبير عن الخدمات المقدمة، في حين أظهر ٣٨٪ منهم الرضا العام عن الخدمات المقدمة، وأظهر ١٠٪ من أفراد العينة عدم الرضا.

فروض الدراسة

في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

١- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية لهؤلاء التلميذات، ومتوسطات درجاتهن على المحك؛ وذلك لصالح متوسطات درجاتهن على المقياس.

٢- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية لهؤلاء التلميذات، تعزى لمتغير نوع الإعاقة.

٣- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس جودة البرامج المقدمة للتلميذات، ومتوسطات درجاتهن على المحك؛ وذلك لصالح متوسطات درجاتهن على المحك.

٤- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس جودة البرامج المقدمة للتلميذات، تعزى لمتغير نوع المؤسسة، وذلك لصالح معاهد التربية الخاصة.

٥- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس جودة البرامج المقدمة للتلميذات، تعزى لمتغير نوع الإعاقة.

٦- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أمهات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس جودة البرامج المقدمة للتلميذات ، ومتوسطات درجاتهن على المحك؛ وذلك لصالح متوسطات درجاتهن على المقياس.

إجراءات الدراسة منهج الدراسة

يتمثل منهج الدراسة الحالية في المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لطبيعة موضوع الدراسة، من حيث محاولتها الكشف عن طبيعة الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية للتلميذات ذوات الإعاقة بمدينة تبوك، ومستوى جودة البرامج المقدمة لهن، من وجهة نظر معلمات هؤلاء التلميذات؛ مما يساهم في التوصل إلى مقترح يلبي تلك الحاجات، وكذلك الكشف عن مستوى رضا أمهات هؤلاء التلميذات عن جودة البرامج المقدمة لهن. ويهتم هذا المنهج بجمع البيانات، وتصنيفها، ووصف الظاهرة موضوع البحث، وإيضاح خصائصها الكمية والنوعية، وذلك للوصول إلى استنتاجات، وتعميمات، يمكن من خلالها فهم المشكلة موضوع البحث.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٦٥) معلمة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة، الملتحقات بمدارس، ومراكز التربية الخاصة بمدينة تبوك، بالمملكة العربية السعودية ، وكذلك (٥٥) من أمهات هؤلاء التلميذات. بلغ عدد الاستبانات التي تم جمعها من المعلمات (٥٠) مقياس، من بين (٦٥) مقياس تم توزيعها، وتم استبعاد (٣) استبانات) لم تستوف الشروط. ومن ثم بلغ عدد استبانات المعلمات (٤٧) مقياس، أي بنسبة ٩٤٪ من المجموع الكلي للاستبانات التي تم جمعها. وفيما يلي وصف العينة وفقاً لـ (طبيعة العمل، ونوعية المؤهل، والخبرة، ونوع المدرسة، ونوع الإعاقة):

جدول (٢) عينة المعلمات، حسب طبيعة العمل، ونوعية المؤهل، والخبرة، ونوع المدرسة، ونوع الإعاقة

طبيعة العمل	العدد	النسبة	نوعية المؤهل	العدد	النسبة	الخبرة	العدد	النسبة	نوع المدرسة التي تعمل بها	العدد	النسبة	نوع الإعاقة	العدد	النسبة
معلمة	٤٠	%٨٥	تربوية عامة	٧	%١٥	أقل من ٥ سنوات	٣٧	%٨٠	عادية	٧	%١٥	عقلية	٣١	%٦٦
أخصائية نفسية	٥	%١٠	تربوية خاصة	٢٧	%٧٥	١٠-٥ سنوات	٥	%١٠	فصول خاصة في مدرسة عادية	١٩	%٤٠	حسية (سمعية)	٥	%١٠
أخصائية نطق	٢	%٥	علم نفس	٥	%١٠	أكثر من ١٠ سنوات	٥	%١٠	معهد تربوية خاصة	٢١	%٤٥	بصرية خاصة		
أخرى			أخرى	٨					أخرى			توحد		
												صعوبات تعلم	١١	%٢٣
العدد الكلي	٤٧	%١٠٠		٤٧	%١٠٠		٤٧	%١٠٠		٤٧	%١٠٠		٤٧	%١٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن أداة الدراسة تم تطبيقها في المدارس الحكومية، ومركزين، أحدهما خاص، والآخر يتبع جمعية طوعية ذات علاقة ببرامج التربية الخاصة، والمرتبطة أكثر بالتلميذات ذوات الإعاقة، وذلك لسهولة التواصل مع المعلمات والأسر.

كما بلغ عدد الاستبانات التي تم جمعها من والدي التلميذات ذوات الإعاقة (٤٣) مقياس، من بين (٥٥) مقياس تم توزيعها، حيث تم استبعاد (١٢ مقياس) لم تستوف الشروط. ومن ثم بلغ عدد استبانات الوالدين (٤٣) مقياس، أي بنسبة ٨٧% من المجموع الكلي. وفيما يلي وصف العينة وفقاً لـ (عمر الأم، والمؤهل العلمي، وعمل الوالدة) :

جدول (٣) وصف عينة الأسر

العمر	العدد	النسبة	المؤهل	العدد	النسبة	عمل الوالدة	العدد	النسبة
٣٠-٢٠	٩	%٢١	ابتدائي	١٧	%٣٩	ربة منزل	٣٣	%٧٧
٤٠-٣٠	٢٢	%٥١	متوسط	٥	%١٢	موظفه	١٠	%٢٣
٥٠-٤٠	١٢	%٢٨	ثانوي	٩	%٢١			
			جامعي	١١	%٢٦	أخرى		

			٢٪	١	فوق الجامعي			
العدد الكلّي	٤٣	٪١٠٠	٪١٠٠	٤٣		٪١٠٠	٤٣	

أدوات الدراسة مقياس البيانات الأولية

قامت الباحثتان بتصميم مقياس تتضمن المعلومات الأساسية التي تشمل متغيرات الدراسة، المصاغ منها فروض الدراسة، وقد شملت المقياس المعدة للمعلمات: طبيعة العمل في المؤسسة، ونوعية المؤهل الدراسي، والخبرة، ونوع المؤسسة، والتخصص في مجال العمل في المدرسة، أما المقياس المعدة للأسر؛ فقد شملت: العمر، والمؤهل الدراسي، وعمل الوالدة.

مقياس الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية لذوات الإعاقة وهو مقياس من إعداد الباحثتين، يتكون من (٣٢) مفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد هي: (الحاجات النفسية، والحاجات الاجتماعية، والحاجات الأكاديمية)، بواقع (١٢) مفردة، و(١٠)، و(١٠) مفردات على التوالي. تم تحديد الاستجابات عليه بـ(درجة عالية جداً، درجة عالية، درجة متوسطة، درجة منخفضة، لا تعاني مطلقاً).

مقياس جودة البرامج المقدمة للتلميذات المعاقات وهو مقياس من إعداد الباحثتين، يتكون من (٢٨) مفردة. تم تحديد الاستجابات عليه بـ (كافية بدرجة جيدة، كافية بدرجة متوسطة، كافية بدرجة قليلة، لا توجد).

الصدق المنطقي للمقياسين (التحكيم)

لتحقيق هذا النوع من الصدق قامت الباحثتان بإعداد نسخة أولية من المقياسين مرفقة بخطاب لعدد من الخبراء، والمختصين من ذوي الدرجات العلمية الرفيعة في مجال التربية، وعلم النفس، والتربية الخاصة، وهم في رأي الباحثتين ذوو كفاءة في إصدار حكم على المقياس في جوانبه المختلفة، وبلغ عددهم (١٠) محكمين. وقد حرصت الباحثتان على تنوع المحكمين، من حيث الدرجات العلمية، والخبرة العملية في ميدان التربية، وعلم النفس، وقد اتفق بعض هؤلاء المحكمين على عدد من التوصيات، كتعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف بعضها، أو

تعديلها، وقد تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق تزيد عن ٩٠ %، وتعديل صياغة بعض العبارات الأخرى، وإضافة أخرى، كما هو موضح في الجدول (٤) جدول (٤) البنود التي أوصى المحكمون بتعديلها، أو حذفها، أو إضافتها

نوعية العبارات		الرقم
العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل	
تقبل الأسرة وتقتنع أو تعترف بواقع وجود الطفلة ذات الإعاقة كما هي.	البرامج والخدمات المقدمة لبناتنا مرضية لنا.	١
تعي التلميذات قدرتهن على التعبير عن حاجتهن بصورة صحيحة	لدى التلميذات وعي بقدرتهن على التعبير عن حاجتهن بصورة واضحة	٢
تتسم الأسرة بالتفهم الكافي لاحتواء وجود الطفلة في الأسرة.		٣
تشارك الأسرة في برامج التعليم الذاتي، أو الزيارات الدورية للمدرسة، أو في مساهمات ما يقدمه الأباء لبعضهم، أو في ورش العمل، أو فيما يقدمه الاختصاصيون.		٤
توجد آليات، وأنظمة لمعالجة مشكلات التأخر، وإكساب المهارات.		٥
تظهر التلميذات درجة عالية من الاعتمادية.		٦
تظهر التلميذات قدرة على التعبير المناسب لحاجتهن.		٧
تظهر التلميذات قدرة عالية على التذكر.		٨
إشراكنا في برامج التأهيل لبناتنا مرضى.		٩

معالجات المقياسين بعد التحكيم

قامت الباحثتان بإجراء عدد من المعالجات على بعض بنود المقياس، مستندتين إلى آراء المحكمين؛ فقامتا بتعديل العبارات التي اتفق المحكمون على تعديلها، واستبعاد بعض البنود التي رأى المحكمون عدم اتساقها ظاهرياً مع التوجهات العامة للمقياسين، وأهدافهما، وإضافة بعض البنود التي رأى المحكمون ضرورة إضافتها. وبناء على ذلك جرى إعادة ترتيب بنود المقياسين، لتأهيلها مرة أخرى لإجراء الدراسة الاستطلاعية عليها.

الدراسة الاستطلاعية

لم تكتف الباحثتان بما توصلتا إليه من إفادات، فقامتا بصياغة المقياسين وتعديلهما، وفقاً للتوجيهات والآراء السابقة، وبعد ذلك قامتا بتوزيعه على عينة استطلاعية بلغت (٣٥) من منسوبات أفراد مجتمع الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي

يوضح الجدولان (٥، ٦) النتائج التي توصلت إليها الباحثان فيما يتعلق بالاتساق الداخلي لمقياسي الحاجات النفسية، وجودة البرامج.
جدول (٥) صدق الاتساق الداخلي لمقياس الحاجات ككل، والأبعاد الفرعية له

الأبعاد الفرعية						مقياس الحاجات ككل					
الحاجات الأكاديمية		الحاجات الاجتماعية		الحاجات النفسية		الارتباط		الارتباط		الارتباط	
الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم
.36	١	.66	١٣		١	.56	٢٥	.59	١٣	.08	١
.55	٢	.61	١٤	.57	٢	.42	٢٦	.65	١٤	.40	٢
.68	٣	.68	١٦	.47	٣	.32	٢٧	.68	١٥	.65	٣
.49	٤	.27	١٧	.77	٤	.49	٢٨	.32	١٦	.32	٤
.49	٥	.41	١٨	.57	٥	.55	٢٩	.41	١٧	.73	٥
.48	٦	.32	١٩	.45	٦	.39	٣٠	.44	١٨	.46	٦
.68	٧		٢٠	.27	٧	.50	٣١	.54	١٩	.20	٧
.48	٨	.47	٢١	.60	٨	.52	٣٢	-.15	٢٠	.29	٨
.61	٩	.51	٢٢	.64	٩			.50	٢١	.54	٩
.66	١٠	.47	٢٣		١٠			.27	٢٢	.16	١٠
				.40	١١			.68	٢٣	.58	١١
				.66	١٢			.37	٢٤	.42	١٢

جدول (٦) صدق الاتساق الداخلي لمقياس جودة البرامج

تقبل الخدمة		مقياس جودة البرامج					
الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم
.76	١	.46	٢١	.73	١١	.66	١
.84	٢	.37	٢٢	.60	١٢	.67	٢
.76	٣	.53	٢٣	.79	١٣	.74	٣
.73	٤	.49	٢٤	.79	١٤	.56	٤
.66	٥	.46	٢٥	.69	١٥	.54	٥

.81	٦	.74	٢٦	.79	١٦	.75	٦
.80	٧	.58	٢٧	.85	١٧	.71	٧
.71	٨	.60	٢٨	.47	١٨	.73	٨
.66	٩			.66	١٩	.59	٩
.79	١٠			.62	٢٠	.51	١٠

جدول (٧) مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس الحاجات ببعضها، وبالمقياس ككل

المقياس / البعد	الحاجات النفسية	الحاجات الاجتماعية	الحاجات الأكاديمية
المقياس ككل	.٨٣٥ (**)	.823 (**)	.804 (**)
الحاجات النفسية	.493 (**)	.494 (**)	.494 (**)
الحاجات الاجتماعية		.564 (**)	.554 (**)
الحاجات الأكاديمية			.484 (**)

قامت الباحثتان باستخلاص هذه المصفوفة بغرض التأكد من مدى ارتباط أبعاد المقياس كوحدة عضوية تشكل المقياس. ونلاحظ في الجدول أعلاه أن كافة قيم الارتباطات الواردة بالمصفوفة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ ، وكلها ارتباطات قوية، مما يؤكد مدى ارتباط عناصر المقياس، واتساقها معاً كوحدة مكونة للمقياس.

الصدق الذاتي، والثبات بالتجزئة النصفية، وألفا كرونباخ يوضح الجدول (٨) البنود المحذوفة، والصدق الذاتي، والثبات بطريقتي ألفا، والتجزئة

النصفية لمقاييس الحاجات، وجودة البرامج.

جدول (٨) البنود المحذوفة، والصدق الذاتي، والثبات بطريقتي ألفا، والتجزئة النصفية لمقاييس الحاجات، وجودة البرامج

المقياس	البعد	أرقام البنود المحذوفة	ثبات كورنباخ ألفا	الصدق الذاتي	الثبات بالتجزئة النصفية	
					سبيرمان -	جتمان
الحاجات ككل	الحاجات النفسية	١، ١٠، ٢٠	.90	.94	.77	.75
		دون حذف	.85	.92	.86	.85

.٧٥	.78	.٨٩	.٨٠	دون حذف	الحاجات الاجتماعية
.٧٩	.٧٩	.٩١	.٨٤	دون حذف	الحاجات الأكاديمية
.٨٥	.٨٥	.٩٧	.95	دون حذف	جودة البرامج

نلاحظ أن كلاً من معامل ثبات كرونباخ ألفا، والصدق الذاتي، ومعاملات الثبات بطريقتي سبيرمان- براون وجتمان لمقياسي الدراسة جاءت مرتفعة، وبالتالي مقبولة، حيث تراوحت القيم بين (٠.٧٥ - ٠.٩٦). وعليه يمكن القول أن المقاييس ثابتة، وصادقة إحصائياً. وقد قامت الباحثتان باستخلاص مصفوفة بغرض التأكد من مدى ارتباط أبعاد المقاييس كوحدات عضوية تشكل المقياس (جدول ٩). ونلاحظ من الجدول أن كافة قيم الارتباطات الواردة بالمصفوفة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، وكلها ارتباطات قوية، مما يؤكد على مدى ارتباط عناصر المقاييس، واتساقها معاً كوحدات مكونة للمقياسين.

جدول (٩) مصفوفة مقياسي الدراسة، واختباراتها الإحصائية

المقياس	البعد	المستوى	العدد	المتوسط	الانحراف ن المعياريان	درجة الحرية	قيمة "T" المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الدلالة
الحاجات	المقياسان ككل	أعلى	٨	١٢٠,١	٤,٥	١٤	10.65	.000	الفروق دالة
		أدنى	٨	٨٩,٦	٦,٦				
	الحاجات النفسية	أعلى	٨	٤٢,٣	٢,٣	١٤	10.20	.000	الفروق دالة
		أدنى	٨	٢٦,٧	٣,٦				
	الحاجات الاجتماعية	أعلى	٨	٣٧,٠	١,٩	١٤	10.29	.000	الفروق دالة
		أدنى	٨	٢٦,٧	٢,٠				
	الحاجات الأكاديمية	أعلى	٨	٤٣,٨	١,٥	١٤	14.6	.000	الفروق دالة
		أدنى	٨	٣٢,٨	١,٤				
جودة البرامج	أعلى	٨	٩٨,٧	١٠,٩	١٤	16.58	.000	الفروق دالة	
	أدنى	٨	٣٢,٥	٢,٧					

بالنظر إلى الجدول أعلاه الذي يتضمن المقارنة الطرفية بين أعلى القيم، وأدناها للمقياسين، والدرجة الكلية، نلاحظ أن قيم "ت" المحسوبة لهذه الفروق لكلا المقياسين، ولأبعاد مقياس الحاجات، قيم دالة جميعها عند درجة $(\alpha = 0.01)$ ، حيث إن القيم الاحتمالية لها جميعاً (0.001) ؛ إذن الفروق دالة، وكلها لصالح المستوى الأعلى، ومن ثم فإن للمقياس قدرة عالية على التمييز بين طرفيه.

الأساليب الإحصائية

- ١- معاملات كرونباخ ألفا: للكشف عن معامل ثبات ألفا للمقاييس، وأبعادها.
- ٢- معادلة (سبيرمان - براون): للتأكد من ثبات المقاييس بطريقة التجزئة النصفية.
- ٣- معادلة جتمان: للتأكد من ثبات المقاييس بطريقة التجزئة النصفية.
- ٤- اختبار (T.test): واستخدامه للأغراض الآتية:
 - أ) الكشف عن السمة العامة المميزة لمتغيرات الدراسة.
 - ب) معرفة الفروق بين المتوسطات.
 - ٥- ارتباط سبيرمان: استخدم بغرض الكشف عن ارتباطات بنود المقاييس بالدرجة الكلية لمقياسها (الاتساق الداخلي).
 - ٦- المتوسطات: لمعرفة الفروق الظاهرية بين المتوسطات.

٧- تحليل التباين One way ANOVA: للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات

الدرجات على المقاييس، وفقاً لبعض المتغيرات.

٨- اختبار LSD البعدي: استخدمته الباحثان للكشف عن جوهرية الفروق بين

المجموعات، وذلك لتمتعها بخاصية الكشف عن الفروق البعدية (اتجاه الفروق).

٩- النسب المئوية: للكشف عن مستويات توافر مفردات متغيرات الحاجات، وجودة

البرامج.

نتائج الدراسة

نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات

معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية لهؤلاء

التلميذات، ومتوسطات درجاتهن على المحك؛ وذلك لصالح متوسطات درجاتهن على المقياس.

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت)، كما هو موضح في الجدول

(١٠).

جدول (١٠) الفروق بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس حاجات التلميذات، ومتوسطات درجاتهن على المحك

البيان المتغير	عدد البنود	حجم العينة	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
الدرجة الكلية	٢٩	٤٧	٨٧	١٠٥.٠٤	٨.٩	٤٦	١٣.٧٧	.000	الارتفاع دال
الحاجات النفسية	١٠		٣٠	٣١.٨٢	٣.٥		٣.٥٧	.000	الارتفاع دال
الحاجات الاجتماعية	٩		٢٧	٣١.٨٢	٣.٥		٩.٤٣	.000	الارتفاع دال
الحاجات الأكاديمية	١٠		٣٠	٦١.٢٥	٢.٩		٩.٣٢	.000	الارتفاع دال

بالنظر إلى الجدول أعلاه يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد

العينة من التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية،

ومتوسط درجاتهن على المحك، وذلك لصالح متوسط درجاتهن على المقياس، حيث إن قيم (ت)

كلها قيم دالة عند مستوى دلالة ($\alpha=0.001$)، وتبلغ القيم الاحتمالية لها جميعاً ٠.٠٠٠٠٠. والملاحظ أن هذه الفروق كلها لصالح المتوسط المحكي؛ مما يوضح عدم تحقيق التلميذات ذوات الإعاقة للعديد من الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية بدرجة كبيرة، حسب إدراك المعلمات.

جدول (١١) متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية للتلميذات

الرقم	الحاجات النفسية	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	النسبة	التقدير
1	الشعور بعدم الكفاءة .	٤	3.64	١.٣٤	2.64	٪٦٦	كبيرة
2	الخجل والانطواء.	٣	3.68	١.٢٥	2.68	٪٦٧	كبيرة
3	العدوان اللفظي.	٧	3.53	١.٣٣	2.53	٪٦٣,٣	كبيرة
4	الإحساس بالنقص.	٥	3.62	١.٢٩	2.62	٪٦٥,٥	كبيرة
5	السلوك التكراري أو النمطي.	٨	3.47	١.٢٦	2.47	٪٦١,٨	كبيرة
6	النشاط الزائد.	٦	3.60	١.٠١	2.60	٪٦٥	كبيرة
7	عدم الرضا عن الإنجاز .	٢	3.70	١.٤٥	2.70	٪٦٧,٥	كبيرة
8	نوبات الغضب غير المبرر.	١٠	2.87	١.٢٢	1.87	٪٤٦,٨	متوسطة
9	الإحساس بعدم الأمن.	٩	3.13	١.١٧	2.13	٪٥٣,٣	متوسطة
10	الحاجة لتأكيد الذات.	١	3.74	١.٠٧	2.74	٪٦٨,٥	كبيرة
نسبة البعد الكلية							كبيرة
الحاجات الاجتماعية							
١	علاقات اجتماعية في المدرسة	٥	٣,٥٧	١,٣٣	٢,٥٧	٪٦٤,٣	كبيرة
٢	اكتساب مهارات الحياة اليومية وتطويرها	٤	٣,٦٠	١,٢٤	٢,٦٠	٪٦٥	كبيرة
٣	التعبير المناسب عن حاجاتها	٦	٣,٥٣	١,١٩	٢,٥٣	٪٦٣,٣	كبيرة
٤	قصر الوقت للتكيف مع المحيطين .	٨	٣,٥١	١,١٠	٢,٥١	٪٦٢,٨	كبيرة
٥	المشاركة الإيجابية في النشاط الترفيهي.	٥	٣,٥٧	١,٢٤	٢,٥٧	٪٦٤,٣	كبيرة
٦	سوء العلاقة مع الإخوة في البيت.	٧	٣,٥٣	١,٤١	٢,٥٣	٪٦٣,٣	كبيرة
٧	الاستجابة للتعليمات في الصف.	٢	٣,٨٣	١,١٨	٢,٨٣	٪٧٠,٨	كبيرة
٨	تحمل المسؤوليات في المدرسة والبيت.	١	٣,٨٧	١,١٩	٢,٨٧	٪٧١,٨	كبيرة
٩	المشاركة في الأنشطة المدرسية.	٣	٣,٦٤	١,٢٩	٢,٦٤	٪٦٦	كبيرة
نسبة البعد الكلية							كبيرة
الحاجات الأكاديمية							
١	القدرة على الفهم.	١	٤,١٥	.٨٥	٣,١٥	٪٧٨,٨	كبيرة
٢	النمو اللغوي .	٢	٣,٩٦	.٩٠	٢,٩٦	٪٧٤	كبيرة
٣	القدرة العالية على التذكر.	٦	٣,٧٩	.٩٧	٢,٧٩	٪٦٩,٨	كبيرة
٤	القدرة على التركيز.	٥	٣,٨١	.٩٦	٢,٨١	٪٧٠,٣	كبيرة
٥	القدرة على التعميم.	٨	٣,٦٦	.٧٨	٢,٦٦	٪٦٦,٥	كبيرة

الرقم	الحاجات النفسية	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	النسبة	التقدير
٦	الالتزام بالقوانين واللوائح المدرسية .	٢	٣,٩٦	١,١٢	٢,٩٦	٪٧٤	كبيرة
٧	القدرة على تصنيف المعلومات الجديدة وتطبيقها.	٧	٣,٧٠	.٨٥	٢,٧٠	٪٦٧,٥	كبيرة
٨	القدرة على الانتباه لفترة طويلة .	٣	٣,٨٩	.٧٥	٢,٨٩	٪٧٢,٣	كبيرة
٩	مستوى القراءة أو الكتابة أو الحساب.	٤	٣,٨٣	١,٠٠	٢,٨٣	٪٧٠,٨	كبيرة
١٠	القدرة على الاستنتاج.	٩	٣,٤٩	.٧٧	٢,٤٩	٪٦٢,٣	كبيرة
	النسبة الكلية	الأولى	٣,٨٢	.٨٠	٢,٨٢	٪٧٠,٥	كبيرة
	المجموع		٣,٦٥	١,٠٦	٢,٦٥	٪٦٦,٢٥	كبيرة

جدول (١٢) معايير التقييم

المتوسط الحسابي	الوزن بالنسبة المئوية	درجة التقدير
١ إلى ١.٨	أقل من ٢٠٪	قليلة جدا
١.٨ إلى ٢.٦	٢٠٪ - ٤٠٪	قليلة
٢.٦ إلى ٣.٤	٤٠٪ - ٦٠٪	متوسطة
٣.٤ إلى ٤.٢	٦٠٪ - ٨٠٪	كبيرة
٤.٢ إلى ٥	٨٠٪ فما فوق	كبيرة جدا

بالنظر إلى جداول معايير التقييم للنسب المتحصلة لكل مفردات المقياس (جدول ١٢)، ومتوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية للتلميذات (جدول ١١) نلاحظ أن معظم قيم تلك المفردات كبير، إذ انحصرت بين نسبة ٦١.٨٪ إلى ٧٨.٨٪، ما عدا قيمة مفردتي نوبات الغضب غير المبرر، والإحساس بعدم الأمن، واللتين بلغت نسبتهما ٤٦.٨٪، و ٥٣.٣٪ على التوالي، وقد بلغت النسبة الكلية للحاجات عامة ٦٦.٢٥٪، وهي نسبة تقع في المستوى الكبير؛ مما يوضح معاناة التلميذات ذوات الإعاقة من عدم تحقيق العديد من الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية بدرجة كبيرة حسب إدراك المعلمات.

نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على : توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية لهؤلاء

التلميذات، تعزى لمتغير نوع الإعاقة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد One Way ANOVA.

جدول (١٣) الفروق بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس حاجات التلميذات وفقاً لمتغير نوع الإعاقة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	ح	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الدرجة الكلية	بين المجموعات	264.604	2	132.302	1.69	.19	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	3445.311	44	78.303			
	المجموع	3709.915	46				
الحاجات النفسية	بين المجموعات	75.668	2	37.834	1.26	.29	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	1321.311	44	30.030			
	المجموع	1396.979	46				
الحاجات الاجتماعية	بين المجموعات	23.880	2	11.940	.96	.38	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	542.758	44	12.335			
	المجموع	566.638	46				
الحاجات الأكاديمية	بين المجموعات	8.889	2	4.445	.310	.73	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	631.536	44	14.353			
	المجموع	640.426	46				

يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة (F) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ ، حيث إن كل القيم الاحتمالية أكبر منها، مما يؤشر إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً، ويمكن ثم يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الحاجات (النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية) للتلميذات المعاقات، تعزى لمتغير نوع الإعاقة.

نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض على : توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس جودة البرامج المقدمة للتلميذات، ومتوسطات درجاتهن على

المحك؛ وذلك لصالح متوسطات درجاتهن على المحك. وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام

اختبار (ت) لمتغيرين مستقلين، كما هو موضح في الجدول (١٤).

جدول رقم (١٤) الفروق بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس جودة البرامج المقدمة للتلميذات، ومتوسطات درجاتهن على المحك

البيان المتغير	عدد البنود	حجم العينة	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
جودة البرامج	٢٨	٤٧	٨٤	٦١.٢٥	٢٢.٩	٤٦	-٦.٧٨	.000	الانخفاض دال

بالنظر إلى الجدول (١٤) يتضح أن الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية، والأبعاد، والمتوسطات المحكية لها دالة، حيث إن قيم (ت) كلها قيم دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠١)، وتبلغ القيم الاحتمالية لها جميعاً (٠.٠٠٠٠)، والملاحظ أن هذه الفروق كلها لصالح المتوسطات الحسابية المحكية.

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية، والوزن بالنسبة المئوية، ودرجة التقدير

المتوسط الحسابي	الوزن بالنسبة المئوية	درجة التقدير
١ إلى ١.٨	أقل من ٢٠%	قليلة جداً
١.٨ إلى ٢.٦	٢٠% - ٤٠%	قليلة
٢.٦ إلى ٣.٤	٤٠% - ٦٠%	متوسطة
٣.٤ إلى ٤.٢	٦٠% - ٨٠%	كبيرة
٤.٢ إلى ٥	٨٠% فما فوق	كبيرة جداً

يظهر من الجدول (١٥) أن درجة التقدير كانت كبيرة جداً على الفئة الأخيرة (٤.٢-٥)، ونسبة وزن (٨٠% فما فوق)، تلاها الفئة (٤.٢-٣.٤) بدرجة تقدير كبيرة، ونسبة وزن (٦٠%-٨٠%)، ثم فئة (٣.٤-٢.٦) بدرجة تقدير متوسطة، ونسبة وزن (٤٠%-٦٠%)، ثم الفئة (٢.٦-١.٨) بدرجة تقدير قليلة، ونسبة وزن (٢٠%-٤٠%)، وأخيراً الفئة (١-١.٨) بدرجة تقدير قليلة جداً، ونسبة وزن (أقل من ٢٠%).

كما يبين جدول (١٦) معايير التقييم للنسب المتحصلة لكل مفردات المقياس.

جدول (١٦) معايير التقييم للنسب المتحصلة لكل مفردات المقياس

الرقم	الحاجات النفسية	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	النسبة	التقدير
1	الرضا العام عن البرامج والخدمات التعليمية المقدمة	٨	٣.٦٣	1.15	2.63	٦٥.٨%	كبيرة
2	كفاية المساعدة التي تقدمها المعلمات لتعرف طرق التأهيل	٥	٣.٧٤	1.31	2.74	٦٨.٥%	كبيرة
3	تعاون المدرسة في تشخيص التلميذات وتقييمهن.	٢	٣.٩٣	1.09	2.93	٧٣.٣%	كبيرة
4	إشراك الأسرة في برامج التأهيل .	٣	٣.٩١	1.04	2.91	٧٢.٨%	كبيرة
5	برامج تعديل السلوك.	١	٤.١٩	.879	3.19	٧٩.٨%	كبيرة
6	مشاركتنا برامج التدريب وورش العمل الخاصة بتأهيل التلميذات.	٥	٣.٧٤	1.17	2.74	٦٨.٥%	كبيرة
7	المشاركة في الأنشطة المدرسية (الترفيهية والاجتماعية).	٤	٣.٨٨	1.07	2.88	٧٢%	كبيرة
8	المساعدة في تعرف مصادر الدعم الصحي للتلميذات.	٧	٣.٦٧	1.04	2.67	٦٦.٨%	كبيرة
9	تناسب برامج الدعم المقدمة لبناتنا مع درجة ونوع إعاقتهن.	٦	٣.٧٢	1.11	2.72	٦٨%	كبيرة
10	فائدة الفرص التي تتيحها المدرسة للأسر لتعرف أسر مماثلة.	٩	٣.٦٠	1.31	2.60	٦٥%	كبيرة
	الكلية		٣.٨٠	١.١١	٢.٨٠	٧٠%	كبيرة

يتضح من الجدول (١٦) الخاص بمعايير التقييم للنسب المتحصلة لكل مفردات المقياس أن معظم قيم كل تلك المفردات تراوحت بين قليلة، وقليلة جداً، وهي (٢١) بنداً، انحصرت بين نسبة ٣.٣% إلى نسبة ٢١ %، في مقابل (٦) بنود كانت نسبتها متوسطة، انحصرت بين نسبيتي ٤٠% و ٥١%، وعدد (٣) بنود نسبتها كبيرة، انحصرت نسبتها بين ٧٦.٥%، و ٧٥.٥%. وقد بلغت النسبة الكلية للجودة في مجموعها ٢٨.٥٤%، وهي نسبة تقع في مستوى النسبة القليلة؛ مما يوضح عدم رضا معلمات التلميذات ذوات الإعاقة عن جودة البرامج المقدمة لهؤلاء التلميذات بمؤسسات الإعاقة.

نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس جودة البرامج المقدمة للتلميذات، تعزى لمتغير نوع المؤسسة، وذلك لصالح معاهد التربية الخاصة. ولتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لمتغيرين مستقلين، ويبين جدول (١٧) جودة البرامج المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقة حسب نوع المؤسسة.

جدول (١٧) الفروق بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس جودة البرامج، وفقاً لمتغير نوع المؤسسة

الاستنتاج	القيمة الاحتمالية	قيمة (T) المحسوبة	درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينتين	العينتان	البعد
الفروق دالة	.020	-2.41	٤٦	20.2	53.39	٢٣	مدمجة	جودة
				23.2	68.79	٢٤	معاهد	البرامج

نلاحظ من الجدول (١٧) أن الفروق بين المجموعتين دالة إحصائية، حيث إن قيمة (ت) المحسوبة دالة عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، وبلغت، 2.41 بقيمة احتمالية (٠.٠٢٠)، وذلك في اتجاه المعاهد. ومن ثم يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس جودة البرامج المقدمة للتلميذات، تعزى لمتغير نوع المؤسسة، وذلك لصالح معاهد التربية الخاصة.

نتائج الفرض الخامس

ينص الفرض على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس جودة البرامج المقدمة للتلميذات، تعزى لمتغير نوع الإعاقة. ولتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك على النحو المبين في الجدول (١٨).

جدول (١٨) الفروق بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس جودة البرامج، وفقاً لمتغير نوع الإعاقة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	ح	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
---------	--------------	----------------	---	----------------	-------------------	-------------------	-----------

الفروق دالة	0.931	0.148	82.473	3	247.418	بين المجموعات	جودة البرامج
			559.105	43	24041.519	داخل المجموعات	
				46	24288.936	المجموع	

يتضح من الجدول (١٨) أن قيمة (F) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند أدنى مستوى دلالة (٠.٠٥)، حيث تبلغ 0.148، بقيمة احتمالية 0.931، مما يشير إلى عدم وجود فروق جوهرية تعزى للمتغير. ومن ثم يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس جودة البرامج المقدمة للتلميذات، تعزى لمتغير نوع الإعاقة.

نتائج الفرض السادس

ينص الفرض السادس على أنه : توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أمهات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس جودة البرامج المقدمة للتلميذات ، ومتوسطات درجاتهن على المحك؛ وذلك لصالح متوسطات درجاتهن على المقياس. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لمتغيرين مستقلين، كما هو مبين في جدول (١٩).
جدول (١٩) الفروق بين متوسطات درجات أمهات التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس جودة البرامج، ومتوسطات درجاتهن على المحك

البيان المتغير	عدد البنود	حجم العينة	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
تقبل الأسر	١٠	٤٣	٣٠	٣٨.٠٢	٩.٠	٤٢	٥.٨٠	.000	الارتفاع دال

بالنظر إلى الجدول (١٩) يتضح أن الفروق بين المتوسط الحسابي، والمتوسط الفرضي دالة إحصائياً، حيث إن قيمة (T) المحسوبة تبلغ ٥.٨٠، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، حيث تبلغ القيمة الاحتمالية لها (٠.٠٠٠)، ولما كانت الفروق لصالح المتوسطات الحسابية، يصبح الارتفاع دالاً إحصائياً. ومن ثم يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات والدي التلميذات ذوات الإعاقة على مقياس تقبل الأسر للخدمات، ومتوسطات درجاتهم على المحك؛ وذلك لصالح متوسطات درجاتهم على المقياس؛ مما يوضح تقبل أسر التلميذات ذوات الإعاقة لمستوى جودة البرامج المقدمة لبناتهن بدرجة مرتفعة.

مناقشة النتائج

أوضحت نتائج هذا البحث أن البرامج التي تقدم لذوات الإعاقة بمدينة تبوك حسب الجدول (١)، يطبق (٧٥٪) منها في المدارس العامة، أي تطبق برنامج (الدمج المكاني) لذوات الإعاقة الفكرية؛ بينما يمثل الدمج الكامل (١٣٪) لذوات الإعاقة البصرية في المراحل الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، وبرامج صعوبات التعلم التي تستفيد فيها الطالبات من برامج غرف المصادر، والتعليم المستقل، والذي يشمل (١٢٪) من ذوات الإعاقة السمعية. وهذا يوضح أن برامج التربية الخاصة في مدينة تبوك مازالت في مهدها نتيجة إنشاء إدارة التربية الخاصة مؤخراً، واهتمام جامعة تبوك بتطوير هذا المجال، بإنشاء قسم للتربية الخاصة، وبرامج دبلومات التربية الخاصة.

وفيما يتعلق بالحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية، فقد بينت نتائج البحث، حسب إدراك المعلمات، أن التلميذات ذوات الإعاقة ينقصهن العديد من تلك الحاجات، وفقاً لنوع الإعاقة وشدها، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة برادشو (Bradshaw, 1972) من أن الحاجات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية لذوي الإعاقة تختلف باختلاف الطفل، وطبيعة إعاقته، كما أن تلك الحاجات، حسب النتائج، تشتمل على الحاجة إلى الحب والانتماء، والتقبل، وتأكيد الذات، وهذا ما أيده الأشول (1999) عندما حدد بعض الحاجات النفسية لذوي الإعاقة، وأيضاً دراسة (Kaptein, 2008)، والتي أظهرت نتائجها أن ٦٠.٧٪ من الأطفال ذوي الإعاقة لديهم مشكلات في الصحة النفسية. كما بينت نتائج البحث -أيضاً- أن ٤٦٪ من عينة الدراسة تصاب بنوبات الغضب غير المبرر، ويؤيد هذه النتيجة القريوتي وآخرون (١٩٩٥) من أن بعض أنواع الاضطرابات السلوكية لدى ذوي الإعاقة تتمثل في ثورات الغضب، والقلق، والانسحاب الاجتماعي، والخجل، وقلة الانتباه، والعنوان، وهذا ما لمستته الباحثتان عند القيام بالتدريب الميداني للطالبات، حيث لاحظنا أن الدمج المتبع في المدارس بمدينة تبوك يعزل ذوات الإعاقة عزلاً تاماً، حتى في أوقات اللعب والفسحة، كما لاحظنا تخوف التلميذات العاديات من ذوات الإعاقة؛ مما يسبب لهن الغضب والعنوان اللفظي أحياناً.

كما أوضحت نتائج البحث تقبل أسر التلميذات ذوات الإعاقة للخدمات المقدمة لبناتهن في معاهد، ومدارس التربية الخاصة بدرجة كبيرة، إذ تفاوتت نسبة القبول بين عينة الأسر ما بين (٧٩٪)، و(٦٥٪)، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة ليدر، وكراوس (٢٠٠٤) التي أوضحت أن (٥٢٪) من الأسر كانوا راضين بشكل كبير عن الخدمات المقدمة لأبنائهم ذوي الإعاقة، في حين أظهر (١٣٪) منهم عدم الرضا عن تلك الخدمات، وأيضاً مع ما ذكره حنفي (٢٠٠٧) من أن نجاح البرامج والخدمات التي تقدم للتلاميذ ذوي الإعاقة تعد عاملاً مؤثراً في تقبل الأسر، وهذا ما تم توضيحه في نتائج هذا البحث بالرضا عن البرامج والخدمات. إلا أنه في رأي الباحثين ربما تجهل الأسرة حاجات بناتها، وتتقبل ما يقدم لهن دون اعتراض، أو ترغب في بعدها عن الطفل لفترة من الزمن، كما أشار الخطيب (١٩٩٥) من أن أسرة الطفل ذي الإعاقة بحاجة إلى قسط من الراحة، لتخفف من الأعباء الثقيلة، والمتواصلة التي تفرضها العناية بطفلها ذي الإعاقة. ويزداد الرضا عن البرامج التي تقدم لذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في مدارس تبوك، وقد أيد هذا الرأي نتائج دراسة العايد (٢٠١١) التي أوضحت أن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات المقدمة داخل غرفة المصادر. وفي نظر الباحثين ربما يعزى ذلك لوجود الطفل في مدرسة عادية؛ مما يخفف من إحساس الأسرة بالوصمة، كما يتفق ذلك مع ما ذكره بندر (٢٠٠٧) من أن هناك عوامل مؤثرة في تقبل الأسر للبرامج، منها المكان التربوي، وهذا يعني وجود الطفل في المدرسة العادية؛ بالإضافة إلى المناهج التعليمية. وتشمل المناهج التي تقدم لذوي الإعاقة بمدارس تبوك المنهج العادي الذي يتم تطويره ليلائم حاجات ذوي الإعاقة حسب الفئة المعنية، ويقدم من خلال برنامج فردي، أو تعليم تعاوني، وهو ما أكدته دراسة يحيى (٢٠١٢) بأنه ليس هناك منهج تربوي موحد يصلح لكل الفئات، إلا أنه يمكن تقديم الخدمات من خلال المنهج العادي، مع إجراء بعض التعديلات حسب طبيعة الإعاقة، كما أنه يتم تشخيص التلميذات ذوات الإعاقة في المدرسة قبل وضع البرنامج، وهذا ما أيدته دراسة شمس الدين (٢٠٠٦) من ضرورة الاهتمام بتشخيص الأطفال ذوي الإعاقة قبل البدء في البرنامج، وأن يراعي المنهج يجب حاجات فئة الإعاقة ودرجتها.

التوصيات

بناء على تقدم من نتائج البحث، فإن الباحثين توصيان بما يأتي:

- دمج التلميذات في البرامج الترفيهية، ووقت الفسحة.
- توعية التلميذات العاديات بخصائص زميلاتهن ذوات الإعاقة قبل عملية الدمج.
- تدريب الاختصاصية النفسية على عملية التشخيص بمشاركة الفريق.
- التدريب المستمر لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقات حول حاجات هؤلاء التلميذات، وكيفية الإسهام في تحقيقها.
- ضرورة التوعية المجتمعية بخصائص ذوي الإعاقة، وحاجاتهم، والبرامج التي تسهم في تلبية تلك الحاجات.
- الإرشاد المستمر لأسر التلميذات ذوات الإعاقة، بحيث تتعدى النظرة إليهم من مجرد وعاء للمعلومات حول أطفالهن، إلى مشاركين فعالين في تطبيق البرامج الموجهة إليهن.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- ١- أبو هدروس، ياسرة (٢٠٠٤). الحاجات النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والعادين في مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ٢- الأشول، عادل عز الدين (١٩٩٩). دراسة للحاجات النفسية، والاجتماعية لذوي الحاجات الخاصة. ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، عمان، الأردن.
- ٣- جعيس، غفاف محمد أحمد. (٢٠١١). الحاجات النفسية، وسمات الشخصية، والذكاء كمنبئات للاتجاهات نحو الدمج الشامل لدى المراهقين المعوقين بصريا، والعادين. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٧ (٢)، ٣٦٣-٤٤٠.
- ٤- حلاوة، محمد السيد (٢٠١٢). مؤشرات تمكين الأسرة كأحد معايير الجودة الشاملة بمؤسسات المجتمع المدني لرعاية الأطفال المعاقين. مجلة الطفولة والتربية، ٤ (١٢)، ١٧-٧٦.
- ٥- حنفي، علي عبد النبي (٢٠٠٧). العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة: دليل المعلمين والوالدين. القاهرة: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- ٦- حنفي، علي عبد النبي؛ قراقيش، صفاء رفيق (٢٠٠٩). أبعاد، ومظاهر المشاركة التعاونية بين الاختصاصيين، وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات (دراسة وصفية). مجلة الإرشاد النفسي، ٢٣، ١٠٢-١٥٣.
- ٧- الخطيب، جمال (١٩٩٥). مقدمة في الإعاقات الجسمية والصحية. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ٨- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥). الصحة النفسية، والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- ٩- شمس الدين، نجوان عبد الحميد (٢٠٠٦). تقويم خدمات التربية الخاصة في ولاية الخرطوم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان.

- ١٠- عبد المعطي، حسن مصطفى؛ أبو قلة، السيد، عبد الحميد (٢٠١١). حاجات أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلاقتها بتقبل الطفل المعاق. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٢(٨٥)، ١-٣٩.
- ١١- العتيبي، بندر بن ناصر (٢٠٠٧). الرضا الأسري عن مستوى الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في برامج، ومعاهد التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية الخاصة، الرياض، ١٤، ٣٩-٨١.
- ١٢- عربيات، أحمد؛ الزيودي، محمود (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط لدى أسر الأطفال ضعاف السمع، وأثره على تكيف أطفالهم. مجلة جامعة دمشق، ٢٤ (١)، ٢٠١-٢٠٦.
- ١٣- عقل، وفاء على سليمان. (٢٠٠٩). الأمن النفسي، وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصرياً. ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية.
- ١٤- القريوتي، إبراهيم؛ والبسطامي، غانم (١٩٩٥). مبادئ التأهيل: مقدمة في تأهيل ذوي الحاجات الخاصة. الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- ١٥- مرزا، هنية محمود؛ والسلاموني، سهام أحمد (٢٠١٢). الاحتياجات التدريبية كما تدركها أمهات الأبناء ذوي الإعاقة الشديدة، والمتعددة. مجلة الإرشاد النفسي، ٣٢، ٥٨١-٦٢٠.
- ١٦- مسعود، وائل محمد (٢٠٠٩). الأجهزة التعويضية، والوسائل المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- ١٧- المملكة العربية السعودية (١٤٢١). نظام رعاية المعوقين رقم /٣٧.
- ١٨- منسي، محمود عبد الحليم؛ الرمادي، نور أحمد محمد (٢٠٠٨). دمج المعاقين عقليا بمدارس التعليم الأساسي، وأثره على الحاجات النفسية، وسلوك العنف لديهم. دراسات عربية في علم النفس، ٧ (٢)، ٣٣٥-٣٧٠.
- ١٩- منسي، محمود عبد الحليم، الرمادي، نور أحمد محمد. (٢٠٠٨). دمج المعاقين عقليا بمدارس التعليم الأساسي، وأثره على الحاجات النفسية، وسلوك العنف لديهم. دراسات عربية في علم النفس، ٧ (٢)، ٣٣٥-٣٧٠.

- ٢٠- الموسى، ناصر (١٩٩٩). **مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف في ظل الذاكرة المئوية لتأسيس المملكة. الرياض، المملكة العربية السعودية.**
- ٢١- يحيى، خوله أحمد (٢٠٠٣). **إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.**
- ٢٢- يحيى، خولة أحمد (٢٠١٢). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة (٣). عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.**

ثانياً: المراجع الأجنبية

- 23- Arthurs, S. (1988). **Dictionary of psychology.** Pengium Book, England.
- 24- Bradshaw, w. (1972). A taxonomy of social need, New Society (March) 640-3.
- 25- Camodeca, M. (2007). aggression, social cognitions anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 188 197.
- 26- Deng, M., & Harris, K. (2008). Meeting the needs of students with disabilities in general education classrooms in China. *Teacher Education and Special Education*, 31 93), 195-207.
- 27- Goodman, L. (1990). **Time and learning in the special education classroom.** Albany, N.Y.: State University of New York Press. p. 122. ISBN 0-7914-0371-8.OCLC 20635959.
- 28- Hallahan, D., & Kauffman, M. (2003). *Exceptional Learners : Introduction to Special Education*, (9th.ed.), Npston: Allyn & Bacon.
- 29- James, A., Madge, S., Adams, A., & Lowenbraun, S. (1988-01). Integrated classroom versus resource model: academic viability and effectiveness. *Exceptional Children*, 2, 5-29.

- 30- Kaptein, S., Jansen, D., & Reijneveld, S. (2008). Mental Health Problems in Children with Intellectual Disability: Use of Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(2), 125-131.
- 31- King, G., King, S., Rosenbaum, P., & Goffin, R. (2001). Family-centered care giving and well-being of parents of children with disabilities: Linking process with outcome. *Journal of Pediatric Psychology*, 24(1), 41-53.
- 32- Lake, J., & Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. *Remedial and Special Education*, 21(4), 240-251.
- 33- Lasky, B., & Karge, B. (2006). Meeting the Needs of Students With Disabilities: Experience and Confidence of Principals. *NASSP Bulletin*, 90, 19-36.
- 34- Leiter, V., & Krauss, M. (2004). **Claims, Barriers and satisfaction : Parents request for additional special education services**. *Journal of Disabilities Policy Studies*, 15 (3), 135-146.
- 35- Lennox, T., Nadkarni, J., Moffat, P., & Robertson, C. (2003). Access to services and meeting the needs of people with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 7 (1), 34-50.
- 36- Park., J., & Turnbull, A. P. (2001). Cross-cultural competency and special education: Perceptions and experiences of Korean parents of children with special needs. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(2), 133-147.
- 37- Smith, P. (2007). O'Brien, John. ed. "Have we made any progress? Including students with intellectual disabilities in regular education classrooms". *Intellect Dev Disabil* 45 (5), 297–309.

- 38- Summers, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A & Poston, D. (2005). Relationship Between Parent Satisfaction Regarding Partnerships with Professional and Age of Child. *Exceptional Children*, 72(1).
- 39- Summers, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A & Poston, D. (2005). Measuring the Quality of Family-Professional Partnerships in Special Education Services. *Exceptional Children*, 72(1), 65-81.
- 40- Warnock, Report (1978). "Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People", London.
- 41- Wolffe, J. (2010). [What the law requires for disabled students](#) *The Oakland Press*,
- 42- [Zittleman, K., Sadker, D. \(2006\). Teachers, Schools and Society: A Brief Introduction to Education with Bind-in Online Learning Center Card with free Student Reader CD-ROM. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.](#)