الجامعة العربيّة الأمريكيّة

كلّـيّة الدّراسات العليا

واقع الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة في المدارس الحكوميّة وتصوّر مقترح لتطويرها استناداً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديّين (CEC)

إعداد

عبلة مصطفى حسن عبد الدين

إشراف

أ. د محمود سمير عبيد

تمّ تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلّبات درجة الدكتوراه
في تخصّص التربية الخاصّة

يناير/ 2024

© الجامعة العربيّة الأمريكيّة -2024. جميع حقوق الطبع محفوظة.

إجازة الأطروحة

واقع الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة في المدارس الحكوميّة وتصوّر مقترح لتطويرها استناداً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديّين (CEC)

إعداد

عبلة مصطفى حسن عبد الدين

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ: 11 /1 / 2024م وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
1. الأستاذ الدكتور محمود عبيد	مشرفاً ورئيساً	
2. الأستاذ الدكتور محمّد عمران	ممتحناً داخليّاً	
3. الأستاذ الدكتور هيام التاج	ممتحناً خارجيّاً	
4. الأستاذ الدكتور محمّد أبو شعيرة	ممتحناً خارجيّاً	

إقرار

أنا الموقّعة أدناه أقرّ بأنّ أطروحتي التي تحمل عنوان:

واقع الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة في المدارس الحكوميّة وتصوّر مقترح لتطويرها استناداً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديّين (CEC)، قد قدّمت للجامعة العربيّة الأمريكية؛ لنيل درجة الدكتوراه في التربية الخاصّة، وأنّ الأطروحة جاءت نتيجة أبحاثي الشخصيّة، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الأطروحة أو أيّ جزءٍ منها لم يقدّم لنيل أيّة درجة علميّة في أيّة جامعة أخرى.

اسم الطالبة: عبلة مصطفى حسن عبد الدين

رقم الطالبة: 202011570

التوقيع: .....

التاريخ: 29/ 5 / 2024 م

الإهداء

إلى روح والدي، الذي زرعَ فينا حبَّ العلمِ، وجاهد في هذه الحياة؛ لينير لنا الطريق، والدي الذي علَّمنا أنّ الأخلاقَ أغلى ما يملك الإنسان، لروحك الرحمة والدي الغالي، وأسألُ اللهَ أن يُسكنكَ جنات النعيم مع النبيّين والصدّيقين والشهداءِ والصالحينَ وحسُنَ أولئكَ رفيقاً.

إلى أمّي الحنون الصابرة، التي أفنت صحّتها وعمرها في تربيتنا، التي تحمّلت من أجلنا صعوبات الحياة ومشقّاتها، أسأل الله أن يكتب لها الشفاء، وأن يمتّعها بالصحّة والعافية.

إلى زوجي الغالي داعمي وسندي، الذي وقف معي في كلّ الظروف مُرّها وحُلوها، وكان مشجعي لإكمال دراستي.

إلى منْ همْ أغلى من الروح، إلى من يسكنون قلبي، الذين أُحبّهم فوقَ الحبِّ حبّاً، إلى من سعادتهم غايتي في هذه الحياة، إلى الأحبة ابني محمود وابنتيّ نور وإيمان، حماكم الله ووفقكم وجعلكم من الصالحين البارّين، أسأل الله أن يرفع شأنكم، وأن يجبركم جبراً يتعجّب له أهل الأرض والسماء.

إلى إخوتي وأخواتي الأعزّاء، سندي ومصدر دعمي، وإلى روح أخي الغالي سلامة - رحمه الله - وأسكنه فسيح جناته، أخي الذي تعلّمت منه معنى الإنسانية والعطاء والصبر والتحمّل.

إلى طلبتي الأعزّاء من ذوي الفئات الخاصّة، الذين تشرّفت بالعمل معهم على مدار سنواتٍ عديدةٍ، وإلى ذويهم الكرام.

إلى كلّ مديري عملي، وزملاء مهنتي، وإلى أساتذتي وزملاء دراستي، وإلى كلّ الذين تمنّوا لي الخير دائماً. إلى كلّ من أسهم في إنجاز هذا العمل، إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع، وأسأل الله العليّ القدير أن يكون علماً نافعاً، ورزقاً طيّباً، وعملاً متقبّلاً.

الباحثة

الشكر والتقدير

أحمد الله -عزَّ وجلَّ -أن منَّ عليَّ وأعانني على مواصلة مسيرتي العلميّة، وصولاً لليوم الذي أحصل فيه على درجة الدكتوراه في تخصّص التربية الخاصّة، هذا الحلم الذي انتظرته طويلاً، وكنت أعتقد أنّه صعب المنال؛ لذا وجب عليَّ بدايةً أن أشكر جامعتي، التي جعلت من الحلم حقيقةً من خلال فتح أوّل برنامج دكتوراه للتربية الخاصّة في فلسطين، وكان لي الشرف أن أكون خريجة الفوج الأوّل لهذا البرنامج.

وكذلك أتوجّه بجزيل الشكر، وعظيم الامتنان والعرفان من المشرف على هذه الأطروحة الأستاذ الدكتور محمود عبيد، الذي تكرّم بالإشراف على رسالتي هذه، الذي كان لي خير الموجّه والناصح، خلال سنوات دراستي، كما أتقدّم بالشكر من أساتذتي الأفاضل، الذين زوّدوني بالعلم، وقدّموا لي الدعم والنصح أثناء فترة دراستي (أ. د محمود عبيد، أ. د محمّد عمران، أ. د جولتان حجازي، أ.د سهير الصباح)، والشكر موصولٌ لأعضاء لجنة المناقشة (أ. د هيام التاج، أ. د محمّد أبو شعيرة، أ. د محمّد عمران) على توجيهاتهم واقتراحاتهم وملاحظاتهم القيّمة؛ كي تخرج أطروحتي هذه بأفضل صورةٍ.

ملخّص الدراسة

هدفت الدراسة الحاليّة إلى الكشفِ عن واقعِ الخدمات المقدّمةِ لفئات التربية الخاصّة في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة، وتقديم تصوّرٍ مقترحٍ لتطويرها استناداً لمعايير مجلسِ الأطفالِ غير العاديّين؛ ولتحقيق الأهداف فقد اعتمد المنهج المسحيّ الكمّيّ، والمنهج الوصفيّ التحليليّ، والمنهج التطويريّ، وتمّ تحديد المجتمع من مشرفي التربية الخاصّة، ومرشدي التعليم الجامع، ومسؤولي لجان التعليم الجامع في المدارس الحكوميّة الدامجة للفئات المستهدفة في الدراسة، وبلغَ عددُ أفرادِ عيّنة الدراسة للبيانات الكمّيّة (333) فرداً، تمّ اختيارهم من خلال عيّنة طبقيّة عشوائية، أمّا البيانات النوعية، فقد تمّ اختيار عيّنة من المرشدين التربويين، بلغت (11) مرشداً ومرشدةً، وعيّنة من مديري المدارس الدامجة، بلغت (10) مديرين، وعيّنة من أولياء الأمور، بلغت (30) وليّ أمر، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تمّ تطوير مقياس للكشف عن واقع الخدمات المقدّمةِ لفئات التربية الخاصّة في المدارس الحكومية الفلسطينية، تكوّن بصورةٍ نهائيةٍ من (6) أبعاد، و(58) فقرةً، كما تمّ إعداد مقابلة لأولياء أمور الطلبة، وأخرى للمرشدين التربويين، ولمديري المدارس، وتمّ التأكّد من صدق أدوات الدراسة وثباتها.

أشارتِ نتائجُ الدراسةِ إلى وجودِ مستوىً متوسّطٍ من الخدماتِ المقدّمةِ بشكلٍ عامٍّ لدى طلبة اضطراب طيفِ التوحّد، والاضطرابات الذهنيّة النمائيّة، واضطراب التعلّم المحدّد، ولعدم وجودِ فروق ذوات دلالة في الخدماتِ المقدّمةِ لفئات التربية الخاصّة تعزى للمتغيّراتِ الآتية: (النوع الاجتماعيّ، وسنوات الخبرة، والمسمّى الوظيفيّ، والمؤهل الدراسيّ)، ولعدم ظهور فروق ذوات دلالة تعود لنوع الفئة الخاصّة، لكنّها أشارتْ إلى وجود فروق ذوات دلالة تُعزى لنوع الخدمة، ولصالحِ الخدمات التربوية، التي تُقدّم أكثر من بقية الخدمات، وبناءً على نتائج الدراسة، فقد تمّ تقديمُ مقترحٍ لتطوير الخدمات المقدّمة لطلبة التربية الخاصّة في المدارس الحكوميّة استنادا لمعايير المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديّين، وتمّ الخروج بتوصياتٍ ومقترحاتٍ مرتبطةٍ بالنتائج الحاليّة.

كلمات مفتاحية: واقع الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة، تصوّر مقترحٍ لتطوير الخدمات، معايير مجلس الأطفال غير العاديين.

قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحـة
إجازة الأطروحة	أ
الإقرار	ب
الإهـداء	ت
الشكر والتقدير	ث
الملخّص باللغة العربية	ج
قائمة المحتويات	ح
قائمة الجداول	د
قائمة الملاحق	س
الفصل الأوّل: خلفيّة الدراسة وأهمّيّتها	
المقدّمـة	1
مشكلة الدراسة	3
أسئلة الدراسة	4
أهداف الدراسة	5
أهمّـيّة الدراسة	5
التعريفات المفاهيميّة والإجرائيّة	6
حدود الدراسة ومحدّداتها	8
الفصل الثاني: الإطار النظريّ والدراسات السابقة	
الإطار النظريّ	9
الدراسات السابقة	30
التعقيب على الدراسات السابقة	46
الفصل الثالث: المنهجيّة والتصميم	
نتهجية الدراسة	49
مجتمع الدراسة	49
عيّـنة الدراسة	50

أدوات الدراسة	50
إجراءات تطبيق الدراسة	56
المعالجات الإحصائيّة	56
الفصل الرابع: عرض النتائج	
نتائج الدراسة	58
الفصل الخامس: نقاش النتائج والتوصيات والمقترحات	
مناقشة النتائج	109
التوصيات	126
المقترحات	127
المصادر والمراجع	129
الملاحق	146
الملخّص باللغة الإنجليزيّة	169

قائمة جداول الدراسة

الرقم	العنوان	الصفحة
1	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الفئة والنوع الاجتماعيّ.	48
2	توزيع أفراد عيّنة الدراسة حسب المتغيّرات الديموغرافيّة.	49
3	قيم معاملات ارتباط كلّ فقرةٍ من فقرات مقياس الخدمات المقدّمة لطلبة اضطراب طيف التوحّد، الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، اضطراب التعلّم المحدّد، مع البعد والدرجة الكليّة.	53
4	معاملات الثبات بطريقتي الإعادة للاختبار والاتّساق الداخلي لمقياس الخدمات المقدّمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد، الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، اضطراب التعلّم المحدّد.	54
5	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات التربوية.	58
6	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات المساندة.	60
7	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكوميّة لبعد التشخيص والتقييم.	61
8	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة.	62
9	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات الانتقاليّة.	63

الرقم	العنوان	الصفحة
10	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكوميّة لبعد التعليم عن بعد.	65
11	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات التربويّة.	66
12	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات المساندة.	68
13	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة لبعد التشخيص والتقييم.	69
14	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة.	70
15	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات الانتقاليّة.	71
16	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة لبعد التعليم عن بعد.	72
17	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكوميّة	74

الرقم	العنوان	الصفحة
	لبعد الخدمات التربويّة.	
18	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكومية لبعد الخدمات المساندة.	75
19	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكومية لبعد التشخيص والتقييم.	76
20	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة.	77
21	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات الانتقاليّة.	78
22	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكوميّة لبعد التعليم عن بعدٍ.	80
23	نتائج تحليل التباين الأحاديّ للفروق بين المتوسّطات الحسابية لمقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة تعزى لنوع الفئة الخاصّة.	81
24	نتائج تحليل التباين الأحاديّ للفروق بين المتوسّطات الحسابية لمقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة تعزى للمسمّى الوظيفيّ لمقدّم الخدمات.	82
25	نتائج تحليل التباين الأحاديّ للفروق بين المتوسّطات الحسابية لمقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة تعزى لسنوات الخبرة	82

الرقم	العنوان	الصفحة
	لمقدّم الخدمات.	
26	نتائج اختبار (ت) لمتوسّطات الأداء على الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة لدى مقدّمي الخدمات تبعًا للنوع الاجتماعيّ.	83
27	نتائج اختبار (ت) لمتوسّطات الأداء على الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة لدى مقدّمي الخدمات تبعًا للمؤهل العلميّ.	84
28	نتائج تحليل التباين الأحاديّ للفروق بين المتوسّطات الحسابية لمقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة تعزى لنوع الخدمات المقدّمة.	84
29	للتعرّف على عائدية الفروق في الخدمات المقدّمة لفئات التربية تبعاً لنوع الخدمات المقدّمة.	85
30	الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكومية من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة.	86
31	الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكومية من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة.	89
32	الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكومية من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة.	91
33	الخدمات المقدّمة من المرشد التربويّ للطلبة ذوي الفئات الخاصّة.	93
34	الخدمات المقدّمة من مديري المدارس للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة.	94

قائمة ملاحق الدراسة

الرمز	العنوان	الصفحة
أ	مقياس الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة الصورة الأوليّة	146
ب	قائمة أسماء المحكّمين لمقياس الدراسة الكمّيّ	155
خ	قائمة بالملاحظات التي أجراها المحكّمون على مقياس الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة	156
ج	مقياس الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة الصورة النهائيّة	157
د	قائمة أسماء المحكّمين للمقابلات الخاصّة (بالمرشدين التربويّين، ومديري المدارس، وأولياء الأمور)	163
هـ	أسئلة المقابلة الخاصّة (بالمرشدين التربويّين، ومديري المدارس، وأولياء الأمور)	164
ع	قائمة بأسماء المحكّمين للتصوّر المقترح (لتطوير الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة)	165
ي	كتب تسهيل المهمّة	166

الفصل الأوّل

إطار الدراسة العامّ

المقدّمة:

تعدُّ فئاتُ التربيةِ الخاصّةِ إحدى الفئاتِ البالغة الأهمّيّة في مجال الدراساتِ التربويّة، والنفسيّة، والاجتماعيّة؛ نظراً لما تحمله هذه الفئات من خصائص ومقوّمات، ولما لها من احتياجاتٍ خاصّةٍ، ويتّصفُ تاريخ التربية الخاصّة بالتغيير والتطوير في اتجاهات المجتمعات واعتقاداتها تجاه الأفراد من ذوي الفئات الخاصّة، وأنّ واقعَ الخدماتِ والبرامج، التي تُقدّمها الحكومات هي استجابةٌ للواقعِ الاجتماعيّ، حيث أصدرت دولٌ عديدةٌ قوانينَ وتشريعاتٍ تكفلُ حقوقَ أفرادِ تلك الفئات وأسرهم، هذا فضلاً عن العديدِ من المواثيق، والإعلانات العربية والعالمية، الناظمة لكيفيّة التعامل معهم، والمؤكّدة للخدمات الواجب تقديمها لهم؛ حيث تتباين حاجات تلك الفئات وقدراتها. ورغم ذلك لا تزالُ بعضُ السياساتِ تُسهمُ بشكلٍ مقصودٍ في إيجادِ عددٍ من الممارساتِ القائمةِ على التخبّطِ والعشوائية.

ويشيرُ تقريرُ منظمةِ الصحّةِ العالميّةِ (WorldHealthOrganization,2021)، إلى أنَّ هناكَ زيادةً ملحوظةً طرأتْ على نسبةِ انتشارِ الإعاقة في العالم، إذْ أصبحت 17%؛ أي بزيادة مقدارها 5% عمّا كانت عليه في سبعينيات القرن الماضي، حيث أجريت وقتذاك آخر دراسةٍ مسحيةٍ للإعاقة على مستوى العالم، وبهذه الزيادة العالمية في أعداد الأشخاص ذوي الإعاقة في العالم قد يصل عددهم إلى بليون نسمة، ومنظمة الصحة العالمية تعزو ذلك إلى زيادة متوسّط عمر الإنسان، والانتشار السريع للأمراض المزمنة، وللتطور الذي حدث على عملية قياس معدلات حدوث الإعاقة.

وفي دول العالم كلِّها تكون نسبةُ الإعاقةِ أكثرَ بين الفقراء والنساء وكبار السّن، ويعيشُ 80% من الأفراد ذوي الإعاقة في الدول الأقلّ دخلاً (الخطيب، 2021).

وتعرّفُ اليونسكو التربيةَ الخاصة، بأنّها: "تربيةٌ تستهدفُ صفوفاً خاصّةً ومجموعاتٍ ومؤسّساتٍ خاصّةً، وأطفالاً يمثّلونَ حالاتٍ استثنائيةً، وفي كثيرٍ من البلدان، فإنّها تعدُّ من اختصاصِ التعليمِ المدرسيّ والجامعيّ المطلق؛ حيث توضع في إطاره مناهجُ خاصّةٌ بالأطفالِ اليافعين، المصابين بإعاقاتٍ جسديةٍ، أو عقليةٍ، أو نفسيةٍ، وتكون معدّلةً لتلبيَ احتياجاتِهم، أو تستند فيه على طرائقَ وأساليبَ تعليميةٍ خاصّةٍ" (عبيد، 2019).

وفي السنواتِ القليلةِ الأخيرة، أصبحَ هناكَ توجّهٌ كبيرٌ لتقديم خِدمات خاصّةٍ استناداً للممارسات القائمة على الأدلةِ، التي تعتمدُ المنهجَ العلّميّ في الجانبين العلميّ والعمليّ (منشورات جامعة القدس المفتوحة، 2018).

وتعدُّ دولةُ فلسطينَ من البلدانِ التي ترتفعُ فيها نسبةُ ذوي الإعاقة، مقارنـةً بحجمِ سكّانها؛ بسببِ الاعتداءاتِ المتكرّرة، التي تُنفّذها القواتُ الإسرائيلية تجاه الشعب الفلسطينيّ، فقد ارتفعت أعدادُ المعاقين كواحدةٍ من فئـاتِ التربيـة الخاصّـة سريعاً؛ بسبب الاستخدامِ المفْرطِ لقواتِ الاحتلالِ للرصـاصِ الحـيّ المعدنيّ والمطـاطيّ؛ مـا أدّى إلـى إضـافةِ حـوالي عشرة آلاف شـابٍّ إلـى صـفوفِ المعـاقينَ منذُ انتفاضـةِ الشّـعب الفلسـطينيّ العـام 1987، هـذا عـدا النتـائج التـي أسـفرت عنهـا انتفاضـة الأقصـى، والحـروب المتلاحقة، التي يَشنّها الجيشُ الإسرائيليّ علـى أبنـاءِ شعبِنا فـي قطـاع غزّة (وكالـة الأنبـاء والمعلومـات الفلسطينية، 2022).

وَوفقًا لتقريرِ مُنظمةِ اليونيسف للعام 2018، هناك فارقٌ كبيرٌ في الوصول إلى التعليم لدى الأطفال ذوي الإعاقات في فلسطين، فهناك نسبة عالية جدًا منهم لا يتلقّـوْن تعليمًا رسميًا، مقارنةً بأقرانهم دون إعاقات (Unicef,2018)، وإنّ نسبة 32.5% من الأطفالِ ذوي الإعاقة من الفئة (6-9) سنوات لم يذهبوا للمدرسة، مقارنةً مع (0.9%) من غير ذوي الإعاقة لا يذهبون للمدرسة (Palestinian Central Bureau of Statistics,2019).

ولقدْ شهدَ دمجُ الأشخاصِ من ذوي الفئاتِ الخاصّةِ تطوّراً ملحوظـاً؛ لـذلك فقد تأسّس العديد من الهيّئاتِ العالميّةِ والمحليةِ، التـي تتـابع الخـدمات المقدّمـة للأشـخاص ذوي الفئـات الخاصّـة وتراقبهـا، وقد وضعت تلك الهيئات معايير لتشكل المرجعية في الحكم على جودة الخدمات المقدّمة، ومن تلك الهيئـات مجلـس الأطفـال غيـر العـاديين (Council of Exceptional Children)؛ وذلـك مـن أجـل ضـمان جـودة الخدمات المقدّمة، فهـي المـدخل الـرئيس والحقيقـي لضـمان التحقّــق مـن الخـدمات المقدّمـة لـذوي الفئـات الخاصّة (الرميح، 2015).

ويعدُّ مجلسُ الأطفـالِ غيـر العـاديين (CEC) أكبـر منظمـة عالميـة، تجمـعُ الأشـخاصَ مـن ذوي الفئاتِ الخاصّة، والأشخاصَ الموهوبين، وواحداً من أهمِ المرجعيّـاتِ فـي التربيـة الخاصّـة، حيثُ يعمـل وبشكلٍ كبيرٍ علـى ضـمان تحقيـق أفضـل الخـدماتِ المقدّمـة لـذوي الفئـات الخاصّـة، ويسـعى إلـى ضـمان حقوق جميع الأشخاص غير العاديين في التعليم، وضـمان مشـاركتهم الفاعلـة، ويسـعى إلـى ضـمان حقّ الأفراد غير العاديين في الحصول على التعليم مدى الحياة (السحيمي، 2021)، كما يحاولُ توفيرَ برامجِ خـدماتٍ وقائيـة، وفـي مجـال العـاملين مـع فئـات التربيـة الخاصّـة، يسـعى المجلس إلـى التطـوير المهنـيّ للعاملين، بالإضافة إلى تحديد المعايير المهنيّة لبرامج التربية الخاصّـة، وضـمان حقوق الأشـخاص ذوي الإعاقة، ودعم تكيّـفهم، وزيادة فرص نجاحهم، وقد تم إنشاءُ هذا المجلسِ في العام 1922 من مجموعةٍ مـن أعضـاء هيئـة التـدريس فـي جامعـة كولومبيـا، ومـن مجموعـة مـن الإداريـين والمشـرفين(القريني، 2019).

وقد حدّدَ المجلسُ عشرَة معايير للحكمِ على الخدماتِ والبرامج المقدّمةِ لذوي الإعاقة، هي: الأسس، وخصائص المتعلّمين، والفروق الفردية في التعلّم، واستراتيجيات التدّريس، وبيئات التعلّم والتفاعل الاجتماعي، واللغة، والتعاون، والتقييم، والممارسات المهنية والأخلاقية، والتخطيط (Council Exceptional Children,2022).

مشكلة الدراسة:

ظهرت مشكلة الدراسة انطلاقاً ممّا تعانيه الفئات الخاصّة في فلسطينَ في ظلِّ الظروفٍ الرّاهنة، جرّاء الأحداثِ التي تعصفُ بهم، والمتمثلة في إجراءات الاحتلال القمعية، والظروف العائلية، والصعوبات المالية، والضغوط الدّراسية، والمشكلات الشخصية، وغيرها من الأحداثِ التي تزيدُ من معاناتهم. وحتى يتغلّب ذوو الفئات الخاصّة على هذه المشكلات، ويحقّقوا النجاح، ويحيوْا حياةً متوازنةً، يجب على الوزارات الفلسطينيّة الرّسميّة ذات العلاقة بتقديم تلك الخدمات أنْ تطوّرَ أداءَها، وطبيعة خدماتها كمًّا ونوعًا، وتطوّرَ طُرقَ تقديمها لتلك الخدمات، وأساليب معاملاتها، ونظرتها تجاه تلكَ الفئات، إيمانًا بحقِهم في توفيرِ أفضلَ الخدماتِ، التي تُلبي احتياجاتهم، بما يتفقُ وأفضل المواصفات الدولية.

وتأكدتِ المشكلةُ بالرجوعِ إلى توصيات بعض الدراسات كدراسةِ عبد الحميد (2020)، التي دعت إلى عمل دراساتٍ للاطّلاع على واقع التربية الخاصّة، وعمل مراجعةٍ تاريخيةٍ؛ للوصول إلى نقطة البداية في تطوير تلك الخدمات، ودراسة المحمّديّ والدعيجيّ (2016)، التي دعت إلى التخطيط الدقيق للخدمات، آخذين بالاعتبار نوع الإعاقة ودرجتها؛ لضمان الوصول إلى جودةٍ شاملةٍ بما يتّفق مع المواصفات العالمية، ومن توصية ونتيجة دراسة الخياط (2020)، التي خلصت إلى أنّ الأشخاص من ذوي الإعاقة يعانون من عدّة تحدياتٍ اجتماعيةٍ، واقتصاديةٍ، وصحيةٍ، وتعليميةٍ، بالإضافة إلى ضعف الإتاحة في البيئة الفيزيقية؛ ما يحولُ دون اندماجهم في المجتمع، ويعيقُ ممارستهم حياتَهم كأشخاصٍ منتجين وفاعلين، وأوصت بتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من خلال إيجاد خدماتٍ قائمةٍ على أسسٍ دوليةٍ، بالإضافةِ للاستفادةِ من تجاربَ الدّولِ المتقدّمةِ، ودراسة (مؤسّسة قادر للتنمية المجتمعية، 2019)، التي أكدت على ضرورة مسح الخدمة النفسيّة، التي يتمّ تقديمها لذوي الإعاقة الذّهنية؛ للتعرّفِ على واقع تلك الخدمات وطبيعتها، ومن نتيجة دراستيّ (عبابلة والخمرة، 2022) و (الإرياني، 2021) اللتين خلصتا إلى تدنّي مستوى الخدمة المقدّمة للفئات الخاصّة، وأوصتا بدراسةِ ذلك الواقع.

وتمَّ الشعورُ بالمشكلةِ من خلالِ عمل الباحثةِ في التّربيةِ الخاصّةِ على مدارِ عقدٍ ونصف من الزّمنِ، معَ بعضِ فئاتِ التّربيةِ الخاصّةِ، وتواصلها معَ أُسرِهم، ومن ملاحظاتِ الزملاءِ، الذين يتعاملونَ معَ تلكَ الفئات، ومن خلال زياراتها وتواصلها مَعَ عددٍ من المؤسّساتِ ذاتِ العلاقةِ، ومن خلالِ مراجعةِ

الأدبِ النظريّ، والدراسات ذات العلاقة، لاحظت الباحثةُ أنَّ هناكَ نقصًا في الدراساتِ العربيةِ، خاصةً الفلسطينيّة التي بحثت في الخدماتٍ المقدّمة للأشخاصِ ذوي الفئات الخاصّة بشكلٍ شاملٍ ومتكاملٍ، في ضَوْءِ المعايير العالمية، ما يؤكّد وجود مشكلةٍ في هذا المجال، تتطلّب إجراء المزيد من الدراسات؛ للوقوف على واقع تلك الخدمات، وتقديم تصوّرٍ مقترحٍ لتطويرها، استناداً لمعايير المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديين (CEC).

فالأشخاص ذوو الفئات الخاصّة شريحةٌ مهمّةٌ من المجتمع الفلسطينيّ، ومن الضروريّ بمكانٍ أن يتمتّع أولئك الأشخاص بقدرٍ وافرٍ من الرعاية، والخدمة الفضلى، وبمستوىً عالٍ من الرّفاه النفسيّ؛ لتخطي الأزمات التي تعصفُ بهم، ما يؤكدُ ضرورةَ تطوير ما تقدّمه لهم الوزاراتُ المشرفة على خدماتهم وتأهيلهم، ولشعورِ الباحثةِ بأهميةِ تلكَ الفئاتِ، وبأهمية دراسة واقع الخدمات المقدّمة لهم جاءَت هذه الدراسة.

وبذلك يمكن تحديد المشكلة بالسؤال الآتي:

ما واقع الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة في المدارس الحكومية؟

وينبثق عنها أسئلة الدراسة الآتية:

السؤال الأوّل: ما واقعُ الخدماتِ المقدّمة لفئاتِ التربيةِ الخاصّةِ في المدارسِ الحكوميةِ من وجهةِ نظرِ مقدّمي الخدمات؟

السؤال الثاني: هل هناك فروقٌ ذواتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عنْدَ مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة في المدارس الحكومية الفلسطينيّة تُعزى للمتغيرات الآتية: (نوع الفئة الخاصّة، المسمّى الوظيفيّ لمقدّمي الخدمة، سنوات الخبرة لمقدّم الخدمة، النوع الاجتماعيّ لمقدّم الخدمة، المؤهل العلميّ لمقدّم الخدمة، نوع الخدمة المقدّمة)؟

السؤال الثالث: ما واقعُ الخدماتِ المقدّمةِ للفئات الخاصّة في المدارس الحكومية من وجهة نظر أولياء أمور متلقّي الخدمات؟

السؤال الرابع: ما واقع الخدمات الإرشاديّة، التي تقدّم لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الدامجة من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

السؤال الخامس: ما واقع الخدمات التي المقدّمة لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد من وجهة نظر مديري المدارس؟

السؤال السادس: ما التصوّر المقترح لتطوير الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة في المدارس استنادًا لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين؟

أهدافُ الدراسةِ:

1. التعرف إلى واقعِ الخدماتِ التي تقدم لطلبةِ الفئات الخاصّة في المدارس الحكوميةِ من وجهةِ نظر مقدّمي الخدمات (مشرفي التربية الخاصة، ومرشدي التعليم الجامع، ومسؤولي لجان التعليم الجامع).
2. التحقّــقُ من طبيعةِ الفروق ذوات الدلالة الإحصائية في مستوى الخدمة المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة في المدارس الحكومية، التي تُعزى لكلٍّ من: (نوع الفئة الخاصّة، المسمّى الوظيفيّ لمقدّمي الخدمة، سنوات الخبرة لمقدّم الخدمة، النوع الاجتماعي لمقدّم الخدمة، المؤهل الدراسيّ لمقدّم الخدمة، نوع الخدمة المقدّمة).
3. التعرف إلى واقع الخدمات المقدّمة لطلبة اضطراب طيف التوحّد، الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، اضطراب التعلّم المحدّد من وجهة نظر أولياء أمورهم.
4. التعرف إلى واقع الخدمات الإرشادية، التي تقدّم لطلبة اضطراب طيف التوحّد، الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكومية.
5. التعرف إلى واقع الخدمات المقدّمة لطلبة اضطراب طيف التوحّد، الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، اضطراب التعلّم المحدّد من وجهة نظر مديري المدارس.
6. تقديم تصوّر مقترح لتطوير الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة في المدارس استنادًا لمعايير المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديين.

أهمّيّة الدراسة:

أهمّيّة الدراسة نظريًّا:

- تنبعُ أهمّيّتها من المكانةِ التي يحتلّها موضوع الدراسة، وما ستقدمه من معلوماتٍ حول الخدمات التي تقدم للأفراد ذوي الفئات الخاصّة، ففئات التربية الخاصّة، والخدمات المختلفة المقدّمة تشكلان مكوّنًا مهمًّا من مكوناتِ التربيةِ الخاصّةِ، وأنَّ تقديمَ تلكَ الخدماتِ لذوي الفئات الخاصّة بناءً على معاييرَ دوليةٍ، يؤدّي بهم لإشباع حاجاتهم، والرّضا عن الحياة، والصحة النفسية الإيجابية، والوصول بهم إلى دمجٍ مجتمعيٍّ حقيقيٍّ، ما ينعكس على جودة الحياة لهم ولأسرهم.

– ومن كونها تناولت فئاتٍ مهمةً من فئات التربية الخاصّة، وهي فئة طلبة الاضطرابات الذهنية النمائية، واضطراب طيف التوحّد، واضطراب التعلّم المحدّد، وعلى المستوى الفلسطينيّ، فإنّ الفئاتِ

الخاصّة تحتل مكانةً أكثر أهمية وخصوصية؛ نظراً للظروف الاحتلالية الجائرة، والممارسات المقصودة لقهر الشعب الفلسطينيّ.

- تقدّمُ الدراسةُ الحاليةُ إطارًا نظريًّا مستندًا إلى دراساتٍ ومراجعَ حديثةٍ، قد تشكلُ مرجعًا للباحثين والمتخصّصين ومقدّمي الخدمات.
- قد تشكّـلُ الدراسةُ منطلقًا وأساسا يستندُ إليه الباحثون والمختصّون والمهتمّون في تقديم الخدمات للفئات الخاصّة؛ للبناء عليها لإجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة، للنهوض بمستوى تلك الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة.

أهمّيّة الدراسة عمليًّا:

من الفائدةِ العلميةِ والاجتماعية المتوخاة منها، التي يمكن تلخيصها بالآتي:

- قد توفّرُ الدراسةُ معلوماتٍ وبياناتٍ تمكّنُ أصحابَ القرارِ من اتخاذِ إجراءاتٍ فعّالةٍ؛ لتحسين الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة (ذوي الاضطرابات الذهنية النمائية، اضطراب طيف التوحّد، اضطراب التعلّم المحدّد).
- وقد تقدّمُ الدراسةُ بعضَ التوصياتِ المهمّةِ، التي تمكّن أصحابَ القرارِ في المجتمعِ الفلسطينيّ من اتخاذ إجراءات من شأنها زيادة دمج الفئات المستهدفة في الدراسة، التي بدورها قد تساعدُ على تطوير الخدمات التي تقدّم لطلبة الاضطرابات الذهنية النمائية، واضطراب طيف التوحّد، واضطراب التعلّم المحدّد، ووضع الخطط المختلفة (قصيرة المدى، وطويلة المدى)، وتقديم خدماتٍ مميزةٍ في ضوْء معايير مجلس الأطفال غير العاديين.
- تحاول الدراسة أن تقدّم تصوّراً شاملاً مبنيّاً على معايير عالمية، وهي معايير المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديين، قد يستفيد منه الباحثون ومقدّمو الخدمات في تطوير واقع الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة.

- **التعريفات المفاهيميّة والإجرائيّة:**

واقع الخدمات اصطلاحًا: هو جهدٌ منظّمٌ، يشتمل على وصفٍ للخدمات والبرامج؛ بهدف تقديم المعلومات والتغذية الراجعة لاتخاذ القرارات المناسبة لمدى تحقّق أهدف التربية الخاصّة (العيسا وعبيد، 2021).

واقع الخدمات إجرائيًّا: هو خدماتٌ تربويةٌ، وإرشاديةٌ نفسيةٌ، وترفيهيةٌ، ومساندةٌ، وتشخيصيةٌ تقييميةٌ، وانتقاليةٌ، وخدمات التعليم عن بعدٍ، المقدّمة لطلبةِ الاضطرابات الذّهنية، وطلبة اضطراب طيف التوحّد، وطلبة اضطراب التعلّم المحدّد، في المدارس الفلسطينية الحكومية.

فئات التربية الخاصّة اصطلاحًا: "هم الأفراد الذين ينحرفون عن المتوسّط بالاتجاه السلبيّ، أو الاتجاه الإيجابيّ انحرافًا ملحوظًا عن الأفراد العاديين في جوانب النمو العقليّ، أو الانفعاليّ، أو الاجتماعيّ، أو الحسيّ، أو الحركيّ، أو اللغويّ، وهذا يتطلّب اهتمامًا خاصًّا بتشخيصهم، ووضع برامج تربوية تناسبهم" (سعيدان وصقر،2018).

فئات التربية الخاصّة إجرائيًّا: هم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد، المدموجين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في المحافظات الشمالية.

المدارس الحكومية اصطلاحًا: "هي جميع المدارس الحكوميّة، التي تتبع لوزارة التربية الفلسطينية في المحافظات الشمالية، وعددها 1878 مدرسةً" (وزارة التربية والتعليم، 2021).

المدارس الحكومية إجرائيًّا: هي جميع المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في المحافظات الشمالية، التي تحتوي على طلبةٍ من ذوي الاضطرابات الذّهنية النّمائية، واضطراب طيف التوحّد، واضطراب التعلّم المحدّد.

المعايير اصطلاحًا:" هي مجموعةٌ من القواعدِ والمبادئِ والموجّهاتِ المنشودةِ والمعتمدة، التي تعبّر عن مستوى متوقّعٍ من الأداء، وضع من قبل جهاتٍ مسؤولةٍ، ومعترفٍ بها؛ لتحقيق أهدافٍ محدّدةٍ يرادُ الوصولُ إليها، ويحقّقُ قدرًا عاليًا من التميّز والجودة" (سيد، 2020).

المعايير إجرائيًّا: إنّها الشروط والمواصفات الصادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين، التي يجب أن تتوافر في الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة في المدارس الحكومية.

مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children) اصطلاحًا: "منظمةٌ أمريكيةٌ رسميةٌ، أنشئت في العام 1922، بهدف تحسينِ نوعيةِ التعليمِ المقدّمِ للأفرادِ ذوي الاحتياجات الخاصّة، وذلكَ من خلالِ التطوير المهْنيّ للعاملين، والأفراد ذوي الاحتياجات، بالإضافة لإصدار عدد من معايير الأداء المهنيّ، المتعلقةِ بالعاملينَ في الميدان، ذات العلاقة بتعليم ذوي الاحتياجات" (سحيمي والزارع، 2021).

معايير مجلس الأطفال غير العاديين إجرائيًّا: هي مجموعةُ القواعدِ والمواصفاتِ المتعلّقةِ بالخدماتِ المقدّمةِ لذوي الفئات الخاصّة، التي حدّدها المجلسُ للحصولِ على خدماتٍ ذات جودةٍ مرموقةٍ للأشخاصِ ذوي الاضطرابات الذّهنية النّمائية، وذوي اضطرابات طيف التوحّد، واضطرابات التعلّم المحدّدة.

حدود الدراسة ومحدّداتها:

تتحدّد الدراسة الحالية بالمحدّدات والحدود الآتية:

حدود الدراسة البشرية: تقتصرُ على عيّنةٍ ممثلةٍ للمجتمع، وتتضمّن كلاً من مشرفي التربيةِ الخاصّة، ومرشدي التعليم الجامع، ومسؤولي لجانِ التعليم الجامعِ في المدارس الحكومية، وأولياءِ أمورِ الطلبةِ ذوي (اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد)، ومن المرشدين التربويين ومديري المدارس الحكومية الدامجة.

الحدود المكانية للدراسة: المدارسُ الفلسطينية الحكومية الدامجة لطلبة الاضطرابات الذّهنية النّمائية، واضطراب طيف التوحّد، واضطرابات التعلّم المحدّدة في المحافظات الشمالية.

الحدود الزمانية للدراسة: تقتصرُ الدراسةُ على العام الدراسي 2023/2022.

الحدود المفاهيميّة للدراسة: تتحدّدُ بالتعريفاتِ الإجرائيةِ الواردةِ في سياقِ الدراسة؛ وهي الخدماتُ، وفئات التربية الخاصّة: (فئة الطلاب ذوي الاضطرابات الذهنية النمائية، وطلبة اضطراب طيف التوحّد، واضطراب التعلّم المحدّد)، والمدارس الحكومية، ومعايير مجلس الأطفال غير العاديين.

الحدود الإجرائية للدراسة: تقتصر الدراسة على المنهج الكمّيّ، والنوعيّ، وعلى الأدوات الآتية: مقياس الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة؛ للحصول على البيانات الكمّيّة، والمقابلات المفتوحة؛ للحصول على البيانات الكيفيّة.

الحدود الموضوعية للدراسة: يتحدّد الموضوع بواقع الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة في المدارس الحكومية، وتصوّر مقترح لتطويرها استنادًا لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين.

الفصل الثاني

الإطارُ النظريُّ والدراسات السابقة

يَستعرضُ هذا الفصلُ أهمَّ ما توصلَّ إليهِ الأدبُ التربويّ حولَ موضوعِ الخِدماتِ، التي تقدم للطلبة ذوي الفئات الخاصّة في المدارسِ الحكومية الفلسطينية، وكذلك يُسلّطُ الضَّوْءَ على المعاييرِ، التي يعتمدها المجلس الأمريكيّ للأشخاصِ غَيرِ العاديين، ومن ثَمَّ يتطرّقُ لأهمّ الدراسات ذوات العلاقة.

الإطار النظريّ:

تَطوّرتِ التّربيةُ الخاصّة على مدى عصورٍ؛ من الاتجاه التقليدي إلى النماذج الخيّرية والطبّية، حيث لم تعترف المجتمعاتُ بشكلٍ مناسبٍ بإمكانيات الأشخاص ذوي الإعاقة وحقوقهم؛ لذلك لم تبذل جهوداً لتقديم فرص متساوية لهؤلاءِ الأشخاص، وتَعزَّزَ هذا النهجُ بسببِ مجموعة من التحديات، وفي سبعينيات القرن العشرين بدأ ذوو الإعاقةِ في السعي نحوَ تحقيقِ المساواة من خلال الحركات الحقوقيّة، وكانَ أحدَ النتائجِ المهمة لهذه الحركة تأسيسُ النموذج الاجتماعيّ للإعاقة، الذي ينظر للإعاقة كنتيجةٍ لتفاعل الفردِ مع البيئة، وظهرت مجموعةٌ من الأنظمةِ والسياسات، التي تعزّزُ العيشَ المستقلَّ للأشخاصِ ذوي الإعاقة، وتطوير الخدمات المجتمعية على نطاق عالميّ (Shaghashvili,2022).

ويسعى النظامُ التربويّ إلى عكس الفلسفة الاجتماعيّة والسياسيّة للمجتمع، فالمجتمعاتُ الديموقراطية تؤمنُ بالشعارِ القائلِ: إنّ " الناسَ جميعًا خُلقوا متساوين" ليسَ أمامَ القانونِ فقط، ويشملُ ذلكَ ضمان تكافؤ الفرصِ في التعليمِ لجميع الأفراد؛ أيّ من حقِّ كلِّ فردٍ أن يحصلَ على فرصةٍ للتعلّمِ بما تسمح به قدراتُه، وعليه كيّفت النظم المدرسية برامجَها التعليمية؛ لتناسب الأفراد الذين ينحرفونَ عن المعيارِ العاديّ، إلى الحدِّ الذي يجعلهم غير قادرينَ على الاستفادةِ منَ البرامج العادية، وهذا التكييفُ هو ما يسمى برامج التربية الخاصّة (عبيد،2019).

وتعملُ الدولُ من خلالِ سياسةِ التعليمِ الجامعِ، التي تتبناها مجموعةٌ كبيرةٌ من دول العالم، وبما فيها دولةُ فِلسطين؛ لضمانِ المشاركة الكاملة والفاعلة، وتوفير وصول الطلبة ذوي الفئات الخاصّة، من خلال توفير بيئة تعلّم غير تمييزيّة؛ لذلك فهي تنادي بإجراءِ تغييراتٍ جوهريةٍ في النظام التعليميّ بأكمله، بوضعِ السياسات، والتركيز على الممارساتِ التدريسيّة، وأساليب التقييم وأدواته، وتكييف المناهج، وتوفير البنى التحتية، للوصولِ لنظامٍ تعليميٍّ مَرنٍ، قادرٍ على التكيّف معَ الفروقِ الفرديّةِ الموجودة، وبالذات عند الطلبة من ذوي الفئات الخاصّة، وصولاً لتحقيقِ الهدف الرابع من أهدافِ التنميةِ المستدامة، وهو الحصولُ على تعليمٍ جيدٍ منصفٍ وشاملٍ، يعزّزُ حصول الجميعِ على التعلّم مدى الحياة (مركز جبل النجمة، 2023).

وقد عانت خدمات وبرامج التربية الخاصّة، التي تقدّم لذوي الإعاقة في أغلبِ الدول الناميةِ، بما فيها الدول العربية من نتائج جهود غير منظّمة وغير متكاملة، بادرت لها منظماتٌ تطوعية، مستندة لمشاعرَ إنسانيةٍ، تمثّلت في الشّفقةِ والتعاطف؛ لأنها لم تكن خدمات منطلقة من أسس تشريعية، تعترف بحقوقِ ذوي الإعاقة، وعلى عكسِ الحال الموجود في الدول العربية، قامتِ الدولُ المتقدّمة وبادرت بسنِّ تشريعاتٍ وقوانينَ حقوقيةٍ لذوي الإعاقة، وبدأت الدعوات لتطوير معايير محدّدة للممارسات المهنية المرغوبة، وظهر هذا جليّاً في مبادرة المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديين (الخطيب، 2021)، وكان من الفئاتِ التي استهدفها هذا المجلس فئةُ الأطفالِ ذوي الاضطرابات الذهنية، واضطرابات طيف التوحّد، وفئة اضطرابات التعلّم المحدّد.

وأشار قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (IDEA) للعام 1997 إلى مجموعةٍ من الخدمات التي يحتاجونها، وهي ثلاث عشرة خدمةً تشمل: الخدمات الاجتماعيّة، والخدمات النفسيّة، والخدمات الترفيهيّة، وخدمات الصحة المدرسيّة، وخدمات علاج اللغة والكلام، والخدمات الطبيّة التشخيصيّة، وخدمات النقل والمواصلات، والخدمات الإرشاديّة وتدريب الوالدين، وخدمات الكشف المبكّر، وخدمات العلاج الطبيعيّ والعلاج الوظيفيّ، والخدمات السمعيّة لذوي الإعاقة السمعيّة، وخدمات التوجيه والحركة لذوي الإعاقة البصريّة، وأخيرا خدمة الإرشاد المدرسيّ (القحطانيّ والعتيبيّ، 2018).

ويعدُّ وصولُ الأشخاصِ ذوي الفئات الخاصّة للخدماتِ الداعمة شرطًا للعيش المستقلّ، وفقًا لاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، فالأشخاصُ ذوو الفئات الخاصّة لديهم الحقّ في اختيار الخِدمات ومقدّمي الخِدمات وفقًا لاحتياجاتهم الفرديّة، وتفضيلاتهم الشخصيّة، ويجب أن تكونَ خدماتُ الدعمِ مرنةً بشكلٍ كافٍ؛ لتتناسبَ معَ الأشخاصِ ذوي الفئات الخاصّة، وبالتالي إذا كانت تلكَ الخدمات لا تدعم الحريةَ الشخصيّة للأشخاصِ ذوي الفئات الخاصّة، فإنها بذلك تنتهكُ حقوقَهم، وكذلك يجب أن تتوفّر خدمات الدعم بشكلٍ مناسبٍ، يضمن المساواة دون وجود عوائقَ جغرافية أو جسدية، مع مراعاة أن تكون الخدمات المقدّمة مبنيّةً على معايير جَودةٍ عالية، وأن تراعيَ اختلافَ الثقافات، والنوع الاجتماعيّ، والعمر، والمنطقة الجغرافية، ونوع الإعاقة (Shaghashvili,2022).

ووفقًا لإحصاءات منظمةِ الصحةِ العالميّةِ، هناك 240 مليون طفل من ذوي الإعاقة؛ وهؤلاء الأطفال يعانونَ للوصولِ إلى الخدمات الأساسيةِ، وبناءً على منظمة الأمم المتحدة للطفولة، لم يتلقَ 90٪ من الأطفال ذوي الإعاقة في البلدان ذات الدخل المنخفض أيَّ نوعٍ من أنواعِ التعليم على الإطلاق (Kingsbury,2019).

هذا وأكدت اتفاقية حقوق الطفل الدوليّة الصادرة في العام 1989 بمادتها رقم (23) على "ضرورة حصول الأطفالِ من ذوي الإعاقةِ على خدمات تدريب، وخِدمات إعادة التأهيل، والرعاية الصحّيّة، والتهيئة للعمل، والحقّ بالفرص الترفيهية، بالإضافة لضرورة تلقيهم كلّ ذلك بصورة تؤدّي

إلى تحقيق الاندماج الاجتماعيّ، والنمو الفرديّ، بالإضافة للنموّ الروحيّ والثقافيّ على أكمل وجه" (وزارة التربية المغربية، 2019).

وأشارت اتفاقيةُ حقوقِ الأشخاص ذوي الإعاقة، الصادرة عن الأمم المتحدة في العام (2006) على ضرورة عمل التدابير التي تدعم مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة بالنشاطات التربوية، والترفيهية، والرياضيّة، على قدم المساواة مع الآخرين، وتشجيعهم، وتعزيز مشاركتهم إلى أقصى حدٍّ ممكنٍ، وضمان إتاحة الفرصة لهم لتنظيم النشاطات الترفيهية الخاصّة بالإعاقة، والمشاركة فيها على قدم المساواة مع الأطفال الآخرين، بما في ذلك الأنشطة التي تمارس في إطار النظام المدرسيّ United Nations,2023).

التربية الخاصّة في فِلسطين:

يتشابه الوضعُ الفلسطينيّ بالوضعِ العالميّ في جهوده الداعمة لحقوق الأشخاص من ذوي الفئات الخاصّة، حيث تبنّت وزارةُ التربيةِ والتعليم الفلسطينية شعار" التعليم للجميع"؛ ليشمل الطلبة من ذوي الفئات الخاصّة، بدايةً من خلال برنامج للتعليم الجامع في العام 1997 (وزارة التربية والتعليم العالي، 2009).

وقد هدفت سياسةُ التعليمِ الجامعِ في فِلسطين إلى إنشاءِ نظامٍ يوفّرُ فرصاً تعليميةً متساويةً لجميع الطلبة، بما في ذلك الطلبة ذوو الإعاقة، وتدعم مشاركتهم الفاعلة، والتركيز على الخدمات الداعمة، ويؤكّد على أهمّيّة خلق بيئةٍ تعليميّةٍ آمنةٍ، وغير تمييزية للطلبة جميعاً، بمعزلٍ عن عمرهم، وجنسهم، أو إعاقاتهم. ويشدّد على ضرورة تصميم المعلمين والمناهج بطريقة تلبي احتياجات الطلبة المتنوعة (Albadawi &Salha,2023)

وأكّدت القوانين الفلسطينية على حقوق الأشخاص ذوي الفئات الخاصّة، ومنها قانون حقوق المعوقين رقم (4) لسنة 1999 المادة رقم (2)، وينصّ على الآتي:" "للشخص ذي الإعاقة حقّ التمتع بالحياة الحرّة، والعيش الكريم، والخدمات المختلفة، شأنه شأن غيره من المواطنين، له نفس الحقوق، وعليه نفس الواجبات في حدود ما تسمح به قدراته، وإمكاناته، ولا يجوز أن تكون الإعاقة سبباً يحول دون تمكّن الشخص ذي الإعاقة من الحصول على تلك الحقوق" (جمعية نجوم الأمل، 2012)

كما نصَّ القانونُ الفلسطينيُّ رقم (4) للعام 1999 الخاصّ بالأشخاصِ ذوي الإعاقة في الفصل الثالث، الذي كان عن مواءمة الأماكن، على الآتي:

1. المادّة (12) "إن المواءمة تهدف لتحقيق بيئةٍ مناسبةٍ للأشخاص ذوي الإعاقة، بحيث تضمن لهم استقلالية الحركة وسهولتها، والتنقّل الآمن في الأماكن العامّة" (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،2021).

2. المادة (13) "إنّ المواءمات إلزامية للجهات المعنية، إلا إذا كانت تلك المواءمات تهدّد الأماكن التاريخية والأثرية للمكان العامّ، أو تشكّل خطورة على أمن المكان العامّ، وأنّ تلك المواءمات ستكلّف أكثر من (15%) من قيمة المكان العامّ" (فتيحة وعمرو،2019).

3. المادة (14): "على وزارتي التعلم العالي والتربية والتعليم، تأمين بيئةٍ تتناسب مع احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة في الجامعات والكليات والمدارس"(منشورات جامعة القدس المفتوحة، 2018).

4. المادة (15): "تتولّى وزارة الحكم المحليّ مسؤولية إلزام الجهات الخاصّة والحكومية بالمواصفات الفنية، والشروط الخاصّة، والهندسية والمعمارية، التي يجب توفّرها في المباني والمرافق العامّة، الحديثة والقديمة لخدمة الأشخاص من ذوي الإعاقة" (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،2020).

كما أشارَ القانونُ الفلسطينيّ لحقوق الأشخاص من ذوي الفئات الخاصّة إلى حقّهم في الرياضة والترويح عن أنفسهم، من خلال دعوته لتكييف القاعات والنوادي والملاعب، ودعم المشاركة الرياضية المحلية والدولية، وتخفيض الرسوم إلى النصف (وزارة الخارجية الفلسطينية، 2019).

والوضع الفلسطينيّ يتشابه مع الوضع العالميّ في دعمه حقوق الأشخاصِ من ذوي الفئات الخاصّة، حيث أنشأت الوزارة قسماً للتربية الخاصّة العام 1996؛ لدمج الأشخاص من ذوي الفئات الخاصّة بالتعليم العامّ. (زياد وفتيحة،2014).

بالإضافة إلى مشروع غرف المصادر في العام الدراسي 2005/2004، أنشأت 36 غرفة مصادر، توزّعت على مديريات التربية والتعليم الفلسطينية، بتمويل من المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية (فتيحة وعمرو،2019).

وتمّ افتتاح (50) غرفة مصادر في العام 2009، وقدّمت تلك الغرف برامج للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد، والاضطراب الذهنيّ البسيط، وبطء التعلم، وقدمتِ المشورةَ والنصحَ للعاملين بالمدارس، وقدّمت الدّعمَ والإرشادَ لأولياءِ أمورِ الطلبة، وقدّمتِ الدعمَ الاجتماعيّ والنفسيّ لطلبة اضطرابات التعلّم المحدّدة، وبطء التعلّم، والاضطراب الذهنيّ البسيط (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2020).

وفي إطار نجاح دمج الطلبة ذوي الفئات الخاصّة، وتقديم الخدمات المناسبة لهم تمّ تعيين مجموعةٍ من مقدّمي الخدمات من مرشدي التعليم الجامع والمشرفين؛ لتفعيل دمج الطلبة ذوي الفئات الخاصّة، وتطوير قدرات الهيئات الإدارية والتدريسية (منشورات جامعة القدس المفتوحة، 2018).

وللاطّلاع على ما تقدّمه وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة، قامت الباحثة بإجراء مقابلةٍ شخصيةٍ مع المشرف المركزيّ في الإدارة العامّة للتربية الخاصّة، بتاريخ 2023/9/7 الذي أشار لقيام الوزارة، والإدارة العامة بجهود كبيرة لدعم الطلبة من ذوي الفئات الخاصّة وأسرهم، من خلال توفير البرامج والخدمات الداعمة لهم، فقامت بإنشاء غرف المصادر، التي يبلغ عددها حالياً (361) غرفةً، يعمل فيها

(361) معلمَ ومعلمةً غرفةِ مصادر، وغرفٍ حسّيّةٍ يبلغ عددها (6) غرف، موزّعةً على ستّ محافظاتٍ، وقامت بتعيين (30) مرشدًا ومرشدةً للتعليم الجامع، و(18) مشرفًا ومشرفة للتربية الخاصة في المحافظات الشمالية، وفي مجال دعم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد، وفّرت الوزارة (20) معلمًا من معلمي الظلّ لبعض الطلبة بعقود سنوية، وأشارَ إلى أنّ الوزارة تأمل في أن تغطيَ جميع الاحتياجات من معلمي الظلّ مستقبلاً، وتطويرًا لقدرات مقدّمي خدمات التربية الخاصّة، تقوم الإدارة العامّة للتربية الخاصّة حالياً بإعداد دليلٍ خاصٍّ باضطراب طيف التوحّد، يشمل شرحاً عن الاضطراب وسماته، وإرشادات للتعامل معه، وإرشادات لمعلم الظلّ، وللمعلمين، وتوضيحًا للاستراتيجيات المناسبة للتعامل معهم، وفي إطار الحرص على تأهيل مقدّمي الخدمات، قامت الإدارة العامّة للتربية الخاصّة بإعداد دليلٍ يحتوي على معايير مهنيةٍ لمعلمي غرف المصادر، وبالنسبة للخدمات المساندة أشار إلى أنّ الوزارة تسعى لتوفير مجموعةٍ من الأدوات والأجهزة، التي تقدّم لهم كهدايا غير مستردّة.

وفي إطار تقييم الطلبة ذوي الفئات الخاصّة، فقد وضعت الإدارة العامّة للتربية الخاصّة مجموعةً من الأسس الخاصّة بتقييم الطلبة ذوي الفئات الخاصّة (أسس النجاح والرسوب) ومنها:

بالنسبة للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب طيف التوحّد، فقد دعت إلى استخدام أدوات تقييم تتناسب مع قدراتهم على اختلافاتها، والاعتماد على الخطط العلاجية والتربوية الفردية، ودعت إلى تحديد نسبة لا تقل عن 20% من علامة أيّ مبحثٍ لالتزام الطلبة بالأنظمة والتعليمات المدرسية، مثل: (الغياب والحضور، والحفاظ على النظام....)، القيام بتجزئة المهمّات بما يتناسب مع احتياجاتهم الفردية، أمّا طلبة اضطراب التعلّم المحدّد، فقد دعت إلى استخدام أدوات تقييم تتناسب مع مستوى الطلبة، ودعت إلى استخدام مواءمات مناسبة لهم، وإلى استخدام أوراق عمل، وقوائم الرصد، وأساليب الملاحظة، وسلالم التقدير؛ لقياس مستوى تحسّن الطلبة وفق احتياجاتهم الفردية، وفي حال عدم القدرة على تقييم بعض المهارات في بعض المواد الدراسية، توزّع العلامات على المهارات الأساسية، وقد تكون الامتحانات شفويةً، أو يعيّن لهم كاتبٌ (أسس التقويم التربويّ، 2023).

الأسس الواجب مراعاتها عند دمج ذوي الإعاقة:

يشيرُ عبد الحميد (2018) إلى بعضِ الأسسِ والقواعد الواجب مراعاتها عند الدمجِ ومنها: إعداد فريقٍ قادرٍ على التعامل مع الطلبة الذين تمّ دمجهم، ويشمل الإعداد دراسة اتجاهات العاملين تجاه قضايا الدمج، وإعداد الخطط الفردية، والمناهج التي تلبّي احتياجاتهم المختلفة، وتتيح لهم فرص التعلّم، وتكسبهم مهاراتٍ استقلاليةً، ومهاراتٍ حياتيةً يوميةً، وتوفير نشاطات متنوّعة تربوية وترفيهية دامجة، وتوفير أبنية مدرسية تناسب احتياجاتهم، تحتوي على مواءمات مناسبة لهم.

وللحصول على دمجٍ فاعلٍ لذوي الفئات الخاصّة، لا بد من مراعاة الأمور الآتية: تقليل عدد الطلبة في الصفوف الدراسية، والابتعاد عن الصفوف المكتظّة، والحرص على توفير معلّمٍ مساندٍ ومساعدٍ لمعلّم الصف العاديّ، خاصةً في الصفوف ذوات الأعداد الكبيرة، وأن تكون المقاعد والطاولات والمغاسل والحمّامات المناسبة للطلبة من ذوي الإعاقة (الجلامدة، 2016).

إنّ دمج ذوي الفئات الخاصّة يحتاج إلى إعدادَ فرقٍ مؤهّلةٍ ومستشارين في التربية الخاصّة، ويحتاج إلى زيادة قدرة الهيئات الإدارية والتدريسية، بالإضافة إلى تكييف المناهج، وإجراء تعديلات في المباني المدرسيّة؛ لاستيعاب جميع الطلبة ذوي الفئات الخاصّة (Ministry of Education and Higher Education,2017).

الفئات المستهدفة في الدراسة:

ضمن الفئات الخاصّة المدموجة في المدارس، فئة الطلبة من ذوي الاضطرابات الذهنية النمائية، وطلبة اضطراب طيف التوحّد، والطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد، وفيما يأتي نبذةٌ مختصرةٌ عنها:

أوّلاً: فئة الأشخاص ذوي الاضطرابات الذهنية النمائية:

تطوّرَ مفهومُ الاضطراباتِ الذهنيةِ النمائيةِ تطوّراً ملحوظاً في الوقت الحاليّ، على مستوى التشخيص والتصنيف، والخدمات التأهيلية المقدّمة لذوي تلك الاضطرابات، بداية من التسمية، حيث كان يطلق عليها مجموعة من الأسماء منها: التأخّر العقليّ، والنقص العقليّ، إلا أنّ النظرة الجديدة اعتمدت مسمّى الاضطراب الذهنيّ النمائيذ، وقد تنوّعت التعريفات حسب المراجع العلمية، التي حدّدت صفاتهم، وخصائصهم، واحتياجاتهم (الخطيب، 2021).

وتعرَّف الاضطرابات الذهنية النمائية (التي كانت تعرف سابقاً بالإعاقة العقلية) حسب الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية والنمائية (2010) على أنّها تدنٍّ واضحٌ في القدرة الوظيفية للعقل، وفي السلوكيات التكيفية للفرد، المتعلق بقيامه بمهاراته الحياتية اليومية، والمفاهيمية، والعملية، بحيث تظهر قبل سن 18 عاماً (الكيلانيّ والروسان، 2016).

ويشيرُ الأدبُ التربويّ إلى أنّ التعريف الأكثر قبولاً، هو تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية. (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) التي أكّدت على أنّها تتمثّل بمستوى أداءٍ عقليٍّ، يقلّ عن المتوسّط بفرقٍ واضحٍ، ويقترنُ بقصورٍ في السلوك التكيفيّ، ويظهرُ جليًّا أثناء فترة النموّ".

أمّا الطريقة الأكثر شيوعاً في تقييم السلوك التكيفيّ، فتستند إلى ملاحظات الأفراد الأكثر تعاملاً مع الطفل كأفراد الأسرة، والمعلم (الروسان، 2019).

وتجدر الإشارة إلى أنّ تأثير الاضطرابات الذهنية النمائية لا يقتصر على القدرات الذهنية فقط، بل يصل تأثيرها إلى جوانب النمو المختلفة عند الطفل، وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الفروق بين الأطفال من ذوي الاضطرابات الذهنية النمائية، والأطفال الآخرين، هي فروقٌ في الدرجة أساسًا (الرباط،2018).

ويحتاج الطلبة من ذوي الاضطرابات الذهنية النمائية إلى مجموعةٍ من الخِدمات، التي من شأنها أن تسهم في تحسين حياتهم، إلا أنّنا نجد قصورًا في الخدمات المقدّمة لهم (القحطانيّ والعتيبيّ، 2018).

وتعدُّ الاضطراباتُ الذهنيةِ النمائيةِ من أكثر الفئاتِ انتشارًا، ما جعلَ الجهات المختصّة تبذلُ جهودًا كبيرة؛ لتوفير الخدمات التي تساعدهم على السير قدمًا، ضمن ما تسمح به إمكانياتهم، وظهر ذلك في القوانين الخاصّة بذوي الفئات الخاصّة في معظم الدول، التي دعت إلى توفير كافّة الخدمات اللازمة: كالحصول على التعليم المجانيّ، وإعداد الخطط الفردية، بالإضافة إلى الخدمات المختلفة؛ للمساعدة على نجاحِهم في بيئاتٍ أقلّ تقييدًا (Mitchell&Sutherland, 2020) .

والاضطراباتُ الذهنيةُ النمائيةُ منتشرةُ عالميًّا في المناطق ذات الوضع الاقتصاديّ والاجتماعيّ المتدنّي، وفي البلدان النامية، وترتفع نسبتها عند الذكور أكثر مما هي عليه عند الإناث، وقد تكون الشديدة منها أكثر انتشارًا بين الإناث (Kaufman, Ayub & Vincent, 2010).

وتعدُّ الاضطرابات الذهنيةُ من الاضطراباتِ العصبيةِ النمائيةِ، والأشخاص ذوو الاضطرابات الذهنية النمائية يحتاجون دعمًا مدى الحياة، والجانبُ السريريّ له دورٌ مهمٌّ في تحديد الخدمات الداعمة التي يحتاجونها (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities,2023)

تصنيف الاضطرابات الذهنية النمائية:

يُعَدُّ تشخيصُ ذوي الاضطرابات الذهنية النمائية واحدًا من الأشياء الشائكة، ينطوي على مجموعة جوانب متداخلة، وفي بداية القرن التاسع عشر كانت بداية التشخيص، من خلال وجهة النظر الطبية، أمّا الاتجاه الحديث في قياس الاضطرابات الذهنية النمائية، فهو الاتجاه التكامليّ؛ ولذلك، فإنّ التشخيص وفق هذا النموذج يتطلّب جهدًا مشتركًا من مختصٍّ في علم النفس، وطبيب أطفال، ومختصّ تربية خاصّة (الخطيب،2021).

ومن تلك التصنيفات، التصنيف بحسب معامل الذكاء، والتصنف حسب هذا المعيار كالآتي:

1. الاضطرابات الذهنية البسيطة: وهي انخفاضُ مستوى الأداءِ الذهنيّ عن المتوسّطِ بمقدار (2-3) انحراف معياري، بحيث تتراوحُ نسبةُ الذكاءِ بين (55-69)، وفق اختبار وكسلر، وبين (52-68) وفق اختبار استانفورد بينيه، ويمثّـل الأشخاص الذين لديهم هذه الدرجة ما يقارب 85% من مجموع الأشخاص ذوي الاضطرابات الذهنية، وأسبابها بيئية منها: (الحرمان، والفقر، وسوء التغذية، ونقص

الرعاية الصحية)، أكثر من ارتباطها بعواملَ عضويةٍ، وغالباً ما يتمّ تشخيصها متأخّرًا، بعد الصف الثاني (الروسان، 2018).

2. الاضطرابات الذهنية المتوسّطة: ونسبةُ ذكائِهم ما بين (40-54) درجةً، ويواجه أفرادُها تأخّرًا في النموّ العامّ، وهم قابلون للتدريب، ويمكن تدريبهم على الاستقلاليةِ، والاعتناءِ بأنفسهم، والقيام ببعض الأعمال المنزلية، إلا أنّهم بحاجةٍ دائمةٍ للإشراف والمتابعة (منشورات جامعة القدس المفتوحة،2020).

3. الاضطرابات الذهنية الشديدة: نسبةُ ذكائِهم بين 25-39 درجةً، وهم يعانون من قدراتٍ محدودةٍ جدّاً في القدرات الحركية، وتعلم اللغة والكلام، وهم قادرون على القيام ببعض الأشياء: كالعناية بأنفسهم بقدرٍ محدودٍ، وقد يحتاج بعضُهم للإيداع في مراكز خاصّة، ومنهم من يستمر في الحياة المنزلية (منشورات جامعة القدس المفتوحة،2020). وتشكلُ ما نسبته 5% من ذوي الاضطرابات الذهنية النمائية، ولها خصائص جسمية واجتماعية، تختلفُ عن الفئات السابقة، فقد تظهر لديهم مشكلات في شكل الرأس والطول والوزن، وفي المهارات الحركية، ومنهم من يعاني من إعاقاتٍ مركّبةٍ، واجتماعيًا تبدو لديهم مشكلات في التكيّف، وفي المهارات الاستقلالية، أو اللغوية، أمّا أكاديميًا، فإنّه يصعب تعليمهم أيّةَ مهاراتٍ أكاديمية (الروسان، 2020).

أمّا تصنيفُ الاضطراباتِ الذهنيةِ النمائيةِ وفقَ زمنِ حدوثِها، فإنّها تصنّفُ إلى ثلاثة أقسام، هي: (ما قبل الولادة، وأثناء الولادة، وما بعد الولادة). وأسباب ما قبل الولادة هي الأسباب التي تحدث منذ لحظة الإخصاب، وحتى قبيل الولادة، وتقسمُ إلى عواملَ جينيةٍ تعودُ للوراثة، وعواملَ غير جينية تعود للعوامل البيئية، وتؤثر على الجنين مثل: الحصبة الألمانية، والأشعة السينية، وتلوث الهواء والماء، أمّا الأسباب أثناء مرحلة الولادة، فأهمّها نقص الأكسجين، الالتهابات، وأسباب تحدث بعد الولادةِ تعدُّ مسؤولة عن معظمِ حالات الإعاقات الذهنية البسيطة، ومن أهمِّها العقاقير والأدوية، وسوء التغذية، والحوادث والصدمات (درويش والعبادي، 2021).

وتصنّفُ تربويًّا إلى: القابلين للتعلّم، والقابلين للتدريب، والاعتماديين، وتصنّف حسب الشكل الخارجيّ إلى الآتي: حالات القماءة، وحالات صغر حجم الدماغ، وحالات كبر حجم الدماغ، ومتلازمة الداون، وحالات اضطرابات التمثيل الغذائي، وحالات استسقاء الدماغ (الكبيسي، 2022).

ثانياً: فئةُ الأشخاصِ من ذوي اضطراب طيف التوحّد (Autism Spectrum Disorder):

ويعدُّ هذا الاضطراب الأكثر تعقيدًا وصعوبةً على الطلبة وأسرهم؛ لتأثيره على مختلف مظاهر النموّ، كما يؤدّي إلى عزلة الطالب عن المجتمع، وانطوائه حول نفسه (العنوز، 2021).

ويُعرّفُ (ASD) على أنّه اضطراب في النموّ، قد يسبّب مشكلاتٍ تواصلية أو سلوكية، ويصابُ به طفلٌ واحدٌ من بين كل 54 طفلاً، وقد يتصرّف المصابون باضطراب طيف التوحّد، ويتواصلون

ويتفاعلون ويتعلمون بطرقٍ تختلف عن الآخرين، ويحتاج بعضهم إلى كثيرٍ من المساعدة في حياته اليومية، والبعض الآخر يحتاج إلى القليل من الدعم (Council Exceptional Children,2022).

واضطرابُ طيف التوحّد هو "اضطرابٌ معقّد، يظهر من خلال المظاهر الآتية: العجز في الاتصال والتواصل، وصعوبات في بناء علاقاتٍ اجتماعيةٍ، والسلوك النمطيّ المتكرّر (زيدان، 2020). ويبدأ قبل سن 3 سنوات، وقد يستمرّ طوالَ الحياة، إلا أنّ الأعراضَ قد تتحسّن بمرورِ الوقت، عندما يصبحون مراهقين وشبابًا، قد يتعرّضون لمشكلات نفسية، تحدث لديهم أكثر من أقرانهم في نفس العمر، بالإضافة لمعاناتهم من مشكلات في التواصل الاجتماعي؛ لذلك فهم بحاجة لخدماتٍ خاصّة تربوية ونفسية" (Centers For Disease Control and Prevention,2021)

ويعرفُ اضطراب طيفِ التوحّدِ بهذا الاسم؛ نظرًا لوجود تباينٍ كبيرٍ في نوع وشدة الأعراض، وعلى الرغم من كونه قد يستمر مدى الحياة، إلا أنّ العلاجات والخدمات المقدّمة قد تؤدّي إلى تحسّن الأعراض (Department of Health and Human Services,2018).

وهو المسمّى الأحدث، وذلك وفق (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Fifth Edition)، حيث جمع ما جاء في الدليل التشخيصيّ الرابع للأمراض العقلية (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Fourth Edition)، (متلازمة سبرجر، اضطراب التوحّد، اضطراب نمائيّ شامل غير محدّد، اضطراب التفكّك الطفوليّ)، واستبدلها بمسمّى واحدٍ هو اضطراب طيف التوحّد (المدهون، 2021).

وتختلفُ الصعوبات التي تواجه الأشخاص المصابين بهذا الاضطراب، ما أدّى إلى استخدام مصطلح طيف، حيث يمكن أن تتراوح قدراتهم بين الموهوبين منهم إلى ذوي التحدّيات الشديدة، وإنّ اضطراب طيف التوحّد لا يؤثّر بالضرورة على تفكير الشخص المصاب، أو قدرته على حل المشكلات، أو المظهر الجسديّ للشخص (Centers for Disease Control and Prevention,2023).

وهناك زيادةٌ ملحوظةٌ في حالاتِ انتشارِ اضطراب طيفِ التوحّدِ؛ حيث تشيرُ التقديراتُ الحديثةُ إلى وجودِ طفلٍ واحدٍ إلى كل 54 طفلاً في أمريكا، وأنّه أكثر شيوعًا بين الذكور، مقارنة بالإناث بمعدل 4,3 مرة (Maenner, Shaw,Baio,Washington,Patrick, Dirienzo & et al,2020).

وهؤلاء الطلبة لديهم تأخّر في اللغةِ، وفي التعبير اللغويّ، وقلّةِ المفردات اللُّغوية، ومن التأتأة، وضعف القواعد اللغويّة، ويعانون من ترديد الكلام اللاإراديّ، ما يستدعي تقديم خدماتٍ لعلاج النطق والكلام، باعتبار اللغة هي القاعدة الأساسية لعملية التفاعل الاجتماعيّ (المدهون،2021).

وكما يحتاج الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد إلى خدمات العلاج السلوكيّ؛ لأنّ لديهم بعض المشكلات السلوكية في التفاعل الاجتماعيّ، وبعضهم يعاني من سلوكيات

عدوانيـة، ومـن الحركـات النمطيّـة، مـع التأكيـد أنّ تلـك المشـكلات تختلـفُ مـن طفـلٍ لآخـر؛ لـذلك يجـب العمـل علـى تـوفير بـرامج علاجيـة للحـدّ مـن تلـك السـلوكيات غيـر المرغوبـة، التـي لهـا تـأثيرٌ سلبيٌّ على دمجهم (جلال، 2020).

أمّـا فـي مجـال المهـارات الاجتماعيـة، فغالبًـا مـا يواجـه الأطفـال مـن ذوي اضـطراب طيـف التوحّـد صـعوبةً فـي تعميم المهـارات عبـر السـياقات المختلفـة، مـا يجعـل مـن الصـعب علـيهم تكـوين الصـداقات فـي مرحلـة الطفولـة المبكّـرة، وقـد يحتـاجون إلـى الـدعمِ فـي هـذا المجـال؛ لتعمـيم المهـارات الاجتماعيـة المكتسـبة، وهنـا ينبغـي علـى المعلمـين فـي المـدارس الدامجـة تقـديمُ دعـمٍ ممـنهجٍ فـي المهـارات الاجتماعيـة، والعمـل علـى دمـج الطلبـة فـي نشـاطاتٍ ترفيهيـةٍ واجتماعيـةٍ هادفةٍ (Raulston & Hansen,2022).

وقـد يعـاني المراهقـون مـنهم مـن صـعوبات فـي المشـاركة فـي الأنشـطة الرياضـية والترفيهيـة المجتمعيـة، وقـد يعـزى ذلـك لعـدم توفّـر بيئـاتٍ داعمـةٍ لهـم، ولقـدرتهم المحـدودة علـى التفاعـل والتواصـل الاجتمـاعيّ؛ لـذلك فمـن المهـم التفكيـر فـي اسـتراتيجيات تعـزّز المشـاركة الاجتماعيـة، ومـن الضـروريّ دعـم مقـدمي الخـدمات وتـدريبهم؛ لضـمان مشـاركةٍ فاعلـةٍ فـي الأنشـطة الاجتماعية والترفيهية. (Budavri,Pas,Azad, &Volk,2022)

معايير التشخيص لاضطراب طيف التوحّد:

هناك مجموعة من المعايير، التي يجب الانتباه إليها عند تشخيص اضطراب طيف التوحّد، وهي كالآتي:

الاضطراب المستمرّ في التفاعل الاجتماعيّ، وفي التواصل الاجتماعيّ في سياقات متعدّدة، اضطرابات في التبادل العاطفيّ والاجتماعيّ، اضطرابات في السلوكيات غير اللفظية، اضطرابات في تطوير العلاقات وفهمها والحفاظ عليها(American Psychiatric Association,2013).

ووجود أنماط محدّدة ومتكرّرة من السلوك والاهتمامات، فيما لا يقل عن اثنين من:

الحركات الجسدية المتكرّرة، أو النمطية، التقيّد الشديد بالروتين، أو السلوكيات اللفظيّة، والسلوكيات غير اللفظيّة مثل: (التذمّر من التغييرات، وتناول الطعام نفسه بشكلٍ يوميٍّ، واتباع الطريق نفسها)، والاهتمامات غير الطبيعية من حيث الشدّة أو التركيز مثل: (هوس التعلّق بالأشياء)، والاستجابات شديدة الحساسية، أو ضعف الاستجابة الحسيّة، أو اهتمام غير عاديّ بالبيئة الحسيّة، على أن يشترط أن تكون الأعراض موجودةً في الطفولة المبكّرة، وألّا تعود لاضطرابات ذهنية نمائية American Psychiatric Association,2022).

ثالثاً: فئة اضطراب التعلم المحدّد:

يشيرُ الأدبُ التربويّ إلى أنّ مفهومَ اضطرابِ التعلّم المحدّد، مفهوم حديث، والدليل التشخيصيّ الخامس (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- Fifth Edition)، هو أوّل من أشار إليه بهذا المسمّى _ حسب علم الباحثة _ وهو امتداد وتطوّر لمفهوم صعوبات التعلّم (Learning Disabilities).

وقد ظهر أوّل تعريفٍ لصعوبات التعلّم لدى الدكتور صامويل كيرك (Kirk,1963)، حيث عرّفه بأنّه: "اضطراب في تطوّر اللغة والكلام والقراءة وما يتصل بها من مهارات التواصل اللازمة للتفاعل الاجتماعيّ، واستثنى الذين يعانون من إعاقاتٍ حسيّة، ثمّ جاء تعريف باتمان (Batman,1965)، حيث أضاف على تعريف كيرك فكرة التباعد بين الإمكانات العقلية للفرد، وتحصيله الدراسيّ (عبيد،2019).

واتّجه الباحثون حديثًا نحو تحديد مفهوم الصعوبات الخاصّة أو النوعية (Specific Learning Difficulties)، وفي الدليل التشخيصيّ الخامس (DSM-5)، جاء مصطلح جديد وهو مصطلح اضطرابات التعلّم المحدّدة (Specific Learning Disorder)، وحدّد (DSM-5) شروطًا لتشخيص اضطراب التعلّم المحدّد، تمثلت بوجودِ واحدٍ على الأقلّ من الأعراض الآتية حال استمرت مدّة ستة أشهر فأكثر، رغم تقديم التدخلات وحدّدت المؤشرات الآتية: قراءة الكلمات بشكلٍ غير دقيقٍ، أو ببطء، رغم بذل الجهد، صعوبة في فهم معنى ما يقرأ، صعوبة في التهجئة، مشكلات في التعبير والكتابة، صعوبات فهم معنى وحقائق الأرقام وحسابها، صعوبة في التفكير الرياضيّ (طماشة، ومشربط، وصالحة، وعبد الدين، وعودة، وآخرون، 2023).

وعلى مدارِ سنواتٍ أسهمتِ الدراساتُ والأبحاثُ في محاولة تقديم تفسير لاضطراب التعلّم المحدّد وتشخيصه، ومن تلك العلوم (علم الجينات، وعلوم الطبّ، وعلم الأعصاب، اختصاصيّو السمع والبصر، والعلوم التربوية، وعلم النفس)، حيث حاولوا تفسير ذلك الاضطراب، وبحثوا في طرق قياسه؛ لذلك فإنّ الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد يظهرون اضطرابًا واحدًا أو أكثر من المشكلات المتعلقة بتعلم اللغة المنطوقة أو المكتوبة، التي تظهر بشكلٍ كبيرٍ في مهارات القراءة والكتابة، والإصغاء، والتفكير، وفي حلّ المسائل الرياضية، وهذا يترتّب عليه قصورٌ في تعلّم بعض الموادّ الدراسية (بن سعدون، 2016).

وتجدر الإشارة إلى أنّه من بين 5% -10% من الطلبة لديهم اضطرابات التعلّم المحدّدة، وعلى الرغم من كونها من الاضطرابات غير المرئية، فإنّ لها عواقب كبيرةً منها: التعرّض للقلق، والاكتئاب، والعنف، والانطوائيّة، والحاجة إلى وقتٍ كبيرٍ في إنجاز الواجبات، وكذلك تعاني أسرهم من بعض المشكلات: كالإجهاد، وما يزيد الأمر صعوبةً أن يصاحبَ اضطرابات التعلّم المحدّدة اضطرابات نمائية

أخرى، هذا ومن الضروريّ أن يتمّ التركيز على تشخيصِ الطلبة، وكذلك إرشاد المعلمين للطرق الصحيحة في التعامل معهم (مؤمن، 2021).

ويمكن التفريق بين نوعين من اضطراب التعلّم المحدّد (صعوبات التعلّم) بينهما درجةٌ كبيرةٌ من الترابط: أوّلهما يشيرُ إلى صعوبات تطوريّة تتضمّن اضطراباتٍ في الانتباه والإدراك والذاكرة، والحركة واضطرابات في التفكير واللغة، وثانيهما يشير إلى صعوبات أكاديمية تتضمّن مظاهر الضعف أو القصور في القراءةِ والكتابةِ والتعبيرِ والحساب، وتشخيصُ اضطرابِ التعلّمِ المحدّد يحتاجُ إلى عمليةٍ شموليةٍ متكاملةٍ، يقوم بها فريقٌ من ذوي الاختصاص في المجال التربويّ والعقليّ والاجتماعيّ، وعند التشخيص يجب استبعاد الحالات التي لا ينطبقُ عليها تعريفُ اضطراب التعلّمِ المحدّد، ومن ثمَّ نعمل على تقييم الفرق بين التحصيلِ الفعليّ (Observed) والتحصيلِ المتوقّع (Expected)، وإذا كان الفرقُ ذا دلالةٍ إحصائيةٍ، فإنّ الاحتمالَ الأرجح أنّ الحالة هي اضطراب التعلّم المحدّد (الكيلانيّ، والروسان، 2016).

وحظي اضطرابُ التعلّم المحدّد في الفترات الأخيرة باهتمام الباحثين، وأشاروا إلى أنّ المشكلة الأساسية تكمن في تنظيم المعلومات، كونهم يستخدمون استراتيجياتٍ غيرَ مناسبةٍ(المفرجيّ والزبيديّ، 2020).

تصنيف اضطراب التعلّم المحدّد بحسب الدليل التشخيصيّ والإحصائيّ للاضطرابات النفسيّة -الطبعة الخامسة (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Fifth Edition) حسب المحدّدات الآتية:

1. صعوبات خفيفة، تظهر في واحدٍ أو اثنين من المجالات الأكاديمية، ولكنّ الفرد قد يكون قادرًا على الأداء الجيّد عند التزويد بخدمات الدعم (American Psychiatric Association,2022).

2. صعوبات متوسّطة، تظهر في مهارات التعلّم في مجالٍ أو أكثر من المجالاتِ ذات الجانب الأكاديميّ، وليس من المرجّح الإتقان دون فترات تدريس مكثفة ومتخصّصة، قد تكون هناك حاجةٌ للخدمات الداعمة خلال جزءٍ من اليوم في المدرسة، وفي مكان العمل، أو في المنزل لاستكمال الأنشطة الداعمة (هواري وشويخي، 2021).

3. صعوباتٌ شديدةٌ في مهارات التعلم، وهذه الصعوبات تؤثّر على العديد من المجالات الأكاديمية، ومن الصعب تعلّم هذه المهارات دون التدريس الفرديّ المكثّف والمتخصّص، مع تقديم الترتيبات والخدمات المناسبة في البيت، وفي المدرسة، وفي مكان العمل، فقد لا يستطيع الفرد استكمال جميع الأنشطة بكفاءة (American Psychiatric Association,2022).

مجالات صعوبات التعلّم المحدّدة (Specific Learning Disorder)

تقسَّمُ صعوباتُ التعلّمِ المحدّدة إلى ثمانيةِ مجالاتٍ، وهي كالآتي:

صعوبات التعبير الشفهيّ، وصعوبات الاستيعاب السمعيّ، وصعوبات التعبير الكتابيّ، وصعوبات في مهارات القراءة الأساسية، وصعوبات في مهارات القراءة بطلاقة، وصعوبات في الفهم القرائيّ، وصعوبات في الرياضيات، وصعوبات في حلّ المشكلات الرياضية (Kugel,2018).

ويحتاجُ الطلبةُ من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد إلى استراتيجياتٍ وطرقٍ وأساليبَ خاصّةٍ تتناسب معَ قدراتهم؛ لذلك فإنّهم يحتاجون إلى مجموعةٍ من الخدمات والمساعدات الإضافية في العملية التعليمية؛ حتى يستطيعوا التعلّم؛ لذلك وجب على المشرفين، والمعلمين، والإدارات التعليمية، التركيز عليهم، وتوفير الدعم اللازم لهم (أبو نيان، 2020).

الخدمات التي يحتاجها الطلبة من ذوي الفئات الخاصّة:

أشار كل من عبابنة والخمرة (2020) إلى أنّ هناك تطوّرًا وتقدّمًا ملحوظًا في الفترة الأخيرة في التربية الخاصّة، حيث زاد الاهتمام بها، وظهرَ هذا الاهتمام في الزيادة الواضحة لمراكز التربية الخاصّة، وفي البحثِ عن أفضلِ الوسائل والخدمات التي يحتاجها الطلبة من ذوي الفئات الخاصّة لتعزيز دمجهم، وبدا واضحًا التحوّل نحو جَودةِ الخِدمات المقدّمة لهؤلاء الطلبة، والحرص على إيصالها في بيئات تتصف بمستوىً عالٍ من المرونة.

ويرى الأخصائيون أنّ الأطفال من ذوي الفئات الخاصّة كلما تقدمَ بهم العمرُ يقلّ حجم الخدمات الصحية والطبية التي يحتاجون إليها، وعلى العكس من ذلك يزداد حجم وأهمية مجموعة من الخدمات التي يحتاجونها كالخدمات الاجتماعية، وخدمات التدريب المهنيّ، وأخيراً الخدمات الإرشادية (شادي، 2016).

وإنّ اختيارَ الأفرادِ ذوي الفئات الخاصّة للخدمات التي يحتاجونها له تأثيرٌ إيجابيٌّ على جَودة حياتهم، فعندما تتاح لهم تلك الفرصة، فإنّ ذلك يعززُّ تقديرهم لذواتهم، وعندما يشاركون باتخاذ القرار، فهذا يجعل الخدمات تصمّم وفقاً لاحتياجاتهم وتفضيلاتهم، وأهدافِهم الفردية، ويشعرهم بالرضا عن أنفسهم، وعندما يشاركون، فهذا يجعلهم أكثر انتماءً ودمجاً في مجتمعاتهم؛ لذلك فمن المهمّ أن ندركَ وندعمَ حقوقَهم، وأن يكون لهم دورٌ في اختيار الخدمات التي يحتاجونها. (Friedman & Vanpuymbrouck, 2018)

وسنسلطُ الضوء في هذا القسم على خدماتٍ مهمّةٍ للطلبة من ذوي الفئات الخاصة بشكلٍ عامٍّ، وللطلبة من ذوي الاضطرابات الذهنية النمائية، واضطراب طيف التوحّد، واضطرابات التعلّم المحدّدة بشكلٍ خاصٍّ، وهي كالآتي:

1. الخدمات التربوية:

هي مجموعةٌ واسعةٌ منَ البرامجِ التربويةِ (البرنامج التربويّ الفرديّ، والبرنامج التعليميّ الفرديّ، والخطة التدريسية الفردية)، والوسائل والأدوات التربوية، الاستراتيجيات التربوية المصمّمة لذوي الفئات الخاصّة، المقدّمة من المعلمين في المدارس والمعاهد الخاصّة في التربية الخاصّة (اللالا، 2015).

ولقد أكّدتِ التربيةُ الحديثة على حقوقِ الأشخاص من ذوي الفئاتِ الخاصّة، بالحصول على الخدمات التربويّة؛ للوصول بهم إلى أقصى مستوىً ضمن إمكانياتهم، كما أكّدت على ضرورة تغيير الاتجاهات السلبية، التي يحملها البعضُ نحو حقوق الأشخاص من ذوي الفئات الخاصّة في التعليم (الخطيب والحديديّ، 2021).

يسعى القائمون على برامج التربية الخاصة إلى تأمين حقوق الطلبة من ذوي الفئات الخاصّة في الحصول على مجموعة من الخدمات ومنها الخدمات التربوية، التي تتضمّن حصولهم على خططٍ تربويةٍ مناسبة تتناسب مع قدراتهم، والوسائل التعليمية المناسبة، وتطوير المناهج وتكيّفها، بالإضافة إلى توفير استراتيجيات تعليمية تتناسب مع قدراتهم (سعد الدين، 2020).

إلا أنّ هناكَ مجموعةً من الطلبةِ ذوي الفئات الخاصّة، لا يستطيعون الحصول على تلك الخدمات التربوية؛ بسبب عدم التحاقهم بالمدرسة، فوفق الجهاز المركزيّ الفلسطينيّ للإحصاء، فإنّ 32.5% من الطلاب ذوي الإعاقة لا يحضرون للمدرسة نهائيًّا، مقارنة بنسبة 0.9% فقط من أقرانهم دون إعاقات لا يذهبون للمدرسة. (Palestinian Central Bureau of Statistics, 2020)

ويعدُّ الحقُّ في تعليم مناسبٍ للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة مطلّبًا أساسيًّا، على أن يكون التعليم يتناسب مع احتياجاتهم، ويتناسب مع قدراتهم في بيئةٍ غير مقيّدة، وحتى نستطيع أن نحدّد البيئة الأكثر مناسبة لهم لا بدّ من أن يستندَ هذا القرار إلى معلوماتٍ تفصيليةٍ دقيقةٍ؛ فالتقويم في جوهره يتضمّن جمع بياناتٍ أساسيةٍ لاتخاذ قراراتٍ تربويةٍ، وعلى مقدّمي الخدمات استخدام أدواتٍ ومقاييسَ مناسبةٍ (الكيلانيّ والروسان، 2016).

ويرى الدوسريّ (2020) أنّه يجب على مقدّمي الخدمات التربوية تكييف المناهج الدراسية لتتناسب مع الطلبة على اختلافهم واختلاف قدراتهم، ويمكن تحقيق ذلك من خلال: تقسيم النصوص القرائية إلى نصوص أصغرَ؛ حتى يسهل على الطلبة قراءة تلك النصوص وتشخيص وفهمها، ووضع ملخّصات تحتوي على أبرز المعلومات المهمّة، وتخفيف عدد الوحدات الدراسية والدروس المطلوبة، تنويع طريقة عرض المنهج على شكل محتوىً سمعيٍّ بصريٍّ.

ويجبُ أن يحتوي منهاج الطلبة ذوي الفئات الخاصّة على مجموعة من الأبعاد وهي كالآتي: (المهارات الاستقلالية، والمهارات الحركيّة، والمهارات اللغويّة، والمهارات الأكاديمية، والمهارات

المهنيـة، ومهـارات الأمـن والسـلامة، والمهـارات الاقتصـادية، والمهـارات الاجتماعيـة)، وعنـد اختيـار الأسـاليب التدريسـية المناسـبة لهـم، لا بـدّ مـن مراعـاة مجموعـةٍ مـن الأمـور منهـا: نـوع الإعاقـة، وشـدّة الإعاقة، وعمر الطالب الزمنيّ (الخطيب والحديديّ، 2021).

ومن الضروريّ توثيق الخدمات التي يحتاجها الطلبة في الخطط التربويّة الفرديّة، حيث تعدُّ الخطـطُ التربويّـةُ الفرديـةُ الأسـاس فـي بنـاء منهـاج الطلبـة مـن ذوي الفئـات الخاصّـة وفـي تدريسـهم، إذا تعدُّ تلك الخطط منهاجًا فرديًّا للطلبة. ويقصدُ بالخطةِ التربويةِ الفردية "تلك الخطّة التي تصمّمُ بشكلٍ خاصٍّ لطفلٍ معيّنٍ؛ لتناسب حاجاته الفردية، بحيث تشمل الأهداف المتوقّع تحقيقها وفق معايير وفترة زمنيـة محدّدة" (الكيلانيّ والروسان، 2016).

وتعدّ الخطةُ التربويةُ الفرديةُ عقدًا ووثيقةً مكتوبةً، توضع من المختصّين في العمل مع الطلبـة ذوي الفئات الخاصّة؛ توضّح مسؤولية جميع الأطراف ذات العلاقة بالعمل مع الطالب؛ وذلك لتحقيق إنجازاتٍ مستقبليةٍ متوقّعةٍ من الطالب حسب قدراته، وتعدُّ الخطة التربوية أيضاً محكًّا للحكم على فاعلية الخدمات والبرامج المقدّمة للطلبة ذوي الفئات الخاصّة (الكيلانيّ والروسان، 2016).

إلا أنّ هناك بعضَ المعيقات التي تواجه تقديم الخدمات التربوية للطلبـة، منهـا عدم مناسبة البرنـامج التربويّ لقدرات الطلبة ذوي الفئات الخاصّة، وزيادة عدد الطلبة في الصفوف الدراسية، نقص الإمكانات والأجهزة، وعدم مناسبتها للبيئة الفيزيقية، بالإضافة لوجود عقباتٍ ثقافيةٍ واجتماعيةٍ تتعلّق بمستوى وعي الأسرة (الروايحة، 2018).

2. الخدمات الانتقالية:

عرّفها قانونُ تربية الأفراد المعوقين الأمريكيّ لسنة (1997) على أنّها مجموعةٌ من النشـاطاتِ المتكاملةِ المصمّمةِ والمنسقّةِ لإعداد الطالـبِ للمخرجـاتِ المتوقّعـةِ منـه فـي مرحلـةِ البلـوغ، كـالتّعليم بعد المرحلة الثانوية، أو الحصول على التدريب المهنيّ، أو التعليم المستمرّ، أو الانخـراط فـي سـوق العمـل، والعيش باستقلالية، والمشاركة الاجتماعيـة، وذلـك بنـاءً علـى احتياجاتـه الفرّديـة واهتماماتـه واختياراتـه، وتستندُ تلـك النشـاطاتِ إلـى أهدافِ التعليم مـا بعد المدرسـيّ، الخبـرات المجتمعيـة، والأهداف المهْنيّـة، والحياتية المتعلقةِ بمرحلة الرّشد (الخفش، 2018).

وإنّ تزايدَ الأصواتِ التي تنادي بالدمج أدّى إلى زيادة اهتمام الدول بمرحلة ما بعد المدرسة، وعلـى وجه التحديد الاهتمام بالخدمة الانتقالية، حيث تسعى لجعل المدارس تزيد من مسؤوليتها تجاه الأفراد من ذوي الفئـات الخاصّـة، وضـرورة أن يكـون هنـاك ربـطٌ مـا بـين المدرسـة والمجتمـع المحلـيّ (عريقـات والعنيزات، 2022).

وتعدُّ خدماتُ النقلِ من الخدمات ذوات الأهمية للطلبة، وعلى وجه الخصوص الطلبة ذوي الاضطرابات الذهنية، والطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد؛ فلا يمكن أن يستفيدوا من الخدمات دون تمكّنهم من الوصول للمدرسة (الخفش، 2018).

ولقد أكّد هالاهان وآخرون (2013) على ضرورة أن تتضمّن الخدمات والبرامج الانتقالية لذوي الفئات الخاصّة مجالين رئيسين هما: التجهيزات المجتمعية، وتعني تدريب الطلبة ذوي الفئات الخاصّة على التعايش مع المجتمع، مثل تدريبهم على التعامل مع النقود، واستخدام المواصلات، وتشغيل الطلبة بغض النظر عن نوع الإعاقة، من خلال توفير بيئة عمل تناسب قدراتهم، ومن خلال إعطاء تدريبات متنوّعة تتناسب مع قدراتهم.

3. خدمات الإرشاد والخدمات النفسية:

وتعرّف بأنّها الخِدماتُ التي تتضمن مساعدة الشخصِ المعوقِ على مواجهةِ المشكلات والظروف والعواطف والمشاعر، التي تفرضُها مرحلةُ التكيّفِ التي يمرُّ بها، ابتداءً من مرحلةِ إدراكِ حقيقة اختلافه عن غيره، وقبول التشخيص وصولاً لإدراكِ حدود قدراته وتكيفه مَعَ نفسهِ من جهة، ومَع العالمِ المحيطِ به من جهة أخرى، والوصول إلى أقصى درجةٍ ممكنةٍ من النموّ وتكامل الشخصية، وتحقيق الذات" (الخفش، 2018).

وأكّد كلٌّ من موسى (2021)، والدهراويّ (2017) على المهامّ المتعلقةِ بالخدمات النفسية كتحقيق التوافق النفسيّ، والاجتماعيّ للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة وعائلاتهم، والتأكيد على ضرورة مشاركة الأسر في عملية دمج أبنائهم وإرشادهم، وتوفير الدعم لمجابهة تلك المشكلات، وأشارا إلى أنّ إرشاد الطلبة ودعمهم نفسيًّا يعدّان من أهمِ الخِدمات التي يحتاج إليها ذوو الفئات الخاصّة، فخدمات الإرشاد النفسيّ إذا كانت مهمّة للأشخاص العاديين، فهي أكثر أهميةً للأشخاص من ذوي الفئات الخاصّة، ونقصُ تلك الخدمات يعرّضهم لمشكلاتٍ عديدةٍ منها سوء التكيف، وهم بذلك أكثر عرضة للاضطرابات.

لذلك فقد تعدّدت مجالات الخدمات الإرشادية، إلا أنّ إرشادَ ذوي الفئات الخاصّة يعدُّ من أهمّها، فهم أشدّ المحتاجين لتلك الخدمات؛ نظرًا للمشكلات التي تعترضهم، كالوصمة؛ لذلك فالإرشادُ ضروريٌّ لهم، وبجميع المجالات فهم يحتاجون لإرشاد (اجتماعيّ، تربويّ، نفسيّ، صحيّ، مهنيّ، دينيّ، اقتصاديّ، ترفيهيّ...) (الإرياني، 2021).

والطلبة من ذوي الفئات الخاصّة عمومًا، والطلبة المستهدفون بالدراسة على وجه الخصوص، يعانون من تعرّضهم لضغوط نفسية متكرّرة تقريبًا أكثر بخمسِ مرّاتٍ مقارنةً مع العاديين، وترتبطُ تلك الاضطراباتِ بالقيود الحياتية، وخدمات الصحة، والمساندة، والخدمات الترفيهية بانخفاض جودة الحياة؛ لذلك يعدُّ الوصولُ العادل للخدمات، ودعم جميع الأشخاص ذوي الفئات الخاصّة أثناء فترة المراهقة،

والانتقال لمرحلة البلوغ من شأنه أن يساعد في تعزيز الصحة العامّة، ونوعية الحياة لديهم. (Centers for Disease Control and Prevention, 2023)

4. الخدمات المساندة:

وتعرّف بأنّها الخدمات التي تقدّم للأشخاص ذوي الإعاقة؛ من أجل مساعدتهم على الاستفادة من برامج التربية، وهي خدمات ضرورية، يستطيعون من خلالها تخطّي العوائق الناجمة عن العجز، التي تمكّنهم من الاستفادة بأكبر قدرٍ ممكنٍ ممّا يقدّم لهم ضمن إطار التربية الخاصّة، بشكلٍ يعكس احتياجاتهم الفريدة (الجلامدة، 2016).

وتعدُّ الخدماتُ المساندةِ مطلبًا أساسيًّا لتأهيل ذوي الفئات الخاصة ودعمهم؛ ما جعلها محور اهتمام المختصين لدورها الأساس في تكيّف هؤلاء الطلبة، بالإضافة لكونها حقّاً من حقوقهم، فتأهيلهم يشكّل تحدّيًا حضاريًّا للمجتمعات (الرحامنة والزيادات والرحاحلة، 2020).

ويعدُّ توفيرُ الخدماتِ المساندةِ أمرًا مهمًّا جدًّا؛ فهي تزيد من التفاعل مع الأنشطة الأكاديمية طوال فترة دراستهم، كتوفير إرشاد وتوجيه أكاديميّ، ومترجم لغة إشارة، بالإضافة لأجهزة حاسوبٍ ناطقةٍ، ومعينات تقنية (الوابلي، 2017).

وأكد الزريقات والقرعان (2017) على مجموعةِ الأمور التي يجب مراعاتها عند تقديم تلك الخدمات مثل: تقديمها من خلال فريقٍ متكاملٍ، يضمّ مجموعةً من المهنيين، وأهالي ذوي الفئات الخاصّة، وضرورة تبادل الخبرات بين المهنيين؛ لزيادة جودة الخدمات المقدّمة، ومن أن تكون الخدمات المقدّمة ضمن البيئة الأقل تقييدًا قدر المستطاع.

ومن الخدمات المساندة التي يحتاجها الطلبة ذوو الاضطرابات الذهنية النمائية، واضطراب طيف التوحّد هي خدمات العلاج الوظيفيّ، حيث يهدف العلاج الوظيفيّ لتنمية استجابات حسية صحيحة، ويزيد التآزر بين أطراف الجسم، ويزيد من إتقان الطلبة للحركات الدقيقة، ويزيد من التآزر الحركيّ البصريّ لديهم، ويعمل على تطوير الأداء الوظيفيّ لهم، ويحدّ من تفاقم الخلل الموجود عندهم (ملكاوي، 2017).

5. خدمات التقييم والتشخيص:

وتعرّف بأنّها الأساليب والطرق والأدوات والوسائل المتبعة لقياس سلوكيات وقدرات الطلبة ذوي الفئات الخاصّة، وتحديد فئاتهم، وجوانب الضعف والقوة لديهم (الزارع، 2016).

وإنّ من يقوم بتتبّع خدمات التشخيص والتقييم يلاحظ زيادة الاهتمام العالميّ بها في مجال التربية الخاصّة، فخدمات التشخيص والتقييم هي من الركائز الأساسية التي يجب أن نستند عليها؛ لتحديد البديل التربوي الذي يناسب الطلبة من ذوي الفئات الخاصّة، والذي عليه تحدّد الخطط التربوية المناسبة لهم، وتحدّد المناهج، والموادّ التي سيتم تدريبهم عليها خلال فترة دراستهم، ومع كلّ تلك الأهمّيّة إلا أنّ هناك

قصورًا في عملية التشخيص، وفي أدوات التشخيص، وما يزيد هذا الوضع سوءًا أنّ عملية التشخيص تتمّ من أشخاصٍ غير مؤهلين (الزارع، 2016).

وعمليةُ التقييمِ عمليةٌ تكاملية شاملة يجب أن يشترك بها فريقٌ متعدّد التخصّصات، وهي عملية منظّمة ترتكز على جمع المعلومات عن الطالب، بأدوات علمية مقنّنة؛ بهدف تحديد المستوى المناسب للطلبة لاختيار المكان المناسب للدمج، ولوضع الخطّة التربوية الفردية (الروسان،2019)

وإنّ إشراك الأهالي في تقييم أبنائهم شيء مهمّ، فهو عملية تكاملية، وعلى الأسرة أن تتحمّل مسؤولياتها، وأن تعمل كشريكٍ أساسيٍّ مع معلمي الطلبة (شديفات، 2019).

6. خدمة التعليم عن بعد:

ويقصد به التعليم الذي يتمّ من خلال الوسائط التكنولوجية، ومن خلال البيئات الافتراضية ويكون دور المعلم موجّهاً، ويكون التعليم دون وجود المعلم مع الطلبة بشكلٍ مباشرٍ، ويتمّ التغلّب على ذلك من خلال الفصول التخيلية (بريك، 2017).

وفي هذا الإطار، فقد عانت فلسطين كغيرها من بلدان العالم من أزمةٍ حقيقيةٍ في الميدان التربويّ أثناء أزمة كورونا، التي عصفت بجميع دول العالم، تلك الأزمة التي وضعت دول العالم قاطبةً أمام تحدٍّ كبيرٍ، وهو كيفية الحفاظ على التعليم، وعدم تعطله، فخلال الأزمة لم يعد التعليم متوفرًا بنفس المستوى للجميع؛ بسبب ضعف الإمكانات، وضعف البنى التحتية والمادية، واختلاف قدرات الطلبة.

لذلك ظهرت الحاجة لتوفير بدائلَ تربويةٍ مناسبةٍ لإتمام التعليم، فكان الحلّ بالتعليم عن بعدٍ، فهو الوسيلة والحلّ الأنسب، ونظرًا لذلك تمّ تطوير التقنيات التعليمية، وتكنولوجيا المعلومات؛ لتناسب الطلبة على اختلاف مستوياتهم، حتى يستطيع الطلبةُ على اختلافِ مستوياتهم وقدراتهم، تلقّي تعليمٍ جيّدٍ، يراعي الفروق الفردية بين الطلبة من ذوي الفئات الخاصّة، ويساعد على حصولهم على فرصٍ عادلةٍ (الدغيم، 2023).

ولتطوير التعليم عن بعد للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة، لا بدّ من وجود ممارسات تعليمية متنوعة من حيث المحتوى التعليميّ المناسب، الذي يراعي الفروق الفردية، ويلبّي الاحتياجات الفردية لكل إعاقة، مع إجراء التعديلات على نظام التقييم التقليديّ؛ لتتناسب مع التعليم عن بعد، مع ضرورة إبقاء المعلمين على تواصل مع طلبتهم من ذوي الفئات الخاصّة؛ من أجل المساواة والإنصاف، ودعم استمرارية تعلّمهم (معمار والفيفي، 2022).

ولوحظَ أنّ هناكَ نقصًا في كفاءةِ المعلمين في استخدام التعليم عن بعد، حيث أظهرت الفترة الماضية ضعفًا لدى كلٍّ من المعلمين والطلبة في التعليم عن بعد، ويزداد هذا الضعف في المدارس التي لديها صعوبة في إيجاد الموادّ والتجهيزات اللازمة، كالحصول على الحواسيب والبرمجيات، بالإضافة لكون التعليم عن بعد يشكل تحدّيًا كبيرًا للطبة من ذوي الفئات الخاصّة (الأسطل، 2020).

إنّ مشاركةَ أسرِ الأطفالِ من ذوي الفئات الخاّصة في تعليم أطفالهم عن بعد، يعدُّ عاملاً مهمًّا في النجاح الأكاديميّ لهم، فعندما يتعاون المعلمون مع أهالي ذوي الفئات الخاصّة، فإنّ هؤلاء الطلبة يكونون أكثر احتمالاً لتحقيق نتائج إيجابية، وهذا يساعد أيضا في دمج أسر هؤلاء الأطفال في التخطيط والتنفيذ لشراكات مستدامة وذات مغزى (Zahary, Rebecca& Sarah,2020)

وعرّف معمار والفيفي(2022) التعليم عن بعد بأنّه ذلك النظام الذي يقوم بتقديم وسائل اتصال علمية، افتراضيةً وتقنيةً، بحيث يتمّ من خلالها إيصال المعلومات بشكلٍ تقنيٍّ في أماكنهم؛ وذلك سعيًا منها لاستمرار التعلّم في كلّ الحالات والظروف.

التحدّيات التي تواجه حصول الطلبة من ذوي الفئات الخاصّة على الخدمات:

يعاني الطلبة ذوو الفئات الخاصّة بشكلٍ عامٍّ، والطلبة ذوو الاضطرابات الذهنية النمائية واضطراب طيف التوحّد، واضطرابات التعلّم المحدّدة بشكلٍ خاصٍّ من صعوبات، فالخدمات المقدّمة لهم: بدايةً بمشكلات التشخيص والتقييم، وعدم وجود قاعدة بياناتٍ تحدّد المراكز التي تقدّم خدمات العلاج والتأهيل لهم، وعدم وجود متخصّصين بالإرشاد لذوي الفئات الخاصّة، وعدم توفّر معلمةٍ مساعدةٍ تساعدهم في الصف العاديّ، ومن قلّة المؤشرات الخاصّة بالحكم على جودة ما يقدم من خدمات، ما يؤكّد ضرورة التعرف على طبيعة وواقع وطبيعة تلك الخدمات (مؤسسة قادر للتنمية المجتمعية، 2019).

وهناك العديد من المنظمات والجهات التي تدعم الخدمات المقدّمة لذوي الفئات الخاصة وتشرف عليها، بل إنّها أخذت على عاتقها وضع معايير دولية؛ للحفاظ على جودة الخدمات المقدّمة لذوي الفئات الخاصّة، ومن تلك المنظّمات المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديين، وفيما يأتي نبذة عن المجلس:

مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children):

يعدُّ المجلسُ من أبرز المنظماتِ على مستوى العالم، ويعدّ منظمةً دوليةً تجمع المختصّين والمعلمين والمهنيين، الذين يتعاونون من أجل ضمان دمج الأشخاص غير العاديين في جميع نواحي الحياة، ويحملون على عاتقهم إرسال صوت هؤلاء الأشخاص ورؤيتهم ورسالتهم، ويسعون لتحسين جودة حياة الأشخاص غير العاديين وعائلاتهم، فقد أخذ المجلسُ على عاتقهِ الدفاعَ عن حقوقِ هؤلاء الأشخاص، ويحظى المجلسُ بثقةٍ كبيرةٍ من جميع الدول، وهو معروفٌ عالميًّا بخبرته في هذا المجال (هوساوي، 2012) و(القريني،2019).

ويعدُّ المجلسُ ذا تـأثيرٍ كبيرٍ فـي دول العـالم؛ لـذلك قـام بالمبـادرة بوضـع مجموعـة مؤشـراتٍ لمجموعةٍ من الممارسات والمعايير المهنية، لدعم الأشخاص غير العاديين بشكلٍ عامٍّ، ودعم الفئات المستهدفة بالدراسة بشكلٍ خاصٍّ (قواسمة، 2016).

ويرتكز المجلس في عمله على هدفين رئيسين استراتيجيين هما:

أوّلاً: الدفاع عن حقوق الطلبة غير العاديين، ووضع وتطبيق معايير مهنية وممارسات تعليم مهنيّ.

ثانياً: تأهيل المربين، والمهنيين، والمحترفين؛ ليستطيعوا تقديم التعليم والرعاية والدعم للطلبة غير العاديين من خلال التوظيف الأمثل لإمكاناتهم وقدراتهم بشكلٍ شاملٍ وتكامليٍّ (Council for Exceptional Children,2020)

ومن المعايير التي وضعها المجلس الآتي: معايير الممارسة المهنية للمعلمين، ومعايير تعليم ذوي الفئات الخاصّة، ومعايير التعاون والتواصل، ومعايير ذوات علاقة بكلٍّ من المعلمين والإداريين والمرشدين، وبيئات التعليم، والخدمات الانتقالية والدمج، واستراتيجيات التدريس، والخدمات والبرامج المقدّمة للأطفال ذوي الفئات الخاصّة، وأولياء الأمور (ميرغني، 2020).

وأشارَ المجلسُ إلى ضرورة القيام بمجموعة من الأدوار المهمّة؛ لضمان حصول ذوي الفئات الخاصّة على الخدمات ومنها:

ضمان التزام تلك البرامج بالأنظمة والتعليمات، وتشجيع العاملين في هذا المجال، وتزويد أهالي ذوي الفئات الخاصّة بتقارير دورية عن مستوى أطفالهم، وإجراء مراجعاتٍ وتقييماتٍ لجميع البرامج، وإعداد الميزانيات، وتنفيذ المشاريع، وتحقيق المتطلبات القانونية، وفضّ النزاعات بين المدارس وأولياء الأمور، وحضور الاجتماعات والندوات المتعلقة بالتربية الخاصّة (السحيمي والزارع،2021).

وحدّد المجلسُ مجموعةً منَ المعايير للحكمِ على ما يقدّم من خدمة لذوي الإعاقة حدّدت بعشرة معايير، الهدف منها تحسين الخدمات المقدّمة (أبو سباع،2022).

وهي كالآتي:

1. تحديد الأسس: حيث يعدُّ هذا المجال مجالاً متطوّراً بشكلٍ متسارعٍ، يبنى على النظريات والفلسفات، وعلى القوانين والتشريعات والسياسات، وهذا له تأثير على المصطلحات المتعلّقة بذوي الفئات الخاصّة، وعلى الخدمات والبرامج والتخطيط، ومعرفة القضايا الأخلاقية والبيئة الأقلّ تقييدًا (Council of Exceptional Children,2023).

2. خصائص الطلبة وتطوّرهم: يتضمّن هذا المعيار التعرّف إلى مراحل النموّ الطبيعيّ للأطفال العاديين، وغير العاديين، ومقارنتهم ببعض، والتركيز على التشابه والاختلاف في الخصائص وفي النموّ الإنسانيّ، بالإضافة إلى قدرتهم على التفاعل الاجتماعيّ والتعلّم (شقير، 2021).

3. الفروق الفرديّة بين الطلاب: يتضمّن هذا المعيار الاحتياجات الفرديّة لكلّ طالبٍ، وكذلك القدرات الاجتماعية، والأكاديمية، والميول، والاهتمامات، والثقافات بين الأسر، وتنوّع العادات والتقاليد، ويبحث في العلاقة بين الأطفال ذوي الفئات الخاصّة، وأسرهم، ومعلميهم، ويحاول أن يحدّد المؤشّرات التي تشير إلى تعرّض ذوي الفئات الخاصّة للإهمال (أبو سباع، 2022).

4. استراتيجيات تعليميّة: تؤكّد على اختيار استراتيجياتٍ متنوّعةٍ، وتبحث في تكييف تلك الاستراتيجيات، وتسعى إلى تطوير استراتيجيات حلّ المشكلات، بالإضافة إلى تطوير مستوى تقدير الذات والوعي، بالإضافة إلى تركيزها على تطوير المهارات، ومن ثمّ تعميمها؛ لتستمر مع الطلبة (العجميّ والصيفيّ،2018).

5. بيئات التعلّم والتفاعلات الاجتماعيّة: تشمل المشاركة النشطة للطلبة غير العاديين، بالإضافة إلى زيادة التفاعل الاجتماعيّ الإيجابيّ، وتنويع البيئات؛ لتعتمد على الحواسّ المتعددة، لتكون مناسبةً لقدرات الطلبة، ولنوع الاضطراب ودرجته؛ وذلك لضمان مشاركة الطلبة ذوي الفئات الخاصّة بسهولةٍ، وبنشاطٍ، ودافعيةٍ (ميرغني وإبراهيم، 2020).

6. اللغة: يتضمّن هذا المعيار معرفة النمو اللغويّ السويّ وغير السويّ وتحديدهما، وتطوير جانب التواصل بينهم وبين الزملاء الآخرين وتحسينه، واستخدام استراتيجيات تساعد على تطوّر الثروة اللغوية، وتحسين النموّ اللغويّ، بما يتناسب مع الاختلافات الثقافية بينهم (الأحمري، 2019).

7. التخطيط التعليميّ: يركز على إعداد الخطط الفردية، وعلى التوازن بين منهاج التعليم العامّ، ومنهاج الطلبة ذوي الإعاقة، بحيث تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، وكذلك اختيار الوسائل والمحتوى المناسب لتطبيق الخطط، وإشراك أسر الطلبة غير العاديين، وعمل خطط انتقالية تساعد في تسهيل نقلهم من مدرسة لأخرى، ومن المدارس الثانوية إلى بيئة العمل، بالإضافة إلى دعم الخطط بالتقنيات والأساليب العلمية، التي تدعم التعليم الفردي(Council of Exceptional Children,2023) .

8. التقييم: يُقصد بهذا المعيار تقييم الطلبة من خلال أنواع مختلفة من التقييم، وتوظيف نتائج التقييم في رصد احتياجات الطلبة غير العاديين؛ وذلك لتطوير البرامج وتنفيذها، ولتحديد البديل التربويّ المناسب للدمج، ويركّز على أن يتمكّن المعلمون والمعلمات من التشخيص، والتقييم، ومن قراءة النتائج وتفسيرها، وضرورة أن يتمّ التقييم في بيئةٍ مناسبةٍ، وأن يتمّ توفير الدعم المناسب، وأن تشارك أسر الطلبة في اتخاذ القرارات، وأن تتمّ مراقبة ومتابعة تقدمهم (إبراهيم والمرزوقيّ،2022).

9. التعاون: يشارك كلٌّ من مسؤولي التربية الخاصة ومشرفيها، ومقدّمي الخدمات ويتعاونون في اتخاذ قراراتٍ أخلاقيةٍ؛ لتحسين البرامج ذوات الصلة بجميع الطلبة ذوي الفئات الخاصّة وعائلاتهم، ويشير إلى إشراك المدرسة مع أهل الطلبة ذوي الفئات الخاصّة في إعداد الخطط وتنفيذها، وإشراك مؤسّسات المجتمع المدنيّ من مؤسّسات وأصحاب أعمال في التخطيط (الفريح والتركيّ، 2023).

10. الممارسات الأخلاقية: اتخاذ القرارات الأخلاقية، والتعاون بين العاملين؛ لتحسين البرامج والخدمات ذوات الصلة بالطلبة وبأسرهم، بالإضافة إلى المعرفة بالنظريات الأخلاقية، والممارسات القيادية التي توجّه الممارسات التعاونية، وتدعم إدارة البرامج والخدمات ذوات الصلة بالطلبة ذوي الفئات الخاصّة وأسرهم (Michign Department Education,2020)

وبعد سرد المعايير أعلاه نرى مدى أهميّة وجود معايير تنظّم وتحدّد وتقيّم جودة الخدمات المقدّمة لذوي الفئات الخاصّة، فمن خلال تلك المعايير وغيرها من المعايير العالميّة والمحليّة نستطيع أن نطوّر واقع التربية الخاصّة في فلسطين، ونسترشد بها للوصول إلى ممارساتٍ أفضل.

الدراسات السابقة:

يسلّط هذا القسم الضوْء على مجموعةٍ من أهمّ الدراسات العربيّة والأجنبيّة، ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، التي استطاعت الباحثة الاطّلاع عليها، وهي كالآتي:

أجرى القرشيّ وطلافحة (2023) دراسةً بهدف تقييم الخدمات المساندة المقدّمة للطلبة من ذوي الإعاقة الفكريّة في مدارس التعليم العامّ في الرياض من وجهة نظر المعلمين، استخدمت المنهج الوصفيّ التحليليّ، على عيّنةٍ مكوّنةٍ من (32) أخصائيّ تأهيلٍ شاملٍ، طبّقت عليهم استبانة لجمع البيانات، وخلصت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفعٍ للخدمات المساندة المقدّمة للطلبة من ذوي الإعاقة الفكريّة، وكذلك جاء مستوى الخدمات الصحية المدرسية بمستوى مرتفعٍ، وجاءت الخدمات النفسيّة والإرشاديّة بمستوى مرتفعٍ أيضاً، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروقٍ ذوات دلالة إحصائية تعزى لكلٍّ من متغير (الدورات التدريبية، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة) في جميع الأبعاد، وفي الدرجة الكليّة عدا خدمة العلاج الوظيفيّ، التي أظهرت فروقاً لصالح سنوات الخبرة من (5-10 سنوات).

دراسة الفريح والتركيّ (2023)، التي كانت تهدف إلى تقييم الخدمات الانتقالية، التي تقدّم للطلبة ذوي الإعاقة الفكريّة البسيطة في منطقة القصيم من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين، في ضوْء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين، واستخدمت المنهج الوصفيّ، حيث طبّقت مقياسًا لقياس الخدمات الانتقالية من إعداد الباحثين، على عيّنة تكوّنت من (254) مشاركاً، (110) أولياء أمورٍ، (144) معلماً ومعلمةً، وخلصت الدراسة إلى أنّ الخدمات الانتقالية، التي تقدّم للطلبة ذوي الإعاقة الفكريّة البسيطة جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ، وأشارت إلى عدم وجود فروقٍ ذوات دلالة إحصائية في مستوى تقييم الخدمات الانتقالية من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات الآتية: المؤهل العلميّ، والنوع الاجتماعيّ، ولعدم وجود فروق ذوات دلالة في مستوى تقييم الخدمات الانتقالية من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى للمتغيرات الآتية: المؤهل العلميّ، والنوع الاجتماعيّ، ولم تشرْ نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذوات دلالة

إحصائية في مستوى الخدمات الانتقالية من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين في ضوْء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين.

جاءت دراسة عبد المنعم (2023)، التي كانت تهدف إلى التعرف على واقع التمكين التعليميّ للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة في المدارس المصرية، استخدمت المنهج الوصفيّ، وطبّقت استبانةً على عيّنة تكوّنت من (289) من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة في الثانوية، وخلصت الدراسة إلى احتلال الأبعاد على مراتب متقدّمة على النحو الآتي: خدمات التسجيل والقبول، فالخدمات المعيشية، تليها الخدمات المكتبية، فخدمات التجهيزات والأبنية التعليمية، ثمّ الخدمات التعليمية، وأخيرًا خدمة مراكز ذوي الاحتياجات الخاصّة. وتوصّلت إلى مجموعة من المعوّقات، التي تقف أمام التمكين التعليميّ للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة، ومن أهمها: قلّة الميزانيات المخصصة للتمكين التعليميّ وضعفها، وضعف الخدمات الإرشادية وخدمات التوجيه المقدّمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة ونقصها، وقلّة عدد المكتبات المدرسية والمباني التعليمية المناسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة، وقلّة عدد المدرّبين والمدرّسين المؤهلين للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة، ومن ثمّ قدّمت تصوّرا مقترحاً للتمكين التعليميّ.

أمّا دراسة المالكيّ (Almalki,2022)، فكانت تهدف إلى التعرّف إلى طبيعة الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر العاملين في المدارس الشاملة في مدينة الرياض، تكوّن مجتمع الدراسة من جميع العاملين في مدارس الدمج، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (179) عاملاً في تلك المدارس، طبّقت عليهم استبانةٌ لتصنيف الصعوبات، وخلصت الدراسة إلى عدم وجود استراتيجيات تقييمٍ رسميّةٍ مطبّقةٍ على الطلبة ذوي الإعاقة، وأنّ هناك وعياً واتجاهاتٍ إيجابيةً نحو دمج الطلبة، وإلى وجود مواردَ خاصّةٍ وغرفةِ مصادر، ومدرّسٍ مساعدٍ، وأنّ هناك نقصاً في أدوات التقييم الخاصّة بفئة المعاقين المعمّمة ميدانياً من الوزارة، وأظهرت أنّ المعلمين لا يأخذون في الاعتبار الفروق الفرديّة بين الطلبة، وعدم كفاية التدريب الذي يتلقّاه المعلمون، وأنّ دمج الطلبة ذوي الإعاقة، يساعد في تكوين علاقاتٍ اجتماعيةٍ مع الآخرين.

بينما جاءت دراسة حمدان والبلويّ (2022)، بهدف تقديم أنموذجٍ لتحسين جودة الخدمات التعليمية المقدّمة للطلبة من ذوي الإعاقة، وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، واستخدمت المنهج الوصفيّ الكمّيّ؛ لتحقيق أهداف الدراسة، من خلال عيّنة تكوّنت من (56) طالباً وطالبةً من ذوي الإعاقة في جامعة تبوك، وطوّرت أنموذجاً يشتمل على (64) مؤشّراً، موزعةً على خمسة معايير، وتوصّلت إلى أنّ جودة الخدمات التعليمية، التي قدّمت للطلبة من ذوي الإعاقة، كانت بمستوى متوسّطٍ، وأعلى مستوى كان في معيار السياسات والإدارة، وأقلّها في معيار الإرشاد الطلابيّ، ويليه بند تكييف الاختبارات، وخلصت إلى عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في مستوى جودة الخدمات التعليمية

تعود لمتغير الجنس، والمستوى الدراسيّ، وفئة الإعاقة، وإلى وجود فروق ذوات دلالة تعود إلى نوع الكلية، لصالح الكليات العلمية، وأوصت بتفعيل الإرشاد الطلابيّ، وتكييف الاختبارات، وتطوير الخدمات المقدّمة في مجال البيئة الفيزيقية.

وهدفت دراسة آل عثمان (2022)، إلى التعرّف إلى مستوى الخدمات التعليمية، التي تقدّم للطلبة ذوي الإعاقة في برامج الدمج التربويّ بمدارس التعليم العامّ، بمحافظة المجمّعة أثناء فترة كورونا من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة، واستخدمت لهذا الغرض المنهج الوصفيّ المسحيّ، وتكوّنت العيّنة من (295) ولي أمرٍ، طبّقت عليهم مقياساً لتحديد مستوى الخدمات التعليمية، وخلصت إلى أنّ مستوى الخدمات التعليمية في برامج الدمج، المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة كانت بمستوى مرتفعٍ، وأشارت إلى وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ حسب المتغيرات الآتية: (نوع إعاقة الطالب لصالح الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد، والطلبة ذوي صعوبات التعلّم)، بينما لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية لصالح المتغيرات الآتية: (النوع الاجتماعي للطالب، والمستوى التعليميّ لولي الأمر، والمرحلة الدراسية)، وأوصت الدراسة بالعمل على تفعيل خدمة الردّ السريع والشكاوى والمقترحات تجاه الخدمات المقدّمة، وبضرورة تفعيل برامج التوعية وورش العمل، التي تستهدف رفع مستويات الوعي لدى أولياء الأمور باحتياجات ذوي الإعاقة وبخصائصهم التربوية.

كما هدفت دراسة عبد العال (2022) إلى تطوير خدمات الدعم النفسية المساندة المقدّمة للأشخاص ذوي الإعاقة في الجامعات المصرية في ضوْء الخبرة الكندية، وخبرة الولايات المتحدة الأمريكية، من خلال دراسة اعتمدت المنهج المقارن، خلصت الدراسة لعددٍ من الإجراءات التطويرية المقترحة لتطوير خدمات الدعم النفسي المساندة لذوي الإعاقة في الجامعات المصرية، ومن تلك الإجراءات: (تفعيل مراكز الصحة النفسية في تلك الجامعات، وتزويدها بالمختصّين، مع تحديد مواصفاتٍ وشروطٍ لأولئك المختصّين، وتنويع طرق تقديم الخدمات النفسية لتشمل: (التواصل المباشر، والتواصل عبر الهاتف، أو التواصل الإلكترونيّ)، وألا تقتصر خدمات الدعم النفسيّ على النواحي العلاجية، بل تشمل الجانب الوقائيّ، من خلال تعزيز الصحة النفسية للطلبة، ودعت إلى مجانيّة الخدمات ومراعاتها لخصوصية الطلبة، ووضع عددٍ من المعايير؛ لضمان شمولية الخدمات المقدّمة، ومناسبتها وتنوّعها؛ لتشمل جميع فئات ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى تحويل الطلبة للجهات الخارجية المختصّة، والعمل على تسهيل تطوّع الطلبة والعاملين في الجامعات لتقديم بعض الخدمات المتعلقة بالدعم النفسيّ.

وهدفت دراسة عطيّات وأبو حمور (2022) إلى تقييم خدمات التعليم عن بعدٍ، التي قدّمت للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التأهيل المجتمعيّ، التابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الأردنّ، وذلك من وجهة نظر أولياء أمورهم ومعلميهم، واستخدمت لهذا الغرض المنهج الوصفيّ المسحيّ، حيث طبّقته على عيّنةٍ من (136) معلمةً ومعلماً، وعلى (301) ولي أمر، طُبِّقَ عليهم مقياسٌ

لتقييم خدمات التعليم عن بعد، ومقياسٌ لتقييم خدمات التعليم عن بعد من وجهة نظر أولياء الأمور، وخلصت الدراسة إلى أنّ تقييم خدمات التعليم عن بعد جاء بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر المعلمين، وجاء بمستوى مرتفعٍ من وجهة نظر الأهالي، وأشارت الدراسة إلى وجود فروقٍ ذوات دلالة إحصائية في مستوى تقييم المعلمين لخدمات التعليم عن بعد، في ضوْء المتغير الآتي: (المؤهل العلميّ لصالح حملة درجات الدبلوم والبكالوريوس)، ولم تشر إلى وجود فروقٍ في مستوى تقييم خدمات التعليم عن بعد من وجهة نظر أولياء الأمور.

أما دراسة عريقات والعنيزات (2022)، فكانت تهدف إلى التعرّف إلى الخدمات الانتقالية المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة وعلاقتها بجودة الحياة من وجهة نظر العاملين في محافظة بيت لحم، طبّقت المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، على عيّنة من (126) موظفاً، (18) أنثى، و (108) ذكور، واستخدمت مقياساً موزّعاً على خمسة مجالاتٍ؛ لقياس مستوى الخدمات الانتقالية المقدّمة، ومقياساً لقياس جودة الحياة، خلصت الدراسة إلى أنّ مستوى الخدمات الانتقالية المقدّمة لذوي الإعاقة، كانت متوسّطةً في جميع مجالات الدراسة، كما أنّ تقديراتهم لجودة الحياة، كانت متوسّطةً في جميع مجالات الدراسة، وأظهرت وجود علاقة ارتباطية بين الخدمات الانتقالية المقدّمة وجودة الحياة في جميع مجالات الدراسة، وأوصت بضرورة التركيز على الورش والدورات التدريبية؛ لتطوير الموظّفين حتى يستطيعوا مواكبة التطوّرات المتعلّقة بذوي الإعاقة.

أجرى معمار والفيفي (2022) دراسةً بهدف معرفة واقع ممارسات التعليم عن بعد للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، ووضع استراتيجيةٍ مقترحةٍ لتطوير ممارسات التعليم عن بعد، في ضوْء التجارب العالميّة، استخدمت المنهج الوصفيّ المسحيّ، حيث طبّقته على مجتمع الدراسة كاملاً، وتكوّن من (134) معلمةً ومعلماً، وتمّت مقابلة (11) مشرفَ صعوباتِ تعلّمٍ ومشرفةً، ومديري إدارات تربيةٍ خاصّةٍ، تمّ اختيارهم من خلال عيّنةٍ قصديةٍ، واستخدمت الاستبانة والمقابلات لهذا الغرض، وخلصت الدراسة إلى أنّ محور واقع ممارسات التعليم عند بعدٍ، جاء في مستوى محايدٍ، ومحور متطلّبات تطوير ممارسات التعليم عن بعدٍ للطلبة ذوي صعوبات التعلّم كان في مستوى أوافق، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروقٍ ذوات دلالة إحصائية تبعاً للمتغيرات الآتية: (المؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، والإدارة التعليمية)، وأظهرت وجود فروقٍ تبعاً لمتغير النوع الاجتماعيّ لصالح الإناث، وخلصت الدراسة إلى وضع استراتيجيةٍ تطويريةٍ مقترحةٍ؛ لتطوير ممارسات التعليم عن بعد للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، استندت إلى تجاربَ عالميّةٍ.

ودراسة أبو سباع والجدوع (2022)، التي كانت تهدف إلى تقييم الخدمات التربوية المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة في فلسطين، استنادا إلى معايير مجلس الأطفال غير العاديين، وتقديم أنموذجٍ مقترحٍ لتطويرها، واستخدمت المنهج الوصفيّ التحليليّ، على (44) من مراكز التربية الخاصّة، تمّ

اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة من مناطق شمال فلسطين ووسطها وجنوبها، وعيّنة من العاملين في تلك المراكز تكوّنت من (232) عاملاً، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة، طُبِّقَ عليهم مقياسٌ لتقييم الخدمات التربوية المقدّمة، استنادا لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين، مكوّن من (79) فقرةً موزعة على (12) مجالاً، وخلصت الدراسة إلى أنّ مستوى الخدمات التربوية المقدّمة لذوي الإعاقة في فلسطين في ضوْء معايير مجلس الأطفال غير العاديين كان مرتفعاً بشكلٍ عامٍّ، باستثناء مجالٍ واحدٍ هو مجال الخدمات الانتقالية والمهنية، حيث جاء بدرجةٍ متوسّطةٍ، وأظهرت عدم وجود فروقٍ ذوات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصّة في فلسطين، تعزى لمتغيّر نوع المركز(حكوميّ- خاصّ) من وجهة نظر العاملين.

بينما هدفت دراسة محمّد (2022) إلى معرفة العلاقة بين البيئة المدرسية والصحة النفسية للمعاقين عقليّاً، والتعرف إلى مدى تأثير دمج الأطفال على تحسين الصحة النفسية للطفل ذي الإعاقة، تكوّنت عيّنة الدراسة من (50) طالباً من ذوي الإعاقة العقلية، يدرسون بمدارس التعليم العامّ في مصر، طبّقت عليهم المقاييس الآتية" (مقياس جودة البيئة المدرسية، ومقياس الصحة النفسية، ومقياس ستانفورد بينيه بالصورة الرابعة)، وخلصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالسمات الشخصية للطلبة المعاقين المدموجين، وضرورة اعتماد طرق تدريسية أكثر فاعلية، وتزويدهم بمواقف تعليمية، تساعد الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية على إدراك سماتهم الشخصية، ومساعدتهم على تطويرها، ودعت إلى توفير بيئةٍ تعليميةٍ آمنةٍ للطلبة من ذوي الإعاقة المدموجين، وضرورة مساعدة الطلبة ذوي الإعاقة على الانخراط الأمن البيئات التعليمية، مع ضرورة توفير كافّة الخدمات المساندة.

دراسة سورهاينريتش، ميلغاريجو، روت، آرونز وفرازي (Suhrheinrich,Melgarejo,Root,,Aarons& Frazee,2022) التي كانت تهدف إلى التعرف إلى التحدّيات التي تواجه تقديم خدماتٍ فعّالةٍ للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس، وتحديد الاستراتيجيات التي تدعم تنفيذ تلك الخدمات، واستخدمت لهذا الغرض المنهج النوعيّ، طبّقت الدراسة على (33) مشاركاً من مقدّمي الخدمات للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس العامّة، واستخدمت لهذا الغرض الاستبانة والمقابلة وتحليل المستندات، طبقتها على مديري ومعلمي المدارس، وبعض الأشخاص المشاركين في تنفيذ الخدمات، وخلصت الدراسة إلى وجود مجموعة من العوائق مثل: قلّة الإمكانيات، ونقص التدريب، ونقص الخبرة، وأمّا العوامل المساعدة، فأشارت إلى القيادة القوية، وإلى التعاون بين الأفراد المشاركين في تنفيذ الخدمات، وإلى توافر الخدمات المتخصّصة، وتوصّلت إلى وجود اختلافات في التحدّيات بين المناطق الريفية والحضرية، وأكّدت على ضرورة تبني نهجٍ مخصّصٍ لمعالجة الاحتياجات الفردية.

كما هدفت دراسة موسى وعليوات (2021) إلى بناء مقترحٍ للخدمات المساندة، التي تحتاج إليها الطالبات من ذوات الإعاقة الفكريّة في معاهد التربية الخاصّة في جدّة، وللتعرف إلى مدى توفّر تلك الخدمات، استخدمت الباحثتان المنهج الوصفيّ، تكوّنت العيّنة من (82) معلمةً، ووزّعت استبانةٌ مكوّنةٌ من ستّة مجالاتٍ، وخلصت الدراسة إلى أنّ الخدمات المساندة المقدّمة قد تفاوتت واختلفت في درجة توافرها، وجاءت مرتبة تنازلياً كالآتي: خدمات علاج الكلام واللغة، والخدمات الإرشادية والنفسية، والخدمات الصحية، وخدمات التنقل والنقل، وخدمات العلاج الوظيفيّ، وخدمات العلاج الطبيعيّ، وقدمت الباحثتان تصوّراً مقترحاً، وأوصتا بضرورة توفير الخدمات المساندة، التي تبين فيها أوجه القصور، خاصّة خدمتي العلاج الوظيفيّ والطبيعيّ، وضرورة تضمين برامج البكالوريوس في كليات وأقسام التربية الخاصّة مقرّراتٍ تتعلّق بالخدمات المساندة على اختلاف أنواعها.

أمّا دراسة الشهري والقصيرين (2021)، فقد هدفت إلى التعرف إلى واقع الخدمات المساندة المقدّمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد في مدارس الدمج بمدينة جدّة، من وجهة نظر معلميهم، واستخدمت المنهج الوصفيّ المسحيّ، حيث طبّقت استبانة على (149) معلماً ومعلمةً، تمّ اختيارهم عشوائياً، وخلصت الدراسة إلى أنّ واقع الخدمات المساندة المقدّمة لذوي اضطراب طيف التوحّد في مدارس الدمج في جدّة من وجهة نظر معلميهم كانت بدرجةٍ متوسّطةٍ، وإلى وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في متوسّطات تقييم المعلمين للخدمات المساندة، المقدّمة لذوي اضطراب طيف التوحّد تعزى لمتغيرات (المؤهل العلميّ، والجنس، ونوع المدرسة، وسنوات الخبرة)، وأوصت الدراسة بإجراء عديدٍ من الدراسات المتخصّصة في الخدمات المساندة، المقدّمة لأطفال اضطراب طيف التوحّد، وتكثيف الحملات التوعوية حول التعامل مع اضطراب طيف التوحّد.

أما دراسة القحطانيّ والمالكيّ (2021)، فقد هدفت إلى معرفة مستوى وطبيعة الخدمات الترفيهية (الفنية،و الرياضية، والاجتماعية) المقدّمة لذوي الإعاقة الفكريّة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات، واستخدمت المنهج الوصفيّ المسحيّ، وتكوّنت العيّنة من (261) معلمة رياض أطفالٍ حكوميةٍ دامجةٍ لأطفالٍ من ذوي الإعاقة الفكريّة في مدينة الرياض، وخلصت الدراسة إلى أنّ طبيعة الخدمات الترفيهية المقدّمة للأطفال من ذوي الإعاقة الفكريّة في رياض الأطفال جاءت بدرجةٍ متوسّطةٍ، وكانت مرتبةً حسب الآتي: (الخدمات الترفيهية الرياضية، ثمّ الفنية، وأخيراً الاجتماعية)، وجاء مستوى تقديم تلك الخدمات بدرجةٍ متوسّطةٍ مرتبة كالآتي: (الخدمات الرياضية، ثمّ الفنية، ثمّ الاجتماعية)، وتوصّلت الدراسة إلى عدم وجود أيّة فروقٍ ذوات دلالة إحصائية نحو كلٍّ من مستوى الخدمات وطبيعتها تعزى لأيٍّ من المتغيرات الآتية: (التخصّص، والخبرة، وعدد الطلبة في الصف، والدورات التدريبية).

بينما هدفت دراسة الإرياني (2021) إلى التعرّف إلى واقع الخدمات الإرشادية المقدّمة لذوي الاحتياجات الخاصّة في اليمن، والتعرّف إلى الفروق ذوات الدلالة في الخدمات الإرشادية تبعاً لمتغيري نوع الإعاقة ونوع الخدمة، استخدمت المنهج الوصفيّ المسحيّ، وطبّقت على عيّنة من (382) معاقاً ملتحقين بمراكز التربية الخاصّة، وزّعت عليهم استبانة، وخلصت الدراسة إلى أنّ الخدمات الإرشادية (الترويحية، والانفعالية، والاجتماعية، والاقتصادية، والصحيّة، والمهنية، والدينية) تتوفّـر بدرجةٍ بسيطةٍ، بينما الخدمات (التربوية والاجتماعية)، فهي متوافرة بدرجةٍ ضعيفةٍ، وأنّ هناك فروقاً ذوات دلالة إحصائية على الخدمات الإرشادية (التربوية لصالح الإعاقة البصرية، والدينية لصالح الإعاقة الحركية)، بينما لا توجد فروقٌ على الخدمات الإرشادية (الاجتماعية، والانفعالية، والصحيّة، والترويحية، والاقتصادية، والدينية، والمهنية).

ودراسة العيسا وعبيد(2021) التي كانت بهدف الكشف عن واقع الخدمات والبرامج المقدّمة للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية وفق معايير مجلس الأطفال غير العاديين، من وجهة نظر العاملين في مؤسّسات التربية الخاصّة الفلسطينية، واستخدمت المنهج الوصفيّ، طبّقت الدراسة على عيّنة تكوّنت من (120) عاملاً، طبّق عليهم مقياسٌ مكوّنٌ من (6) أبعادٍ: (الرؤية والرسالة، والإدارة والعاملين، والواقع والتشخيص، والبرامج التربوية والخطّة التعليمية، والبيئة التعليمية، والخدمات المساندة)، موزّعٌ على (76) فقرةً، وخلصت إلى أنّ مستوى جودة الخدمات والبرامج المقدّمة للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية وفق معايير مجلس الأطفال غير العاديين مرتفعةٌ في جميع المحاور ما عدا محور البيئة التعليمية، حيث جاء بمستوى متوسّطٍ، وأظهرت النتائج أنّه لا توجد فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ في الخدمات والبرامج على المقياس تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، ونوع المؤسّسة، ومتغير المحافظة، وأظهرت وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ تعزى لمتغير نوع المؤسّسة لصالح الجمعيات الخيرية، وأوصت بضرورة تطوير الخدمات المقدّمة في مؤسّسات التربية الخاصّة في الضفة الغربية بناءً على معايير الجودة العالمية.

كما هدفت دراسة لاجانوفسكا (Laganovska,2021) إلى التعرّف إلى آراء معلمي التربية الخاصّة، وفحص آليات الدعم المقدّمة للطلبة الذين يعانون من اضطراب التعلّم المحدّد أثناء جائحة كورونا، والتعرّف إلى التحدّيات والصعوبات، وإلى الفرص والفوائد من التعليم عن بعد لهؤلاء الطلبة، استخدمت المنهج الوصفيّ المسحيّ، وطبقت الاستبانة على عيّنة تكوّنت من (70) معلمةً ومعلماً في لاتفيا، وأظهرت النتائج أنّ أكثر الوسائل الداعمة للتعلّم عن بعد، كان الواتساب، والماسنجر، والرسالات النصّيّة القصيرة، للتواصل وإرسال الواجبات، ومنصّات وقنوات البثّ المباشر بالفيديو، كما تمّ إرسال وتكييف خطط التعليم الفرديّ لطلبة صعوبات التعلّم عبر الوسائل التقنيّة، وأشارت إلى مجموعةٍ من التحدّيات الفنية منها: ضيق الوقت الذي يحول دون الوصول إلى بيئةٍ تعليميةٍ مناسبةٍ، وافتقار التفاعل

الصفيّ بين المعلم والطالب، أمّا الفرص المساعدة، فأشارت إلى المساعدة المتواصلة من الأسرة في عملية التعلّم عن بعد، وأيضاً غرس الاستقلالية عند الطلبة، وإكسابهم مهارة التخطيط لدروسهم.

كما هدفت دراسة السحيميّ والزارع (2021) إلى التعرّف إلى مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين في البرامج الفردية التربوية للطلبة ذوي الإعاقة الذهنية من وجهة نظر معلميهم، واستخدمت لهذا الغرض المنهج الوصفيّ المسحيّ، تكوّنت العيّنة من (137) معلمةً ومعلماً، من مجتمعٍ مكوّنٍ من (207) معلماتٍ ومعلمين للمرحلة الابتدائية، يعملون في معاهد التربية الفكريّة في محافظة جدّة، وخلصت الدراسة إلى أنّ مستوى تطبيق المعايير في البرامج الفردية التربوية لذوي الإعاقة الذهنية جاء بدرجةٍ كبيرةٍ، وأظهرت عدم وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ في مستوى تطبيق تلك المعايير في البرامج الفردية التربوية من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير الجنس، والخبرة، والبرامج الفردية، وأشارت إلى وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ تعزى لمتغير المؤهل العلميّ لصالح الدبلوم العالي، وأوصت الدراسة ببناء برامجَ مكثّـفةٍ لتدريب المعلمات والمعلمين في مجال تخطيط البرامج التربوية في ضوْء المعايير العالمية.

وهدفت دراسة آن وتشان وكوكينوفا (An,Chan&Kaukenova, 2020) إلى تقييم مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المساندة المقدّمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد، في مراكز التربية الخاصّة في كازاخستان، من خلال دراسةٍ نوعيةٍ، طبّقت على عيّنةٍ من (17) ولي أمر طفلٍ من ذوي اضطراب طيف التوحّد، واستخدمت لهذا الغرض المقابلة، وخلصت الدراسة إلى أنّ الخدمات المساندة المقدّمة لم تبلغ المستوى المأمول من أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد، وأشارت إلى وجود ضرورةٍ لعلاج القصور الموجود في الخدمات المقدّمة، خصوصاً خدمات العلاج الوظيفيّ، وكذلك أشارت الدراسة إلى انخفاض مستوى الخدمات الاجتماعية المقدّمة للأطفال وأولياء أمورهم، وكذلك انخفاض في مستوى وعي المجتمع.

وهدفت دراسة حمدين (2020) **إلى** تقييم الخدمات المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الأردنية الدامجة بناءً على معايير الجودة من وجهة نظر كلٍّ من المعلمين، وأولياء الأمور، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (313) فرداً من المعلمين وأولياء الأمور، طبّقت عليهم أدوات الدراسة، التي تمثّـلت بمقياسٍ لقياس جودة خدمات التربية الخاصّة في المدارس الأردنية الدامجة، وخلصت إلى أنّ تلك الخدمات جاءت بدرجةٍ متوسّطةٍ في المدارس الدامجة، التابعة للقطاع الخاصّ، مقارنةً بالمدارس الدامجة في القطاع الحكوميّ العامّ، وأشارت إلى عدم وجود فروقٍ بين تقييم أولياء الأمور، وتقييم المعلمين على جميع أبعاد المقياس.

كما هدفت دراسة هتوت وهو وويلز (Htut,Ho&Wiles,2020) إلى معرفة الخدمات المساندة المقدّمة للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحّد الآسيويين في نيوزيلندا، واستخدمت لهذا الغرض

المنهج النوعيّ، الذي يستند إلى تحليل المحتوى، من خلال عيّنة من (387) من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد، حيث تمّ فحص خدمات الدعم الحكومية وغير الحكومية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحّد وعائلاتهم، وخلصت الدراسة إلى أنّ الخدمات المقدّمة لأطفال اضطراب طيف التوحّد كانت بمستوى أقلّ في خدمات ذوي الإعاقة ودعمهم، وأشارت إلى وجود تعقيداتٍ في الوصول إلى الخدمات الصحية وخدمات التنقل، وخدمات التعليم والدعم الاجتماعيّ، واقترحت توفير خدماتٍ صحيّةٍ، وخدمات دعم ذوي الإعاقة، وخدمات التعليم.

وهدفت دراسة السردية (2020) التي كانت تهدف إلى التعرّف إلى آراء أعضاء هيئات التدريس الجامعية عن العوامل التي تساعد على نجاح المرحلة الانتقالية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة من التعليم الثانويّ للجامعيّ، مستخدمةً لهذا الغرض المنهج الوصفيّ، على عيّنة قصديّة تكوّنت من (15) أستاذاً جامعياً، طبّقت عليهم الاستبانة، توصّلت الدراسة إلى أنّ المتوسّط الحسابيّ كان مرتفعاً، ما يدلّ على أهميّة المجالات السبعة، التي ذكرت في المقياس، والتي تمثّـل عوامل نجاح المرحلة الانتقالية، وجاءت تلك المجالات بالترتيب كالآتي: (البنية التحتية، والتكاليف المادّيّة، وإجراءات الانتقال، واختبارات القبول، وخصائص الطالب من ذوي الإعاقة، والتعديلات الأكاديمية)، أمّا مجال الاحتفاظ بالوثائق، فقد بلغ أدنى متوسّطٍ، وتوصّلت الدراسة إلى مجموعةٍ من التوصيات منها: توفير الإمكانات والخدمات والوسائل التعليمية؛ لدورها الفاعل في عملية الانتقال، وتكييف المناهج، والاهتمام بالبرامج والخطط التربوية الفردية.

كما هدفت دراسة محمّد ومهنّا (2020) إلى معرفة مستوى فاعلية البرامج التربوية، التي تقدّم للطلبة ذوي الإعاقة بمدينة كوستي في السودان في ضوٍّء المعايير العالمية، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، على عيّنة من (34) من العاملين، تمّ اختيارهم بطريقةٍ قصديّةٍ، واستخدم الباحثان المعايير العالمية للتربية الخاصّة كمؤشّرات للدراسة، وخلصت إلى أنّ مستوى الفاعلية منخفضٌ، وكشفت عن فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ في مستوى الفاعلية بين أبعاد مؤشّرات التربية الخاصّة، حيث حصل بعد البرامج التربوية، وبعد التقييم على أعلى مستوى فاعلية، وأدنى متوسّطٍ للأبعاد مشاركة الأسرة، وبعد التخطيط الاستراتيجيّ، وخلصت الدراسة إلى مجموعةٍ من التوصيات منها: ضرورة إعداد كوادر مؤهّلةٍ ومدّربةٍ؛ لتقييم مستوى فاعلية الخدمات والبرامج المقدمة لذوي الإعاقة كلّ إعاقة على حدة.

أمّا دراسة بوبوفسكا (Popovska ,2020)، فقد هدفت إلى ،تحديد خدمات الدعم للأطفال ذوي الإعاقة وعائلاتهم التي تؤدّي إلى زيادة جودة الإدماج التعليميّ، من خلال دراسة وصفيّة تحليليّة، طبّقت على عيّنة من (166) ولي أمر طالبٍ من ذوي الإعاقة (إعاقات مختلفة) مستخدمة الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ معظم الأطفال ذوي الإعاقة بحاجةٍ لخدمات دعمٍ مناسبةٍ خاصّةٍ بكلّ إعاقةٍ، وهناك حاجةٌ

لإصلاحات متعدّدة المستويات في التعليم الجامع، وهم بحاجةٍ لخدماتٍ واسعةٍ، كتسهيل الوصول للمدارس، وتلقّي تعليمٍ مساعدٍ، والمساعدة القانونية، والدعم النفسيّ، وضرورة تدريب المعلمين، ودعم الوالدين من خلال توفير فرصٍ أكبر لإدماج الأطفال ذوي الإعاقة في الحضانات ومراكز الرعاية النهارية، وهناك حاجة لمراكز المصادر؛ ليتلقىّ الطلبة ذوو الإعاقة الدعم المناسب من فريقٍ متخصّصٍ، وأشارت إلى أنّ نسبة الأطفال ذوي الإعاقة الملتحقين بالتعليم قبل المدرسيّ منخفضة جداً؛ بسبب عدم كفاية الشروط المادّيّة والتقنيّة للعمل معهم، وبسبب المواقف السلبية، والأحكام المسبقة للمعلمين، خاصّةً في الصفوف المكتظّة، وخلصت إلى أنّ الآباء يجدون صعوبةً في ممارسة حقوق أطفالهم في المجالات الثلاثة: التعليم، والصحّة، والرعاية الاجتماعيّة.

وجاءت دراسة الشطيّ والمرسي (2020) بهدف تقييم واقع الخدمات المساندة والتعليمية لذوي الإعاقة في الكويت، استخدمت المنهج المسحيّ على عيّنة تكوّنت من (274) من العاملين مع ذوي الإعاقة، طبّقت عليهم استبانةٌ؛ لتقييم الخدمات المساندة والتعليمية، وخلصت إلى وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ في تقييمهم لواقع الخدمات التعليمية تعزى لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصّة في محور: (الخدمات المساندة، والخدمات التعليمية، والدرجة الكليّة)، ولوجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ تعزى لمتغير المؤهل العلميّ لصالح الدراسات العليا في (محور الخدمات التعليمية، وفي الدرجة الكليّة)، ولوجود فروقٍ تبعاً لمتغير طبيعة العمل لصالح أفراد الهيئة الإدارية والإشرافية في (محور الخدمات التعليمية، والدرجة الكليّة)، ولوجود فروقٍ ذوات دلالةٍ تبعاً لمتغير نوع الإعاقة لصالح اضطراب التعلّم المحدّد (في محور الخدمات المساندة، وفي الدرجة الكليّة).

أمّا دراسة عبابنة والخمرة (2020)، فهدفت إلى التعرف إلى واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردنّ، واستخدمت المنهج الوصفيّ المسحيّ، واستخدمت عيّنةً قصديّةً من (97) معلماً، و(22) مديراً، طبّقت عليهم استبانةٌ، وأظهرت النتائج أنّ درجة فاعلية الخدمات والبرامج المقدّمة كانت متوسّطةً، وأظهرت وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ تعزى لأثر متغير المؤهل العلميّ حول واقع الخدمات، والبرامج، والممارسات المقدّمة في المدارس الأردنية الدامجة لصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروقٍ ذوات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس والخبرة، والمسمّى الوظيفيّ، وأوصت بالعمل على زيادة فاعلية خدمات وبرامج الدمج في المدارس الأردنية الدامجة في ضوْء المعايير الوطنية، والعمل على إجراء دراساتٍ لاحقةٍ، تتناول واقع البرامج والخدمات في المدارس الأردنية الدامجة في ضوْء المعايير العالمية.

أمّا دراسة لأريبا وارثور وميربير وسايمونس (Larriba, Arthur,Merbler&Symons,2020)، فكانت بهدف التعرّف إلى تصوّرات كلٍّ من الوالدين، ومعرفة درجة رضاهما عن الخدمات المساندة وخدمات التربية الخاصّة المقدّمة في أمريكا لبناتهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج

الوصفيّ المسحيّ، وجمعت البيانات من خلال استبانةٍ، تمّ تطبيقها على عيّنة مكوّنة من (40) أسرةً، وخلصت الدراسة إلى أنّ أغلب الآباء لديهم رضا عن الخدمات المقدّمة لبناتهم في المرحلة الابتدائية: ومن تلك الخدمات: (العلاج الوظيفيّ، والطبيعيّ، والتدخل المبكّر، والنطق واللغة، وإرشاد الأسر، والعلاج السلوكيّ، الخدمات التعليمية، والصحيّة)، وأبدوا إحباطاً وعدم رضا عن تلك الخدمات في المراحل المتوسّطة والثانوية؛ بسبب القصور في خدمات اللغة والنطق، وعدم كفاية الوقت المحدّد لتلقّي الخدمات، التي تمّ ذكرها سابقاً.

وجاءت دراسة ميرغني وإبراهيم (2020) بهدف تقييم البرامج التربوية المقدّمة لذوي الإعاقة بمحافظة وادي الدواسر في السعودية في ضوْء المعايير العالمية، استخدمت المنهج الوصفيّ التحليليّ، وتكوّنت العيّنة من (10) برامج للتربية الخاصّة، وطبّقت مقياساً لتقييم البرامج التربوية، تمّ إعداده وفقاً للمعايير العالمية للتربية الخاصّة، وخلصت الدراسة إلى أنّ فاعلية البرامج المقدّمة لذوي الإعاقة كانت بدرجةٍ متوسّطةٍ، وأشارت إلى وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ بين أبعاد مؤشّرات التربية الخاصّة لصالح بعد التقييم، حيث حصل على درجةٍ عاليةٍ، بينما بعد العاملين والإدارة ومشاركة الأسرة والبرامج التعليمية والدمج والخدمات الانتقالية حصلت على درجة فوق المتوسّط، بينما حصل بعد التخطيط الاستراتيجيّ على درجةٍ متوسّطةٍ، وتوصّلت إلى وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ تعزى للمتغيرات الآتية: (جهة العمل، ونوع الإعاقة، والمؤهل العلميّ، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة) وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على أبعاد البرامج التربوية وفقاً للمعايير العالمية.

كما هدفت دراسة فريدمان وفان (Friedman VanPuymbrouck,2019) إلى التعرف إلى العلاقة بين الأشخاص ذوي الإعاقة، وبين القدرة على اختيار الخدمات المقدّمة لهم، ونوعيّة حياتهم في الولايات المتحدة، استخدمت المنهج النوعيّ، وتمّ تطبيق الدراسة على (1100) من الأشخاص ذوي الإعاقة، وطبّقت عليهم أداةٌ موجّهةٌ للأشخاص ذوي الإعاقة، خلصت الدراسة إلى أنّ الأشخاص ذوي الإعاقة قادرون على تحديد واختيار نوع خدماتهم، وبناءً على أنّهم قادرون على اختيار خدماتهم، فإنّ ذلك يحسّن نوعية حياة الأشخاص ذوي الإعاقة.

أمّا دراسة الطيار (2019)، فكانت تهدف إلى التعرف إلى واقع ممارسة العمل الجماعيّ، والاستشارة ببرامج التربية الخاصّة، ومعرفة مستوى معرفة العاملين في برامج التربية الخاصّة، استخدمت المنهج الوصفيّ، وطبّقت استبانةً على (428) معلماً في التعليم العامّ في مدينة الدمام في السعودية، وخلصت إلى أنّ واقع ممارسة العمل الجماعيّ، والاستشارات ببرامج التربية الخاصّة منخفضٌ بشكلٍ كبيرٍ، وإلى قلّة في العمل الجماعي والاستشارات من مديري المدارس، وخوف المعلمين من ممارسة العمل الجماعيّ والاستشارات بشكلٍ ملحوظٍ، وغياب التشريع الملزم لممارسة العمل الجماعيّ والاستشارات، وقلّة المخصّصات التي تدعم العمل الجماعيّ والاستشارات في البرامج.

وهدفت دراسة الحميضي (2019) إلى معرفة البرامج والخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الجامعية، وحاولت إبراز العقبات والتحدّيات التي تواجههم، واستخدمت لهذا الغرض المراجعة النظرية لما خلصت إليه الدراسات النفسية والتربوية المعاصرة، وخلصت الدراسة إلى وجود فجوةٍ ما بين السياسات والممارسات على أرض الواقع في الجامعات، وتوصّلت إلى أنّ الطلبة لديهم العديد من المشكلات مثل" (ضعف القراءة والكتابة السريعة..)، ومشكلات اجتماعية: (الخوف من الوصمة، وضعف التواصل مع مدرسيهم وأقرانهم....)، بالإضافة إلى المشكلات النفسية ومنها: (القلق من الاختبارات، وتدنّي تقدير الذات، والقلق المستمرّ، والحساسية المفرطة، وضعف القدرة على ضبط الانفعالات)، وخلصت الدراسة إلى حاجتهم إلى توفير مرشدٍ أكاديميٍّ مؤهلٍ، يقوم بمتابعتهم خلال مسيرتهم الجامعية، وأشارت إلى ضرورة عمل تعديلاتٍ ومواءماتٍ في طرق وأساليب التدريس، والتقييم، وتعزيز استخدام التكنولوجيا المساعدة، من خلال التعليم عن بعد، والكتب الناطقة والمسموعة.

وجاءت دراسة القاضي (2019) بهدف التعرّف إلى التحدّيات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلّم، واستخدمت المنهج الوصفيّ التحليليّ، وطبقت استبانة على عيّنة من (654) معلمة صعوبات تعلّم في مدارس التعليم العامّ التابعة لمدينة الرياض في السعودية، وخلصت الدراسة إلى وجود مجموعةٍ من التحدّيات منها: عدم وجود معلمةٍ مساعدةٍ في الصف الدراسيّ العاديّ، وقلّة الكفاءات التي من المفروض أن تشارك في وضع البرنامج التربويّ الفرديّ، واختلاف إعداد الخطط التربوية من طالبةٍ لأخرى، وعدم وجود آليةٍ واضحةٍ لاجتماعات الفريق المكلّف بإعداد الخطة التربوية، واختلاف الآراء ووجهات النظر بين المعلمات والمشرفات التربويات، والقصور في الإلمام بالدليل التنظيميّ للتربية الخاصّة، عدم وجود تعاونٍ بين معلمي اللغة العربية والرياضيات، وعدم تقبّل المعلمة آراءَ الفريق المشارك في إعداد البرنامج التربويّ الفرديّ.

ودراسة كالان (Callan,2019) التي كانت بهدف التعرّف إلى مدى شمولية المدارس البريطانية الابتدائية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة لمعايير المدرسة الشاملة، واستخدمت لهذا الغرض عيّنة من (15) فرداً، يمثلون المعلمين، والإدارات المدرسية، ومساعدي الطلبة من ذوي الإعاقة، بالإضافة لأولياء أمورهم في مدرسة روز هيل، واستخدمت المقابلات كأداة للدراسة، وخلصت الدراسة إلى أنّ مدرسة روز هيل قد أظهرت إنجازاً كبيراً نحو التحوّل إلى المدرسة الشاملة، وأشارت إلى وجود بعض العقبات، التي كان أهمّها ضرورة توفّر الدعم الفنيّ والماديّ، بالإضافة إلى ضرورة توفير تدريب للمعلمين، وكذلك أهميّة التواصل بين أخصائيّ النطق والأخصائيّ النفسيّ والمهنيّ وبين المعلمين.

وهدفت دراسة إليك وإيه وكونوك (Ilik,Senay &Konuk,2019) إلى تقييم مشاركة أولياء الأمور في برامج التعليم الفرديّ، من خلال آراء المعلمين وأولياء أمور الطلبة، استخدمت المنهج النوعيّ، من خلال طرح أسئلة على عيّنة قصديّة، تكوّنت من (22) من معلمي التربية الخاصّة، و(25) من أولياء

أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة، حول إعداد الخطط التربوية الفردية وتنفيذها، وخلصت الدراسة إلى أنّ معظم الآباء لا يعرفون شيئاً عن برنامج التعليم الفرديّ والخطط التربوية، ولا يشاركون فيها، أمّا معلمو التربية الخاصّة، فتبيّن أنّهم يفتقرون إلى المعرفة بكيفية إشراك أولياء الأمور في البرنامج الفرديّ، والخطط التربوية الفردية، وخلصت إلى وجوب قيام المسؤولين والمشرفين بتفعيل برامج التعليم الفرديّ، والخطط التربوية الفرديّة، وضرورة وجود تعاونٍ مشتركٍ بين المعلمين وأولياء الأمور للعمل معاً على الخطط التربوية.

وجاءت دراسة عبد الله والتميميّ (2019) بهدف التعرّف إلى جودة الخدمات الإرشادية المقدّمة لذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمديرين، واستخدمت المنهج الوصفيّ، وتمّ اختيار عيّنة طبقيّة عشوائيّة، تكوّنت من (112) معلمةً ومعلماً، و (27) مديرةً ومديراً يعملون في مدارس التربية الفكريّة في المدارس الابتدائية بحائل، طبّق عليهم مقياسٌ لقياس جودة الخدمات الإرشادية المقدّمة لذوي الإعاقة العقليّة، وخلصت الدراسة إلى أنّ الخدمات جاءت بدرجةٍ عاليةٍ، وكانت مرتّبةً كالآتي: البيئة التعليمية، ومشاركة الأسرة ودعمها وتمكينها، وسجلّات الطلبة، والتقييم الذاتيّ، وأساليب التدريس، وتعديل السلوك، والمنهج، وأساليب التقويم)، وأشارت إلى وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ في جميع المجالات تعود لمتغير النوع الاجتماعيّ لصالح الإناث، عدا مجال التقييم الذاتيّ، حيث لم تشر النتائج إلى وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ بين الإناث والذكور، وأشارت إلى عدم وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ تعود لمتغيرات (المؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، والمسمّى الوظيفيّ).

وكانت دراسة الأحمريّ (2019) بهدف تقييم برامج التدخّل المبكّر للأطفال من ذوي الإعاقة الفكريّة في ضوْء معايير مجلس الأطفال غير العاديين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ، وطبّقت استبانةٌ أعدّتها الباحثة، وخلصت الدراسة إلى أنّ الخدمات المقدّمة تتّفق بمستوى عالٍ في جميع المعايير، وكانت الخدمات مرتبةً كالآتي: (بند التشخيص والتقييم على المرتبة الأولى، ثمّ معيار التعاون، ومعيار التخطيط التعليميّ، ومعيار بيئة التعلّم والفعاليات الاجتماعية، ومعيار الممارسة الأخلاقية والمهنية، ومعيار الاستراتيجيات التعليمية، وأخيراً معيار السياسات والقيادة)، وخلصت الدراسة إلى وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ في مستوى جودة الخدمات تعزى للمتغيرات الآتية: التخصّص لصالح تخصّص (الأخصّائية النفسية)، ومعيار الممارسات الأخلاقية والمهنية، ومعيار الاستراتيجيات التعليمية لصالح معلمات التربية الخاصّة، ومعيار الممارسات الأخلاقية والمهنية لصالح أخصّائية علاج النطق والتخاطب، وفي معيار السياسات والقيادة، ومعيار التعاون، ومعيار التخطيط التعليميّ لصالح الأفراد الذين حصلوا على دوراتٍ تدريبيةٍ تتعلّق بمعايير مجلس الأطفال غير العاديين.

ودراسة القرنيّ (2019) التي كانت تهدف إلى معرفة درجة توفّر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في برامج إعداد معلمي اضطرابات طيف التوحّد بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات، تمّ استخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ، طبّقت الدراسة على طالبات السنة الرابعة في مسار اضطرابات التوحّد بقسم التربية الخاصّة، البالغ عددهنّ (43)، طبّقت عليهن استبانةٌ لجمع البيانات، وخلصت الدراسة إلى أنّ جميع المعايير الموجودة ببرامج إعداد المعلمين تنطبق بدرجةٍ عاليةٍ مع معايير مجلس الأطفال غير العاديين.

بينما هدفت دراسة الحموز (2018) إلى التعرف إلى واقع التربية الخاصّة في فلسطين، والدور المأمول لها في مؤسّسات التربية الخاصّة بمحافظة الخليل، واستخدمت المنهج الوصفيّ التحليليّ، طبّقت الدراسة مقياساً من إعداد الباحث، على عيّنة من (112) مشاركاً، وخلصت للآتي: أبرز الخدمات التي قدمتها برامج التربية الخاصّة، هي الخدمات التأهيلية، بينما جاءت خدمات (الإعانات المالية، والخدمات الإيوائية) في الترتيب الأخير، وأبرز البرامج المقدّمة هي البرامج المقدّمة لصعوبات التعلّم، بينما جاءت برامج الموهبة والتفوّق في الترتيب الأخير، وأنّ كفاءة وفاعلية البرامج والخدمات المقدّمة لذوي الاحتياجات الخاصّة جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ، وأنّ واقع المشكلات التي تواجه التربية الخاصّة كانت بدرجةٍ مرتفعةٍ جدّاً، حيث تمثلت أبرز المشكلات في محدوديّة التنسيق والتكامل بين المؤسّسات، أمّا الدور المأمول لتعزيز التربية الخاصّة على صعيد المؤسّسات، فجاء بدرجةٍ مرتفعةٍ جدّاً، وخرجت بمجموعةٍ من التوصيات منها: زيادة التنسيق والتكامل بين المؤسّسات.

كما هدفت دراسة العجميّ (2018) إلى تقويم أداء معلمي التربية الفكريّة في ضوْء المعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين، واستخدمت لتحقيق أهدافها استبانةً من إعداد الباحثة، طبّقتها على (150) معلماً ومعلمةً من معلمي التربية الفكريّة في المدينة المنوّرة، وخلصت إلى توفّر وبدرجة كبيرة معايير مجلس الأطفال غير العاديين في أداء معلمي التربية الفكريّة، وهي مرتبةٌ تنازليّاً: (الممارسات الأخلاقية المهنية، والفروق الفردية في التعليم، واللغة، والتفاعلات الاجتماعية وبيئات التعلم، والتعاون، والاستراتيجيات التعليمية، والتخطيط التعليميّ، وخصائص المتعلمين ونموهم، أمّا معيارا (التقييم والأسس)، فجاءا بدرجةٍ متوسّطةٍ، ووجود فروقٍ ذوات دلالةٍ بمحور التخطيط التعليميّ تعزى لمتغير جنس المعلم لصالح الإناث، وعدم وجود فروقٍ تعزى لمتغير جنس المعلم في المحاور الباقية، ووجود فروقٍ ذوات دلالةٍ بمحور بيئة التعلّم والتفاعلات الاجتماعية، والتعاون، والممارسات المهنية تعزى لمتغير المكان التربوي لصالح المدرسة، أمّا متغيرا الخبرة والمؤهل العلميّ، فلم يكن لهما أيّ تأثير.

كما هدفت دراسة المومني والشمريّ (2017) إلى التعرّف إلى درجة توفّر الخدمات الإرشادية في البرامج التي تقدّم للطلبة من ذوي صعوبات التعلّم في غرف المصادر في بعض المناطق السعودية من وجهة نظر معلميهم، استخدمت المنهج الوصفيّ؛ لتحقيق أغراض الدراسة، وتكوّنت العيّنة من (238)

معلماً ومعلمةً في المدارس التابعة لمناطق الحدود الشمالية في السعودية، طُبِّقَ عليهم مقياسٌ مكوّنٌ من ثلاثة أبعادٍ، وخلصت الدراسة إلى أنّ مستوى الخدمات الإرشادية المقدّمة للطلبة من ذوي صعوبات التعلّم، كانت متوسّطةً من وجهة نظر معلميهم، وأظهرت وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ في استجابات أفراد العيّنة على المقياس ككلّ تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين ذوي (10 سنوات فأكثر)، مقارنةً بالمعلمين من ذوي الخبرات المتدنية (أقلّ من خمس سنوات)، ووجود فروقٍ تعزى لمتغير المؤهل العلميّ (دبلوم عالٍ فأعلى)، ووجود فروقٍ لمتغير النوع الاجتماعيّ على مقياس الخدمات الإرشادية لصالح الذكور وفي جميع المجالات.

وهدفت دراسة ميلبيان وياترس (Melboea& Ytterhus ,2017) إلى التعرّف إلى نوع الأنشطة التي يشارك فيها ذوو الإعاقات الذهنية أثناء أوقات فراغهم، ومتى وكيف يشاركون، استخدمت المنهج النوعيّ، وتمّت مقابلة عيّنةٍ من (10) من الشباب ذوي الإعاقات الذهنية (خفيفة ومتوسّطة)، تتراوح أعمارهم بين (13-16)، ولديهم القدرة على اللغة المنطوقة، و(20) من أولياء أمورهم، وخلصت الدراسة إلى أنّ الشباب المعاقين ذهنياً لديهم نفس الرغبات والتفضيلات للمشاركة في الأنشطة الترفيهية مثل أقرانهم غير المعوّقين، وكلا الجنسين يفضّلان الأنشطة الرياضية والثقافية، وأنّهم يعانون من التهميش من الأنشطة الترفيهية المنظّمة للشباب بشكلٍ عامٍّ.

وجاءت دراسة ساوثواردا، كوبيرا، فيلوب (Southwarda, Coopera, Philob,2017) بهدف استكشاف تجارب الانتقال (من مرحلة المدرسة إلى مرحلة المراهقة والشباب) للأفراد ذوي الإعاقة الذهنيّة من وجهة نظرهم، ووجهة نظر والديهم، من خلال دراسة نوعيةّ تمّ فيها إجراء مقابلاتٍ شبه منظّمة مع 17 شابًا من ذوي الإعاقات الذهنية الخفيفة والمتوسّطة والشديدة، تتراوح أعمارهم بين 16 و27 عامًا، ومن 23 من آباء شبابٍ يعانون من إعاقات ذهنيّةٍ خفيفةٍ، ومتوسّطةٍ، وشديدةٍ، وخلصت الدراسة إلى أنّ الانتقال من المدرسة إلى مرحلة البلوغ يحتاج إلى دعمٍ أفضل للطلبة ذوي الإعاقات الذهنيّة من أجل تخفيف القلق الناتج عن الانتقال، وأشارت إلى أنّ هذا الانتقال يحتاج إلى فتراتٍ أطول من الأطفال العاديين، وأنّهم يحتاجون إلى رعايةٍ خاصّةٍ؛ لصعوبة تلك الفترة الانتقالية عليهم، وأكّدت على ضرورة التركيز عند الانتقال على الصحّة النفسية والرفاهية، وأشارت إلى أنّ هناك نقصاً في الدعم الكافي لهم أثناء الانتقال، وإلى نقص خبرات الأهل، وإلى الصعوبات المرتبطة بالنموّ، بالإضافة للمشكلات السلوكية، ومشكلات السمنة، التي تزيد من صعوبة الانتقال.

أمّا دراسة سيغستاد (Sigstad,2017)، فكانت بهدف تقييم برامج الدمج المقدّمة للطلبة من ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة، وكذلك التعرّف إلى أهمّ الصعوبات والتحديات التي تواجه تلك البرامج، تكوّنت عيّنة الدراسة من (9) معلمين، تمّ اختيارهم من ثلاث مدارس دامجةٍ، واستخدمت لهذا الغرض المقابلات المفتوحة، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ برامج الدمج المقدّمة للطلبة من ذوي الإعاقة الذهنية

الخفيفة ناجحةٌ بدرجةٍ كبيرةٍ، وأنّ الصعوبات والتحّديات التي تواجه البرامج الدامجة كانت مرتبطةً بالبيئة التنظيمية للبيئة المدرسية، وتوصّلت إلى وجود انخفاضٍ في مستوى التقدير الذاتيّ عند الطلبة من ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة، وإلى عدم توفّر تسهيلاتٍ بيئيةٍ لازمةٍ للدمج الناجح للطلبة من ذوي الإعاقات الذهنية الخفيفة.

ودراسة الطاهر والشبراويّ والخميسيّ (2017) التي كانت تهدف إلى معرفة تقديرات أولياء أمور الراشدين والعاملين للخدمات الانتقالية المقدّمة لذوي الإعاقة الذهنية بدولة الكويت وفقاً للمعايير العالمية، تكوّنت عيّنة الدراسة من (42) عاملاً، و(62) وليّ أمرٍ، طبّق عليهم مقياسُ الخدمات الانتقالية طبقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين، وخلصت إلى أنّ غالبية الخدمات ذات التقدير المرتفع كانت في مجالات مهارات الحياة اليومية، وحصلت خدمة استخدام البطاقات المصرفية على أقلّ تقديرٍ، وتوصّلت لوجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات أولياء الأمور والعاملين للخدمات المقدّمة لصالح العاملين، وتوصّلت إلى عدم وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ في تقديرات أولياء الأمور والعاملين للخدمات المقدّمة تعزى لجنس المعاقين ذهنياً.

أمّا دراسة هوساوي والعريفيّ (2015)، فكانت تهدف إلى تقويم البرامج التربوية الفرديةّ لذوي الإعاقة الفكريّة في ضوْء معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربويّ، واستخدم الباحثان المنهج الوصفيّ التحليليّ، على عيّنة من (17) برنامجاً تربوياً فردياً معدّاً في معاهد التربية الفكرية في مدينة الرياض، واستخدما لهذا الغرض استمارة تحليل بيانات البرامج التربوية الفردية، وخلصت إلى التزام البرامج التربوية الفردية بأربعة معايير من معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربويّ بشكلٍ صحيحٍ، والتزامها بأربعة معايير أخرى، ولكنْ بشكلٍ خاطئٍ، وافتقارها إلى اثني عشر معياراً.

وجاءت دراسة فلاشو وفيسا (Viachou & Fyssa,2016) بهدف التعرّف إلى واقع برامج وممارسات برامج الدمج المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في اليونان، واستخدمت المنهج النوعيّ، وتكوّنت العيّنة من (52) مدرسةً دامجةً، تمّ اختيارها قصدياً، تكوّنت أداة الدراسة من بطاقة الملاحظة، وأظهرت النتائج أنّ فاعلية برامج الدمج، التي قدّمت للطلبة ذوي الإعاقة كانت منخفضةً، وأشارت إلى أنّ هناك مجموعةً من التحدّيات التي واجهت المدارس الدامجة، وكان من أهمّها: وجود عددٍ كبيرٍ من الطلبة ذوي الإعاقة، الذين يرغبون في الحصول على برامج الدمج، بالإضافة إلى انخفاض مستوى التدريب، الذي قدّم للمعلمين لتطبيق البرامج الدامجة في المدارس، وعدم توفّر الخبرة الكافية لدى المعلمين للتعامل مع ذوي الإعاقة.

أمّا دراسة أبلس، وبوربيدج، ومين (Abells, Burbidge, & Minnes,2008)، فكانت بهدف التعرّف إلى مشاركة ذوي الإعاقة الذهنية في الأنشطة الاجتماعية والترفيهية، استخدمت المنهج النوعيّ، وتكوّنت العيّنة من ثلاثة وستين ولي أمر طالبٍ ثانويٍّ من الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية، تمّ إجراء مقابلات هاتفية

معهم، وخلصت الدراسة إلى قلّة مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في النشاطات مع أقرانهم، وكان السبب الأكثر شيوعاً لقلّة مشاركتهم نقص الدعم المتاح لهم، بالإضافة إلى الوضع الاجتماعيّ والاقتصاديّ، ومستوى السلوك التكيفيّ، وأكّدت أنّ التفاعل الاجتماعيّ لذوي الإعاقة الذهنية يمكن أن يحسّن جودة الحياة، ويزيد من إحساسهم بالرضا عن الحياة، ويزيد من رفاهيتهم، ويزيد من الصداقات، ومن المهارات الاجتماعية.

التعقيب على الدراسات:

تطرّقت الدراسات التي سبق ذكرها إلى موضوع الخدمات المقدّمة للفئات الخاصّة بشكلٍ عامٍّ، ومنها دراسة العيسا وعبيد (2021)، وحمدين (2020)، وعبابنة والخمرة (2020)، وبعضها تناول الخدمات الإرشادية كدراسة الإرياني (2021)، وعبد الله والتميميّ (2019)، والمومنيّ والشمريّ (2017)، بينما تناولت بعض الدراسات الخدمات الانتقالية كدراسة الفريح والتركيّ (2023)، وعريقات والعنيزات (2022)، والسردية (2020)، وكذلك الخدمات التربوية والتعليمية، التي تناولتها دراسة حمدان والبلويّ (2022)، وآل عثمان (2022)، وأبو سباع والجدوع (2022)، ومحمد ومهنّا (2020)، وبعضها تناول خدمات التعليم عن بعد كدراسة عطيّات وأبو حمور(2022)، ومعمار والفيفي (2022)، والبعض الآخر تناول الخدمات المساندة كدراسة الشطيّ والمرسيّ (2020)، القرشيّ وطلافحة (2023)، وعبد العال (2022)، وموسى وعليوات (2021)، والشهري والقصرين (2021)، آن وتشان وكوكينوفا (2020).

أمّا في مجال الفئات المستهدفة في الدراسة، فقد تنوّعت تلك الفئات، حيث تناول بعض الدراسات ذوي الفئات الخاصّة بشكلٍ عامٍّ، كدراسة عبد المنعم (2023)، والمالكيّ (2022)، وحمدان والبلويّ (2022)، وآل عثمان (2022)، وعبد العال (2022)، وعطيّات وأبو حمور(2022)، وعريقات والعنيزات (2022)، وأبو سباع والجدوع (2022)، ومحمّد ومهنّا (2020)، وبوبوفسكا (2020)، بينما ركّز بعض الدراسات على فئة الاضطرابات الذهنية النمائية، كدراسة القرشيّ وطلافحة (2023)، والفريح والتركيّ (2023)، موسى وعليوات (2021)، والقحطانيّ والمالكيّ (2021)، والعيسا وعبيد (2021)، والسحيميّ والزارع (2021)، الأحمري (2019) ، وبعضها تناول فئة اضطراب التعلّم المحدّد كدراسة معمار والفيفي (2022)، ولاجانوفسكا (2021)، والقاضي (2019)، والحميضيّ (2019)، بينما تطرّق بعضها إلى فئة اضطراب طيف التوحّد كدراسة الشهريّ والقصرين (2021)، وهتوت وهو وويلز(2020)، وسورهاينريتش، وميلغاريجو، روت، آرونز وفرازي (2022).

واختلفت النتائج التي توصّلت إليها الدراسات السابقة، فالدراسات التي تناولت موضوع الاضطرابات الذهنية النمائية، اختلفت في مستوى الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي هذه الفئة، ففي دراسة القرشي وطلافحة، كان مستوى الخدمة المساندة والنفسية والإرشادية المقدّمة لذوي الاضطرابات الذهنية مرتفعاً، بينما في دراسة القحطانيّ والمالك، كان مستوى الخدمات متوسّطاً، أمّا دراسة السحيميّ والزراع، فخلصت إلى أنّ مستوى التطبيق في البرامج الفردية التربوية للطلبة ذوي الاضطرابات الذهنية كان بدرجةٍ كبيرةٍ، وخلصت دراسة ميلبيان وياترس إلى أنّ ذوي الإعاقة الذهنية يعانون من التهميش بالأنشطة الترفيهية، التي تمارس وقت فراغهم. والدراسات التي تناولت اضطراب طيف التوحّد، وتلك التي تناولت اضطراب التعلّم المحدّد اختلفت كذلك في المستوى المقدم للطلبة من ذوي هاتين الفئتين؛ ففي دراسة الشهريّ والقصيرين، كان المستوى بدرجةٍ متوسّطةٍ، أمّا دراسة آن وتشان وكوكينوفا، فقد خلصت إلى أنّها لم ترقَ للمستوى المأمول من وجهة نظر الأهالي. بينما دراسة المومنيّ والشمريّ خلصت إلى أنّ الخدمة الإرشادية لذوي صعوبات التعلّم، كانت متوسّطةً من وجهة نظر معلميهم.

وتتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة الواردة في الدراسة في اعتمادها على معايير المجلس الأمريكي للأطفال غير العاديين، كدراسة أبو سباع والجدوع (2022)، والعيسا وعبيد (2021)، والسحيميّ والزارع (2021)، والأحمريّ (2019)، والقرنيّ (2019)، والعجميّ (2018)، وهوساوي والعريفيّ (2015).

وهذه الدراسة ستضيف معرفةً جديدةً بأنّها تطرّقت إلى الموضوعات الثلاثة (الاضطرابات الذهنية النمائية، واضطراب طيف التوحّد، واضطرابات التعلّم المحدّدة) معاً، كما أنّها تناولت خدمات متنوّعة (التربوية، والمساندة، والتشخيص والتقييم، والترفيهية والإرشادية، والانتقالية، والتعليم عن بعدٍ) بشكلٍ شموليٍّ، وأنّها تتناول فئاتٍ جديرةً بالدراسة، وهم أطفال فلسطين، الذين يعيشون تحت ظروف حصارٍ، وجدارٍ، وهدمٍ ودهمٍ وظلمٍ واعتداءاتٍ، واغتيالاتٍ، وجرائمَ وحروبٍ يشنّها الاحتلال، وهم أحوج ما يكونون للخدمات التي تخفّف من معاناتهم، وتتناسب وحالات إعاقاتهم، وتلبّي احتياجاتهم، وتساعد على دمجهم مع الأطفال العاديين، وترفع مستوى تعلّمهم، وتحسّن مستوى قدراتهم وأدائهم، وتساعدهم على العيش الكريم، فهم بحاجةٍ ماسّةٍ لخدماتٍ متكاملةٍ شاملةٍ، وفق معايير عالمية. هذا فضلاً عن أنّ هذه الدراسة ستقدم تصوّراً مقترحاً لتطوير مجمل تلك الخدمات، استناداً إلى معايير المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديين.

الفصل الثالث

المنـهجيّة والتّصميم

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهجيّة الدراسة والمجتمع، والعيّنة، والأدوات، والإجراءات، التي تمّ اتّباعها في تطبيق هذه الدراسة، كما يتناول عرضاً موسّعاً للمقاييس، وطريقة التحقّـق من مناسبتها لأغراض الدراسة، وطرق التحقّـق من صدقها وثباتها، وفي نهاية هذا الفصل عرضت المعالجات الإحصائية المستخدمة.

منهجيّة الدراسة:

للتعرّف إلى واقع الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة في مدارس فلسطين الحكومية، وبناء التصوّر المقترح لتطويرها، استناداً إلى معايير المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديين، اتّـبعت الدراسة المناهج الآتية: المنهج الكمّيّ والكيفيّ والتطويريّ؛ حيث تتناسب مع أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوّن المجتمع من مشرفي التربية الخاصّة، وعددهم (18) مشرفاً ومشرفةً، ومرشدي التعليم الجامع في المحافظات الشمالية، وعددهم (30) مرشداً ومرشدةً، ومن مسؤولي لجان التعليم الجامع في المدارس الدامجة للطلبة المستهدفين في الدراسة (طلبة اضطراب طيف التوحّد، وطلبة الاضطرابات الذهنية النمائية، وطلبة اضطرابات التعلّم المحدّدة)، وعددهم (893) مسؤولَ لجنةِ تعليمٍ جامعٍ.

جدول (1): أفراد مجتمع الدراسة حسب الفئة والنوع الاجتماعيّ

المتغيّرات	الفئات	الأعداد الكليّة	النسب المئويّة
مرشد التعليم الجامع	ذكور	8	%0,85
	إناث	22	%2.33
	المجموع	30	%3.18
مشرف التربية الخاصّة	ذكور	8	%,85
	إناث	10	%1.0
	المجموع	18	%1.9
مسؤول لجنة التعليم الجامع	ذكور	258	% 27.4
	إناث	635	%67.4
	المجموع	893	%94.8
مجموع أفراد مجتمع الدراسة		941	%100

3. عيّـنة الدراسة

تمّ اختيار عيّنة الدراسة من مجتمع الدراسة بطريقة العيّنة الطبقيّة العشوائيّة، وتمّ تقسيم العيّنة إلى الفئات الآتية:

1-عينة الدراسة لأداتها الأولى (لأداة الدراسة الكمّيّة) تكوّنت من مشرفي التربية الخاصّة، ومرشدي التعليم الجامع، ومسؤولي لجان التعليم الجامع، حيث استجاب للدراسة ما مقداره (333) فرداً من المشرفين، والمرشدين، ومسؤولي لجان التعليم الجامع، ما نسبته (33.6%) من مجتمع الدراسة، وتمّ اختيار العيّنة بطريقةٍ طبقيّةٍ عشوائيةٍ.

وفيما يأتي جدول أفراد عيّنة الدراسة، حسب البيانات الديموغرافيّة كما يظهرها الجدول (2)

جدول (2): أفراد عيّنة الدراسة حسب البيانات الديموغرافيّة

المتغيّرات	الفئات	الأعداد الكليّة	النسب المئويّة
نوع الفئة المستهدفة	اضطراب طيف التوحّد	119	%35.7
	اضطرابات التعلّم المحدّدة	135	%40.5
	الاضطراب الذهنيّ النمائيّ	79	%23.7
المسمّى الوظيفيّ	مرشد تعليمٍ جامعٍ	30	%9.0
	مسؤول لجنة تعليمٍ جامعٍ	285	%85.6
	مشرف تربيةٍ خاصّةٍ	18	%5.4
النوع الاجتماعيّ	ذكور	99	%29.7
	إناث	234	%70.3
سنوات الخبرة	أقلّ من ثلاث سنوات	39	%11.7
	من 3-10 سنوات	77	%23.1
	أكثر من 10 سنوات	217	%65.2
المؤهّـل العلميّ	بكالوريوس	278	%83.5
	دراسات عليا	55	%16.5
المجموع لكلّ متغيّر		333	%100

يتبيّن من نتائج جدول (2) أفراد عيّنة الدراسة موزّعون على البيانات الديموغرافيّة المختلفة.

2-عيّنة الدراسة لأداتها الثانية (المقابلات) للبيانات النوعيّة، وتكوّنت من الآتي:

أ- المرشدون التربويّون

تمّت مقابلة (11) مرشداً ومرشدةً من أصل (51) مرشداً ومرشدةً من المدارس الحكومية الدامجة للفئات الثلاث معاً المستهدفة في البحث.

ب- مديرو المدارس

تمّت مقابلة (10) مديرين ومديرات، من أصل (51) مديراً ومديرةً من المدارس الحكومية الدامجة للفئات الثلاث معاً المستهدفة في البحث، تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائيّة.

ج- أهالي الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد.

تمّت مقابلة (30) وليَّ أمرٍ، وزّعوا على الفئات الثلاث: (10) أولياء أمورٍ لطلبة اضطراب طيف التوحّد، و(10) من أولياء أمور طلبة اضطراب التعلّم المحدّد، و(10) من أولياء أمور طلبة الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، من أصل (998) وليَّ أمرٍ.

4. أدوات الدراسة

تمّ تطوير مقياسٍ لقياس واقع الخدمات، التي يتلقّاها الأفراد ذوو الفئات الخاصّة (اضطراب طيف التوحّد، والاضطرابات الذهنية النمائية، واضطراب التعلّم المحدّد) في مدارس فلسطين الحكومية الدامجة للفئات المذكورة في الدراسة، بالاستناد إلى وجهة نظر كلٍّ من مشرفي التربية الخاصّة، ومرشدي التعليم الجامع، ومسؤولي لجان التعليم الجامع، ومديري المدارس الدامجة، والمرشدين التربويين، وأهالي الطلبة من هذه الفئات، وذلك بعد الاطّلاع على عددٍ من الدراسات، والأدب التربويّ ذي العلاقة بموضوع الدراسة.

وقد تكوّنت أدوات الدراسة من الآتي:

أوّلاً: مقياس الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة في المدارس الحكوميّة

تمّ إعداد المقياس للفئات المستهدفة في الدراسة من خلال العودة لعددٍ من المراجع والدراسات، التي تناولت الخدمات المقدّمة لذوي الفئات الخاصّة ضمن معايير المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديين وهي كالآتي: (معمار، 2022؛ وأبو سباع والجدوع، 2022؛ والسراحنة وعبيد، 2022؛ والسحيميّ والزارع، 2021؛ والشطي والمرسيّ، 2020؛ والأحمري، 2019؛ والخطيب وجروان، 2011؛ والقطّان، 2015) وقد تكوّن المقياس بصورةٍ أوّليّةٍ من (66) فقرةً، وستّة أبعاد، والملحق (أ) يبيّن المقياس بصورته الأولية.

وبعد التحكيم أصبح عدد فقرات المقياس (58) فقرةً، علماً أنّ فقرات المقياس استندت إلى معايير المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديين، من خلال دراساتٍ استهدفت تلك المعايير، وهي كالآتي: الفقرات (4، 6،12، 18، 22، 31،47،48) استهدفت معايير الأسس، والفقرات (1، 2، 23، 36، 36، 45، 55) استهدفت معيار خصائص الطلبة، الفقرات (17، 39، 46، 54، 56) استهدفت معيار الفروق الفرديّة، والفقرات (3، 19، 37، 40) استهدفت معيار الاستراتيجيّات،

والفقرات (10، 16، 29، 38، 51) استهدفت معيار بيئات التعلّم، والتفاعلات الاجتماعية، والفقرتان (13، 49) استهدفتا معيار اللغة، والفقرات (9، 20،30،41، 43، 52) استهدفت معيار التخطيط التعليميّ، والفقرات (58، 8، 21،24، 25،26،28، 34، 50) استهدفت معيار التقييم، والفقرات (5، 27، 32، 42، 57) استهدفت معيار التعاون، والفقرات (7،11،14،15، 33، 35، 44،53) استهدفت معيار الممارسات الأخلاقيّة، وكانت الأبعاد كالآتي: بعد الخدمات التربويّة، وبعد الخدمات المساندة، وبعد التشخيص والتقييم، وبعد الخدمات النفسية والترفيهية، وبعد الخدمات الانتقالية، وبعد خدمات التعليم عن بعد.

وتتمّ الإجابة على فقرات المقياس باختيار بديل من البدائل الخمسة (مقياس ليكرت الخماسيّ) الآتية: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، والأبعاد الستة هي:

البعد الأول: بعد الخدمات التربويّة:

تعرّف بأنها مجموعةٌ واسعةٌ ومتنوّعةٌ من الخطط الفرديّة والوسائل التعليميّة، والأدوات والأساليب والاستراتيجيّات، التي تعنى بذوي الفئات الخاصّة المقدّمة في المدارس. وتقيسه الفقرات من (1-11)

البعد الثاني: بعد الخدمات المساندة

وهي أيّة خدمة تتلقّاها الفئات المستهدفة بالدراسة داخل المدرسة، تساعدهم على تطوير قدراتهم: كخدمات النطق، أو خدمة العلاج الطبيعيّ، أو الوظيفيّ، أو الأجهزة والأدوات الداعمة. وتقيسه الفقرات من (12-20)

البعد الثالث: بعد التشخيص والتقييم

تعرّف بأنّها: الإجراءات التي تستهدف تحديد مستوى الأداء الحالي للأفراد من ذوي الفئات الخاصّة، وتحديد جوانب القوّة وجوانب الضعف، وتشمل كذلك الأدوات المستخدمة في التقييم. وتقيسه الفقرات من (21-28)

البعد الرابع: الخدمات الترفيهية والنفسية:

تعرّف بأنّها خدماتٌ تتضمّن مساعدة الفئات المستهدفة على مواجهة المشكلات، والظروف التي تواجههم، وإدراك حدود قدراتهم للوصول لتكيّفهم مع أنفسهم ومع المجتمع. وتقيسه الفقرات من (29-39)

البعد الخامس: بعد الخدمات الانتقاليّة

هي خدمات تقدّم للفئات المستهدفة الآتية: ذوو الاضطرابات الذهنية النمائية، واضطراب طيف التوحّد، واضطرابات التعلّم المحدّد، التي تهيّئهم للانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة، وتشتمل على

الخدمات المتعلّقة بالتأهيل المهنيّ، وبالمهارات الحياتية، والحياة الأسرية والمجتمعية. وتقيسه الفقرات من (40-48)

البعد السادس: بعد التعليم عن بعد

ويقصد به: التعليم الذي يحصل عليه الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب طيف التوحّد، واضطراب التعلّم المحدّد، من خلال الوسائط التكنولوجيّة والبيئات الافتراضيّة، بحيث يكون دور المعلم توجيهيّاً عن بعد، دون وجود متزامنٍ بين المعلم والطالب بشكلٍ وجاهيٍّ. وتقيسه الفقرات من (49-58). والملحق (ج) يبيّن المقياس بصورته النهائيّة.

وللتأكّد من الخصائص السيكومتريّة للمقياس من صدقٍ وثباتٍ، فقد تمّ إخضاع المقياس لإجراءات الصدق والثبات على النحو الآتي:

أوّلاً: صدق مقياس الدراسة

1- صدق المحكّمين

حيث تمّ عرض المقياس على نخبة من العاملين، ومن ذوي الاختصاص، ومن الأساتذة الجامعيين في دولة فلسطين، والدول العربية، حيث قام (12) محكّماً بالاطّلاع على المقياس، وطلب منهم إبداء ملاحظاتٍ على المقياس، من حيث درجة انتماء الفقرات للبعد، ودرجة وضوح العبارة، وإجراء أيّ تعديل على الفقرة، وتمّ اعتماد معيار اتّفاق (80%) للإبقاء على الفقرة، أو الإضافة أو الحذف، والملحق (ب) يبيّن الأسماء، والملحق (خ) يوضّح التعديلات على الفقرات، والفقرات المحذوفة، التي اتّفق عليها المحكّمون.

وبناءً على ملاحظاتهم تمّ حذف (8) فقراتٍ، وأصبح عدد فقرات المقياس (58) فقرةً.

2- صدق البناء الداخليّ

تمّ حساب معامل الارتباط بين درجة كلّ فقرة من فقرات المقياس، الذي استهدف الخدمات التي تقدّم لذوي اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد مع البعد والدرجة الكليّة، حيث طبّق المقياس على العيّنة الاستطلاعيّة، التي بلغت (30) مقدّماً للخدمات من مسؤولي لجان التعليم الجامع في المدارس الحكومية الدامجة، حيث اختيرت من داخل المجتمع، وخارج عيّنته، وقد تبيّن أنّ قيم المعاملات الارتباطية بين الفقرات ذات دلالةٍ عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) كما يظهرها الجدول رقم (3).

الجدول (3): قيم معاملات الارتباط لكلّ فقرةٍ من فقرات المقياس مع البعد والدرجة الكليّة

رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجات الكليّة	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجات الكليّة	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجات الكليّة
البعد الأوّل			البعد الثاني			البعد الثالث		
1	*0.45	*0.40	12	**0.59	**0.56	21	**0.64	**0.61
2	**0.56	**0.51	13	**0.54	**0.51	22	**0.64	**0.61
3	**0.51	*0.49	14	**0.69	**0.66	23	**0.51	*0.48
4	**0.61	**0.55	15	**0.75	**0.65	24	**0.69	**0.62
5	**0.66	**0.61	16	**0.70	**0.64	25	**0.62	**0.60
6	**0.71	**0.66	17	**0.61	**0.57	26	**0.71	**0.68
7	*0.46	*0.44	18	**0.51	**0.50	27	**0.77	**0.71
8	**0.54	**0.51	19	**0.56	**0.53	28	**0.59	**0.52
9	**0.55	**0.51	20	**0.57	**0.51			
10	**0.57	**0.53						
11	**0.61	**0.57						
ارتباط البعد مع الدرجات الكليّة		**0.54	ارتباط البعد مع الدرجات الكليّة		**0.58	ارتباط البعد مع الدرجات الكليّة		**0.59
البعد الرابع			البعد الخامس			البعد السادس		
29	**0.69	**0.66	40	**0.59	**0.52	49	**0.55	**0.53
30	**0.61	**0.54	41	**0.62	**0.54	50	**0.57	**0.52
31	**0.57	**0.52	42	*0.41	*0.39	51	**0.64	**0.60
32	**0.61	**0.54	43	**0.63	**0.60	52	**0.69	**0.62
33	**0.54	**0.50	44	**0.60	**0.58	53	**0.71	**0.64
34	**0.63	**0.60	45	*0.47	*0.44	54	**0.62	**0.58
35	**0.59	**0.53	46	*0.44	*0.40	55	**0.60	**0.57
36	**0.61	**0.54	47	**0.49	*0.46	56	**0.57	**0.53
37	**0.68	**0.61	48	**0.54	**0.50	57	**0.58	**0.53
38	**0.71	**0.66				58	**0.55	**0.52
39	**0.77	**0.67						
ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		**0.61	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		**0.51	ارتباط البعد مع الدرجات الكلية		**0.56

يظهر من الجدول (3) أنّ معاملات الارتباط مناسبة للفقرات مع الدرجة الكليّة، حيث تراوحت معاملات الارتباط ذوات الدلالة الإحصائية بين (0.39-0.71) بين الفقرة والدرجة الكليّة، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد بين (0.41-0.77)، كما كانت الأبعاد مرتبطةً مع الدرجات الكليّة،

وجاءت للأبعاد جميعها على التوالي (0.54، 0.58، 0.59، 0.61، 0.51، 0.56)، وهذا يدلّ على أنّ المقياس يتمتّع بصدقٍ داخليٍّ مناسبٍ.

ثانياً: ثبات المقياس:

1-الثبات باستخدام طريقة الإعادة: تمّ حساب ثبات المقياس بطريقة الإعادة، حيث طبّق على عيّنةٍ استطلاعيّةٍ، مكوّنةٍ من (30) مقدّماً للخدمات من مسؤولي لجان التعليم الجامع في المدارس الحكومية الدامجة، وتمّ اختيارهم بطريقةٍ عشوائيةٍ، من خارج عيّنة الدراسة، ومن داخل المجتمع، وإعادة تطبيقه بعد (16) يوماً، والجدول (4) يوضّح النتائج.

2- قياس ثبات المقياس بطريقة الاتّساق الداخليّ من خلال تطبيق معادلة كرونباخ ألفا

تمّ تطبيق المقياس على عيّنة مؤلّفة من (30) مقدّماً للخدمات من (مسؤولي لجان التعليم الجامع)، وأخضعت جميع المقاييس للتحليل، عن طريق استخدام معادلة كرونباخ ألفا؛ لاستخراج معاملات الاتساق الداخلي، وجدول (4) يوضّح ذلك.

جدول (4): قياس معاملات ثبات المقياس بطريقتي الإعادة للاختبار والاتّساق الداخليّ للمقياس

البعد	أعداد الفقرات	معاملات الثبات بطريقة الإعادة	معاملات الثبات بطريقة الاتّساق الداخليّ
بعد الخدمات التربويّة	11	**0.84	0.80
بعد الخدمات المساندة	9	**0.86	0.83
بعد التشخيص والتقييم	8	**0.90	0.84
بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسية	11	**0.87	0.74
بعد الخدمات الانتقاليّة	9	**0.88	0.79
بعد التعليم عن بعد	10	**0.81	0.85
الدرجات الكليّة	58	**0.90	0.85

يظهر جدول (4) وجود معاملات ثباتٍ مناسبةٍ، بطريقتي الإعادة للاختبار، وطريقة كرونباخ ألفا، لمقياس الخدمات المقدّمة لذوي الفئات الخاصّة، فقد كانت الدرجة الكليّة (0.90) بطريقة إعادة الاختبار، وتراوحت معاملات الثبات بطريقة الإعادة بين (0.81-0.90)، كما تبيّن أنّ الدرجة الكليّة للثبات بطريقة الاتّساق الداخليّ (0.85) وقد تراوحت للأبعاد بين (0.74-0.85). وبناءً على الطرق التي تمّ من خلالها استخلاص دلالات صدق المقياس وثباته، يتّضح أنّه يتمتّع بدلالات صدقٍ وثباتٍ مناسبة للدراسة؛ ولذلك فقد تمّ استخدام هذا المقياس.

طريقة تصحيح مقياس الدراسة وتفسيره:

تألّف مقياس الدراسة من (58) فقرةً، وكانت فقرات المقياس جميعها ذات اتجاه إيجابيّ، وقد تراوحت الدرجات الكليّة على المقياس بين (58-290)، ويتمّ الحكم على الدرجة من خلال المدى، حيث إنّ المدى هو أكبر قيمة – أقل قيمة/ عدد الفقرات، 5-1/3 = 1.33

- الدرجة بين 1-2.33 تدلّ على مستوى منخفضٍ من الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة.
- الدرجة بين 2.34-3.67 تدلّ على مستوى متوسّطٍ من الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة.
- الدرجة بين 3.68-5 تدلّ على مستوى مرتفعٍ من الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة. والملحق (ج) يبيّن المقياس بالصورة النهائيّة.

ثانياً: المقابلات للأهالي والمرشدين والمديرين، حول الخدمات المقدّمة لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطرابات التعلّم المحدّدة.

تهدف المقابلة الفرديّة للكشف عن طبيعة انطباعات أولياء الأمور والمرشدين والمديرين حول واقع الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي فئات التربية الخاصّة، سواءً اضطراب طيف التوحّد، أم الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، أم اضطراب التعلّم المحدّد.

وهي عبارة عن سؤالٍ مفتوحٍ، من (6) أفرع عن أبرز الخدمات (التربوية، والمساندة، والانتقالية، والتشخيصية والتقييمية، والترفيهية والنفسية، والتعليم عن بعد)، المقدّمة لفئات طلبة التربية الخاصّة (الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب طيف التوحّد، واضطراب التعلّم المحدّد) في المدارس الحكومية، تمّ إعداده من الباحثة، وتمّ طرحه على أولياء أمور الطلبة المستهدفين في الدراسة. ومقابلة مكوّنة من سؤالٍ مفتوحٍ أعدّته الباحثة وطرحته على كلٍّ من المرشدين التربويين، ومديري المدارس الحكومية الدامجة، والملحق (ه) يبين أسئلة المقابلة.

أوّلاً: صدق المقابلة

وللتّحقّق من مناسبتها، فقد تمّ عرضُها على عيّنة من المحكّمين، بلغ عددُهم ستّة محكّمين، من الجامعات في فلسطين والأردنّ، وطلب منهم إبداء الرأي بالأسئلة، ومدى مناسبتها لعنوان الدراسة الحالية، والملحق (ف) يبيّن أسماء المحكّمين.

ثانياً: ثبات المقابلة:

تمّ حساب ثبات المقابلة من خلال إعادة تحليل البيانات الكيفيّة، التي تمّ الحصول عليها ممّن تمّت مقابلتهم (أهالي طلبة الاضطرابات الذهنية النمائية، واضطراب طيف التوحّد، واضطراب التعلّم

المحدّد)، والمرشدين التربويين في المدارس الدامجة، ومديري المدارس الدامجة، بعد (16) يوماً من التحليل الأوّل.

5.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

تمّ القيام بالخطوات الآتية:

1. تمّت مراجعة الأدبيّات النظريّة، والدراسات السابقة ذات العلاقة.
2. تمّ إعداد مقياس الدراسة الحاليّة.
3. تمّ إعداد أسئلة مقابلةٍ فرديّةٍ لأهالي طلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد، وكلٍّ من المرشدين، والمديرين في المدارس الدامجة للفئات المذكورة في الدراسة.
4. طبّقت إجراءات التحقّق من صدق المقياس وثباته، وأسئلة المقابلات الفرديّة.
5. لتسهيل تطبيق الدراسة تمّ الحصول على كتب تسهيل المهمّة من الجهات ذات العلاقة (الجامعة العربية الأمريكية، ومركز البحث والتطوير التربويّ، وموافقة أولياء الأمور). والملحق (ي) يبيّن كتب تسهيل المهمّة.
6. تمّ تحديد عيّنة الدراسة من مقدّمي الخدمات لفئات التربية الخاصّة والأهالي.
7. تمّ تطبيق الدراسة على الفئة المستهدفة من خلال العيّنة الطبقيّة العشوائيّة.
8. تمّ إجراء المقابلات الفرديّة مع أهالي طلبة اضطرابات التعلّم المحدّد، والاضطرابات الذهنية النمائية، واضطراب طيف التوحّد، ومع المرشدين التربويين، ومديري المدارس.
9. حلّلت النتائج، وتمّ تفسيرها، ومناقشتها.
10. تمّ الخروج بالتصوّر التطويريّ المقترح للخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة.
11. تمّ الخروج بتوصيات مشتقّة من النتائج، والخروج بمجموعة مقترحاتٍ.

6.3 معالجة البيانات الإحصائيّة

للوصول إلى النتائج استخدمت المعالجات الإحصائيّة الآتية:

لمعالجة البيانات التي تمّ الحصول عليها؛ استخدمت أساليبُ إحصائيةٌ بالاعتماد على البرنامج الإحصائيّ SPSS، وهي:

1) لحساب الصدق والثبات تمّ استخدام بيرسون وكرونباخ ألفا.

2) للإجابة عن السؤال الأول: استخدمت متوسّطاتٌ حسابيّةٌ، وانحرافاتٌ معياريّةٌ، بالإضافة إلى الرتب والمستوى.

3) للإجابة عن السؤال الثاني: استخدم تحليل التباين الأحاديّ، واختبار ت للعينات المستقلّة.

4) للإجابة عن الأسئلة الثالث، والرابع، والخامس: تمّ تحليل المقابلات، وإجراء التكرارات والنسب المئويّة.

5) للإجابة عن السؤال السادس: حلّلت النتائج، وتمّ الخروج بتصوّر مقترحٍ متكاملٍ؛ لتطوير ما يتمّ تقديمه لفئات التربية الخاصّة في المدارس الحكومية، استناداً إلى معايير المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديين.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

عرض نتائج الدراسة

يتناول الفصل عرضاً مفصّلاً لنتائج الدراسة، التي كانت بهدف التحقّق من واقع الخدمات التي تقدّم لفئات التربية الخاصّة في المدارس الحكومية، ووضع تصوّر مقترحٍ لتطويرها، استناداً إلى معايير المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديين، وهي على النحو الآتي:

عرض النتائج المتعلّقة بالسؤال الأوّل: ما واقعُ الخدماتِ المقدّمة لفئاتِ التربيةِ الخاصّةِ في المدارسِ الحكوميّةِ من وجهةِ نظرِ مقدّمي الخدمات؟

وللإجابة عن السؤال الحاليّ، فقد تمّ تقسيم السؤال للفروع أدناه:

ما واقع الخدمات التي تقدّم للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ بالمدارس الحكومية الدامجة من وجهةِ نظرِ مقدّمي الخدمات؟

أ- بعد الخدمات التربويّة

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكومية، والجدول (5) يوضّح النتائج.

جدول (5): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات التربويّة

الرقم	الفقرات	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
1	تحرص المدرسة على تعليم الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ المهارات الأكاديميّة الأساسيّة.	3.96	0.99	مرتفع	1
6	تراعى التشريعات والقوانين المتعلّقة بالطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ عند تقديم الخدمات التربويّة لهم.	3.67	0.79	مرتفع	2
9	تحدّد أهدافٌ سلوكيةٌ (قابلة للملاحظة والقياس) ضمن خطّةٍ تربويّةٍ فرديّةٍ؛ لتحقيقها عند الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.	3.57	0.78	متوسّط	3
8	تقدّم معزّزات متنوّعة للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ تستند إلى جداول التعزيز التربويّ.	3.47	0.90	متوسّط	4

الرقم	الفقرات	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
10	تتوفّر ألعابٌ تربويّةٌ متنوّعةٌ للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.	3.20	0.96	متوسّط	5
3	تستخدم الأساليب المتنوّعة في تعليم الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ تتناسب وقدراتهم.	3.00	0.99	متوسّط	6
4	تتوفّر غرفة مصادر تعليميّة في كلّ مدرسةٍ للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.	2.82	1.37	متوسّط	7
2	تراعي الخدمات التربويّة المقدّمة للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ احتياجاتهم الفرديّة.	2.67	0.89	متوسّط	8
11	يتوفّر مرشدٌ تربويٌّ مؤهّلٌ للتعامل مع الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ	2.65	1.07	متوسّط	9
5	يشارك ولي الأمر في وضع الخطط التربويّة الفرديّة الخاصّة بابنه/ابنته.	2.44	0.94	متوسّط	10
7	تكيّف المقرّرات الدراسيّة المقدّمة للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ وفقاً لخصائصهم المختلفة.	2.11	0.93	منخفض	11
	مستوى البعد الأوّل	3.05	0.48	متوسّط	

ويتبيّن من نتائج الجدول (5) وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد الخدمات التربويّة، حيث تراوحت الدرجات بين (3.96-2.11). كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، بما مقداره (3.05)، وانحراف معياريّ (0.48)، ما يظهر أنّ الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد الخدمات التربويّة جاءت بمستوى متوسطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ب- بعد الخدمات المساندة

للإجابة عن السؤال الحاليّ تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكوميّة، والجدول (6) يوضّح النتائج.

جدول (6): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات المساندة

الرقم	الفقرات	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
18	تتوفّر شروط السلامة العامّة في الغرف والساحات والمرافق المدرسيّة والأدوات المستخدمة.	3.53	0.97	متوسّط	1
16	تتوفّر (بيئةٌ فيزيقيّةٌ) تناسب احتياجات الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ (شواحط، حمّام لذوي الإعاقة).	3.14	1.24	متوسّط	2
17	تتوفّر للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ أدواتٌ مساندةٌ تتناسب مع احتياجاتهم.	2.92	1.02	متوسّط	3
19	يتمّ توظيف التكنولوجيا في عمليّة تعليم الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.	2.87	0.79	متوسّط	4
20	تتوفّر خطّة لنقل الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ من وإلى المدرسة.	2.69	1.21	متوسّط	5
15	يتوفّر أخصّائيّ علاجٍ طبيعيٍّ للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في حال حاجتهم لذلك.	2.14	0.71	منخفض	6
12	تتوفّر غرفةٌ تعليميّةٌ حسّيّةٌ في كلّ مدرسةٍ للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.	1.95	0.80	منخفض	7
14	يتوفّر أخصّائيّ علاجٍ وظيفيٍّ للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في حال حاجتهم لهذه الخدمة.	1.49	0.78	منخفض	8
13	يتوفّر أخصّائيّ نطقٍ ولغةٍ للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ الذين لديهم مشكلات نطقٍ ولغةٍ.	1.48	0.71	منخفض	9
	مستوى البعد الثاني	2.39	0.53	متوسّط	

ويتبيّن من نتائج الجدول (6) وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد الخدمات المساندة، حيث تراوحت الدرجات بين (3.53-1.48). كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ بما مقداره (2.39)،

وانحراف معياريّ (0.53)، ما يظهر أنّ الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد الخدمات المساندة جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ج-بعد التشخيص والتقييم

للإجابة عن السؤال الحاليّ تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكوميّة، والجدول (7) يوضّح النتائج.

جدول (7): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكوميّة لبعد التشخيص والتقييم.

الرقم	الفقرة	المتوسّطات الحسابيّة	الانحرافات المعياريّة	التقدير	الترتيب
22	يلتزم المقيّم بمبادئ وأسس التشخيص والتقييم خاصّة الجانب الأخلاقيّ.	3.66	0.92	متوسّط	1
28	توظّف نتائج التقييم لمعالجة نقاط القوّة والضعف لدى الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.	3.54	0.90	متوسّط	2
27	يتمّ إبلاغ الأشخاص ذوي العلاقة بنتائج التقييم بمن فيهم الأسرة.	3.44	1.03	متوسّط	3
24	تتوفّر بيئةٌ مناسبةٌ لتقييم الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.	3.18	0.76	متوسّط	4
25	تحدّد البيئة التعليميّة المناسبة لكلّ طالبٍ من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ وفقاً لنتائج التقييم.	3.18	0.89	متوسّط	5
23	تنفّذ دراسة حالةٍ شاملة ومفصّلة عن كلّ طالبٍ من الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.	2.84	0.88	متوسط	6
26	يتوفّر فريقٌ متخصّصٌ بتشخيص الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.	2.39	1.06	متوسّط	7
21	تتوفّر أدواتٌ تقييميّةٌ واختباراتٌ تشخيصيّةٌ متنوّعةٌ تتناسب مع الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.	2.29	0.89	منخفض	8
	مستوى البعد الثالث	3.06	0.51	متوسّط	

يتبيّن من نتائج الجدول (7) وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد التشخيص والتقييم، حيث تراوحت الدرجات بين (3.66-2.29)، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ بما مقداره (3.06)، وانحراف معياريّ (0.51)، ما يظهر أنّ الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد التشخيص والتقييم، جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

د-بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة

للإجابة عن السؤال الحاليّ تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكومية، والجدول (8) يوضّح النتائج

جدول (8): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
36	تتوفّر استراتيجياتٌ ونشاطاتٌ متنوّعةٌ لرفع مستوى الوعي بالذات وتقديره للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.	3.24	0.77	متوسّط	1
39	يشترك الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في نشاطاتٍ لامنهجيّةٍ تنمّي قدراتهم المختلفة.	3.19	0.85	متوسّط	2
32	تشترك الأسرة في برامج تعديل سلوك أبنائهم الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.	3.13	0.88	متوسّط	3
35	يتوفّر الدعم النفسيّ للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في حالات الطوارئ والأزمات.	3.13	0.97	متوسّط	4
30	تشكّل الخدمات الترفيهيّة جانباً مهمّاً في الخطّة التربويّة الفرديّة للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.	3.05	0.85	متوسّط	5
37	يتمّ تدريب الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ على كيفية استخدام استراتيجيّة حلّ المشكلات.	3.01	0.95	متوسّط	6
31	تتوفّر برامج إرشاديّةٌ سلوكيّةٌ لتعديل سلوك الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.	2.81	0.66	متوسّط	7
38	تتوفّر بيئةٌ غنيّةٌ بالمثيرات داخل المبنى تتضمّن وسائل ووسائط تقنيّةً وترفيهيّةً، تسهم في تحسين	2.79	1.03	متوسّط	8

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
	الحالة النفسيّة للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.				
29	تتوفّر خدماتٌ ترفيهيّةٌ متنوّعةٌ تلبّي احتياجات الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ (رحلات، نشاطات فنيّة، موسيقيّة...).	2.63	0.89	متوسّط	9
33	تقدّم خدمات إرشادٍ نفسيٍّ لأهالي طلبة الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.	2.22	0.90	منخفض	10
34	يتمّ توظيف اختباراتٍ وأدواتٍ نفسيّةٍ متخصّصةٍ للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.	2.15	88..0	منخفض	11
	الدرجة الكلّيّة للبعد الرابع	2.85	0.53	متوسّط	

يتبيّن من نتائج الجدول (8) وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة، حيث تراوحت الدرجات بين (2.15-3.24)، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ بما مقداره (2.85)، وانحراف معياريّ (0.53)، ما يظهر أنّ الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ه-بعد الخدمات الانتقاليّة

للإجابة عن السؤال الحاليّ تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكوميّة، والجدول (9) يوضّح النتائج.

جدول (9): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات الانتقاليّة

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
45	تقدّم خدماتٌ إرشاديّةٌ للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ تساعدهم على التكيّف في المجتمع.	3.30	0.82	متوسّط	1
40	يتمّ تدريب الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ على المهارات التي تساعدهم على الانتقال	3.22	0.90	متوسّط	2

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
	إلى مرحلة ما بعد المدرسة.				
48	يتمّ تهيئة كادر المدرسة (الإداريّ والتدريسيّ والطلبة) لاستقبال الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ. قبيل التحاقهم بالمدرسة .	2.87	0.92	متوسّط	3
41	تتوفّر برامج إرشاديّةٌ تساعد الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ على التعرّف إلى ميولهم المهنيّة.	2.66	0.93	متوسّط	4
43	تقدّم برامج تدريبية للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ بهدف الإعداد المهنيّ لهم.	2.54	0.84	متوسّط	5
47	يتمّ عمل إحصاءات لمتابعة أحوال الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ بعد انتقالهم من المدرسة.	2.47	0.95	متوسّط	6
42	يتمّ تنظيم زياراتٍ للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ إلى أماكن العمل داخل المجتمع المحليّ .	2.32	0.86	منخفض	7
44	يتمّ العمل على تنمية اتجاهات إيجابيّة لدى الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ ليكونوا مواطنين فاعلين في المجتمع .	2.32	0.76	منخفض	8
46	يقدّم إرشادٌ مهنيٌّ للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ تساعدهم على اختيار مهنة المستقبل.	2.25	1.07	منخفض	9
	الدرجة الكليّة للبعد الخامس	2.77	0.55	متوسّط	

يتبيّن من نتائج الجدول (9) وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد الخدمات الانتقاليّة، حيث تراوحت الدرجات بين (2.15-3.24)، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ بما مقداره (2.77)، وانحراف معياريّ (0.55)، ما يظهر أنّ الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد الخدمات الانتقالية جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

هـ-بعد التعليم عن بعد

للإجابة عن السؤال الحاليّ تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة في المدارس الحكوميّة، والجدول (10) يوضّح النتائج.

جدول (10): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكوميّة لبعد التعليم عن بعد.

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
49	يوفّر التعليم عن بعد المقدّم للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ بدائل متنوّعةً للمحتوى التعليميّ.	3.03	1.10	متوسّط	1
56	يوفّر التعليم عن بعد المقدّم للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ جهدهم ووقتهم.	2.77	1.09	متوسّط	2
50	يزوّد التعليم عن بعد الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ بالتغذية الراجعة حول أدائهم التعليميّ.	2.69	0.85	متوسّط	3
51	يثير التعليم عن بعد دافعيّة الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ نحو التعلّم واستقبال المعلومات.	2.67	1.01	متوسّط	4
52	يتوافق التعليم عن بعد مع الخطط التربويّة الفرديّة المخصّصة للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.	2.67	0.84	متوسّط	5
55	يثير التعليم عن بعد المقدّم للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد جاذبيتهم وشوقهم للتعلّم .	2.65	0.97	متوسّط	6
54	يراعي التعليم عن بعد المقدّم للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ الفروق الفرديّة بينهم.	2.33	1.06	منخفض	7
57	يتوفّر فريق دعمٍ فنّيٍّ لمواجهة الأخطاء التقنيّة التي قد تحدث أثناء التعليم عن بعد للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.	2.16	1.02	منخفض	8
53	يراعي التعليم عن بعد المقدّم للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ تكافؤ الفرص بين الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ والطلبة العاديين.	1.96	0.84	منخفض	9
58	يوفّر التعليم عن بعد المقدّم لذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ أساليب قياسٍ وتقويمٍ تتناسب واحتياجاتهم.	1.78	0.87	منخفض	10
	الدرجات الكليّة للبعد السادس	2.47	0.57	متوسّط	
	الدرجة الكليّة لمقياس الخدمة التي تقدّم لفئة الاضطراب الذهنيّ النمائيّ	2.77	0.41	متوسّط	

يتبيّن من نتائج الجدول (10) وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد التعليم عن بعد، حيث تراوحت الدرجات بين (2.47-3.03)، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ بما مقداره (2.47)، وانحراف معياريّ (0.57)، ما يظهر أنّ الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد التعليم عن بعد جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

كما أظهرت النتائج بشكلٍ عامٍّ أنّ الخدمات المقدّمة لفئة الاضطراب الذهنيّ النمائيّ من وجهة نظر مقدّمي الخدمة جاء بدرجة متوسّطةٍ بمتوسّطٍ حسابيٍّ بلغ (2.77)، وانحرافٍ معياريٍّ (0.41).

2-ما واقع الخدمات التي تقدّم لذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة من وجهةِ نظرِ مقدّمي الخدمات؟

أ-بعد الخدمات التربويّة

للإجابة عن السؤال الحاليّ تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة، والجدول (11) يوضّح النتائج.

جدول (11): المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات التربويّة.

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
1	تحرص المدرسة على تعليم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد المهارات الأكاديميّة الأساسيّة.	3.51	0.77	متوسّط	1
3	تستخدم أساليب متنوعة في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تتناسب وقدراتهم.	3.29	1.08	متوسّط	2
6	تراعى التشريعات والقوانين المتعلّقة بالطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد عند تقديم الخدمات التربويّة لهم.	3.23	0.75	متوسّط	3
8	تقدّم معزّزات متنوّعة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد تستند إلى جداول التعزيز التربويّ.	3.20	0.73	متوسّط	4
9	تحدّد أهدافٌ سلوكيّةٌ (قابلةٌ للملاحظة والقياس) ضمن خطّةٍ تربويّةٍ فرديّةٍ لتحقيقها عند الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحّد.	3.14	0.79	متوسّط	5

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
4	تتوفّر غرفة مصادر تعليميّة في كلّ مدرسةٍ للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد.	2.94	0.79	متوسّط	6
10	تتوفّر ألعابٌ تربويّةٌ متنوّعةٌ للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد.	2.65	0.93	متوسّط	7
5	يشارك وليّ الأمر في وضع الخطط التربويّة الفرديّة الخاصّة بابنه/ابنته.	2.54	0.86	متوسّط	8
11	يتوفّر مرشدٌ تربويٌّ مؤهّلٌ للتعامل مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد.	2.54	0.99	متوسّط	9
7	تكيّف المقرّرات الدراسيّة المقدّمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد وفقاً لخصائصهم المختلفة.	2.51	0.94	متوسّط	10
2	تراعي الخدمة التربويّة المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد احتياجاتهم الفرديّة.	2.41	1.21	متوسّط	11
	مستوى البعد الأوّل	2.91	0.91	متوسّط	

يتبيّن من نتائج الجدول (11) وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في بعد الخدمات التربويّة، حيث تراوحت الدرجات بين (3.51-2.41)، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ بما مقداره (2.91)، وانحراف معياريّ (0.91)، ما يظهر أنّ الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في بعد الخدمات التربويّة جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ب-بعد الخدمات المساندة

للإجابة عن السؤال الحاليّ تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب التوحّد في المدارس الحكوميّة، والجدول (12) يوضّح النتائج.

جدول (12): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات المساندة.

الرقم	الفقرات	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
18	تتوفّر شروط السلامة العامّة في الغرف والساحات والمرافق المدرسيّة والأدوات المستخدمة.	3.10	0.74	متوسّط	1
16	تتوفّر (بيئةٌ فيزيقيّةٌ) تناسب احتياجات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد.	2.76	1.01	متوسّط	2
17	تتوفّر لطلبة اضطراب طيف التوحّد أجهزةٌ وأدواتٌ مساندةٌ تتناسب مع احتياجاتهم (جداول مصوّرة).	2.76	0.96	متوسّط	3
19	توظّف التكنولوجيا في عمليّة تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد.	2.68	0.88	متوسّط	4
20	تتوفّر خطّةٌ لنقل الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد من وإلى المدرسة.	2.19	1.01	منخفض	5
12	تتوفّر غرفةٌ تعليميّةٌ حسّيّةٌ في كلّ مدرسةٍ للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد.	2.02	0.78	منخفض	6
14	يتوفّر أخصّائيّ علاجٍ وظيفيٍّ للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد.	1.76	0.74	منخفض	7
15	يتوفّر أخصّائيّ علاجٍ طبيعيٍّ للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد.	1.72	0.69	منخفض	8
13	يتوفّر أخصّائيّ نطقٍ ولغةٍ للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد.	1.29	0.54	منخفض	9
	مستوى البعد الثاني	2.25	0.51	منخفض	

يتبيّن من نتائج الجدول (12) وجود مستوى منخفضٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في بعد الخدمات المساندة، حيث تراوحت الدرجات بين (3.10-1.29)، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى منخفضٍ، بما مقداره (2.25)، وانحراف معياريّ (0.51)، ما يظهر أنّ الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في بعد الخدمات المساندة جاءت بمستوى منخفضٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ج-بعد التشخيص والتقييم

للإجابة عن السؤال الحاليّ تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة، والجدول (13) يوضّح النتائج.

جدول (13): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة لبعد التشخيص والتقييم.

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
22	يلتزم المقيّم بمبادئ وأسس التشخيص والتقييم خاصّةً الجانب الأخلاقيّ.	3.69	0.74	مرتفع	1
28	توظّف نتائج التقييم لعلاج نقاط القوّة ونقاط الضعف لدى طلبة اضطراب طيف التوحّد.	3.58	0.76	متوسّط	2
23	تنفّذ دراسة حالةٍ شاملةٌ ومفصّلةٌ عن كلّ طالبٍ من طلبة طيف التوحّد.	3.55	0.84	متوسّط	3
24	تتوفّر بيئةٌ مناسبةٌ لتقييم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد.	3.53	0.82	متوسّط	4
25	تحدّد البيئات التعليميّة المناسبة لكلّ طالبٍ من ذوي طيف التوحّد وفقاً لنتائج التقييم.	3.18	0.72	متوسّط	5
21	تتوفّر أدواتٌ تقييميّةٌ واختباراتٌ تشخيصيّةٌ متنوّعةٌ تتناسب مع طلبة اضطراب طيف التوحّد.	3.08	0.78	متوسّط	6
26	يتوفّر فريقٌ متخصّصٌ بتشخيص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد.	3.00	0.79	متوسّط	7
27	يتمّ إبلاغ الأشخاص ذوي العلاقة بنتائج التقييم بمن فيهم الأسرة.	2.96	1.04	متوسّط	8
	مستوى البعد الثالث	3.28	0.58	متوسّط	

يتبيّن من نتائج الجدول (13) وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في بعد التشخيص والتقييم، حيث تراوحت الدرجات بين (3.58-2.96)، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، بما مقداره (3.28)، وانحراف معياريّ (0.58)، ما يظهر أنّ الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في بعد التشخيص والتقييم جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

د-بعد الخدمات الترفيهية والنفسية

للإجابة عن السؤال الحاليّ تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريةّ لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة، والجدول (14) يوضّح النتائج.

جدول (14): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّةّ لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة.

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
35	يتوفّر الدعم النفسيّ للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد في حالات الطوارئ والأزمات.	3.39	0.91	متوسّط	1
39	يشترك الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في نشاطاتٍ لامنهجيّةٍ تنمّي قدراتهم المختلفة.	3.05	0.71	متوسّط	2
32	تشترك الأسرة في برامج تعديل سلوك أبنائهم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد.	2.98	0.72	متوسّط	3
31	تتوفّر برامج إرشاديّةٌ سلوكيّةٌ لتعديل سلوك طلبة اضطراب طيف التوحّد.	2.92	0.86	متوسّط	4
36	تتوفّر استراتيجيّاتٌ ونشاطاتٌ متنوّعةٌ لرفع مستوى الوعي بالذات وتقديره لطلبة اضطراب طيف التوحّد.	2.88	0.87	متوسّط	5
33	تقدّم خدمات إرشادٍ نفسيٍّ لأهالي الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد.	2.76	0.79	متوسّط	6
30	تشكّل الخدمات الترفيهية جانباً مهمّاً في الخطّة التربويّة الفرديّة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد.	2.73	0.99	متوسّط	7
29	تتوفّر خدماتٌ ترفيهيّةٌ متنوّعةٌ تلبّي احتياجات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد (رحلات، نشاطات فنيّة، موسيقيّة...).	2.65	0.91	متوسّط	8
34	يتمّ توظيف اختباراتٍ وأدواتٍ نفسيّةٍ متخصّصةٍ للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد.	2.65	0.87	متوسّط	9
38	تتوفّر بيئةٌ غنيّةٌ بالمثيرات داخل المبنى، تتضمّن وسائل ووسائط تقنيّةً وترفيهيّةً تساعد في تحسين الحالة النفسيّة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد.	2.49	0.86	متوسّط	10
37	يتمّ تدريب الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد على توظيف استراتيجيّات حلّ المشكلات.	2.45	0.86	متوسّط	11
	الدرجة الكليّة البعد الرابع	2.81	0.60	متوسّط	

يتبيّن من نتائج الجدول (14) وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة، حيث

تراوحت الدرجات بين (2.45-3.39)، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، بما مقداره (2.81)، وانحراف معياريّ (0.60)، ما يظهر أنّ الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة جاء بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ه-بعد الخدمات الانتقالية

للإجابة عن السؤال الحاليّ تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب التوحّد في المدارس الحكوميّة، والجدول (15) يوضّح النتائج.

جدول (15): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات الانتقاليّة

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
45	تقدّم خدماتٌ إرشاديّةٌ للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد تساعدهم على التكيّف في المجتمع .	3.03	0.83	متوسّط	1
44	يتمّ العمل على تنمية اتجاهاتٍ إيجابيّةٍ لدى طلبة طيف التوحّد ليكونوا مواطنين فاعلين في المجتمع .	2.86	0.77	متوسّط	2
46	يقدّم إرشادٌ مهنيٌّ للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد تساعدهم على اختيار مهنة المستقبل.	2.76	0.91	متوسّط	3
48	يتمّ تهيئة كادر المدرسة (الإداريّ والتدريسيّ والطلبة) لاستقبال طلبة اضطراب طيف التوحّد قبل التحاقهم بالمدرسة .	2.65	0.97	متوسّط	4
47	يتمّ عمل إحصاءاتٍ لمتابعة أحوال الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد بعد انتقالهم من المدرسة.	2.58	0.89	متوسّط	5
41	تتوفّر برامج إرشاديّةٌ تساعد طلبة اضطراب طيف التوحّد على التعرّف إلى ميولهم المهنيّة.	2.45	0.79	متوسّط	6
40	يتمّ تدريب طلبة اضطراب طيف التوحّد على المهارات التي تساعدهم على الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة.	2.44	0.71	متوسّط	7
43	تقدّم برامج تدريبيّةٌ للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد بهدف الإعداد المهنيّ لهم.	2.37	0.79	متوسّط	8

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
42	يتمّ تنظيم زياراتٍ للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد إلى أماكن العمل.	2.29	0.72	منخفض	9
	الدرجات الكليّة للبعد الخامس	2.60	0.56	متوسّط	

يتبيّن من نتائج الجدول (15) وجود مستوى متوسّط لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب التوحّد في بعد الخدمات الانتقاليّة، حيث تراوحت الدرجات بين (2.29-3.03)، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، بما مقداره (2.60)، وانحراف معياريّ (0.56)، ما يظهر أنّ الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في بعد الخدمات الانتقاليّة جاء بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

هـ-بعد التعليم عن بعد

للإجابة عن السؤال الحاليّ تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة، والجدول (16) يوضّح النتائج.

جدول (16): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة لبعد التعليم عن بعد.

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
56	يوفّر التعليم عن بعد المقدّم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد جهدهم ووقتهم.	2.49	0.79	متوسّط	1
55	يثير التعليم عن بعد المقدّم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد جاذبيّتهم وشوقهم للتعلّم .	2.44	0.79	متوسّط	2
49	يوفّر التعليم عن بعد المقدّم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد بدائل متنوّعةً للمحتوى التعليميّ.	2.41	0.77	متوسّط	3
52	يتوافق التعليم عن بعد مع الخطط التربويّة الفرديةّ المخصّصة لطلبة اضطراب طيف التوحّد.	2.40	0.70	متوسّط	4
54	يراعي التعليم عن بعد المقدّم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد الفروق الفرديّة بينهم.	2.39	0.74	متوسّط	5
51	يثير التعليم عن بعد دافعيّة طلبة اضطراب طيف التوحّد نحو التعلّم واستقبال المعلومات.	2.36	0.76	متوسّط	6
50	يزوّد التعليم عن بعد الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد بالتغذية الراجعة حول أدائهم التعليميّ.	2.35	0.74	متوسّط	7

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
53	يراعي التعليم عن بعد المقدّم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد تكافؤ الفرص بين طلبة اضطراب طيف التوحّد والطلبة العاديين.	2.35	0.75	متوسّط	8
57	يتوفّر فريق دعمٍ فنيٍّ لمواجهة الأخطاء التقنيّة التي قد تحدث أثناء التعليم عن بعد لطلبة اضطراب طيف التوحّد.	2.18	0.74	منخفض	9
58	يوفّر التعليم عن بعد المقدّم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد أساليب قياسٍ وتقويمٍ تتناسب واحتياجاتهم.	1.84	0.80	منخفض	10
	الدرجات الكليّة للبعد السادس	2.32	0.57	منخفض	
	الدرجات الكليّة للمقياس	2.69	0.49	متوسّط	

يتبيّن من نتائج الجدول (16) وجود مستوى منخفضٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في بعد التعليم عن بعد، حيث تراوحت الدرجات بين (1.84-2.49)، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى منخفضٍ، بما مقداره (2.32)، وانحراف معياريّ (0.57)، ما يظهر أنّ الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في بعد التعليم عن بعد جاءت بمستوى منخفضٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

كما أظهرت النتائج بشكلٍ عامٍّ أنّ الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد من وجهة نظر مقدّمي الخدمات جاء بمستوى متوسّطٍ، بمتوسّطٍ حسابيٍّ بلغ (2.69)، وانحرافٍ معياريٍّ (0.49).

3-ما واقع الخدمات التي تقدّم للطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكوميّة من وجهةِ نظرِ مقدّمي الخدمات؟

أ-بعد الخدمات التربويّة

للإجابة عن السؤال الحاليّ تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكوميّة، والجدول (17) يوضّح النتائج.

جدول (17): المتوسّطات، والانحرافات لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمة التربويّة.

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
1	تحرص المدرسة على تعليم الطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد المهارات الأكاديميّة الأساسيّة.	4.22	0.71	مرتفع	1
9	تحدّد أهدافٌ سلوكيّةٌ (قابلةٌ للملاحظة والقياس) ضمن خطّة تربويّةٍ فرديةٍّ لتحقيقها عند طلبة اضطراب التعلّم المحدّد.	3.69	0.85	مرتفع	2
6	تراعى التشريعات والقوانين المتعلّقة بطلبة اضطراب التعلّم المحدّد عند تقديم الخدمات التربويّة لهم.	3.69	0.83	مرتفع	3
7	تكيّف المقرّرات الدراسيّة المقدّمة للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد وفقاً لخصائصهم المختلفة.	3.68	1.03	مرتفع	4
3	تستخدم أساليب متنوّعةٌ في تعليم الطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد تتناسب وقدراتهم.	3.56	1.00	متوسّط	5
10	تتوفّر ألعابٌ تربويّةٌ متنوّعةٌ للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد.	3.48	1.03	متوسّط	6
2	تراعي الخدمة التربويّة المقدّمة لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد احتياجاتهم الفرديّة.	3.27	1.13	متوسّط	7
11	يتوفّر مرشدٌ تربويٌّ مؤهّلٌ للتعامل مع الطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد.	3.20	1.11	متوسّط	8
4	تتوفّر غرفة مصادر تعليميّةٍ في كلّ مدرسةٍ للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد.	2.90	1.26	متوسّط	9
5	يشارك وليّ الأمر في وضع الخطط التربويّة الفرديّة الخاصّة بابنه/ابنته.	2.52	0.95	متوسّط	10
8	تقدّم معزّزاتٌ متنوّعةٌ للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد تستند إلى جداول التعزيز التربويّ.	2.30	0.92	منخفض	11
	مستوى البعد الأوّل	3.21	0.58	متوسّط	

يتبيّن من نتائج الجدول (17) وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في بعد الخدمات التربويّة، حيث تراوحت الدرجات بين (4.22-2.30)، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، بما مقداره (3.21)،

وانحرافٍ معياريٍّ (0.58)، ما يظهر أنّ الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في بعد الخدمات التربويّة جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ب-بعد الخدمات المساندة

للإجابة عن السؤال الحاليّ تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكوميّة، والجدول (18) يوضّح النتائج.

جدول (18): المتوسّطات والانحرافات لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لطلبة اضطرابات التعلّم المحدّدة في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمة المساندة.

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
18	تتوفّر شروط السلامة العامّة في الغرف والساحات والمرافق المدرسيّة والأدوات المستخدمة.	3.49	0.93	متوسّط	1
16	تتوفّر (بيئةٌ فيزيقيّةٌ) تناسب احتياجات الطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد.	3.13	1.22	متوسّط	2
19	توظّف التكنولوجيا في عمليّة تعليم الطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد.	2.88	0.89	متوسّط	3
17	تتوفّر لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد أدواتٌ مساندةٌ تتناسب مع احتياجاتهم.	2.85	1.02	متوسّط	4
20	تتوفّر خطّة لنقل الطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد من وإلى المدرسة.	2.57	1.27	متوسّط	5
15	يتوفّر أخصّائيّ علاجٍ طبيعيٍّ للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في حال حاجتهم لذلك.	2.31	0.63	منخفض	6
12	تتوفّر غرفةٌ تعليميّة حسّيّة في كلّ مدرسةٍ للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد.	2.16	1.08	منخفض	7
14	يتوفّر أخصّائيّ علاجٍ وظيفيٍ للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في حال حاجتهم لهذه الخدمة.	2.13	0.74	منخفض	8
13	يتوفّر أخصّائيّ نطقٍ ولغةٍ للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد الذين لديهم مشكلات نطقٍ ولغةٍ.	1.44	0.69	منخفض	9
	مستوى البعد الثاني	2.39	0.55	متوسّط	

يتبين من نتائج الجدول (18) وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في بعد الخدمات المساندة، حيث تراوحت الدرجات بين (3.49-1.44)، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، بما مقداره (2.39)، وانحرافٍ معياريٍّ (0.55)، ما يظهر أنّ الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في بعد الخدمات المساندة جاء بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ج-بعد التشخيص والتقييم

للإجابة عن السؤال الحاليّ تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكوميّة، والجدول (19) يوضّح النتائج.

جدول (19): المتوسّطات والانحرافات لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكوميّة لبعد التشخيص والتقييم.

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
27	يتمّ إبلاغ الأشخاص ذوي العلاقة بنتائج التقييم بمن فيهم الأسرة.	3.69	1.04	مرتفع	1
22	يلتزم المقيّم بمبادئ وأسس التشخيص والتقييم خاصّةً الجانب الأخلاقيّ.	3.68	1.03	مرتفع	2
28	توظّف نتائج التقييم لمعالجة نقاط القوّة والضعف لدى طلبة اضطراب التعلّم المحدّد.	3.42	0.99	متوسّط	3
23	تنفّذ دراسة حالةٍ شاملةٌ، ومفصّلةٌ عن كلّ طالبٍ من طلبة اضطراب التعلّم المحدّد.	3.36	0.97	متوسّط	4
25	تحدّد البيئات التعليميّة المناسبة لكلّ طالبٍ من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد وفقاً لنتائج التقييم.	3.23	1.01	متوسّط	5
24	تتوفّر بيئاتٌ مناسبةٌ لتقييم طلبة اضطراب التعلّم المحدّد.	3.15	0.90	متوسّط	6
21	تتوفّر أدواتٌ تقييميّةٌ واختباراتٌ تشخيصيّةٌ متنوّعةٌ تتناسب مع الطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد.	2.50	1.09	متوسط	7
26	يتوفّر فريقٌ متخصّصٌ بتشخيص الطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد.	2.39	1.13	متوسّط	8
	مستوى البعد الثالث	3.12	0.70	متوسّط	

يتبيّن من نتائج الجدول (19) وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في بعد التشخيص والتقييم، حيث تراوحت الدرجات بين (3.56-2.39)، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، بما مقداره (3.12)، وانحرافٍ معياريٍّ (0.70)، ما يظهر أنّ الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في بعد التشخيص والتقييم جاء بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

د-بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة

للإجابة عن السؤال الحاليّ تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكوميّة، والجدول (20) يوضّح النتائج.

جدول (20): المتوسّطات والانحرافات لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة.

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
39	يشترك طلبة اضطراب التعلّم المحدّد في نشاطاتٍ لامنهجيّةٍ تنمّي قدراتهم المختلفة.	3.27	0.92	متوسّط	1
36	تتوفّر استراتيجيّاتٌ ونشاطاتٌ متنوّعةٌ لرفع مستوى الوعي بالذات وتقديره لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد.	3.17	0.89	متوسّط	2
32	تشترك الأسرة في برامج تعديل سلوك أبنائهم الطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد.	3.13	0.85	متوسّط	3
35	يتوفّر الدعم النفسيّ للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في حالات الطوارئ والأزمات.	3.13	1.03	متوسّط	4
30	تشكّل الخدمات الترفيهيّة جانباً مهمّاً في الخطّة التربويّة الفرديّة لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد.	2.95	0.85	متوسّط	5
37	يتمّ تدريب طلبة اضطراب التعلّم المحدّد على كيفية استخدام استراتيجيّة حلّ المشكلات.	2.95	0.94	متوسّط	6
31	تتوفّر برامج إرشاديّةٌ سلوكيّةٌ لتعديل سلوك طلبة اضطراب التعلّم المحدّد.	2.85	0.65	متوسّط	7
38	تتوفّر بيئةٌ غنيّةٌ بالمثيرات داخل المبنى، تتضمّن وسائل، ووسائط تقنيّةً وترفيهيّةً، تساعد في تحسين الحالة النفسيّة لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد.	2.73	1.02	متوسّط	8
29	تتوفّر خدماتٌ ترفيهيّةٌ متنوّعةٌ تلبّي احتياجات طلبة اضطراب التعلّم المحدّد (رحلات، نشاطات فنيّة، موسيقيّة...).	2.69	0.85	متوسّط	9

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
33	تقدّم خدمات إرشادٍ نفسيٍّ لأولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد.	2.45	0.91	متوسّط	10
34	يتمّ توظيف اختباراتٍ، وأدواتٍ نفسيّةٍ متخصّصةٍ لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد.	2.21	0.93	منخفض	11
	الدرجة الكليّة البعد الرابع	2.84	0.55	متوسّط	

يتبيّن من نتائج الجدول (20) وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة، حيث تراوحت الدرجات بين (2.21-3.29)، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، بما مقداره (2.84)، وانحرافٍ معياريٍّ (0.55)، ما يظهر أنّ الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ه-بعد الخدمات الانتقاليّة

للإجابة عن السؤال الحاليّ تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكوميّة، والجدول (21) يوضّح النتائج.

جدول (21) المتوسّطات، والانحرافات لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكوميّة لبعد الخدمات الانتقاليّة.

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
44	يتمّ العمل على تنمية اتجاهاتٍ إيجابيّةٍ لدى طلبة اضطراب التعلّم المحدّد ليكونوا مواطنين فاعلين في المجتمع .	3.68	0.84	مرتفع	1
45	تقدّم خدماتٌ إرشاديّةٌ للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد تساعدهم على التكيّف في المجتمع .	3.34	0.92	متوسّط	2
40	يتمّ تدريب طلبة اضطراب التعلّم المحدّد على المهارات التي تساعدهم على الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة.	3.13	1.03	متوسّط	3
48	تتمّ تهيئة كادر المدرسة (الإداريّ والتدريسي	2.87	1.14	متوسّط	4

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
	والطلبة) لاستقبال طلبة اضطراب التعلّم المحدّد قبيل التحاقهم بالمدرسة .				
41	تتوفّر برامج إرشاديّةٌ تساعد الطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد على التعرّف إلى ميولهم المهنيّة.	2.63	0.89	متوسّط	5
47	يتمّ عمل إحصاءاتٍ لمتابعة أحوال الطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد بعد انتقالهم من المدرسة.	2.44	0.94	متوسّط	6
43	تقدّم برامج تدريبيّةٌ لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد بهدف الإعداد المهنيّ لهم.	2.42	0.88	متوسّط	7
46	يقدّم إرشادٌ مهنيٌّ للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد تساعدهم على اختيار مهنة المستقبل.	2.35	1.16	متوسّط	8
42	يتمّ تنظيم زيارات للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد إلى أماكن العمل داخل المجتمع المحليّ .	2.24	0.88	منخفض	9
	الدرجة الكليّة البعد الخامس	2.77	0.62	متوسّط	

يتبيّن من نتائج الجدول (21) وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في المقياس في بعد الخدمات الانتقاليّة، حيث تراوحت الدرجات بين (3.36-2.24)، كما جاءت بمتوسّطٍ حسابيٍّ متوسّطٍ للبعد، بما مقداره (2.77)، وانحرافٍ معياريٍّ (0.62)، ما يظهر أنّ الخدمة التي تقدّم لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد في بعد الخدمات الانتقاليّة جاء بمستوى متوسّطٍ.

هـ-بعد التعليم عن بعد

بهدف الإجابة عن السؤال الحاليّ تمّ استخراج المتوسّطات، والانحرافات المعياريّة لفقرات المقياس، وجدول (22) يبيّن النتائج.

جدول (22): المتوسّطات والانحرافات لفقرات مقياس الخدمات المقدّمة لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكوميّة لبعد التعليم عن بعد.

الرقم	الفقرة	متوسّط حسابيّ	انحراف معياريّ	التقدير	الترتيب
56	يوفّر التعليم عن بعد المقدّم للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد جهدهم ووقتهم.	2.67	1.11	متوسّط	1
49	يوفّر التعليم عن بعد المقدّم للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد بدائل متنوّعةً للمحتوى التعليميّ.	2.64	1.00	متوسّط	2
50	يزوّد التعليم عن بعد الطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد بالتغذية الراجعة حول أدائهم التعليميّ.	2.62	0.97	متوسّط	3
55	يثير التعلّم عن بعد المقدّم للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد جاذبيّتهم وشوقهم للتعلّم .	2.61	1.01	متوسّط	4
52	يتوافق التعليم عن بعد مع الخطط التربويّة الفرديّة المخصّصة لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد.	2.59	0.86	متوسّط	5
51	يثير التعليم عن بعد دافعيّة الطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد نحو التعلّم واستقبال المعلومات.	2.52	1.04	متوسّط	6
53	يراعي التعليم عن بعد المقدّم للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد تكافؤ الفرص بين طلبة اضطراب التعلّم المحدّد والطلبة العاديّين.	2.51	0.79	متوسّط	7
57	يتوفّر فريق دعمٍ فنّيٍّ لمواجهة الأخطاء التقنيّة التي قد تحدث أثناء التعليم عن بعد لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد.	2.51	0.98	متوسّط	8
58	يوفّر التعليم عن بعد المقدّم أساليب قياسٍ وتقويمٍ تتناسب ذوي اضطراب التعلّم المحدّد واحتياجاتهم.	2.39	0.83	متوسّط	9
54	يراعي التعليم عن بعد المقدّم للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد الفروق الفرديّة بينهم.	2.34	0.99	متوسّط	10
	الدرجة الكليّة للبعد السادس	2.49	0.59	متوسّط	
	الدرجة الكليّة للمقياس	2.86	0.47	متوسّط	

يتبيّن من نتائج الجدول (22) وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في بعد التعليم عن بعد، حيث تراوحت الدرجات بين (2.67-2.34)، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، بما مقداره (2.49)، وانحرافٍ معياريٍّ (0.59)، ما يظهر أنّ الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في بعد التعليم عن بعد جاء بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

كما أظهرت النتائج بشكلٍ عامٍّ أنّ الخدمات المقدّمة لفئة اضطراب التعلّم المحدّد من وجهة نظر مقدّمي الخدمة جاء بمستوى متوسّطٍ، بمتوسّطٍ حسابيٍّ بلغ (2.86)، وانحرافٍ معياريٍّ بلغ (0.47).

عرض النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) في مستوى الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّةّ تعزى للمتغيّرات الآتية: (نوع الفئة الخاصّة، والمسمّى الوظيفيّ لمقدّمي الخدمات، وسنوات الخبرة لمقدّمي الخدمات، والنوع الاجتماعيّ لمقدّمي الخدمات، والمؤهّـل العلميّ لمقدّمي الخدمات، ونوع الخدمات المقدّمة)؟

وللإجابة عن السؤال الحاليّ تمّ تقسيمه إلى الفروع الآتية:

ا-هل هناك فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) في مستوى الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة تعزى لنوع الفئة الخاصّة؟

لفحص الفروق بين متوسّطات الأداء على الدلالة الإحصائيّة على الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة تبعاً لمتغيّر نوع الفئة الخاصّة، فقد تمّ تطبيق تحليل التباين الأحاديّ (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضّحه الجدول (23):

الجدول (23): نتائج تحليل التباين الأحاديّ للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لمقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة تعزى لنوع الفئة الخاصّة

المتغيّر	مصدر الفروق	مجموع المربّعات	درجة الحرّيّة	متوسّط المربّعات	قيمة F	مستوى الدلالة
نوع الفئة الخاصّة	بين المجموعات	0.67	2	0.33	1.54	0.22
	داخل المجموعات	71.43	330	0.22		
	الكلّيّ	72.09	33			

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحاديّ المبيّنة في الجدول (23) عدم وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيّة بين المتوسّطات الحسابيّة في الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة تعزى لنوع الفئة الخاصّة، حيث بلغت قيمة F في الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة فيما يتعلّق بمتغيّر نوع الفئة الخاصّة (1.54)، وهذه القيم ليست ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ.

2-هل هناك فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) في مستوى الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة تعزى للمسمّى الوظيفيّ لمقدّم الخدمة؟

لفحص الفروق بين متوسّطات الأداء على الدلالة الإحصائيّة على الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة تبعاً لمتغيّر المسمّى الوظيفيّ لمقدّم الخدمة، فقد تمّ تطبيق تحليل التباين الأحاديّ (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضّحه الجدول (24):

الجدول (24): نتائج تحليل التباين الأحاديّ للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لمقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة تعزى للمسمّى الوظيفيّ لمقدّم الخدمة.

المتغيّر	مصدر الفروق	مجموع المربّعات	درجة الحرّيّة	متوسّط المربّعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المسمّى الوظيفيّ لمقدّمي الخدمات	بين المجموعات	0.79	2	0.40	1.83	0.16
	داخل المجموعات	71.30	330			
	الكليّ	72.09	332			

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحاديّ المبيّنة في الجدول (24) عدم وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين المتوسّطات الحسابيّة في الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة تعزى للمسمّى الوظيفيّ لمقدّم الخدمة، حيث بلغت قيمة F في الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة فيما يتعلّق بمتغيّر المسمّى الوظيفيّ لمقدّم الخدمة (1.83)، وهذه القيم ليست ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة (α=0.05).

3-هل هناك فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) في مستوى الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة تعزى لسنوات الخبرة لمقدّم الخدمات؟

لفحص الفروق بين متوسّطات الأداء على الدلالة الإحصائيّة على الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لمقدّم الخدمة، فقد تمّ تطبيق تحليل التباين الأحاديّ (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضّحه الجدول (25):

الجدول (25): نتائج تحليل التباين الأحاديّ للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لمقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة تعزى لسنوات الخبرة لمقدّم الخدمات

المتغيّر	مصدر الفروق	مجموع المربّعات	درجة الحرّيّة	متوسّط المربّعات	قيمة F	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة لمقدّمي الخدمات	بين المجموعات	0.83	2	0.42	1.93	0.15
	داخل المجموعات	71.26	330	0.22		
	الكليّ	72.09	332			

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحاديّ المبيّنة في الجدول (25) عدم وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين المتوسّطات الحسابيّة في الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة تعزى إلى سنوات الخبرة لمقدّم الخدمة، حيث بلغت قيمة F في الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة فيما يتعلّق بمتغيّر سنوات الخبرة لمقدّم الخدمة (1.93)، وهذه القيم ليست ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة (α=0.05).

4-هل هناك فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) في مستوى الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة تعزى للنوع الاجتماعيّ لمقدّم الخدمة؟

للإجابة عن الفرع الحاليّ تمّ استُخدِامَ اختبار (ت) (t-test) لفحص الفروق بين متوسّطات الأداء على الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة، باختلاف النوع الاجتماعيّ، والجدول (26) يوضّح ذلك.

الجدول (26): نتائج اختبار (ت) لمتوسّطات الأداء على الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة لدى مقدّمي الخدمة تبعًا للنوع الاجتماعيّ.

الدرجة الكليّة	الفئة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الحرّيّة	قيمة المتغيّر (ت)	مستوى الدلالة
الخدمات المقدّمة للطلبة لدى مقدّمي الخدمات	ذكور	99	2.82	0.44	331	1.66	0.10
	إناث	234	2.72	0.47			

**دالّة إحصائيًا عند مستوى (α ≤ 0.05)

يتبيّن من الجدول (26) عدم وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين مقدّمي الخدمات تبعا للنوع الاجتماعيّ في الخدمات المقدّمة للطلبة، حيث بلغت قيمة ت (1.66)، ما يشير إلى أنّ الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة لدى مقدّمي الخدمة لا تختلف باختلاف النوع الاجتماعيّ.

5-هل هناك فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) في مستوى الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة تعزى للمؤهّـل العلميّ لمقدّم الخدمات؟

للإجابة عن الفرع الحالي تم استُخدِامَ اختبار (ت) (t-test) لفحص الفروق في متوسّطات الأداء على الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة، باختلاف المؤهّل العلميّ لمقدّم الخدمة، والجدول (27) يوضّح ذلك.

الجدول (27): نتائج اختبار (ت) لمتوسّطات الأداء على الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة لدى مقدّمي الخدمة تبعًا للمؤهّل العلميّ.

الدرجة الكليّة	الفئة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الحرّيّة	قيمة المتغيّر (ت)	مستوى الدلالة
الخدمات المقدّمة للطلبة لدى مقدّمي الخدمات	بكالوريوس	278	2.75	0.48	331	0.09	0.93
	دراسات عليا	55	2.75	0.41			

يتبيّن من الجدول (27) عدم وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين مقدّمي الخدمة تبعاً للمؤهّـل العلميّ في الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة، حيث بلغت قيمة ت (0.09)، ما يشير إلى أنّ الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة لدى مقدّمي الخدمة لا تختلف باختلاف المؤهّـل العلميّ.

6-هل هناك فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة تعزى لنوع الخدمة المقدّمة (نوع الخدمة لكلّ فئةٍ)؟

لفحص الفروق بين متوسّطات الأداء على الدلالة الإحصائيّة على الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة تبعاً لنوع الخدمة المقدّمة، فقد تمّ تطبيق تحليل التباين الأحاديّ (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضّحه الجدول (28):

الجدول (28): نتائج تحليل التباين الأحاديّ للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لمقياس الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة تعزى لنوع الخدمة المقدّمة.

المتغيّر	مصدر الفروق	مجموع المربّعات	درجة الحرّيّة	متوسط المربّعات	قيمة F	مستوى الدلالة
نوع الخدمة المقدّمة	بين المجموعات	22.10	5	4.42	28.91	0.00
	داخل المجموعات	49.99	327	0.15		
	الكليّ	72.09	332			

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحاديّ المبيّنة في الجدول (28) وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين المتوسّطات الحسابيّة في الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة تعزى لنوع الخدمة المقدّمة، حيث بلغت قيمة F في الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة (28.91)، وهذه القيمة ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$)، وللتحقّق من عائديّة الفروق تمّ إجراء اختبار شيفية، والجدول (29) يبيّن النتائج.

جدول (29): للتعرّف إلى عائديّة الفروق في الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة تبعاً لنوع الخدمة المقدّمة.

البعد	المتوسّط الحسابيّ	الخدمات التربويّة	الخدمات المساندة	التشخيص	الترفيهيّة والنفسيّة	الانتقاليّة	التعلّم عن بعد
الخدمات التربويّة	3.14	-	*0.30	*0.41	*0.72	*0.96	*0.96
الخدمات المساندة	2.70	-	-	0.14	-0.03	*0.28	*0.51
التشخيص	2.84	-	-	-	0.11	*0.42	*0.65
الترفيهيّة والنفسيّة	2.73	-	-	-	-	*0.31	*0.54
الانتقاليّة	2.42	-	-	-	-	-	0.24
التعلّم عن بعد	2.18	-	-	-	-	-	-

يتبيّن من خلال نتائج الجدول (29) وجود فروقٍ في الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة حسب نوع الخدمة في بعض الخدمات.

عرض النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث: ما واقع الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة بالمدارس الحكوميّة من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

وينبثق عنه الأسئلة الفرعيّة أدناه:

1- ما واقع الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

بغرض الإجابة عن السؤال تمّ إجراء مقابلاتٍ مفتوحةٍ مع (10) من أولياء أمور الطلبة من ذوي الاضطرابات الذهنيّة النمائيّة في المدارس الفلسطينيّة الحكوميّة، وجّه سؤالٌ مفتوحٌ من (6) أفرع عن أبرز الخدمات (التربويّة، والمساندة، والانتقاليّة، والتشخيصيّة والتقييميّة، والترفيهيّة والنفسيّة، والتعلّم عن بعد) المقدّمة لأبنائهم في المدارس الحكوميّة، حيث تمّ توضيح المقصود بتلك الخدمات لهم، والجدول رقم (30) يبيّن أبرز تلك الخدمات مصنّفةً على شكل نقاط قوّةٍ ونقاط ضعفٍ بناءً على تحليل المقابلات:

جدول (30): نقاط القوّة والضعف وتكرارها لأهالي طلبة الاضطراب الذهنيّ النمائيّ عن الخدمات المقدّمة.

رقم السؤال	الأسئلة	الجانب	التفصيل	التكرار
1	ما الخدمات ذات الجانب التعليميّ والتربويّ التي تقدّم لابنك/ابنتك؟	نقاط قوّة	يتمّ إشراك ابني في الحصص الصفيّة.	2
			يتمّ إشراك ابني في المجموعات التعليميّة عبر مواقع التواصل (الواتس).	2
			يبذل المعلّمون جهدهم في تعليم ابني/ابنتي.	3
			يطلب المعلّم من طلبة الصفّ مساعدة ابني/ابنتي في الحلّ.	2
			المعلّمون مؤهّلون بشكلٍ كافٍ للتعامل مع ابني/ابنتي.	4
			يتلقّى ابني خدماتٍ تعليميّةً في غرفة المصادر.	2
		نقاط الضعف	خدمات التعليم المقدّمة لابني ليست كافيةً ولا تتناسب مع مستواه الأكاديميّ.	3
			أرافق ابني للمدرسة لعدم تمكّني من دفع تكاليف معلّمة ظلٍّ، وهذا يجعل المعلّمين يعتمدون عليّ في متابعة ابني.	1
			يتعلّم ابني نفس المنهاج ونفس الامتحانات المطلوبة من باقي الطلبة.	6
			لا توجد غرفه مصادر في المدرسة لدعم ابني/ابنتي تعليميّاً.	4
			ابني بعد إنهاء الصفّ الرابع لم يحصل على خدماتٍ من غرفة المصادر.	2
			لا يوجد معلمٌ مساندٌ في الصفّ يدعم الطلبة الذين بحاجةٍ لمساعدة.	3
2	ما الخدمات المساندة المقدّمة لابنك/ابنتك (أجهزة، علاج نطق، وظيفيّ)؟	نقاط القوة	تمّ توفير كرسيٍّ كهربائيٍّ لابني ساعده على الوصول للمدرسة بسهولة.	2
			تتوفّر شواحط وحمّاماتٌ خاصّةٌ وحمايةٌ للدّرج في مدرسة ابني.	6
			تتوفّر في مدرسة ابني غرفة مصادر مجهّزةٌ بأفضل الأجهزة التعليميّة والأدوات والألعاب التربويّة ويذهب ابني لأخذ حصصٍ فيها بشكلٍ يوميٍّ.	3
		نقاط الضعف	الألعاب التربويّة في صفّ ابني قليلةٌ، والوسائل التعليميّة المستخدمة لا تتناسب مع قدراته.	3

			لا توجد خدمات علاج نطقٍ، وندفع مبالغ كبيرةً للمراكز الخاصّة ثمناً لتلك الجلسات.	5
			لا يوجد معلّم ظلٍّ يرافق ابني للمدرسة.	4
			لا توجد خدمات علاجٍ وظيفيٍّ، وندفع مبالغ كبيرةً ثمناً لتلك الجلسات في المراكز الخاصّة.	4
			لا توجد خدمات علاجٍ طبيعيٍّ، وندفع مبالغ كبيرةً ثمناً لتلك الجلسات في المراكز الخاصّة.	2
3	ما خدمات التشخيص والتقييم المقدّمة لابنك/ابنتك؟	نقاط القوّة	هناك تشخيصٌ لكنْ لا يغطّي كلّ الجوانب فقط للمهارات الأكاديميّة.	3
			تجربة ابنتي كانت مقبولةً من حيث المراعاة في أوراق العمل والواجبات في المرحلة الأساسيّة.	3
		نقاط الضعف	لا يوجد تشخيصٌ متخصّصٌ فقط التشخيص أكاديميٌّ.	5
			المعلمون غير مؤهّلين لإجراء تشخيصٍ شاملٍ لكافّة الجوانب المتعلّقة بابني.	4
			لا يتلقّى ابني تشخيصاً شاملاً؛ لذلك أقوم بعمل التشخيص في مراكز خاصّةٍ، وأقوم بدفع مبالغ كبيرةٍ.	5
			لا توجد امتحاناتٌ خاصّةٌ بابني، وهو يقدّم نفس الامتحان العاديّ.	4
			عدم تقبّل وجود طفلٍ بحالةٍ خاصّةٍ بالمدرسة.	3
4	ما الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة المقدّمة لابنك/ابنتك؟	نقاط القوّة	توجد نشاطاتٌ كثيرةٌ، ويتمّ إشراك ابني فيها.	5
			يشارك ابني في الاحتفالات والمناسبات المدرسيّة.	4
		نقاط الضعف	لا يتمّ التركيز على ميول ابني عند إشراكه في النشاطات.	3
			لا يتمّ إعطاء ابني دوراً قياديّاً في النشاطات، فقط يشارك بالنشاطات الجماعيّة، ولا يتمّ إعطاء نشاطاتٍ فرديّةٍ له.	4
			هناك أنشطةٌ ترفيهيّةٌ قليلةٌ ولا تتناسب مع قدرات ابني.	4
			يتمّ إشراك ابني بالأنشطة لكنْ بشكلٍ قليلٍ.	2
5	ما الخدمات الانتقاليّة التي قدّمت لابنك/ ابنتك؟	نقاط القوّة	يقوم المرشد بإرشاد ابني على ضرورة التصرّف الصحيح في البيت والمدرسة، وكيف يتعامل مع المواقف الحياتيّة.	4

			يقوم المرشد بعمل زياراتٍ ورحلاتٍ لبعض المصانع والمدارس المهنيّة، ومراكز التأهيل المهنيّ.	3
		نقاط الضعف	لا يوجد توجيهٌ مهنيٌّ لابني.	3
			لم تتمّ تهيئة المدرسة التي انتقل ابني إليها، وانتقل ملفّه للمدرسة الجديدة مثله مثل باقي الطلبة.	1
			لا يتمّ التنسيق لتوفير مواصلاتٍ جماعيّةٍ ليصل ابني من البيت للمدرسة، وهذا يحمّلني نفقاتٍ ماديّةً كبيرةً.	3
6	ما خدمات التعليم عن بعد التي قدّمت لابنك / ابنتك خلال الفترة الماضية؟	نقاط القوّة	تلقّى ابني خدمات تعليمٍ عن بعدٍ مثل باقي الطلاب.	3
			كان المعلّمون يرسلون مهمّاتٍ بيتيّةً لابني عن طريق الواتس والماسنجر.	4
		نقاط الضعف	لم يأخذ ابني تعليماً عن بعدٍ، فهذا النوع من التعليم لا يتناسب مع قدراته.	2
			لم يتمّ عمل مواءماتٍ في المحتوى المعروض أو في أوراق العمل.	4
			ينزعج ابني من الأصوات في التعليم عن بعدٍ.	3
			التعليم عن بعدٍ ركّز فقط على الجوانب الأكاديميّة، ولم يكن هناك تفاعلٌ اجتماعيٌّ.	3

يتبيّن من نتائج السؤال الحاليّ وجود نقاط قوّةٍ، ونقاط ضعفٍ في جميع الجوانب من وجهة نظر أهالي طلبة الاضطراب الذهنيّ النمائيّ.

2-ما واقع الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

بغرض الإجابة عن السؤال تمّ إجراء مقابلاتٍ مفتوحةٍ مع (10) من أهالي طلبةٍ من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الفلسطينيّة الحكوميّة، وجّه سؤالٌ مفتوحٌ من (6) أفرع عن أبرز الخدمات (التربويّة، والمساندة، والانتقاليّة، والتشخيصيّة والتقييميّة، والترفيهيّة والنفسيّة، والتعلّم عن بعد) المقدّمة لأبنائهم في المدارس الحكوميّة، حيث تمّ توضيح المقصود بتلك الخدمات، والجدول رقم (31) يبيّن أبرز تلك الخدمات مصنّفةً على شكل نقاط قوّةٍ ونقاط ضعفٍ:

جدول (31): نقاط القوّة والضعف وتكرارها لأولياء أمور الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد عن الخدمات المقدّمة.

رقم السؤال	السؤال	الجانب	التفصيل	التكرار
1	ما الخدمات التربويّة والتعليميّة المقدّمة لابنك/ابنتك؟	نقاط القوّة	يتمّ إشراك ابني في الحصّص الصفّيّة.	4
			يقوم الطلبة بمساعدة ابني في حلّ واجباته.	2
			يتمّ التركيز على تعليم ابني المهارات الأساسيّة حسب قدراته.	3
			يأخذ ابني تعليماً فرديّاً في غرفة المصادر.	2
			هناك تقدّم في المستوى التعليميّ لدى ابني علماً أنّ ابني كان لا يميّز الحروف.	1
		نقاط الضعف	لا توجد مراعاةٌ لوضع ابني، ويتمّ التعامل معه مثل بقيّة الطلبة في الواجبات، وأوراق العمل، والامتحانات.	3
			لا تتمّ مراعاة قدراته، ويأخذ نفس منهاج الطلبة الآخرين في الصفّ.	4
			لا يوجد معلّمٌ مساندٌ في الصفّ يدعم الطلبة الذين بحاجةٍ لمساعدة.	5
			لا توجد غرفة مصادر بعد الصفّ الرابع، وبذلك حرم ابني/ ابنتي من التعليم الفرديّ.	3
			لا يتلقّى خدمات تعليميّة تناسب قدراته.	2
2	ما الخدمات المساندة المقدّمة لابنك/ابنتك (أجهزة، علاج نطقّ، وظيفيّ)؟	نقاط القوّة	تمّت مساعدتي بتأمين مرافقةٍ خاصّةٍ له.	2
		نقاط الضعف	لا يوجد معلّمٌ مساندٌ في مدرسته.	2
			لا تتوفّر له خدمات نطقٍ.	6
			تمّ الطلب منّي توفير معلّمة ظلٍّ لابني/ ابنتي، وهذا يحتاج لمبالغ شهريّةٍ لا أقدر أن أتحمّلها.	2
			لا تتوفّر له خدمات علاجٍ وظيفيٍّ وطبيعيٍّ.	3
			لا يوجد معلّم ظلٍّ.	5
			لا تتوفّر في مدرسته خدمات تعديل سلوكٍ متخصّصةٍ.	6
3	ما خدمات التشخيص والتقييم المقدّمة لابنك/ابنتك؟	نقاط القوّة	يوجد بعض الاختبارات التقييميّة العامّة التي تركّز على الجانب الأكاديميّ.	3
			تجربة ابنتي كانت مقبولةً من حيث المراعاة في أوراق العمل، والواجبات في المرحلة الأساسيّة.	2

		نقاط الضعف	لا يوجد تشخيصٌ متخصّصٌ يغطّي كلّ الجوانب فقط للمهارات الأكاديميّة.	6
			لا توجد امتحاناتٌ خاصّةٌ بابني /ابنتي وهو يقدّم نفس الامتحان العاديّ.	4
4	الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة المقدّمة لابنك/ابنتك؟	نقاط القوّة	يشارك ابني في الرحلات المدرسية.	5
			يشارك ابني في النشاطات، والإذاعة الصباحيّة.	2
		نقاط الضعف	لا يتمّ إشراكه في الإذاعة الصباحيّة.	2
			لا يتلقّى خدماتٍ إرشاديّةً فرديّةً متخصّصةً من المرشد.	3
			لا يتمّ تخصيص نشاطاتٍ خاصّةٍ بابني تتناسب مع قدراته ومواهبه.	4
5	ما الخدمات الانتقاليّة التي قدّمت لابنك؟	نقاط القوّة	يقوم المرشد/ة بعمل زياراتٍ بهدف التوجيه المهنيّ لبعض المدارس المهنيّة.	2
			يتمّ توجيه ابني لكيفيّة التعامل والتكيّف مع محيطه.	2
			تمّ التنسيق معنا قبل نقل ابننا إلى المدرسة الثانويّة لاختيار المدرسة التي تناسبه.	1
		نقاط الضعف	لا توجد مواصلاتٌ للتسهيل علينا كأولياء أمور لنقل أطفالنا للمدرسة.	3
			لا يوجد تأهيلٌ مهنيٌّ.	2
			التنسيق بين مدرسة ابني السابقة والمدرسة الحاليّة غير موجود.	2
6	ما خدمات التعليم عن بعد التي قدّمت لابنك / ابنتك خلال الفترة الماضية؟	نقاط القوّة	استفاد ابني من التعليم عن بعدٍ في فترة الكورونا.	1
			كان يتمّ إرسال الروابط الإلكترونيّة المتعلّقة بالحصص له كبقيّة الطلبة.	4
		نقاط الضعف	لم يأخذ ابني تعليماً عن بعدٍ، فهذا التعليم لا يتناسب مع قدراته.	5
			لم يكن المحتوى المقدّم يتناسب مع قدرات ابني، ولم يتمّ إشراكه بفاعليّة.	2
			لم تكن هناك تغذيةٌ راجعةٌ فرديّةٌ أثناء فترة التعليم عن بعدٍ.	3

يتبيّن من نتائج السؤال الحاليّ وجود نقاط قوّةٍ، ونقاط ضعفٍ في جميع الجوانب من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد.

3-ما واقع الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

بغرض الإجابة عن السؤال تمّ إجراء مقابلاتٍ مفتوحةٍ مع (10) من أولياء أمور طلبةٍ من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الفلسطينيّة الحكوميّة، وجّه سؤالٌ مفتوحٌ من (6) أفرعٍ عن أبرز الخدمات (التربويّة، والمساندة، والانتقاليّة، والتشخيصيّة والتقييميّة، والترفيهيّة والنفسيّة، والتعلّم عن بعدٍ) المقدّمة لأبنائهم في المدارس الحكوميّة، حيث تمّ توضيح المقصود بتلك الخدمات، والجدول رقم (32) يبيّن أبرز تلك الخدمات مصنّفةً على شكل نقاط قوّةٍ ونقاط ضعفٍ:

جدول (32): نقاط القوّة والضعف وتكرارها لأولياء أمور الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد عن الخدمات المقدّمة.

رقم السؤال	السؤال	الجانب	التفصيل	التكرار
1	ما الخدمات التربويّة والتعليميّة المقدّمة لابنك/ابنتك؟	نقاط القوّة	تتمّ مراعاة الفروق الفرديّة في الخدمات المقدّمة له.	3
			يتمّ تدريبه على المهارات الأساسيّة.	3
		نقاط الضعف	لا تراعى قدراته، يأخذ نفس منهاج وأسئلة الطلبة الآخرين.	4
			الخدمات التعليميّة بعد الصفّ الرابع، تكون أصعب، والمواءمات والتسهيلات أقلّ.	4
			امتحانات وأوراق عملٍ لا تناسب قدرات أطفالنا، وتركّز على الجانب الكتابيّ.	3
			لم يأخذ تعليماً يتناسب مع قدراته.	3
2	ما الخدمات المساندة المقدّمة لابنك/ابنتك (أجهزة، علاج نطقٍ، وظيفيّ)؟	نقاط القوّة	هناك موادّ ووسائل تعليميّةٌ متنوّعةٌ في غرفة المصادر استفاد منها ابني.	4
			هناك وسائل وألعابٌ تربويّةٌ متنوّعةٌ في الصفّ الدراسيّ.	3
			تتوفّر غرفة مصادر.	5
		نقاط الضعف	لا توجد جلسات تعديل سلوكٍ.	3
			لم يتمّ توفير خدمات نطقٍ.	1
			لا يتوفّر معلمٌ مساندٌ.	
3	ما خدمات التشخيص والتقييم المقدّمة لابنك/ابنتك؟	نقاط القوّة	يتمّ تقييم ابني بداية كلّ عامٍ في غرفة المصادر تقييماً أكاديميّاً.	5
			يأخذ ابني أوراق عملٍ تناسب مستواه في غرفة المصادر.	4

			تساعد المعلّمة ابني/ابنتي في الامتحانات من خلال التسميع شفويّاً له/لها.	2
		نقاط الضعف	لا توجد مواءماتٌ في أوراق العمل والامتحانات المقدّمة لابني/ابنتي في صفّه العاديّ.	5
			الشهادات المدرسيّة التي يأخذها ابني/ابنتي في نهاية العام الدراسيّ لا تعكس تقدّمه.	5
4	ما الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة المقدّمة لابنك/ابنتك؟	نقاط القوّة	يشارك ابني/ابنتي بالإذاعة الصباحيّة.	5
			يشارك ابني/ ابنتي بالرحلات المدرسيّة.	7
			يشارك ابني/ابني بالأنشطة اللامنهجيّة.	3
		نقاط الضعف	لا يتمّ إشراك ابني في النشاطات.	3
			لا يتمّ التركيز على ميول ابني /ابنتي عند إشراكهما في النشاطات.	2
			الدعم النفسيّ والإرشاديّ الذي يأخذه ابني غير كافٍ.	2
5	ما الخدمات الانتقاليّة التي قدّمت لابنك؟	نقاط القوّة	يتمّ إرشاد ابني/ابنتي إلى كيفيّة التعامل في المجتمع.	2
			تمّ إرشاد أولادنا من المرشد، وتمّ تشجيعه على التوجّه المهنيّ.	2
		نقاط الضعف	لا يوجد تواصلٌ بين مدرسة ابني/ ابنتي القديمة والجديدة.	3
			لا توجد مواصلاتٌ للتسهيل علينا كأولياء أمورٍ لنقل أطفالنا للمدرسة.	5
			لا يوجد تأهيلٌ مهنيٌّ لأولادنا.	4
6	ما خدمات التعليم عن بعدٍ التي قدّمت لابنك / ابنتك خلال الفترة الماضية؟	نقاط القوّة	في فترة الكورونا أخذ حصصاً عن بعدٍ مثل باقي الطلبة.	4
			تمّ إشراكه، وكانت ترسل له واجباتٌ وبالذات من معلّمة غرفة المصادر.	3
		نقاط الضعف	لم يأخذ ابني تعليماً عن بعدٍ يتناسب مع قدراته.	5
			المحتوى المعروض في التعليم عن بعدٍ لا يتناسب مع قدرات ابني/ابنتي.	4
			لم نحصل على تغذيةٍ راجعةٍ عن أطفالنا في فترة التعليم عن بعدٍ.	3

يتبيّن من نتائج السؤال الحاليّ وجود نقاط قوّةٍ، ونقاط ضعفٍ في جميع الجوانب من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد.

عرض نتائج السؤال الرابع: ما واقع الخدمات الإرشاديّة التي تقدّم لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد بالمدارس الحكوميّة من وجهة نظر المرشدين التربويّين؟

بهدف الإجابة عن السؤال الحاليّ تمّت مقابلة (11) مرشداً ومرشدةً يعملون في مدارس دامجةٍ للفئات الثلاث؛ وذلك لاستكشاف واقع الخدمات الإرشاديّة التي تقدّم للطلبة من ذوي طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطرابات التعلّم المحدّد من وجهات نظر المرشدين، ويظهر الجدول (33) أهمّ الجوانب التي ذكرها المرشدون.

جدول (33): الخدمات التي يقدّمها المرشد التربويّ للطلبة المستهدفين في الدراسة.

رقم السؤال	السؤال	الخدمة	التكرار
1	ما أهمّ الخدمات الإرشاديّة التي تقدّم لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطرابات التعلّم المحدّد	العمل على تشجيع التواصل الاجتماعيّ بينهم وبين باقي الطلبة.	3
		الدعم النفسيّ كبقيّة الطلبة داخل صفوفهم.	8
		التدريب على المهارات الحياتيّة.	2
		العمل على تقبّـلهم.	6
		المساهمة في تسهيل عملية الدمج بين الطلبة والمعلّمين بتوعية المعلّمين والطلبة.	5
		المتابعة بشكلٍ مباشرٍ.	6
		العمل مع طلبة الصفّ لتقبّـل اختلاف هؤلاء الطلبة.	5
		تقديم التوجيه الجمعيّ لهم.	7
		تقديم خدماتٍ إرشاديّةٍ فرديّةٍ لبعض الطلبة.	8
		التفريغ النفسيّ من خلال الأنشطة الترفيهيّة.	6
		العمل على زيادة تكيّفهم مع البيئة المدرسيّة.	8
		التنسيق مع معلّمة غرفة المصادر لدعم الطلبة نفسيّاً واجتماعيّاً.	4
		تقديم هدايا تعزيزيّة وتشبيك مع بعض المؤسّسات؛ لتقديم خدمات تأهيل (نطقٍ، علاجٍ وظيفيٍّ، طبيعيٍّ، تعديل سلوكٍ).	5
		تأمين بعض الاحتياجات، والقرطاسيّة، والموادّ اللازمة لبعض النشاطات من خلال المجتمع المحلّيّ.	5
		التأكيد على أهمّيّة الدمج والتعاون معهم.	2
		التواصل مع أسر الطلبة، ومتابعة سلوك أبنائهم، والتواصل معهم.	3
		إكسابهم بعض المهارات في التعامل مع من حولهم خاصّةً	3

		الحماية.	
		نشراتٌ إرشاديّةٌ ولقاءاتٌ بشكلٍ جماعيٍّ، وفرديٍّ، واستشاراتٌ هاتفيّةٌ،	4
		اجتماعاتٌ دوريّةٌ، ورشات عملٍ.	2
		التقبّل والثقة بالقدرات، تعزيز الذات.	2

يتبيّن من نتائج السؤال الحاليّ وجود العديد من الخدمات، التي يقدّمها المرشدون للطلبة ولأسرهم.

عرض النتائج المتعلّقة بالسؤال الخامس: ما واقع الخدمات المقدّمة لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر المديرين؟

بهدف الإجابة عن السؤال الحاليّ تمّت مقابلة (10) مديرين لمدارس دامجةٍ للفئات الثلاث المستهدفة في الدراسة؛ وذلك لاستكشاف واقع الخدمات التي تقدّم لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد من وجهة نظر المديرين، ويظهر الجدول (34) أهمّ الجوانب التي ذكرها المديرون.

جدول (34): الخدمات التي يقدّمها مديرو المدارس.

الخدمة	التكرار
الرعاية والاهتمام من العاملين.	2
ترك مساحةٍ لهم لمغادرة الصفّ لبعض الوقت مع معلّمة الظلّ.	5
توفير احتياجات غرفة المصادر.	3
العمل على إيجاد معلّم ظلٍّ متطوّع.	1
توفير بيئاتٍ آمنةٍ.	5
دمجهم في الأنشطة التي تناسبهم مع زملائهم.	8
العمل على زيادة تقبّـلهم.	3
التنسيق مع المعلّمات، والمعلّمين على تقديم أوراق عملٍ بسيطةٍ لهم تتناسب مع قدراتهم.	2
توفير بعض الأدوات المساعدة لهم حسب طبيعة الإعاقة.	3
التنسيق مع المديرية لعمل تقييمات للطلبة.	3
التواصل مع أولياء الأمور وإشراكهم في مجلس أولياء الأمور.	3

يتبيّن من نتائج السؤال الحاليّ وجود العديد من الخدمات التي يقدّمها المديرون للطلبة.

عرض النتائج ذات العلاقة بالسؤال السادس:

ما التصوّر المقترح لتطوير الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة في المدارس الحكوميّة استناداً لمعايير المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديّين؟

في إطار ما خلصت إليه الدراسة بأدواتها المسحيّة، والنوعيّة قامت الباحثة بإعداد تصوّر مقترحٍ لتطوير الخدمات التي تقدّم لذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب طيف التوحّد، واضطرابات التعلّم المحدّد، بالاستناد لمعايير المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديّين، وفيما يأتي توضيحٌ مفصّلٌ للنموذج المقترح:

أهداف التصوّر المقترح:

1. تقديم مقترحاتٍ لتحسين الخدمات التي تقدّم لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد بشكلٍ شموليٍّ.
2. تجاوز الصعوبات التي تعيق تقديم الخدمات لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد.

أهمّيّة التصوّر المقترح:

1. تنبع أهمّيّة التصوّر المقترح الحاليّ في تركيزه على الخدمات التي تقدّم لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد بشكلٍ شموليٍّ، ومن استناده إلى معايير عالميّةٍ، هي معايير المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديّين، بالإضافة إلى كونه بنيَ استناداً إلى احتياجٍ حقيقيٍّ لأهالي الطلبة من الفئات المستهدفة، ومقدّمي الخدمات.
2. يعدّ التصوّر المقترح الحاليّ خطوةً مهمّةً في رفع جودة الخدمات التي تقدّم لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد.
3. يزوّد هذا التصوّر المقترح أصحاب القرار التربويّ بمعايير، واستراتيجياتٍ عالميّةٍ يمكن أن يتمّ توظيفها والبناء عليها.
4. يقدّم هذا التصوّر المقترح حلولاً عمليّةً لمجموعةٍ من العقبات التي تواجه العاملين، وأولياء الأمور في هذا الميدان.
5. يتّصف التصوّر المقترح الحاليّ بالمرونة، والسهولة، والوضوح، والتسلسل في خطواتٍ وإجراءاتٍ قابلة للتطبيق.

الفئات المستهدفة في التصوّر المقترح:

يستهدف التصوّر المقترح تطوير الخدمات التي تقدّم لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكوميّة.

إجراءات تصميم التصوّر المقترح:

تمّ تصميم التصوّر المقترح وفق الإجراءات الآتية:

1. صياغة عنوان التصوّر المقترح.
2. تحديد أهداف التصوّر المقترح.
3. تحديد أهمّيّة التصوّر المقترح.
4. تحديد المنطلقات والمرتكزات التي قام عليها التصوّر.
5. وضع المسوّغات التي قام عليها التصوّر المقترح.
6. تحديد مراحل إعداد التصوّر المقترح.
7. اختيار معايير للاستناد إليها في التصوّر المقترح.
8. تحديد الفئة المستهدفة.
9. تصميم مخطّطٍ أوّليٍّ للتصوّر المقترح.
10. تحديد عناوين المعايير وأهدافها وإجراءاتها.
11. تحديد الإجراءات اللازمة لتحقيق أهداف التصوّر المقترح.
12. عرض التصوّر المقترح على محكّمين من ذوي الخبرة.

المنطلقات والمرتكزات التي قام عليها التصوّر المقترح:

1. معايير المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديّين (Council of Exceptional Children)، وهو واحدٌ من أهمّ المرجعيّات، يعمل بشكلٍ كبيرٍ على تحقيق أفضل الخدمات المقدّمة لذوي الفئات الخاصّة (السحيميّ، 2021)، ويستند إلى مؤشّراتٍ ومعاييرَ للحكم على الخدمات والبرامج المقدّمة لذوي الفئات الخاصّة، حدّدت بعشرة معايير، الهدف منها تحسين الخدمات المقدّمة (CEC,2009)، وقد مثّـلت تلك المعايير الركيزة الأولى للمقترح.

2. الأدب التربويّ، وخلاصة الدراسات السابقة، ومن تلك الدراسات دراسة (عبد الحميد، 2020)، التي دعت إلى التخطيط الدقيق للخدمات التي تقدّم للفئات الخاصّة، آخذين بالاعتبار نوع الإعاقة ودرجتها، ومن توصية دراسة الخياط (2020) ونتيجتها، التي خلصت إلى أنّ الأشخاص من ذوي الإعاقة يعانون من عدّة تحديّاتٍ اجتماعيّةٍ، واقتصاديّةٍ، وصحّيّةٍ، وتعليميّةٍ، بالإضافة إلى ضعف الإتاحة في البيئة

الفيزيقيّة؛ ما يحول دون اندماجهم في المجتمع، ويعيق ممارستهم حياتَهم كأشخاصٍ منتجين وفاعلين، وأوصت بتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من خلال إيجاد خدماتٍ قائمةٍ على أسسٍ ذات جانبٍ علميٍّ، بالإضافة إلى الاستفادة من تجارب الدول المتقدّمة، ومن نتيجة دراستي (عبابلة والخمرة، 2022) و(الإرياني، 2021)، اللتين خلصتا إلى تدنّي مستوى الخدمات التي تقدّم، وأوصتا بدراسة ذلك الواقع.

3. سياسة التعليم الجامع في فلسطين.

4. القوانين والتشريعات العالميّة، والفلسطينيّة (الموضّحة في الإطار النظريّ).

5. نتائج مقياس الدراسة الكمّيّ، الذي طبّق على المشرفين، والمرشدين للتعليم الجامع في المديريّات، ومسؤولي لجان التعليم الجامع في المدارس الدامجة، الذي أشار إلى أنّ الخدمات المقدّمة جاءت بدرجةٍ متوسّطةٍ.

6. نتائج مقابلات كلٍّ من مديري المدارس والمرشدين التربويّين، الذين قدّموا مقترحاتٍ تطويريّةً للخدمات المقدّمة في ضوْء الواقع الذي يعيشونه مع الطلبة.

7. نتائج مقابلات أهالي طلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد، الذين أظهروا عدم رضاهم عن بعض الخدمات المقدّمة، ولتحسين تلك الخدمات قدّموا مقترحاتٍ تطويريّةً مستوحاةً من خلاصة تجاربهم، ومعاناتهم.

8. خلاصة تجارب الباحثة، حيث عملت على مدار عقدٍ ونصفٍ من الزمن معلّمة للتربية الخاصّة مع بعض فئات التربية الخاصّة، ومنها طلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطرابات الذهنيّة النمائيّة، واضطراب التعلّم المحدّد، وخلال تلك الفترة كان لها اطّلاع على معاناة أولئك الطلبة وأسرهم.

9. ملاحظات الزملاء الذين يتعاملون مع تلك الفئات.

10. مراجعة بعض التجارب الدوليّة، والعربيّة في مجال الدمج، ومنها التجربة الأردنيّة.

المسوّغات للنموذج المقترح:

- ضرورة تطوير الخدمات التي تقدّم لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطرابات الذهنيّة النمائيّة، واضطراب التعلّم المحدّد، بحيث تصبح أكثر فاعليّةً، وأكثر قدرةً على مواجهة العقبات التي تواجه تقديم الخدمات.

- زيادة وعي أهالي طلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطرابات الذهنيّة النمائيّة، واضطراب التعلّم المحدّد بحقوق أولادهم، ومطالبتهم بتوفير خدماتٍ أفضلَ لهم.

- زيادة أعداد طلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطرابات الذهنيّة النمائيّة المدموجين في المدارس الحكوميّة.

- الأنظمة والقوانين الفلسطينيّة التي تدعم تحسين الخدمات التي تقدّم.

- حرص وزارة التربية والتعليم، ودائرة التربية الخاصّة في الوزارة على تقديم خدماتٍ ذات جودة عاليةٍ للطلاب، بمن فيهم الطلبة المستهدفون في الدراسة الحاليّة.

- الحاجة إلى أنموذجٍ مرجعيٍّ يمكن الاستفادة منه في تطوير الخدمات التي تقدّم للطلبة ذوي الإعاقة، وعلى وجه التحديد طلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد، حيث يواجهون تحدّياتٍ كثيرة، وحاجتهم إلى مجموعةٍ كبيرةٍ من الخدمات.

مراحل إعداد التصوّر المقترح:

التخطيط: حيث تمّ الاعتماد على المنطلقات والمرتكزات المذكورة أعلاه للتأسيس للمخطّط الأوّليّ للتصوّر.

التحليل: بعد جمع نتائج مقياسي الدراسة، حلّلت البيانات؛ للتعرّف إلى أوجه النقص في الخدمات المقدّمة لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد، والتعرّف إلى المعيقات التي تعيق تقديم تلك الخدمات، وكذلك التعرّف إلى نقاط القوّة، التي يمكن الانطلاق منها لتطوير الخدمات المقدّمة.

الإعداد: تمّ تحديد معايير المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديّين، التي سيتمّ الاعتماد عليها كمحاور أساسيّةٍ للتطوير، وحدّدت بنودٌ أساسيّةٌ في كلّ محورٍ، وذلك بعد الرجوع إلى موقع المجلس، ومن ثمّ تمّ تحديد الخدمات التي تحتاج إلى التطوير، استناداً إلى مقياسي الدراسة الكمّيّ والكيفيّ، وتمّ حصر الاقتراحات التطويرية التي قدّمتها عيّنة الدراسة للبيانات النوعيّة، ومن ثمّ تمّت تعبئة محاور التصوّر المقترح.

التحكيم: بعد إعداد التصوّر المقترح تمّ عرضه على (4) أساتذةٍ من ذوي الاختصاص، ملحق (ع).

الأسس التي بني عليها المقترح:

تعدّ التربية الخاصّة علماً وفنّاً، تقوم على أسسٍ ومعايير متخصّصةٍ، وتعتمد على أسسٍ فلسفيّةٍ تتعلّق بطبيعة الإنسان، وأخلاقيات العمل مع تلك الفئات، وعلى أسسٍ نفسيّةٍ، وتربويّةٍ تتعلّق بالفروق الفرديّة، ومطالب النموّ، وعلى أسسٍ اجتماعيّةٍ تتعلّق بالفرد والجماعة وفلسفة المجتمع.

ويمكن تلخيص الأسس التي بني عليها التصوّر المقترح الحاليّ بالآتي:

أوّلاً: الأسس النفسيّة

وتشير إلى ضرورة مراعاة الخصائص النفسيّة لفئات الطلبة، ومراعاة مطالب نموّهم، وضرورة أن تلبّي الخدمات المقدّمة لهم احتياجاتهم النفسيّة، والانفعاليّة (إبراهيم، 2019).

ثانياً: الأسس الاجتماعيّة

وتشير إلى ضرورة العناية بالفئات الخاصّة كأفرادٍ لهم أهمّيّتهم في المجتمع؛ فكلٌّ منهم يتأثّر ويؤثّر في البيئة الاجتماعيّة، وأنّ التحدّيات السائدة في مجتمعهم تؤثّر في شخصيّتهم، وأنّه من الواجب توفير خدماتٍ متنوّعةٍ تراعي احتياجاتهم الاجتماعيّة (أبو أسعد، 2017).

ثالثاً: الأسس الفلسفيّة

وتشير إلى ضرورة الاهتمام بالطبيعة الإنسانيّة لذوي (الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب طيف التوحّد، واضطرابات التعلّم المحدّدة)، وأخلاقيّات ومبادئ العمل بالتربية الخاصّة مع تلك الفئات، ويعدّ التعامل مع تلك الفئات أحد الأسس التي بُنيّ عليها التصوّر المقترح الحاليّ (إبراهيم، 2019).

المعايير التي استند إليها التصوّر المقترح:

استند التصوّر المقترح إلى معايير المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديّين؛ للحكم على الخدمات والبرامج المقدّمة لذوي الإعاقة، حدّدت بعشرة معايير، الهدف منها تحسين الخدمات المقدّمة، وهي كالآتي:

تحديد الأسس، وخصائص الطلبة وتطوّرهم، والفروق الفرديّة بينهم، والاستراتيجيّات التعليميّة، وبيئات التعلّم، والتفاعلات، واللغة، والتخطيط، والتقييم، والتعاون، والممارسات الأخلاقيّة، وقد تناولها الإطار النظريّ في هذه الدراسة.

التصوّر المقترح:

يشتمل التصوّر المقترح بناءً على معايير المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديّين على المجالات الآتية:

أوّلاً السياسات:

يعدّ معيار السياسات معياراً مهمّاً، فمجال التربية يعدّ مجالاً متطوّراً، ومتغيّراً، بني على مجموعةٍ من النظريّات، والفلسفات، والسياسات، والقوانين ذات الصّلة، ويجب أن ينعكس هذا على الخطط والبرامج، والخدمات، والمصطلحات المستخدمة (إبراهيم والمرزوقيّ،2022)، ولتطوير هذا المعيار تمّ اقتراح النقاط الآتية:

1. مراعاة تطبيق الأنظمة، والقوانين، والتشريعات ذات العلاقة بالفئات الخاصّة المستهدفة في الدراسة على أرض الواقع، وبالذات في فترات الطوارئ.

2. بناء رؤيةٍ، ورسالةٍ المدارس الحكوميّة بشكلٍ تشاركيٍّ مع العاملين، وأن تتضمّنا بشكلٍ واضحٍ إشارةً لخدماتٍ موجّهةٍ للفئات المستهدفة في الدراسة.

4. بناء الأهداف المصوغة في خطط المدارس الحكوميّة، بحيث تشتمل على أهدافٍ ذات علاقةٍ بخدمات ذوي الإعاقة بشكلٍ عامٍ، والطلبة المستهدفين في الدراسة بشكلٍ خاصٍ، وأن تتنوّع تلك الخدمات بحيث تشتمل على: (الخدمات التعليميّة، والمساندة، والانتقاليّة، والترفيهية، والنفسيّة، والتشخيص، والتقييم، والتعلّم عن بعدٍ).

5. بناء الخدمات المقدّمة لذوي اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد بناءً على النظريّات والأسس العلميّة، وأحدث ما تمّ التوصل إليه عالميّاً في هذا المجال.

6. تضمين الأهداف التي ترصدها المدارس الحكوميّة هدفاً أساسيّاً، هو خلق توجّهاتٍ إيجابيّةٍ نحو طلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد، وتأكيداً على حقوقهم.

7. تعريف مقدّمي الخدمات بشكلٍ عامٍ، ومديري المدارس إلى المعايير العالميّة، والمحليّة، التي يمكن الاستناد إليها لتقديم خدمات على مستوى عالٍ من الجودة.

8. تدريب كلٍّ من مقدّمي الخدمات بمن فيهم المشرفون، ومرشدو التعليم الجامع، ومديرو المدارس على أهمّيّة الخطط الاستراتيجيّة، وعلى كيفيّة إعداد تلك الخطط.

9. تفعيل جهاتٍ رقابيّةٍ متخصّصةٍ في متابعة إنفاذ القوانين المتعلّقة بالفئات الخاصّة، والتأكّد من حصول الطلبة على الخدمات التي يحتاجون إليها.

10. إعادة النظر في الأنظمة، والتشريعات بشكلٍ دوريٍّ، وتطويرها بما يتناسب والمستجدات العالميّة.

ثانياً: تطوّر الطلبة وخصائصهم:

وهذا المعيار له أهمّيّةٌ خاصّةٌ، فلا بدّ من معرفة مراحل النموّ الطبيعيّ للأطفال العاديّين، ومقارنتها بمراحل النموّ لدى طلبة الفئات الخاصّة؛ حتّى ندرك مدى الفجوة بينهما، ونتعرّف إلى احتياجات هؤلاء الطلبة (الأحمريّ،2019)، ولتطوير هذا المعيار تمّ اقتراح النقاط الآتية:

1. أن تراعي الخدمات المقدّمة لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد احتياجاتهم الفردية، وتناسب قدراتهم.

2. تدريب مقدّمي الخدمات لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد على خصائص نموّ الطلبة، وعلى أوجه الاختلاف بين خصائص هؤلاء الطلبة، وخصائص الطلبة العاديّين.

3. تدريب طلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد على المهارات التي تساعدهم على الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة.

4. أن يحرص مقدّمو الخدمات على عمل دراسة حالةٍ عن وضع الفئات المستهدفة في الدراسة، للتعرّف إلى أيّة أوضاعٍ أسريّةٍ (انفصال، وَضْع اقتصاديّ سيّئ)؛ لتقوم بعد ذلك بتقديم خدمات تعالج تلك القضايا.

5. توفير ألعابٍ تربويّةٍ متنوّعةٍ تتناسب مع خصائص الطلبة، واحتياجاتهم.

6. العمل على تقديم التعليم عن بعدٍ بشكلٍ يضمن إثارة دافعيّة طلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد نحو التعلّم، واستقبال المعلومات بما يناسب قدراتهم وخصائصهم، ويعمل على إثارة شوقهم، وجاذبيّتهم للتعلّم.

7. أن يتمّ تصميم التعليم عن بعدٍ، بحيث يوفّر وقت الطلبة وجهدهم، ويتلاءم مع احتياجاتهم، من خلال تنويع المحتوى المقدّم؛ ليتناسب مع خصائص طلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد.

8. توفير أخصّائيّ نطقٍ، وعلاجٍ وظيفي، وعلاجٍ طبيعيٍّ، وتعديل سلوك لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد بالمدارس الحكوميّة، وفي المديريّات.

ثالثاً: الفروق الفرديّة في التعليم:

ويتضمّن هذا المعيار الاحتياجات التربويّة الفرديّة لكلّ طالبٍ، وكذلك قدرات الطلبة الاجتماعيّة والأكاديميّة، والميول، والاتّجاهات، والاهتمامات، والمعتقدات، والثقافات بين الأسر، وتنوّع العادات والتقاليد (الزارع،2016). وهو معيارٌ مهمٌّ، لا بدّ لمقدّمي الخدمات من الانتباه إليه، ولتطوير هذا المعيار تمّ اقتراح النقاط الآتية:

1. تكييف المناهج الدراسيّة، بحيث تتناسب مع الفروق الفرديّة بين الطلبة.
2. توفير مواءماتٍ في أوراق العمل، والامتحانات، والواجبات تتلاءم مع الفروق الفرديّة بين الطلبة.
3. وضع خططٍ تربويّةٍ فرديّةٍ خاصّةٍ بكلّ طالبٍ من الفئات المستهدفة بالدراسة، تتناسب مع احتياجاته الفرديّة.
4. مراعاة ميول الطلبة ورغباتهم عند إشراكهم بالنشاطات الترفيهيّة.
5. تقديم إرشادٍ فرديٍّ متخصّصٍ للطلبة المستهدفين بالدراسة، يراعي خصوصيّة كلّ طالبٍ، وأن يوثّق هذا التدخّل ضمن خطّة الطالب الفرديّة.
6. تقديم تعزيز متنوّعٍ، يتوافق مع ميول الطلبة المستهدفين في الدراسة.

رابعاً: الاستراتيجيّات وأساليب التعليم:

ويشير للاستراتيجيّات التربويّة المدعومة بالأدلة؛ لتفريد تدريس طلبة فئات التربية الخاصّة، ويركّز هذا المعيار على اختيار استراتيجيّاتٍ متنوّعةٍ، تناسب الطلبة من ذوي تلك الفئات، ويبحث في كيفيّة تكييف تلك الاستراتيجيّات (شقير،2021). وهو معيارٌ مهمٌّ للفئات المدموجة في المدارس، ولتطوير هذا المعيار تمّ اقتراح النقاط الآتية:

1. توظيف التكنولوجيا في عملية تعليم الطلبة، وتكييفها بما يتناسب مع قدرات طلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد.
2. تكييف المناهج لتناسب تعليم الطلبة عن بعدٍ، وتراعي الفروق الفرديّة بينهم.

3. تدريب الهيئات التدريسيّة في المدارس على طرق، واستراتيجيّات التدريس المتنوّعة.
4. عقد دوراتٍ متخصّصةٍ لجميع العاملين مع الطلبة المستهدفين في الدراسة، من مرشدين ومديرين ومعلمي الفنّ، والرياضة، والموسيقى، ومعلمي الصفوف، توضّح الاستراتيجيّات المتخصّصة للتعامل مع كلّ فئة.
5. توعية الأهل والطلبة بضرورة مشاركة الفئات المستهدفة بالدراسة في التعليم عن بعدٍ.
6. توظيف التعلّم باللعب، والتعلّم النشط، وعلى استراتيجيّة التكرار عند تعليم الطلبة المستهدفين في الدراسة.
7. تنويع الوسائل والألعاب التربويّة المستخدمة مع الطلبة المستهدفين في الدراسة.
7. التركيز على إكساب الطلبة المستهدفين في الدراسة المهارات الأساسيّة، والمهارات الحياتيّة.
8. تكييف محتوى التعليم عن بعد بمساعدة معلمي ومشرفي التكنولوجيا؛ ليتناسب مع الفئات المستهدفة في الدراسة.
9. تطوير أساليب متنوّعةٍ في شرح المحتوى التعليميّ المقدّم في التعليم عن بعدٍ، بما يتناسب مع الفئات المستهدفة في الدراسة.
10. تنويع استراتيجيّات تعديل السلوك المستخدمة مع الفئات المستهدفة في الدراسة.
11. تنويع المعزّزات المستخدمة مع الطلبة في الفئات المستهدفة في الدراسة.
12. تبسيط المهمّات، والتركيز على الخطوط العريضة للمنهاج عند تدريس الطلبة في الفئات المستهدفة.

خامساَ: بيئات التعلّم والتفاعل الاجتماعيّ:

يحتاج طلبة فئات التربية الخاصّة إلى تعزيز دمجهم، وزيادة تفاعلهم الاجتماعيّ؛ لذلك لا بدّ من تفعيل مشاركة الطلبة ذوي الفئات الخاصّة، بالإضافة إلى زيادة التفاعل الاجتماعيّ الإيجابيّ، وكذلك تنوّع البيئات المعتمدة على الحواس المتعدّدة (السحيميّ والزارع،2021)، ولتطوير هذا المعيار تمّ اقتراح النقاط الآتية:

1. تحديد البيئات المناسبة للطلبة المستهدفين في الدراسة، وفقاً لنتائج التقييم.
2. توفير برامج إرشاديّةٍ، وسلوكيّةٍ لتعديل سلوك الطلبة المستهدفين في الدراسة.
3. توفير بيئةٍ غنيّةٍ بالمثيرات في المدارس الحكوميّة، بحيث تتضمّن وسائل ترفيهيّةً، ووسائط تقنيّةً تساعد في تحسين الصحّة النفسيّة، والسلوكيّة لدى طلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد.
4. تقليل عدد الطلبة في الصفوف الدامجة ضمن عددٍ محددٍ، ومعتمدٍ على مستوى الوزارة والمديريّات.

5. الحرص على إشراك الطلبة من الفئات المستهدفة في النشاطات اللامنهجيّة المتنوّعة، تناسب رغباتهم وميولهم؛ وذلك لتنمية قدراتهم المختلفة.

6. العمل على توفير الأدوات التي يحتاج إليها طلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ بأنواعها المختلفة قبل الدمج.

7. العمل على دعم وتشجيع مشاركة الطلبة المستهدفين بالدراسة في الحفلات، والمناسبات، والمعارض، وفي اللجان المدرسيّة، بحيث تكون هناك نسبة تمثيلٍ في كلّ مدرسةٍ.

8. تنظيم مسابقاتٍ دامجةٍ للطلبة المستهدفين في الدراسة مع الطلبة العاديّين على مستوى الوزارة والمديريّات.

9. توفير شروط السلامة العامّة في الغرف، والساحات، والمرافق المدرسيّة، والأدوات المستخدمة.

10. تثقيف أسر الطلبة المستهدفين في الدراسة.

11. رفع مستوى تأهيل جميع الطواقم العاملة في المدارس الدامجة الحكوميّة.

12. ضرورة عمل تفريغٍ نفسيٍّ لأهالي الطلبة ضمن الفئات المستهدفة في الدراسة.

13. توفير غرفٍ، ومرافق مجهّزةٍ، ومخصّصةٍ لإجراء فعاليّاتٍ ترفيهيّةٍ، وتفريغيّةٍ آمنةٍ للطلبة المستهدفين في الدراسة، بالإضافة إلى حدائق وألعابٍ خارجيّةٍ مهيّأةٍ.

14. توفير أخصّائيٍّ مؤهّلٍ في إرشاد الفئات المستهدفة؛ لتقديم الدعم النفسيّ لهم.

15. القيام بزياراتٍ تبادليّةٍ مع المديرين والمرشدين؛ لتعميم قصص النجاح ونشرها.

16. التأكّد من أنّ بيئات التعلّم الموجودة لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد هي بيئاتٌ آمنةٌ.

17. التأكّد من أنّ الأدوات والوسائل المستخدمة في البيئة الصفّيّة آمنةٌ للطلبة المستهدفين في الدراسة.

18. إشراك طلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد، في نشاطاتٍ دامجةٍ؛ بهدف زيادة التفاعل والتواصل الاجتماعيّ.

19.التركيز على تعليم طلبة اضطراب طيف التوحّد المهارات الحسّيّة.

20. التركيز على تعليم طلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد المهارات الأساسيّة.

6.اللغة:

يتضمّن هذا المعيار معرفة النموّ اللغويّ السويّ وغير السويّ وتحديدهما، وكذلك تطوير وتحسين التواصل بين الطلبة من ذوي الإعاقة وبين أقرانهم (القصرين،2018)، وهذا المعيار من

المعايير العامّة، ويجب الانتباه إليه عند الحديث عن الخدمات، ولتطوير هذا المعيار تمّ اقتراح النقاط الآتية:

1. مراعاة وضوح لغة المعلّمين والمعلّمات وبساطتها أثناء شرحهم الدروس للطلبة المستهدفين في الدراسة.

2. استخدام المعلّمين والمعلّمات التكرار للمفاهيم والتعليمات الأساسيّة، والتحقّق من فهم الطلبة المستهدفين في الدراسة لها.

3. توفير خدمات علاج نطقٍ مجانيّةٍ داخل بالمدارس للطلبة ذوي الفئات الخاصّة بشكلٍ عامٍّ، وللطلبة المستهدفين في الدراسة بشكلٍ خاصٍّ إذا استدعت الحاجة لتلك الخدمات.

4. إعداد برامج لغويّةٍ خاصّةٍ تساعد الطلبة الذين يعانون من مشكلاتٍ لغويّةٍ من الفئات المستهدفة في الدراسة على القراءة بشكلٍ أفضل.

5. احتواء الخطط الفرديّة التربويّة للطلبة المستهدفين في الدراسة على أهدافٍ محدّدةٍ، وواضحةٍ تدعم تطوير الجانب اللغويّ، وتزيد الثروة اللغويّة لدى الطلبة.

6. إضافة تطبيقاتٍ للبرامج والتطبيقات المتوفّرة في الغرف الحسّيّة، تدعم الجانب اللغويّ لدى الطلبة المستهدفين في الدراسة.

7. إتاحة الفرصة للطلبة المستهدفين في الدراسة للمشاركة بالإذاعة المدرسيّة، وبالمسرحيات والنشاطات، التي تعزّز الجانب اللغويّ لديهم، مع التركيز على مشاركتهم بمساعدة الأقران.

8. تشجيع الطلبة من ذوي هذه الفئات على تكرار الكلمات الجديدة بصوتٍ عالٍ وواضحٍ.

9. توفير بيئاتٍ تعليميّةٍ تدعم وتشجّع التواصل، والتفاعل اللغويّ، والبصريّ، وتزيد الثروة اللغويّة لدى الطلبة، بحيث تطوّر لغتهم، وتزيد ثقتهم بأنفسهم.

10. ضرورة التواصل المستمرّ مع أهالي الطلبة المستهدفين في الدراسة؛ لإشراكهم في الأهداف المتعلّقة بتطوير الجانب اللغويّ عند أولادهم وبناتهم، من خلال القيام بنشاطاتٍ منزليّةٍ داعمةٍ كقراءة القصص للطلبة.

11. التدريب المستمرّ للمعلّمين والمعلّمات على أحدث الطرق والأساليب الداعمة لتعليم اللغة، وزيادة الثروة اللغويّة عند الطلبة المستهدفين في الدراسة.

7.التخطيط / الخطط الفرديّة:

تعدّ الخطط التربويّة والفرديّة جزءاً أساسيّاً من برامج التربية الخاصّة، ويركّز هذا المعيار على ضرورة تجهيز خططٍ فرديّةٍ خاصّةٍ بكلّ طالبٍ من الطلبة غير العاديّين، تبنى على التوازن بين المنهاج العامّ والتربية الخاصّة (القاضي،2019)، ولتطوير هذا المعيار تمّ اقتراح النقاط الآتية:

1.أن تجهز خططٌ فرديّةٌ لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطرابات الذهنيّة النمائيّة، واضطراب التعلّم المحدّد، تتناسب مع قدراتهم الفرديّة، وخصوصيّة كلّ طالبٍ منهم.

2.أن تشتمل الخطط الفرديّة المقدّمة لطلبة الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد، واضطراب طيف التوحّد على نشاطاتٍ متعّددةٍ، تتناسب مع ميولهم ورغباتهم.

3. أن يتمّ وضع الخطط الفرديّة بما يتناسب مع أهالي طلبة الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد، واضطراب طيف التوحّد من حيث: (ظروف الأسر، والوضع الاقتصاديّ، والمستوى التعليميّ، ومكان السكن، والثقافة وتقاليد المجتمع والأسرة، التي يعيش فيها الطالب).

4. أن تخضع الخطط التربويّة الموضوعة للتعديل والمراجعة المستمرّة؛ لتتناسب مع أيّة مستجداتٍ أو احتياجاتٍ متجدّدةٍ للطلبة.

5. أن تعدّ خططٌ فرديّةٌ لطلاب الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد، واضطراب طيف التوحّد في جميع المدارس الدامجة لهؤلاء الطلبة، وألّا يقتصر عمل الخطط على المدارس التي فيها غرف مصادرٍ فقط.

6.أن تأخذ الخطط الفرديّة بعين الاعتبار البيئة الفيزيقيّة المتوفّرة، وأن يتمّ إعداد البيئة الفيزيقيّة؛ لتتناسب مع احتياجات طلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد.

7. أن تشكّل الخدمات الترفيهيّة، والنفسيّة، والمساندة، والانتقاليّة جانباً مهمّاً من الخدمات التي تقدّم لطلاب الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد، واضطراب طيف التوحّد، وألّا يقتصر الاهتمام بالخدمات التربويّة فقط.

8. أن تتضمّن الخطط التربويّة التي تقدّم لطلبة الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد، واضطراب طيف التوحّد الخدمات الإرشاديّة لمساعدهم على التكيّف مع محيطهم.

9. أن تتضمّن الخطط التربويّة المقدّمة خدمات الإرشاد المهنيّ للطلبة المستهدفين في الدراسة؛ لتساعدهم على اختيار مهنة المستقبل.

10. أن يتوافق التعلّم عن بعدٍ مع الخطط التربويّة الفرديّة المخصّصة لطلبة الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب طيف التوحّد، واضطراب التعلّم المحدّد.

11. تدريب مقدّمي الخدمات من المشرفين والمرشدين في التعليم الجامع ومديري المدارس على أهمّيّة التخطيط، وعلى كيفيّة إعداد الخطط على مختلف أنواعها.

8.التقييم والتشخيص:

حتّى نقدم خدماتٍ ذوات جودةٍ عاليةٍ للطلبة المستهدفين في الدراسة، لا بدّ من التركيز على هذا المعيار كونه القاعدة الأساسيّة، التي تستند إليها أيّة خدماتٍ مقدّمةٍ لهؤلاء الطلبة، ويركّز التقييم والتشخيص على رصد احتياجات الطلبة غير العاديّين، ولتطوير هذا المعيار تمّ اقتراح النقاط الآتية:

1. ضرورة توفير أدواتٍ، ومقاييس تقييميّةٍ، واختباراتٍ تشخيصيّةٍ متنوّعةٍ ومتخصّصةٍ لاضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد.

2. إعداد بيئاتٍ مناسبةٍ؛ لتقييم الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد، واضطراب طيف التوحّد.

3. توفير فريقٍ متخصّصٍ بتقييم طلبة الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد وتشخيصهم.

4. توفير اختباراتٍ نفسيّةٍ متخصّصةٍ لطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد.

5. تزويد الطلبة المستهدفين بالدراسة بالتغذية الراجعة حول الأداء التعليميّ، وإطْلاع أولياء أمورهم عليه.

6. مواءمة أساليب القياس والتقييمات المستخدمة في التعليم عن بعدٍ؛ لتتناسب وطلبة الاضطراب الذهنيّ النمائيّ،واضطراب التعلّم المحدّد، وتلبّي احتياجاتهم.

7. ضرورة توفير مقاييس مقنّنةٍ؛ لإجراء التشخيص الدقيق، ومن فريقٍ متخصّصٍ (تربية خاصّة، علم نفس وإرشاد، أخصّائيّ وظيفيّ وعلاج طبيعيّ ونطق....) قبل دمج الطلبة، وتزويد المدارس بخططٍ إرشاديّةٍ فرديّةٍ، توضّح كيفيّة التعامل مع هؤلاء الطلبة.

8. توظيف نتائج التقييم لعلاج نقاط الضعف والقوّة عند طلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد.

9. إبلاغ الأطراف ذات العلاقة بنتائج التقييم بمن فيهم الأسرة.

10. تكييف الاختبارات المدرسيّة بما يتلاءم واحتياجات الطلبة المستهدفين في الدراسة، وإعطاء وقتٍ إضافيٍّ لهم أثناء تأدية الاختبارات.

9. ممارسات مهنيّة وأخلاقيّة:

وهو معيارٌ أساسيٌّ ومهمٌّ، لا بدّ من مقدمي الخدمات الانتباه إليه، ويتضمّن امتلاك القائمين على تقديم الخدمة المعايير والممارسات الأخلاقيّة عند تعاملهم مع الطلبة من ذوي الفئات الخاصّة (العجميّ،2018)، ولتطوير هذا المعيار تمّ اقتراح النقاط الآتية:

1. توفير مرشدٍ تربويٍّ مؤهّلٍ للتعامل مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد.

2. توفير خطةٍ لنقل طلبة الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد، واضطراب طيف التوحّد من وإلى المدرسة بما يضمن لهم الأمان.

3. يلتزم مقدمو الخدمات ومقيّمو ومشخّصو الطلبة بالجانب الأخلاقيّ، وبالسرّيّة، وباحترام خصوصيّة الطلاب وأسرهم.

4. تقديم الدعم النفسيّ للطلاب من الفئات المستهدفة في فترة الأزمات والطوارئ.

5. العمل على تنمية اتجاهاتٍ إيجابيّةٍ لدى طلبة الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد، واضطراب طيف التوحّد؛ ليكونوا مواطنين فاعلين.

10. التعاون:

يعدّ معيار التعاون من المعايير المهمّة، فحتى نستطيع أن نحقّق تقدّماً مع الطلبة ذوي الفئات الخاصّة بشكلٍ عامٍّ، والطلبة المستهدفين بالدراسة بشكلٍ خاصٍّ، لا بدّ من تضافر جهود جميع الأطراف ذات العلاقة (الفريح والتركيّ،2023)، ولتطوير هذا المعيار لا بدّ من القيام بالنقاط المقترحة الآتية:

1. ضمان إشراك أهالي الطلبة المستهدفين بالدراسة في وضع الخطط التربويّة الفرديّة الخاصّة بأولادهم.

2. التعاون مع مؤسّسات المجتمع المتخصّصة في الإرشاد النفسيّ؛ لدعم طلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد، وفي تعديل سلوكهم.

3. دعم قدرات المرشدين التربويّين في المدارس، في مجال إرشاد الطلبة المستهدفين في الدراسة، ودعمهم نفسيّاً واجتماعيّاً من خلال دوراتٍ، وبرامج تأهيليّةٍ متخصّصةٍ، ويمكن في هذا المجال التشبيك مع الجامعات الفلسطينيّة؛ من أجل اعتماد برنامجٍ تأهيليٍّ متخصّصٍ في الإرشاد.

4. دعم شراكة أسر الطلبة المستهدفين في الدراسة في كلّ ما يتعلّق بأولادهم.

5. زيادة التواصل والشراكة بين الأهالي الطلبة، وبين المدرسة، وبين المؤسّسات الداعمة.

6. التشبيك مع المجتمع المحلّيّ؛ لتوفير بيئةٍ دامجةٍ جاذبةٍ آمنةٍ، تلبّي الاحتياجات الفرديّة للطلبة المستهدفين في الدراسة من خدماتٍ (تربويّةٍ، وترفيهيّةٍ، ومساندةٍ...).

7. إجراء بحوثٍ متخصّصةٍ؛ لبحث الخدمة التي تقدّم لكلّ فئةٍ من فئات التربية الخاصّة بالتعاون مع الجامعات الفلسطينيّة.

9. عمل شراكاتٍ مع المختصّين في الجانب التقنيّ؛ لدعم التعليم عن بعدٍ للفئات المستهدفة في الدراسة.

10. عقد لقاءاتٍ دوريّةٍ بين الطلبة المستهدفين بالدراسة، وأعضاء الهيئات الإداريّة، وكلٍّ من المدرّسين والمدرّسات بمشاركة أولياء أمورهم.

معيقات قد تواجه تطبيق التصوّر:

1. قلّة الإمكانات الماديّة المتوفّرة لدى الوزارة لتنفيذ بعض بنود التصوّر المقترح.
2. اتّجاهات بعض مقدّمي الخدمات والأهالي والعاملين السلبيّة.
3. رفض بعض الأسر التعاون والمشاركة في تنفيذ الخطط، وتنفيذ بعض بنود التصوّر.

سبل التغلّب على المعيقات المتوقّعة:

1. تفعيل شراكةٍ حقيقيّةٍ وفاعلةٍ مع الإدارات العامّة المختلفة في الوزارة، وتفعيل الشراكة أيضاً بين الأقسام المختلفة في المديريّات.
2. تفعيل شراكةٍ حقيقيّةٍ بين الإدارة العامّة للتربية الخاصّة والمجتمع المحلّيّ؛ لتنفيذ مشاريع ضمن برنامج المساهمة المجتمعيّة.
3. تفعيل المحافظات والمجالس البلديّة والقرويّة؛ لتوفير ما يحتاج إليه الطلبة من ذوي الفئات الخاصّة المستهدفين في الدراسة، ولإنشاء غرف مصادر وغرفٍ حسّيّةٍ، وتوفير أجهزة مساندة، ومعلّمي ظلٍّ، ومعلمين مساندين.
4. تفعيل شراكاتٍ حقيقيّةٍ وفاعلةٍ مع الجامعات الفلسطينيّة؛ للاستفادة من ساعات العمل التطوّعيّ، وبرامج الخدمة المجتمعيّة، والاستفادة من برامج النطق والسمع والعلاج الوظيفيّ والطبيعيّ.
5. التنسيق المشترك بين الوزارة، ووزارة التعليم العالي، والجامعات الفلسطينيّة؛ لتطوير برامج إعداد معلمي غرف المصادر بما يتّفق ومعايير معلّم التربية الخاصّة المحدّدة من دائرة التربية الخاصّة في العام (2019).
6. عمل مبادراتٍ ومسابقاتٍ دوريّةٍ؛ لتحفيز المدارس لتقديم أفضل الخدمات لفئات التربية الخاصّة بشكلٍ عامٍّ، والفئات المستهدفة بالدراسة بشكلٍ خاصٍّ.
7. التنسيق مع وزارة المواصلات؛ لدعم مواصلات الطلبة من ذوي الفئات المستهدفة في الدراسة.
8. التنسيق مع وزارة الشؤون الاجتماعيّة لتوفير الأجهزة، والأدوات المساندة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة المستهدفين في الدراسة.

وكخلاصة لما توصّل إليه النموذج المقترح، فلا بدّ من التوصية بالعمل على تبنّي النموذج المقترح؛ لما له من دورٍ مهمٍّ في مساعدة الطلبة المدموجين من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد، واضطراب طيف التوحّد؛ وذلك كي تقدّم لهم الخدمات بشكلٍ أفضل، ويستطيعون التوافق مع أقرانهم، ولترتفع لديهم جودة الحياة، وتنخفض عندهم أيّة سلبياتٍ أو معيقاتٍ تواجههم.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات

يتناول هذا الفصل عرضاً لمناقشة نتائج الدراسة، وتفسيرها في ضوْء كلٍّ من الإطار النظريّ، وما انتهت إليه الدراسات السابقة، وصولاً إلى تقديم مجموعةٍ من التوصيات في ضوْء نتائج الدراسة الحاليّة، واقتراح مجموعةٍ من المقترحات، التي تنطلق من هذه الدراسة، أو تعزّز ما قدّمته من نتائج، وذلك على النحو الآتي:

مناقشة نتائج السؤال الأوّل: ما واقعُ الخدماتِ المقدّمة لفئاتِ التربيةِ الخاصّةِ في المدارسِ الحكوميّةِ من وجهةِ نظرِ مقدّمي الخدمات؟ ويتفرّع عنه الآتي:

1.1. ما واقع الخدمات المقدّمة للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر مقدّمي الخدمات؟

تبيّن وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في المقياس المخصّص لفئات الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائي في بعد الخدمات التربويّة، وجاءت أعلى الفقرات في بعد الخدمات التربويّة كالآتي: تحرص المدرسة على تعليم الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ المهارات الأكاديميّة الأساسيّة، وتراعى التشريعات والقوانين المتعلّقة بالطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ عند تقديم الخدمات التربويّة لهم، وتحدَّد أهدافٌ سلوكيّةٌ (قابلةٌ للملاحظة والقياس) ضمن خطّةٍ تربويّةٍ فرديّةٍ؛ لتحقيقها عند الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، بينما كانت أدنى الفقرات في بعد الخدمات التربويّة هي: يتوفّر مرشدٌ تربويٌّ مؤهّلُ للتعامل مع طلبة الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، ويشارك وليّ الأمر في الخطط الفرديّة الخاصّة بابنه/ابنته، وتكييف المقرّرات الدراسيّة، التي تقدّم لطلبة الاضطراب الذهنيّ النمائيّ وفقاً لخصائصهم المختلفة، كما جاء المتوسّط للبعد بمستوى متوسّطٍ؛ ما يظهر أنّ الخدمات التي تقدّم لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد الخدمات التربويّة جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

كما تبيّن وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في المقياس المخصّص لذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد الخدمات المساندة، وجاءت أعلى الفقرات في الخدمات التي تقدّم لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد الخدمات المساندة هي: تتوفّر شروط السلامة العامّة في الغرف والساحات، والمرافق المدرسيّة، والأدوات المستخدمة، وتتوفّر (بيئةٌ فيزيقيّةٌ) تناسب احتياجات الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ (شواحط، حمّام لذوي الإعاقة)، وتتوفّر للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائي أدواتٌ مساندةٌ تتناسب مع احتياجاتهم، بينما جاءت أدنى الفقرات في بعد الخدمات

المساندة هي: تتوفّر غرفةٌ تعليميّةٌ حسّيّةٌ في كلّ مدرسةٍ للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، ويتوفّر أخصّائيّ علاجٍ وظيفيٍّ للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في حال حاجتهم لهذه الخدمة، ويتوفّر أخصّائيّ نطقٍ ولغةٍ للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، الذين لديهم مشكلات نطقٍ ولغةٍ، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، ما يظهر أنّ الخدمات التي تقدّم لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد الخدمات المساندة جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمة.

ويتبيّن وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في المقياس المخصّص لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد التشخيص والتقييم، وجاءت أعلى الفقرات في الخدمات التي تقدّم لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد التشخيص والتقييم هي: يلتزم المقيّم بمبادئ وأسس التشخيص والتقييم خاصّةً الجانب الأخلاقيّ، وتوظّف نتائج التقييم لمعالجة نقاط القوّة، والضعف لدى الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، ويتمّ إبلاغ الأشخاص ذوي العلاقة بنتائج التقييم بمن فيهم الأسرة، بينما جاءت أدنى الفقرات في بعد التشخيص والتقييم هي: تنفّذ دراسة حالةٍ شاملةٌ ومفصّلةٌ عن كلّ طالبٍ من الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، ويتوفّر فريقٌ متخصّصٌ بتشخيص الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائي، وتتوفّر أدواتٌ تقييميّةٌ، واختباراتٌ تشخيصيّةٌ متنوّعةٌ، تتناسب مع الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، ما يظهر أنّ الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد التشخيص والتقييم جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ويتبيّن وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة، وجاءت أعلى الفقرات في الخدمات المقدّمة لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة هي: تتوفّر استراتيجيّاتٌ ونشاطاتٌ متنوّعةٌ لرفع مستوى الوعي بالذات وتقديره للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، ويشترك الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في نشاطاتٍ لامنهجيّةٍ تنمّي قدراتهم المختلفة، وتشترك الأسرة في برامج تعديل سلوك أولادهم من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، بينما جاءت أدنى الفقرات في بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة هي: تتوفّر خدماتٌ ترفيهيّةٌ متنوّعةٌ تلبّي احتياجات الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ (رحلات، نشاطات فنيّة، موسيقيّة...)، تقدّم خدمات إرشادٍ نفسيٍّ لأولياء أمور الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، ويتمّ توظيف اختباراتٍ وأدواتٍ نفسيّةٍ متخصّصةٍ للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، ما يظهر أنّ الخدمة التي تقدّم لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ويتبيّن وجود مستوى متوسّط لدى معظم الفقرات في المقياس المخصّص لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد الخدمات الانتقاليّة، وجاءت أعلى الفقرات في الخدمات التي تقدّم لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد الخدمات الانتقاليّة هي: تقدّم خدماتٌ إرشاديّةٌ للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ تساعدهم على التكيّف في المجتمع، ويتمّ تدريب الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ على المهارات التي تساعدهم على الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة، وتتمّ تهيئة كادر المدرسة (الإداريّ والتدريسيّ والطلبة) لاستقبال الطلبة ذوي الاضطراب الذهني النمائيّ قبيل التحاقهم بالمدرسة، بينما جاءت أدنى الفقرات في بعد الخدمات الانتقاليّة هي: يتمّ تنظيم زياراتٍ للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ إلى أماكن العمل داخل المجتمع المحلّيّ، وتتمّ تنمية الاتجاهات الإيجابيّة لدى الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ؛ ليكونوا مواطنين فاعلين في المجتمع، ويقدّم إرشادٌ مهنيٌّ للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ يساعدهم على اختيار مهنة المستقبل، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ؛ ما يشير إلى أنّ الخدمات التي تقدّم لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد الخدمات الانتقاليّة جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ويتبيّن وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في المقياس المخصّص لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد التعليم عن بعدٍ، وجاءت أعلى الفقرات في الخدمات التي تقدّم لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد التعليم عن بعدٍ هي: يوفّر التعليم عن بعدٍ المقدّم للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ بدائل متنوّعةً للمحتوى التعليميّ، ويوفّر التعليم عن بعدٍ المقدّم للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ جهدهم ووقتهم، ويزوّد التعليم عن بعدٍ الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ بالتغذية الراجعة حول أدائهم التعليميّ، بينما جاء أدنى الفقرات في بعد التعليم عن بعدٍ هي: يتوفّر فريق دعمٍ فنّيٍّ لمواجهة الأخطاء الفنّيّة التي تحدث أثناء التعليم عن بعدٍ للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، ويراعي التعليم عن بعدٍ المقدّم للطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ تكافؤ الفرص بين الطلبة ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ والطلبة العاديّين، ويوفّر التعليم عن بعدٍ المقدّم للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ أساليب قياسٍ وتقويمٍ تتناسب واحتياجاتهم، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ؛ ما يظهر أنّ الخدمات التي تقدّم لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد التعليم عن بعدٍ جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ولقد أظهرت النتائج بشكلٍ عامٍّ أنّ الخدمات المقدّمة لفئة الاضطراب الذهنيّ النمائيّ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات جاءت بمستوى متوسّطٍ، سواءً بالدرجة الكليّة أم بالأبعاد الستّة وهي: (بعد الخدمات التربويّة، وبعد الخدمات المساندة، وبعد التشخيص والتقييم، وبعد الخدمات الترفيهيّة، وبعد الخدمات الانتقاليّة، وبعد التعليم عن بعدٍ).

حيث يبدو من نتيجة هذا السؤال أنّ مقدّمي الخدمات يعتقدون بوجود خدماتٍ متوسّطةٍ تقدّم لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، ويتّفق ذلك مع بعض الدراسات ومنها: دراسة القحطانيّ والمالكيّ (2021)، التي تناولت مستوى وطبيعة الخدمات الترفيهيّة التي تقدّم لذوي الإعاقات الفكريّة، حيث جاء مستوى تقديم تلك الخدمات بدرجةٍ متوسّطةٍ، ومع دراسة حمدان والبلويّ (2022)، التي توصّلت إلى أنّ جودة الخدمات التعليميّة، التي قدّمت للطلبة من ذوي الإعاقة كانت بمستوى متوسّطٍ، ودراسة عطيّات وأبو حمور (2022)، التي خلصت إلى أنّ تقييم خدمات التعليم عن بعدٍ جاء بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر المعلّمين، وكذلك دراسة عريقات والعنيزات (2022)، التي خلصت إلى أنّ مستوى الخدمات الانتقاليّة، التي تقدّم لذوي الإعاقة كانت متوسّطةً في جميع مجالات الدراسة، واتّفقت أيضاً مع دراسة عبابنة والخمرة (2020)، التي أظهرت أنّ درجة الفاعليّة للخدمات بالمدارس الدامجة في الأردنّ كانت متوسّطة، ومع دراسة ميرغني وإبراهيم (2020)، التي خلصت إلى أنّ فاعليّة البرامج المقدّمة لذوي الإعاقة كانت بدرجةٍ متوسّطةٍ، وأخيراً اتّفقت هذه الدراسة مع دراسة حمدين (2020)، التي توصّلت أيضاً إلى أنّ الخدمات جاءت بدرجةٍ متوسّطةٍ في مدارس القطاع الخاصّ مقارنةً بالمدارس في القطاع الحكوميّ.

بينما تختلف مع بعض نتائج الدراسات السابقة ومنها: دراسة القرشيّ وطلافحة (2023)، التي أظهرت مستوى مرتفعاً للخدمة المساندة، التي تقدّم للطلبة من ذوي الإعاقات الفكريّة، واختلفت أيضاً مع نتائج دراسة السحيميّ والزارع (2021)، التي خلصت إلى أنّ درجة تطبيق معايير في البرامج الفرديّة لذوي الإعاقة الذهنيّة جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ، وكذلك اختلفت مع دراسة الأحمريّ (2019)، التي قيّمت البرامج ذات العلاقة بالتدخّل المبكّر مع ذوي الإعاقة الذهنيّة، التي خلصت إلى أنّ الخدمات المقدّمة تتّفق بمستوى عالٍ في جميع المعايير.

ويمكن تفسير النتيجة بالآتي:

لم يشرْ مقدّمو الخدمات للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ إلى وجود المستوى المرتفع، واكتفوْا بالمستوى المتوسّط؛ وذلك لشعورهم بوجود بعض الصعوبات والتحدّيات في بعض الخدمات المقدّمة مثل: عدم تكييف المقرّرات الدراسيّة والامتحانات، وعدم توفّر غرفٍ حسّيّةٍ، وعدم توفّر فريق تشخيصٍ، وعدم تلبية الاحتياجات الترفيهيّة التي تناسبهم، وعدم توفّر إرشادٍ مهنيٍّ لاختيار الوظيفة المستقبليّة، وقلّة الاهتمام بالتأهيل المهنيّ، وعدم توفير إرشادٍ لأسر هؤلاء الطلبة، وعدم توفّر مرشدٍ مؤهّلٍ لإرشاد هذه الفئة من الطلبة، وعدم تكافؤ الفرص في التعليم عن بعدٍ، حيث حصلت تلك المعوّقات على أقلّ الدرجات في أبعاد الدراسة بمقياسها الكمّيّ، وهذه التحدّيات أعاقت تقديم الخدمات بالشكل المأمول والمناسب، الذي يسعى إليه مقدّمو الخدمات.

وكذلك لم يشرْ مقدّمو الخدمات للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ إلى وجود مستوى منخفضٍ، وأشاروا إلى وجود مستوى متوسّطٍ؛ وذلك لوجود إسهاماتٍ وأعمالٍ يقدّمها ويحرص عليها المسؤولون، والمشرفون، والمتابعون، ومن الخدمات التي حصلت على أعلى الفقرات في مقياس الدراسة الكمّيّ كان حرص المدرسة على تقديم المهارات الأساسيّة للطلبة، وتوفّر التشريعات والقوانين التي تتعلّق بتقديم تلك الخدمات، وتوفير شروط الأمان والسلامة العامّة، وتوفير أدواتٍ مساندةٍ وبيئةٍ فيزيقيّةٍ، وتقديم نشاطاتٍ لامنهجيّةٍ.

وتعزو الباحثة أيضاً ظهور أعلى الفقرات في بعد الخدمات التي تقدّم لفئات الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في بعد الخدمات ذات الجانب التربويّ إلى أنّ الوزارة تسعى جاهدةً إلى تقديم أفضل ما يمكنها تقديمه، رغم شحّ الإمكانات الماليّة والظروف الاحتلاليّة، وأنّها تحرص كلّ الحرص على تعليم هذه الفئة المهارات الأكاديميّة، إيماناً منها بحقّ هؤلاء الطلبة بالتعليم، وهي بذلك تراعي التشريعات والقوانين المتعلّقة بهذه الفئة، وأنّ المعلّم الفلسطينيّ مشهود له بكفاءته وإخلاصه في عمله، وأنّه يعمل ضمن خطّةٍ تربويّةٍ فرديّةٍ، يسعى إلى تحقيقها عند هؤلاء الطلبة إيماناً منه بهذا الواجب الإنسانيّ.

1.2 ما واقع الخدمات المقدّمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر مقدّمي الخدمات؟

يتبيّن وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات التي تقدّم لفئات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في بعد الخدمات التربويّة، وجاءت أعلى الفقرات في تلك الخدمات كالآتي: تحرص المدرسة على تعليم الطلبة المهارات الأكاديميّة الأساسيّة، وتستخدم أساليب متنوّعةً في التعليم تتناسب وقدراتهم، وتراعى التشريعات والقوانين المتعلّقة بالطلبة عند تقديم الخدمات التربويّة لهم، بينما جاءت أدنى الفقرات في بعد الخدمات التربويّة هي: يتوفّر مرشدٌ تربويٌّ مؤهّلٌ للتعامل مع الطلبة، وتكيّف المقرّرات الدراسيّة المقدّمة وفقاً لخصائصهم المختلفة، وتراعي الخدمات التربويّة المقدّمة احتياجاتهم الفرديّة، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، ما يظهر أنّ الخدمات المقدّمة لهم في بعد الخدمات التربويّة، جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ويتبيّن وجود مستوى منخفضٍ لدى معظم الفقرات في بعد الخدمات المساندة، وجاءت أعلى الفقرات في بعد الخدمات المساندة كالآتي: تتوفّر شروط السلامة العامّة في الغرف والساحات والمرافق المدرسيّة والأدوات المستخدمة، وتتوفّر (بيئةٌ فيزيقيّةٌ) تناسب احتياجاتهم، وتتوفّر أجهزةٌ وأدواتٌ مساندةٌ تتناسب مع احتياجاتهم (جداول مصوّرة)، بينما جاء أدنى الفقرات في بعد الخدمات المساندة هي: يتوفّر أخصّائيّ علاجٍ وظيفيٍّ للطلبة، ويتوفّر أخصّائيّ علاجٍ طبيعيٍّ للطلبة، ويتوفّر أخصّائيّ نطقٍ ولغةٍ

للطلبة، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى منخفضٍ، ما يظهر أنّ الخدمات المساندة جاءت بمستوى منخفضٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ويتبيّن وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في بعد التشخيص والتقييم، وجاءت أعلى الفقرات في الخدمات التي تقدّم في بعد التشخيص والتقييم هي: يلتزم المقيّم بمبادئ وأسس التشخيص والتقييم خاصّةً الجانب الأخلاقيّ، وتوظّف نتائج التشخيص لعلاج نقاط الضعف لدى الطلبة، وتنفّذ دراسة حالةٍ شاملةٌ ومفصّلةٌ عن كلّ طالبٍ، بينما جاءت أدنى الفقرات في بعد التشخيص والتقييم هي: تتوفّر أدواتٌ تقييميّةٌ واختباراتٌ تشخيصيّةٌ متنوّعةٌ تتناسب مع الطلبة، ويتوفّر فريقٌ متخصّصٌ بتشخيص الطلبة، ويتمّ إبلاغ الأشخاص ذوي العلاقة بنتائج التقييم بمن فيهم الأسرة، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، ما يظهر أنّ الخدمات التي تقدّم في بعد التشخيص والتقييم جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ويتبيّن وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة، وجاءت أعلى الفقرات في بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة هي: يتوفّر الدعم النفسيّ للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد، ويشترك الطلبة في نشاطاتٍ لامنهجيّةٍ تنمّي قدراتهم المختلفة، وتشترك الأسرة في برامج تعديل سلوك أبنائهم، بينما جاءت أدنى الفقرات في بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة هي: يتمّ توظيف اختباراتٍ وأدواتٍ نفسيّةٍ متخصّصةٍ، وتتوفّر بيئةٌ غنيّةٌ بالمثيرات داخل المبنى تتضمّن وسائل ووسائط تقنيّةً وترفيهيّةً، ويتمّ تدريب الطلبة على كيفيّة استخدام استراتيجيّة حلّ المشكلات، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، ما يظهر أنّ الخدمات التي تقدّم لطلبة اضطراب طيف التوحّد في بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ويتبيّن وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في المقياس في بعد الخدمات الانتقاليّة، وجاءت أعلى الفقرات في بعد الخدمات الانتقاليّة كالآتي: تقدّم خدماتٌ إرشاديّةٌ للطلبة تساعدهم على التكيّف في المجتمع، ويتمّ العمل على تنمية اتجاهاتٍ إيجابيّةٍ لدى الطلبة؛ ليكونوا مواطنين فاعلين في المجتمع، بينما جاءت أدنى الفقرات في بعد الخدمات الانتقاليّة هي: يتمّ تدريب الطلبة على المهارات التي تساعدهم على الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة، وتقدّم برامج تدريبيّةٌ للطلبة بهدف الإعداد المهنيّ لهم، ويتمّ تنظيم زياراتٍ للطلبة إلى أماكن العمل داخل المجتمع المحلّيّ، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، ما يظهر أنّ الخدمات التي تقدّم لفئات الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في بعد الخدمات الانتقاليّة جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ويتبيّن وجود مستوى منخفضٍ لدى معظم فقرات المقياس في بعد التعليم عن بعدٍ، وجاءت أعلى الفقرات في الخدمات التي تقدّم في التعليم عن بعدٍ كالآتي: يوفّر التعليم عن بعدٍ المقدّم للطلبة جهدهم ووقتهم، ويثير التعليم عن بعدٍ المقدّم للطلبة جاذبيّتهم وشوقهم للتعلم، ويوفّر التعليم عن بعدٍ المقدّم للطلبة

بدائل متنوّعةً للمحتوى التعليميّ، بينما جاءت أدنى الفقرات في بعد التعليم عن بعدٍ كالآتي: يراعي التعليم عن بعدٍ المقدّم للطلبة تكافؤ الفرص بين طلبة اضطراب طيف التوحّد والطلبة العاديّين، ويتوفّر فريق دعمٍ فنّيٍّ؛ لمواجهة الأخطاء التقنيّة التي قد تحدث أثناء التعليم عن بعدٍ، ويوفّر التعليم عن بعدٍ المقدّم للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد أساليب قياسٍ وتقويمٍ تتناسب واحتياجاتهم، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى منخفضٍ، ما يظهر أنّ الخدمات التي تقدّم لفئات طلبة اضطراب طيف التوحّد في بعد التعليم عن بعدٍ جاءت بمستوى منخفضٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

وأظهرت نتائج التحليل بشكلٍ عامٍّ أنّ الخدمات التي تقدّم لفئة طلبة اضطراب طيف التوحّد من وجهة نظر مقدّمي الخدمات جاءت بمستوى متوسّطٍ، سواءً بالدرجة الكليّة، أم الأبعاد الأربعة وهي: (بعد الخدمات التربويّة، وبعد التشخيص والتقييم، وبعد الخدمات الترفيهيّة، وبعد الخدمات الانتقاليّة)، بينما تبيّن وجود مستوى منخفضٍ في بعد الخدمات المساندة، وخدمات التعليم عن بعدٍ، حيث يبدو من نتيجة هذا السؤال أنّ مقدّمي الخدمات يعتقدون بوجود خدماتٍ متوسّطةٍ بشكلٍ عامٍّ تقدّم للطلبة، ويتّفق ذلك مع بعض الدراسات ومنها: دراسة الشهريّ والقصيرين (2021)، التي خلصت إلى أنّ واقع الخدمة المساندة في مدارس الدمج في جدّة كانت بمستوى متوسّطٍ، بينما تختلف النتيجة مع نتائج بعض الدراسات ومنها ما يأتي: دراسة هتوت وهو وويلز (Htut,Ho&Wiles,2020)، حيث خلصت إلى أنّ الخدمات التي قدّمت لهم كانت بمستوى أقلّ في خدمات دعم ذوي الإعاقة، وأشارت إلى وجود تعقيداتٍ في الوصول للخدمات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالآتي: يبدو من وجهة نظر مقدّمي الخدمات أنّ هناك ضعفاً في بعض الخدمات، التي تقدّم لطلبة اضطراب طيف التوحّد، خاصّةً الخدمات المساندة، والتعليم عن بعدٍ؛ كوجود نقصٍ في غرف المصادر، ونقصٍ أكبر في الغرف الحسّيّة، وأنّ هناك ضعفاً في تقديم خدمات العلاج الطبيعيّ، والوظيفيّ، وعلاج النطق، ما جعل المستوى منخفضاً، وبحاجةٍ إلى تطوير في هذين البعدين، وبشكلٍ عامٍّ كانت هناك خدماتٌ متوسّطةٌ تقدّم لهؤلاء الأطفال المدموجين، ما يدلّ على حرص مقدّمي الخدمة لمساعدة هؤلاء الأطفال، ومساهمتهم في تقديم الخدمات؛ كي تتمّ إفادة هؤلاء الأطفال، ولكن لم يكن رضاهم عن واقع الخدمات مرتفعاً؛ نظراً لوجود بعض التحدّيات والصعوبات، ولوجود ضعفٍ في الإمكانات المقدّمة التي تمنعهم من الوصول إلى تقديم خدمةٍ مثلى لهؤلاء الطلبة.

1.3 ما واقع الخدمات المقدّمة للطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر مقدّمي الخدمات؟

يتبيّن وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم فقرات المقياس في بعد الخدمات التربويّة، وجاءت أعلى الفقرات في بعد الخدمات التربويّة كالآتي: تحرص المدرسة على تعليم الطلبة المهارات الأكاديميّة

الأساسيّة، وتُحَدَّدُ أهدافٌ سلوكيّةٌ (قابلةٌ للملاحظة والقياس) ضمن خطّةٍ تربويّةٍ فرديّةٍ لتحقيقها عند الطلبة، وتراعى التشريعاتُ والقوانينُ عند تقديم الخدمة لهم، بينما جاءت أدنى الفقرات في بعد الخدمات التربويّة هي: تتوفّر غرفة للمصادر التعليميّة في كلّ مدرسةٍ، ويشارك وليّ الأمر في الخطط الفرديّة الخاصّة بابنه/ابنته، وتقدّم معزّزاتٌ متنوّعةٌ تستند إلى جداول التعزيز التربويّ، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، ما يظهر أنّ الخدمات التي تقدّم لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد في بعد الخدمات التربويّة جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ويتبيّن وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم فقرات المقياس في بعد الخدمات المساندة، وجاءت أعلى الفقرات في الخدمات التي تقدّم لفئات الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في بعد الخدمات المساندة هي: تتوفّر شروط السلامة العامّة في الغرف والساحات والمرافق المدرسيّة والأدوات المستخدمة، وتتوفّر (بيئةٌ فيزيقيّةٌ) تناسب احتياجات الطلبة، وتوظّف التكنولوجيا في عمليّة تعليم الطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد، بينما جاءت أدنى الفقرات في بعد الخدمات المساندة كالآتي: تتوفّر غرفةٌ تعليميّةٌ حسّيّةٌ في كلّ مدرسةٍ لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد، ويتوفّر أخصّائيّ علاجٍ وظيفيٍّ لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد في حال حاجتهم لهذه الخدمة، ويتوفّر أخصّائيّ نطقٍ ولغةٍ لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد، الذين لديهم مشكلات نطقٍ ولغةٍ، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، ما يظهر أنّ الخدمات التي تقدّم لفئات الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد في بعد الخدمات المساندة جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ويتبيّن وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات التي تقدّم لفئات طلبة اضطراب التعلّم المحدّد في بعد التشخيص والتقييم، وجاءت أعلى الفقرات في بعد التشخيص والتقييم كالآتي: يتمّ إبلاغ الأشخاص ذوي العلاقة بنتائج التقييم بمن فيهم الأسرة، ويلتزم المقيّم بمبادئ وأسس التشخيص والتقييم، خاصّةً الجانب الأخلاقيّ، وتوظّف نتائج التشخيص لعلاج نقاط الضعف لدى الطلبة ذوي اضطراب التعلّم المحدّد، بينما جاءت أدنى الفقرات في بعد التشخيص والتقييم هي: تتوفّر البيئة المناسبة لتقييم الطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد، وتتوفّر أدواتٌ تقييميّةٌ واختباراتٌ تشخيصيّةٌ متنوّعةٌ، تتناسب مع الطلبة، ويتوفّر فريقٌ متخصّصٌ بتشخيص طلبة اضطراب التعلّم المحدّد، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، ما يظهر أنّ الخدمات التي تقدّم لفئات طلبة اضطراب التعلّم المحدّد في بعد التشخيص والتقييم جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ويتبيّن وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم الفقرات في مقياس الخدمات التي تقدّم لفئة طلبة اضطرابات التعلّم المحدّد في بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة، وجاءت أعلى الفقرات في الخدمات التي تقدّم لفئة طلبة اضطرابات التعلّم المحدّد في بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة هي: يشترك طلبة اضطرابات التعلّم المحدّد في نشاطاتٍ لامنهجيّةٍ تنمّي قدراتهم المختلفة، وتتوفّر استراتيجيّاتٌ ونشاطاتٌ

متنوّعةٌ لرفع مستوى الوعي بالذات وتقديره، وتشترك الأسرة في برامج تعديل سلوك أبنائهم، بينما جاءت أدنى الفقرات في بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة هي: تتوفّر خدماتٌ ترفيهيّةٌ متنوّعةٌ تلبّي احتياجات الطلبة (رحلات، نشاطات فنيّة، موسيقيّة...)، وتقدّم خدمات إرشادٍ نفسيٍّ لأهالي الطلبة، ويتمّ توظيف اختباراتٍ وأدواتٍ نفسيّةٍ متخصّصةٍ للطلاب، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، ما يظهر أنّ الخدمات التي تقدّم لفئة طلبة اضطراب التعلّم المحدّد في بعد الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ويتبيّن وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم فقرات المقياس في بعد الخدمات الانتقاليّة، وجاءت أعلى الفقرات في الخدمات التي تقدّم لفئة طلبة اضطراب التعلّم المحدّد في بعد الخدمات الانتقاليّة كالآتي: يتمّ العمل على تنمية اتجاهاتٍ إيجابيّةٍ لدى طلبة اضطراب التعلّم المحدّد؛ ليكونوا مواطنين فاعلين في المجتمع، وتقدّم خدماتٌ إرشاديّةٌ للطلبة تساعدهم على التكيّف في المجتمع، ويتمّ تدريب طلبة اضطرابات التعلّم المحدّد على المهارات التي تساعدهم على الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة، بينما جاءت أدنى الفقرات في بعد الخدمات الانتقاليّة هي: تقدّم برامج تدريبيّةٌ بهدف الإعداد المهنيّ لهم، ويقدّم إرشادٌ مهنيٌّ يساعدهم على اختيار مهنة المستقبل، ويتمّ تنظيم زياراتٍ إلى أماكن العمل داخل المجتمع المحلّيّ، كما جاء متوسّط البعد بمستوى متوسّطٍ، ما يظهر أنّ الخدمات التي تقدّم لفئة طلبة اضطراب التعلّم المحدّد في بعد الخدمات الانتقالية جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

ويتبيّن وجود مستوى متوسّطٍ لدى معظم فقرات المقياس في بعد التعليم عن بعدٍ، وجاءت أعلى الفقرات في الخدمات التي تقدّم لطلبة اضطرابات التعلّم المحدّد في بعد التعليم عن بعدٍ هي: التعليم عن بعدٍ المقدّم لطلبة اضطرابات التعلّم المحدّد يوفّر جهدهم ووقتهم، ويوفّر التعليم عن بعدٍ بدائل متنوّعةً للمحتوى التعليميّ، ويزوّد التعليم عن بعدٍ الطلبة بالتغذية الراجعة حول أدائهم التعليميّ، بينما جاءت أدنى الفقرات في بعد التعليم عن بعد هي: يتوفّر فريق دعمٍ فنّيٍّ لمواجهة الأخطاء الفنّيّة التي قد تحدث بالتعليم عن بعدٍ، ويوفّر التعليم عن بعدٍ المقدّم أساليب قياسٍ وتقويمٍ تتناسب مع ذوي اضطراب التعلّم المحدّد واحتياجاتهم، التعليم عن بعدٍ المقدّم لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد يراعي الفروق الفرديّة بينهم، كما جاء المتوسّط الحسابيّ للبعد بمستوى متوسّطٍ، ما يظهر أنّ الخدمات التي تقدّم لفئة طلبة اضطراب التعلّم المحدّد في بعد التعليم عن بعدٍ، جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر مقدّمي الخدمات.

كما أظهرت النتائج بشكلٍ عامٍّ أنّ الخدمات التي تقدّم لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد من وجهة نظر مقدّمي الخدمات جاءت بمستوى متوسّطٍ، سواءً بالدرجة الكلّيّة، أم الأبعاد الستّة، وهي (بعد الخدمات المساندة، وبعد التشخيص والتقييم، وبعد الخدمات الترفيهيّة، والخدمة التربويّة، والخدمات الانتقاليّة، وبعد التعليم عن بعدٍ)، حيث يبدو من نتيجة هذا السؤال أنّ مقدّمي الخدمات يعتقدون بوجود خدماتٍ متوسّطةٍ بشكلٍ عامٍّ، تقدّم لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد، ويتّفق ذلك مع بعض الدراسات ومنها:

دراسة معمار والفيفي (2022)، التي خلصت إلى أنّ محور واقع ممارسات التعليم عند بعد جاء في مستوى محايدٍ، ومحور متطلّبات تطوير ممارسات التعليم عن بعدٍ لطلبة صعوبات التعلّم كانت بمستوى أوافق، ودراسة لاجانوفسكا (Laganovska,2021)، التي أظهرت أنّ أكثر الوسائل الداعمة للتعلّم عن بعدٍ، كان الواتساب، والماسنجر، والرسائل النصّيّة القصيرة، ومنصّات وقنوات البثّ المباشر بالفيديو، كما تمّ إرسال وتكييف خطط التعليم الفرديّ لطلبة الصعوبات عبر الوسائل التقنيّة، وكذلك تتّفق مع دراسة عطيات وأبو حمور(2022)، التي خلصت إلى أنّ تقييم خدمات التعليم عن بعد جاءت بمستوى متوسّطٍ من وجهة نظر المعلّمين.

بينما تختلف مع نتيجة بعض الدراسات ومنها: دراسة الحموز (2018)، التي خلصت إلى أنّ كفاءة وفاعليّة البرامج لذوي الاحتياج الخاصّ جاءت بمستوى مرتفعٍ.

ومن خلال النظر إلى الفقرات والأبعاد والدرجة الكلّيّة لهذا الجانب يتبيّن ما هو آتٍ: كان هناك في بعض الفقرات مستوى مرتفعٌ من الخدمات المقدّمة لهؤلاء الطلبة بشكلٍ عامٍّ، ويبدو ظاهريّاً أنّها أعلى من بقيّة الفئات، فمثلاً في بعد الخدمات التربويّة كانت المدرسة تحرص على تعليم طلبة اضطراب التعلّم المحدّد المهارات الأكاديميّة الأساسيّة، وتُحَدَّدُ أهدافٌ سلوكيّةٌ (قابلةٌ للملاحظة والقياس) ضمن خطّةٍ تربويّةٍ فرديّةٍ لتحقيقها عند الطلاب، وفي بعد التشخيص والتقييم: يتمّ إبلاغ الأشخاص ذوي العلاقة بنتائج التقييم بمن فيهم الأسرة، ويلتزم المقيّم بمبادئ وأسس التشخيص والتقييم، خاصّةً الجانب الأخلاقيّ، وفي بعد الخدمات الانتقاليّة من الفقرات المرتفعة: يتمّ العمل على تنمية اتجاهاتٍ إيجابيّةٍ عند الطلبة؛ ليكونوا مواطنين فاعلين في المجتمع، ما يدلّ على وجود بعض الفقرات كانت مرتفعةً في تقديم الخدمات لهؤلاء الطلبة، وكما تفسّر النتيجة بأنّ التركيز يكون على هؤلاء الطلبة في المدارس عند الدمج، غالباً ما يقدّم لهم العديد من الإمكانات والخدمات من ناحيةٍ، وتوفّر لهم المزايا التي تؤهلهم للاندماج بشكلٍ أفضل من بقيّة أقرانهم من الفئات الخاصّة الأخرى، وربما جاء المستوى متوسّطاً أيضاً؛ بسبب وجود بعض الصعوبات، التي تشكّل عائقاً في طريق تحقيقهم للخدمات بالشكل الذي يرغبون فيه.

مناقشة نتيجة السؤال الثاني:

هل هناك فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الخدمات التي تقدّم لطلبة الفئات الخاصّة بالمدارس الحكوميّة تعزى للمتغيرات الآتية: (نوع الفئة الخاصّة، والمسمّى الوظيفيّ لمقدّمي الخدمات، وسنوات الخبرة لمقدّمي الخدمات، والنوع الاجتماعيّ لمقدّمي الخدمات، والمؤهّل الدراسيّ لمقدّمي الخدمات، ونوع الخدمات المقدّمة)؟

ا-هل هناك فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الخدمات التي تقدّم لطلبة الفئات الخاصّة بالمدارس الحكوميّة تعزى لنوع الفئة الخاصّة؟

تظهر النتائج عدم وجود فروقٍ ذوات دلالاتٍ إحصائيّةٍ بين المتوسّطات الحسابيّة في الخدمات التي تقدّم للفئات الخاصّة تعزى لنوع الفئة الخاصّة.

ويمكن تفسير النتيجة بأنّ جميع هؤلاء الطلبة المستهدفين بالدراسة سواءً الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، أم اضطراب طيف التوحّد، أم اضطراب التعلّم المحدّد يخضعون لبرنامجٍ واحدٍ في الدمج، بما ينعكس على طبيعة الخدمات المقدّمة لهم، فهي نفس الخدمات بغضّ النظر عن الفئة، حيث يتمّ النظر لاحتياج الطالب بغضّ النظر عن فئته، ومقدّمو الخدمات يحرصون على رعاية هؤلاء الطلبة، وعلى توفير المزيد من الرعاية لهم بغضّ النظر عن فئتهم.

- هل هناك فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الخدمات التي تقدّم لطلبة الفئات الخاصّة بالمدارس الحكوميّة تعزى للمسمّى الوظيفيّ لمقدّمي الخدمات؟

تظهر النتائج عدم وجود فروقٍ ذوات دلالة إحصائيّةٍ بين المتوسّطات الحسابيّة في الخدمات التي تقدّم للفئات الخاصّة تعزى للمسمّى الوظيفيّ لمقدّم الخدمة.

وتفسّر النتيجة بأنّ مقدّمي الخدمات سواءً أكانوا من مشرفي التربية الخاصّة، أم مرشدي التعليم الجامع، أم مسؤولي لجان التعليم الجامع، فإنّهم يخضعون لتدريبٍ شاملٍ ومناسبٍ، يؤهّلهم للتعامل مع هؤلاء الطلبة، وبنفس الوقت، فإنّ لديهم دافعيّةً ورغبةً للتعامل معهم، ويعتقدون على صعيد آخر أنّ ما يقومون به من خدماتٍ لهم يتّفق مع الجانب القيميّ والأخلاقيّ، ويسهم في رعاية فئةٍ تحتاج إلى خدماتٍ مختلفةٍ عن الآخرين.

-هل هناك فروقٌ ذوات دلالاتٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الخدمات التي تقدّم للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة بالمدارس الحكوميّة تعزى لسنوات الخبرة لمقدّمي الخدمات؟

تظهر النتائج عدم وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين المتوسّطات الحسابيّة في الخدمات التي تقدّم للفئات الخاصّة تعزى إلى سنوات الخبرة لمقدّم الخدمة.

ويمكن تفسير النتيجة على النحو الآتي: إنّ مقدّمي الخدمات منذ أنّ يدخلوا إلى ميدان التربية الخاصّة فإنّهم يخضعون لتدريبٍ شاملٍ، وبنفس الوقت تكون لديهم رغبةٌ في تقديم كلّ ما يستطيعون للتعامل مع هؤلاء الطلبة، إيماناً منهم بواجبهم الإنسانيّ تجاه مهنة التعليم، وتجاه أبناء شعبهم من الطلبة ذوي الفئات الخاصّة.

-هل هناك فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الخدمات التي تقدّم للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة بالمدارس الحكوميّة تعود للنوع الاجتماعيّ لمقدميّ الخدمات؟

تشير نتائج السؤال إلى عدم وجود فروقاتٍ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين مقدّمي الخدمة تبعاً للنوع الاجتماعيّ لمقدّم الخدمة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على النحو الآتي: سواءٌ أكان مقدّمو الخدمات من الذكور أم من الإناث، فإنّهم يعملون بمهنةٍ إنسانيّةٍ يراعون فيها فئاتٍ تحتاج إلى خدماتٍ متنوّعةٍ ومختلفةٍ، ولم يأت مقدمو الخدمات للعمل مع هؤلاء الطلبة إلا من دافعٍ إنسانيٍّ بالدرجة الأولى؛ ولذلك لم يختلف هؤلاء تبعاً للنوع الاجتماعيّ.

- **هل هناك فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الخدمات التي تقدّم للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة بالمدارس الحكوميّة تعزى للمؤهّل العلميّ لمقدّمي الخدمات؟**

يتبيّن من نتائج السؤال عدم وجود فروقاتٍ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين مقدّمي الخدمة تبعاً للمؤهّل العلميّ لمقدّم الخدمة.

وتفسّر الباحثة النتيجة على النحو الآتي: إنّ المؤهّل العلميّ لمقدّم الخدمات سواءٌ أكان مقدّمو الخدمات حاملاً لدرجة البكالوريوس، أم الدراسات العليا، فإنّهم قد تلقّوْا جانباً أكاديميّاً مناسباً يساعدهم على التعامل مع هؤلاء الطلبة؛ ولذلك لم يختلفوا تبعاً للمؤهّل العلميّ، وقد يعود ذلك بحسب خبرة الباحثة في العمل كمعلّمة تربيةٍ خاصّةٍ، وكمشرفةٍ للتربية الخاصّة حاليّاً، إلى أنّ الدورات التدريبيّة المكثّفة والمتخصّصة، التي تقدّمها الإدارة العامّة للتربية الخاصّة في وزارة التربية والتعليم، جعلت الفارق بين حملة الدرجات المختلفة ضئيلة؛ لأنّ التدريب يقدّم للعاملين في هذا المجال على حدٍّ سواءٍ، بغضّ النظر عن المؤهّل العلميّ لمتلقّي التدريب.

- **هل هناك فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الخدمات التي تقدّم للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة بالمدارس الحكوميّة تعزى لنوع الخدمة المقدّمة (نوع الخدمة)**

يتبيّن من نتائج السؤال وجود فروقاتٍ في الخدمات، التي تقدّم لفئات التربية الخاصّة، حسب نوع الخدمة في بعض الخدمات على النحو الآتي: كانت هناك فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين الخدمات التربويّة، مع كلٍّ من الخدمات المساندة، والانتقاليّة، والتعليم عن بعدٍ، ولصالح الخدمات التربويّة التي تقدّم بشكلٍ أكثر من بقيّة الخدمات، وهناك فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين الخدمات المساندة، وكلٍّ من الخدمات الانتقاليّة، والتعليم عن بعدٍ، ولصالح الخدمات المساندة، التي تقدّم بشكلٍ أكثر، وهناك فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين خدمات التشخيص، مع كلٍّ من الخدمات الانتقاليّة، والتعليم عن بعدٍ، ولصالح خدمات التشخيص، التي تقدّم أكثر من الخدمات الانتقاليّة، والتعليم عن بعدٍ، وكانت هناك فروقٌ بين الخدمات الترفيهيّة، مع كلٍّ من الخدمات الانتقاليّة، والتعليم عن بعدٍ، ولصالح الخدمات الترفيهيّة والخدمات النفسيّة، ما يظهر أنّ أقلّ الخدمات كانت خدمات التعليم عن بعدٍ، ثمّ الخدمات الانتقاليّة.

ويمكن تفسير نتيجة السؤال الحاليّ بشكلٍ عامٍّ بالآتي: يحرص القائمون على تقديم الخدمات للفئات المستهدفة بالدراسة، وبغضّ النظر عن مؤهّلهم العلميّ، والنوع الاجتماعيّ، والمسمّى الوظيفيّ، وسنوات الخبرة.

على تقديم ما يمكن منذ لحظة انضمامهم والتحاقهم بالعمل، ويسهم في ذلك خضوعهم لدوراتٍ تدريبيّةٍ مكثّفةٍ منذ لحظة التحاقهم بالعمل مع تلك الفئات، ضمن برنامجٍ تدريبيٍّ شاملٍ من الإدارة العامّة للتربية الخاصّة، وبالنسبة لمتغيّر نوع الخدمات المقدّمة، فيتبيّن من النتائج التفاوت في نوع الخدمات المقدّمة للطلبة، فلا تقدّم جميع الخدمات بمستوى متقاربٍ، حيث يبدو أنّ خدمة التعليم عن بعدٍ لا تقدّم كبقيّة الخدمات؛ ربما لخصوصيّة الفئات المستهدفة في الدراسة، وحاجتها إلى التعلّم من خلال استراتيجيّاتٍ خاصّةٍ، واعتماد الطلبة بشكلٍ كبيرٍ على التعلّم من خلال المحسوسات، بينما يظهر أنّ أكثر الخدمات التي تقدّم هي الخدمة التربويّة، وخدمة التشخيص، والخدمات الترفيهيّة.

وبشكلٍ عامٍّ تتّفق نتيجة السؤال الحاليّ مع نتيجة بعض الدراسات، ومنها: دراسة القرشيّ وطلافحة (2023)، التي أشارت إلى عدم وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ تعزى لكلٍّ من متغيّر (الدورات التدريبيّة، والمؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة) في جميع الأبعاد، ما عدا خدمة العلاج الوظيفيّ، التي أظهرت فروقاً لصالح سنوات الخبرة من (5-10 سنوات)، ودراسة الفريح والتركيّ (2023)، التي أشارت إلى عدم وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ في مستوى تقييم الخدمات الانتقاليّة تعزى للمتغيّرات الآتية: المؤهّل العلميّ، والنوع الاجتماعيّ، ودراسة القحطانيّ والمالكيّ (2021) توصلت إلى عدم وجود أيّة فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ نحو كلٍّ من مستوى الخدمات وطبيعتها، تعود لأيٍّ من المتغيّرات الآتية: (الخبرة، وعدد الطلاب في الصفّ، والدورات التدريبيّة)، ودراسة السحيميّ والزارع (2021)، التي توصّلت إلى عدم وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ في مستوى تطبيق تلك المعايير في البرامج الفرديّة التربويّة، تعود للجنس، ومتغيّر الخبرة، ودراسة معمار والفيفي (2022) حول معرفة واقع ممارسات التعليم عن بعدٍ، التي بيّنت عدم وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ تبعاً للمتغيّرين الآتيين: (المؤهّل الدراسيّ، وسنوات الخبرة)، ودراسة عبابنة والخمرة (2020)، التي أظهرت عدم ظهور فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ تعود لأثر متغيّرات الجنس والخبرة، والمسمّى الوظيفيّ، والخبرة في الدمج. بينما تختلف مع نتيجة بعض الدارسات ومنها: دراسة السحيميّ والزارع (2021)، التي أشارت إلى عدم وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ تعود لمتغيّر المؤهّل الدراسيّ لصالح الدبلوم العالي، ودراسة الشهريّ والقصيرين (2021)، التي تناولت التعرّف إلى واقع الخدمة المساندة التي تقدّم، وقد بيّنت وجود فروقٍ ذوات دلالة إحصائيّةٍ تعزى لمتغيّرات (المؤهّل العلميّ، والجنس، ونوع المدرسة، وسنوات الخبرة).

- ودراسة آل عثمان (2022) حول التعرّف إلى درجة الخدمة التعليميّة، التي تقدّم للطلبة ذوي الإعاقة، التي توصّلت إلى وجود فروقٍ ذوات دلالةٍ إحصائيّةٍ حسب المتغيّرين الآتيين: (نوع الإعاقة لصالح اضطراب طيف التوحّد، وطلبة صعوبات التعلّم)، ودراسة عبابنة والخمرة (2020)، التي أظهرت وجود فروقٍ ذوات دلالة إحصائيّةٍ تعود لأثر متغيّر المؤهّل العلميّ حول واقع الخدمات، والبرامج، والممارسات المقدّمة في المدارس الأردنيّة الدامجة لصالح البكالوريوس.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما واقع الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة بالمدارس الحكوميّة من وجهة نظر أولياء أمورهم؟ ويتفرّع عنه الآتي:

1.2 ما واقع الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

يتبيّن من نتائج السؤال أنّ هناك نقاط قوّةٍ ونقاط ضعفٍ أشار إليها أولياء الأمور، فيما يتعلّق بالخدمات المقدّمة لأبنائهم من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، ولقد برز بشكلٍ واضحٍ من نقاط القوّة: المعلمون مؤهّلون بشكلٍ كافٍ للتعامل مع ابني/ابنتي، ووجود معلّماتٍ مؤهّلاتٍ في المدرسة يتعاملن مع ابني/ابنتي بشكلٍ موضوعيّ، وتوجد نشاطاتٌ كثيرةٌ، ويتمّ إشراك ابني فيها، ويشارك ابني في الاحتفالات والمناسبات المدرسيّة، ويقوم المرشد/ة بإرشاد ابني /ابنتي على ضرورة التصرّف الصحيح، سواءً في البيت أم في المدرسة، وكيف يتعامل مع المواقف الحياتيّة، وكان المعلمون يرسلون مهمّاتٍ بيتيّةً لابني /ابنتي عن طريق الواتس والماسنجر، بينما برز من نقاط الضعف: يتعلّم نفس المنهاج ونفس الامتحانات المطلوبة لكلّ الطلاب، وعدم وجود غرفة مصادر في المدرسة لدعم ابني/ابنتي تعليميّاً، ولم يأخذ تعليماً يتناسب مع قدراته، والخدمات الإرشاديّة المقدّمة لابني لا تتناسب مع مستواه وقدراته، ولا توجد خدمات علاج نطقٍ، وندفع مبالغ كبيرةً لمراكز خاصّةٍ ثمناً لتلك الجلسات، ولا يوجد معلّم ظلٍّ، ولا توجد خدمات علاجٍ وظيفيٍّ، وندفع مبالغ كبيرةً ثمناً لتلك الجلسات في المراكز الخاصّة، ولا يوجد تشخيصٌ متخصّصٌ فقط التشخيص أكاديميٌّ، والمعلمون غير مؤهّلين لإجراء تشخيصٍ شاملٍ لكافّة الجوانب المتعلّقة بابني ابنتي، ولا يتلقّى ابني/ ابنتي تشخيصاً شاملاً؛ لذلك أقوم بعمل التشخيص في مراكز خاصّةٍ، وأقوم بدفع مبالغ كبيرةٍ، ولا توجد امتحاناتٌ خاصّةٌ بابني /ابنتي، وهو يقدّم نفس الامتحان العاديّ، ولا يعطى ابني دوراً قياديّاً في النشاطات، فهو فقط مشاركٌ بالنشاطات الجماعيّة، ولا يتمّ إعطاء نشاطاتٍ فرديّةٍ له، وأنشطة ترفيهيّة قليلة، ولا تتناسب مع قدرات ابني، ولم يتمّ عمل مواءماتٍ في المحتوى المعروض، أو في أوراق العمل.

2.2 ما واقع الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

يتبيّن من نتائج السؤال أنّ هناك نقاط قوّةٍ ونقاط ضعفٍ أشار إليها أولياء الأمور فيما يتعلّق بالخدمات التي تقدّم لأولادهم من ذوي اضطراب طيف التوحّد، ولقد برز بشكلٍ واضحٍ من نقاط القوّة: يتمّ إشراك ابني في الحصص الصفّيّة، ويشارك في الرحلات، وكان يتمّ إرسال الروابط الإلكترونيّة المتعلّقة بالحصص كبقيّة الطلبة، بينما برز من نقاط الضعف: لا تراعى قدراته، ويأخذ نفس منهاج الطلبة الآخرين في الصفّ، ولا يوجد معلمٌ مساندُ في الصفّ يدعم الطلبة الذين بحاجة إلى مساعدة، ولا تتوفّر له خدمات نطقٍ، ولا يوجد معلّم ظلٍّ، ولا تتوفّر في مدرسته خدمات تعديل سلوكٍ متخصّصةٌ، ولا يوجد تشخيصٌ متخصّصٌ يغطّي كلّ الجوانب فقط للمهارات الأكاديميّة، ولا توجد امتحاناتٌ خاصّة بابني /ابنتي، وهو يقدّم نفس الامتحان العاديّ، ولا يتمّ تخصيص نشاطاتٍ خاصّةٍ بابني، تتناسب مع قدراته ومواهبه، ولم يأخذ ابني تعليماً عن بعدٍ، فهو لا يتناسب مع قدراته، وبناءً على ذلك، لا بدّ من الاهتمام بوجهة نظر الأهالي، والعمل على مناقشة نقاط الضعف التي أبدوْها، والعمل على تجاوزها بما يخدم الطلبة بالمدارس الحكوميّة، وبنفس الوقت، مساعدة الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحّد؛ كي يصلوا كما يعتقد أولياء الأمور إلى مستوى أفضل من الخدمات المقدّمة لهم؛ نظراً لوجود العديد من نقاط الضعف التي تحتاج إلى تعديلٍ.

3.2 ما واقع الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد بالمدارس الحكوميّة من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

يتبيّن من نتائج السؤال الحاليّ أنّ هناك نقاط قوّةٍ ونقاط ضعفٍ أشار إليها أولياء الأمور، فيما يتعلّق بالخدمات التي تقدّم لأولاهم من ذوي اضطراب التعلّم المحدّد، ولقد برز بشكلٍ واضح من نقاط القوّة: هناك موادّ ووسائل تعليميّةٌ متنوّعةٌ في غرفة المصادر استفاد منها ابني/ابنتي، وتتوفّر غرفة مصادر، ويتمّ تقييم ابني بداية كلّ عامٍ في غرفة المصادر تقييماً أكاديميّاً، ويأخذ ابني أوراق عملٍ تناسب مستواه في غرفة المصادر، ويشارك بالإذاعة الصباحيّة، ويشارك بالرحلات المدرسية، وفي فترة الكورونا أخذ حصصاً عن بعدٍ، مثل باقي الطلاب، بينما برز من نقاط الضعف: لا تراعى قدراته، يأخذ نفس منهاج وأسئلة الآخرين، والخدمات ذات الجانب التعليميّ بعد الصفّ الرابع تكون أصعب، والمواءمات والتسهيلات أقلّ، ولا توجد مواءماتٌ في أوراق العمل والامتحانات المقدّمة لابني/ابنتي في صفّه العاديّ، والشهادات المدرسيّة التي يأخذها ابني/ابنتي في نهاية العام الدراسيّ لا تعكس تقدّمه، ولا توجد مواصلاتٌ للتسهيل علينا كأولياء أمور لنقل أطفالنا للمدرسة، ولا يوجد تأهيلٌ مهنيٌّ، ولم يأخذ ابني تعليماً عن بعدٍ يتناسب مع قدراته، والمحتوى المعروض في التعليم عن بعدٍ، لا يتناسب مع قدرات

ابني/ابنتي، وبناءً على ذلك، لا بدّ من الاهتمام بوجهة نظر أهالي الطلبة، والعمل على مناقشة نقاط الضعف التي أبدوها، والعمل على تجاوزها بما يخدم الطلاب الذين تمّ دمجهم بالمدارس الحكوميّة.

ويمكن تفسير نتيجة السؤال الثالث على النحو الآتي:

- على الرغم من الخدمات المقدّمة من مقدّمي الخدمات في المدارس الحكوميّة لفئات التربية الخاصّة المستهدفة في الدراسة فإنّ أولياء الأمور، يحتاجون إلى مجموعةٍ من الخدمات الإضافيّة، ويطالبون بتوفيرها، وهذا ما عبّر عنه أولياء الأمور كنقاط ضعفٍ في بعض الخدمات المقدّمة، وبناءً على ذلك، لا بدّ من الاهتمام بوجهة نظر الأهالي، والعمل على مناقشة نقاط الضعف التي أبدوْها، والعمل على تجاوزها بما يخدم الطلبة الذين تمّ دمجهم بالمدارس الحكوميّة، وبنفس الوقت، مساعدة هؤلاء الطلبة؛ كي يصلوا كما يعتقد أولياء الأمور إلى مستوى أفضل من الخدمات المقدّمة لهم.
- وتتّفق نتيجة الدراسة الحاليّة مع نتائج بعض الدراسات، ومنها: دراسة ساوثواردا، كوبيرا، فيلوب (Southwarda, Coopera, Philob,2017) التي أشارت إلى أنّ انتقال طلبة التربية الخاصّة من مرحلةٍ لأخرى يحتاج إلى فتراتٍ أطول من الأطفال العاديّين، وأنّهم يحتاجون إلى رعايةٍ خاصّةٍ، وأكّدت على ضرورة مراعاة الصحّة النفسيّة والرفاهية عند الانتقال، ودراسة آن وتشان وكوكينوفا (An,Chan&Kaukenova, 2020)، التي أشارت إلى وجود ضرورةٍ لعلاج القصور الموجود في الخدمات، التي تقدّم لطلبة اضطراب طيف التوحّد، خصوصاً خدمات العلاج الوظيفيّ، وكذلك أشارت الدراسة إلى انخفاض مستوى الخدمات الاجتماعيّة المقدّمة للأطفال وأسرهم، وكذلك انخفاض في مستوى وعي المجتمع، ودراسة سليمان وراسيت وتوران وعبد الله ، (Sulaiman,Rasit,Toran& Abdullah,2019)التي توصّلت إلى أنّ درجة الرضا عند أهالي طلبة اضطراب طيف التوحّد عن تلك الخدمات كانت مرتفعةً، ودراسة بوبوفسكا (Popovska ,2020)، التي أشارت إلى أنّ نسبة الأطفال ذوي الإعاقة الملتحقين بالتعليم قبل المدرسيّ منخفضةٌ جدّاً؛ بسبب المواقف السلبيّة والأحكام المسبقة للمعلّمين خاصّةً في الصفوف المكتظّة.

بينما تختلف مع نتائج بعض الدراسات ومنها: دراسة عطيّات وأبو حمور (2022) حول تقييم خدمات التعليم عن بعدٍ، التي قدّمت لطلبة التربية الخاصّة في مراكز التأهيل المجتمعيّ، وقد جاء بمستوى مرتفعٍ من وجهة نظر الأهالي، ودراسة لاريبا وارثور وميربير وسايموس (Larriba, Arthur,Merbler&Symons,2020)، التي خلصت إلى أنّ أغلب الآباء لديهم رضا عن الخدمات المقدّمة لبناتهم في المرحلة الابتدائيّة، وأبدوْا إحباطاً وعدم رضا عن تلك الخدمات في المراحل المتوسّطة والثانويّة؛ بسبب القصور في خدمات اللغة والنطق.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: ما واقع الخدمات الإرشاديّة المقدّمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد بالمدارس الحكوميّة من وجهة نظر المرشدين التربويّين؟

يتبيّن من نتائج السؤال الحاليّ وجود العديد من الخدمات التي يقدّمها المرشدون التربويّون للطلبة ولأسرهم، ويتبيّن من نتائج السؤال الحالي أنّ المرشدين التربويّين بشكلٍ عامٍّ يقدّمون العديد من الخدمات للطلبة المدموجين، ومن أهمّ الخدمات الإرشاديّة التي يقدّمونها: الدعم النفسيّ كبقيّة الطلبة بشكلٍ عامٍّ داخل صفوفهم، وتشجيع الطلبة على تقبّلهم، وتسهيل عمليّة الدمج بتوعية المعلّمين والطلبة، والمتابعة بشكلٍ مباشرٍ، والعمل مع طلبة الصفّ لتقبّل اختلاف هؤلاء الطلبة، وتقديم التوجيه الجمعيّ لهم، وتقديم خدماتٍ إرشاديّةٍ فرديّةٍ لبعض الطلبة، والتفريغ النفسيّ، من خلال الأنشطة الترفيهيّة، والعمل على زيادة قدرتهم على التكيّف مع البيئة المدرسيّة، وتقديم هدايا تعزيزيّة، وتأمين بعض الاحتياجات والقرطاسيّة والموادّ اللازمة.

وتتّفق نتيجة السؤال الحاليّ مع نتيجة بعض الدراسات ومنها: دراسة الحميضيّ (2019)، التي خلصت إلى حاجتهم لتوفير مرشدٍ أكاديميٍّ مؤهّل يقوم بمتابعتهم خلال مسيرتهم الجامعيّة، وأشارت إلى ضرورة عمل تعديلاتٍ ومواءماتٍ في طرق التدريس، والتقييم، ودراسة المومنيّ والشمريّ (2017)، التي خلصت إلى أنّ مستوى الخدمات الإرشاديّة التي تقدّم لطلبة الصعوبات في غرف المصادر في بعض المناطق السعوديّة كانت متوسّطةً.

ويمكن التركيز بناءً على ذلك على ما هو آتٍ: ضرورة توفّر مرشدٍ تربويٍّ مؤهّلٍ؛ للتعامل مع ذوي الفئات الخاصّة بالمدارس الحكوميّة، التي بها طلبة من تلك الفئات، وضرورة تشجيع المرشد التربويّ على قيامه بدوره في رعاية هؤلاء الطلبة من الجوانب كافّةً، بما ينعكس على أدائهم الأكاديميّ، وحياتهم النفسيّة، وضرورة حثّ المرشدين على عمل تشبيكٍ مع أهالي الطلبة، والمجتمع بما يخدم هؤلاء الطلبة.

مناقشة نتائج السؤال الخامس: ما واقع الخدمات المقدّمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد بالمدارس الحكوميّة من وجهة نظر المديرين؟

يتبيّن من نتائج السؤال الحاليّ أنّ مديري المدارس بشكلٍ عامٍّ، يقدّمون العديد من الخدمات للطلبة المدموجين، ومن أهمّ الخدمات التي يقدّمونها: ترك مساحةٍ لهم لمغادرة الصفّ لبعض الوقت مع معلّمة الظلّ، وتوفير بيئةٍ آمنةٍ، ودمجهم في الأنشطة التي تناسبهم مع زملائهم، وتبدو الحاجة إلى الاستفادة من دور المديرين بالمدارس في مساعدة هؤلاء الطلبة للأسباب الآتية: يقع بيد المديرين العديد من المسؤوليات والمهامّ، التي لا بدّ من القيام بها، ولن تنجح الخدمات المقدّمة لهؤلاء الطلبة إلا بوجود مديرٍ مهتمٍّ، وحريصٍ، ولديه خطّةٌ عمليّةٌ واضحةٌ، ويمكن أن يسهم المدير بمتابعة القائمين على الخدمات في رعاية هؤلاء الطلبة، ويمكن أن يوفّر المدير العديد من الموارد الماديّة والبشريّة المؤهّلة، التي تسهم

في مساعدة هؤلاء الطلبة، ويمكن أن يسهم المدير في عمل تشبيكٍ مع بعض الجهات المختلفة بما يخدم هؤلاء الطلبة.

مناقشة نتائج السؤال السادس: ما التصوّر المقترح لتطوير الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة في المدارس الحكوميّة استناداً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديّين؟

تتّفق نتيجة السؤال الحاليّ مع نتائج بعض الدراسات، ومنها: دراسة موسى وعليوات (2021)، التي أشارت إلى أهمّيّة تقديم خدمات علاج الكلام واللغة، والخدمات الصحّيّة، وخدمات التنقّل، وخدمات العلاج الوظيفيّ، وخدمات العلاج الطبيعيّ، وقدمت الباحثتان تصوّرا مقترحاً. ودراسة السحيميّ والزارع (2021)، التي أوصت ببناء برامج مكثّفة للتدريب في مجال تخطيط البرامج الفرديّة في ضوْء المعايير الدوليّة، ودراسة هتوت وهو وويلز (Htut,Ho&Wiles,2020)، وقد اقترحت توفير خدماتٍ أكثر تكافؤاً في الخدمات الصحيّة، وخدمات دعم ذوي الإعاقة، وخدمات التعليم، ودراسة حمدان والبلويّ (2022)، التي أوصت بتفعيل الإرشاد الطلابيّ، وتكييف الاختبارات، وتطوير البيئة الفيزيقيّة، وبالاستناد إلى ما توصّل إليه النموذج المقترح، فلا بدّ من التوصية بالعمل على تبنّي النموذج المقترح؛ لما لدوره في مساعدة الطلبة المدموجين؛ كي تقدّم لهم الخدمات بشكلٍ أفضل، ويستطيعون التوافق مع زملائهم في الغرفة الصفيّة، وتنخفض لديهم المشكلات التحصيليّة.

توصيات الدراسة:

في ضوْء النتائج التي تمّ التوصّل إليها، يتمّ التوصّل إلى الاستنتاجات الآتية:

- توجد خدماتٌ متفاوتةٌ مقدّمةٌ لطلبة الفئات الخاصّة المستهدفين في الدراسة.
- أفضل الخدمات التي تقدّم للفئات الخاصّة المدموجة، هي لطلبة اضطراب التعلّم المحدّد، ويليها طلبة الاضطرابات الذهنيّة النمائيّة، ثمّ طلبة اضطراب طيف التوحّد.
- لا تختلف الخدمات المقدّمة لطلبة التربية الخاصّة باختلاف بعض المتغيّرات الديموغرافيّة للمستجيبين.
- توجد فروق تُعزى لنوع الخدمة، ولصالحِ الخدمات التربوية، التي تُقدّم أكثر من بقية الخدمات
- يوجد العديد من الخدمات التي يقدّمها المرشدون والمديرون للطلبة ذوي الفئات الخاصّة المستهدفة في الدراسة.
- توجد صعوباتٌ تواجه المرشدين التربويّين في القيام بأعمالهم الإرشاديّة مع بعض الفئات المستهدفة في الدراسة.

- يوجد العديد من الخدمات التي لا يزال أولياء الأمور يحتاجون إليها؛ لتطوير الخدمات التي تقدّم لأولادهم.

وبناءً على ما سبق، فقد تمّ استخلاص التوصيات الآتية:

- اعتماد التصوّر المقترح في هذه الدراسة، وتوظيفه في المدارس الفلسطينيّة.

- تطوير الخدمات التي تقدّم لفئات التربية الخاصّة عموماً، ولجميع الفئات المستهدفة في الدراسة على وجه الخصوص؛ لأنّه لا تزال هناك حاجةٌ لتطوير الخدمات المقدّمة.

- العمل على الاهتمام بالطلبة ذوي الفئات الخاصّة بشكلٍ عامٍّ، وطلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطرابات الذهنيّة النمائيّة، ثمّ اضطراب التعلّم المحدّد بشكلٍ خاصٍّ؛ نظراً للحاجة الماسّة لرعايتهم.

- التركيز على الخدمات المساندة المقدّمة لطلبة اضطراب طيف التوحّد؛ نظراً لكونها جاءت بمستوى منخفضٍ.

- التركيز على إيجاد طريقةٍ لدعم طلبة اضطراب طيف التوحّد في التعليم عن بعدٍ؛ نظراً لكونها جاءت بمستوى منخفضٍ.

- تقديم برامج ودوراتٍ ومحاضراتٍ وورش عملٍ حول الخدمات التي تقدّم لطلبة الفئات الخاصّة بغض النظر عن نوع الفئة الخاصّة، والمسمّى الوظيفيّ المقدّم للخدمة، والخبرة لمقدّم الخدمة، والنوع الاجتماعيّ، وللمؤهّل العلميّ.

- العمل على الاستفادة ممّا ذكره الأهالي حول بعض الخدمات التي يفضلون تطويرها لأولادهم، خاصةً فيما يتعلّق بنقاط القوّة، والعمل على تجاوز نقاط الضعف ما أمكن.

- العمل على تطوير المرشدين التربويّين وتشجيعهم وتأهيلهم؛ لتقديم العديد من البرامج والخدمات المتخصّصة للفئات الخاصّة، سواءً للطلبة أمْ لأسرهم.

- الاستفادة من التصوّر المقترح، والمستند لمعايير المجلس الأمريكيّ للأطفال غير العاديّين في تطوير الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة المستهدفين في الدراسة.

مقترحات الدراسة:

خرجت الدراسة بالمقترحات الآتية:

1. تخصيص ميزانية محدّدة ومخصّصة على مستوى الوزارة، والمديريّات، والمدارس الدامجة للفئات المستهدفة في الدراسة؛ وذلك لتوفير احتياجات الطلبة المستهدفين، ولتحسين الخدمات المقدّمة.

2. إنشاء نظام مراقبةٍ ومساءلةٍ على مستوى الوزارة، يتابع أوضاع الطلبة المستهدفين في الدراسة، وللتأكّد من أنّ مقدّمي الخدمات يقدّمون خدماتٍ على مستوى عالٍ من الجودة.

3. زيادة عدد غرف المصادر في المدارس الأساسيّة، وفتح غرف مصادر في المدارس الأساسيّة العليا.
4. زيادة عدد الغرف الحسّيّة، بحيث تحتوي كلّ مديريّةٍ على غرفتين حسّيّتين على الأقلّ.
5. بناء مراكز متخصّصةٍ حكوميّةٍ؛ للتعامل مع الطلبة ذوي الفئات الخاصّة بشكلٍ عامٍّ، ومع طلبة اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ بشكلٍ خاصٍّ، بالشراكة مع المجالس البلديّة والقرويّة؛ لتسهيل حصولهم على الجلسات التأهيليّة.
6. توفير أخصّائيٍّ في إرشاد الفئات المستهدفة؛ لتقديم الدعم النفسيّ لهم، يكون مسؤولاً عن تقديم الدعم النفسيّ، والإرشاديّ للطلبة في مجموعة مدارس دامجة، لا تزيد على (10) مدارس.
7. عمل دليلٍ إرشاديٍّ توضيحيٍّ للمعلّمين لكيفية تعليم طلبة الفئات الخاصّة المستهدفين في الدراسة، وبشكلٍ خاصٍّ فئة الطلبة من ذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب طيف التوحّد.
8.عمل قناة يوتيوب رسميّةٍ متخصّصةٍ لطلبة فئات التربية الخاصّة من الوزارة، تسهم في تقديم محتوى مناسبٍ لهؤلاء الطلبة، وتمكّن المعلّمين من الاستفادة منها في تدريس تلك الفئات، وبالذات في فترات التعليم عن بعدٍ.
9.إجراء دراساتٍ مقارنةٍ لوضع الخدمات المقدّمة للفئات الخاصّة، بما فيها الخدمات الترفيهيّة، والنفسيّة، والانتقاليّة، والتعليم عن بعدٍ في فلسطين، ومقارنتها مع دول عربيّةٍ وأجنبيّةٍ أخرى.
10. تصميم موقعٍ إلكترونيٍّ بالشراكة بين الإدارة العامّة للتقنيّات، والإدارة العامّة للتربية الخاصّة، متخصّصٍ في تقديم برامج وخدماتٍ تدعم تطوير الجانب اللغويّ عند الطلبة المستهدفين بالدراسة، يحتوي على قصصٍ مصوّرةٍ وصوتيّةٍ، وتدريبات داعمة للنطق، وتوعية للأهل وللمعلّمين، وإرشادات تطوير الجانب اللغويّ عند الطلبة.
11. تعيين مركز مصادر متخصّص (أخصّائيّ علاجٍ طبيعيٍّ، ووظيفيٍّ، ونطقٍ، واجتماعيٍّ، وتربيةٍ خاصّةٍ، ونفسيٍّ...) في كلّ مديريّة، يتابع ويقدّم خدمات التشخيص للطلبة ذوي الإعاقة بشكلٍ عامٍّ، وذوي الاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب طيف التوحّد بشكلٍ خاصٍّ.
12. إشراك أهالي الطلبة المستهدفين في الدراسة في مجالس أولياء الأمور في المدارس الحكوميّة والمجالس الموحّدة ضمن نسبةٍ مخصّصةٍ.
13. ضرورة عمل شراكاتٍ وتعاونٍ مشتركٍ مع الجامعات الفلسطينيّة.
14. تنظيم مشاركاتٍ دوريّةٍ على مستوى مدارس العنقود، أو المديريّات لأنشطة ترفيهيّةٍ من أخصّائيّين في هذا المجال؛ نظراً لقلّة خبرات العاملين في كيفيّة التعامل مع مثل هذه الحالات.
15. إجراء دراساتٍ تحليليّةٍ لواقع الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة (خدماتٍ تعليميّةٍ، وصحيّةٍ، وتشخيصيّةٍ، وترفيهيّةٍ، ونفسيّةٍ....) كلّاً على حدةٍ.

المصادر والمراجع:

قائمة المراجع العربية:

المراجع:

أبو نيان، إبراهيم (2021). *صعوبات التعلّم ودور معلمي التعليم العامّ في تقديم الخدمات*، الرياض، السعوديّة: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أبو أسعد، أحمد، عربيّات، أحمد (2017). *نظريات الإرشاد النفسيّ والتربويّ ط2*، عمّان، الأردنّ: دار المسيرة.

البلاويّ، إيهاب (2014). *الخدمات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصّة ط1* ، الرّياض، السعوديّة: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الجلامدة، فوزيّة (2016). *الإدارة والإشراف في التربية الخاصّة في ضوْء معايير الجودة*، عمّان، الأردنّ: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حمادي، أنور (2021). *دليل الاضطرابات العقليّة والسلوكيّة في التصنيف الدوليّ للأمراض -11 .*

الخطيب، جمال (2016). *مقدّمة في الإعاقة العقليّة ط2*، عمّان، الأردنّ: دار وائل للنشر.

الخطيب، جمال (2021). *أساسيّات التربية الخاصّة -ما يحتاج المعلمون وأولياء الأمور إلى معرفته*، عمّان، الأردنّ: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال، الحديديّ، منى (2021). *تعليم الطلبة ذوي الإعاقة - دليل المعلّم ط1* ، عمّان، الأردنّ: دار الشروق.

الخطيب، جمال، الحديديّ، منى (2021). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصّة، ط (8)*، عمّان، الأردنّ: دار الفكر للطباعة والنشر.

الخفّش، سهام (2018). *الخدمات المساندة في التربية الخاصّة ط1* . عمّان، الأردنّ: دار المسيرة.

درويش، سعديّة، العباديّ، إيمان (2021). *التربية الخاصّة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة - الموسوعة الشاملة لذوي الاحتياجات الخاصّة ط1* ، عمّان، الأردنّ: دار الإعصار العلميّ للنشر والتوزيع.

الدهراويّ، صالح (2017). *فنّيّات الإرشاد النفسيّ لذوي الاحتياجات الخاصّة وأسرهم*، عمّان، الأردنّ: دار صفاء.

الرباط، بهيرة (2023). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصّة ط1* ، القاهرة، مصر: دار العالم العربيّ.

الروسان، فاروق (2020). *مقدّمة في الإعاقة العقليّة*، عمّان، الأردنّ: دار الفكر.

الروسان، فاروق (2019). *سيكولوجيّة الأطفال غير العاديّين - مقدّمة في التربية الخاصّة*، عمّان، الأردنّ: دار الفكر.

الروسان، فاروق (2018). *أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصّة*، عمّان، الأردنّ: دار الفكر.

الروسان، فاروق (2018). *مقدّمة في الإعاقة العقليّة ط7* ، عمّان، الأردنّ: دار الفكر.

الزريقات، إبراهيم (2019). *مهارات الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة*، عمّان، الأردنّ: دار الفكر للطباعة والنشر.

الزريقات، إبراهيم، القرعان، محمود (2017). *قضايا معاصرة وتوجّهات حديثة في التربية الخاصّة*، عمّان، الأردنّ: دار الفكر للطباعة والنشر.

زياد، محمّد، فتيحة، أحمد (2014). *نموذج مقترح لدمج الأفراد من ذوي الإعاقات الذهنيّة في التعليم في فلسطين*، رام الله، فلسطين: المؤسّسة السويديّة.

زيدان، أحمد (2020). *الاتّجاهات الحديثة في التربية الخاصّة*، القاهرة، مصر: المؤسّسة الدوليّة للكتاب.

طماشة، راضية، مشربط، عليّ، صالحة، محمّد، عبد الدين، عبلة، عودة، موسى، إسماعيل، عيناد، نور الهدى، بزراويّ، وآخرون (2022). *اضطرابات التعلّم وإشكالية التشخيص ط* 1، الجزائر، الجزائر: دار البدر الساطع للطباعة والنشر.

عبد الحميد، عبد اللاه (2018). *الخدمة الاجتماعيّة في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصّة ط1* ، عمّان، الأردنّ: دار المسيرة.

عبيد، ماجدة (2019) *مدخل إلى التربية الخاصّة ط* **1**، عمّان، الأردنّ: دار الصفاء للنشر.

العزّة، سعيد (2015). *المدخل إلى التربية الخاصّة للأطفال ذوي الحاجات الخاصّة*، عمّان، الأردنّ: دار الثقافة.

العطّار، حيدر (2021) *صعوبات التعلّم بين النظريّات والتطبيق ط 1* ، عمّان، الأردنّ: دار كفاءة المعرفة للنشر.

الكيلانيّ، عبد الله، الروسان، فاروق (2016). *التقويم في التربية الخاصّة*، عمّان، الأردنّ: دار المسيرة.

الكيلانيّ، عبد الله، الروسان، فاروق، (2016). *التقويم في التربية الخاصّة* ط 5، عمّان، الأردنّ: دار المسيرة للنشر.

المفرجيّ، حسين، الزبيديّ، نورس (2020). *صعوبات التعلّم الأكاديميّة*، عمّان، الأردنّ: الدار المنهجيّة للنشر والتوزيع.

ملكاويّ، سميّة (2017). *مقدّمة في العلاج الوظيفيّ*، عمّان، الأردنّ: منشورات الجامعة الأردنيّة.

هالاهان، دانيال، كوفمان، جيمس، بولين، باجي (2013). *الطلبة ذوو الحاجات الخاصّة*، ترجمة فتحي جروان، عمّان، الأردنّ: دار الفكر للطباعة والنشر.

هوساوي، عليّ (2012). *ما يجب أن يعرفه كلّ معلّمي التربية الخاصّة الأخلاقيّات والمعايير والمبادئ التوجيهيّة*، جامعة الملك سعود: النشر العلميّ والمطابع.

الدوريات:

إبراهيم، حسام، المرزوقيّ، أحمد (2022). الروابط المهنيّة مدخل للتنميّة المهنيّة لمعلّمي طلبة

الاحتياجات الخاصّة بسلطنة عمان- مجلس الأطفال الاستثنائيّين، *المجلّة العربيّة لعلوم الإعاقة والموهبة*، 6 (19)، 57-86.

الأحمريّ، عبير (2019). تقويم جودة برامج التدخّل المبكّر للأطفال ذوي الإعاقة الفكريّة في ضوْء معايير مجلس الأطفال غير العاديّين، *المجلّة التربويّة الدوليّة المتخصّصة*، 8 (12)، 65-80.

الإريانيّ، بسّام (2021). واقع الخدمات الإرشاديّة المقدّمة لذوي الاحتياجات الخاصّة في الجمهوريّة اليمنيّة، *رابطة التربويّين العرب*، 134 (1)، 239-265.

آل عثمان، عبد العزيز (2022). مستوى الخدمات المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر أولياء أمورهم في ظلّ جائحة كورونا، *مجلّة الدراسات الاجتماعيّة*، جامعة الملك سعود، 1 (9)، 1-30.

بريك، فاطمة (2017). فاعليّة بعض أساليب التعليم عن بعدٍ في تنمية الجانب والأداء المهاريّ لتشغيل واستخدام الأجهزة لدى طالبات التدريب الميدانيّ بكلّيّة التربية جامعة الباحة، *مجلّة العلوم التربويّة*، جامعة القاهرة، 25(4)، 460-504.

بن سعدون، فتيحة (2016). تشخيص اضطرابات التعلّم في أقسام التعليم المكيّف للطّور الابتدائيّ، *الحكمة للدراسات التربويّة والنفسيّة*، 4 (7)، 113-124.

جلال، سلام (2020). المشكلات السلوكية لأطفال اضطراب التوحّد في السعوديّة في ضوْء بعض المتغيّرات الديموغرافيّة من وجهة نظر الطلبة المتدرّبين، *مجلّة الجامعة الإسلاميّة للدراسات التربويّة والنفسيّة*، 28 (1)، 108-140.

حماد، عبد الاه (2021). الخدمات المساندة وعلاقتها ببعض المهارات اللغويّة للطفل المعاق فكريّاً، *مجلّة دراسات العلوم التربويّة*، 29 (2)، 169-212.

حمدان، محمّد، البلويّ، فيصل (2022). أنموذجٌ مقترحٌ لتحسين الخدمات التعليميّة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة وقياسه على جامعة تبوك، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، 36 (10)، 2030-2066 .

الحموز، عايد (2018). واقع التربية الخاصّة في فلسطين والدور المأمول لها من وجهة نظر العاملين في مؤسّسات التربية الخاصّة بمحافظة الخليل، *مجلّة دراسات*، الجامعة الأردنيّة، 57 (3)، 239-258.

الحميدة، سلمان، هوساوي، عليّ (2020). واقع تقديم الخدمات المساندة لذوي الإعاقة في جامعة القصيم، *المجلّة العربيّة لعلوم الإعاقة والموهبة*، العدد 4 (13)، 233-278.

الحميضيّ، باسمة (2019). الخدمات والبرامج المقدّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الجامعيّة - الواقع والمأمول، *مجلّة التربية الخاصّة والتأهيل*، 9 (31)، 49-74.

حنور، قطب (2021). فعاليّة برنامجٍ قائمٍ على العلاج الوظيفيّ لتحسين التآزر الحسّ حركيّ لأطفال اضطراب طيف التوحّد، *مجلّة كليّة التربية*، 5 (100)، 341-370.

الدغيم، خالد (2023). محفّزات الدافعيّة للتعلّم عن بعدٍ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة دراسة تربويّة ونفسيّة، *مجلّة المعارف للبحوث والدراسات التاريخيّة*، 13 (2)، 62-79.

الدوسريّ، ليلى (2020). الخدمات الانتقاليّة في مجال صعوبات التعلّم، *مجلّة التربية الخاصّة والتأهيل*، 10 (36)، 97-119.

الرحامنة، عزيز، الزيادات، عايد، الرحاحلة، زهراء (2020). واقع الخدمات المساندة المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة في جامعة البلقاء التطبيقيّة، *مجلّة التربية الخاصّة والتأهيل*، 10 (26)، 119-127.

الرميح، ندى (2015). معايير الجودة للبرامج التعليميّة للأشخاص ذوي الإعاقة نظرة عالميّة وإقليميّة، *الملتقى الخامس عشر للجمعيّة الخليجيّة للإعاقة*، قطر، الدوحة، 2 مارس 2015.

الزارع، نايف (2016). جودة عملية التشخيص بمراكز ومعاهد التربية الخاصّة في ضوْء معايير مجلس الأطفال غير العاديّين في محافظة جدّة، *مجلّة التربية الخاصّة والتأهيل*، 3 (12)، 63-30.

الزغبيّ، جابر، الصماديّ، جميل (2019). تقييم خدمات العلاج الكلاميّ واللغويّ المقدّم للطلبة ذوي الإعاقة في الأردنّ، *المجلّة التربويّة الأردنيّة*، 4 (2)، 164-189.

السحيميّ، سعاد، الزارع، نايف (2021). مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديّين في البرامج التربويّة الفرديّة للطلبة ذوي الإعاقة العقليّة، *مجلّة التربية الخاصّة والتأهيل*، 41 (2)، 1-46

السرديّة، هيا (2020). عوامل نجاح المرحلة الانتقاليّة لذوي الاحتياجات الخاصّة من التعليم الثانويّ إلى التعليم الجامعيّ من وجهة نظر أساتذة التربية الخاصّة في السعوديّة، *مجلّة العربيّ للدراسات والأبحاث*، 5 (5)، 99-123

سعيدان، عبد الرحمن، الصقر، عبد العزيز(2018). واقع إدارة الخدمات الطلابيّة المساندة المقدّمة لطلاب التربية الخاصّة بمدارس التعلّم العامّ في ضوْء المعايير العالميّة، *المجلّة العلميّة*، جامعة أسيوط،24(7)، 159-195.

سيّد، وليد (2020). بناء معايير ومؤشّرات ضبط الجودة لقياس فعاليّة الخدمات المساندة والبرامج النوعيّة للأطفال ذوي اضطرابات تخاطب اللغة والكلام ومدى مطابقة مخرجاتها على

مؤسّسات ومراكز ذوي الاحتياجات الخاصّة، *مجلّة البحث في التربية وعلم النفس*، 35 (4)، 325-412

شادي، فاطمة (2016). الرعاية النفسيّة لذوي الإعاقة العقليّة، *مجلّة الجامع في الدراسات النفسيّة والعلوم التربويّة*، الجزائر،5(1)،48-62.

الشطيّ، طارق، والمرسي، محمّد (2020). تقييم واقع الخدمات التعليميّة والمساندة لذوي الإعاقة بدولة الكويت. *المجلّة التربويّة*، 136 (34)، 11-63.

شقير، زينب (2021). تصوّر مقترح لبرنامج إعداد معلّم الإعاقة العقليّة بجمهورية مصر في ضوْء معايير الاعتماد العالميّة، *مجلّة إبداعات تربويّة*، 3 (17)، 40-59.

الشهريّ، العنود، القصيرين، إلهام (2021). مستوى الخدمات المساندة المقدّمة لطلبة اضطراب طيف التوحّد في مدارس الدمج بمدينة جدّة، *المجلّة العربيّة لعلوم الإعاقة والموهبة*، (57) 17، 53-100.

الطيّار، إبراهيم (2019). واقع ممارسة الاستشارة والعمل الجماعيّ في برامج التربية الخاصّة بمدينة الدمّام، *مجلة التربية الخاصّة*، 27 (8)، 267-286.

عبابلة، غيث، الخمرة، حاتم (2020). واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردنّ، *مجلّة الجامعة الإسلاميّة للدراسات التربويّة والنفسيّة*، 28 (5)، 847-871.

عبد العال، هناء (2022). دراسة مقارنة لخدمات الدعم النفسيّة لذوي الإعاقة في الجامعات في كلٍّ من أمريكا وكندا وإمكانيّة الإفادة منها في مصر، *مجلّة كليّة التربية*، جامعة بني سويف، 19 (113)، 1-29.

عبد الله، هشام، التميميّ، رشيد (2019). جودة الخدمات الإرشاديّة المقدّمة لذوي الإعاقة العقليّة في المرحلة الابتدائيّة من وجهة نظر المعلمين والمديرين، *مجلّة دراسات تربويّة ونفسيّة*، جامعة الزقازيق، 4 (105)، 137-188.

عبد المنعم، سكينة (2023). التمكين التعليميّ للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة بالتعليم قبل الجامعيّ، *الدوريّات المصريّة*، 5 (1)، 223-255.

العجمي، منار، الصيفيّ، مرام (2018) تقويم أداء معلّمي التربية الفكريّة في ضوْء المعايير المهنيّة لمجلس الأطفال غير العاديّين، *مجلّة التربية الخاصّة والتأهيل*، 6 (22)، 99-145.

عريقات، شيرين، العنيزات، صباح (2022). الخدمات الانتقاليّة المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة وعلاقتها بجودة الحياة، *مجلّة الجامعة الإسلاميّة للدراسات التربويّة والنفسيّة*، 30 (3)، 431-452.

عطيّات، عمر، أبو حمور، عامر (2022). تقييم خدمات التعليم عن بعدٍ لطلبة مراكز التربية الخاصّة في الأردنّ خلال جائحة كورونا، *مجلّة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة*، جامعة الشارقة، 19 (1)، 497-530.

الفايز، أمل (2018). معيقات الخدمات المساندة لتلميذات صعوبات التعلّم وسبل التغلّب عليها في الرياض، *مجلّة البحث العلميّ*، 19، 237-208.

الفريح، نايف، التركيّ، سندس (2023). تقييم الخدمات الانتقاليّة المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريّة البسيطة في ضوْء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيّين، *مجلّة العلوم التربويّة والإنسانيّة*، 9 (30)، 90-130

القاضي، نفلاء (2019). التحدّيات التي تواجه تطبيق البرامج التربويّة الفرديّة لذوات صعوبات التعلّم، *المجلّة العربيّة لعلوم الإعاقة والموهبة*، 2019 (7)، 145-170.

القحطانيّ، أسماء، المالكيّ، نبيل (2021). الخدمات الترفيهيّة المقدّمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكريّة بمرحلة رياض الأطفال، *المجلّة السعوديّة للعلوم التربويّة*، جامعة الملك سعود، 1 (9)، 107-126.

القحطانيّ، محمّد، العتيبيّ، بدر (2018). تقييم الخدمات المساندة للتلاميذ ذوي الإعاقة العقليّة في معاهد وبرامج التربية الفكريّة، *مجلّة التربية الخاصّة*، 6 (23)، 72 – 108.

القرشيّ، وافي، طلافحة، عبد الحميد (2023). تقييم الخدمات المساندة المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكريّة في مدارس التعليم العامّ من وجهة نظر المعلّمين، *مجلّة الجمعيّة المصريّة للقراءة والمعرفة*، 23 (257)، 133-182.

القرنيّ، حنان (2019) *درجة توفّر معايير مجلس الأطفال غير العاديّين في برامج إعداد معلّمي اضطرابات طيف التوحّد بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات، مجلة دراسات العلوم التربوية*،46(1)، 250-270.

القرينيّ، تركي (2019). مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصّة بالمملكة العربيّة السعوديّة للكفايات المهنيّة وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديّين الأمريكيّ، *المجلّة التربويّة*، 33 (130)، 179-221.

القصيرين، إلهام (2018). تقييم كفايات اختصاصيّ ذوي اضطراب التوحّد في ضوْء معايير الممارسة المهنيّة المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديّين، *المجلّة التربويّة الدوليّة المتخصّصة*، 7 (3)، 101-112.

قواسمة، كوثر (2016). تقييم البرامج والخدمات المقدّمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحّد في مراكز التربية الخاصّة في ضوْء المعايير العالميّة، *مجلّة كليّة التربية*، جامعة الأزهر، 4 (171)، 189-229.

الكبيسيّ، ناطق (2022). واقع الخدمات النفسيّة المقدّمة لذوي الاحتياجات الخاصّة، *مجلّة العلوم النفسيّة*، 5 (24)، 193-2014.

اللالا، صائب (2015). تقييم الخدمات التربويّة والمساندة المقدّمة لذوي الاحتياجات الخاصّة في مراكز الرعاية النهاريّة في مدينة الرياض، *مجلّة الإرشاد النفسيّ*، جامعة عين شمس، 41 (41)، 376-399.

محمّد، سحر (2022). بيئة تعليميّة آمنة لذوي الإعاقة العقليّة المدموجين وعلاقتها بالسمات الشخصيّة لديهم، *المجلّة العربيّة لعلوم الإعاقة والموهبة*، مصر، 6 (22)، 77-92.

محمّد، عوض، مهنّا، هنادي (2020). مستوى فاعليّة البرامج التربويّة المقدّمة لذوي الإعاقة بمدينة كوستي، دراسة حالة أكاديميّة الطيّب عليّ طه بمدينة كوستي النيل الأبيض في السودان، *المجلّة العربيّة لضمان جودة التعليم الجامعيّ*، 13 (44)، 79-100.

المغاربة، إنشراح (2016). تقييم واقع البرامج التربويّة والخدمات المساندة المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة البصريّة في الأردنّ، *المجلّة التربويّة الدوليّة المتخصّصة*، 5(10)،361-383.

موسى، عزيزة (2021). تصوّر مقترح للخدمات المساندة لذوات الإعاقة الفكريّة في معاهد التربية الفكريّة في مدينة جدّة، *مجلّة الدراسات التربويّة والنفسيّة*، الجامعة الإسلاميّة، 29 (6)، 158-180.

مؤمن، مليكة (2021). اضطراب التعلّم المحدّد، *المجلّة الصحّيّة المغربيّة*، 2 (30)، 19-20.

مومني، فواز، الشمريّ، هدى (2017). درجة توافر الخدمات الإرشاديّة في البرامج المقدّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم غرفة المصادر في بعض مناطق السعوديّة، *المجلّة التربويّة*، جامعة الكويت، 31 (122)، 245-290.

ميرغني، سمر، إبراهيم، هنادي (2020). تقييم البرامج التربويّة المقدّمة لذوي الإعاقة في ضوْء المعايير العالميّة، *مجلّة العلوم التربويّة النفسيّة*، 4 (28)، 117-137.

هواري، أحلام، شويخي، آمال (2021). واقع الممارسة النفسيّة في المؤسّسات التربويّة، *مجلّة الاضطرابات النمائيّة العصبيّة والتعلّم*، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، 1 (3)، 34-46.

هوساويّ، عليّ، العرفيّ، شهد (2015). *جودة البرامج التربويّة الفرديّة لذوي الإعاقة الفكريّة في معاهد وبرامج التربية الفكريّة، بحسب معايير مجلس الأطفال غير العاديّين*، دار سمات للدراسات والأبحاث، 4(12)،64-79.

الوابليّ، عبد الله (2017). طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصّة التي ينبغي أن توفّرها مؤسّسات التعليم العالي الأهليّ لطلاب الفئات الخاصّة كما يراها أكاديميّو التربية، *مجلّة التربية الخاصّة*، 5 (2)، 1-55.

الرسائل الجامعية:

أبو سباع، سندس، الجدوع، عصام (2022) التي كانت بهدف تقييم الخدمات التربويّة المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة في فلسطين استناداً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديّين، وتقديم أنموذجٍ مقترحٍ لتطويرها، *رسالة دكتوراه منشورة*، جامعة العلوم الإسلاميّة العالميّة، 1-182.

إبراهيم، يحيى (2019). فاعليّة برنامجٍ إرشاديٍّ لتنمية التفكير الإيجابيّ والرفاه النفسيّ لدى الشباب الجامعيّ، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة مؤتة، عمّان، الأردنّ.

حمدين، إيمان (2020). تقييم الخدمات المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردنّ بناءً على معايير الجودة فيها، *أطروحة دكتوراه غير منشورة*، الجامعة الأردنيّة.

الروايحة، أحلام (2018). معيقات تقدّيم خدمات التربية الخاصّة للمعاقين عقليّاً من وجهة نظر معلّميهم في سلطنة عمان، *رسالة ماجستير منشورة*، كليّة التربية، جامعة عمان العربيّة.

سعد الدين، حارث (2020). المشكلات السلوكيّة خلال حصّة التربية الرياضيّة لدى الطلبة ذوي الإعاقة الحركيّة في مراكز التربية الخاصّة بمحافظة الكرك، *رسالة ماجستير منشورة*، جامعة مؤتة.

شديفات، أحمد (2019). مستوى المشاركة الوالديّة في البرامج التربويّة المقدّمة لأبنائهم ذوي الإعاقة العقليّة في الأردنّ، *رسالة ماجستير منشورة*، جامعة اليرموك الأردنّ.

الضفيريّ، فايز (2019). تقييم الخدمات المقدّمة للأطفال ذوي الإعاقة العقليّة في دولة الكويت في ضوْء المعايير العالميّة، *أطروحة دكتوراه غير منشورة*، الجامعة الأردنيّة.

الطاهر، بدر، الشبراويّ، مريم، الخميسيّ، السيّد(2017). تقديرات أولياء الأمور والعاملين للخدمات الانتقاليّة المقدّمة للراشدين المعاقين ذهنيّاً وفْق المعايير العالميّة، *رسالة ماجستير منشورة*، جامعة الخليج العربيّ.

عبيدات، غيث (2019). اتجاهات المعلّمين نحو البرامج والخدمات والممارسات المقدّمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، وتقييمهم لواقعها في ضوْء المعايير الوطنيّة والعالميّة، *أطروحة دكتوراه منشورة*، الجامعة الأردنيّة.

العنوز، أسامة (2021). فاعليّة برنامجٍ تدريبيٍّ مستندٍ للنظريّة السلوكيّة في تطوير مهارات اللغة التعبيريّة لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد، *رسالة ماجستير منشورة*، جامعة عمّان الغربيّة، الأردنّ.

العيسا، ضحى، عبيد، محمود (2021). واقع الخدمات والبرامج المقدّمة للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنيّة وفق معايير مجلس الأطفال غير العاديّين من وجهة نظر العاملين في مؤسّسات التربية الخاصّة الفلسطينيّة، *رسالة ماجستير منشورة*، جامعة القدس.

المدهون، سجود (2021). المشكلات السلوكيّة والاجتماعيّة لأطفال طيف التوحّد في المحافظات الجنوبية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالديّة من وجهة نظر الأمّهات والآباء، *رسالة ماجستير منشورة*، جامعة القدس المفتوحة.

معمار، صهيب، الفيفي، موسى (2022). تطوير ممارسات التعليم عن بعدٍ لذوي صعوبات التعلّم في ضوْء التجارب الدوليّة استراتيجيّة مقترحة، *رسالة دكتوراه منشورة*، جامعة الملك سعود، السعوديّة 1-206.

منشورات المؤسسات:

جمعية نجوم الأمل (2012). *دليل الخدمات التي تقدّمها دولة فلسطين للأشخاص ذوي الإعاقة في الضفّة الغربيّة*، رام الله، فلسطين.

مؤسّسة قادر للتنمية المجتمعيّة (2019). *واقع خدمات التشخيص والتقييم المتوفّرة للأطفال ذوي الإعاقات والصعوبات الذهنيّة في الضفّة الغربيّة*، رام الله، فلسطين.

مركز جبل النجمة (2023). *دليل إرشاديّ - حقّ الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنيّة في التعليم والحماية، رام الله، فلسطين*.

منشورات جامعة القدس المفتوحة (2018). *مدخل إلى التربية الخاصّة*، رام الله، فلسطين.

منشورات جامعة القدس المفتوحة (2020). *الإعاقة العقليّة*، رام الله، فلسطين.

منشورات وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة (2023) *أسس التقويم التربويّ -النجاح والرسوب والإكمال*.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة (2015). *سياسة التعليم الجامع في فلسطين*، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة (2019). *قواعد ومؤشّرات توجيهيّة للتدريب على التعليم الجامع في فلسطين*، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة (2020). *دليل معلّم التربية الخاصّة في فلسطين*، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة (2021). *الكتاب الإحصائيّ التربويّ السنويّ*، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة (2022). *الكتاب الإحصائيّ التربويّ السنويّ، للعام الدراسيّ 2021-2022*، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم المغربيّة (2019). *دليل الأسر والجمعيّات - التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعيّة إعاقة*.

وزارة الخارجيّة الفلسطينيّة (2019). *التقرير الأوّليّ لدولة فلسطين الخاصّ باتّفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*، رام الله، فلسطين.

المقابلات الميدانية:

مقابلة مع أ. اياد لدادوة، مشرف التربية الخاصة المركزي في الإدارة العامة للتربية الخاصة، أجريت المقابلة في مكتبه، بتاريخ 2023/9/7، الساعة العاشرة صباحا.

المراجع الأجنبيّة:

AAIDD (2023). *Promotes a Scholarly and Clinical Understanding of Intellectual Disability,* Introducing the 12th Edition of the AAIDD Manual https://www.aaidd.org/intellectual- disability

Abells, D., Burbidge, J., Minnes, P. (2008). Involvement of Adolescents with Intellectual Disabilities in Social and Recreational Activities. *Journal on Developmental Disabilities*, 14 (2) 88-94.

Albadawi, B., & Salha, M. (2023) An Analytical Study of the Palestinian Inclusive Education Policy and Its Application in Reality: Toward Developing a Visionary Model in Light of International Criteria and Local Experiences, *thesis PhD`s degree in Educational Administration*, Arab American University.

Almalki, N, (2022). Difficulties Facing the Integration of Students with Disabilities from the Viewpoint of Workers in Integrated Schools in Riyadh, Saudi Arabia, *Journal of Educational and Social Research*, (12)1, 315-297

American Physical Therapy Association (2005). *Physical Therapy Education*.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th Ed). Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Ed). Washington, DC: American Psychiatric Association.

An, S., Chan, C.& Kaukenova, B. (2020). Families in Transition: Parental Perspectives of Support and Services for Children with Autism in Kazakhstan. *International Journal of Disability, Development & Education*, 67 (1), 28- 44.

Budavri, A., Pas, E., Azad, G., & Volk (2022). Sitting on the Sidelines: Disparities in Social, Recreational, and Community Participation Among Adolescents with Autism Spectrum Disorder, *Journal of Developmental Disorders*, 52, 3399-3412

Callan, L. (2019). *A case study examining the inclusion of children with special educational needs in mainstream primary school* (M. Ed), Dublin: Trinity College Dublin.

Castro, S, Lefevre, F, Lefevre, A, César, C, (2011). Accessibility to health services by persons with disabilities, *National Library of Medicine*, 45 (1),99-105 https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21049172/

Centers for Disease Control and Prevention (2023). *The Mental Health of People with Disabilities*, https://www.cdc.gov/ncbddd/disabilityandhealth/features/mental-health-for-all.html

Centers for Disease Control and Prevention (2023) *Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network Expands Surveillance to Identify Healthcare Needs and Transition Planning for Youth*, https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/features/adolescents-transition.

Centers for Disease Control and Prevention, (2022) *What is Autism Spectrum Disorder*, https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html

Council Exceptional Children, (2022) https://exceptionalchildren.org/topics/autism

Council for Exceptional Children. (2020). *About Us*. https://tedcec.org/about-ted?_gl=1

Council for Exceptional Children. (2021). *Ethical Principles and Practice Standards.* https://exceptionalchildren.org/sites/default/files/-2020 07/Code20%of20%Ethics.pdf

Council for Exceptional Children. (2023). *The Council for Exceptional Children (CEC)'s Preparation Standards Define What Special Educators Must Know and Master for Safe and Effective Practice.* https://exceptionalchildren.org/special-education-preparation-standards

Department of Health and Human Services. (2018) *Autism Spectrum Disorder, National Institutes of Health*, https://www.nyc.gov/assets/bronxcb10

Edmonds, R. (2020). *Characteristics of effective schools. In The school achievement of minority children*, 93-104.

Friedman, C., & VanPuymbrouk, L (2019) The Impact of People with Disabilities Choosing Their Services on Guality og Life Outcomes, *Disability and Health Journal,* 12 (2), 187-194.

Htut, M., Ho, E. &Wiles, J. (2020). A study of Asian Children Who Are Diagnosed with Autism Spectrum Disorder and Available Support Services in Auckland New Zealand, *Journal of Autism & Developmental Disorders*,50 (6),1855- 1865.

Hunt, X., Bradshaw, M., Vogel, S., Encalada, A., Eksteen, S., Schneider, M., Chunga, K., &Swartz, L., (2022). Community Support for Persons with Disabilities in Low-And Middle –Income Countries: A Scoping Review, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, https://www.mdpi.com/

Ilik, S, Senay, E &Konuk, R. (2019). Evaluating Parent Participation in Individualized Education Programs by Opinions of Parents and Teachers, *Journal of Education and Training Studies*, 7 (2)76-83.

Kaufman, L, Ayub, M & Vincent, B. (2010). The Genetic Basis of Non-Syndromic Intellectual Disability: a review, *Journal of Neurodevelopmental Disorders* (2)182–209 https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC

Kingsbury, I. (2018). Making sense of low private returns in MENA: A human capital approach. *International Journal of Educational Development*, 61, 173-183

Kugel, L, Johnsonm, B, Lee, T, Peterson, P, Miller, D, Ziman, B, Johnson, B, Kost, A, Greenwood, L, Oster, A, Kinzler, R, Zemliska,. L, Botz,. K, Hawn, D, Shawna, A, Griffin, M, Kjonaas, R, Crosby, K, Hill, K. (2018). *Guidelines for Serving Students with Specific Learning Disabilities in Educational Setting. United States Department of Education,* Office of Special Education Programs (OSEP).

Laganovska, E. (2021). *Remote Learning during the COVID-19 Pandemic for Student with Learning Disabilities: Challenges and Opportunities, Humanm Technologies and Quality of Education, Madison Special Education,* Distance Learning Plan. University of Lativa, 501-5010

https://www.apgads.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/apgads/PDF/HTQE-2021/htqe.2021.38-Laganovska.pdf

Larriba- Quest, K., Beisang, A., Merbler, A., M., &amp, Symons, F.J. (2020). Special Education Supports and Services for Rett Syndrome: Perception and Satisffaction, *Intellectual and developmental disabilities*, 58 (1), 49-64. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32011225/

Maenner, M., Shaw, K., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., Dirienzo, M., et al (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network,11Sites, United States, *MMWR Surveillance Summaries*,69 (4),1-12.https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32214087/

Melboe, L., Ytterhus, B., (2017). Disability Leisure: in What Kind of Activities, and When and How Do Youths with Intellectual Disabilities Participate, *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 245-255.

Michign Department of Education (2020). *Introduction to the Standards for the Preparation and Practice of Special* Education Administrators, Michigan State Board of Education

Ministry of Education and Higher Education (2017). *Palestine Inclusive Education Policy*. Ramallah; Palestine. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Englishy.pdf

Mitchell, D., &Sutherland, D., (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence –Based Teaching Strategies*, Routledge.

Palestinian Central Bureau of Statistics (2019). https://www.pcbs.gov.ps/portals/_pcbs/PressRelease/Press_En_3-12-2019-dis-en.pdf

Popovska, G., (2020). Support Services for Children with Disabilities, and Their Families for Better Educational Inclusion International Slavic University, Gavrilo Romanova Derzhavin, Faculty of Psychology St. Nikole- *Bitola, North Macedonia*, 28-34

Raulston, T., Hansen's., (2022). *Promoting Generalization of Social Skills to Inclusive Play Settings for Children with Autism and Their Peers*, TEACHING Exceptional Children, https://eric.ed.gov/?id=EJ1350314

Shaghashvili, M. (2022). *Delivery of Social Services for Persons with Disabilities Guidelines2022*, United Nations Development Programme, https://www.undp.org/sites/g/

Sigstad, H. (2017). Successful Inclusion of Adolescent Students with Mild Intellectual Disabilities Conditions and Challenges within A mainstream School Context. *International Journal of Special Education*, 23 (4), 767-783.

Southward, G., Coopera, S., & Philob, C. (2017). Health and wellbeing during transition to adulthood for young people with intellectual disabilities: A qualitative study, *Research in Developmental Disabilities*, 94–103

Suhrheinrich, J., Melgarejo, M., Root, B., Aarons, G., & Frazee, L., (2022). Implementation of school-based services for students with autism: Barriers and facilitators across urban and rural districts and phases of implementation, *Sage Journals*, (25), Issue (8), https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.

Sulaiman, N., Rasit, H., Toran, H., & Abdullah, N. (2019). Parents Satisfaction with Services *Provided by Shadow Aides in an Inclusive Classroom. Education & Humanities Research*, 388, 187-190.

Torres, F., (2016). *Perceptions of Pre-Service Special and General Education Teachers on the Inclusion of Children with Special Needs in Regular Classroom,* Unpublished Master Thesis University of Oslo and Charles, Norway .

Unicef. (2018). *State of Palestine Country Report on Out-Of-School Children*. OOSC Study.pdf (unicef.org).

United Nations (2023). *Committee on the Rights of Persons with Disabilities* https://www.ohchr.org/AR/HRBodies/CRPD

Viachou, A., & Fyssa, A., (2016). Inclusion in Practice: Programme Practices in Mainstream Preschool Classrooms and Associations with Context and Teacher Characteristics, *International Journal of Disability*, Development and Education, 63 (5), 529-544.

Wolniak, R., & Zasadzie, B., (2021) Improvement of Services for People with Disabilities by Public Administration in Silesian Province Poland, *Journal Sustainability*, 13 (2) https://www.mdpi.com/2071-1050/13/2/967

World Health Organization (2021) World Report on Disability,https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability

Zachary, W., Rebecca, Z., & Sarah, A. (2020) Better Together: Using MTSS as a Structure for Building School- *Family Partnerships*, TEACHING Exceptional Children, 53(2), 122-130 https://eric.ed.gov/?id=EJ1273410

ملحق (أ)

مقياس الخدمات التي تقدّم لفئات التربية الخاصّة الصّورة الأوّليّة

الجامعة العربيّة الأمريكيّة

كليّة الدراسات العليا

طلب تحكيم أداة الرسالة

الأستاذ الدكتور _____ المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبعد،

آمل منكم التكرّم بالموافقة على تحكيم أداة الدراسة المرفقة، علماً بأنّ هذه الأداة سيتمّ استخدامها لأغراض البحث العلميّ لاستكمال متطلّبات الحصول على شهادة الدكتوراه بالتربية الخاصّة؛ حيث أقوم بإعداد رسالة بعنوان:

واقع الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة في المدارس الحكوميّة وتصوّر مقترحٍ لتطويرها استناداً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديّين (CEC)

واسمحوا لي بأنْ أضع بين أيديكم المقياس المطوّر لقياس واقع الخدمات التي تقدّم للفئات الخاصّة بالمدارس الحكوميّة؛ لإبداء الرأي في الفقرات من حيث الصياغة، ومناسبة الفقرة للبعد، وأيّة إضافةٍ، أو تعديلٍ، أو حذفٍ ترونه مناسباً.

ملاحظات:

- أرجو العلم أنّ الاستبانة موجّهة لمشرفي التربية الخاصّة، ومرشدي التعليم الجامع، ومسؤولي التعليم الجامع.
- أرجو العلم أنّ الإجابة على فقرات المقياس ستكون على النحو الآتي:

(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً).

- أرجو العلم أنّني قمت بتطوير المقياس استناداً إلى مجوعة من الدراسات السابقة.

واقبلوا فائق التقدير والاحترام

الباحثة: عبلة مصطفى

الجزء الأوّل: المعلومات العامّة

الرجاء وضع إشارة (✓) في المربع المناسب

المسمّى الوظيفيّ لمقدّمي الخدمة:

مشرف تربيةٍ خاصّةٍ ☐

مرشد تعليمٍ جامعٍ ☐

مسؤول لجنة تعليمٍ جامعٍ ☐

الجزء الثاني: الخدمات التي تقدّم للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة.

البعد الأوّل: بعد الخدمات التربوية: "وتعرّف بأنّها البرامج التربويّة الفرديّة، البرنامج التعليمي الفرديّ، الخطّة التدريسيّة الفرديّة، والوسائل والأدوات، الاستراتيجيّات التربويّة التي تصمّم لفئات التربية الخاصّة في المدارس".

وتعرّفها الباحثة: بأنّها أيّة خدمةٍ تعليميّةٍ تدريسيّةٍ يتلقّاها الطالب من المعلّم في المدارس.

1	العبـــــــارة	مدى انتماء الفقرة		وضوح العبارة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
1	تراعي الخدمات التربويّة المقدّمة للطلبة ذوي الفئات الخاصّة خصائصهم النمائيّة.					
2	تراعي الخدمات التربويّة الاحتياجات الفرديّة لطلبة الفئات الخاصّة.					
3	تستخدم أساليب متنوّعة في تعليم طلبة الفئات الخاصّة تتناسب وقدراتهم.					
4	تتوفّر استراتيجيّات اتصالٍ وتواصلٍ فعّالة عند التعامل مع طلبة الفئات الخاصّة.					
5	يشارك وليّ الأمر في وضع الخطط التربويّة الفرديّة الخاصّة بابنه/ابنته.					
6	تراعى التشريعات والقوانين المتعلقة بطلبة الفئات الخاصّة عند تقديم الخدمات التربويّة لهم.					
7	تكيّف المقرّرات الدراسيّة المقدّمة لطلبة الفئات الخاصّة وفقاً لخصائصهم المختلفة.					
8	تقدّم معزّزات متنوّعة لطلبة الفئات الخاصّة تستند إلى جداول التعزيز التربويّ.					
9	تحدّد أهدافٌ سلوكيةٌ (قابلةٌ للملاحظة والقياس) لتحقيقها عند طلبة الفئات الخاصّة.					

1	العبـــــــارة	مدى انتماء الفقرة		وضوح العبارة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
10	تتوفّر ألعابٌ تربويّة متنوّعةٌ للطلبة ذوي الفئات الخاصّة.					
11	تحرص المدرسة على تعليم طلبة الفئات الخاصّة المهارات الأكاديميّة الأساسيّة.					

هل هناك فقرات ترى إضافتها أو حذفها من هذا البعد (فضلاً اذكرها):

.....

البعد الثاني: بعد الخدمات المساندة

وتعرّف "بأنّها خدمات ضرورية يستطيعون من خلالها تخطّي العوائق الناجمة عن العجز، والتي تمكّنهم من الاستفادة بأكبر قدرٍ ممكنٍ ممّا يقدّم لهم ضمن إطار التربية الخاصّة بشكلٍ يعكس احتياجاتهم الفريدة".

ويقصد بها: أيّ خدمةٍ يتلقّاها الطالب في المدرسة، تساعده في تطوير قدراته: كالخدمات النطقيّة أو خدمة العلاج الطبيعيّ أو الوظيفيّ، أو الأجهزة والأدوات الداعمة.

2	العبـــــــارة	مدى انتماء الفقرة		وضوح العبارة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
12	تتوفّر غرفةٌ تعليميّةٌ حسّيّةٌ في كلّ مدرسةٍ لطلبة الفئات الخاصّة.					
13	تتوفّر غرفة مصادر تعليميّةٍ في كلّ مدرسةٍ لطلبة الفئات الخاصّة.					
14	يتوفّر أخصّائيّ نطقٍ ولغةٍ لطلبة الفئات الخاصّة.					
15	يتوفّر أخصّائيّ علاجٍ وظيفيٍّ لطلبة الفئات الخاصّة.					
16	يتوفّر أخصّائيّ علاجٍ طبيعيٍّ لطلبة الفئات الخاصّة.					
17	يتوفّر مرشدٌ تربويٌّ لطلبة الفئات الخاصّة.					

2	العبـــــــارة	مدى انتماء الفقرة		وضوح العبارة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
18	تقدّم خدماتٌ طبّيّةٌ لطلبة الفئات الخاصّة.					
19	تتوفّر (بيئةٌ فيزيقيّةٌ) تناسب احتياجات الطلبة من ذوي الفئات الخاصّة (شواحط، حمّام لذوي الإعاقة).					
20	تتوفّر لطلبة الفئات الخاصّة أجهزةٌ وأدواتٌ مساندةٌ تتناسب مع احتياجاتهم.					
21	تتوفّر شروط السلامة العامّة في الغرف والساحات والمرافق المدرسيّة والأدوات المستخدمة.					
22	يتمّ توظيف التكنولوجيا في عمليّة تعليم ذوي الفئات الخاصّة.					
23	تتوفّر خطّةٌ لنقل الطلبة ذوي الفئات الخاصّة من وإلى المدرسة.					

هل هناك فقرات ترى إضافتها أو حذفها من هذا البعد (فضلاً اذكرها):

.....

البعد الثالث: بعد التشخيص والتقييم

وتعرّف بأنّها: " الإجراءات التي تستهدف تحديد مستوى الأداء الحاليّ للأفراد من ذوي الفئات الخاصّة، وتشمل الأدوات المستخدمة في التقييم".

ويقصد بها: الأساليب والطرق والأدوات المستخدمة في مجال التربية الخاصّة لقياس ما يراد قياسه من مهاراتٍ وقدراتٍ وسماتٍ.

3	العبـــــــارة	مدى انتماء الفقرة		وضوح العبارة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
24	تتوفّر أدواتٌ تقييميّةٌ واختباراتٌ تشخيصيّةٌ متنوّعةٌ تتناسب مع كلّ فئةٍ من فئات طلبة الفئات الخاصّة.					

3	العبـــــــارة	مدى انتماء الفقرة		وضوح العبارة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
25	يلتزم الأخصّائيّ بالمبادئ الأخلاقيّة عند تقييم طلبة الفئات الخاصّة.					
26	تنفّذ دراسة حالةٍ شاملةً ومفصّلةً عن كلّ طالبٍ من طلبة الفئات الخاصّة.					
27	تتوفّر بيئةٌ مناسبةٌ لتقييم طلبة الفئات الخاصّة.					
28	تحدّد البيئة التعليميّة المناسبة لكلّ طالبٍ من طلبة الفئات الخاصّة، وفقاً لنتائج التقييم.					
29	يتوفّر فريقٌ متخصّصٌ بتشخيص طلبة الفئات الخاصّة.					
30	يتمّ إبلاغ الأشخاص ذوي العلاقة بنتائج التقييم بمن فيهم الأسرة.					
31	توظّف نتائج التقييم لعلاج نقاط القوّة والضعف لدى طلبة الفئات الخاصّة.					
32	يحدّد البديل الملائم لطلبة الفئات الخاصّة، اعتماداً على نتائج التقييم .					

هل هناك فقراتٌ ترى إضافتها أو حذفها من هذا البعد (فضلاً اذكرها):

.....

البعد الرابع: الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة:

وتعرّف الخدمات الترفيهية "بأنّها نشاطاتٌ وفعاليّاتٌ تهدف إلى مساعدة ذوي الفئات الخاصّة على استخدام أوقات الترويح والترفيه بطرقٍ تعود عليهم بالمتعة والفرح".

ويقصد بها: الخدمات الترويحيّة والترفيهيّة التي تقدّم لطلبة الاحتياجات الخاصّة بالمدارس الحكوميّة.

الخدمات النفسيّة: "تعرّف بأنّها الخدمات التي تتضمّن مساعدة الشخص المعوّق على مواجهة المشكلات والظروف والعواطف والمشاعر، التي تفرضها مرحلة التكيّف وإدراك حدود قدراته للوصول لتكيّفه مع نفسه من جهة، ومع العالم المحيط من جهةٍ أخرى، والوصول إلى أقصى درجةٍ ممكنةٍ من النمو وتكامل الشخصيّة وتحقيق الذات"

ويقصد بها: أيّ دعمٍ نفسيٍّ يتلقّاه الطالب من المرشد التربويّ في المدرسة، يساعده في التخلّص من مشكلاته، أو تعديل سلوكه، وتكيّفه مع نفسه ومع أسرته، ومجتمعه.

4	العبـــــــارة	مدى انتماء الفقرة		وضوح العبارة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
33	تتوفّر خدماتٌ ترفيهيّةٌ متنوّعةٌ تلبّي احتياجات طلبة الفئات الخاصّة.					
34	تتوفّر خدماتٌ نفسيّةٌ متخصّصةٌ تلبّي احتياجات طلبة الفئات الخاصّة.					
35	تشكّل الخدمات الترفيهيّة جانباً مهمّاً في الخطّة التربويّة الفرديّة لطلبة الفئات الخاصّة.					
36	تتوفّر برامج إرشاديّةٌ سلوكيّةٌ لتعديل سلوك طلبة الفئات الخاصّة.					
37	تشترك الأسرة في برامج تعديل سلوك أبنائهم من ذوي الفئات الخاصّة.					
38	تقدّم خدمات إرشادٍ نفسيٍّ لأولياء أمور طلبة الفئات الخاصّة.					
39	يتمّ توظيف اختباراتٍ وأدواتٍ نفسيّةٍ متخصّصةٍ لطلبة الفئات الخاصّة.					
40	يتوفّر الدعم النفسيّ لطلبة الفئات الخاصّة، في حالات الطوارئ والأزمات.					
41	تتوفّر استراتيجياتٌ ونشاطاتٌ متنوّعةٌ لرفع مستوى الوعي بالذات وتقديره لطلبة الفئات الخاصّة.					
42	يتمّ تدريب طلبة الفئات الخاصّة على كيفيّة استخدام استراتيجيّة حلّ المشكلات.					
43	تتوفّر بيئةٌ غنيّةٌ بالمثيرات داخل المبنى، تتضمّن وسائل ووسائط تقنيّةً وترفيهيّةً تسهم في تحسين الحالة النفسيّة لطلبة الفئات الخاصّة.					
44	يشترك طلبة الفئات الخاصّة في نشاطاتٍ لامنهجيّةٍ تنمّي قدراتهم المختلفة.					

هل هناك فقرات ترى إضافتها أو حذفها من هذا البعد (فضلاً اذكرها):

.....

البعد الخامس: بعد الخدمات الانتقاليّة

وهي "عبارة عن نشاطاتٍ متكاملةٍ ومصمّمةٍ ومنسّقةٍ؛ ليمتلك الطالب مخرجاتٍ متوقّعةً منه في مرحلة البلوغ، أو التأهيل المهنيّ، أو التعلّم المستمرّ، أو للذهاب في سوق العمل، أو الالتحاق بالتعليم الثانويّ، أو العيش باستقلالية ".

وهي: مجموعة الخدمات التي تساعد طلبة الفئات الخاصّة على الانتقال من مرحلة دراسيّة إلى أخرى، أو الانتقال للعمل، أو المشاركة المجتمعيّة الفاعلة، أو العيش المستقل.

5	العبـــــــارة	مدى انتماء الفقرة		وضوح العبارة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
45	يتمّ تدريب طلبة الفئات الخاصّة على المهارات التي تساعدهم على الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة.					
46	تتوفّر برامج إرشاديّةٌ تساعد طلبة الفئات الخاصّة على التعرّف إلى ميولهم المهنيّة تساعدهم على عمليّة الانتقال.					
47	يتمّ تنظيم زياراتٍ للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة إلى أماكن العمل داخل المجتمع المحلّيّ .					
48	تقدّم برامج تدريبيّةٌ لطلبة الفئات الخاصّة بهدف الإعداد المهنيّ لهم.					
49	يتمّ العمل على تنمية اتجاهاتٍ إيجابيّةٍ لدى طلبة الفئات الخاصّة ليكونوا مواطنين فاعلين في المجتمع .					
50	تقدّم خدماتٌ إرشاديّةٌ لطلبة الفئات الخاصّة تساعدهم على التكيّف في المجتمع .					
51	يقدّم إرشادٌ مهنيٌّ لطلبة الفئات الخاصّة تساعدهم على اختيار مهنة المستقبل.					
52	تقدّم اختبارات الميول المهنيّة المناسبة للطلبة ذوي الفئات الخاصّة تحدّد ميولهم المهنيّة .					
53	يتمّ عمل إحصاءاتٍ لمتابعة أحوال طلبة الفئات الخاصّة بعد انتقالهم من المدرسة.					
54	يتمّ تدريب طلبة الفئات الخاصّة على كيفيّة استخدام استراتيجيّة حل المشكلات.					

5	العبـــــــارة	مدى انتماء الفقرة		وضوح العبارة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
55	تتمّ تهيئة كادر المدرسة (الإداريّ والتدريسيّ والطلبة) لاستقبال طلبة الفئات الخاصّة قبيل التحاقهم بالمدرسة .					

هل هناك فقراتٌ ترى إضافتها أو حذفها من هذا البعد (فضلاً اذكرها):

.....

البعد السادس: بعد التعليم عن بعدٍ

ويعرّف بأنّه" التعليم الذي يتلقّى فيه المتعلّمون دروسهم بالتفاعل مع الموادّ المعروضة عبر الوسائط التقنيّة المختلفة في إحدى البيئات الافتراضيّة، وبمساعدة المعلّم دون وجوده مع الطالب".

ويقصد به: التعليم الذي يحصل عليه الطلاب من ذوي الفئات الخاصّة من خلال الوسائط التكنولوجيّة، ومن خلال البيئات الافتراضيّة، ويكون دور المعلّم توجيهيّاً وإرشاديّاً دون وجود المعلّم مع الطالب بشكلٍ وجاهيٍّ.

6	العبـــــــارة	مدى انتماء الفقرة		وضوح العبارة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
56	يوفّر التعليم عن بعدٍ لطلبة الفئات الخاصّة بدائل متنوّعةً للمحتوى التعليميّ.					
57	يزوّد التعليم عن بعدٍ طلبة الفئات الخاصّة بالتغذية الراجعة حول أدائهم التعليميّ.					
58	يثير التعليم عن بعدٍ دافعيّة طلبة الفئات الخاصّة نحو التعلّم واستقبال المعلومات.					
59	يتوافق التعليم عن بعدٍ مع الخطط التربويّة الفرديّة المخصّصة لطلبة الفئات الخاصّة.					
60	يراعي التعليم عن بعدٍ المقدّم لطلبة الفئات الخاصّة تكافؤ الفرص بين الطلبة ذوي الفئات الخاصّة والطلبة العاديّين.					
61	يراعي التعليم عن بعدٍ المقدّم لطلبة الفئات الخاصّة الفروق الفرديّة بينهم.					

6	العبـــــــارة	مدى انتماء الفقرة		وضوح العبارة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
62	يثير التعليم عن بعدٍ المقدّم لطلبة الفئات الخاصّة جاذبيّتهم وشوقهم للتعلّم .					
63	يوفّر التعليم عن بعدٍ المقدّم لطلبة الفئات الخاصّة جهدهم ووقتهم.					
64	يقدّم التعليم عن بعدٍ المقدّم لطلبة الفئات الخاصّة تعديلاً يتناسب وخصوصيّة الطلبة من تلك الفئات.					
65	يتوفّر فريق دعمٍ فنّيٍّ لمواجهة الأخطاء التقنيّة التي قد تحدث أثناء التعليم عن بعدٍ لطلبة الفئات الخاصّة.					
66	يوفّر التعليم عن بعدٍ المقدّم لطلبة الفئات الخاصّة أساليب قياسٍ وتقويمٍ تتناسب واحتياجاتهم.					

ملحق (ب): قائمة أسماء المحكّمين للمقياس الكمّيّ

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصّص	المؤسّسة
1	أحمد أبو أسعد	أستاذ دكتور	إرشاد نفسيّ وتربويّ	جامعة مؤتة/ الأردنّ
2	أحمد سعد	أستاذ مشارك	تربية خاصّة	جامعة القدس المفتوحة
3	بشرى بدوي	أستاذ مساعد	إدارة تربويّة	جامعة القدس
4	راتب السعود	أستاذ مشارك	إدارة تربويّة	الجامعة الأردنيّة
5	رنا جابر	أستاذ مساعد	تربية خاصّة	وزارة التربية والتعليم
6	شيرين عريقات	أستاذ مساعد	تربية خاصّة	جامعة القدس
7	فاروق الروسان	أستاذ دكتور	تربية خاصّة	الجامعة الأردنيّة
8	سهير صبّاح	أستاذ مشارك	تربية وعلم نفس	جامعة القدس
9	خالد عيّاش	أستاذ مشارك	تربية خاصّة	وزارة التربية والتعليم
10	ممدوح جبر	أستاذ مشارك	صحّة نفسيّة	جامعة القدس المفتوحة
11	يحيى إبراهيم	أستاذ مساعد	إرشاد نفسيّ وتربويّ	دار المعلمين وكالة الغوث
12	مراد مرشد	أستاذ مساعد	تربية خاصّة	وزارة التربية والتعليم

ملحق (خ):

قائمة بالملاحظات التي أجراها المحكّمون على المقياس

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل أو الحذف أو الإضافة	الفقرة بعد التعديل أو الحذف أو الإضافة
1	تراعي الخدمات التربويّة المقدّمة للطلبة ذوي الفئات الخاصّة خصائصهم النمائيّة.	حذفت
2	تراعي الخدمات التربويّة الاحتياجات الفرديّة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة.	تراعي الخدمات التربويّة المقدّمة للطلبة ذوي (فئات الدراسة) احتياجاتهم الفرديّة.
4	تتوفّر استراتيجيات اتصالٍ وتواصلٍ فعّالةٌ عند التعامل مع الطلبة ذوي الفئات الخاصّة.	حذفت
9	تحدّد أهدافٌ سلوكيّةٌ (قابلةٌ للملاحظة والقياس) لتحقيقها عند الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة.	تحدّد أهدافٌ سلوكيّةٌ (قابلةٌ للملاحظة والقياس) ضمن خطّةٍ تربويّةٍ فرديّةٍ لتحقيقها عند الطلبة ذوي (فئات الدراسة).
11	تحرص المدرسة على تعليم الطلبة ذوي الفئات الخاصّة المهارات الأكاديميّة الأساسية.	نقلت للفقرة الأولى في المجال نفسه.
	لا توجد فقرة	نقل من البعد الثاني فقرة (2-6) يتوفّر مرشدٌ تربويٌّ مؤهّلٌ للتعامل مع الطلبة ذوي (فئات الدراسة).
12	تتوفّر غرفة مصادر في كلّ مدرسةٍ لطلبة الفئات الخاصّة.	نقل للمجال الأوّل الفقرة رقم 1-4
17	يتوفّر مرشدٌ تربويٌّ لطلبة الفئات الخاصّة.	نقل للمجال الأول فقرة رقم 1-11
18	تقدّم خدماتٌ طبيّةٌ لطلبة الفئات الخاصّة.	حذفت
25	يلتزم الأخصّائيّ بالمبادئ الأخلاقيّة عند تقييم الطلبة ذوي الفئات الخاصّة.	يلتزم المقيّم بمبادئ وأسس التشخيص والتقييم خاصّة الجانب الأخلاقيّ.
32	يحدّد البديل الملائم لطلبة الفئات الخاصّة اعتماداً على نتائج التقييم .	حذفت
34	تتوفّر خدماتٌ نفسيّةٌ متخصّصةٌ تلبّي احتياجات طلبة الفئات الخاصّة.	حذفت
46	تتوفّر برامج إرشاديّةٌ تساعد طلبة الفئات الخاصّة على التعرّف إلى ميولهم المهنيّة وتساعدهم على عملية الانتقال.	تتوافر برامج إرشاديّةٌ تساعد طلّاب (فئات الدراسة) على التعرّف إلى ميولهم المهنيّة.
51	يقدّم إرشادٌ مهنيٌّ لطلبة الفئات الخاصّة يساعدهم على اختيار مهنة المستقبل.	يقدّم إرشادٌ مهنيٌّ لطلّاب (فئات الدراسة) يساعدهم على اختيار مهنة المستقبل.
52	تقدّم اختبارات الميول المهنيّة المناسبة لطلبة الفئات الخاصّة تحدّد ميولهم المهنيّة .	حذفت
54	يتمّ تدريب طلبة الفئات الخاصّة على كيفيّة استخدام استراتيجيّة حلّ المشكلات.	حذفت
64	يقدّم التعليم عن بعدٍ لذوي الفئات الخاصّة تعديلاً يتناسب وخصوصيّة الطلبة من تلك الفئات.	حذفت

ملحق (ج)

مقياس الخدمات التي تقدّم لفئات التربية الخاصّة الصورة النهائيّة

الجامعة العربيّة الأمريكيّة

كليّة الدراسات العليا

مقياس الدراسة الخاصّ بفئات التربية الخاصّة

حضرة الأستاذ/ة..... المحترم/ة.

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "واقع الخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصّة في المدارس الحكوميّة وتصوّر مقترح لتطويرها استناداً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديّين (CEC)، كمتطلب للحصول على شهادة الدكتوراه"، حيث تمّ اختياركم لتكونوا ضمن عيّنة الدراسة، يرجى تعاونكم في تعبئة بنود الاستبانة، وذلك بما يتوافق مع رأيكم. حيث تتكوّن الاستبانة من قسمين: القسم الأوّل: المعلومات الديمغرافيّة، فيرجى منكم وضع إشارة (x) أمام الإجابة التي تناسبكم، بينما القسم الثاني، يتكوّن من عبارات لجمع المعلومات حول موضوع الدراسة، يرجى منكم وضع إشارة (x) أمام الخيار ترونه مناسبا. مع العلم بأنّ بيانات الدراسة هي لأغراض البحث فقط، وسيتمّ الحفاظ على سرّيّتها، شاكرين لكم حسن تعاونكم.

واقبلوا فائق التقدير والاحترام

الباحثة: عبلة مصطفى

الجزء الأوّل: المعلومات العامّة

الرجاء وضع إشارة (✓) في المربّع المناسب

المسمّى الوظيفيّ لمقدّمي الخدمة:	مشرف تربيةٍ خاصّةٍ	مرشد تعليمٍ جامعٍ	مسؤول لجنة تعليمٍ جامعٍ
النوع الاجتماعيّ	ذكر	أنثى	
عدد سنوات الخبرة	أقلّ من 3 سنواتٍ	من 3-10 سنواتٍ	أكثر من 10 سنواتٍ
المؤهّل العلميّ	بكالوريوس	دراسات عليا	

الجزء الثاني: الخدمات المقدّمة للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة.

البعد الأوّل: بعد الخدمات التربويّة: "وتعرّف بأنّها مجموعةٌ واسعةٌ من البرامج التربويّة "البرنامج التربويّ الفرديّ، البرنامج التعليمي الفرديّ، الخطّة التدريسيّة الفرديّة) الوسائل والأدوات التربويّة، الاستراتيجيّات التربويّة المصمّمة لذوي الفئات الخاصّة المقدّمة في المدارس".

1	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
1	تحرص المدرسة على تعليم طلبة الفئات الخاصّة المهارات الأكاديميّة الأساسيّة.					
2	تراعي الخدمات التربويّة المقدّمة لطلبة الفئات الخاصّة احتياجاتهم الفرديّة.					
3	تستخدم أساليب متنوّعةً في تعليم طلبة الفئات الخاصّة تتناسب وقدراتهم.					
4	تتوفّر غرفة مصادر تعليميّةٍ في كلّ مدرسةٍ لطلبة الفئات الخاصّة.					
5	يشارك وليّ الأمر في وضع الخطط التربويّة الفرديّة الخاصّة بابنه/ابنته.					
6	تراعى التشريعات والقوانين المتعلّقة بطلبة الفئات الخاصّة عند تقديم الخدمات التربويّة لهم.					
7	تكيّف المقرّرات الدراسيّة المقدّمة لطلبة الفئات الخاصّة وفقاً لخصائصهم المختلفة.					
8	تقدّم معزّزاتٌ متنوّعةٌ لطلبة الفئات الخاصّة تستند إلى جداول التعزيز التربويّ.					
9	تحدّد أهدافٌ سلوكيّةٌ (قابلةٌ للملاحظة والقياس) ضمن خطّة تربويّة فرديّة لتحقيقها عند طلبة الفئات الخاصّة.					
10	تتوفّر ألعابٌ تربويّة متنوّعةٌ لطلبة الفئات الخاصّة.					
11	يتوفّر مرشدٌ تربويٌّ مؤهّلٌ للتعامل مع الطلبة من ذوي الفئات الخاصّة.					

البعد الثاني: بعد الخدمات المساندة

وتعرّف "بأنها خدماتٌ ضروريّةٌ لطلّاب التربية الخاصّة يستطيعون من خلالها تخطّي العوائق الناجمة عن العجز، والتي تمكّنهم من الاستفادة بأكبر قدرٍ ممكنٍ ممّا يقدّم لهم ضمن إطار التربية الخاصّة بشكلٍ يعكس احتياجاتهم الفريدة. فهي أيّة خدمةٍ يتلقّاها طلّاب الاحتياجات الخاصّة في المدرسة، تساعدهم على تطوير قدراتهم: كالخدمات النطقيّة أو خدمة العلاج الطبيعيّ أو الوظيفيّ، أو الأجهزة والأدوات الداعمة".

2	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
12	تتوفّر غرفةٌ تعليميّةٌ حسّيّةٌ في كلّ مدرسةٍ لطلبة الفئات الخاصّة.					
13	يتوفّر أخصّائيّ نطقٍ ولغةٍ لطلبة الفئات الخاصّة الذين لديهم مشكلات نطقٍ ولغةٍ.					
14	يتوفّر أخصّائيّ علاجٍ وظيفيٍّ لطلبة الفئات الخاصّة في حال حاجتهم لهذه الخدمة.					
15	يتوفّر أخصّائيّ علاجٍ طبيعيٍّ لطلبة الفئات الخاصّة في حال حاجتهم لذلك.					
16	تتوفّر (بيئةٌ فيزيقيّةٌ) تناسب احتياجات طلبة الفئات الخاصّة.					
17	تتوفّر لطلبة الفئات الخاصّة أدواتٌ مساندةٌ تتناسب مع احتياجاتهم.					
18	تتوفّر شروط السلامة العامّة في الغرف والساحات والمرافق المدرسيّة والأدوات المستخدمة.					
19	توظّف التكنولوجيا في عملية تعليم طلبة الفئات الخاصّة.					
20	تتوفّر خطّة لنقل طلبة الفئات الخاصّة من وإلى المدرسة.					

البعد الثالث: بعد التشخيص والتقييم

وتعرّف بأنّها: "الإجراءات التي تستهدف تحديد مستوى الأداء الحاليّ للأفراد من ذوي الفئات الخاصّة؛ لتحديد جوانب القوّة والضعف، وتشمل الأدوات المستخدمة في التقييم".

3	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
21	تتوفّر أدواتٌ تقييميّةٌ واختباراتٌ تشخيصيّةٌ متنوّعةٌ تتناسب مع طلبة الفئات الخاصّة.					
22	يلتزم المقيّم بمبادئ وأسس التشخيص والتقييم خاصّة الجانب الأخلاقيّ.					
23	تنفّذ دراسة حالةٍ شاملةٌ ومفصّلةٌ عن كلّ طالبٍ من طلبة الفئات الخاصّة.					
24	تتوفّر بيئةٌ مناسبةٌ لتقييم طلبة الفئات الخاصّة.					
25	تحدّد البيئة التعليميّة المناسبة لكلّ طالبٍ من طلبة الفئات الخاصّة وفقاً لنتائج التقييم.					

3	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
26	يتوفّر فريقٌ متخصّصٌ بتشخيص طلبة الفئات الخاصّة.					
27	يتمّ إبلاغ الأشخاص ذوي العلاقة بنتائج التقييم بمن فيهم الأسرة.					
28	توظّف نتائج التقييم لعلاج نقاط القوّة والضعف لدى طلبة الفئات الخاصّة.					

البعد الرابع: الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة:

تعرّف الخدمات الترفيهيّة "بأنّها نشاطاتٌ وفعاليّاتٌ تهدف إلى مساعدة الأشخاص من ذوي الفئات الخاصّة على استخدام أوقات الترويح والترفيه بطرقٍ تعود عليهم بالمتعة والفرح".

الخدمات النفسيّة: "وتعرّف بأنّها خدماتٌ تتضمّن مساعدة الأشخاص من ذوي الفئات الخاصّة على مواجهة المشكلات والظروف والعواطف والمشاعر، التي تفرضها مرحلة التكيّف وإدراك حدود قدراته للوصول لتكيّفه مع نفسه من جهة، ومع العالم المحيط من جهةٍ أخرى، والوصول إلى أقصى درجةٍ ممكنةٍ من النموّ، وتكامل الشخصيّة، وتحقيق الذات".

4	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
29	تتوفّر خدماتٌ ترفيهيّةٌ متنوّعةٌ تلبّي احتياجات طلبة الفئات الخاصّة (رحلات، نشاطات فنيّة، موسيقيّة...).					
30	تشكّل الخدمات الترفيهية جانباً مهمّاً في الخطّة التربويّة الفرديّة لطلبة الفئات الخاصّة.					
31	تتوفّر برامج إرشاديّةٌ سلوكيّةٌ لتعديل سلوك طلبة الفئات الخاصّة.					
32	تشترك الأسرة في برامج تعديل سلوك أبنائهم من ذوي الفئات الخاصّة.					
33	تقدّم خدمات إرشادٍ نفسيٍّ لأولياء أمور طلبة الفئات الخاصّة.					
34	يتمّ توظيف اختباراتٍ وأدواتٍ نفسيّةٍ متخصّصةٍ لطلبة الفئات الخاصّة.					
35	يتوفّر الدعم النفسيّ لطلبة الفئات الخاصّة في حالات الطوارئ والأزمات.					
36	تتوفّر استراتيجيّاتٌ ونشاطاتٌ متنوّعةٌ لرفع مستوى الوعي بالذات وتقديره للطلبة من ذوي الفئات الخاصّة.					
37	يتمّ تدريب الطلبة من ذوي الفئات الخاصّة على كيفيّة استخدام استراتيجيّة حلّ المشكلات.					
38	تتوفّر بيئةٌ غنيّةٌ بالمثيرات داخل المبنى، تتضمّن وسائل ووسائط تقنيّةً وترفيهيّةً تسهم في تحسين الحالة النفسيّة لطلبة الفئات الخاصّة.					
39	يشترك طلبة الفئات الخاصّة في نشاطاتٍ لامنهجيّةٍ تنمّي قدراتهم المختلفة.					

البعد الخامس: بعد الخدمات الانتقاليّة

وهي "نشاطاتٌ متكاملةٌ مصمّمةٌ ومنسّقةٌ؛ ليمتلك الطالب مخرجاتٍ متوقّعةً منه في مرحلة البلوغ، أو التأهيل المهنيّ، أو التعلّم المستمرّ، أو للذهاب إلى سوق العمل، أو الالتحاق بالتعليم الثانويّ، أو العيش باستقلاليّة ".

ويقصد بها: مجموعة الخدمات المساعدة لطلبة الفئات الخاصّة على الانتقال من مرحلةٍ دراسيّةٍ إلى أخرى، أو الانتقال للعمل، أو التأهيل المهنيّ، أو المشاركة المجتمعيّة الفاعلة، أو العيش المستقلّ.

5	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
40	يتمّ تدريب طلبة الفئات الخاصّة على المهارات التي تساعدهم على الانتقال إلى مرحلة ما بعد المدرسة.					
41	تتوفّر برامج إرشاديّةٌ تساعد طلبة الفئات الخاصّة على التعرّف إلى ميولهم المهنيّة.					
42	يتمّ تنظيم زياراتٍ لطلبة الفئات الخاصّة إلى أماكن العمل داخل المجتمع المحلّيّ .					
43	تقدّم برامج تدريبيّةٌ لطلبة الفئات الخاصّة بهدف الإعداد المهنيّ لهم.					
44	يتمّ العمل على تنمية اتجاهاتٍ إيجابيّةٍ لدى طلبة الفئات الخاصّة ليكونوا مواطنين فاعلين في المجتمع .					
45	تقدّم خدماتٌ إرشاديّةٌ لطلبة الفئات الخاصّة تساعدهم على التكيّف في المجتمع .					
46	يقدّم إرشادٌ مهنيٌّ لطلبة الفئات الخاصّة يساعدهم على اختيار مهنة المستقبل.					
47	يتمّ عمل إحصاءاتٍ لمتابعة طلبة الفئات الخاصّة بعد انتقالهم من المدرسة.					
48	تتمّ تهيئة كادر المدرسة (الإداريّ والتدريسيّ والطلبة) لاستقبال طلبة الفئات الخاصّة قبيل التحاقهم بالمدرسة .					

البعد السادس: بعد التعليم عن بعدٍ

ويعرّف بأنّه" التعليم الذي يتلقّى فيه المتعلّمون دروسهم بالتفاعل مع المادّة المعروضة عبر الوسائط التقنيّة المختلفة في إحدى البيئات الافتراضيّة، وبمساعدة المعلّم دون وجوده مع الطالب".

ويقصد به: التعليم الذي يحصل عليه طلبة الفئات الخاصّة من خلال الوسائط التكنولوجيّة، ومن خلال البيئات الافتراضيّة، ويكون دور المعلّم توجيهيّاً وإرشاديّاً دون وجود المعلّم مع الطالب بشكلٍ وجاهيٍّ.

6	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
49	يوفّر التعليم عن بعدٍ المقدّم لطلبة الفئات الخاصّة بدائل متنوّعةً للمحتوى التعليميّ.					
50	يزوّد التعليم عن بعدً طلبة الفئات الخاصّة بالتغذية الراجعة حول أدائهم التعليميّ.					
51	يثير التعليم عن بعدٍ دافعيّة طلبة الفئات الخاصّة.					
52	يتوافق التعليم عن بعد مع الخطط التربويّة الفرديّة المخصّصة لطلبة الفئات الخاصّة.					
53	يراعي التعليم عن بعدٍ المقدّم لطلبة الفئات الخاصّة تكافؤ الفرص بين طلبة الفئات الخاصّة والطلبة العاديّين.					
54	يراعي التعليم عن بعدٍ المقدّم لطلبة الفئات الخاصّة الفروق الفرديّة بينهم.					
55	يثير التعليم عن بعدٍ المقدّم لطلبة الفئات الخاصّة جاذبيّتهم وشوقهم للتعلّم .					
56	يوفّر التعليم عن بعدٍ المقدّم لطلبة الفئات الخاصّة جهدهم ووقتهم.					
57	يتوفّر فريق دعمٍ فنّيٍّ لمواجهة الأخطاء التقنيّة التي قد تحدث أثناء التعليم عن بعدٍ لطلبة الفئات الخاصّة.					
58	يوفّر التعليم عن بعدٍ المقدّم أساليب قياسٍ وتقويمٍ تتناسب مع طلبة الفئات الخاصّة واحتياجاتهم.					

انتهت مع الشكر

ملحق (د)

قائمة بأسماء المحكّمين للمقابلات الفرديّة حول الرضا عن الخدمات المقدّمة لطلبة التربية الخاصّة

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصّص	المؤسّسة
1	أحمد أبو أسعد	أستاذ دكتور	إرشادٌ نفسيٌّ وتربويٌّ	جامعة مؤتة/ الأردنّ
2	أحمد سعد	أستاذ مشارك	تربيةٌ خاصّةٌ	جامعة القدس المفتوحة
3	ممدوح جبر	أستاذ مشارك	صحّةٌ نفسيّةٌ	جامعة القدس المفتوحة
4	يحيى إبراهيم	أستاذ مساعد	إرشادٌ نفسيٌّ وتربويٌّ	دار المعلّمين وكالة الغوث
5	مراد مرشد	أستاذ مساعد	تربيةٌ خاصّةٌ	وزارة التربية والتعليم

ملحق (ه) أسئلة المقابلات للبيانات النوعيّة

أسئلة المقابلة الخاصّة بالمرشدين التربويّين

1: ما هي أهمّ الخدمات الإرشاديّة التي تقوم بتقديمها لطلبة (اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد) المدموجين في مدرستك؟

أسئلة المقابلة الخاصّة بمديري/ات المدارس

1: ما هي أهمّ الخدمات التي تقومون بتقديمها لطلبة (اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد) المدموجين في مدرستك؟

أسئلة مقابلة أولياء أمور الطلبة من ذوي الفئات الخاصّة (اضطراب طيف التوحّد، والاضطراب الذهنيّ النمائيّ، واضطراب التعلّم المحدّد.

1. ما الخدمات التي تقدّمها مدرسة ابنك / ابنتك؟ ويتفرّع عنه الأسئلة الفرعيّة الآتية:

1.1ما الخدمات التربويّة والتعليميّة المقدّمة لابنك/ابنتك في مدرسته؟

1.2ما الخدمات المساندة المقدّمة لابنك/ابنتك (أجهزة، علاج نطق، وظيفيّ،) في مدرسته؟

1.3ما هي خدمات التشخيص والتقييم المقدّمة لابنك/ابنتك في مدرسته؟

1.4ما الخدمات الترفيهيّة والنفسيّة المقدّمة لابنك/ابنتك في مدرسته؟

1.5 ما الخدمات الانتقاليّة التي قدّمت لابنك / ابنتك في مدرسته؟

1.6ما خدمات التعليم عن بعدٍ، التي قدمت لابنك / ابنتك خلال الفترة الماضية في مدرسته؟

ملحق (ع)

قائمة بأسماء المحكّمين للتصوّر المقترح

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصّص	المؤسّسة
1	أحمد أبو أسعد	أستاذ دكتور	إرشاد نفسيّ وتربويّ	جامعة مؤتة/ الأردنّ
2	فاروق الروسان	أستاذ دكتور	تربية خاصّة	الجامعة الأردنيّة
3	ممدوح جبر	أستاذ مشارك	صحّة نفسيّة	جامعة القدس المفتوحة
4	يحيى إبراهيم	أستاذ مساعد	إرشاد نفسيّ وتربويّ	دار المعلّمين وكالة الغوث

ملحق (ي)

كتب تسهيل المهمّة

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: و ت /٢٨٤/١٧
التاريخ: 10 /09 /2023 م

لمن يهمه الأمر

" تسهيل مهمة بحثية "

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"عبلة مصطفى حسن عبد الدين"

من الجامعة العربية الأمريكية للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" واقع الخدمات المقدمة لفئات التربية الخاصة في المدارس الحكومية وتصور مقترح لتطويرها استناداً لمعايير (CEC) مجلس الأطفال غير العاديين ".

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق مقابلة (عبر الهاتف) مع عينة من مديري المدارس الحكومية وعينة من المرشدين التربويين العاملين في مديريات التربية والتعليم الآتية: (رام الله، بيرزيت).
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- يتم تطبيق أدوات البحث دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- سيتم تزويد منسقي البحث والتطوير ببيانات العينة الخاصة بأداة المقابلة.

ملاحظة: مركز البحث غير مسؤول عن جودة أدوات الدراسة.

مع الاحترام،

د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكيل المساعد للشؤون التعليمية المحترم.
السادة المديرون العامون لمديريات التربية والتعليم في مديريات: "رام الله، بيرزيت" المحترمون.
عطوفة الأخ رئيس المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي المحترم.
أ. د. محمود عبيد/المشرف على الدراسة- بريد الكتروني profobaid79@gmail.com
د. مطر/ان.س

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم : و ت / م . ذ / ٣٠٤ / ٢٠٢٣
التاريخ : 01 / 08 /2023م

الاخت مدير عام التربية الخاصة المحترمة

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: تسهيل مهمة بحثية للباحثة عبلة مصطفى حسن عبد الدين

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه نعلمكم أن الباحثة المذكورة أعلاه من الجامعة العربية الأمريكية، تقدمت بطلب تسهيل مهمة لمركز البحث والتطوير التربوي؛ لإجراء دراسة بعنوان: "**واقع الخدمات المقدمة لفئات التربية الخاصة في المدارس الحكومية وتصور مقترح لتطويرها استنادا لمعايير (CEC)مجلس الأطفال غير العاديين** "، وستوزع الباحثة استبانة على عينة من مشرفي التربية الخاصة ومرشدي التعليم الجامع ومسؤولي التعليم الجامع في مديريات التربية والتعليم. نرجو منكم التكرم بتسهيل مهمتها.

رابط الأداة:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe0sJRPDBdOTOVGLgZgZXX9N0kut1hjvI3oitp09BIxhr9xfg/viewform

مع الاحترام،

د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.
السادة المديرون العامون لمديريات التربية والتعليم المحترمون.
أ.د. محمود عيد/ المشرف على الدراسة. البريد الإلكتروني: profobaid79@gmail.com
الباحثة عبلة مصطفى حسن عبد الدين. البريد الإلكتروني abHamoudafa622@gmail.com

2023/7/6

السادة مركز البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم.

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

أهديكم كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العليا في الجامعة أن الطالبة **عبلة مصطفى حسن عبد الدين** والتي تحمل الرقم الجامعي 202011570هي طالبة دكتوراة في برنامج التربية الخاصة وتعمل على أطروحة الدكتوراة الخاصة بها بعنوان:

" واقع الخدمات المقدمة لفئات التربية الخاصة في المدارس الحكومية وتصور مقترح لتطويرها استنادا لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)" تحت إشراف الدكتور محمود عبيد، نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدتها للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علما أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

ق. أ.عميد كلية الدراسات العليا

د. حسين الأحمد

كلية الدراسات العليا
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

Abstract

The current study aimed to uncover the reality of services provided to special education categories in Palestinian governmental schools and to propose a conceptual framework for their development based on the standards of the Council for Exceptional Children. To achieve the study objectives, a quantitative survey approach, a descriptive-analytical approach, and a developmental approach were adopted. The study community consisted of special education supervisors, inclusive education counselors, and inclusive education committee officials in inclusive public sector schools for the targeted categories in the study. The quantitative data sample comprised 333 individuals selected through stratified random sampling. The qualitative data included a sample of 11 educational counselors, 10 school principals, and 30 parents. To achieve the study objectives, a scale was developed to assess the reality of services provided to special education categories in Palestinian governmental schools. The scale consisting of six dimensions and 58 items. Interviews were conducted with parents, educational counselors, and school principals. Validity and reliability of the study tools were verified.

The study results indicated a moderate level of services provided in general to students with autism spectrum disorder, intellectual developmental disorders, and specific learning disabilities. There were no significant differences in the provided services attributed to variables such as gender, years of experience, job title, or educational qualification. However, no significant differences were found based on the type of special education category, but significant differences were attributed to the type of service, favoring educational services provided over any other services. Based on the study findings, a proposal was made to develop services provided to special education students in governmental schools based on the standards of the American Council for Exceptional Children, along with recommendations and suggestions related to the current results.

Keywords: Reality of services provided to special education categories, Proposed framework for service development, Standards of the Council for Exceptional Children.