



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

"واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية
الخاصة في فلسطين استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص
ذوي الإعاقة الأردني"

شروق ياسر أحمد أولاد محمد

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1446هـ - 2024م

واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية
الخاصة في فلسطين استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص
ذوي الإعاقة الأردني.

إعداد:

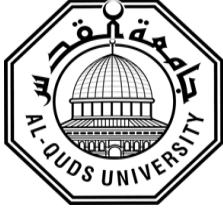
شروق ياسر أحمد أولاد محمد

بكالوريوس توجيه وارشاد - جامعة الخليل

المشرفة الرئيس: د. سندس ابو سباع

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية الخاصة
من عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس.

1446هـ - 2024م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
ماجستير التربية الخاصة

إجازة الرسالة

واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استناداً لمعايير المجلس الاعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني.

اسم الطالبة: شروق ياسر أحمد أولاد محمد
الرقم الجامعي: 22112728

المشرفة: د. سندس علي عبد المنعم أبو سباع

نوقشت هذه الرسالة واجيزت بتاريخ: 2024/8/28 م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

د. سندس أبو سباع (مشرف ورئيس لجنة المناقشة) التوقيع:
د. سعيد حسين عوض (ممتحن داخلياً) التوقيع:
د. ايناس ناصر (ممتحن خارجياً) التوقيع:

القدس - فلسطين

1446هـ - 2024م

الأهداء

﴿وَأَخِرُ دَعْوَاهُمْ أَنْ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ [يونس:10]

الحمد لله الذي حفنا بملائكته، الحمد لله الذي ما تم جهد، ولا ختم سعي إلا بفضلته وما سلطنا البدايات الا بتيسيره وما بلغنا النهايات الا بتوفيقه، وما حققنا الغايات الا بفضلته فالحمد لله دائماً وأبداً...

بكل ما أوتيت من مشاعر عميقة أهدي هذا النتاج العلمي، الى شريك حياتي وعزي واعتزازي، الى من جمل لي طريق العلا، وجاد علي بوقته وأكرمني بماله، وأسندني في أصعب أيام حياتي، الى معلمي وملهمي، زوجي الغالي الدكتور سالم نصر..

الى من أحمل اسمه بكل فخر، ودعمني منذ الصغر، وأنار دربي لتحقيق أحلامي، وكافح من أجلي، الى من رحل وكان ينتظر هذه اللحظة، ستبقى كلماتك نجومًا أستضيء بها اليوم وغداً وأبد الدهر، الى الغائب الحاضر في قلبي، أبي الغالي رحمه الله...

الى من جعل الله الجنة تحت قدميها، نبع العطف والحنان، ما كنت إلا بدعواتك، أمي الحبيبة... الى ملهمتي ومصدر قوتي في أوقات ضعفي، الى من تفتخر بنجاحي دومًا، الى شريكة الأحلام والأفكار، أختي الغالية آية..

الى خيرة أيامي وصفوتها، الى ضلعي الثابت وأمان قلبي، إخوتي وأخواتي...

الى المؤسسات الغاليات، بناتي ملاك، بتول، وتيا...

الى رجلي الصغير، ابني يوسف...

الى رفيقات هذه المسيرة العلمية وكل من كان له فضل علي.

الباحثة: شروق ياسر أولاد محمد

إقرار:

أقر أنا مُعدة هذه الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير في تخصص التربية الخاصة، وأنها ناتجة عن ابحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة اليه حيثما وردت، وان هذه الرسالة، او اي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.



التوقيع:

الاسم: شروق ياسر أحمد أولاد محمد

التاريخ: 2024/8/28 م

الشكر والعرفان

﴿وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ﴾

وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴿[النمل: 19].

أتوجه بأسمى آيات الشكر والتقدير للدكتورة سندس ابو سباع، التي تفضلت بالإشراف على هذه الرسالة وقد منحتني الوقت الكافي، والملاحظات والتوجيهات اللازمة التي أسهمت في إثرائها، أسأل الله أن يجزيها كل الخير.

كما وأتقدم بجزيل الشكر والتقدير لكل من الدكتور سعيد عوض والدكتورة ايناس ناصر لتفضلهما بمنحي من وقتهم الثمين لأجل مناقشة الرسالة وإثرائها بملاحظاتهم القيمة حفظهم الله. والشكر الموصول لإدارة جامعة القدس بفرعيها (أبو ديس، ودورا)، والهيئة التدريسية كافة وأخص بالذكر الدكتورة سهير الصباح، والدكتورة اميرة الريماوي، والدكتور سعيد عوض، ولجنة تحكيم أستاذة البحث، لكم مني عظيم الشكر والامتنان والعرفان.

جزاكم الله خيرا،

الباحثة: شروق ياسر أولاد محمد

ملخص:

هدفت هذه الدراسة الى معرفة واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين، استنادا الى معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات، وتكون مجتمع الدراسة من (210) معلما يعملون في مراكز التربية الخاصة في محافظة الخليل بالضفة الغربية، تم استهداف عينة من (100) معلم (11 ذكور: 89 أناث). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء استبانة استنادا الى معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني، وتكونت في صورتها النهائية من 41 فقرة موزعة على الأبعاد الخمسة وهي: البيئة التعليمية، والخدمات والبرامج، ومشاركة ودعم وتمكين الأسرة، والدمج والخدمات الإنتقالية، والتقييم. وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للإستبانة، وتمت معالجة البيانات الناتجة إحصائياً باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة للوصول الى نتائج الدراسة. أظهرت النتائج أن مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (4.17)، وانحراف معياري (0.38). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير الجنس، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، بينما وُجدت فروق دالة احصائيا لصالح التخصص في البُعد الثاني (الخدمات والبرامج) ولصالح تخصص التربية الخاصة، كذلك وُجدت فروق دالة احصائيا لـ (نوع الإعاقة) وكانت لصالح الاعاقة العقلية. توصي الباحثة وفقا لملاحظاتها ولنتائج الدراسة بضرورة إجراء دراسات متخصصة مع ادارات مراكز التربية الخاصة، والأهالي ومعرفة توجهاتهم بخصوص واقع الخدمات التربوية.

الكلمات المفتاحية: الخدمات التربوية، معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني، الطلبة ذوي الإعاقة، مراكز التربية الخاصة.

Status of Educational Services Provided to Students with Disabilities in Special Education Centers in Palestine Based on the Standards of the Jordanian Higher Council for the Rights of Persons with Disabilities.

By: Shorouq Yaser Ahmed Awlad Mohammad

Supervisor: Dr. Sondos Abu Sbaa

Abstract

This study aimed to assess the status of educational services provided to students with disabilities in special education centers in Palestine based on the standards of the Jordanian Higher Council for the Rights of Persons with Disabilities. The researcher used a descriptive methodology, which is suitable for this type of study. The study population consisted of (210) teachers working in special education centers in Hebron governorate in the West Bank. A sample of 100 teachers (11 males and 89 females) was targeted. To achieve the study objectives, a questionnaire was developed based on the standards of the Jordanian Higher Council for the Rights of Persons with Disabilities. The final version of the questionnaire included 41 items distributed across five dimensions: educational environment, services and programs, family participation, support and empowerment, inclusion and transitional services, and evaluation. The questionnaire's psychometric properties were verified, and the resulting data were analyzed statistically using appropriate statistical methods to meet the study results. Results showed that the educational services provided to students with disabilities were high, with a mean score of (4.17) and a standard deviation of (0.38). The results also indicated no statistically significant differences between the mean scores for assessing the reality of educational services provided to students with disabilities in special education centers from the perspective of their teachers, attributed to the variables: gender, academic degree, and years of experience. However, statistically significant differences were found in favor of the university specialization in the second dimension (services and programs), favoring the special education specialization. Statistically significant differences were also found for (type of disability), favoring intellectual disability. Based on the observations and results of the study, the researcher recommends conducting further deep-dive studies with special education center administrations and parents to understand their perspectives regarding the status of educational services.

Keywords: Educational Services, The Jordanian Higher Council for the Rights of Persons with Disabilities standards, Students with Disabilities, Special Education Centers.

الفصل الأول

- 1.1 المقدمة
- 1.2 مشكلة الدراسة
- 1.3 أهداف الدراسة
- 1.4 أسئلة الدراسة
- 1.5 فرضيات الدراسة
- 1.6 أهمية الدراسة
- 1.7 حدود الدراسة
- 1.8 محددات الدراسة
- 1.9 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1.1 المقدمة

تعتبر الإعاقة موضوعا عالميا ذات أهمية كبيرة للحكومات، والمجتمعات المدنية على حد سواء. كما ان العمل على تحسين ظروف الاشخاص ذوي الإعاقة يعد ركيزة رئيسية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، وضمان العدالة العالمية للفئات الأكثر تهميشا، وكذلك، لضمان عدم ترك أحد خلف الركب. وعليه، فان الاهتمام بالإعاقة، والخدمات المرتبطة بها لمختلف انواع الصعوبات هي حق انساني نصت عليه القوانين الدولية، والقطرية، كأحد الحقوق المطلقة للانسان بغض النظر عن اعاقته، او دينه، او جنسه، او لونه كضمان لتحقيق العدالة، والحياة الكريمة، والتنمية الشاملة، ويعد تقديم الخدمات للأفراد ذوي الإعاقة حق أساسي أكدت عليه، وكفلته، جميع الشرائع السماوية، ومبادئ حقوق الانسان؛ من أجل الوصول بهم، وتمكينهم في مجتمعاتهم.

وقد أشار الأجيرو، وعساف (2014) ان الكثير من الدول تبذل جهدا في توفير الفرص الممكنة للأشخاص ذوي الإعاقة في العديد من مجالات الحياة المختلفة؛ الصحية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتعليمية، وغيرها.

وذكر ابراهيم (2015) الجهود التي بذلتها مختلف الدول نحو توسيع الخيارات المتاحة، والبدائل امام الاشخاص ذوي الإعاقة؛ تحقيقا لأهداف التنمية المستدامة، وتماشيا مع المعطيات العالمية، وتأكيدا لما ما نصت عليه المعاهدات والمواثيق الدولية.

وتعد قضايا الأطفال ذوي الإعاقة وحقوقهم من اهم القضايا التي شغلت فكر المهتمين بهذا المجال، على الصعيد الرسمي، والمجتمعي، والأهلي المتعلق بالاشخاص ذوي الإعاقة عموما. وذلك لما للإعاقة من آثار سلبية، وصحية، ونفسية، واجتماعية، واقتصادية في الأشخاص ذوي الإعاقة أنفسهم، وبالتالي عائلاتهم ومجتمعاتهم (الزهيري، 2005).

ولقد تزايد الاهتمام بميادين التربية الخاصة في وقتنا الحاضر، وأصبح الاهتمام واضحا بتقديم خدمات مميزة ذات أثر ملموس، ولن يتأتى ذلك في معزل عن تطبيق المعايير التي أقرتها العديد من المنظمات والجمعيات الدولية، وكذلك تلك المعايير المحلية التي وطنت الكثير من المعايير والطرق الفنية المعتمدة. وقد أصبحت تلك المعايير بتنوعها وعمقها، إحدى أهم الأولويات بالنسبة للتربويين وللعاملين في ميدان التربية الخاصة للأطفال ذوي الإعاقة. كما أيقنت دول العالم أن الخدمات العلاجية الطبية التقليدية لم تعد تفي بالاهداف المرجوة، ولذلك، توجهت الاهتمامات شيئا فشيئا نحو برامج التأهيل العلاجي التي نشأت أساسا كمنهجيات طبية لخدمة مصابي الحروب والجنود قبل أن تتسع دائرة الاهتمام بها لتشمل تأهيل المدنيين ايضا (جرار، 2014).

وبحسب مقررات الأمم المتحدة (2006) فمن المتفق عليه أن الخدمات التربوية تعد حقا أساسيا لكل طفل ذي اعاقه، او احتياج كأى فرد من افراد المجتمع، وتعتبر الدولة هي المسؤولة الاولى قانونيا عن توفير الخدمات المتمثلة بالبيئة التعليمية التي تتسم بالشمول والدمج الحقيقي، وان الاهتمام بتقديم الخدمات التربوية للطلاب ذوي الإعاقة يتطلب ان يكون واقع التعليم متسقا مع المعايير العالمية، والمحلية لضمان تأمين فرص التعلم الفعّالة، والمنصفة لهذه الفئة من الطلبة،

وعليه فإن المؤشرات والمعايير العالمية الخاصة بكيانات المؤسسات التعليمية، والبرامج والخدمات التربوية التي تقدم للأطفال ذوي الإعاقة، تشمل الخصائص والمواصفات التي أعدتها واستخدمتها الهيئات والمؤسسات والمجالس، والجمعيات التي تعنى بالأفراد ذوي الإعاقة. منها المعايير التربوية للأعاقة في استراليا، ومعايير جودة التعليم الشامل لانهاء العزل، ومعايير مجلس الاطفال غير العاديين، وتعتبر معايير المجلس الاعلى لحقوق الاشخاص ذوي الإعاقة الأردني من المعايير التي أطلقها المجلس لتطبيق الاعتماد الخاص لمراكز ومؤسسات وبرامج ذوي الاعاقة العقلية عام 2010 في الأردن، وتهدف الى تحسين برامج التربية الخاصة التي تقدم للأفراد ذوي الاعاقة ورفع كفاءة العاملين معهم ولتحقيق اندماج الاشخاص ذوي الاعاقة في المجتمع. (الجدوع، وأبو سباع، 2020).

وبالنظر لواقع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في فلسطين وضرورة الحصول على معلومات محدثة بشأن واقعها، سوغ للباحثة إجراء هذه الدراسة.

1.2 مشكلة الدراسة

ارتأت الباحثة القيام بهذه الدراسة انطلاقاً من ملاحظاتها الميدانية، وخبراتها من خلال عملها في أحد مراكز التربية الخاصة التي تعنى بالطلبة ذوي الإعاقة. وقد لاحظت الباحثة انه ما تزال الخدمات التي تقدم للأطفال ذوي الإعاقة تقتصر للشمول، وفي أحيان كثيرة تقع في أخطاء التشخيص، وصعوبة قياس أثر البرامج التعليمية المختلفة على الطفل بسبب تشتت منهجيات التدخل، وتباين الخبرات العملية لدى فرق التربية الخاصة. ومنذ سنوات عديدة، تسعى الجهات المقدمة للخدمة في فلسطين، لتقديم خدمات تربوية شمولية للطلبة ذوي الإعاقات المختلفة. إن مدى نجاح هذه الخدمات يتوقف على عدة عوامل منها كفاءة طواقم التربية الخاصة المقدمين للخدمة، بالإضافة الى تطبيق المعايير الفنية، والعالمية بحسب درجة الإعاقة لدى كل طفل. وانطلاقاً من

تشابه البيئة الفلسطينية مع تلك الأردنية، ووجود معايير فنية مفصلة لفحص واقع الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة، ومن خلال اطلاع الباحثة على مثل هذه العوامل كما ورد في عدة دراسات أشارت الى هذه الفجوة البحثية كدراسة ميرغني و ابراهيم (2020). ومع ذلك، لوحظ وجود ندرة في الدراسات الحديثة، والإحصائيات الدقيقة، أو التقييمات المتخصصة، الموصى بها في تقديم، وتقييم واقع الخدمات التربوية في مراكز التربية الخاصة في فلسطين، لذا ستعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة بحسب اطلاع الباحثة في فلسطين التي بحثت هذه المشكلة حديثا على نحو معمق، حيث تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استنادا لمعايير المجلس الأعلى للأشخاص ذوي الإعاقة الأردني؟

1.3 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى:

1. التعرف الى واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلميهم.
2. التعرف الى مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلميهم باختلاف الجنس، والتخصص، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، ونوع الإعاقة.

1.4 اسئلة الدراسة

أجابت هذه الدراسة عن الاسئلة التالية:

1. ما واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم؟

2. هل يختلف مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم باختلاف الجنس، والتخصص، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، ونوع الإعاقة؟

1.5 فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير للجنس.

2. لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير التخصص.

3. لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

4. لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5. لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير نوع الإعاقة.

1.6 أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة في انها تكشف واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين بالاستناد الى معايير المجلس الاعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الاردني، وعليه، فإن أهمية هذه الدراسة تتمثل في تحقيق الجوانب النظرية والتطبيقية الآتية:

1.6.1 الأهمية النظرية

تتبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتناوله، إذ تعتبر الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة من حقوقهم التي كفلتها التشريعات والقوانين الفلسطينية والعالمية، كما أن الدراسة الحالية تعد من الدراسات السباقية في هذا المجال في فلسطين، وبالتالي ستعمل على إثراء الأدب التربوي من خلال توفير معلومات في مجال واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة. كما ستكون مرجعا مهما للباحثين في واقع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في

فلسطين الذين سيتناولون نفس موضوع الدراسة من زوايا مختلفة، ومع عينات مختلفة من المبحوثين.

1.6.2 الأهمية التطبيقية

ستساعد هذه الدراسة معلمي ومعلمات التربية الخاصة للتعرف بشكل مفصل على معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة، مما سيشكل الأساس الذي يمكن ان يستفاد منه في خطط تطوير، وإصلاح البرامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة. كما ستوفر الدراسة أداة تقيس، وتقيم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في محافظة الخليل، كما ستزود هذه الدراسة مديرين ومديرات مراكز التربية الخاصة المستهدفة بتغذية راجعة حول واقع تطبيق معايير الخدمات التربوية لديهم، ما يعد ذو أهمية خاصة لدى مزودي الخدمات، والجهات ذات العلاقة، كما توفر الدراسة دليلاً لمعايير فلسطينية سيتم الاستناد إليها مستقبلاً من الباحثين والمختصين.

1.7 حدود الدراسة

- **حدود مكانية** : اقتصرت هذه الدراسة على مراكز التربية الخاصة في محافظة الخليل.
- **حدود زمانية** : تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2023-2024م.
- **حدود بشرية** : اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمات ومعلمي الاطفال ذوي الإعاقة (بصرية، وسمعية، وعقلية، واضطراب طيف توحّد) في مراكز التربية الخاصة.
- **حدود موضوعية** : اقتصرت حدود هذه الدراسة على الموضوعات والمصطلحات الواردة فيها.

1.8 مصطلحات الدراسة

الخدمات التربوية:

التعريف الاصطلاحي: عرفها القطان (2015) على انها الأنشطة المنظمة والهادفة والتسهيلات التي تساعد الأشخاص على تحقيق مستوى مناسب من المهارات الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية، والاستقلالية، لأجل مساعدتهم على النمو والتطور بشكل مناسب، الى أقصى ما تسمح به قدراتهم، مهما كانت محدودة، وتأهيلهم اجتماعيا، ونفسيا.

التعريف الاجرائي: تعرف الباحثة الخدمات التربوية إجرائيا بانها الدرجة الكلية على استبانة واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في فلسطين التي اعتمدها الباحثة لتحقيق اغراض هذه الدراسة.

الطلبة ذوي الإعاقة:

التعريف الاصطلاحي: عرف الخطيب والحديدي (2021) الطلبة ذوي الإعاقة أنهم أولئك الطلبة المختلفين عن الطلبة الاخرين بشكل ملحوظ، ومستمر، مما يحد من قدرتهم على النجاح بالقيام بالأنشطة التربوية، والشخصية، والاجتماعية، والأساسية.

التعريف الاجرائي: تعرف الباحثة الطلبة ذوي الإعاقة إجرائيا بانهم اولئك الطلبة ذوو الإعاقة (بصرية، سمعية، عقلية، اضطراب طيف توحّد) الملتحقون بمراكز التربية الخاصة في محافظة الخليل والذين يتلقون الخدمات التربوية من معلمهم.

معايير المجلس الاعلى لحقوق الاشخاص ذوي الإعاقة الاردني:

التعريف الاصطلاحي: "هي بيان المستوى المتوقع الذي وضعتة هيئة مسؤولة ومعتترف بها بشأن درجة هدف معين يراد الوصول إليه ويحقق قدرا منشودا من الجودة أو التميز" وقد شملت المعايير

التي حددها المجلس ثمانية معايير هي: الرؤية والفكر والرسالة، والإدارة والعاملون، والخدمات والبرامج، ومشاركة ودعم وتمكين الأسرة، والتقييم والتشخيص، والمبنى والمرافق، والدمج و الخدمات الإنتقالية و التهيئة المهنية، والتقييم الذاتي (المجلس الاعلى، 2010).

التعريف الاجرائي: تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها مجموعه المواصفات، والخصائص، والشروط، التي ينبغي توافرها في مراكز التربية الخاصة في محافظة الخليل، والمنبثقة عن معايير المجلس الأعلى لحقوق الاشخاص ذوي الإعاقة الأردني. والمتمثلة بالأداة التي استخدمتها الباحثة (الإستبانة).

مراكز التربية الخاصة:

التعريف الاصطلاحي: هي "المراكز التي تقدم مجموعة البرامج والخدمات والنشاطات المعدة خصيصا لكل طفل حسب الحالة، وتتضمن تلك الخطط عددا من الاهداف طويلة المدى وقصيرة المدى، التي تهدف لاىصال الطالب الى اقصى درجة من الاستقلالية، والاعتماد على الذات، وهو الهدف الاساسي من التربية الخاصة (الخطيب، 2009).

التعريف الاجرائي: تعرف الباحثة مراكز التربية الخاصة اجرائيا على انها تلك المراكز المستهدفة بالدراسة، والمتخصصة في الاعاقات: (سمعية، وبصرية، وعقلية، واضطراب طيف التوحد) في محافظة الخليل.

الفصل الثاني

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1 المقدمة

2.2 الأطار النظري

2.3 الدراسات السابقة

2.4 التعقيب على الدراسات السابقة

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري المتعلق بالمفاهيم النظرية المعاصرة للإعاقة، والخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، من خلال معايير المجلس الأعلى لحقوق الاشخاص ذوي الإعاقة الأردني، كما يتناول الفصل بعد ذلك جملة من الأدب التربوي السابق ذي العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وتم التعقيب على هذه الدراسات في ظل ما تم اتباعه فيها، مقارنة بالدراسة الحالية كما سيظهر لاحقاً.

2.1 المقدمة

مما لا شك فيه، تعد جودة التعليم مطلباً عاماً وعالمياً يشمل جميع مزودي خدمات التعليم، ومؤسسات التعليم، ويرى الحسن (2009) أن منطق الجودة يفرض وجود معايير مرتبطة بمكونات النظام التربوي، وتتمثل هذه المعايير بالرؤية والفلسفة، التي يتبناها البرنامج ومعياري العاملين، والسياسات والممارسات التعليمية، والتقييم. وعليه فالمؤشرات والمعايير تهدف الى تحقيق الجودة الشاملة في التعليم وتساعد على إدارتها، فلا جودة بدون معايير ومؤشرات، ان البحث عن الجودة هو البحث عن المؤشرات في نفس الوقت، ومن هنا تأتي أهمية تقييم برامج التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة طبقاً للمؤشرات النوعية العالمية (المكانين، 2012).

وتعتبر فلسطين واحدة من الدول التي تولي اهتماماً كبيراً بتقديم خدمات تربوية عالية الجودة، خاصةً لطلاب ذوي الإعاقة. إلا أن ذلك لا يمكن تحقيقه دون تقييم حقيقي وفعال لدور هذه الخدمات ومدى تماشيها مع المعايير العالمية (وزارة التربية والتعليم، 2024).

ومن هنا جاءت فكرة البحث التي تقوم على تقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في فلسطين، والتحقق من مدى توافر التكامل، والتناغم لتلك الخدمات مع المعايير العالمية والمحلية.

2.1.1 مفهوم الإعاقة

لا يخلو مجتمع من المجتمعات من الإعاقة، حيث تعتبر حالة من تنوع المجتمعات والأفراد على مر التاريخ البشري، وهي أيضا ميدان مشترك بين العلوم الإنسانية المختلفة، كعلم النفس، والتربية، والطب والقانون، والتربية الخاصة (الروسان، 2010).

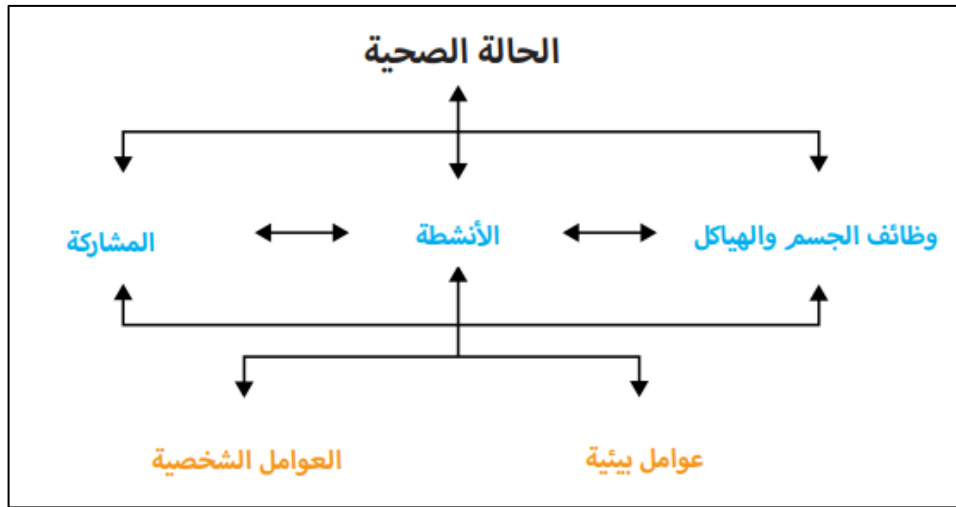
ولقد تنوعت التعريفات التي أوضحت مفهوم الإعاقة فمنها ما تناوله من الناحية الطبية، ومنها ما اهتم بالجانب الجسمي والحسي، فيما دل بعضها على الاهتمام بالجانب النفسي والاجتماعي. وعرفت منظمة الصحة العالمية الإعاقة بأنها الصعوبة التي تواجه الفرد ذي الإعاقة وتمنعه من القيام بعمل ما، أو تنفيذ مهام مطلوبة، فالإعاقة يقصد بها تفاعل مركب بين الفرد (والصعوبة التي يعاني منها) وملامح المجتمع الذي يعيش فيه (والتسهيلات المتاحة) (خلف، 2020).

أما الخطيب والحديدي (2021)، فقد عرفا الطلبة ذوي الإعاقة بأنهم أولئك الطلبة الذين يختلفون عن الطلبة الآخرين اختلافاً ملحوظاً وبشكل مستمر، الأمر الذي يحد من قدرتهم على القيام بالنشاطات الاجتماعية والتربوية والشخصية والأساسية بيسر.

ويشمل مصطلح الطلبة ذوي الإعاقة، كل الطلبة الذين يعانون من تحديات، وصعوبات طويلة الأجل سواء أكانت عقلية، أو بدنية، أو حسية، أو ذهنية، وقد تحول مع مختلف الحواجز بينهم وبين المشاركة بصورة فعالة وكاملة في المجتمع اسوة بأقرانهم، من غير ذوي الإعاقة (الأمم المتحدة، 2006).

وذكر الروسان (2019) بأن الطلبة ذوي الإعاقة هم الطلبة الذين يُدرجون تحت مظلة التربية الخاصة وهم ذوو الإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، والإعاقات الجسمية والصحية، وصعوبات التعلم، والإعاقة العقلية، والاضطرابات السلوكية والانفعالية، واضطرابات الكلام واللغة، واضطراب طيف التوحد، واضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط. وقد تناولت الباحثة كل نوع اعاقه على حدة من ناحية تعريفه، وتصنيفه، وخصائصه.

ان تفاعل مفهوم الإعاقة مع عدة عناصر، يحتم ضرورة فهم النموذج التفاعلي الحقيقي، الذي يفسر الظاهرة من المنظور الحقوقي الذي هو الأشمل، والاعم، وهو خلاصة ما طالبت به منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة الممثلة لهم عالميا، ويمثل الشكل (1) التالي ترابط مفهوم الإعاقة، وتفاعله بين الحالة الصحية، والعوامل البيئية والشخصية (يونيسيف، 2014: 16).



شكل 1: نموذج يوضح مفهوم الإعاقة وعلاقته بالمكونات الشخصية والبيئية.

أنواع الإعاقة

أولاً:

2.2 الإعاقة البصرية

الإعاقة البصرية: يرجع مفهوم الإعاقة البصرية الى حصول تلف أو قصور في عين الانسان يسبب في إعاقة عملها، وهو الرؤية بشكل كامل أو جزئي، ويحدث ذلك لاسباب كالإصابة أو العامل الوراثي (الشديفات، 2021).

والشخص المكفوف هو الذي يعاني من صعوبة بصرية شديدة، لا تمكنه من القراءة أو الكتابة سوى بالاستعانة بتقنية برايل، ولا تتجاوز قوة الإبصار لديه (60/6) قدم في العين الفضلى، أو مجال إبصارها معا (20/200) قدم أو اقل، وذلك باستعمال المعينات البصرية كالعصا المكبرة (Meador, 2015).

وقد أشار محمد (2004) الى التعريف القانوني للإعاقة البصرية، الذي يركز على حدة الإبصار والمجال البصري، بحيث تدل حدة الإبصار على مدى قدرة الفرد على تمييز الاعيان بتفاصيلها، وخصائصها المختلفة، من مسافة محددة، والمجال البصري الذي يستطيع الانسان الرؤية في حدوده، دون الحاجة الى التحديق أو تغيير مجال الرؤية.

ومن التعاريف ايضاً، التعريف التربوي للإعاقة البصرية، الذي عرفته هيئة ال UNESCO على أنه الشخص الذي لا يستطيع استخدام بصره فقط للحصول على المعرفة (أبو مصطفى، وشعت، 1997).

2.2.1 تصنيف الإعاقة البصرية

صنفت منظمة الصحة العالمية (WHO) الإعاقة البصرية الشديدة بأنها هي التي يفقد فيها الانسان وظائفه البصرية بشكل محدود. اما الإعاقة البصرية الشديدة جدا فيواجه فيها الانسان

صعوبة بالغة في اتمام المهام البصرية الأساسية. أما شبه العمى فيعاني فيه الانسان من اضطراب بصري لا يعتمد فيه بشكل اساسي على البصر، ان العمى فيعني فقدان الأبصار بشكل كلي (رجب، 2011).

2.2.2 خصائص الطلبة ذوي الإعاقة البصرية

الخصائص العقلية

لا تؤثر الإعاقة البصرية عموماً على المهارات العقلية للطلبة ذوي الإعاقة البصرية، لكن تظهر بعض الفروق بين قدرات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وغير المعوقين، على اختبار الذكاء الذي يشمل الفقرات الأدائية، ويعزى سبب ذلك الى مستوى نمو الخبرات وتنوعها، وبالتالي تدني القدرة على الحركة، والتنقل، وما يشمله من علاقة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بمحيطهم البيئي ومدى قدرتهم على الاندماج، او التحكم فيه (الحديدي، 2017).

الخصائص اللغوية

لا تؤثر الإعاقة البصرية بشكل مباشر على اكتساب اللغة، لكن هناك فروق عادة بين الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وغيرهم في ممارسة اللغة المكتوبة؛ فيكتب الطلبة غير المعوقين بالحروف الهجائية، بينما يكتب الطلبة ذوي الإعاقة البصرية الكاملة باستخدام طريقة برايل، كما يعاني الطلبة ذوي الإعاقة البصرية من (الظاهرة اللفظية)، اي المبالغة في وصف الخبرات (المشهوراي، 2019).

وأضافت الشريف (2019) إن الطلبة ذوي الإعاقة البصرية يعانون من مشكلة اكتساب مهارات اللغة غير اللفظية؛ وذلك بسبب انهم لا يتمكنون من رؤية تعابير الوجوه، أو الإيماءات الصادرة عن الآخرين.

2.2.3 نسبة انتشار الإعاقة البصرية

تبلغ الاعاقات البصرية بفلسطين ما نسبته 31.2% من مجمل عدد الاشخاص ذوي الإعاقة بحسب احصاءات الجهاز المركزي للأحصاء الفلسطيني (2023) منهم حوالي (13,887) فردا في الضفة الغربية، و(15063) في قطاع غزة، علما بان العدد مرشح للزيادة خصوصا في القطاع، بسبب العدوان الاخير منذ السابع من اكتوبر 2023 (الجهاز المركزي للأحصاء الفلسطيني، 2023).

ثانيا:

2.3 الإعاقة السمعية

عرف الزريقات (2011) الإعاقة السمعية بأنها درجة الخسارة السمعية ضمن تصنيفات الإعاقة السمعية البسيطة والمتوسطة والشديدة والشديدة جدا التي يعاني منها الفرد، اما الروسان (2013) فقد عرّف الإعاقة السمعية من خلال مستويين هما: الفرد ذو الإعاقة السمعية الجزئية وهو الطفل الذي خسر جزءا من قدرته السمعية، لذا فهو ينطق وفق مستوى معين وحسب درجة إعاقته السمعية، أما القسم الثاني فهو الأصم الأبكم كلياً: وهو الذي فقد القدرة على السمع بشكل كلي في السنوات الثلاث الأولى، وبذلك فهو لم يكتسب اللغة.

كما ذكر الزريقات (2013) أن الطفل الأصم هو الشخص الذي لا يستخدم حاسة السمع بشكل وظيفي بسماعة أو بدون سماعة، وبذلك فهو لا يطور اللغة أو يتواصل بشكل طبيعي، وذلك لأن الفقد الكامل له يكون منذ الولادة، أو خلال السنوات الأولى قبل اكتساب اللغة.

2.3.1 نسبة انتشار الإعاقة السمعية

تبلغ نسبة الاعاقات السمعية في فلسطين 21.4% من مجمل عدد الاشخاص ذوي الإعاقة بحسب احصاءات الجهاز المركزي للأحصاء الفلسطيني (2023)، منهم حوالي (9990) فردا في الضفة الغربية، و(9821) في قطاع غزة، علما بان العدد مرشح للزيادة خصوصا في القطاع

بسبب العدوان الاخير منذ السابع من اكتوبر 2023 (الجهاز المركزي للأحصاء الفلسطيني، 2023).

2.3.2 تصنيف ذوي الإعاقة السمعية حسب موقع الإصابة

تصنف الإعاقة السمعية تبعا لمكان الإصابة الى ما يلي:

- فقدان السمع التواصلي: وهنا تحدث الإعاقة السمعية نتيجة خلل في الأذن الخارجية أو الوسطى.
- فقدان السمع المركزي: ويرجع ذلك الى خلل يمنع تحويل الصوت الى جذع الدماغ في المراكز السمعية في الدماغ، بحيث لا يتمكن الفرد من تمييز المؤثرات السمعية أو تفسيرها (الخطيب، 2015).
- فقدان السمع المختلط المركب وهو دمج من أعراض فقدان السمع التواصلي والفقدان الحسي والعصبي.
- فقدان السمع الحسي: وهو إصابة في الأذن الداخلية أو العصب السمعي، وفي هذا النوع تكون المعينات السمعية قليلة الفائدة (الزريقات، 2017).

2.3.3 خصائص الطلبة ذوي الإعاقة السمعية

الخصائص اللغوية

تعتبر الخصائص اللغوية من أكثر مظاهر النمو تأثرا بالإعاقة السمعية، حيث يواجه الفرد ذي الإعاقة السمعية تأخرا كبيرا في النمو اللغوي، نظرا لعدم تلقيه التغذية الراجعة عند صدور صوته، ولا يكسب التعزيز من قبل الآخرين، ويعاني أيضا الفرد ذو الإعاقة السمعية من صعوبات واضحة في النطق وفي نبرات الصوت (القטיפي، 2020).

الخصائص الاجتماعية

يواجه الفرد ذو الإعاقة السمعية صعوبة في تكوين العلاقات الاجتماعية نظرا لصعوبة التواصل اللفظي، مما يؤدي الى انعزاله، وهروبه نحو أقرانه من الأفراد ذوي الإعاقة السمعية.

الخصائص العقلية

أوضحت عدة دراسات أن ذكاء الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لا يختلف عن درجات ذكاء الطلبة السامعين، إذا تم تكييف الاختبارات بما يناسب الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وذلك يؤكد حصولهم على نتائج إيجابية في الجانب الأدائي والعكس تماما في الجانب اللفظي (السعيد، 2016).

الخصائص الأكاديمية

يواجه الطلبة ذوو الإعاقة السمعية انخفاضا في تحصيلهم الدراسي مقارنة بالطلبة غير المعوقين، وذلك يرجع لانخفاضهم في النمو اللغوي، وعدم ملائمة المناهج الدراسية لفئة الإعاقة السمعية (القطيفي، 2020).

ثالثا:

2.4 الإعاقة العقلية

تعد الإعاقة العقلية قصورا في الأداء، يتضمن أداء عقلي أقل من المتوسط العام، مصحوبا بوجود قصور بمجالين أو أكثر من مجالات مهارات السلوك التكيفي الآتية: الرعاية الذاتية، والحياة المنزلية، والتواصل، والمهارات الاجتماعية، والتعامل مع مصادر البيئة الاجتماعية، والصحة والسلامة، والتوجيه الذاتي والأكاديمية الوظيفية، وقضاء وقت الفراغ، ويظهر ذلك غالبا قبل سن الثامنة عشر (American Association on Mental Retardation, 1992).

ويوضح ميكروني وزواني (McCarney & Zoanni, 2023) في تعريفهما للشخص ذي الإعاقة العقلية بأنه الشخص الذي يعاني من عجز ما في الوظائف الفكرية التي يمكن قياسها عن طريق الاختبارات النفسية، كما ان لديه عجز ما في الأداء التكيفي يؤدي الى فشل تلبية المعايير الاساسية للنمو، والجوانب الاجتماعية والثقافية، والاستقلال الشخصي للفرد قبل سن الثامنة عشرة.

وذكر القمش والمعايطة (2014) أن الإعاقة العقلية لها أهمية خاصة في مجال التربية الخاصة، وأنها فئة رئيسية من فئات التربية الخاصة وذلك يرجع لعدة عوامل منها أن نسبة الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في أي مجتمع تعتبر أعلى من نسبة أي إعاقة أخرى. كذلك، إن الطلبة ذوي الإعاقة العقلية غير قادرين على إيصال أصواتهم، أو التعبير عن حاجاتهم ومتطلباتهم بالشكل المناسب، فهم بعكس أنواع الإعاقات الأخرى بحاجة الى من يعبر عن مطالبهم ويوصلها لذوي العلاقة. كما أن الطلبة ذوي الإعاقات العقلية من أكثر الفئات التي تتعرض للتمييز، والإساءة تاريخياً.

2.4.1 تصنيفات الإعاقة العقلية

هناك العديد من التصنيفات للإعاقات العقلية حسب الشكل وتشمل متلازمة داون، واضطراب التمثيل الغذائي، والقماءة، وكبر أو صغر حجم الدماغ، واستسقاء الدماغ (الروسان، 2018).

أما بالرجوع لتصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية، والنمائية (AAIDD, 2010).

فالإعاقة العقلية بحسب درجة الذكاء تتضمن:

- الإعاقة العقلية البسيطة حيث يتراوح متوسط درجات الذكاء ما بين (52 68) على اختبار بينيه.
- الإعاقة العقلية المتوسطة حيث يتراوح متوسط درجات الذكاء ما بين (36 51) على اختبار بينيه.
- الإعاقة العقلية الشديدة يتراوح متوسط درجات الذكاء ما بين (20- 35) على اختبار بينيه.

- الإعاقة العقلية الشديدة جدا حيث يتراوح متوسط درجات الذكاء ما بين (19) وأقل) على اختبار بينيه.

2.4.2 خصائص الطلبة ذوي الإعاقة العقلية

تظل تحديد خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تحدياً رغم كثرة الأبحاث والدراسات المتعلقة بهذا الموضوع، وذلك بسبب تنوع الأسباب التي قد تؤدي الى الإعاقة، سواء كانت بيئية أم وراثية، أم نتيجة لتفاعل العوامل البيئية والوراثية. ومع ذلك، قمت بالرجوع الى مصادر ودراسات تناولت خصائص هؤلاء الأطفال، وقد تم تلخيص أبرز الخصائص الشائعة التي أشار إليها كل من الشناوي (1997)، والروسان (2009)، وسليمان (2008) كما يلي:

الخصائص المعرفية والعقلية:

يعاني الأشخاص ذوو الإعاقة العقلية من ضعف القدرة على الانتباه والتركيز، مما يجعلهم عرضة للتشتت وصعوبة مواصلة الأداء في المواقف التعليمية، خصوصاً إذا كانت ممتدة زمنياً. وتزداد هذه الصعوبات مع زيادة درجة وشدة الإعاقة. كما تشمل الخصائص المعرفية أيضاً صعوبة التمييز بين الأشكال والألوان والأحجام والأوزان والروائح والمذاقات، وتزداد هذه الصعوبة بزيادة درجة التشابه بين المثيرات. وبالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، تكون هذه الصعوبات أقل حدة، لكنهم لا يزالون يواجهون تحديات في التعلم.

الخصائص الجسمية:

من أبرز مظاهر الإعاقة الجسدية تأخر النمو الجسدي بشكل عام، بما في ذلك تشوهات جسدية خاصة، أو ضعف في الصحة العامة، والشعور بالتعب والإجهاد بسرعة مقارنة بالأطفال غير المعوقين. وتختلف الصحة العامة والقدرات الحركية بناءً على درجة وشدة الإعاقة، وقد

يتأخرون في إتقان المشي، ويواجهون صعوبة في التوازن الحركي والتحكم في الجهاز العضلي، مما يجعلهم أقل وزناً وأصغر حجماً مقارنة بالأطفال العاديين.

الخصائص اللغوية:

أظهرت الدراسات وجود علاقة بين درجة الإعاقة العقلية واضطرابات اللغة. ومن أهم الخصائص اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية هي البطء في النمو اللغوي، والتأتأة، والأخطاء اللفظية، وقلة المفردات، وبطء اكتساب قواعد اللغة. وتختلف هذه المظاهر وفقاً لشدة الإعاقة، حيث يعاني الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من اضطرابات لغوية أقل وضوحاً، ولغتهم قد تكون بدائية ولكن يمكن أن تكون مفهومة إلى حد ما.

مهارات العناية الذاتية:

تشمل مهارات العناية الذاتية مثل تناول الطعام، واللباس، واستخدام دورة المياه، والنظافة الشخصية، وتختلف درجة إتقان هذه المهارات بناءً على درجة الإعاقة، سواء كانت شديدة أو متوسطة أو بسيطة.

الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

يمكن للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم تكوين علاقات اجتماعية مع أقرانهم أو مع أفراد البيئة المحيطة مثل الأسرة والمجتمع والمدرسة، ولكن ضمن حدود تتناسب مع طبيعة تفكيرهم وخصائصهم العقلية. في الجانب الانفعالي، يظهر هؤلاء الأطفال مشاعر مثل الإحساس والحب والكره، لكن ضمن حدود تفكيرهم وعمرهم العقلي، الذي يختلف حسب درجة الإعاقة والمعرفة البسيطة التي يمتلكونها.

2.4.3 تشخيص الإعاقة العقلية

التشخيص الطبي:

من وجهة النظر الطبية، تُعتبر الإعاقة الفكرية حالة ناتجة عن إصابة المراكز العصبية أو عدم اكتمال نمو الدماغ، سواء قبل الولادة أو بعدها، مما يؤدي إلى بطء الإثارة ونقص القدرة على التعلم والتكيف الاجتماعي. ووفقاً لأراماتاس (2009) فهي نقص عقلي ناتج عن سوء التغذية أو أمراض تؤثر على مراكز الجهاز العصبي، يظهر منذ مراحل الطفولة المبكرة ويتجلى في انخفاض الأداء الوظيفي العقلي وقصور ملحوظ في السلوك التكيفي.

وأضافت عبيد (2014) أن هذه الحالة تعني عجز الدماغ عن الوصول إلى مستوى النمو الطبيعي، مما يؤدي إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، وخاصة في القشرة المخية التي تتضمن مراكز الكلام والعمليات العقلية مثل القراءة والكتابة.

التشخيص السيكومتري:

وفقاً لـ فراج (2002)، تُعرّف الإعاقة الفكرية من منظور سيكومتري بأنها تعتمد على نسبة الذكاء التي يحققها الطفل بعد تطبيق مقاييس الذكاء الفردية، حيث تقل نسبة الذكاء عن 70 درجة. يعاني الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية من قصور ملحوظ في المهارات المعرفية والتكيفية، ويظهر ذلك في مرحلة الطفولة المبكرة، ولكن لديهم القدرة على تعلم بعض المهارات الأكاديمية والحركية. وأكد الروسان (2019) أن نسبة الذكاء هي المعيار الأساسي لتعريف الإعاقة الفكرية، حيث يكون لدى الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن 70.

التشخيص التربوي:

وفقاً لـ سليمان (2001)، يُعرّف الطفل ذو الإعاقة الفكرية بأنه الطفل الذي لا يستطيع تحقيق التحصيل الدراسي نفسه الذي يحققه زملائه في الفصل، وتكون نسبة ذكائه بين (50-75).

كما ان الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية قادرون على فهم المهارات الأساسية للغة والتواصل، وأداء بعض الأعمال البسيطة مثل المهارات الأكاديمية الأساسية (مثل العمليات الحسابية البسيطة)، والمهارات الحياتية اليومية (مثل الرعاية الذاتية)، ومهارات العمل المهنية (مثل الالتزام بالمواعيد وإنجاز المهام والتفاعل مع فريق العمل)، وكذلك استخدام وسائل النقل العامة.

2.4.4 نسبة الانتشار

تتباين نسبة انتشار الإعاقة العقلية بين المجتمعات المختلفة، وبغض النظر عن التباين في النسب والارقام، فإن هناك إجماعاً على أن نسبة انتشار الإعاقة العقلية عالمياً تقارب الـ (10%) من مجموع السكان. وتزداد هذه النسبة في الدول النامية لتصل الى (13%-15%) (الخطيب، 2010)، علماً بأن نسبة الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في أي مجتمع تقدر بحوالي 2.5% من مجموع السكان (القمش والمعايطة، 2007).

وفي فلسطين تشير تقديرات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني الى ان نسبة انتشار الإعاقات العقلية بين البالغين في الضفة الغربية (18 عاماً فأكثر) بلغت (2.6%) (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2023).

2.4.5 خصائص الطلبة ذوي الإعاقة العقلية

الخصائص اللغوية:

تعد الخصائص اللغوية من المظاهر المميزة للإعاقة العقلية، فالأداء اللغوي عند الطلبة ذوي الإعاقة العقلية أدنى بشكل ملحوظ من مستواه لدى أقرانهم من غير المعوقين. وتأتي غالبية المشكلات اللغوية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية على هيئة تحديات في النطق، وتكرار التأتأة، وبالإضافة لضعف بناء القواعد، ونقص عدد المفردات اللغوية المستخدمة (ابو سباع، 2022).

الخصائص السلوكية:

تشمل الخصائص السلوكية القدرة على تركيز الانتباه، إذ يواجه الطلبة ذوو الإعاقة العقلية تحديات جلية في التركيز والانتباه، وتظهر لديهم القابلية العالية للتشتت، كما يزداد كلا من ضعف الانتباه والتشتت بزيادة درجة الإعاقة. بالإضافة لذلك، القدرة على التذكر الذي يعد من أهم التحديات التعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، إذا انهم يواجهون صعوبات جمة في تذكر الأشياء والاحداث مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة، وخاصة التذكر المتعلق بنمط الذاكرة قصير المدى، كما يرتفع مستوى التذكر كلما زادت القدرة العقلية، وتقل كلما قلت. أيضا، وبخصوص اثر التعلم، يواجه الطلبة ذوو الإعاقة العقلية تحديات جمة في نقل أثر التعلم بين المواقف المختلفة، والسبب يعود الى فشلهم في التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين المواقف السابقة والمواقف الجديدة (الروسان 2019).

الخصائص الأكاديمية

تعد الخصائص الأكاديمية من الخصائص المميزة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، إذ يواجه الطلبة ضعفا جليا في قدرتهم على التعلم، مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة، وتظهر لديهم تحديات جمة في القراءة، والكتابة (الخطيب، والحديدي، 2017).

رابعا:

2.5 اضطراب طيف التوحد

هو اضطراب نمائي عصبي يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة ويؤثر على جميع جوانب النمو، فيؤدي الى ضعف وقصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي وفي الجانب الاجتماعي وفي الجانب السلوكي والأنشطة والاهتمامات، يعتمد على بعدين أساسيين وهما: التفاعل الاجتماعي

والتواصل الاجتماعي، ومحدودية الأنشطة والأنماط السلوكية ويحتوي على ثلاثة مستويات وتظهر هذه الأعراض خلال فترة النمو المبكرة (APA, 2013).

وذكر الحيارى (2018) تعريف اضطراب طيف التوحد المنسب لقانون (IDEA) وهو إعاقة نمائية تؤثر بشكل كبير على التواصل اللفظي، وغير اللفظي في التفاعل الاجتماعي، ويظهر ذلك قبل عمر الثلاث سنوات، ويؤثر ذلك سلباً على أداء الطفل التعليمي، وتظهر خصائص أخرى كقيام الطفل بتكرار النشاطات والحركات النمطية، ورفض التغيير في الروتين، أو البيئة المحيطة، وزيادة أو ضعف الخبرات الحسية، وذلك لا ينطبق على الطفل الذي تم تشخيصه بالاضطرابات السلوكية الجدية.

ويعد مصطلح اضطراب طيف التوحد من أحدث المسميات التي تستخدم في ميدان التربية الخاصة، والميادين المرتبطة كعلم الاجتماع، وعلم النفس، والطب حيث إنه في عام (2013) وفق الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في طبعته الخامسة (DSM) تم اعتماد مصطلح اضطراب طيف التوحد (ASD) ، وهذا المصطلح يجمع ما كان يعرف سابقاً في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع وهم اضطراب التوحد ومتلازمة اسبرجر، واضطراب التفكك الطفولي، والاضطراب النمائي الشامل غير المحدد وجميعهم ضمن مسمى واحد يختلف باختلاف الأعراض وشدتها (المدهون، 2021).

ومن المؤشرات الأولية لاضطراب لطيف التوحد، التي ذكر الزريقات (2016) بعضها، مثل غياب المناغاة مع عمر 12 شهراً، وغياب المقاطع أو الكلمات المفردة على عمر 16 شهراً، و غياب النطق التلقائي للجمل المكونة من كلمتين مع عمر 24 شهراً، وفقدان للمهارات الاجتماعية أو اللغة مع أي عمر، والحساسية العالية للمدخلات، والانسحاب أو البكاء المستمر، ومقاومة

العمل. وتظهر أغلب هذه المؤشرات ما بين عمر 12-24 شهرا . وهي لا تعتبر مؤشرا ضروريا على أن الطالب يعاني من اضطراب طيف التوحد، ولكنها تعتبر مؤشرات أولية للقيام بالتقييم الشامل ومراقبة الطالب.

2.5.1 تصنيف اضطراب طيف التوحد

توالت التصنيفات على مر الوقت وتباينت وفقا لتباين التشخيص، ووفقاً ل DSM5 تم شمل جميع التصنيفات الخمسة (اضطراب طيف التوحد، اضطراب اسبيرجر، اضطراب الطفولة الإنحلالي، الاضطراب النمائي الشامل) في تصنيف واحد هو اضطراب طيف التوحد، وأصبح التركيز في تصنيفه على شدة الاضطراب (شديد، متوسط، بسيط) (Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders, 2013).

2.5.2 خصائص الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

يعد اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية، التي تظهر خلال الطفولة المبكرة من عمر الطفل، والتي تتميز بالعديد من الخصائص منها:

- إصدار حركات جسمانية أو مقاطع من الكلمات بطريقة آلية اللعب بمفرده.
- قصور واضح في اللغة والاتصال اللفظي.
- قصور في جانب التواصل الاجتماعي والانفعالي كالتحدث مع الآخرين ومشاركتهم اهتماماتهم وعدم القدرة على تطوير العلاقات مع الآخرين والمحافظة عليها.
- عدم القدرة على الاستجابة عند مناداته ومحادثته من قبل الآخرين، والانشغال وتشتت الذهن (عثمان، والحيدر، والسليطي، والنمرود، 2022).

وذكرت أبو سباع (2022) خصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وفق ما أوردها الدليل التشخيصي والاحصائي DSM5 وهي تشمل الاتي:

- قصور في التفاعل الاجتماعي والانفعالي، وما يرافقه من عجز في فهمهم لعواطف الآخرين وانفعالاتهم.
- قصور في التواصل اللفظي وتأخر في اللغة.
- قصور في بعض العمليات المعرفية كالانتباه والادراك.
- ظهور حركات نمطية تكرارية.
- المحافظة على نمط روتيني ثابت.
- ضعف او زيادة الحساسية نحو المدخلات الحسية، الى جانب ضعف الإحساس بالألم.

2.5.3 نسبة الانتشار

بينت الأمم المتحدة في تقرير صدر نهاية عام 2016 ان ما يقارب 1% من سكان العالم لديهم اضطراب طيف التوحد، أي ما يقارب 70 مليون شخص. أما في البلاد العربية، حيث تقل الدراسات المتخصصة باضطراب طيف التوحد مقارنة بالدول الغربية، فلا توجد دراسات علمية موثقة تبين نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد بشكل دقيق. ويعزى ذلك غالباً الى اختلاف درجات التشخيص ومعاييره من جهة، والاختلاف في التعريف نفسه من جهة أخرى (سهيل، 2013).

إلا أن التقديرات تشير الى أن عدد الأطفال الذين يعانون اضطراب طيف التوحد في الأردن مثلاً تقدر بحوالي (8000) طفل (الشيخ، 2004). أما في مصر، فأشارت التقديرات الى ما يقرب من (200) ألف طفل مصاب باضطراب طيف التوحد (صديق، 2005). وفي دراسة اجريت في مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية في المملكة العربية السعودية ظهر أن نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد تقدر ب (4-6) حالات لكل (10000) طفل (الوزنة، 2005).

2.6 الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة

عرف التربويون القائمون على منظومة التعليم المعايير اصطلاحاً بأنها: "أعلى مستوى يطمح الإنسان للوصول اليه، في ضوء تقويم مستويات الأداء المختلفة، والحكم عليها" (الكسباني، 2010).

وتعكس فلسفة الخدمات التربوية للأطفال ذوي الإعاقة التزاماً عميقاً بتوفير فرص تعليمية عادلة، ومتساوية، وشاملة. وتهدف هذه الفلسفة الى خلق بيئات تعليمية تساهم في إزالة الحواجز وتوسيع آفاق الطلبة، مما يمكّنهم من تحقيق إمكانياتهم الكاملة بما يتوافق مع احتياجاتهم الفردية المختلفة. كما تشجع فلسفة الخدمات التربوية على التعاون الوثيق بين المعلمين، والأسر، والمجتمعات لتعزيز التعلم المستمر مدى الحياة ودعم الأطفال ذوي الإعاقة خلال مسيرتهم النمائية والتعليمية. وقد أظهرت الدراسات الحديثة وجود علاقة قوية وملحوظة بين مشاركة الأهل والإنجاز الأكاديمي، حيث تلعب معتقدات الآباء وتوقعاتهم وتجاربهم دوراً مهماً في تحقيق نتائج تعلم أفضل للأطفال كما أورد افولابي (Afolabi, E., 2014).

تسعى هذه الفلسفة أيضاً الى تجاوز العقبات التي قد تعترض التعليم من خلال استخدام التكنولوجيا، والأدوات المساعدة، وتطبيق الأساليب التربوية الحديثة التي تعزز التعلم المستدام كما أشار جونز (Jones, A., 2020).

2.6.1 البرامج المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة البصرية

تركز البرامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية على عدة مهارات ومنها: مهارة التنقل والحركة وتتضمن انتقال الطلبة ذوي الإعاقة البصرية من مكان الى آخر، وتعتبر هذه المهارة من أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة ذوو الإعاقة البصرية، وقد تم تطوير عدة وسائل للتنقل منها العصا البيضاء، والنظارة الصوتية وكذلك الأجهزة الصوتية مثل: وضع جهاز على عنق

الطالب وتكون وظيفته تنبيه الطالب بوجود أي عوائق تصادفه. كذلك القراءة والكتابة بطريقة برايل وهي عبارة عن تحويل الحروف الهجائية الى نظام ملموس يحتوي على نقاط بارزة، بالإضافة لذلك، القراءة بطريقة الأوبتكون وهو عبارة عن جهاز يساعد الطلبة ذوي الإعاقة البصرية من قراءة الكلمات المكتوبة، بحيث يحول هذا الجهاز الكلمات المكتوبة الى حروف محسوسة بارزة ويحتوي على كاميرا صغيرة وشاشة ويوجد بداخله فتحة تسمح بدخول إصبع السبابة. كذلك، استغلال البقايا البصرية ويتم ذلك بعدة طرق منها استخدام الكتب المطبوعة بالحروف الكبيرة بهدف القراءة او النظارات الطبية (أبو سباع، 2022).

ويستخدم ذوو الإعاقة مجموعة من التقنيات التي تمكنهم من التعلم وتوضيح الرسائل التعليمية مثل آلة بيركنز التيب تستخدم للكتابة بطريقة برايل، حيث تتكون من ستة مفاتيح تمثل خلية برايل لكتابة النقاط البارزة، ومفتاح لتصحيح الأخطاء، وهناك ايضا الكتاب الإلكتروني وهو جهاز صغير يمكن أن يخزن عليه أكثر من 80 كتاباً، ويمكن حمله لأي مكان، وقراءة كتب لغة برايل، مدة الشحن ثلاث ساعات، و يعمل لمدة 80 ساعة بعد الشحن (الشنار، وصالحة، والسائح، 2022).

وهناك اجهزة تقوم بمسح النصوص للشخص الكفيف من الكتب، والجرائد، والمجلات، وقراءتها، وهو مزود بلوحة للتحكم بالصوت، ووحدة للتخزين على أشرطة، ووحدة للتخزين على أقراص مرنة، ومخرج للسماعات (سعيدات، 2020).

2.6.2 الخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية

أولاً: مهارة استغلال البقايا السمعية

ويعني ذلك تدريب الطلبة ذوي الإعاقة السمعية البسيطة والمتوسطة على مهارة الاستماع، والتمييز السمعي بين الأصوات أو الحروف الهجائية، أو الكلمات، وكلما قلت الإعاقة السمعية زادت الحاجة الى التدريب السمعي وذلك يتضمن عدة عناصر كالآتي :

1. تنمية وعي الطالب ذي الإعاقة السمعية بالأصوات.
2. تنمية التمييز الصوتي لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وخاصة بين الأصوات العامة غير الدقيقة.
3. تنمية التمييز الصوتي لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وخاصة بين الأصوات المتشابهة الدقيقة.
4. تزداد أهمية التدريب السمعي كلما بدأ التدريب في عمر مبكر.
5. تزداد أهمية التدريب السمعي كلما تم ربط مهارة التدريب السمعي في المهارات التعليمية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة السمعية (الروسان، 2019).

ثانياً: مهارة قراءة الشفاه ولغة الشفاه

ويقصد بذلك تدريب الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على قراءة الشفاه وفهمها، من خلال محاولة فهم حركة الفم والشفاه للآخرين، ومن خلال استخدام طريقتين من طرق قراءة الشفاه أو قراءة الكلام وهما:

1. الطريقة التحليلية ويتضمن ذلك تركيز الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على كل حركة من حركات فم المتكلم ثم يرتبها للحصول على المعنى المقصود.
2. الطريقة التركيبية ويضمن ذلك تركيز الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على معنى الكلام أكثر من التركيز على حركات فم المتكلم، وما يصاحب هذه الحركات من تعبيرات وحركة اليدين (الزريقات، 2003)

ثالثاً: مهارة لغة الإشارة والأصابع

ويقصد بذلك تنمية مهارة إرسال واستقبال لغة الإشارة، أو الأصابع وذلك من أجل التواصل أو التعبير مع الآخرين، ولغة الإشارة كنظام بصري حسي يدوي يقوم بالربط بين الإشارة والمعنى، وأما لغة الأصابع فهي إشارات مرئية حسية، يدوية لتمثيل الحروف الهجائية بطريقة متفق عليها في مجتمع الإعاقة السمعية (الروسان، 2019)، (أبو شعيرة وحمام، 2021).

2.6.3 الخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية

ان الهدف الأساسي من هذه الخدمات، هو تنمية قدرات الاطفال ذوي الإعاقة العقلية، وتزويدهم بالمهارات التي تعزز استقلاليتهم ومشاركتهم الفاعلة في الأنشطة المجتمعية المختلفة. فهي تراعي قدراتهم وخصائصهم التعليمية، وكذلك سماتهم النفس اجتماعية. ان البرامج الموجهة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية تعتمد اساسا الخطة التربوية الفردية التي تراعي احتياجات الطالب وقدراته بشكل مختلف عن اي طالب اخر (القيوتي، والسرطاوي، والصمادي، 1995).

وكما اورد الروسان (2019) تقوم الخطة التربوية الفردية لكل طالب ضمن منهاج يناسب درجة إعاقة كل طالب وقدراته العقلية ويتضمن محتوى منهاج الاطفال ذوي الإعاقة العقلية عدة أبعاد ومهارات ومنها:

البعد الأول: المهارات الاستقلالية وتتضمن مهارات الحياة اليومية، ومهارات العناية الذاتية.

البعد الثاني: المهارات الحركية وتتضمن المهارات الحركية العامة، والمهارات الحركية الدقيقة.

البعد الثالث: المهارات اللغوية وتتضمن مهارات اللغة التعبيرية، ومهارات اللغة الاستقبالية.

البعد الرابع: المهارات الاكاديمية وتتضمن مهارات القراءة، ومهارات الكتابة.

البعد الخامس المهارات المهنية، ومهارات التهيئة المهنية.

البعد السادس: المهارات الاجتماعية

البعد السابع: مهارات السلامة

البعد الثامن: المهارات الاقتصادية

2.7 منهاج الطلبة ذوي الإعاقة

1. الخطة التربوية الفردية

إدارياً، تعرّف الخطة التربوية الفردية وفقاً للقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بأنه وثيقة مكتوبة تهدف الى التنسيق الإداري والتواصل بين الأطراف المعنية في العملية التعليمية والجهات المختصة في برنامج الطالب. أما تربوياً، فتعرّف الخطة التربوية الفردية بأنها "وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والمساندة التي تلبي احتياجات كل تلميذ من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ويستند الى نتائج التشخيص والقياس، ويُعد من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية" (وزارة المعارف، 2001، ص 79).

ويعتبر البرنامج التربوي الفردي أساساً مهماً في بناء برامج التعليم للطلاب ذوي الإعاقة، حيث يتضمن جانباً تحضيرياً يشمل جمع البيانات وتحديد مستوى الأداء الحالي والخدمات التي تلبي احتياجات الطالب، وجانباً تنفيذياً يتمثل في خطة تعليمية فردية. كما يُعتبر القاعدة الأساسية لتحديد جميع الأنشطة التربوية والتعليمية للطلاب من ذوي الإعاقة (سيد عبد الظاهر، 2013؛ حنفي والمحسن، 2004).

2. أهمية الخطة التربوية الفردية

أشار السديري (2022) ان هناك العديد من الاهداف للخطة التربوية الفردية ومنها:

1. ضمان حق الطالب في الحصول على خطة تربوية فردية وخدمات مساندة تتناسب مع احتياجاته.

2. ضمان حق الأسرة في تلقي الرعاية اللازمة لطفلها.

3. تحديد نوعية الخدمات المناسبة وفقاً لاحتياجات كل طالب.
4. تحديد الإجراءات الضرورية لتوفير الخدمات التربوية والمساندة لكل طالب.
5. تحقيق تواصل فعال بين الأطراف التعليمية والجهات المعنية لضمان تقديم أفضل خدمة للطالب وأسرته، واتخاذ القرارات المناسبة لتلبية احتياجات كل طالب.
6. متابعة وقياس تقدم الطالب بشكل مستمر ضمن البرنامج.

3. التقييم

ذكر الخطيب والحديدي (2021) مجموعة من طرق التقييم المستخدمة مع الطلبة ذوي

الإعاقة أهمها:

1. الاختبارات المقننة: وهي اختبارات لها تعليمات وإجراءات موحدة من حيث التطبيق وتفسير النتائج، وهذه الاختبارات تستخدم بشكل كبير في مجال التربية الخاصة، ويحتاج القائمون على استخدام الاختبارات المقننة معرفة الهدف الذي وضع الاختبار لأجله.
2. الاختبارات معيارية المرجع: ويقصد بذلك الاختبارات التي تقارن أداء الطالب بأداء الطلبة الآخرين ذوي الخصائص المتماثلة، ويتم استخدام هذه الاختبارات لغرض التشخيص.
3. الاختبارات محكية المرجع: تقيس هذه الاختبارات مستوى تطور بعض مهارات الطالب في ضوء مستويات إتقان مطلقة، وعلى ذلك فإن هذا النوع من الاختبارات مناسب لوضع البرامج التربوية والعلاجية، وهذه الاختبارات تقوم بدور معاكس للاختبارات المعيارية المرجع فإذا أراد المعلم مقارنة أداء طالب لديه بأداء الآخرين في صفة فهو يستخدم الاختبارات محكية المرجع.
4. الاختبارات غير الرسمية: وهي اختبارات يقوم المعلم بإعدادها، وهي سهلة التطبيق وقليلة التكلفة، وتهدف للحصول على بيانات عن الطالب ويمكن توظيفها في أساليب التدريس.

5. الملاحظة: وهي عبارة عن جمع بيانات لا تسمح بها الاختبارات المعتادة، وتعد الملاحظة مصدراً مهماً للمعلومات (ابو سباع، 2022).

4. مشاركة أسر الطلبة ذوي الإعاقة

يجب أن تتضمن الخدمات التربوية مشاركة أسر الطلبة ذوي الإعاقة، وذلك من خلال الأنشطة التي يقوم بها الوالدان لدعم تعلم ونمو الطالب. يشمل ذلك التواصل مع معلمي الطالب، واستمرار التدريب والتعليم داخل المنزل بما يتماشى مع الأهداف المحددة، وحضور الأنشطة والتدريبات والاجتماعات. تُعد مشاركة أسر الطلبة ذوي الإعاقة جزءاً أساسياً لا يتجزأ من منظومة البرامج التربوية المقدمة لأبنائهم (الحبش، 2011).

وقد أكد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) لعام 2004 أهمية إشراك أسر الطلبة ذوي الإعاقة في الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم. وينص القانون على ضرورة تسهيل مشاركة الأسر، ويشدد على أن المدارس والمراكز التعليمية يجب أن تبذل أقصى جهدها لتشجيع الأسر على الانخراط في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بأبنائهم.

وقد اوردت أبو سباع (2022) ان هناك عدة نقاط هامة ينبغي على العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة مراعاتها لتعزيز مشاركة أسرهم في البرنامج التربوي الفردي، ومنها:

- مشاركة الأسر في اتخاذ القرارات: يجب إشراك أسر الطلبة ذوي الإعاقة في اتخاذ القرارات المتعلقة بأبنائهم.
- تدريب الأسر على المسؤولية: يتعين تدريب الأسر على تحمل المسؤولية في دعم وتعليم أبنائهم.
- توعية الأسر بالحقوق: فينبغي إبلاغ الأسر وتوعيتهم بحقوق أبنائهم الشرعية.

– إبلاغ الأسر بجوانب القوة والضعف: فمن الضروري إبلاغ الأسر بنقاط القوة والضعف لدى أبنائهم.

– مشاركة الأسر في خطة البرنامج: يجب إشراك أسر الطلبة ذوي الإعاقة في إعداد ومراجعة الخطة التربوية الفردية.

كذلك، ضرورة إبلاغ الأسر بنتائج التقييم: فيجب إعلام الأسر بنتائج تقييم أبنائهم والتطورات المتعلقة بهم كما اشار جارقيلو وكيلجو (Gargiulo & Kilgo, 2000).

2.8 معيقات الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة

وفقا لـ بطرس (2008)، فقد عرفت المعوقات بأنها كل حالة تعيق تحقيق الأهداف التربوية، وتحتاج الى دراسة علمية للتعرف على نوعيتها وأسبابها تمهيدا لعلاجها. ومن خلال اطلاع الباحثة في هذه الدراسة فالمعوقات هي المعوقات المالية، والإدارية، والفنية، والأكاديمية المرتبطة بعملية تربية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة والتي تحول دون تقديم الخدمات الملائمة وفقا لاحتياجاتهم.

وتشمل المعوقات ايضا: الإدارة المدرسية والمعلمين والبيئة المدرسية والمنهج الدراسي، ولذلك يوصى عادة بزيادة الموارد المالية التي ترصد للبرامج التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة، والتركيز على المعلمين بتدريبهم وتطويرهم، وتوفير فصول مجهزة بعناية لمختلف الاعاقات، وإشراك المختصين في هذا المجال في إعداد المنهج الدراسي الخاص بهم (الحقباتي، والشمري، 2017).

2.9 معايير المجلس الأعلى للأشخاص ذوي الإعاقة الاردني

هناك عدة معايير لتقييم جودة الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الاعاقة، ومن هذه

المعايير مثلا معايير جودة التعليم الشامل لانهاء العزل Inclusive Exclusion End To

Education Quality الصادرة عن منظمة التربية والثقافة والعلوم " اليونسكو" (UNESCO,)

(2012). وتشمل تسعة معايير لجودة التعليم، وعدد من المؤشرات تتبع لكل معيار كالمعلمين والمناهج الدراسية، ورعاية الطفولة المبكرة، والصحة، و البيئة التعليمية، واللغة، والموارد التعليمية. كذلك فيما يتعلق بمعايير الممارسة المهنية للمجلس الامريكى للأطفال ذوي الإعاقة المعروفة بمعايير الاطفال غير العاديين في مجال التربية الخاصة تمثلت في: معايير الممارسة المهنية للمعلمين، والمعايير المتصلة في تعليم ذوي الإعاقة، والمعايير المتصلة بالتعاون والتواصل، والادارة والمعلمون والمرشدون، وأولياء الامور، والبيئة التعليمية، واستراتيجيات التدريس، والدمج والخدمات الإنتقالية، والبرامج والخدمات الاخرى المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة (Council 2014 for Exceptional Children).

ولضمان نوعية الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، كان لابد من إيجاد معايير وطنية تحدد أسس وشروط إنشاء المؤسسات وتعمل على تعديل الموجود منها وتضمن حصول العاملين على الكفايات والمهارات اللازمة التي تؤهلهم للتعامل مع مختلف فئات الإعاقة بالإضافة الى توفير المناهج والبرامج المناسبة لكل فئة. ويعتبر المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص المعوقين في الاردن قضية تطوير المعايير التي تضمن تقديم الخدمات النوعية الشاملة أحد أبرز وأهم الأولويات وإحدى مهام المجلس الأساسية وفق المادة (7/هـ) من قانون حقوق الأشخاص المعوقين الأردني رقم (31) لسنة 2007؛ وذلك لأن هذه المعايير تسهل للأشخاص ذوي الإعاقة الحصول على الخدمات بالموصفات التي تحقق اندماجهم التعليمي والاجتماعي، وتكفل جودة الخدمة المقدمة لهم؛ لذلك سهل المجلس الأعلى توفير هذه المعايير، بما في ذلك الاستعانة بالجهات والأشخاص المختصين بناء على المعايير الدولية المعتمدة. وقد تزايد الاهتمام عالميا ببرامج وخدمات الأشخاص المعوقين وتمثل هذا الاهتمام في تطوير الخدمات والبرامج التدريبية، والعلاجية، والتأهيلية المتخصصة، والبرامج الأسرية، وبرامج النمو والتطوير المهني للعاملين، وظهور التشريعات والقوانين الخاصة

بالأشخاص المعوقين وفي الأردن، ومع تزايد أعداد المؤسسات والمراكز التي تعنى بتقديم الخدمات للأشخاص المعوقين، كان لا بد من اتخاذ كافة التدابير اللازمة التي تمكننا من مواكبة كافة التطورات والتغييرات التي طرأت على هذه البرامج والخدمات وتساعدنا في وضع معايير ومؤشرات ضبط الجودة لمنح الاعتماد بمستوياته. أن ضمان الجودة في أداء مؤسسات ومراكز التربية الخاصة يعد من أهم المقومات الأساسية لنجاح تلك المؤسسات في تأدية رسالتها وتحقيق أهدافها. ولذلك كان لا بد من وجود نظام لضبط الجودة، بالإضافة الى إيجاد معايير ومؤشرات يستند اليها في قياس فعالية الخدمات المقدمة إذ يسعى نظام ضبط الجودة الى التأكد من مدى مطابقة مخرجات الخدمات والبرامج التي تقدمها تلك المؤسسات للأهداف والمعايير الموضوعية لها. وقد أخذ المجلس على عاتقه هذه المسؤولية وتنفيذها بما يحقق رؤيته ورسالته. انطلاقاً من الحاجة الفعلية الى تطوير معايير ومؤشرات معتمدة تتناسب مع واقع البيئة الأردنية بهدف ضبط العمليات المتعلقة ببرامج مؤسسات ومراكز التربية الخاصة (المجلس الأعلى لشؤون الاشخاص ذوي الإعاقة، 2009).

وقد أطلق المجلس الأعلى لشؤون الاشخاص المعوقين في الاردن معايير الاعتماد الخاص لمراكز ومؤسسات وبرامج ذوي الإعاقة العقلية عام 2010. هدفت هذه المعايير الى تحسين برامج التربية الخاصة التي تقدم للأفراد ذوي الإعاقة ورفع كفاءة العاملين معهم، ولتحقيق اندماج الاشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع (المجلس الأعلى لشؤون الاشخاص ذوي الإعاقة، 2009). وتتضمن المعايير ثمانية أبعاد هي: الرؤية والفكر والرسالة، الإدارة والعاملين، البيئة التعليمية، تقييم الخدمات والبرامج، مشاركة ودعم وتمكين الأسرة، الدمج والخدمات الإنتقالية، والتقييم الذاتي (الغيليات، والصمادي، 2015).

وشملت المعايير التي طورها المجلس الآتية:

المعيار الأول: الرؤية والفكر والرسالة، ويشمل هذا المعيار الإطار الفكري والفلسفة التي تتبناها المؤسسة والتي تشكل الأسس التي تعتمد عليها في اختيار أهدافها وإجراءات تحقيق تلك الأهداف اعتماداً على قيم المجتمع وتوجهاته ونتائج البحوث والدراسات العلمية في مجال تربية الأشخاص المعوقين.

المعيار الثاني: الإدارة والعاملون، ويشمل العاملون في المؤسسة من الكوادر الفنية المؤهلة كالدير والمعلمين ومساعدو المعلمين وكذلك الاختصاصيون المساندون كاختصاصيو النطق واللغة والمعالجون الوظيفيون والمعالجين الطبيعيين واختصاصيو علم النفس والإرشاد النفسي ومعلمو الفن والموسيقى وكفاياتهم المهنية ومهاراتهم بالإضافة إلى العاملين الإداريين والمستخدمين ومهاراتهم في القيام بالعمل

المعيار الثالث: الخدمات والبرامج، ويشمل البرنامج الفردي ومحتوياته و إجراءات تصميمه بالإضافة إلى المنهاج المرجعي الذي يتم الرجوع إليه عند بناء البرنامج التربوي الفردي و تعديل السلوك أو الخدمات الإنتقالية كما يشمل الطرق المستخدمة من قبل العلم والفريق متعدد الاختصاصات والأسرة التعليم الطفل على المهارات وتحقيق الأهداف وكذلك الأنشطة التعليمية والخدمات المساندة من قبل الاختصاصيين في الأبعاد المختلفة

المعيار الرابع: مشاركة ودعم وتمكين الأسرة، ويشمل الاجراءات التي تتيح للأسرة المشاركة الفاعلة في تقديم الخدمات التربوية للأطفال وذلك من خلال الخدمات التي تقدمها المؤسسة للأسرة والتي تتضمن خطة خدمات أسرية فردية وبرامج تدريبية ومعلومات حول طبيعة مشكلة الطفل وحقوقه وحقوق الأسرة.

المعيار الخامس: التقييم والتشخيص، ويشمل الاجراءات التي تقوم بها المؤسسة لتقييم مستوى الاداء الحالي للطفل وتقديد جوانب القوة والضعف لديه للبدء بتقديم الخدمات وكذلك تقييمه اثناء فترة تقديم البرنامج وفي نهايته وتشمل الاختبارات وادوات التقييم النفس تربوي وخصائص تلك الاختبارات وشروط تطبيقها.

المعيار السادس: المبنى والمرافق، ويشمل البيئة الفيزيائية للمؤسسة كالبنوي والمساحات والمحتويات والشروط الواجب توافرها فيه ومدى موافقتها مع متطلبات كودة البناء الخاص بالأفراد المعوقين وكذلك الأدوات والألعاب والمستلزمات والتجهيزات.

المعيار السابع: الدمج و الخدمات الإنتقالية و التهيئة المهنية، ويشمل الإجراءات التي تقدم للطفل قبل التحاقه في برنامج الدمج متضمنة التهيئة المناسبة واختيار مدرسة الدمج والاجراءات التي تقدم للطفل عند التحاقه ببرنامج الدمج وكذلك المهارات الاساسية اللازمة التي يجب أن يتقنها الطفل للانتقال من البرنامج الحالي الى أي برنامج اخر او التهيئة المهنية.

المعيار الثامن: التقييم الذاتي، ويشمل الاجراءات التي تقوم بها المؤسسة بشكل منتظم لتقييم الخدمات للوقوف على نقاط القوة والضعف في جميع الجوانب التي تؤثر على عملية تقديم الخدمات وتحقيق الاهداف والقيام بإجراءات التطوير بناء على نتائج التقييم (المجلس الأعلى لشؤون الاشخاص ذوي الإعاقة، 2009).

وبعد استشارة المشرف، والأساتذة الذين قاموا بمراجعة وتحكيم أداة الدراسة في صورتها الاولى، تم الاتفاق بالغالبية على اعتماد خمسة أبعاد فقط من ضمن المعايير الثمانية لمناسبتها لعينة المستهدفة، ولأهداف الدراسة، والمعايير الخمسة هي: (البيئة التعليمية، والخدمات والبرامج، ومشاركة ودعم وتمكين الاسرة، والدمج والخدمات الانتقالية، والتقييم).

2.10 الدراسات السابقة

تستعرض الباحثة في هذا الجزء العديد من الدراسات العربية، والأجنبية، الهامة التي تم مراجعتها، وذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والتي تناولت واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين، ولقد تم ادراج هذه الدراسات من الأحدث الى الأقدم، كالآتي:

2.10.1 الدراسات العربية

هدفت دراسة الصباح (2024) الى الكشف عن تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في ضوء المعايير العالمية من وجهة نظر العاملين في مراكز التربية الخاصة الفلسطينية، تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في مراكز التربية الخاصة الفلسطينية، اختير منهم عينة متاحة بلغت (122) من العاملين، واستخدم المنهج الوصفي للدراسة. وتم بناء استبانة مكونة من (43) فقرة، بعد التحقق من صدقها وثباتها. وأشارت نتائج الدراسة الى أن الدرجة الكلية لمستوى متوسط البرامج والخدمات جاءت بدرجة كبيرة، وكان التدرج من الاعلى للمجال التربوي ثم البيئة التعليمية واخيرا التقييم كما أظهرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الخدمات والبرامج تعزى لمتغير سنوات الخدمة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الخدمات والبرامج تعزى لمتغير الجنس والتخصص والمؤهل العلمي، ونوع الإعاقة والمحافظة.

وأظهرت دراسة أبو سباع (2022) التي هدفت الى تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في فلسطين استنادا الى معايير مجلس الأطفال غير العاديين وتقديم نموذج مقترح لتطويرها، وتمثل منهج الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من عينة المراكز بواقع (44) مركزا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وعينة العاملين في المراكز حيث تكونت

من (232) عاملا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم بناء مقياس تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استنادا الى معايير مجلس الأطفال غير العاديين، وأظهرت النتائج أن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لذوي الإعاقة في فلسطين في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين كان مرتفعا، في حين كانت الأبعاد في المستوى المرتفع باستثناء مجال واحد وهو مجال الخدمات الإنتقالية والمهنية وقد جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروقا دالة إحصائيا في جودة الخدمات تعزى لنوع المركز المستهدف.

وهدفت دراسة العيسا (2021) الى الكشف عن واقع الخدمات والبرامج المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية وفق معايير مجلس الأطفال غير العاديين من وجهة نظر العاملين في مؤسسات التربية الخاصة الفلسطينية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين مع الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية والبالغ عددهم (247) عاملاً، اختير منهم عينة بلغت (120) فرداً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتم بناء مقياس من (6) أبعاد، وأشارت نتائج الدراسة الى أن الدرجة الكلية لمستوى جودة الخدمات والبرامج المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية وفق معايير مجلس الأطفال غير العاديين من وجهة نظر العاملين كانت درجة مرتفعة. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الخدمات والبرامج تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ومتغير المحافظة.

وهدفت دراسة الزارع، والسحيمي (2021) الى تحديد مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلمهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تمثلت أداة الدراسة في استبانة صُممت بالاستناد الى معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التعليمي، كما اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمي ومعلمات التربية الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية للمرحلة

الابتدائية بمحافظة جدة والبالغ عددهم (207)، أما عينة الدراسة فتكونت من (137) معلماً ومعلمة، وأشارت النتائج أن مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية جاءت بمستوى عام بدرجة كبيرة.

ودراسة الجدوع، وأبو سباع (2020) التي هدفت الى الكشف عن مستوى فاعلية البرامج والخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الاعاقة العقلية في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة في فلسطين، في ضوء معايير المجلس الاعلى لحقوق الاشخاص ذوي الاعاقة الاردني. وتقديم نموذج مقترح لتطوير نقاط الضعف في الخدمات التربوية المقدمة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مراكز المتعلقة بالطلبة ذوي الاعاقة العقلية ف محافظة الخليل وعددهم (10). وكانت عينة الدراسة (مركز دورا الامل للتأهيل). واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، اشارت النتائج ان المركز لم يطبق مؤشر الاشتراك مع الهيئة التدريسية والادارية في تحقيق رسالتها، اما البعد الثاني المتعلق بالادارة والمعلمون فقد اوضحت الدراسة عدم تطبيق المؤشرات المرتبطة بتخصصات المدير الفني والمعلمون، والمعلمون المساندون، والطبيب العام والممرض، واما البعد الثالث وهو بعد البيئة التعليمية فالمركز لم يحقق مؤشر عدد الطلبة في الصف الواحد.

وهدف دراسة حمدان والبلوي (2020) الى تطوير أنموذج مقترح لتحسين جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة وفق رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، وقياسه على جامعة تبوك، وتكونت عينة الدراسة من (56) طالب وطالبة من ذوي الإعاقة في جامعة تبوك. واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام أداة على شكل نموذج يمثل معايير الخدمات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات تكون من (64) مؤشراً، وأظهرت النتائج أن مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة جاء بدرجة متوسطة، وأن أعلى مستوى كان في معيار الإدارة والسياسات، في حين كان أقل مستوى في معيار الإرشاد الطلابي، يليه معيار

تكيف الإختبارات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الخدمات التعليمية تعزى للجنس، ونوع الإعاقة، والمستوى التعليمي.

ودراسة ميرغني، وابراهيم (2020) التي هدفت الى تقييم فعالية البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة في ضوء المعايير العالمية للتربية الخاصة بمحافظة وادي الدواسر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (10) برامج للتربية الخاصة، وتكون مقياس تقييم البرامج التربوية من (7) أبعاد رئيسة، و (80) بعد فرعي، وأشارت النتائج الى مستوى فاعلية متوسط للبرامج المقدمة لذوي الإعاقة حيث تراوحت ما بين (2.09)، و(2.62)، وان مشاركة الاسرة كان أفضل الابعاد من حيث الدرجة.

وكذلك دراسة الأحمرى (2019) التي هدفت الى التعرف على مستوى جودة برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة الرياض وفقا لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين، وكانت اداة الدراسة استبانة من تصميم الباحث. واستخدم المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مُقدِّمات خدمات التدخل المبكر البالغ عددهن (458) مُقدِّمة للخدمة، وقد أظهرت النتائج أن الخدمات جاءت متوافقة مع معايير مجلس الأطفال غير العاديين التي شملتها الدراسة في برامج التدخل المبكر بمستوى عال في جميع المعايير، وحصل الواقع والتشخيص على أعلى مرتبة، يليه معيار التعاون، ثم التخطيط التعليمي، يليه البيئة التعليمية، ثم الممارسة المهنية والأخلاقية، واخيرا الاستراتيجيات العلمية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق داله إحصائيا لمستوى جودة برامج التدخل المبكر يعزى لمتغير التخصص لصالح أفراد العينة وتحديدا في تخصص الصحة النفسية.

ودراسة القريني (2019) التي هدفت للتحقق من توافر معايير مجلس الأطفال غير العاديين في برنامج إعداد معلمي اضطرابات طيف التوحد بجامعة الملك سعود من وجهة نظر

الطالبات المشاركات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وشمل مجتمع الدراسة جميع طالبات السنة الرابعة في تخصص اضطرابات التوحد، وكان حجم العينة (43). واستخدمت الدراسة استبانة من تصميم الباحث. وأشارت نتائج الدراسة الى أن جميع المعايير الموجودة في برامج إعداد المعلمين تنطبق بدرجة عالية مع معايير مجلس الأطفال غير العاديين، مما دل على التزام البرنامج بتوفير المعايير اللازمة لتأهيل المعلمين للتعامل مع تحديات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بفعالية.

وهدفنا دراسة الظفيري (2019) الى تقييم الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في دولة الكويت في ضوء المعايير العالمية، وبلغت عينة الدراسة على (200) منهم (46) من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، و(146) معلم، و(8) من المدرء تم اختيارهم بالطريقة القصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس تكون من (174) فقرة موزعة على عشرين بعد، وتم استخدام المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة. وأشارت النتائج الى أن مستوى تقييم الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في دولة الكويت حسب المعايير العالمية من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين والمدرء جاء مرتفعاً.

ودراسة عبيدات (2018) التي هدفت الى تقييم كفايات معلمي التلاميذ المعاقين عقليا في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (95) معلما ومعلمة من معلمي التلاميذ المعاقين عقليا في مدينة جدة السعودية، واستخدم الباحث معايير الممارسة المهنية لمعلمي التلاميذ المعاقين عقليا المعتمدة من مجلس الأطفال العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد توصلت نتائج الدراسة الى أن إدراك معلمي التلاميذ المعاقين عقليا لأهمية الكفايات كان مرتفعاً على جميع الأبعاد والدرجة

الكلية، وفيما يتعلق بمقياس الامتلاك فقد أظهرت النتائج وجود درجة امتلاك كلية متوسطة لدى معلمي التلاميذ المعاقين عقليا على المقياس.

وهدفت دراسة الفهاد (2018) إلى التعرف على واقع الخدمات المساندة المقدمة لذوي الإعاقات المتعددة فكري، وبصري بمعهد النور للمكفوفين بالرياض من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والإستبانة كأداة لجمع البيانات وقد تكونت عينة الدراسة من (40) من المعلمين، وقد توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج من أهمها أن واقع الخدمات المساندة في معهد النور للمكفوفين بالرياض بعضها والقليل منها مفعّل، وأغلب الخدمات المساندة غير متوفرة داخل المعهد.

وهدفت دراسة الرمامنة، وعبيد، والسبايلة (2018) إلى الكشف عن تقييم الخدمات الإنتقالية للأشخاص ذوي الإعاقات العقلية من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين (15-25) سنة المتواجدين في مراكز التربية الخاصة الحكومية في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واختيرت عينة عشوائية من (99) من أولياء الأمور و(101) معلما ومعلمة، وتم تطوير استبانة حول تقييم الخدمات الإنتقالية لذوي الإعاقات العقلية، وأشارت النتائج أن مجال التدريب المهني حصل على أعلى متوسط ، وأن مجال الإدماج والمشاركة حصل على أدنى متوسط من وجهة نظر المعلمين للخدمات الإنتقالية المقدمة لذوي الإعاقة العقلية.

وهدفت دراسة المغاربة (2016) الى تقييم واقع البرامج التربوية والخدمات المساندة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الاردن في ضوء المعايير العالمية وتقديم نموذج مقترح لتطويرها. واستهدفت الدراسة عينة من (104) من العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الاردن، واستخدمت الدراسة استبانة أعدتها الباحثة تكونت من (8) أبعاد شملت الرؤية، والرسالة للمؤسسة،

والإدارة، والعاملين، والبيئة التعليمية، والتقييم والتشخيص، والأدوات والأجهزة التكنولوجية المساعدة، والبرامج وطرق التدريس، والخدمات المساندة، والمشاركة ودعم الأسرة، وقد أظهرت النتائج الى أن بعد الأدوات والاجهزة التكنولوجية المساعدة انطبق بدرجة مرتفعة، وانطبقت جميع الابعاد السبعة بدرجة متوسطة.

وهدف دراسة دويكات (2016) لمعرفة واقع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات الفلسطينية، من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والادارية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المسحي، كما استخدم الإستبانة لجمع البيانات، وتم تطبيق الإستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس والعاملين في الجامعات الفلسطينية بنسبة 20% من المجتمع الأصلي، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة المستجيبين (688) من أعضاء هيئة التدريس والموظفين الاداريين ، وأظهرت النتائج أن الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات كانت مرتبة حسب توفرها كالأتي: المجال النفسي والاجتماعي، يليه الأكاديمي، ثم الإداري ثم التسهيلات الإدارية، وأخيرا التسهيلات البنائية والتكنولوجيا المستخدمة والمساندة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أظهرت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى متغير الجنس، والمؤهل العلمي.

وهدفت ايضا دراسة اللالا (2015) للتعرف على تقييم الخدمات التربوية والمساندة المقدمة لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات والأخصائيات في مراكز الرعاية النهارية في مدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال اعداد قائمة بالخدمات التربوية والمساندة، اشتملت على قسمين تضمن القسم الأول على مجموعة من المتغيرات المرتبطة بالعاملين، وتضمن القسم الثاني على فقرات الإستبانة المكونة من (24) فقرة تمثل محاور الإستبانة الرئيسية، وبلغت عينة

الدراسة (76) معلمة وأخصائية في مراكز الرعاية النهارية للأطفال ذوي الإعاقة في مدينة الرياض، وقد أشارت نتائج الدراسة الى وجود اختلاف في تقييم المعلمات والاختصاصيات لمستوى الخدمات التربوية ومستوى الخدمات المساندة المقدمة للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، والى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الخدمات التربوية المقدمة تعزى لمتغير الخبرة.

2.10.2 الدراسات الاجنبية

اشارت دراسة الطيبي، وعوض، وأبو خيران (Teeti, A., Awad, S., & Khairan, A., 2023) التي هدفت إلى التعرف على واقع البرامج والخدمات التعليمية المقدمة للأطفال ذوي طيف التوحد في مراكز التعليم الخاص في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المتخصصين، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (52) متخصصاً ومتخصصة يعملون في مؤسسات التعليم الخاص (الحكومية والخاصة). أظهرت النتائج أن متوسطات البرامج والخدمات التعليمية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التعليم الخاص في المحافظات الشمالية من وجهة نظر المتخصصين كانت عالية، وجاء في مقدمة هذه المجالات: مجال (خدمات العلاج بالدمج الحسي وغرف الحواس)، ثم مجال (تعديل السلوك)، ثم مجال (مشاركة ودعم الأسرة)، ثم مجال (الخطة الفردية وتطوير المهارات).

وهدف دراسة العدوية، والزعبي، وبن كاظم، والكلباني

(Al-Adawi, F., Al-Zoubi, S., Kazem, A., & Al Kalbani, Y., 2024)

إلى تقييم جودة برنامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبأسلوب العينة المتيسرة، استجابت 277

معلمة من مختلف محافظات سلطنة عمان على مقياس تألف من 83 مؤشراً موزعاً على ستة معايير متعلقة بفلسفة البرنامج، والبيئة التعليمية، والعاملون في البرنامج، والبرنامج التربوي الفردي، والدمج والخدمات الانتقالية، ومشاركة الأسرة، وأشارت النتائج إلى أن توافر معايير الجودة في البرنامج تراوحت بين المتوسطة والعالية؛ إذ حصل معيار البيئة التعليمية ومعيار فلسفة البرنامج على درجة عالية، بينما حصلت معايير العاملين في البرنامج، والدمج والخدمات الانتقالية، والبرنامج التربوي الفردي، ومشاركة الأسرة على درجة متوسطة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة التدريسية.

وأشارت دراسة لامين (Lamin, A., 2022) التي ركزت على آراء المربين الخاصين بشأن القيود في تعليم الطلبة ذوي الإعاقات في سيراليون من خلال التحقق مما إذا كان المعلمون في المدارس الخاصة لديهم الموارد البشرية اللازمة ومجهزون بشكل كافٍ من حيث الأجهزة التعليمية، والبنية التحتية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستهدفت عينة من (15) معلماً ومديراً. واستخدم استبيان استهدف المعلمين ومقابلات مع مدراء المدارس. وأشارت النتائج أن المعلمين متخصصون في مجالات متنوعة ذات صلة، وغير ذات صلة بتعليم الاطفال ذوي الاعاقة. وقد أمضى معظمهم نحو 10 سنوات في المهنة وخضعوا لتدريب مهني في التعليم الخاص. ومع ذلك، كانت هناك نقص في الموارد البشرية، والكوادر، والمؤهلات. كما كانت التعليمات والأجهزة المساعدة في التعليم الخاص غير متوفرة، خصوصاً الأدوات التكنولوجية الحديثة. كما كانت البنية التحتية البدنية بما في ذلك المرافق للأنشطة اللاصفية غير كافية أيضاً.

وعمل هيمور (Haimour, I., 2013) على تقييم برامج التربية الخاصة المطبقة في المدارس الشاملة بالمملكة العربية السعودية من منظور المعلمين. وشملت عينة الدراسة (615)

معلماً، وكانت أداة الدراسة هي الإستبانة. وأظهرت النتائج أن تقييم المعلمين لبرامج التربية الخاصة في المدارس الشاملة كان بدرجة منخفضة. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييمات المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، اذ كانت التقديرات لصالح الحاصلين على دراسات عليا. ومع ذلك، لم تُظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقييمات المعلمين لبرامج التربية الخاصة بناءً على متغير الجنس، ومتغير الخبرة.

وهدفت دراسة ديفس وبيمش (Davies, M., & Beamish, W., 2009) الى التعرف والتحقق من جودة البرامج، والخدمات التعليمية المقدمة للطلاب البالغين ذوي الإعاقة العقلية، خلال مرحلة الانتقال من المدرسة الى الحياة العملية، من منظور الآباء في أستراليا. وكانت عينة الدراسة (218) من اولياء الأمور، واستخدم الباحثان استبانة من تصميمهما لتحقيق أهداف الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة تدني الخيارات المتاحة للطلاب بعد مرحلة الدراسة، كما بينت أن أنظمة الخدمة في أستراليا لم تتمكن من توفير بدائل معقولة ومناسبة لهؤلاء الطلاب. علاوة على ذلك، كشفت النتائج عن ضعف فعالية البرامج التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية بالذات.

2.11 التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

ومما تم من خلال استعراض الدراسات السابقة، وجدت الباحثة أنها أشارت الى مدى أهمية موضوع معايير الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، كما أنها تناولت موضوع الدراسة من زوايا متعددة، مما ساعد على بناء التصور المشترك لدى الباحثة حول كيفية تناول هذا الموضوع في سياقات اخرى محلية وعالمية. وتم رصد مناحي التشابه والاختلاف، التي ساعدت كثيرا في بناء هذه الدراسة، وخلصت الباحثة الى ان اوجه التشابه، وأوجه الاختلاف بينها وقعت في: (الاهداف، والمنهجية، وأداة الدراسة، وعينة الدراسة المستخدمة، كذلك في بعض المتغيرات).

من حيث الاهداف

اتفقت الدراسة الحالية من ناحية الهدف (التعرف على واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين) مع العديد من الدراسات السابقة ومنها: الصباح (2024)، والعيسا(2021)، وميرغني و ابراهيم (2020)، والمغاربة (2016)، ودويكات (2016)، واللالا (2015)، والاحمري (2019)، والطيطي، واخرون (Teti, A.,et al., 2023) واختلفت من ناحية الهدف مع مجموعه اخرى من الدراسات التي هدفت اما لتطوير نموذج لتحسين جودة الخدمات، مثل دراسة ابو سباع (2022)، والجذوع، وأبو سباع (2020)، وحمدان والبلوي (2020)، والمغاربة (2016).

من حيث المنهجية

اتفقت الدراسة الحالية من ناحية المنهج (الوصفي) مع أغلب الدراسات السابقة ومنها: الصباح (2024)، والعيسا (2021)، وحمدان والبلوي (2020)، وميرغني و ابراهيم (2020)، والقريني (2019)، والمغاربة (2016)، والفهاد (2018)، والرامانة (2017)، واللالا (2015)،

والاحمري (2019). وابو سباع (2022)، والجدوع، وأبو سباع (2020)، و والطيطي،
واخرون (Teti, A., et al., 2023).

من حيث أداة الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية أداة مشتقة من معايير المجلس الاعلى لحقوق الاشخاص ذوي
الاعاقة الأردني، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسات اخرى استخدمت أداة مشابهة مشتقة من نفس
المصدر كدراسة الجدوع، وأبو سباع (2020)، كما اختلفت من ناحية الاداة المستخدمة مع غالبية
الدراسات الاخرى التي استخدمت معايير مختلفة كمعايير الطلبة غير العاديين ومنها الصباح
(2024)، وأبو سباع (2022)، والعيسا (2021)، كما اختلفت دراسات اخرى من ناحية نوع الأداة
المستخدمة (المقابلة) كدراسة اللحام واخرون (2023)، ولامين (2022).

من حيث العينة

اتفقت الدراسة الحالية من ناحية طبيعة العينة المستهدفة في الدراسة (معلمين) مع أغلب
الدراسات السابقة ومنها: عبيدات (2018)، ولامين (Lamin, 2022)، والعدوية، واخرون
(Al-Adawi, et al. , 2024).

واختلفت من ناحية العينة المستهدفة (اولياء الامور، الهيئة التدريسية، مقدمي الخدمات)
مع مجموعه اخرى من الدراسات ومنها: الصباح (2024)، والعيسا (2021)، وديفس وبيمش
(Davies, M., & Beamish, W., 2009)، و(الرمامنة، 2017)، والدويكات (2016)، وأبو
سباع (2022)، والجدوع وأبو سباع (2020)، وحمدان والبلوي (2023)، وميرغني وابراهيم
(2020)، والقريني (2019)، والمغاربة (2016)، والفهاد (2018)، واللالا (2015)، والاحمري
(2019)، وهيمور (Haimour, I., 2013).

استفادت الباحثة من الاطلاع على الدراسات السابقة في جوانب عدة، ومنها: في كتابة مقدمة الرسالة، واختيار المنهج المناسب للدراسة، كذلك استفادت الباحثة بالاهتمام الى بعض المراجع ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كما ساعدت الدراسات السابقة في توفير اطار نظري معمق يعقد المقارنة بين الدراسات السابقة، في طرحها لمعايير الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، كذلك، ساعد الدليل المنشور عن المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الاعاقة الأردني في اعداد أداة الاستبانة بأبعادها المناسبة، وفقراتها التي تم تطويرها لتلائم إجراءات تطبيق الدراسة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين.

جوانب تميز الدراسة الحالية

تميزت الدراسة الحالية بشمولها لعدة انواع من الاعاقات (البصرية، والسمعية، والعقلية، واضطراب طيف التوحد) وليس الاقتصار على واحدة، كما تعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة جدا_ في حدود اطلاع الباحثة_ التي فحصت معايير تقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا الى معايير المجلس الاعلى لحقوق الاشخاص ذوي الإعاقة الاردني لمختلف الاعاقات التي تم استهدافها (البصرية، والسمعية، والعقلية، واضطراب طيف التوحد) في محافظة الخليل، وبذلك توفر هذه الدراسة مرجعا قيما للباحثين المهتمين بدراسة وتقييم الخدمات من زوايا اخرى ذات اهمية، ولادارة المراكز التي تم تطبيق الدراسة فيها لما له من ارتباط بالمعلومات والتوصيات التي ستعزز من واقع وجودة خدماتهم.

الفصل الثالث

3. الطريقة والأجراءات

1. منهج الدراسة

2. مجتمع الدراسة

3. عينة الدراسة

4. أداة الدراسة

5. متغيرات الدراسة

6. اجراءات تطبيق الدراسة

7. المعالجة الاحصائية

الفصل الثالث

3. الطريقة والاجراءات

هدفت هذه الدراسة الى البحث في واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين، استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني، ويتناول هذا الفصل من الدراسة عرضاً تفصيلياً للطرق، والإجراءات، والمنهجية التي اتبعتها الباحثة، وقامت بها لتنفيذ هذه الدراسة، وذلك من حيث وصف مجتمع الدراسة، والعينة، وآلية اختيارها وطريقة تحديدها، وأدوات الدراسة المستخدمة في جمع البيانات، وطريقة إعدادها وتحضيرها، كما يتناول هذا الفصل آلية التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، والإجراءات المتبعة في توزيع الاستبانات، وجمعها، والأساليب والمعالجة الإحصائية المستخدمة، بغرض تحقيق اهداف الدراسة، والتوصل الى النتائج.

3.1 منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي لإنجاز الدراسة، وتحقيق أهدافها؛ كون هذا المنهج هو الأنسب لمثل هذه النوع من الدراسات؛ ولمناسبته لطبيعة المعلومات، والعينة المستهدفة والبيانات اللازمة.

3.2 مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة الذين يعملون في مراكز التربية الخاصة مع الطلبة ذوي الإعاقة (البصرية، والسمعية، والعقلية، وطيف التوحد) في محافظة الخليل، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (2023-2024)، والبالغ عددهم (210) معلماً ومعلمة، وذلك حسب السجلات الرسمية لمراكز التربية الخاصة التي اطّلت عليها الباحثة. وواجهت الباحثة صعوبة في استخراج هذا العدد لعدم وجود احصائية رسمية في فلسطين.

3.3 عينة الدراسة

قامت الباحثة بعمل عينة استطلاعية (13 استبانة) للتأكد من ثبات الاداة، وقد تم التأكد من ثبات الاداة من خلال عمل اختبار كرونباخ الفا. ثم قامت الباحثة بتحديد عينة الدراسة بطريقة (العينة المتيسرة)، وتم بتوزيع (118) استبانة الكترونية على عينة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة في محافظة الخليل، وذلك بنسبة (56%) من مجتمع الدراسة ككل، وبلغ عدد الاستبانات المستردة والصالحة للتحليل (100) استبانة (11ذكور: 89 اناث) بنسبة استرداد (85%)، والجدول (3.1) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (أ- 3.1): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

الرقم	المتغيرات	البدائل	العدد	النسبة
1	الجنس	ذكر	11	11%
		أنثى	89	89%
		المجموع	100	100%
2	التخصص	علم نفس	6	6%
		تربية خاصة	52	52%
		تربية ابتدائية	9	9%
		خدمة اجتماعية	13	13%
		غير ذلك	20	20%
		المجموع	100	100%

جدول (ب- 3.2): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

10%	10	دبلوم	الدرجة العلمية	3
57%	57	بكالوريوس		
33%	33	ماجستير فأعلى		
100%	100	المجموع		
44%	44	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة	4
26%	26	من 5- 10 سنوات		
30%	30	أكثر من 10 سنوات		
100%	100	المجموع		
7%	7	بصرية	نوع الإعاقة	5
18%	18	سمعية		
36%	36	عقلية		
39%	39	اضطراب طيف التوحد		
100%	100	المجموع		

3.4 أدوات الدراسة

لتنفيذ هذه الدراسة تم الاستناد الى معايير المجلس الأعلى لحقوق الاشخاص ذوي الإعاقة الأردني، وقد أنشأت هذه المعايير عام 2010، وتكونت المعايير التي استندت اليها الباحثة من خمسة أبعاد وهي:

- البعد الأول : البيئة التعليمية وتكون من 6 فقرات.
- البعد الثاني: الخدمات والبرامج وتكون من 13 فقرة.
- البعد الثالث: مشاركة ودعم وتمكين الاسرة وتكون من 6 فقرات.
- البعد الرابع: الدمج والخدمات الإنتقالية وتكون من 11 فقرة.
- البعد الخامس: التقييم وتكون من 5 فقرات.

وقد قامت الباحثة بتصميمها من خلال الرجوع الى الإطار النظري، والأدبيات السابقة التي تناولت معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، من خلال المعايير التي أوجدها المجلس الأعلى (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني، 2010).

وقد تم القيام بإعداد الإستبانة بشكلها الأصلي، والذي التزمت فيه الباحثة بالصياغة الاصلية للأبعاد وفقراتها. ثم قامت بعرض الإستبانة على المشرفة لإبداء رأيها، وتعديلها بناء على ملحوظاتها. ثم تم عرض الإستبانة على مجموعة من ذوي الاختصاص، وتكونت الإستبانة في صورتها النهائية من قسمين رئيسيين: (ملحق رقم 2)، أيضا جدول (3.2) لوصف أداة الدراسة.

جدول (3.3): وصف أداة الدراسة.

القسم الأول: البيانات الأولية		
نوع السؤال		
مغلق	الجنس	1
مغلق	التخصص	2
مغلق	الدرجة العلمية	3
مغلق	سنوات الخبرة	4
مغلق	نوع الإعاقة	5
القسم الثاني: الخدمات التربوية استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة		
6 فقرات	البيئة التعليمية	1
13 فقرة	الخدمات والبرامج	2
6 فقرات	مشاركة ودعم وتمكين الأسرة	3
11 فقرة	الدمج والخدمات الإنتقالية	4
5 فقرات	التقييم	5

وقد تم اختيار مستوى التقييم من خلال استخدام مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) وذلك لتقدير استجابة الباحثين على فقرات الإستبانة، والجدول (3.3) يوضح ذلك.

جدول (3.4): درجات مقياس ليكرت الخماسي.

موافق بدرجة					الاستجابة
درجة قليلة جداً	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً	
1	2	3	4	5	الدرجة

3.5 صدق الأدوات

قامت الباحثة بالتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال:

أولاً: الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بالتواصل مع مجموعة من ذوي الاختصاص، والخبرة في الجامعات الفلسطينية والعربية، وعرض الإستبانة عليهم لتحكيمها، وقد بلغ عددهم (10) محكمين (ملحق 4)، وقد استجابت الباحثة لجزء من آرائهم، واقتراحاتهم، فتم تعديل الفقرات التي اتفق على تعديلها 80% من المحكمين فأكثر، وقد شملت الاقتراحات والملاحظات في مجملها تعديل بعض الأبعاد، وتعديل صياغة بعض الفقرات، واستبدال بعضها بفقرات أخرى، وقد بلغ عدد فقرات الإستبانة بشكلها النهائي (41) فقرة، موزعة على خمس أبعاد سبق ذكرها.

ثانياً: صدق البناء:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال (فحص الاتساق الداخلي) وهو اتفاق كل فقرة من فقرات الإستبانة، مع الدرجة الكلية للبعد الذي تتبعه، وذلك من خلال اختبار بيرسون_ معامل الارتباط بين هذه الفقرات، مع مجالها، وكذلك اتساق البعد ككل، مع الدرجة الكلية للإستبانة، ويتضح ذلك من خلال الجدول (3.4).

جدول (أ- 3.5): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني مع الدرجة الكلية للمقياس.

رقم الفقرة	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
البعد الأول: البيئة التعليمية			
1.	الغرفة الصفية مقسمة الى زوايا مخصصة لكل نشاط مثل (عمل فردي، عمل جماعي)	0.726**	0.000
2.	يتراوح عدد الطلبة ذوي الإعاقة في الصف الواحد من (4-5) طلاب لكل معلم ومساعد.	0.516**	0.000
3.	يتوافر في الغرفة الصفية مثيرات توضح أماكن أداء المهمات التعليمية.	0.772**	0.000
4.	يوجد في الغرفة الصفية برنامج يوضح أنشطة الصف اليومية.	0.727**	0.000
5.	يحتوي الصف على جدول تعليمي خاص لكل طالب.	0.723**	0.000
6.	لكل طالب مكان لحفظ (اغراضه ومستلزماته) مزود بـ (صورته + اسمه).	0.722**	0.000
البعد الثاني: الخدمات والبرامج			
7.	لكل طالب برنامج تربوي فردي يشمل جميع المهارات اللازمة.	0.704**	0.000
8.	أحدد الأهداف التعليمية القابلة للقياس.	0.651**	0.000
9.	يتضمن الهدف التعليمي تحليل المهمات التعليمية المقدمة للطلاب، بما يشمل الوسائل التعليمية، والأنشطة، ثم التقويم.	0.752**	0.000
10.	أتبع اساليب تعليمية متنوعة منها النمذجة، ومتعدد الحواس.	0.782**	0.000
11.	استخدم اساليب مساعدة جسمية جزئية، ولفظية وإيمائية.	0.729**	0.000
12.	أقوم بالتركيز على اسلوب التعليم المباشر، والمبرمج، وسرد القصة، واللعب.	0.639**	0.000
13.	أستخدم اسلوب التعليم الفردي، وضمن المجموعات.	0.678**	0.000
14.	أمارس اسلوب اللعب، والتمثيل، ولعب الأدوار، وأثر التعلم.	0.604**	0.000
15.	أتبع اساليب تعديل السلوك المناسبة لكل طالب.	0.626**	0.000
16.	أنفذ الاستراتيجيات المناسبة أثناء القيام بالتقييم المستمر، والتكويني.	0.737**	0.000

جدول (ب- 3.6): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني مع الدرجة الكلية للمقياس.

0.000	0.668**	17. أتتحقق من مدى إتقان الطالب للأهداف الموضوعية في نهاية العام الدراسي.
0.000	0.728**	18. أقوم بإعداد تقارير عن أداء الطالب.
0.000	0.678**	19. أوظف نتائج التقويم في تحسين أداء الطالب.
البعد الثالث: مشاركة ودعم وتمكين الأسرة		
0.000	0.749**	20. أنفذ اجتماعات دورية محددة الأهداف لأسر الطلبة ذوي الإعاقة.
0.000	0.782**	21. أقدم تدريبات للأسر على كيفية التعامل مع ابنائهم من ذوي الإعاقة.
0.000	0.690**	22. أتواصل مع الأسرة من خلال دفتر الملاحظات اليومي.
0.000	0.730**	23. أشرك الأسرة في جميع الأنشطة التقييمية المختلفة.
0.000	0.655**	24. أوجه تعليمات خاصة بالمنزل لأهالي الطلبة ذوي الإعاقة.
0.000	0.759**	25. أعقد اجتماعات تشاركية لأسر الطلبة ذوي الإعاقة بشكل دوري لتبادل الخبرات وعرض الانجازات.
البعد الرابع: الدمج والخدمات الإنتقالية		
0.000	0.713**	26. أصمم خطط لدمج الطلبة ذوي الإعاقة.
0.000	0.722**	27. أقيم الأماكن التي سيدمج بها الطلبة ذوي الإعاقة قبل دمجهم.
0.000	0.698**	28. أقدم دورات تدريبية حول الإعاقة لمعلمي المدارس الدامجة.
0.000	0.665**	29. أشرك الاسرة في أنشطة المدرسة الدامجة بما فيها الخطة الإنتقالية.
0.000	0.800**	30. أشارك المعلومات المتعلقة بأماكن الدمج المختلفة مع الطلبة ذوي الإعاقة واسرهم.
0.000	0.684**	31. أنفذ دورات تدريبية عن الإعاقة للطلبة من غير ذوي الإعاقة لتسهيل تفاعلهم مع الطلبة ذوي الإعاقة.
0.000	0.804**	32. أشرف على برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة (برامجهم وخططهم) سنويا.
0.000	0.794**	33. أتواصل بشكل مستمر، وأنسق مع المدارس الدامجة بشأن أداء الطلبة ذوي الإعاقة.
0.000	0.802**	34. أتأكد ان برنامج الطالب يتيح مشاركته في نشاطات المجتمع المحلي

جدول (ج- 3.7): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني مع الدرجة الكلية للمقياس.

0.000	0.752**	35. اتحقق من ان برنامج الطالب يتضمن تدريبات على المهارات الحياتية ويطبق في المؤسسة الخاصة والمدرسة الدامجة.
0.000	0.782**	36. أقوم بوضع خطة انتقالية للطالب من المركز الى المدرسة الدامجة يشترك فيها أعضاء الفريق والأسرة.
البعد الخامس: التقييم		
0.000	0.817**	37. أجري دراسة حالة شاملة تتضمن التاريخ النمائي التربوي للطلبة ذوي الإعاقة قبل التحاقهم المركز.
0.000	0.758**	38. أقوم بعمل تقييم شمولي لمهارات الطالب ذي الإعاقة.
0.000	0.822**	39. استخدام الادوات التقييمية المناسبة (النفسية والتربوية).
0.000	0.876**	40. أستخدم نتائج التقييم في تصميم البرنامج التربوي الفردي للطالب.
0.000	0.822**	41. أعرض نتائج التقييم على أسرة الطالب واستشيرهم فيه.

تبيّن من خلال المعطيات الواردة في الجدول (3.4) أن جميع القيم التي تم حسابها لمعامل ارتباط كل فقرة من فقرات الإستبانة ضمن مجالها، جاءت متّسقة مع الدرجة الكلية للبعد نفسه، وقد أظهرت هذه النتائج أن جميعها كانت دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير الى قوة الاتفاق، والاتساق الداخلي بين فقرات الأداة (واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني)، وهو ما يشير الى أن هذه الفقرات تتمتع بالصدق، وتقيس ما وضعت من أجله.

كما قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين كل بعد من ابعاد الإستبانة، مع الدرجة الكلية للاستبانة؛ للتأكد من الصدق الداخلي لأبعادها، والجدول (3.5) يوضح ذلك:

جدول (3.8): معاملات ارتباط كل مجال من مجالات واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني مع الدرجة الكلية للمقياس.

البعد	معامل الارتباط	الدلالة المحسوبة
البيئة التعليمية *الدرجة الكلية	0.722**	0.000
الخدمات والبرامج *الدرجة الكلية	0.783**	0.000
مشاركة ودعم وتمكين الاسرة *الدرجة الكلية	0.779**	0.000
الدمج والخدمات الإنتقالية *الدرجة الكلية	0.837**	0.000
التقييم *الدرجة الكلية	0.760**	0.000

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

تبيّن من خلال البيانات الواردة في الجدول (3.5) أن جميع قيم معاملات الارتباط التي تم حسابها لكل بعد من أبعاد مقياس واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث أظهرت النتائج أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)؛ وأن معامل ارتباط بيرسون (Person) للعلاقة بين هذه الأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبانة ككل، كان ارتباطاً قوياً، وذلك من خلال النظر الى القيم التي تراوحت بين (0.722-0.837)، وهو ما يشير الى قوة الاتفاق والاتساق الداخلي لأبعاد هذه الأداة، وأنها تشترك معاً في قياس ما صممت لأجله.

3.6 ثبات الأداة:

تحققت الباحثة من ثبات أداة الدراسة، باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا لأبعاد أداة الدراسة والدرجة الكلية، بعد تطبيق الإستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (13) معلماً ومعلمة، كما هو موضح في الجدول (3.6).

جدول (3.9): معاملات ثبات أداة الدراسة وفق معادلة كرونباخ ألفا.

البعد	عدد الحالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
البيئة التعليمية	13	6	0.879
الخدمات والبرامج	13	13	0.905
مشاركة ودعم وتمكين الأسرة	13	6	0.823
الدمج والخدمات الإنتقالية	13	11	0.917
التقييم	13	5	0.873
الدرجة الكلية	13	41	0.946

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3.6) أن قيمة ثبات أداة الدراسة لمقياس واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني عند الدرجة الكلية بلغت (0.946) مما يشير الى درجة مقبولة من الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة.

3.6 إجراءات الدراسة

- تم تحديد الاطار العام للموضوع.
- تم بناء الاطار النظري والدراسات السابقة، والتعليق عليها.
- تم بناء أداة الدراسة استنادا لمعايير المجلس الاعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني (ملحق رقم 3).
- تم تحديد منهجية الدراسة من خلال تحديد منهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينة الدراسة.
- تم اختيار مراكز التربية الخاصة في محافظة الخليل كمجتمع الدراسة.
- تم الحصول على كتاب تسهيل المهمة من رئيس برنامج الماجستير في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس موجها لمراكز التربية الخاصة في محافظة الخليل. (ملحق 1)

- قامت الباحثة بالتواصل مع مجموعة من الأساتذة في الجامعات الفلسطينية، والعربية ممن لهم اهتمام وخبرة بهذا المجال، وذلك لتحكيم الإستبانة، وإبداء آرائهم حول فقراتها، وصياغتها، ومجالاتها، والملحق رقم (4) يبين أسماء المحكمين.
- تم عمل عينة استطلاعية للتأكد من ثبات الاداة (13 استبانة).
- تم التأكد من ثبات الأداة من خلال عمل اختبار كرونباخ الفا.
- قامت الباحثة بتصميم الإستبانة إلكترونياً من خلال رابط (جوجل فورم)، وتوزيعها، حيث استغرقت عملية التوزيع وتجميع الردود ما يقارب (25) يوماً، تم خلالها الحصول على (100) استبانة مكتملة، وصالحة للتليل.
- قامت الباحثة بمراجعة الاستبانات، وتفرغها، وتحليلها إحصائياً من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).
- تم عرض النتائج، والتعليق عليها، ومن ثم وضعت التوصيات.

3.7 متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة (Independent Variables)

وتشتمل على خصائص المستجيبين، كالاتي:

- (1) الجنس: (ذكر، أنثى)
- (2) التخصص: (علم نفس، تربية خاصة، تربية ابتدائية، خدمة اجتماعية، غير ذلك)
- (3) المؤهل العلمي: (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)
- (4) سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنة).
- (5) نوع الإعاقة: (بصرية، سمعية، عقلية، طيف التوحد).

المتغيرات التابعة (Dependent Variables)

الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني.

3.8 المعالجة الإحصائية

قامت الباحثة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لعمل الاختبارات والمعالجات الإحصائية اللازمة للبيانات التي تم جمعها، وتم ذلك من خلال:

- حساب النسب المئوية، التكرارات، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
 - حساب معامل الارتباط بيرسون، للتحقق من الصدق الداخلي لأداة الدراسة.
 - حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا، للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
 - تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة، واختبار تحليل التباين الأحادي؛ لاختبار وفحص الفروق بين متوسطات عينة الدراسة.
- ومن أجل تفسير المتوسطات الحسابية استخدمت الباحثة مفتاح التصحيح، حيث أعطيت الاستجابات التدرج الآتي في جدول (3.7).

جدول (3.10): المقياس الوزني لتحديد تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة

التقدير	الوزن النسبي %	الوسط الحسابي
منخفضة	أقل من 46.8%	أقل من 2.34
متوسطة	من 46.8% - أقل من 73.5%	من 2.34 - أقل من 3.68
مرتفعة	73.5% فأكثر	3.68 فأكثر

وقد تم استخدام المعادلة الآتية للحكم على النتائج ومعرفة درجة التقدير:

$$\text{الحد الأدنى للاستجابة} - \text{الحد الأقصى للاستجابة} = \frac{\text{طول الفترة}}{\text{فترات التقدير}}$$

وبما أن المقياس كان وفق تدرج ليكرت الخماسي، فإن:

$$\text{طول الفترة} = \frac{(5 - 1)}{3}$$

وكذلك تم حساب النسبة المئوية وفق المعادلة الآتية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{(الوسط الحسابي)}}{\text{عدد البدائل}} \div 100\%$$

الفصل الرابع

4. نتائج الدراسة

الفصل الرابع

4. نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل توضيحاً للتحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها من مجتمع الدراسة؛ لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

4.1 نتائج سؤال الدراسة للطلبة ذوي الإعاقة ذوي لحقوق الأشخاص ذوي

للإجابة عن السؤال الأول، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم، وتظهر النتائج كما هي موضحة في الجدول (4.1).

جدول (أ- 4.1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم.

الترتيب	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد	الرقم
3	مرتفعة	0.563	4.097	البيئة التعليمية	1
1	مرتفعة	0.415	4.354	الخدمات والبرامج	2
5	مرتفعة	0.490	4.018	مشاركة ودعم وتمكين الاسرة	3

جدول (ب- 4.1): المُتوسّطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لأبعاد الخدمات التربويّة المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلميهم.

4	مرتفعة	0.525	4.038	الدمج والخدمات الإنتقالية	4
2	مرتفعة	0.510	4.290	التقييم	5
	مرتفعة	0.383	4.175	الدرجة الكلية	

يتبيّن من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (4.1) أن واقع الخدمات التربوية المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلميهم، للدرجة الكلية كانت بدرجة مُرتفعة، بمتوسط حسابي (4.175) وانحراف معياري (0.383) وكانت معايير الخدمات والبرامج بأعلى درجة، بمتوسط حسابي (4.354) وانحراف معياري (0.415)، يليها معايير التقييم بمتوسط حسابي (4.290) وانحراف معياري (0.510) ثم معايير البيئة التعليمية بمتوسط حسابي (4.097) وانحراف معياري (0.563)، يليها معايير الدمج والخدمات الإنتقالية بمتوسط حسابي (4.038) وانحراف معياري (0.525)، وفي المرتبة الأخيرة معايير مشاركة ودعم وتمكين الأسرة بمتوسط حسابي (4.018) وانحراف معياري (0.490). أما النتائج الخاصة بفقرات وأسئلة كل مجال من مجالات معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، فكانت على النحو الآتي:

أولاً: بعد البيئة التعليمية

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لواقع الخدمات التربوية المقدّمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لبعدها البيئية التعليمية من وجهة نظر معلميهم، كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (4.2).

جدول (4.2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لبعد البيئة التعليمية من وجهة نظر معلمهم، مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
4	يوجد في الغرفة الصفية برنامج يوضح أنشطة الصف اليومية.	4.230	0.694	84.6%	1	مرتفعة
1	الغرفة الصفية مقسمة الى زوايا مخصصة لكل نشاط مثل (عمل فردي، عمل جماعي).	4.170	0.779	83.4%	2	مرتفعة
3	يتوافر في الغرفة الصفية مثيرات توضح أماكن أداء المهمات التعليمية.	4.110	0.723	82.2%	3	مرتفعة
6	لكل طالب مكان لحفظ (اغراضه ومستلزماته) مزود بـ (صورته + اسمه).	4.090	0.944	81.8%	4	مرتفعة
2	يتراوح عدد الطلبة ذوي الإعاقة في الصف الواحد من (4-5) طلاب لكل معلم ومساعد.	4.000	0.888	80.0%	5	مرتفعة
5	يحتوي الصف على جدول تعليمي خاص لكل طالب.	3.980	0.841	79.6%	6	مرتفعة
	الدرجة الكلية لبعد البيئة التعليمية	4.097	0.563	81.9%		مرتفعة

يتبين من الجدول (4.2) أن واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً

لبعد البيئة التعليمية من وجهة نظر معلمهم كان بدرجة مُرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.097) وانحراف معياري (0.563)، وحصلت الفقرة رقم (4) على أعلى درجة في بعد البيئة التعليمية، والتي تنص على (يوجد في الغرفة الصفية برنامج يوضح أنشطة الصف اليومية) وقد جاءت هذه الفقرة بدرجة مُرتفعة، تليها الفقرة (1) التي تنص على (الغرفة الصفية مقسمة الى زوايا مخصصة لكل نشاط مثل (عمل فردي، عمل جماعي)). بينما حصلت الفقرة (5) على أقل مُتوسط حسابي في التقديرات من وجهة نظر المبحوثين، وقد نصت على (يحتوي الصف على جدول تعليمي خاص لكل طالب) وجاءت بدرجة مرتفعة.

ثانياً: بعد الخدمات والبرامج

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لواقع الخدمات التربوية

المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لبعث الخدمات والبرامج من وجهة نظر معلمهم، كانت النتائج

كما هي موضحة في الجدول (4.3).

جدول (أ- 4.3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي

الإعاقة استناداً لبعث الخدمات والبرامج من وجهة نظر معلمهم، مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
7	أستخدم أسلوب التعليم الفردي، وضمن المجموعات.	4.450	0.520	89.0%	1	مرتفعة
8	أمارس أسلوب اللعب، والتمثيل، ولعب الأدوار، وأثر التعلم.	4.410	0.588	88.2%	2	مرتفعة
11	أتحقق من مدى اتقان الطالب للأهداف الموضوعية في نهاية العام الدراسي.	4.410	0.570	88.2%	م2	مرتفعة
9	أتبع أساليب تعديل السلوك المناسبة لكل طالب.	4.390	0.634	87.8%	3	مرتفعة
5	أستخدم أساليب مساعدة جسمية جزئية، ولفظية وإيمائية.	4.370	0.614	87.4%	4	مرتفعة
2	أحدد الأهداف التعليمية القابلة للقياس.	4.360	0.612	87.2%	5	مرتفعة
12	أقوم بإعداد تقارير عن أداء الطالب.	4.360	0.578	87.2%	م5	مرتفعة
13	أوظف نتائج التقييم في تحسين أداء الطالب.	4.350	0.520	87.0%	6	مرتفعة
3	يتضمن الهدف التعليمي تحليل المهمات التعليمية المقدمة للطالب، بما يشمل الوسائل التعليمية، والأنشطة، ثم التقييم.	4.340	0.590	86.8%	7	مرتفعة
4	أتبع أساليب تعليمية متنوعة منها النمذجة، ومتعدد الحواس.	4.330	0.551	86.6%	8	مرتفعة
6	أقوم بالتركيز على أسلوب التعليم المباشر، والمبرمج، وسرد القصة، واللعب.	4.290	0.591	85.8%	9	مرتفعة

جدول (ب- 4.3): المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لبعدها الخدمات والبرامج من وجهة نظر معلمهم، مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
10	أنفذ الاستراتيجيات المناسبة أثناء القيام بالتقييم المستمر، والتكويني.	4.280	0.570	85.6%	10	مرتفعة
1	لكل طالب برنامج تربوي فردي يشمل جميع المهارات اللازمة.	4.260	0.872	85.2%	11	مرتفعة
	الدرجة الكلية لبعدها الخدمات والبرامج	4.354	0.415	87.1%		مرتفعة

يتبين من الجدول (4.3) أن واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لبعدها الخدمات والبرامج من وجهة نظر معلمهم كان بدرجة مُرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.354) وانحراف معياري (0.415)، وحصلت الفقرة رقم (7) على أعلى درجة في بعدها الخدمات والبرامج، والتي تنص على (أستخدم أسلوب التعليم الفردي، وضمن المجموعات) وقد جاءت هذه الفقرة بدرجة مُرتفعة، تليها الفقرة (8) التي تنص على (أمارس أسلوب اللعب، والتمثيل، ولعب الأدوار، وأثر التعلم) تليها الفقرة رقم (11) التي تنص على (أتحقق من مدى إتقان الطالب للأهداف الموضوعية في نهاية العام الدراسي) وجاءت بدرجة مُرتفعة. بينما حصلت الفقرة (1) على أقل مُتوسط حسابي في التقديرات من وجهة نظر المبحوثين، وقد نصت على (لكل طالب برنامج تربوي فردي يشمل جميع المهارات اللازمة) وجاءت بدرجة مرتفعة، تليها الفقرة (10) التي تنص على (أنفذ الاستراتيجيات المناسبة أثناء القيام بالتقييم المستمر، والتكويني) بدرجة مُرتفعة.

ثالثاً: بعد مشاركة ودعم وتمكين الأسرة

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لبعد مشاركة ودعم وتمكين الأسرة من وجهة نظر معلمهم، كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (4.4).

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لبعد مشاركة ودعم وتمكين الأسرة من وجهة نظر معلمهم، مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
5	أوجه تعليمات خاصة بالمنزل لأهالي الطلبة ذوي الإعاقة.	4.160	0.615	83.2%	1	مرتفعة
3	أتواصل مع الأسرة من خلال دفتر الملاحظات اليومي.	4.120	0.671	82.4%	2	مرتفعة
2	أقدم تدريبات للأسر على كيفية التعامل مع ابنائهم من ذوي الإعاقة.	4.040	0.710	80.8%	3	مرتفعة
1	أنفذ اجتماعات دورية محددة الأهداف لاسر الطلبة ذوي الإعاقة.	3.980	0.666	79.6%	4	مرتفعة
4	أشرك الأسرة في جميع الأنشطة التقييمية المختلفة.	3.920	0.692	78.4%	5	مرتفعة
6	أعقد اجتماعات تشاركية لأسر الطلبة ذوي الإعاقة بشكل دوري لتبادل الخبرات وعرض الانجازات.	3.890	0.680	77.8%	6	مرتفعة
	الدرجة الكلية لبعد مشاركة ودعم وتمكين الأسرة	4.018	0.490	80.4%		مرتفعة

يتبين من الجدول (4.4) أن واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لبعد مشاركة ودعم وتمكين الأسرة من وجهة نظر معلمهم كان بدرجة مُرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.018) وانحراف معياري (0.490)، وحصلت الفقرة رقم (5) على أعلى درجة في بعد مشاركة ودعم وتمكين الأسرة، والتي تنص على (أوجه تعليمات خاصة بالمنزل لأهالي الطلبة ذوي الإعاقة) وقد جاءت هذه الفقرة بدرجة مُرتفعة، تليها الفقرة (3) التي تنص على (أتواصل مع

الأسرة من خلال دفتر الملاحظات اليومي) تليها الفقرة رقم (2) التي تنص على (أقدم تدريبات للأسر على كيفية التعامل مع ابنائهم من ذوي الإعاقة) وجاءت بدرجة مُرتفعة.

بينما حصلت الفقرة (6) على أقل مُتوسط حسابي في التقديرات من وجهة نظر المبحوثين، وقد نصت على (أعد اجتماعات تشاركية لأسر الطلبة ذوي الإعاقة بشكل دوري لتبادل الخبرات وعرض الانجازات) وجاءت بدرجة مرتفعة، تليها الفقرة (4) التي تنص على (أشرك الأسرة في جميع الأنشطة التقييمية المختلفة) بدرجة مُرتفعة.

رابعاً: بعد الدمج والخدمات الإنتقالية

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لبعث الدمج والخدمات الإنتقالية من وجهة نظر معلميهم، كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (4.5).

جدول (4.5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لبعث الدمج والخدمات الإنتقالية من وجهة نظر معلميهم، مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
2	أقيم الأماكن التي سيدمج بها الطلبة ذوي الإعاقة قبل دمجهم.	4.200	0.651	84.0%	1	مرتفعة
1	أصمم خطط لدمج الطلبة ذوي الإعاقة.	4.190	0.631	83.8%	2	مرتفعة
10	اتحقق من ان برنامج الطالب يتضمن تدريبات على المهارات الحياتية ويطبق في المؤسسة الخاصة والمدرسة الدامجة.	4.140	0.603	82.8%	3	مرتفعة
9	أتأكد ان برنامج الطالب يتيح مشاركته في نشاطات المجتمع المحلي	4.090	0.570	81.8%	4	مرتفعة
11	أقوم بوضع خطة انتقالية للطالب من المركز الى المدرسة الدامجة يشترك فيها أعضاء الفريق والأسرة.	4.060	0.679	81.2%	5	مرتفعة
5	أشارك المعلومات المتعلقة بأماكن الدمج المختلفة مع الطلبة ذوي الإعاقة واسرهم.	4.040	0.710	80.8%	6	مرتفعة
7	أشرف على برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة (برامجهم وخططهم) سنوياً.	4.020	0.752	80.4%	7	مرتفعة
4	أشرك الاسرة في أنشطة المدرسة الدامجة بما فيها الخطة الإنتقالية.	3.950	0.716	79.0%	8	مرتفعة
6	أنفذ دورات تدريبية عن الإعاقة للطلبة من غير ذوي الإعاقة لتسهيل تفاعلهم مع الطلبة ذوي الإعاقة.	3.950	0.796	79.0%	9	مرتفعة
8	أتواصل بشكل مستمر، وأنسق مع المدارس الدامجة بشأن أداء الطلبة ذوي الإعاقة.	3.910	0.753	78.2%	10	مرتفعة
3	أقدم دورات تدريبية حول الإعاقة لمعلمي المدارس الدامجة.	3.870	0.884	77.4%	11	مرتفعة
	الدرجة الكلية لبعث الدمج والخدمات الإنتقالية	4.038	0.525	80.8%		مرتفعة

يتبين من الجدول (4.5) أن واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لبعدها الدمج والخدمات الإنتقالية من وجهة نظر معلمهم كان بدرجة مُرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.038) وانحراف معياري (0.525)، وحصلت الفقرة رقم (2) على أعلى درجة في بعد الدمج والخدمات الإنتقالية، والتي تنص على (أقيم الأماكن التي سيدمج بها الطلبة ذوي الإعاقة قبل دمجهم) وقد جاءت هذه الفقرة بدرجة مُرتفعة، تليها الفقرة (1) التي تنص على (أصمم خطط لدمج الطلبة ذوي الإعاقة)، تليها الفقرة رقم (10) التي تنص على (تحقق من ان برنامج الطالب يتضمن تدريبات على المهارات الحياتية ويطبق في المؤسسة الخاصة والمدرسة الدامجة) وجاءت بدرجة مُرتفعة. بينما حصلت الفقرة (3) على أقل مُتوسط حسابي في التقديرات من وجهة نظر المَبحوثين، وقد نصت على (أقدم دورات تدريبية حول الإعاقة لمعلمي المدارس الدامجة) وجاءت بدرجة مرتفعة، تليها الفقرة (8) التي تنص على (أتواصل بشكل مستمر، وأنسق مع المدارس الدامجة بشأن أداء الطلبة ذوي الإعاقة) بدرجة مُرتفعة.

خامساً: بعد التقييم

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لبعدها التقييم من وجهة نظر معلمهم، كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (4.6).

جدول (أ- 4.6): المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لبعدها التقييم من وجهة نظر معلمهم، مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
4	أستخدم نتائج التقييم في تصميم البرنامج التربوي الفردي للطلاب.	4.360	0.560	87.2%	1	مرتفعة
3	أستخدم الأدوات التقييمية المناسبة (النفسية والتربوية).	4.330	0.570	86.6%	2	مرتفعة

جدول (ب- 4.6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي

الإعاقة استناداً لبعـد التقييم من وجهة نظر معلمهم، مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
1	أجري دراسة حالة شاملة تتضمن التاريخ النمائي التربوي للطلبة ذوي الإعاقة قبل التحاقهم المركز.	4.260	0.691	85.2%	3	مرتفعة
2	أقوم بعمل تقييم شمولي لمهارات الطالب ذي الإعاقة.	4.260	0.661	85.2%	4	مرتفعة
5	أعرض نتائج التقييم على أسرة الطالب واستشيرهم فيه.	4.240	0.638	84.8%	5	مرتفعة
	الدرجة الكلية لبعـد التقييم	4.290	0.510	85.8%		مرتفعة

يتبين من الجدول (4.6) أن واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً

لبعـد التقييم من وجهة نظر معلمهم كان بدرجة مُرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.290)

وانحراف معياري (0.510)، وحصلت الفقرة رقم (4) على أعلى درجة في بعـد التقييم، والتي تنص

على (أستخدم نتائج التقييم في تصميم البرنامج التربوي الفردي للطلاب) وقد جاءت هذه الفقرة

بدرجة مُرتفعة، تليها الفقرة (3) التي تنص على (أستخدم الادوات التقييمية المناسبة (النفسية

والتربوية) تليها الفقرة رقم (1) التي تنص على (أجري دراسة حالة شاملة تتضمن التاريخ النمائي

التربوي للطلبة ذوي الإعاقة قبل التحاقهم المركز) وجاءت بدرجة مُرتفعة. بينما حصلت الفقرة

(5) على أقل مُتوسط حسابي في التقديرات من وجهة نظر المبحوثين، وقد نصت على

(أعرض نتائج التقييم على أسرة الطالب واستشيرهم فيه) وجاءت بدرجة مرتفعة، تليها الفقرة (2)

التي تنص على (أقوم بعمل تقييم شمولي لمهارات الطالب ذي الإعاقة) بدرجة مُرتفعة.

4.2 نتائج الاجابة على سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على: هل يختلف مستوى الخدمات

التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استناداً لمعايير

المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم باختلاف

الجنس، والتخصص، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، ونوع الإعاقة؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم اختبار الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه:

الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر معلمهم استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني تعزى لمتغير للجنس، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول (4.7).

جدول (أ- 4.7): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير للجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية	النتيجة
البيئة التعليمية	نكر	11	4.333	0.428	98	1.488	0.140	إحصائياً غير دال
	أنثى	89	4.067	0.572				
الخدمات والبرامج	نكر	11	4.322	0.370	98	0.271	0.787	إحصائياً غير دال
	أنثى	89	4.358	0.422				
مشاركة ودعم وتمكين الأسرة	نكر	11	4.000	0.408	98	0.131	0.896	إحصائياً غير دال
	أنثى	89	4.021	0.501				

جدول (ب- 4.7): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير الجنس.

إحصائياً غير دال	0.757	0.310	98	0.387	3.992	11	نكر	الدمج والخدمات الإنتقالية
				0.541	4.044	89	أنثى	
إحصائياً غير دال	0.808	0.243	98	0.491	4.255	11	نكر	التقييم
				0.514	4.294	89	أنثى	
إحصائياً غير دال	0.964	0.045	98	0.334	4.180	11	نكر	الدرجة الكلية
				0.391	4.174	89	أنثى	

يتبين من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (4.7) أن قيمة الدلالة الإحصائية لهذا المتغير عند الدرجة الكلية بلغت (0.964) وهي أكبر من قيمة ألفا (0.05) أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم استخراج الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في

مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير التخصص كما في الجدول (4.8).

جدول (أ- 4.8): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير التخصص.

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البيئة التعليمية	علم النفس	6	4.139	0.414
	التربية الخاصة	52	4.122	0.530
	التربية الابتدائية	9	4.241	0.698
	الخدمة الاجتماعية	13	4.205	0.628
	غير ذلك	20	3.883	0.573
المجموع		100	4.097	0.563
الخدمات والبرامج	علم النفس	6	4.462	0.451
	التربية الخاصة	52	4.379	0.433
	التربية الابتدائية	9	4.479	0.440
	الخدمة الاجتماعية	13	4.515	0.389
	غير ذلك	20	4.096	0.248
المجموع		100	4.415	4.354
مشاركة ودعم وتمكين الأسرة	علم النفس	6	4.222	0.534
	التربية الخاصة	52	3.978	0.428
	التربية الابتدائية	9	4.241	0.528
	الخدمة الاجتماعية	13	4.115	0.591
	غير ذلك	20	3.900	0.534
المجموع		100	4.018	0.490
الدمج والخدمات الإنتقالية	علم النفس	6	4.000	0.350
	التربية الخاصة	52	4.093	0.451
	التربية الابتدائية	9	4.071	0.508
	الخدمة الاجتماعية	13	4.203	0.585
	غير ذلك	20	3.786	0.661
المجموع		100	4.038	0.525

جدول (ب- 4.8): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير التخصص.

0.413	4.667	6	علم النفس	التقييم
0.498	4.285	52	التربية الخاصة	
0.656	4.200	9	التربية الابتدائية	
0.411	4.462	13	الخدمة الاجتماعية	
0.504	4.120	20	غير ذلك	
0.510	4.290	100		المجموع
0.310	4.280	6	علم النفس	الدرجة الكلية
0.334	4.194	52	التربية الخاصة	
0.487	4.266	9	التربية الابتدائية	
0.407	4.321	13	الخدمة الاجتماعية	
0.403	3.956	20	غير ذلك	
0.383	4.175	100		المجموع

تشير نتائج الجدول (4.8) الى وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير التخصص. وللتأكد من ذلك، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير التخصص، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول (4.9).

جدول (4.9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير التخصص.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
البيئة التعليمية	بين المجموعات	1.293	4	0.323	1.022	0.400
	داخل المجموعات	30.050	95	0.316		
	المجموع	31.343	99			
الخدمات والبرامج	بين المجموعات	1.907	4	0.477	2.997	0.022
	داخل المجموعات	15.111	95	0.159		
	المجموع	17.018	99			
مشاركة ودعم وتمكين الأسرة	بين المجموعات	1.184	4	0.296	1.244	0.297
	داخل المجموعات	22.588	95	0.238		
	المجموع	23.772	99			
الدمج والخدمات الإنتقالية	بين المجموعات	1.793	4	0.448	1.673	0.163
	داخل المجموعات	25.450	95	0.268		
	المجموع	27.243	99			
التقييم	بين المجموعات	1.886	4	0.472	1.880	0.120
	داخل المجموعات	23.824	95	0.251		
	المجموع	25.710	99			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.395	4	0.349	2.519	*0.046
	داخل المجموعات	13.148	95	0.138		
	المجموع	14.543	99			

يتبين من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (4.9) أن قيمة الدلالة الإحصائية لهذا المتغير عند الدرجة الكلية بلغت (0.046) وهي أصغر من قيمة ألفا (0.05) أي انها دالة إحصائياً، وكذلك بالنسبة لبعد (الخدمات والبرامج). في حين بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم (البيئة التعليمية، مشاركة ودعم وتمكين الأسرة، الدمج والخدمات الإنتقالية،

التقييم) تعزى لمتغير للتخصص. ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدمت الباحثة اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق، وذلك كما هو مبين في الجدول (4.10).

جدول (4.10): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير التخصص.

البعد	التخصص	علم النفس	تربية خاصة	تربية ابتدائية	خدمة اجتماعية	غير ذلك
الخدمات والبرامج	علم النفس		0.0824	0.0170	0.0532	0.3653
	تربية خاصة	0.0828		0.0999	0.1360	0.2825
	تربية ابتدائية	0.0170	0.0999		0.0361	0.3824
	خدمة اجتماعية	0.0532	0.1360	0.0361		0.4186
	غير ذلك	0.3653	-0.2825*	0.3824	-0.4186*	
البعد	التخصص	علم النفس	تربية خاصة	تربية ابتدائية	خدمة اجتماعية	غير ذلك
الدرجة الكلية	علم النفس		0.0863	0.0149	0.0403	0.3243
	تربية خاصة	0.0863		0.0714	0.1266	0.2380
	تربية ابتدائية	0.0149	0.0714		0.0552	0.3094
	خدمة اجتماعية	0.0403	0.1266	0.0552		0.3647
	غير ذلك	0.3243	-0.2380*	-0.3094*	-0.3647*	

تشير نتائج الجدول (4.10) الى أن:

الفروق في بعد الخدمات والبرامج: كانت الفروق بين التخصص (غير ذلك) من جهة والتخصص (التربية الخاصة، والخدمة الاجتماعية) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح تخصص التربية الخاصة بفارق (0.2825) نقطة عن التخصصات (غير ذلك)، ولصالح تخصص الخدمة الاجتماعية بفارق (0.4186) نقطة عن تخصصات (غير ذلك).

الفروق في الدرجة الكلية: كانت الفروق بين التخصص (غير ذلك) من جهة والتخصصات (التربية الخاصة، التربية الابتدائية، الخدمة الاجتماعية) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح تخصص التربية الخاصة بفارق (0.2380) نقطة عن التخصصات (غير ذلك)، ولصالح تخصص

(تربيه ابتدائية) بفارق (0.3094) ولصالح تخصص الخدمة الاجتماعية بفارق (0.3647) نقطة عن تخصصات (غير ذلك).

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة تم استخراج الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير الدرجة العلمية كما يظهر في الجدول (4.11).

جدول (أ- 4.11): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

البعد	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البيئة التعليمية	دبلوم	10	4.133	0.608
	بكالوريوس	57	4.076	0.571
	ماجستير فأعلى	33	4.121	0.552
المجموع		100	4.097	0.563
الخدمات والبرامج	دبلوم	10	4.377	0.391
	بكالوريوس	57	4.351	0.393
	ماجستير فأعلى	33	4.352	0.468
المجموع		100	4.354	0.415

جدول (ب- 4.11): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

0.454	4.017	10	دبلوم	مشاركة ودعم وتمكين الأسرة
0.542	4.032	57	بكالوريوس	
0.411	3.995	33	ماجستير فأعلى	
0.490	4.018	100	المجموع	
0.561	3.964	10	دبلوم	الدمج والخدمات الإنتقالية
0.575	4.043	57	بكالوريوس	
0.427	4.052	33	ماجستير فأعلى	
0.525	4.038	100	المجموع	
0.386	4.160	10	دبلوم	التقييم
0.543	4.312	57	بكالوريوس	
0.490	4.291	33	ماجستير فأعلى	
0.510	4.290	100	المجموع	
0.381	4.151	10	دبلوم	الدرجة الكلية
0.407	4.177	57	بكالوريوس	
0.351	4.178	33	ماجستير فأعلى	
0.383	4.175	100	المجموع	

تشير نتائج الجدول (4.11) الى وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير الدرجة العلمية. ولتأكيد ذلك تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير الدرجة العلمية، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول (4.12).

جدول (4.12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
البيئة التعليمية	بين المجموعات	0.058	2	0.029	0.089	0.915
	داخل المجموعات	31.286	97	0.323		
	المجموع	31.344	99			
الخدمات والبرامج	بين المجموعات	0.006	2	0.003	0.017	0.983
	داخل المجموعات	17.012	97	0.175		
	المجموع	17.018	99			
مشاركة ودعم وتمكين الأسرة	بين المجموعات	0.029	2	0.014	0.059	0.943
	داخل المجموعات	23.743	97	0.245		
	المجموع	23.772	99			
الدمج والخدمات الإنتقالية	بين المجموعات	0.064	2	0.032	0.113	0.893
	داخل المجموعات	27.179	97	0.280		
	المجموع	27.243	99			
التقييم	بين المجموعات	0.197	2	0.099	0.375	0.688
	داخل المجموعات	25.513	97	0.263		
	المجموع	25.710	99			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.006	2	0.003	0.020	0.980
	داخل المجموعات	14.536	97	0.150		
	المجموع	14.542	99			

يتبين من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (4.12) أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير

التخصص عند الدرجة الكلية بلغت (0.980) وهي أكبر من قيمة ألفا (0.05) أي أنها غير دالة

إحصائياً، وكذلك بالنسبة لكافة الأبعاد (البيئة التعليمية، الخدمات والبرامج، مشاركة ودعم وتمكين

الأسرة، الدمج والخدمات الإنتقالية، التقييم).

الفرضية الصفرية الرابعة:

لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة تم استخراج الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول (4.13).

جدول (أ- 4.13): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

البعد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البيئة التعليمية	أقل من 5 سنوات	44	4.038	0.549
	من 5- 10 سنوات	26	4.179	0.600
	أكثر من 10 سنوات	30	4.111	0.559
المجموع		100	4.097	0.563
الخدمات والبرامج	أقل من 5 سنوات	44	4.376	0.437
	من 5- 10 سنوات	26	4.337	0.396
	أكثر من 10 سنوات	30	4.336	0.408
المجموع		100	4.354	0.415
مشاركة ودعم وتمكين الأسرة	أقل من 5 سنوات	44	3.992	0.467
	من 5- 10 سنوات	26	4.141	0.482
	أكثر من 10 سنوات	30	3.950	0.525
المجموع		100	4.018	0.490

جدول (ب- 4.13): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

0.554	4.033	44	أقل من 5 سنوات	الدمج والخدمات الإنتقالية
0.521	4.101	26	من 5- 10 سنوات	
0.495	3.991	30	أكثر من 10 سنوات	
0.525	4.038	100		المجموع
0.513	4.323	44	أقل من 5 سنوات	التقييم
0.522	4.285	26	من 5- 10 سنوات	
0.508	4.247	30	أكثر من 10 سنوات	
0.510	4.290	100		المجموع
0.384	4.172	44	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
0.433	4.216	26	من 5- 10 سنوات	
0.344	4.143	30	أكثر من 10 سنوات	
0.383	4.175	100		المجموع

تشير نتائج الجدول (4.13) الى وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ولتأكيد ذلك تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول (4.14).

جدول (4.14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدالة الإحصائية
البيئة التعليمية	بين المجموعات	0.337	2	0.168	0.527	0.592
	داخل المجموعات	31.007	97	0.320		
	المجموع	31.344	99			
الخدمات والبرامج	بين المجموعات	0.038	2	0.019	0.109	0.897
	داخل المجموعات	16.980	97	0.175		
	المجموع	17.018	99			
مشاركة ودعم وتمكين الأسرة	بين المجموعات	0.561	2	0.281	1.172	0.314
	داخل المجموعات	23.211	97	0.239		
	المجموع	23.772	99			
الدمج والخدمات الإنتقالية	بين المجموعات	0.172	2	0.086	0.308	0.735
	داخل المجموعات	27.071	97	0.279		
	المجموع	27.243	99			
التقييم	بين المجموعات	0.104	2	0.052	0.197	0.821
	داخل المجموعات	25.606	97	0.264		
	المجموع	25.710	99			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.074	2	0.037	0.249	0.780
	داخل المجموعات	14.468	97	0.149		
	المجموع	14.542	99			

يتبين من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (4.14) ، أنّ قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة

الكلية للمتوسطات الحسابية لمتغير سنوات الخبرة عند الدرجة الكلية، بلغت (0.780) وهي أكبر

من قيمة ألفا (0.05) أي أنها غير دالة إحصائياً، وكذلك بالنسبة لكافة الأبعاد (البيئة التعليمية،

الخدمات والبرامج، مشاركة ودعم وتمكين الأسرة، الدمج والخدمات الإنتقالية، التقييم).

الفرضية الصفرية الخامسة:

لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير نوع الإعاقة.

للتحقق من صحة الفرضية الخامسة تم استخراج الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير نوع الإعاقة. وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول (4.15).

جدول (أ- 4.15): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير نوع الإعاقة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	نوع الإعاقة	البعد
0.719	3.905	7	بصرية	البيئة التعليمية
0.624	3.806	18	سمعية	
0.453	4.250	36	عقلية	
0.556	4.124	39	اضطراب طيف التوحد	
0.563	4.097	100		المجموع
0.434	4.363	7	بصرية	الخدمات والبرامج
0.385	4.162	18	سمعية	
0.419	4.417	36	عقلية	
0.410	4.383	39	اضطراب طيف التوحد	
0.415	4.354	100		المجموع

جدول (ب- 4.15): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير نوع الإعاقة.

0.405	4.119	7	بصرية	مشاركة ودعم وتمكين الأسرة
0.516	3.824	18	سمعية	
0.436	3.954	36	عقلية	
0.514	4.150	39	اضطراب طيف التوحد	
0.490	4.018	100		المجموع
0.491	3.987	7	بصرية	الدمج والخدمات الإنتقالية
0.628	3.788	18	سمعية	
0.318	4.083	36	عقلية	
0.608	4.121	39	اضطراب طيف التوحد	
0.525	4.038	100		المجموع
0.559	4.171	7	بصرية	التقييم
0.578	4.222	18	سمعية	
0.517	4.244	36	عقلية	
0.464	4.385	39	اضطراب طيف التوحد	
0.510	4.290	100		المجموع
0.408	4.136	7	بصرية	الدرجة الكلية
0.411	3.967	18	سمعية	
0.303	4.214	36	عقلية	
0.411	4.241	39	اضطراب طيف التوحد	
0.383	4.175	100		المجموع

تشير نتائج الجدول (4.15) الى وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير نوع الإعاقة. ولتأكيد ذلك تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير نوع الإعاقة، وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول (4.16).

جدول (4.16): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير نوع الإعاقة.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
البيئة التعليمية	بين المجموعات	2.659	3	0.886	2.966	0.036
	داخل المجموعات	28.685	96	0.299		
	المجموع	31.344	99			
الخدمات والبرامج	بين المجموعات	0.835	3	0.278	1.651	0.183
	داخل المجموعات	16.183	96	0.169		
	المجموع	17.018	99			
مشاركة ودعم وتمكين الأسرة	بين المجموعات	1.572	3	0.524	2.267	0.086
	داخل المجموعات	22.200	96	0.231		
	المجموع	23.772	99			
الدمج والخدمات الإنتقالية	بين المجموعات	1.488	3	0.496	1.849	0.143
	داخل المجموعات	25.754	96	0.268		
	المجموع	27.242	99			
التقييم	بين المجموعات	0.605	3	0.202	0.771	0.513
	داخل المجموعات	25.105	96	0.262		
	المجموع	25.710	99			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.010	3	0.337	2.387	0.074
	داخل المجموعات	13.533	96	0.141		
	المجموع	14.543	99			

يتبين من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (4.16) أن قيمة الدلالة الإحصائية لهذا المتغير عند الدرجة الكلية بلغت (0.074) وهي أكبر من قيمة ألفا (0.05) أي أنها غير دالة إحصائياً، وكذلك بالنسبة للأبعاد (الخدمات والبرامج، مشاركة ودعم وتمكين الأسرة، الدمج والخدمات الإنتقالية، التقييم).

كما يتبين من الجدول نفسه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير (البيئة

التعليمية) للمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير نوع الإعاقة. ولإيجاد مصدر الفروق استخدمت الباحثة اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق، وذلك كما هو مبين في الجدول (4.17).

جدول (4.17): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير (البيئة التعليمية) للمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير نوع الإعاقة.

البعد	نوع الإعاقة	سمعية	بصرية	عقلية	طيف توحد
البيئة التعليمية	سمعية		0.0992	0.3452	0.2191
	بصرية	0.0992		-0.4444*	-0.3183*
	عقلية	0.3452	0.4444		0.1260
	واضطراب طيف التوحد	0.2191	0.3183	0.1260	

تشير نتائج الجدول (4.17) الى أن الفروق في واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير (البيئة التعليمية) للمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير نوع الإعاقة كانت بين نوع الإعاقة (بصرية) من جهة ونوع الإعاقة (عقلية، واضطراب طيف التوحد) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح نوع الإعاقة (العقلية) بفارق (0.4444) نقطة، ولصالح نوع الإعاقة (واضطراب طيف التوحد) بفارق (0.3183) نقطة.

الفصل الخامس

5. مناقشة النتائج

5.1 مناقشة النتائج

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة في الفصل الرابع، يتضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة النتائج التي هدفت للتعرف على واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لمعايير المجلس الأعلى الأردني من وجهة نظر معلميهم في فلسطين، وربطها مع نتائج الدراسات السابقة من ناحية الاتفاق والاختلاف، وسيتم عرض التوصيات التي توصلت اليها الباحثة استناداً الى النتائج.

5.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلميهم؟

أظهرت النتائج ان واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلميهم، كانت بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.175) وانحراف معياري (0.383) وكانت

معايير الخدمات والبرامج بأعلى درجة، يليها معايير التقييم، ثم معايير البيئة، يليها معايير الدمج والخدمات الإنتقالية وفي المرتبة الأخيرة معايير مشاركة ودعم وتمكين الاسرة .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة المرتفعة لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الى أن هذه المراكز التي تهتم بالطلبة ذوي الإعاقة تلتزم بدرجة كبيرة بتطبيق معايير المجلس الأعلى الأردني، كما أن أداء المعلمين مع الطلبة ذوي الإعاقة يحكمه الدافع الأخلاقي النابع من ذواتهم القائم على الإحترام والتقبل على اختلاف قدرات الطلبة، ويحكمه كذلك الوازع الديني لدى المعلمين والقائم على مخافة الله حيث يؤدون عملهم على اكمل وجه، اضافة الى تنوع التدريبات التي تقدمها المراكز للمعلمين، وكذلك التنافس بين المراكز على جودة الخدمات التربوية المقدمة، وقد حصل بعد (الخدمات والبرامج) على اعلى متوسط حسابي بقيمة (4.354). كما يعنى المعلمين في استخدام أساليب تشخيصية مناسبة ودراسة حالة كل طالب وتتبع التاريخ النمائي للطالب واستخدام نتائج التقييم في بناء البرنامج التربوي الفردي الخاص بكل طالب، واستخدام الأساليب والاستراتيجيات المناسبة للطلبة، ومساعدة الطالب على التعلم من خلال الاختيار المناسب للوسائل التعليمية، ومما لا شك فيه حرص المعلمين على الاهتمام بتنظيم البيئة الصفية ومراعاة العمل الفردي والجماعي للطالب بما يتناسب مع حالته والعمل المنظم ضمن برامج معدة بشكل مسبق، وزيادة اهتمام المعلمين بشكل ملحوظ على اشراك وتوعية الاسرة في برامج تعليم وتطوير الطلبة ذوي الإعاقة. علما بان بعد (مشاركة ودعم، وتمكين الاسرة) حصل على أقل متوسط حسابي مقارنة بالأبعاد الأربعة الأخرى، وبقيمة (4.018)، وتفسر الباحثة ذلك بسبب التحديات في ضعف اهتمام الاهل بالأطفال ذوي الاعاقة، بالاضافة لتاثير الوصمة الاجتماعية والارهاق المترتب على متابعة برنامج التاهيل لأطفالهم.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة كل من أبو سباع (2022)، والعيسا (2021)، والزراع، والسحيمي (2020)، والاحمري (2019)، والقريني (2019)، والضفيري (2019)، والتي اشارت الى ان واقع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة كان بدرجة مرتفعة.

وتعارضت نتائج هذه الدراسة مع كل من حمدان والبلوي (2020)، وميرغني، وإبراهيم (2020)، والمغاربة (2016) التي اشارت الى ان واقع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة كان بدرجة متوسطة. كذلك تعارض النتيجة مع كل من هيمنور (Haimour, 2013)، وديفس، وبيمش (Davies, M., & Beamish, W., 2009) الذين اشار الى ان واقع الخدمات المقدمة كان بدرجة منخفضة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: هل يختلف مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم باختلاف الجنس، والتخصص، والدرجة العلمية للمعلم/ة، وسنوات الخبرة، ونوع الإعاقة؟

للإجابة عن السؤال الثاني حولت الباحثة السؤال الى الفرضيات الصفرية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) على النحو الآتي:

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير الجنس.

حيث أظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة

استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير الجنس. وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في مستوى الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة إلى أن المهام والواجبات التي يجب توفرها تحكمها العديد من الأسس والمعايير وأن المعلمين والمعلمات لديهم نفس الأدوار التي يؤدونها داخل مراكز التربية الخاصة والتي يجب القيام بها على أكمل وجه من قبل الطرفين، وبالتالي فإن الجنس لا يحدث فرقا في مستوى الخدمات والبرامج، كما أن برامج التدريب تقدم للمعلمين والمعلمات دون تمييز. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى كدراسة الصباح (2024)، والعيسا (2021)، وحمدان والبلوي (2020)، ودويكات (2016)، وهيمور (Haimour, 2013).

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير التخصص.

أظهرت النتائج انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمهم تعزى للتخصص العلمي لبعدهم (الخدمات والبرامج) وكانت الفروق لصالح تخصص التربية الخاصة بفارق (0.4186) ولصالح تخصص الخدمة الاجتماعية بفارق (0.4186)، بينما أوضحت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لابعاد (البيئة التعليمية، مشاركة ودعم وتمكين الاسرة، الدمج والخدمات الإنتقالية، التقييم) تعزى للتخصص العلمي. وترجح الباحثة السبب لامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات اللازمة من خلال دراسة تخصصهم الذي يزودهم بما يلزمهم من أسس وقواعد، وكذلك معرفتهم

للفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة، والقدرة على تحديدها. ويستفيد المعلمون في تنظيم البيئة التعليمية بما يتناسب مع نوع الإعاقة التي تلقوها أثناء دراستهم الجامعية، ومن خلال التدريب العملي الميداني. علماً بأن هذا الأثر المهني والعلمي يختلف عن طبيعة الكثير من التخصصات الأخرى التي يتم التطرق فيها لهذه المحاور بشكل قليل أو معدوم، ولذلك نجد الفروق واضحة لدى معلمي التربية الخاصة حيث يظهر تفوقهم في امتلاكهم للكفايات الفنية مقارنة بغيرهم. وقد أصبحت البرامج المطروحة حالياً في الجامعات الفلسطينية تخرج أجيالاً مؤهلة للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الأحمري (2019)، وهيمور (2013, Haimour)، وقد تعارضت النتيجة مع دراسة الصباح (2024)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لصالح التخصص العلمي.

مناقشة نتائج الفرضية الصفية الثالثة التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع الخدمات التربوية المقدمة لطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير الدرجة العلمية. أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للخدمات التربوية المقدمة لطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير الدرجة العلمية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة لحرص مراكز التربية الخاصة الدائم على تطوير قدرات معلميهم من خلال عقد الورش التطويرية بشكل مستمر، وكذلك يعتبر نقطة تنافس بين مراكز التربية الخاصة لتقديم خدمة أفضل للطلبة ذوي الإعاقة واستقطاب أكبر عدد من الطلبة للحصول على العائد المادي. وليس فقط نابع من حرص المعلمين أنفسهم على تطوير وتنقيف

انفسهم من خلال اجتياز الدورات التدريبية التي أصبحت في الآونة الأخيرة متاحة بشكل الكتروني، مما أفسح المجال ليطور المعلم من نفسه في خارج أوقات الدوام. ان تعزيز مهارات المعلمين اتاح لهم المجال للاطلاع المستمر على الأساليب الحديثة والمتطورة التي ساهمت في تحسين تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة، كما أن التطور في مجال وسائط الاعلام الاجتماعي اتاح مجاناً العديد من القنوات التعليمية المتخصصة بعرض الأساليب والاستراتيجيات التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات اخرى كدراسة العيسا (2021)، وديكات (2016)، وحمدان والبلوي (2020).

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أشارت نتيجة هذه الفرضية انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الاعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الاعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك لكافة الأبعاد الخمسة.

وتفسر هذه النتيجة أن خبرة المعلمين، سواء كانت قصيرة أو طويلة، لا تؤثر بشكل كبير على تقييمهم للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة وفقاً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة لعدة اسباب منها: التدريب المستمر الذي يتلقاه المعلمون، اذا من الممكن أن البرامج التدريبية مستمرة ومتقدمة ويتم غالباً تقديمها لجميع المعلمين بغض النظر عن سنوات خبرتهم. اي ان هذه البرامج تعزز كفاءة المعلمين. كذلك، من الممكن ان

تفاعل المعلمين ذوي الخبرات المتنوعة يجعل من الخبرة اقل اثرا في الفروق بينهم، فبغض النظر عن سنوات الخبرة، يتفاعلون معا، مع مجموعة متنوعة من الحالات والتحديات المتعلقة بالطلبة ذوي الإعاقة. وذلك برأيي يمنحهم الكثير من الخبرات، الأمر الذي يجعلهم أكثر تأهيلاً وتجانسا. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العيسا (2021) التي وجدت أيضاً أنه لا توجد فروق تعزى لسنوات الخبرة. ولكن تعارضت النتيجة مع دراسة اللالا (2015)، والصبح (2024)، وهيمور (Haimour, 2013) التي وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الخامسة التي تنص على: لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير نوع الإعاقة.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، تبعا لنوع الإعاقة، وكانت لصالح الإعاقة العقلية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن الطلبة ذوي الإعاقة العقلية هم عادة من أكثر الفئات ترددا على مراكز التربية الخاصة، مما يجعل المراكز التربوية، ومزودي الخدمات أكثر استعداداً وتوجهاً لتلبية احتياجات هذه الفئة بشكل أكبر نسبياً مقارنةً بالإعاقات الأخرى. كما أن الإعاقة العقلية كانت من أولى الإعاقات التي تم العمل معها، اي ان هناك تراكماً طويلاً من الخبرات، والتجارب لدى المعلمين والمختصين في تقديم الخدمات التربوية لهذه الفئة، مما أدى الى تحسين نوعية الخدمات المقدمة لهم، بالإضافة الى بساطة متطلبات البيئة التعليمية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية التي تعد أقل تعقيداً مقارنةً بالمتطلبات البيئية للإعاقات الأخرى كالإعاقة البصرية، والسمعية. واختلفت

هذه النتيجة مع دراسات الصباح (2024)، وحمدان والبلوي (2020) التي لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الإعاقة. هذا الاختلاف يمكن أن يرجع الى عدة احتمالات منها اختلاف المعايير المستخدمة لتقييم الخدمات التربوية، ايضاً نوعية المراكز، او البيئات المختلفة التي أجريت فيها الدراسات. بينما اختلفت هذه النتيجة مع ديفيس، وبيمش (Davies, M., & Beamish, W., 2009) الذين وجدوا ضعفاً في فعالية البرامج التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية بالذات.

6. التوصيات

في ظل نتائج هذه الدراسة، توصي الباحثة بالاتي:

1. ضرورة ان تراعي ادارات التوظيف في مراكز التربية الخاصة اختيار معلمي الطلبة ذوي الاعاقة ممن يحملون الشهادة العلمية في مجالات التربية الخاصة، والمؤهلين تربويا لتقديم الخدمة.
2. ضرورة أن تعمل مراكز التربية الخاصة في محافظة الخليل على تصميم تدخلات اضافية بالأنشطة التربوية المتمركزة حول أسر الطلبة ذوي الإعاقة، كذلك بضرورة إشراكهم في تقييم الخدمات التربوية على نحو أكثر جدية، مع استخدام النماذج الخاصة بذلك.
3. إجراء دراسات متخصصة مع الأهالي، وادارات مراكز التربية الخاصة ومعرفة توجهاتهم بخصوص واقع الخدمات التربوية المقدمة للاطفال ذوي الإعاقة.
4. ايجاد معايير خاصة لتقييم الخدمات التربوية في مراكز التربية الخاصة تتاسب البيئة الفلسطينية، وتعميمها لجميع المراكز، وغرف المصادر التي تقدم خدمات تربوية للطلبة ذوي الإعاقة.
5. ضرورة قيام الجهات ذات العلاقة (كوزارة التنمية الاجتماعية، والجهاز المركزي للاحصاء الفلسطيني) بعمل مسح لمعلمي التربية الخاصة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- القران الكريم.
- ابراهيم، محمد. (2015). برنامج تربوي لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال المتخلفين عقليا_فئة التخلف العقلي البسيط. مجلة كلية التربية، ع(17)، جامعة بور سعيد، مصر.
- أبو سباع، سندس. (2022). تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الاعاقة في فلسطين استنادا الى معايير مجلس الأطفال غير العاديين وتقديم أنموذج مقترح لتطويرها. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية. عمان، الأردن.
- أبو شعيرة، محمد، وحماد، ابراهيم. (2021). التربية الخاصة: المناهج وطرق التدريس (مقدمة في علوم لغة الإشارة). جامعة تبوك، الأردن.
- أبو مصطفى، نظمي، ورزق، شعت. (1997). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة_مقدمة في التربية الخاصة، مطبعة مقداد، غزة، فلسطين.
- الأحمرري، عبير حسين. (2019). تقويم جودة برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، (12)، 65-80.
- الأمم المتحدة. (2006). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. <https://bit.ly/3ZtMWP4>
- بطرس، بطرس. (2008). التكيف والصحة النفسية. دار المسيرة، الاردن.
- الجدوع، عصام، وابو سباع، سندس. (2020). أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الخليل في ضوء معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة في الاردن. ورقة مقدمة لـ(المؤتمر الدولي: القضايا المعاصرة في التربية الخاصة_تداعيات وحلول) جامعة فلسطين الاهلية للدراسات والابحاث، 174-189. بيت لحم، فلسطين.
- جرار، توفيق. (2014). تقييم فاعلية الخدمات التربوية والمساندة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة المتعددة في ضوء المعايير العالمية في دولة الكويت، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

- الجهاز المركزي للأحصاء الفلسطيني. (2023). بيان صحفي بمناسبة اليوم العالمي للأشخاص ذوي الإعاقة. رام الله، فلسطين. مسترد من موقع الجهاز بتاريخ: 30.6.2024 <https://www.pcbs.gov.ps/postar.aspx?lang=ar&ItemID=4647>
- الحبش، فوزي، ومحمد، فوزي. (2011). مستوى مشاركة والدي الاطفال المعاقين عقليا في الخدمات التربوية المقدمة لابنائهم وعلاقتها بمستوى تفهمهم مع الاعاقة. (رسالة ماجستير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان. الأردن.
- الحديدي، نوفة. (2017). فاعلية برنامج قصصي في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم . مجلة التربية الخاصة والتأهيل. (5) 20. 211-209.
- الحسن، محمد. (2009). المؤشرات النوعية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجة انطباقها على البرامج التربوية التي تقدم لهؤلاء الطلبة في الاردن. (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، الجامعة الاردنية.
- الحقباني، حازم، والشمري، طارش. (2017). معوقات تقديم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد بالمملكة العربية السعودية. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، (46) 35-66.
- حمدان، محمد، والبلوي، فيصل. (2023). أنموذج مقترح لتحسين جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الاعاقة وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وقياسه على جامعة تبوك. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 36 (10) 2029-2066.
- حنفي، علي، والمحسن، محمد. (2004). الخطة التربوية الفردية للمعاق سمعياً. مركز الوليد للتأهيل، الرياض، السعودية.
- الحيارى، غالب. (2018). اضطراب طيف التوحد_الاسس والخصائص والاستراتيجيات الفعالة. ط(1). دار الفكر. عمان، الأردن.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2017). المدخل الى التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر. عمان، الأردن.
- الخطيب، جمال. (2010). مقدمة في الإعاقة العقلية، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال. (2015). مقدمة في الاعاقة السمعية . ط(5)، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (2021). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. ط8. دار الفكر للطباعة والنشر. عمان.

- الخطيب، عاكف. (2009). غرفة المصادر كبديل تربوي لذوي الاحتياجات الخاصة (دليل في التربية الخاصة. دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان. الأردن.
- خلف، وعد. (2020). مستوى جودة الحياة والأمن النفسي لدى الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الأردنية الملتحقين وغير الملتحقين بالنوادي الرياضية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة. الأردن.
- دويكات، فخرى. (2016). واقع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 4 (16) 1-30.
- رجب، أحمد. (2011). مدخل الى الاعاقة البصرية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- الرماننة، عبد اللطيف، وعبيد محمد والسبايلة عبيد. (2018). تقديم الخدمات الإنتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، (832) 1605-1628.
- الروسان، فاروق. (2009). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. دار الفكر، عمان، الاردن.
- الروسان، فاروق. (2010). مقدمة في الاعاقة العقلية. دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1. مصر.
- الروسان، فاروق. (2013). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- الروسان، فاروق. (2018) مقدمة في الاعاقة العقلية. ط7، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- الروسان، فاروق. (2019). سيكولوجية الاطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة 136، دار الفكر للطباعة والنشر: عمان
- الزارع، نايف، والسحيمي، سعاد. (2021). مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلمهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. (12) 1-46.
- الزريقات ابراهيم. (2016). التوحد: السلوك والتشخيص والعلاج. دار وائل للنشر والتوزيع.
- الزريقات، إبراهيم. (2011). الإعاقة السمعية: مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي. (ط2) عمان، دار الفكر.
- الزريقات، ابراهيم. (2013). الاعاقة السمعية مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي. ط(3). دار الفكر ناشرون وموزعون.

- الزريقات، ابراهيم. (2017). الإعاقة السمعية مبادئ التاهيل السمعي والكلامي والتربوي، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- الزهيري، ابراهيم. (2005). فلسفة تربية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، القاهرة. ط4. دار الفكر العربي.
- السديري، منيرة. (2022). واقع ومفهوم الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. منصة مدد للخدمات المساندة لذوي الاعاقة. مسترد بتاريخ 1.8.2024 <https://maddgroups.com/iep-goal-ld>
- السعيد، هلا. (2016). الإعاقة السمعية_ دليل علمي وعملي للآباء والمتخصصين، ط 1 ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- سعيدات، دنيا (2020). واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس فئات ذوي الاحتياجات الخاصة المعاقين بصرياً نموذجاً: دراسة ميدانية - ولاية المسيلة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، المسيلة، الجزائر.
- سليمان، أبو عيسى. (2008). ظاهرة الترادف عند القدماء والمحدثين. مسترد من الموقع بتاريخ 12.7.2024 http://www.alukah.net/literature_language/0/1968/#ixzz4QMvkgGgz
- سليمان، عبد الرحمن. (2001). معجم التخلف العقلي. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة. مصر.
- سهيل، تامر. (2013). التوحد_ التعريف، الاسباب، التشخيص والعلاج. دار الشيماء للنشر والتوزيع، ط(1)، رام الله، فلسطين.
- سيد، علي، وعبد الظاهر، عبد الله. (2013). التدخل المبكر واستراتيجيات الدمج . دار الافاق، غزة، فلسطين.
- الشديقات، أحمد. (2021). التحديات التي تواجه أسر الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والبصرية في ظل جائحة كورونا covid 19 - في الأردن، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (66)، 180-191.
- الشريف، فداء. (2019). فاعلية كتاب الكرتوني في تنمية مهارتي الاستماع والفهم القراني في اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية للصف الثالث الأساسي بغزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الشنار، سمر، وصوالحة، اسماعيل، والسائح، محمد. (2022). الخبرات المعاشية لذوي الاحتياجات الخاصة في التعلم الإلكتروني خلال كوفيد 19_ الإعاقة البصرية نموذجاً. مجلة جامعة ابن رشد في هولندا، (48)، 262-297.
- الشناوي، محمد. (1997). التخلف العقلي. دار غريب، عمان، الاردن.

- الشيخ، رائد. (2004). تصميم برنامج تدريبي لتطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية لدى أطفال التوحد وقياس فعاليته. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الاردنية، عمان.
- الصباح، سهير. (2024). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في ضوء المعايير العالمية في مراكز التربية الخاصة. مجلة دراسات في علم النفس الصحة، جامعة الجزائر، الجزائر، 9(1)، 6-25.
- صديق، لينا. (2005). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التواصل للتوحيدين وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.
- الظفيري، فايز. (2019). تقييم الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في دولة الكويت في ضوء المعايير العالمية. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عبيد، ماجد. (2014). تعليم الاطفال المتخلفين عقليا. ط(2). دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبيدات، يحيى. (2018). تقييم كفايات معلمي التلاميذ المعاقين عقليا في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية. المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، 9(9)، 30-63.
- عثمان، الحيدر، والسليطي، والنمرود. (2022). فاعلية تطبيقات الواقع الافتراضي المعزز في تنمية التواصل الاجتماعي غير اللفظي لأطفال ما قبل المدرسة، جامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 46 (4)، 112-152.
- العيسا، ضحى. (2021). واقع الخدمات والبرامج المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية وفق معايير مجلس الأطفال غير العاديين من وجهة نظر العاملين في مؤسسات التربية الخاصة الفلسطينية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس، فلسطين.
- الغليلات، الحمد، والصادي، جميل. (2015). تطوير معايير الضمان جودة برامج التعليم الدامج والخص درجة الطباقتها على البرامج المقدمة في الأردن، مجلة العلوم التربوية. (342)، 963-982، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- فراج، عثمان. (2002). الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة، تعريفها- تصنيفها- أعراضها- تشخيصها- أسبابها- التدخل العلاجي. القاهرة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ط1. 323ص.
- الفهاد، سعد. (2018). واقع الخدمات المساندة المتعددة المقدمة لذوي الاعاقات (فكري - بصري) في معهد النور للمكفوفين بالرياض من وجهة نظر المعلمين. مجلة البحث العلمي في التربية. (19) 14، 237-280.

- القريني، تركي. (2019). مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية للكفايات المهنية وفقا لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي . المجلة التربوية. (130)، 2، 179-22.
- القريوتي، يوسف، والسرطاوي، عبد العزيز، والصمادي، جميل. (1995). مدخل الى التربية الخاصة. دار القلم.
- القطان، علي. (2015). البرامج والخدمات التربوية المقدمة للمعاقين عقليا القابلين للتعلم في مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت دراسة تقييمية من وجهة نظر المعلمين. مجلة الطفولة والتربية. (7) 23، 65-130.
- القطيفي، حسن. (2020). اتجاهات معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية السعودية نحو دمج طلبة المرحلة الأساسية من ذوي الإعاقة السمعية في الأنشطة الرياضية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك. عمان، الأردن.
- القمش، مصطفى، والمعايطة، خليل. (2007). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة_ مقدمة. دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- القمش، مصطفى، والمعايطة، خليل. (2014). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. دار الاصدار العلمي.
- الكسباني، محمد. (2010). المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق. ط(1). مؤسسة حورس الدولية. الإسكندرية، مصر.
- اللالا، صائب. (2015). تقييم الخدمات التربوية والسادة المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة من نظر المعلمات والأخصائيات في مراكز الرعاية النهارية في مدينة الرياض، مجلة الإرشاد النفسي)، (4) 41، 375-400.
- المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الاعاقة الأردني. (2009). معايير الاعتماد الخاص لبرامج وخدمات الاعاقة العقلية. عمان. الاردن.
- المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الاعاقة الأردني. (2010). معايير الاعتماد الخاص لبرامج وخدمات الاعاقة العقلية. عمان. الاردن.
- محمد، عادل. (2004). الاعاقة الحسية، دار الرشاد، القاهرة.
- المدهون، سجاد. (2021) المشكلات السلوكية والاجتماعية الأطفال اضطراب طيف التوحد في المحافظات الجنوبية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الأمهات والآباء. (رسالة ماجستير غير منشورة)، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة القدس المفتوحة.

- المشهراوي، هاني. (2019). المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين سمات الشخصية وجودة الحياة لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
 - المغاربة، انشراح. (2016). تقييم واقع البرامج التربوية والخدمات المساندة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الأردن في ضوء المعايير العالمية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، (5)، 10.
 - المكانين، هشام. (2012). تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الاردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الاردنية، عمان، الأردن.
 - ميرغني، سمر، وابراهيم، هنادي. (2020). تقييم البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة بمحافظة وادي الدواسر في ضوء المعايير العالمية للتربية الخاصة. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد الرابع، ع(28).
 - وزارة التربية والتعليم. (2024). دائرة التربية الخاصة. رام الله، فلسطين. مسترد من موقع الوزارة بتاريخ: 2.6.2024
- <https://moe.edu.ps/category/content/1193>
- وزارة المعارف. (2001). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. ص(79)، الرياض. السعودية.
 - الوزنة، طلعة. (2005). التوحد بين التشخيص والعلاج. ط(1)، الرياض، المملكة العربية السعودية .
 - يونيسيف (منظمة الأمم المتحدة للطفولة). (2014). تعريف الإعاقات وتصنيف أنواعها. الأمم المتحدة. نيويورك. امريكا. 40 ص.

- Afolabi, E. (2014). Parents' involvement in inclusive education: An empirical test for the psycho-educational development of learners with special education needs (SENs). *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 6(10), 196-208.
- Al Ajiz, F. & Assaf, M. (2014). Efforts of the principal of the basic school in Gaza Governorate to improve educational methods for people with special needs, *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 22 (4). 73-100.
- Al-Adawi, F., Al-Zoubi, S., Kazem, A., & Al Kalbani, Y. (2024). Evaluating the quality of learning disabilities program from the perspective of Omani teachers. *Journal of Educational and Psychological Studies - Sultan Qaboos University*, 18(2), 226-234.
- Al-hano, I. A. (2006). Representations of learning disabilities in Saudi Arabian elementary schools: A grounded theory study. (Unpublished Doctoral dissertation), University of Wisconsin-Madison. The USA.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010).
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (9th ed.).
- American Association on Mental Retardation, Ad Hoc Committee on Terminology and
- Classification. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and system of support*. Washington, DC: Workbook.
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc.
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Council for Exceptional Children. (2014). *Standards for evidence-based practices in special education*.
<https://www.cec.sped.org/Standards>
- Davies, M., & Beamish, W. (2009). Transitions from school for young adults with intellectual disability: Parental perceptions on life as an

- adjustment. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 24(3), 248–257.
- Gargiulo, R. M., & Kilgo, J. L. (2000). *Young children with special needs: An introduction to early childhood special education*. (347). Delmar/Thomson Learning. Alabama. USA.
 - Haimour, A. (2013). Evaluation of special education programs offered in inclusive schools in Saudi Arabia from teachers' perspectives. *Life Science Journal*, 10(4), 45–56.
 - Lamin, A. (2022). Special educators' perspectives regarding constraints in delivering special needs education in Sierra Leone. *Journal of Educational Research on Children, Parents & Teachers*, 3(1), 407-420.
 - Meador, A. (2015). Meeting the needs of visually impaired students in Washington State: An exploratory study of the working conditions that affect teachers of the visually impaired. (Unpublished doctoral dissertation). Washington State University, USA.
 - Teeti, A., Awad, S., & Abu Khairan, A. (2023). Reality of educational programs and services that special education centers presented to children with autism spectrum disorders in the West Bank districts. *Migration Letters*, 20 (7), 549-571.
 - UNESCO. (2012). Quality indicators for inclusive education. Retrieved on 1.5.2024.
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDCposter2012~lowres~A4.pdf>

قائمة الملاحق

ملحق (1): كتاب تسهيل المهمة

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

التاريخ: 2024/3/18

حضرة السادة/ وزارة التنمية الاجتماعية

الخليل

الموضوع: تسهيل مهمة

تقوم الطالبة شروق ياسر اولاد محمد ورقمها الجامعي (22112728) تخصص ماجستير
تربية خاصة بأعداد دراسة بعنوان:

" واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين
استنادا لمعايير المجلس الاعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني".

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة في الحصول على المعلومات المطلوبة
وتطبيق الدراسة خلال العام الأكاديمي 2024/2023.

وتفضلو بقبول فائق الأحرار،،

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences



محمود أبو سمرة

أ.د. محمود أبو سمرة
عميد كلية العلوم التربوية

نسخة: الملف

ملحق (2): الإستبانة بصيغتها الأولى



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
ماجستير تربية خاصة

حضرة الأستاذ الدكتور المحترم:

حضرة الدكتور المحترم:

حضرة الأستاذ المحترم:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،
بعد التحية،،،

تقوم الباحثة شروق ياسر أولاد محمد بإجراء رسالة ماجستير في التربية الخاصة بعنوان (واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الحسية والحركية في مراكز التربية الخاصة في فلسطين ضمن معايير المجلس الأعلى الأردني). ونظرا لما عرف عنكم من خبرة، وسعة اطلاع بهذا المجال، فإنني استأذنكم بتقييم هذا المقياس الذي يتكون من (50) فقرة موزعة على ثمانية أبعاد، علما بأن سلم الإجابة خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).
ترجو الباحثة منكم التكرم بإبداء آرائكم، وملاحظاتكم حول النقاط التالية:

- قياس فقرات المقياس لما أعدت لقياسه.
- مدى انتماء الفقرة للبعد.
- سلامة صياغة فقرات المقياس.
- إبداء ملاحظاتكم واقتراحاتكم العامة على الإستبانة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،

اسم المحكم	التخصص	الدرجة العلمية	مكان العمل	الايمل	رقم الاتصال

المشرفة:

د. سندس ابو سباع

الباحثة:

شروق ياسر أولاد محمد

أولا: معلومات شخصية:

يشتمل هذا القسم على المعلومات الشخصية للمستجيبين، لذا يرجى اختيار الإجابة التي تتسجم مع المعلومات المتعلقة بها بوضع إشارة (X) أمام ما ينطبق عليه.

1. الجنس:

نكر () انثى ()

2. المستوى التعليمي:

دبلوم () بكالوريوس () دراسات عليا () .

3. نوع الإعاقة:

بصرية () سمعية () حركية ()

4. المنطقة

() شمال الضفة الغربية. () وسط الضفة الغربية. () جنوب الضفة الغربية.

ثانياً، مقياس واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الحسية والحركية وفقاً

لمعايير المجلس الأعلى في الأردن:

ملاحظات	الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة للبعد ملائمة		الفقرة رات
	غير مناسبة	مناسبة	لا تنتمي	تنتمي	
البعد الأول: الرؤيا، والفكر، والرسالة					
					1 تتبنى المؤسسة رؤية وفكر ورسالة خاصة بالبرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة الحسية او الحركية.
					2 الرؤية والفكر والاهداف والرسالة ملائمة للطلبة ذوي الإعاقة الحسية او الحركية.
					3 تحدد المؤسسة بالاشترك مع الهيئة الادارية والتدريسية الاهداف العامة لتحقيق رسالتها.
					4 تنشئ المؤسسة نظاماً لتنفيذ وتوثيق ومتابعة مدى تحقق الأهداف.
					5 رؤية المؤسسة وفكرها ورسالتها تحكم اختيار المناهج واستراتيجيات تدريس للطلبة ذوي الإعاقة الحسية او الحركية.
					6 تقوم المؤسسة باستعراض فكرها ورسالتها ومراجعتها بصورة دورية وتوصيلها الى مجتمع المؤسسة (المديرون، اعضاء مجلس الإدارة، هيئة التدريس، المعلمون، أولياء الامور).
البعد الثاني: الإدارة والعاملون.					
					7 المدير الفني: يحمل المدير درجة الماجستير في مجال التربية الخاصة كحد أدنى ودورات متخصصة في مجال الإعاقة لا تقل مدتها عن (100) ساعة تدريبية.
					8 المعلمون: يحمل المعلمون درجة البكالوريوس في التربية الخاصة كحد أدنى، ودورات تدريبية متخصصة في الإعاقة لا تقل عن (100) ساعة تدريبية أو خبرة في عملية في مراكز خدمة الافراد ذوي الإعاقة لا تقل عن سنة دراسية.

					المعلمون المساندون : يحمل درجة الدبلوم على الاقل في مجال التربية الخاصة ودورات تدريبية في الإعاقة لا تقل عن (50) ساعة أو خبرة عملية في مراكز خدمة الأفراد ذوي الإعاقة لا تقل عن ستة أشهر.	9
					المتخصصون المساندون اختصاصي علاج طبيعي يحمل درجة البكالوريوس في التخصص وخبرة لا تقل عن سنة أو دورات تدريبية في مجال التخصص لا تقل مدتها عن (100) ساعة. <ul style="list-style-type: none"> • معالج نطق • معالج وظيفي • مرشد نفسي • ممرض • طبيب عام 	10
البعد الثالث: البيئة التعليمية						
					الغرفة الصفية منظمة على شكل محطات (أركان) تعليمية تشمل ما يلي: <ul style="list-style-type: none"> • محطة العمل الفردي • محطة العمل الجماعي • محطة المعلم • محطة الاسترخاء - النوم - اللعب - الموسيقى - الرسم) • محطة التعليم الاكاديمي القراءة والكتابة والحساب) 	11
					يتراوح عدد الطلبة ذوي الإعاقة في الصف الواحد من (8-10) طلبة لكل معلم	12
					يتوافر في الغرفة الصفية مثيرات (لموسة _برايل_ ومسموعة) توضح أماكن أداء المهمات التعليمية، وتتناسب مع الاعاقات الحسية والحركية؟	13
					يوجد في الغرفة الصفية برنامج يوضح أنشطة الصف اليومية.	14
					يوجد في الصف جدول تعليمي خاص لكل طالب.	15
					يوجد لكل طالب مكان لحفظ اغراضه ومستلزماته مزودة بـ (صورته + اسمه).	16

البعد الرابع: التقييم						
					17	تقوم المؤسسة بإجراء دراسة حالة شاملة تتضمن التاريخ النمائي والتربوي للطلبة ذوي الإعاقة قبل التحاقهم بالمؤسسة أو المركز.
					18	<p>يتضمن التقييم الأبعاد التالية:</p> <ul style="list-style-type: none"> • مهارات العناية بالذات والمهارات الاستقلالية • مهارات التفاعل الاجتماعي • مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية • المهارات الأكاديمية الأساسية (قراءة وكتابة وحساب) • المهارات المعرفية • مهارات السلامة العامة • المهارات الحركية • المهارات المهنية • المهارات الاقتصادية
					19	يتوافر في المؤسسة الأدوات التقييمية المناسبة (النفسية والتربوية).
					20	تستخدم المؤسسة نتائج التقييم في تصميم البرنامج التربوي الفردي للطلاب.
البعد الخامس: الخدمات والبرامج						
					21	<p>المنهاج والبرنامج التربوي الفردي ويتضمن:</p> <ul style="list-style-type: none"> • المهارات الاستقلالية • مهارات الحياة اليومية • مهارات العناية بالذات • المهارات الاجتماعية • المهارات اللغوية • مهارات اللغة الاستقبالية • مهارات اللغة التعبيرية • المهارات الأكاديمية الأساسية والمعرفية • القراءة • الكتابة • الحساب • المفاهيم

					<ul style="list-style-type: none"> • مهارات السلامة العامة • المهارات الحركية • المهارات الحركية العامة • المهارات الحركية الدقيقة • المهارات المهنية • المهارات الاقتصادية 	
					<p>التخطيط للتدريس: تستخدم الاجراءات التالية في عملية التخطيط للتدريس:</p> <ul style="list-style-type: none"> • تقييم مستوى الاداء الحالي للطالب ذي الإعاقة • اختيار وتحديد الأهداف التعليمية • صياغة الأهداف التعليمية بطريقة اجرائية بحيث يتضمن الهدف التعليم والعناصر الاساسية (السلوك والشروط والمعيار). • تحليل المهمات التعليمية المقدمة للطالب ذي الإعاقة. • اختيار الوسائل التعليمية المرتبطة بالأهداف التعليمية. • اختيار الوسائل التي تناسب خصائص الطلبة ذوي الإعاقة المرتبطة بالأهداف التعليمية • تحديد اسلوب التقويم • توزيع الوقت التعليمي 	22
					<p>اساليب التدريس</p> <ul style="list-style-type: none"> • تستخدم الأساليب التعليمية التالية: الاسلوب متعدد الحواس. • الانتقال من المحسوس الى شبه المحسوس الى المجرد اسلوب تحليل المهمة. • النمذجة • التشكيل: (تشكيل السلوك) و (التقريب المتتابع) • الحث أو التلقين وتشمل التلقين الإيمائي • التلقين اللفظي • التلقين الجسدي • أسلوب التعليم المباشر • التعليم المبرمج • اسلوب الخبرة اللغوية 	23

				<ul style="list-style-type: none"> • اسلوب السرد (القصة) • اسلوب التعليم الفردي • اسلوب التعليم ضمن المجموعات الصغيرة والكبيرة • اسلوب اللعب • اسلوب دمج النطق مع لغة الاشارة • اسلوب قراءة الشفاه • اسلوب التعليم المدمج الذي يجمع بين لغة الاشارة وقراءة الشفاه والنطق • اسلوب التدريب السمعي • اسلوب تعليم وتدريب الاقران • اسلوب التمثيل ولعب الأدوار واستعمال اثر التعلم 	
				<p>تعديل السلوك: تستخدم اساليب تعديل السلوك التالية:</p> <ul style="list-style-type: none"> • تعزيز الاستجابة الصحيحة • تقديم التغذية الراجعة عن اداء الطالب • تشكيل السلوك التدريجي • تسلسل الاستجابة • توفير النمذجة • خفض السلوك غير المرغوب فيه للطالب (العقاب وبدائله) • المحو • الاقتصاء عن التعزيز الإيجابي • تكلفة الاستجابة • التصحيح الزائد • الممارسة السلبية • الاشباع • التوبيخ • تطوير مهارات التنظيم الذاتي • ضبط المثيرات المشتتة للطالب • توفير الفرص الكافية لممارسة السلوك المتعلم 	24

					<p>25</p> <p>التقويم: تستخدم استراتيجيات التقويم التالية:</p> <ul style="list-style-type: none"> • استمرارية التقويم اسلوب التقويم التكويني اسلوب الرسم البياني لقياس مقدار تقدم الطالب في المهارة • متابعة اداء الطالب وتقديم التغذية الراجعة المباشرة قياس مدى تحقق الاهداف التحقق من مدى اتقان الطالب للأهداف الموضوعه في نهاية العام الدراسي (تقويم نهائي) اعداد تقرير عن أداء الطالب • توظيف نتائج التقويم في تحسين أداء الطالب
					<p>26</p> <p>سجلات الطلبة وتحتوي على:</p> <ul style="list-style-type: none"> • الوثائق الشخصية للطالب • تقارير التشخيص • وثائق التقييم التي تحدد احتياجات الطالب • الخطة التربوية الفردية • الخطة التعليمية للطالب • الخطة الإنتقالية للطالب عند سن الرابعة عشر • خطة الخدمات الاسرية الفردية
البعد السادس: مشاركة ودعم وتمكين الاسرة					
					<p>27</p> <p>تقدم المؤسسة للأسرة تدريباً على كيفية التعامل مع الطالب ذي الإعاقة الحسية، او الحركية بمعدل يوم في الشهر على الأقل.</p>
					<p>28</p> <p>يوجد لدى المؤسسة برنامج تثقيفي توعوي عن الإعاقة الحسية والحركية بمعدل محاضرة واحده على الأقل كل شهر.</p>
					<p>29</p> <p>تقدم المؤسسة خدمات الارشاد الأسري لأسر الطلبة ذوي الإعاقة الحسية او الحركية حول المشكلات الناجمة عنها وكيفية التعامل معها.</p>
					<p>30</p> <p>تقوم المؤسسة بالتواصل مع الأسرة من خلال دفتر الملاحظات اليومي.</p>
					<p>31</p> <p>تشارك الأسرة في جميع الانشطة التقييمية والاكاديمية والانشطة التعليمية وغيرها من الإجراءات.</p>

					تشرف المؤسسة على تطبيق البرنامج التعليمي والتدريبي المنزلي للطالب ذي الإعاقة الحسية او الحركية.	32
					تعقد المؤسسة اجتماعا لأسر الطلبة ذوي الإعاقة الحسية او الحركية مرة كل شهر لتبادل الخبرات.	33
البعد السابع: الدمج والخدمات الإنتقالية						
					يتوفر في المؤسسة خطة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة الحسية او الحركية.	34
					تقيم المؤسسة الأماكن التي سيدمج بها الطلبة ذوي الإعاقة الحسية او الحركية قبل دمجهم.	35
					تعقد المؤسسة دورات تدريبية حول الإعاقة لمعلمي المدارس الدامجة.	36
					تطلع الاسرة على المدرسة الدامجة وتشارك في الخطة الإنتقالية.	37
					تحدد المؤسسة الطلبة ذوي الإعاقة الحسية او الحركية الذين تسمح قدراتهم بذلك.	38
					تتيح المؤسسة فرصة الطلبة ذوي الإعاقة الحسية او الحركية وأسرههم للاطلاع على أماكن الدمج والأماكن التفاعلية.	39
					تعقد المؤسسة دورات تدريبية عن الإعاقة للطلبة من غير المعوقين لتسهيل تفاعلهم مع الطلبة ذوي الإعاقة الحسية او الحركية.	40
					تستمر المؤسسة بالإشراف على برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة الحسية او الحركية وبرامجهم وخططهم سنويا.	41
					تجري المؤسسة المخاطبات والاتصالات الهاتفية والكتابية بشكل مستمر وتنسق مع المدارس الدامجة بشأن أداء الطلبة.	42
					يتضمن برنامج الطالب مشاركته في نشاطات المجتمع المحلي.	43
					يتضمن برنامج الطالب تدريبات على المهارات الحياتية ويطبق في المؤسسة الخاصة والمدرسة الدامجة.	44

					45	وضع خطة انتقالية للطالب من المركز الى المدرسة الدامجة يشترك فيها الأسرة والهيئة التعليمية والفريق المختص.
					46	يتضمن برنامج الطالب تدريباً على الأبعاد والموسوعات التالية: <ul style="list-style-type: none"> • المهارات الاجتماعية • الصحة والرياضة البدنية • مهارات تنظيم وإدارة الذات • مهارات إدارة الوقت • المهارات / احتياجات حل المشكلات وتقرير المصير
البعد الثامن: التقييم الذاتي						
					47	تجري المؤسسة تقييماً مستمراً وشاملاً للبرامج والخدمات الطلبة ذوي الإعاقة الحسية او الحركية وفق خطة معتمدة ومكتوبة مرة كل سنتين.
					48	تستخدم المؤسسة منهجية علمية في عملية التقييم باستخدام طرق البحث الكمي والنوعي.
					49	يتضمن تقييم البرنامج قياس مدى رضا أسر الطلبة ذوي الإعاقة الحسية او الحركية عن الخدمات المقدمة لهم.
					50	توظف المؤسسة نتائج التقييم في تطوير مستوى الخدمات التي تقدمها للطلبة ذوي الإعاقة الحسية او الحركية.

ملحق (3): الإستبانة بصيغتها النهائية



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

حضرة المعلمة/المعلم المحترمين_تحية طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة شروق أولاد محمد، بإجراء دراسة ماجستير في حقل التربية الخاصة بعنوان: (واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني) في جامعة القدس (أبو ديس). وعليه يرجى التكرم بقراءة فقرات هذه الإستبانة، والإجابة عليها، وذلك بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة، وتحت الدرجة التي ترونها مناسبة، بحسب تقديركم، علماً بأن المعلومات التي سيتم جمعها لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم،،

إشراف الدكتورة: سندس أبو سباع

الباحثة: شروق ياسر أولاد محمد

الإستبانة

أولاً: معلومات شخصية:

يرجى اختيار الإجابة التي تتسجم مع المعلومات المتعلقة بها بوضع إشارة (X) أمام ما تنطبق عليه.

1. الجنس: ذكر () انثى ()

2. التخصص:

• علم نفس ()

• تربية خاصة ()

• تربية ابتدائية ()

• خدمة اجتماعية () غير ذلك_حدد ()

3. الدرجة العلمية:

دبلوم () بكالوريوس () ماجستير فأعلى () .

4. سنوات الخبرة:

اقل من 5 سنوات () من 5-10 سنوات () اكثر من 10 سنوات ()

5. نوع الإعاقة التي تعمل معها:

بصرية () سمعية () عقلية () طيف التوحد ()

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	الفقرات
البعد الأول : البيئة التعليمية					
					1 الغرفة الصفية مقسمة الى زوايا مخصصة لكل نشاط مثل (عمل فردي، عمل جماعي)
					2 يتراوح عدد الطلبة ذوي الإعاقة في الصف الواحد من (4-5) طلاب لكل معلم ومساعد.
					3 يتوافر في الغرفة الصفية مثيرات توضح أماكن أداء المهمات التعليمية.
					4 يوجد في الغرفة الصفية برنامج يوضح أنشطة الصف اليومية.
					5 يحتوي الصف على جدول تعليمي خاص لكل طالب.
					6 لكل طالب مكان لحفظ (اغراضه ومستلزماته) مزود بـ (صورته + اسمه).
البعد الثاني: الخدمات والبرامج					
					7 لكل طالب برنامج تربوي فردي يشمل جميع المهارات اللازمة.
					8 أحدد الأهداف التعليمية القابلة للقياس.
					9 يتضمن الهدف التعليمي تحليل المهمات التعليمية المقدمة للطالب، بما يشمل الوسائل التعليمية، والأنشطة، ثم التقويم.
					10 أتبع اساليب تعليمية متنوعة منها النمذجة، ومتعدد الحواس.
					11 استخدم اساليب مساعدة جسمية جزئية، ولفظية وإيمائية.
					12 أقوم بالتركيز على اسلوب التعليم المباشر، والمبرمج، وسرد القصة، واللعب.
					13 أستخدم اسلوب التعليم الفردي، وضمن المجموعات.
					14 أمارس اسلوب اللعب، والتمثيل، ولعب الأدوار، وأثر التعلم.
					15 أتبع اساليب تعديل السلوك المناسبة لكل طالب.
					16 أنفذ الاستراتيجيات المناسبة أثناء القيام بالتقييم المستمر، والتكويني.
					17 أتحقق من مدى إتقان الطالب للأهداف الموضوعية في نهاية العام الدراسي.
					18 أقوم باعداد تقارير عن أداء الطالب.
					19 أوظف نتائج التقويم في تحسين أداء الطالب.

البعد الثالث: مشاركة ودعم وتمكين الاسرة						
					20	أنفذ اجتماعات دورية محددة الاهداف لاسر الطلبة ذوي الإعاقة.
					21	أقدم تدريبات للأسر على كيفية التعامل مع ابنائهم من ذوي الإعاقة.
					22	أتواصل مع الأسرة من خلال دفتر الملاحظات اليومي.
					23	أشرك الأسرة في جميع الانشطة التقييمية المختلفة.
					24	أوجه تعليمات خاصة بالمنزل لأهالي الطلبة ذوي الإعاقة.
					25	أعقد اجتماعات تشاركية لأسر الطلبة ذوي الإعاقة بشكل دوري لتبادل الخبرات وعرض الانجازات.
البعد الرابع: الدمج والخدمات الإنتقالية						
					26	أصمم خطط لدمج الطلبة ذوي الإعاقة.
					27	أقيم الأماكن التي سيدمج بها الطلبة ذوي الإعاقة قبل دمجهم.
					28	أقدم دورات تدريبية حول الإعاقة لمعلمي المدارس الدامجة.
					29	أشرك الاسرة في أنشطة المدرسة الدامجة بما فيها الخطة الإنتقالية.
					30	أشارك المعلومات المتعلقة بأمكان الدمج المختلفة مع الطلبة ذوي الإعاقة واسرهم.
					31	أنفذ دورات تدريبية عن الإعاقة للطلبة من غير ذوي الإعاقة لتسهيل تفاعلهم مع الطلبة ذوي الإعاقة.
					32	أشرف على برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة (برامجهم وخططهم) سنويا.
					33	أتواصل بشكل مستمر، وأنسق مع المدارس الدامجة بشأن أداء الطلبة ذوي الإعاقة.
					34	أتأكد ان برنامج الطالب يتيح مشاركته في نشاطات المجتمع المحلي
					35	اتحقق من ان برنامج الطالب يتضمن تدريبات على المهارات الحياتية ويطبق في المؤسسة الخاصة والمدرسة الدامجة.
					36	أقوم بوضع خطة انتقالية للطالب من المركز الى المدرسة الدامجة يشترك فيها أعضاء الفريق والأسرة.
البعد الخامس: التقييم						
					37	أجري دراسة حالة شاملة تتضمن التاريخ النمائي التربوي للطلبة ذوي الإعاقة قبل التحاقهم المركز.
					38	أقوم بعمل تقييم شمولي لمهارات الطالب ذي الإعاقة.

					أستخدام الادوات التقييمية المناسبة (النفسية والتربوية).	39
					أستخدم نتائج التقييم في تصميم البرنامج التربوي الفردي للطالب.	40
					أعرض نتائج التقييم على أسرة الطالب واستشيرهم فيه.	41

ملحق (4): قائمة بأسماء محكمي الإستبانة

الرقم	الاسم	المؤهل العلمي	التخصص	مكان العمل
1	محمد شاهين	أستاذ دكتور	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
2	نبيل المغربي	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة
3	جميل الصمادي	أستاذ دكتور	الارشاد والتربية الخاصة	الجامعة الاردنية
4	نبيل الجندي	أستاذ دكتور	علم النفس	جامعة الخليل
5	محسن عدس	دكتور	المناهج وطرق التدريس	جامعة القدس أبو ديس
6	إبراهيم الرزيقات	دكتور	الاعاقة السمعية	الجامعة الأردنية
7	سعيد عوض	دكتور	التربية الخاصة	جامعة القدس أبو ديس
8	فخري دويكات	دكتور	التربية خاصة	جامعة القدس المفتوحة
9	خالدة موسى	دكتور	علم اجتماع وإنسان	مؤسسة انقاذ الطفل الدولية
10	ماجدة الدرايع	بكالوريوس	خدمة اجتماعية	مركز دورا الأمل

قائمة الجداول

- جدول (3.1): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة. 56
- جدول (3.2): وصف أداة الدراسة. 58
- جدول (3.3): درجات مقياس ليكرت الخماسي. 58
- جدول (3.4): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني مع الدرجة الكلية للمقياس... 59
- جدول (3.5): معاملات ارتباط كل مجال من مجالات واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني مع الدرجة الكلية للمقياس. 62
- جدول (3.6): معاملات ثبات أداة الدراسة وفق معادلة كرونباخ ألفا. 63
- جدول (3.7): المقياس الوزني لتحديد تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة. 65
- جدول (4.1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في فلسطين استناداً لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم. 68
- جدول (4.2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لبعدها البيئية التعليمية من وجهة نظر معلمهم، مرتبة تنازلياً. 69
- جدول (4.3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لبعدها الخدمات والبرامج من وجهة نظر معلمهم، مرتبة تنازلياً. 71
- جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لبعدها مشاركة ودعم وتمكين الأسرة من وجهة نظر معلمهم، مرتبة تنازلياً. 72
- جدول (4.5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لبعدها الدمج والخدمات الإنتقالية من وجهة نظر معلمهم، مرتبة تنازلياً. 74
- جدول (4.6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة استناداً لبعدها التقييم من وجهة نظر معلمهم، مرتبة تنازلياً. 75

- جدول (4.7):** نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير الجنس.....77
- جدول (4.8):** الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير التخصص الجامعي.....78
- جدول (4.9):** نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير التخصص الجامعي.....80
- جدول (4.10):** نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير التخصص الجامعي.....81
- جدول (4.11):** الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير الدرجة العلمية.....83
- جدول (4.12):** نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير الدرجة العلمية.....84
- جدول (4.13):** الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.....86
- جدول (4.14):** نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة

استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى
لمتغير سنوات الخبرة. 87.....

جدول (4.15): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم واقع الخدمات التربوية
المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص
ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير نوع الإعاقة. 89.....

جدول (4.16): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين
المتوسطات الحسابية لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة
استنادا لمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر معلمهم تعزى
لمتغير نوع الإعاقة. 90.....

جدول (4.17): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة
الدراسة لتقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة استنادا
لمعايير (البيئة التعليمية) للمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني من وجهة نظر علميهم
تعزى لمتغير نوع الإعاقة. 91.....

فهرس المحتويات

2.....	مقدمة	1.1
4.....	مشكلة الدراسة	1.2
5.....	أهداف الدراسة	1.3
5.....	اسئلة الدراسة	1.4
6.....	فرضيات الدراسة	1.5
7.....	أهمية الدراسة	1.6
7.....	1.6.1 الأهمية النظرية	1.6.1
8.....	1.6.2 الأهمية التطبيقية	1.6.2
8.....	حدود الدراسة	1.7
9.....	مصطلحات الدراسة	1.8
12.....	الفصل الثاني	
12.....	2. الإطار النظري والدراسات السابقة	2.
12.....	مقدمة	2.1
13.....	2.1.1 مفهوم الإعاقة	2.1.1
15.....	2.2 الإعاقة البصرية	2.2
15.....	2.2.1 تصنيف الإعاقة البصرية	2.2.1
16.....	2.2.2 خصائص الطلبة ذوي الإعاقة البصرية	2.2.2
17.....	2.2.3 نسبة انتشار الإعاقة البصرية	2.2.3
17.....	2.3 الإعاقة السمعية	2.3
17.....	2.3.1 نسبة انتشار الإعاقة السمعية	2.3.1
18.....	2.3.2 تصنيف ذوي الإعاقة السمعية حسب موقع الإصابة	2.3.2
18.....	2.3.3 خصائص الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	2.3.3
19.....	2.4 الإعاقة العقلية	2.4
20.....	2.4.1 تصنيفات الإعاقة العقلية	2.4.1
21.....	2.4.2 خصائص الطلبة ذوي الإعاقة العقلية	2.4.2
23.....	2.4.3 تشخيص الإعاقة العقلية	2.4.3

24	2.4.4 نسبة الانتشار
24	2.4.5 خصائص الطلبة ذوي الإعاقة العقلية
25	2.5 اضطراب طيف التوحد
27	2.5.1 تصنيف اضطراب طيف التوحد
27	2.5.2 خصائص الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد
28	2.5.3 نسبة الانتشار
29	2.6 الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة
29	2.6.1 البرامج المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة البصرية
31	2.6.2 الخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية
32	2.6.3 الخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية
33	2.7 منهاج الطلبة ذوي الإعاقة
36	2.8 معيقات الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة
36	2.9 معايير المجلس الأعلى للأشخاص ذوي الإعاقة الاردني
41	2.10 الدراسات السابقة
41	2.10.1 الدراسات العربية
48	2.10.2 الدراسات الاجنبية
51	2.11 التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها
55	الفصل الثالث
55	3. الطريقة والاجراءات
55	3.1 منهج الدراسة
56	3.2 مجتمع الدراسة
56	3.3 عينة الدراسة
57	3.4 أدوات الدراسة
59	3.5 صدق الأدوات
64	3.6 إجراءات الدراسة
65	3.7 متغيرات الدراسة
69	الفصل الرابع

69.....	4. نتائج الدراسة
96.....	الفصل الخامس
96.....	5.1 مناقشة النتائج
104	6. توصيات الدراسة
	7. المراجع
105	المراجع العربية
112	المراجع الاجنبية
114	7. قائمة الملاحق
114	ملحق (1): كتاب تسهيل المهمة
115	ملحق (2): الإِستبانة بصيغتها الأولى
125	ملحق (3): الإِستبانة بصيغتها النهائية
129	ملحق (4): قائمة بأسماء محكمي الإِستبانة
133	8. قائمة المحتويات