المجلد (٥)، العدد (١٧)، الجزء الأول، مارس ٢٠١٧، ص ص ٤٩ – ٨١

معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها

إعداد

د/ نبيل بن شرف المالكي

قسم التربية الخاصة

كلية التربية- جامعة الملك سعود

DOI: 10.12816/0038007

معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها

إعداد
د/ نبيل بن شرف المالكي

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها، والتعرف على الفروق بين استجابات العاملين في تلك المعاهد والبرامج وفق متغير (النوع، طبيعة العمل، التخصص، البيئة التعليمية، الدورات التدريبية). ووفقا لذلك، تم تصميم استبانة بالرجوع للدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، وطبقت على عينة ٢٩٤ معلم/ة في معاهد وبرامج التربية الخاصة في مدينة الرياض. وأسفرت النتائج عن وجود معوقات بدرجة مرتفعة في تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بمعاهد وبرامج الدمج بالمدارس الحكومية مرتبة تنازلياً وفقاً للتسلسل التالي التقييم والتشخيص، يليها التدخل المبكر، ثم الأنظمة الإدارية فآلية تقويم طلاب التربية الخاصة يليها القبول والأهلية، ثم الخطط التعليمية، وأخيراً الشراكة بين المدرسة والأسرة. كما ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في معاهد وبرامج الدمج بالمدارس الحكومية تعود لاختلاف النوع سواءً ذكوراً، أو إناثاً لصالح الإناث. وكذلك لاختلاف الدورات التدريبية لصالح الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية. في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في معاهد وبرامج الدمج بالمدارس الحكومية تعزى لطبيعة العمل، أو البيئة التعليمية، أو التخصص. وفي ضوء تلك النتائج قدمت الدراسة عدداً من التوصيات التي يمكن أن تسهم في التغلب على معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة، الدليل التنظيمي والإجرائي، معاهد وبرامج التربية الخاصة.

Obstacles of Implementing the Organizational and Procedural Guide for Special Education Institutes and Programs as Perceived by Its Workers

Dr. Nabil Sharaf Almalki (*)

Abstract

The purpose of this study was to identify the obstacles of implementing the organizational and procedural guide for special education institutes and programs as perceived by its workers , and to identify the differences between the responses of the workers in these institutes and programs according to several variables (gender, type of work, specialization, educational institution, training courses).A questionnaire was designed based on the organizational and procedural guide for special education. It was applied to a sample of 294 teachers in special education institutes and programs in Riyadh city. The results showed that there were significant obstacles in implementing the provisions of the organizational guide for special education in the institutes and programs of integration in government schools in descending order as following: Evaluation and diagnosis; early intervention; the administrative systems; the evaluation mechanism of special education students; admission and eligibility; educational plans; and partnership between school and family. There were also statistically significant differences between the responses of the study sample respondents on the obstacles in implementing the provisions of the organizational guide for special education in the institutes and programs of integration in government schools due to the difference of gender, whether male or female, and it was for females. There were also statistically significant differences between training courses for those who did not receive training courses. In addition, there were no statistically significant differences between the responses of the study sample respondents on the obstacles to implementing the provisions of the organizational guide for special education in institutes and programs of integration in public schools due to the type of work, educational institution, and specialization. Based on these results, the study presented various recommendations that can contribute to overcome for the most obstacles in order to effectively implement the organizational and procedural guide for special education institutes and programs.

Key words: Special education, Organizational and procedural guide for special education, Special education institutes and programs.

(*) Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia. E-mail: nalmalki@ksu.edu.sa; Cell:00966504546600

مقدمة:

جاء الاهتمام بالقوانين، والتشريعات الخاصة بالأفراد ذوي الإعاقة مع أواخر القرن التاسع عشر، وبداية القرن العشرين، وذلك بمناداة العديد من الهيئات الدولية، والعربية، والمجالس الحقوقية، والجمعيات، والمنظمات بضرورة حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتعليمهم، وتأهيلهم، مثل منظمة الأمم المتحدة (United Nations) ومنظمة اليونسكو (UNESCO) ومنظمة الصحة الدولية (World Health Organization, WHO) التي أصدرت عدة قرارات تكفل حقوق هؤلاء المعوقين (قرار، ٣٠٩) في عام ١٩٥٠ وقد ركَّز على أهمية اتخاذ الإجراءات حيال التشريعات الخاصة بالأفراد ذوي الإعاقة (الروسان، ٢٠١٣; الموسى، ٢٠٠٨; شتيوي ٢٠١٥).

فعلى المستوى الدولي لحقوق الأفراد ذوي الإعاقة، اهتمت الولايات المتحدة الأمريكية بإقرار عدة قوانين تكفل حقوق المعوقين في عدة مجالات (التعليم، الصحة، التأهيل، الخ). فعلى سبيل المثال، في عام ١٩٧٣ وقع الرئيس نيكسون قانون الحقوق المدنية التي تحمي الأفراد ذوي الإعاقة من التمييز في مكان العمل، والمدارس، ويسمى هذا القانون القسم ٥٠٤ من قانون إعادة التأهيل (Rehabilitation Act). ومن أجل ضمان مجانية ومناسبة التعليم العام، يوفر هذا القسم ٥٠٤ التكييفات، والتعديلات اللازمة للأطفال المستحقين من ذوي الإعاقة والتي يحتاجها هؤلاء الأطفال (Hulett, 2009 ; Yale,2011).

ومع ذلك، كان عام ١٩٧٥ تحولاً تاريخياً للأفراد من ذوي الإعاقة، إذ فيه أقرّ الرئيس فورد القانون العام رقم ٩٤ – ١٤٢– التعليم لجميع الأطفال المعوقين (Education for All) Handicapped Children Act. وكان أهم قانون يضمن التعليم المجاني والمناسب في البيئة الأقل تقييداً لجميع الأطفال المعوقين. وفي وقت لاحق، في عام ١٩٩٠، تم تغيير اسم القانون إلى قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات the Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) (Hulett, 2009). وفي عام ٢٠٠١، أقرّ الرئيس جورج دبليو بوش واحداً من قوانين التعليم الاتحادية، ويسمى عدم ترك أي طفل (No Child Left Behind, NCLB). يهدف هذا القانون إلى توفير أفضل تعليم ممكن لجميع الطلاب سواء كانوا معوقين، أو من خلفية ثقافية محرومة. ويهدف القانون إلى سد الفجوة في التحصيل بين الطلاب ذوي الدخل المنخفض، وأقرانهم الأكثر ثراء، والأقليات، وكذلك الطلاب ذوي الإعاقة، وأقرانهم غير المعوقين (Hulett, 2009; Yale,2011).

وعلى المستوي المحلي، اهتمت المملكة العربية السعودية بالعديد من التشريعات الخاصة بالأفراد ذوي الإعاقة مثل (قانون المعوقين، ١٩٨٧؛ نظام رعاية المعوقين، ٢٠٠١؛ الاتفاقية الدولية للأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٠٨)، والتي تُعنى بتقديم كافة الخدمات الوقائية، والعلاجية، والتربوية، والتأهيلية لجميع الأفراد ذوي الإعاقة (Alquraini, 2011؛ Al-Mousa, 2010). وعلى الجانب التنظيمي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، أقرت الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم "القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة" عام ٢٠٠١، وذلك من أجل تطوير وتحسين الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة، حيث تُعد المرجع الأساس في تطبيق وتنفيذ جميع الإجراءات الخاصة بإدارة معاهد وبرامج التربية الخاصة؛ إذ تحتوي على العديد من البنود المتعلقة بالعمل التنظيمي، والإداري، والفني لجميع العاملين في ميدان التربية الخاصة.

وفي السياق نفسه، أصدرت وزارة التعليم "الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة" عام ٢٠١٥، الذي يُعنى بآلية تقديم جميع الخدمات الشاملة للأفراد ذوي الإعاقة في معاهد وبرامج التربية الخاصة، وجاء ذلك من أجل مواكبة المستجدات في مجال التربية الخاصة، فعلى سبيل المثال، تم إضافة بعض فئات التربية الخاصة (فئة الصم المكفوفين) أو بما تمسى بالإعاقة الحسية المزدوجة، التي لم تكن موجودة في القواعد التنظيمية السابقة (وزارة التعليم، ٢٠١٧).

مشكلـــة الـدراســـة:

إن الالتزام بتطبيق المحتويات، والبنود الأساسية في الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة (٢٠١٥) يُعد من العوامل المهمة لنجاح معاهد وبرامج التربية الخاصة في تقديم جميع الخدمات اللازمة للتلاميذ ذوي الإعاقة. وبالنظر إلى واقع ميدان التربية الخاصة، نجد العديد من المشكلات، وتدني مستوى تقديم خدمات التربية الخاصة، والمساندة المقدمة لهذه الفئة، وكذلك أيضاً عدم تفعيل ما جاء من أنظمة ومحتويات في هذا الدليل في معاهد وبرامج التربية الخاصة. وبالرجوع إلى الأدبيات السابقة (القحطاني، ٢٠٠٧; النهدي، ٢٠٠٧; Alquraini, 2013)، نجد أنها أشارت إلى وجود بعض العوائق والمشكلات التي لازالت قائمة في تقديم خدمات التربية الخاصة، والمساندة في معاهد وبرامج التربية الخاصة، ومنها: عدم تحقق البرنامج التربوي الفردي، وتدني خدمات التقييم والتشخيص، وغياب نظام المساءلة، وعدم وعي العاملين في تلك المعاهد والبرامج...الخ.

ومن خلال اطلاع الباحث على الخدمات التي تُقدم في معاهد وبرامج التربية الخاصة للأفراد ذوي الإعاقة، لاحظ وجود قصور واضح في عدم تطبيق وتفعيل الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، مما يُسهم في تدني تقديم خدمات التربية الخاصة والمساندة، وقصور في الخدمات التعليمية، والتأهيلية لهم، ولمعرفة المعوقات التي قد تحول دون تطبيق، أو تفعيل هذا الدليل في معاهد وبرامج التربية الخاصة، ومن هنا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الوقوف على معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة؛ من أجل الخروج بالتوصيات التي من شأنها تحسين جودة الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

السؤال الأول: ما معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة؟

السؤال الثاني: ما الفروق بين استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير النوع؟

السؤال الثالث: ما الفروق بين استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير طبيعة العمل؟

السؤال الرابع: ما الفروق بين استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير مسار التخصص؟

السؤال الخامس: ما الفروق بين استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير البيئة التعليمية؟

السؤال السادس: ما الفروق بين استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية؟

أهـــداف الـــدراســـة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.

٢- التعرف على الفروق بين استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير النوع.

٣- التعرف على الفروق بين استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير طبيعة العمل.

٤- التعرف على الفروق بين استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير مسار التخصص.

٥- التعرف على الفروق بين استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة وفقاً لمتغير البيئة التعليمية.

٦- التعرف على الفروق بين استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية.

أهميـــة الـــدراســـة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها من الدراسات العربية الحديثة التي تُعنى بالكشف عن واقع معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (٢٠١٥)، وسوف تُسهم نتائج هذه الدراسة في الكشف عن القصور الواضح في تقديم الخدمات التعليمية، والتأهيلية للأفراد ذوي الإعاقة، وبعد ذلك تقديم التوصيات والحلول المقترحة في سبيل تفعيل محتويات وبنود هذه الدليل بما يفيد ميدان التربية الخاصة، ويؤدي إلى تحسين، ونجاح معاهدها، وبرامجها بما يخدم الإفراد ذوي الإعاقة.

حدود الدراسة:

١- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية في التعرف على معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة في معاهد وبرامج التربية الخاصة.

٢- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في معاهد وبرامج التربية الخاصة في مدينة الرياض.

٣- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

٤- الحدود البشرية: تشمل هذه الدراسة جميع العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة في مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

- المعوقات **(Obstacles):** هي مجموعة من المشكلات والعقبات سواءً (التربوية، الإدارية، التنظيمية، الفنية) التي تحول دون تطبيق الأنظمة التربوية والإدارية في معاهد وبرامج التربية الخاصة.
- العاملون**(Workers):** هم أولئك الأشخاص الذين يتعاملون مع الأفراد ذوي الإعاقة باختلاف تخصصاتهم (الإدارية، التربوية، التأهيلية، الاجتماعية، ...الخ) في معاهد وبرامج التربية الخاصة.
- الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة **(Organizational and Procedural Guide for Special Education):** هو مجموعة من الأنظمة والقواعد التي تحتوي على العديد من المرتكزات والبنود التي تنظّم عمل معاهد وبرامج التربية الخاصة من أجل تقديم خدمات التربية الخاصة والمساندة بشكل ناجح وفاعل للأفراد ذوي الإعاقة.
- معاهد التربية الخاصة **(Special Education Institutes):** هي مدارس داخلية، أو نهارية التي تُقدم خدمات التربية الخاصة والمساندة للأفراد ذوي الإعاقة لوحدهم فقط، وبمعزل عن أقرانهم من غير ذوي الإعاقة.

- برامج التربية الخاصة **(Special Education Programs):** هي مجموعة من برامج التربية الخاصة سواءً (فصول مُلحقة، غرفة مصادر، دمج شامل) التي تُقدم في مدارس التعليم العام.

الإطـــار النظـــري والدراســـات السابقـــة:

يُعد تقديم خدمات التربية الخاصة والمساندة في معاهد وبرامج التربية الخاصة للأفراد ذوي الإعاقة بشكل ناجح وفاعل عنصراً مهماً من أجل تحسين وتطوير جودة الخدمات لهؤلاء التلاميذ، ولكن هناك العديد من العوائق التي أشارت إليها مجموعة من الدراسات السابقة باختلاف درجة وتنوع هذه العوائق. على سبيل المثال، دراسة القحطاني (٢٠٠٧) التي هدفت إلى معرفة التزام العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية اللازمة المتعلقة بتطبيق البرنامج التربوي الفردي لذوي الإعاقة الفكرية في مدينة الرياض، وفقاً لعدة متغيرات: العمر، المؤهل الدراسي، الخبرة التعليمية، الوظيفية، ومكان العمل. وتم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم استجابة ٥٣٦ من العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية. وأشارت الدراسة للعديد من النتائج، أهمها: أن العاملين لديهم المعرفة والالتزام التام بالقواعد التنظيمية في معاهد وبرامج التربية الفكرية، وكذلك عدم وجود فروق تُعزى لمتغيرات الدراسة، وأخيراً اتفق المشاركون في الدراسة على وجود عوائق في تطبيق القواعد التنظيمية ومنها: عدم وجود ورش عمل تدريبية من أجل تفعيل مرتكزات وبنود هذه القواعد بشكل عام، والمتعلقة بالبرنامج التربوي الفردي.

كما أجرى النهدي (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف على القواعد والأسس الخاصة بعملية التقييم، والتشخيص المنصوص عليهما في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة المتعلقة بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، حيث كانت عينة الدراسة ٤٦٧ مشاركاً، من ٢٥ برنامجاً للتربية الفكرية، بالإضافة إلى معَهدي التربية الفكرية بمدينة الرياض. وأشارت النتائج إلى أن هناك قصوراً واضحاً في الالتزام بعملية التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، على سبيل المثال (استخدام المقاييس الرسمة دون الغير رسمية، الاعتماد على مقاييس الذكاء فقط، إهمال العمل كفريق متعدد التخصصات في تطبيق عملية التقييم والتشخيص).

وفي دراسة مقارنة أخرى قام بها القريني (Alquraini, 2013) حول التشريعات والقوانين في الولايات المتحددة الأمريكية كـ (IDEA,2004) والمملكة العربية السعودية. حيث هدفت هذه الدراسة للكشف عن العقبات، أو المشكلات في تطبيق القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، وتقديم العديد من التوصيات الخاصة بتطوير هذه الأنظمة المتبعة في هذه المعاهد والبرامج. حيث أشارت النتائج إلى قصور في آلية التطبيق، وذلك في عدة عناصر كـ (المكان التربوي للأفراد ذوي الإعاقة، والخدمات المساندة، وإجراءات القياس والتقويم، والتقنية المساعدة، الخدمات الانتقالية، خدمات التدخل المبكر)، أكدت الدراسة على أهمية تطوير البنود المنصوص عليها في القواعد التنظيمية، وأشارت إلى أهمية تطوير نظام المساءلة لمعاهد وبرامج التربية الخاصة؛ وذلك من أجل تحسين نوع وجودة خدمات التربية الخاصة والمساندة للأفراد ذوي الإعاقة.

وجاءت دراسة السلامة (٢٠١٦) للكشف عن واقع الالتزام بالقواعد التنظيمية في معاهد وبرامج الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، وركزت على عدة عناصر مهمة في تعليمهم، وتأهيلهم كـ (التقييم والتشخيص، البرامج التربوية الفردية، البرامج الانتقالية لما بعد المرحلة الثانوية، التقويم التربوي والمتابعة). تم استخدام المنهج الوصفي، وذلك بتوزيع استبانة لجميع المشاركين في الدراسة (٤٣٥)، حيث استجاب فقط ٣٨٦ من العاملين في هذه المعاهد والبرامج الخاصة بالصم وضعاف السمع. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن التزام العاملين بالقواعد التنظيمية جاء بدرجة متوسطة، كما أن درجة التزامهم بالقواعد التنظيمية فيما يتعلق بالتقييم والتشخيص جاءت في المرتبة الأولى، تليها التقويم التربوي والمتابعة، ثم البرامج التربوية الفردية، ومن ثم البرامج الانتقالية للأشخاص الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في تلك المعاهد والبرامج. وأخيراً أشارت النتائج إلى وجود عدة فروق بين المستجيبين لصالح عينة الإناث، الخبرة لأكثر من عشر سنوات، وللحاصلين على دورات تدريبية. ومن أبرز التوصيات لهذه الدراسة هو أهمية متابعة الالتزام بالأنظمة المتبعة في معاهد وبرامج التربية الخاصة بالصم وضعاف السمع، والتعرف على المشكلات، وسبل تطوير البيئة المدرسية التي تساعد على الالتزام بهذه القواعد التنظيمية.

كما أجرت العمار (٢٠١٥) دراسة هدفت للتعرف على وعي مديرات المدارس، ومعلمات صعوبات التعلم حيال القواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية. حيث تم استخدام المنهج الوصفي؛ لمناسبته لأهداف الدراسة، وتم توزيع الاستبانة لعدد (٣٣٩) مديرة ومعلمة، وتم اختيار (٩٨) منهن كعينة عشوائية للدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود وعي من قبل مديرات، ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية وتطبيقها بشكل ملائم، وكذلك وجود فروق بين المستجيبات حيال وعيهم لصالح معلمات صعوبات التعلم، وعدم وجود فروق بينهم فما يتعلق بتطبيق القواعد التنظيمية الخاصة ببرامج صعوبات التعلم. وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات مهمة، أبرزها تضمين بعض المقررات في مرحلة البكالوريوس في التربية الخاصة بالجامعات بالقوانين والتشريعات للأفراد ذوي الإعاقات، وكذلك عمل دورات، وورش عمل خاصة بآلية تطبيق القواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية.

وفي دراسة الحرز (٢٠٠٨) التي هدفت إلى معرفة مستوى تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الفكرية للمعوقين فكرياً، والتعرف على المشكلات التي تحول دون تحقيق أهدافه. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة دراستها (١١٣) معلمة، وأظهرت النتائج تحقيق درجات عالية في التقييم والتشخيص، وصف مستوى الأداء الحالي، والأهداف طويلة المدى، وقصيرة المدى، وتقديم خدمات التربية الخاصة. وعلى النقيض، جاءت درجة تقديم الخدمات المساندة ومشاركة الأسرة، وبناء وتقويم البرامج التربوية الفردية متدنية. وأشارت الدراسة إلى أهم المشكلات حيال ذلك، وهي "عدم تفعيل فكرة فريق عمل متعدد التخصصات، وعدم وجود مساعدة معلمة، وقلة توفر الكفاءات البشرية لتقديم الخدمات المساندة، وكثرة عدد التلميذات في الصف، وعدم مشاركة الأسرة، وقلة الدورات التدريبية للمعلمات، والبعد عن استخدام تقنية الحاسب الآلي في إعداد، وتنفيذ البرامج التربوية الفردية" (ص. ٤).

وفي دراسة قام بها بيسانن وآخرين (Pesonen et al., 2015) التي هدفت إلى الكشف عن تطبيق التشريعات الجديدة الخاصة بالأفراد ذوي الإعاقة، وخصوصاُ الإعاقات الشديدة في دولة فلندا. وتم استخدام الاستبانة والملاحظات الميدانية لمناسبتها لأهداف الدراسة.

وأشارت النتائج إلى أن المدارس التي شاركت في مشاريع التنمية على المدى الطويل كانت أكثر قدرة ورغبة في إصلاح ممارسات التربية الخاصة بشكل كبير، مما يوحي بأن التعلم في مجال سياسة واحدة يمكن نقلها إلى مجالات أخرى عبر مستويات متعددة من الحكومات الوطنية والمحلية. وكان من اهم النتائج الرئيسة تسليط الضوء على أهمية الثقة المهنية كأداة من أدوات السياسة في تنفيذ جميع ممارسات التربية الخاصة وفقاً للقانون المُتبع.

كما جاءت دراسة أولاغلين وليندل (Lindle & O'Laughlin, 2015) والتي أكدت على السياسة الفيدرالية في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة. وهدف هذه الدراسة على دور مدري المدارس الابتدائية في تطبيق واستخدام البيئة الأقل تقييداً (Least Restrictive Environment, LRE) مع هؤلاء الأفراد كما نص قانون الـ (IDEA, 2004). وكانت عينة الدراسة ٥ من مديري المدارس الابتدائية. استخدمت هذه الدراسة تحليل الخطاب الرأسي، وتم البحث عن وثائق السياسات الفيدرالية، والسوابق القضائية من خلال وثائق توجيه الولايات والحكومات المحلية حيال تطبيق ذلك، إضافةً إلى استجابات مديري المدارس للمقابلات المفتوحة. وأشارت النتائج إلى أهمية أن يأخذ مديرو المدارس الحذر الشديد في تفسير بنود ومبادئ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات وتعليمه في البيئة الأقل تقييداً، كما أوضحت أن هناك بُعداً بين التعليم العام والتربية الخاصة في التطبيق.

وفي كندا، قام كلٍ من بيفيك مكوماس ولافلامي (Pivik, Mccomas, & Laflamme, 2002) بعمل دراسة للكشف عن آليه ونتيجة عمل مدارس الدمج الشامل بعد ٢٥ عاماً من الإصلاح التعليمي، وكذلك سؤال أولياء أمور الطلاب من ذوي الإعاقة للتعرف على العوائق الحالية، ومن ثم تقديم مقترحات لإزالة تلك المعوقات. وبناءً على سلسلة من اجتماعات مجموعات التركيز، ١٥ طالباً من الذين لديهم صعوبات في التنقل (٩-١٥ سنوات) و١٢ من الآباء حددوا أربع فئات من المعوقات في مدارسهم: (أ) البيئة المادية (على سبيل المثال، المداخل الضيقة، السلالم)؛ (ب) العوائق في المواقف المتعمدة (على سبيل المثال، العزلة، والترهيب)؛ (ج) العوائق في المواقف غير المقصود (على سبيل المثال، عدم وجود المعرفة والفهم، أو الوعي)؛ و (د) القيود المادية (مثلا، صعوبة في البراعة اليدوية). وتقدم

توصيات لتعزيز إمكانية الوصول، والمشاركة الكاملة، ومناقشتها فيما يتعلق بالجهود حيال التعليم الشامل وفقاً للقوانين والتشريعات المتبعة في كندا.

وقام كلٍ من بهاتنقر وداس (Bhatnagar & Das, 2014) بدراسة للكشف عن أهم العوائق التي تحول دون تطبيق الأنظمة والتشريعات في دولة الهند. حيث تم إقرار قانون الأشخاص المعوقين (ذوي الإعاقة) في عام ١٩٩٥ وتنفيذه بمختلف السياسات والبرامج من قبل الحكومة الهندية؛ لتعزيز مشاركة الطلبة المعوقين في المدارس الحكومية. مثل هذه المبادرات فقد وضعت مطالب جديدة على المدارس، وخصوصاً على المعلمين الذين لديهم المسؤولية الرئيسة عن تنفيذ إدراج هذه المبادرات على مستوى الفصول الدراسية. وأشار الباحثون أن هناك ندرة في البحوث حول العوائق حيال تطبيق هذه السياسات في الهند. وقد أجريت هذه الدراسة لتحديد الحواجز والعوائق من وجهة نظر معلمي المدارس العادية في نيودلهي بشأن إدراج الطلاب ذوي الإعاقة في مدارسها. وكان المشاركون من معلمي المدارس الثانوية الذين يعملون في مدارس نيودلهي التي شاركت في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة. وأجريت مقابلتان كمجموعة التركيز، و٢٠ مقابلة فردية شبه منظمة لجمع البيانات من المشاركين. وتم استخدام برنامج التحليل النوعي مرونة لتحليل البيانات. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مخاوف عديدة، أهمها (ضعف البنية التحتية للمدارس، محدودية الدعم المادي، العدد الكبير للطلاب في الفصل) وأشارت كذلك لعددٍ من العوائق حيال الدمج وفقاً للتشريع والتي من أهمها، (ضعف تدريب المعلمين، عدم وضوح السياسة التعليمية، ضعف في استخدما التدريس المتمايز، الضغط الأسري، قلق المعلمين، الاتجاهات السلبية، المخاوف في تندي التحصيل الدراسي للطلاب).

كما جاءت دراسة كو ويهمير وكينقستون (Cho, Wehmeyer , & Kingston, 2011) للتأكيد على أهمية قانون عدم ترك أي طفل (NCLB,٢٠٠١) وكذلك قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات المطور (٢٠٠٤) الذي أكد على نظام المساءلة لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لهؤلاء الطلاب، وتم التركيز على مهارات تقرير المصير للأفراد ذوي الإعاقة. وشملت عينة الدراسة معلمي المرحلة الابتدائية في ٣٠ ولاية لقياس (أ) أهمية مهارات تقرير المصير، (ب) إلى أي مدى يقومون بتدريس هذه المهارات، و (ج) العوائق التي تمنعهم من تدريسها. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن معلمي التعليم العام والتربية الخاصة شددوا على أهمية تعليم

تقرير المصير لهؤلاء الطلاب؛ لمساعدتهم في الاندماج في المجتمع. وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود تطابق بين قيمة تعزيز مهارات تقرير المصير لدى المعلمين، والوقت الذي يتم تكريسه في التدريس. وفي دراسة نظرية قام بها (Meral, 2015) بتركيا حيال القوانين والتشريعات في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة بشكل عام، والإعاقة الفكرية بشكل خاص، حيث ذكر الباحث أنه لا زالت هناك فجوة بين القوانين، والممارسات الفعلية بالميدان.

أظهرت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود العديد من المعوقات في تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة في معاهد وبرامج التربية الخاصة، فقد ركزت كل دراسة على عائق، أو أكثر، وأسفرت عن نتائج مختلفة لكل دراسة، على سبيل المثال، دراسة (القحطاني، ٢٠٠٧؛ الحرز ٢٠٠٧) ركزت على العوائق الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي، ودراسة النهدي (٢٠٠٧) اهتمت بإجراءات التقييم والتشخيص، وتحديد الأهلية، ومعوقات تطبيقها في تلك البرامج والمعاهد، ودراسة السلامة (٢٠١٦) ركزت على العوائق حيال التقييم والتشخيص، والبرامج التربوية الفردية، والبرامج الانتقالية لما بعد المرحلة الثانوية، والتقويم التربوي والمتابعة، ودراسة (Bhatnagar & Das, 2014) التي اهتمت بأبعاد كثيرة من العوائق حيال تطبيق السياسيات التعليمية في برامج ومعاهد التربية الخاصة. لذلك تتفق الدراسة الحالية في مناقشة هذه العوائق، ولكنها تختلف حيال ما تم ذكره في الدراسات السابقة في أنها تغطي أبعاداً متنوعة وشاملة؛ لدراسة وتحديد جميع العوائق في أبعاد متنوعة كـ (الأنظمة الإدارية، وأسس القياس والتشخيص، وخدمات التدخل المبكر، والقبول والأهلية، وآلية تقويم طلاب التربية الخاصة، والخطط التعليمية، والشراكة بين المدرسة والأسرة) بشأن تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها. وفي ضوء ذلك، جاءت هذه الدارسة لتحديد المعوقات التي تؤثر في تطبيق هذا الدليل في معاهد وبرامج التربية الخاصة.

المنهجية والإجراءات:

منهج الدراسة

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع، بحيث يعبر عنها كمياً، وكيفياً للوصول إلى فهم أفضل لهذه الظاهرة (عسكر، جامع، الفرا، هوانة،

٢٠٠٣). حيث يعُد هذا المنهج ملائماً لأهداف الدراسة الحالية؛ وذلك لتحديد معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي في معاهد وبرامج التربية الخاصة.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع العاملين (قائد/ة مدرسة، معلم/ ة تربية خاصة، أخصائي/ ة نفسي/ ة، أخصائي/ ة اضطرابات لغة وكلام، مرشد/ة طلابي/ ة) في معاهد وبرامج التربية الخاصة في مدينة الرياض والبالغ عددهم ٢١٠٠ معلم ومعلمة. وتم اختيار عينة الدارسة بطريقة عشوائية بسيطة؛ نظراً لكبر حجم المجتمع، حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٩٤ معلماً ومعلمة. والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول رقم (١) يبين توزيع عينة الدارسة

المتغيرات	مستوياته	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	101	34.4
	أنثى	193	65.6
طبيعة العمل	قائد/ة مدرسة	31	10.5
	معلم/ة تربية خاصة	216	73.5
	أخصائي/ة نفسي/ة	22	7.5
	أخصائي/ة اضطرابات لغة وكلام	4	1.4
	مرشد/ة طلابي/ة	6	2.0
	أخرى	15	5.1
مسار التخصص	إعاقة فكرية	121	41.2
	إعاقة سمعية	34	11.6
	إعاقة بصرية	2	.7
	صعوبات تعلم	38	12.9
	اضطرابات سلوكية وتوحد	30	10.2
	تعدد عوق	22	7.5
	تدخل مبكر	4	1.4
	أخرى	43	14.6

البيئة التعليمية	معاهد التربية الخاصة	115	39.1
	برامج الدمج في المدارس الحكومية	179	60.9
الدورات التدريبية	١-٣ دورات	173	58.8
	٤ دورات فأكثر	20	6.8
	لا يوجد	101	34.4

يتضح من الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع فقد كان ١٠١ معلم بنسبة ٣٤.٤٪، و١٩٣ معلمة بنسبة ٦٥.٦٪، حيث استجابوا وفقاً للمؤسسة التعليمية التي يعملون بها إلى (١١٥ معلم/ معلمة) من معاهد التربية الخاصة بنسبة ٣٩.١٪، و(١٧٩ معلم/ معلمة) من برامج الدمج في المدارس الحكومية بنسبة ٦٠.٩٪. في حين جاء توزيعهم وفقاً لطبيعة العمل إلى ٣١ قائد مدرسة/ قائدة مدرسة بنسبة ١٠.٥٪، و٢١٦ معلماً/ معلمة تربية خاصة بنسبة ٧٣.٥٪، و٢٢ أخصائي نفسي/ أخصائية نفسية بنسبة ٧.٥٪، و٤ أخصائيين لغة وتخاطب /أخصائيات لغة وتخاطب بنسبة ١.٤٪، و٦ مرشدين طلابيين/ مرشدات طلابيات بنسبة ٢.٠٪، و١٥ مشرفاً/مشرفة، وأخصائي/ أخصائية علاج طبيعي، وكيل/ وكيلة، ومساعد/ مساعدة إدارية بنسبة ٥.١٪، بينما توزعوا وفقاً لمسار التخصص إلى ١٢١ معلماً/معلمة تخصص إعاقة فكرية بنسبة ٤١.٢٪، و٣٤ معلماً/ معلمة تخصص إعاقة سمعية بنسبة ١١.٦٪، و٢ معلم/ معلمة تخصص إعاقة بصرية بنسبة ٠.٧٪، و٣٨ معلماً/معلمة تخصص إعاقة صعوبات تعلم، و٣٠ معلماً/معلمة تخصص اضطرابات سلوكية وتوحد بنسبة ١٠.٢٪، و٢٢ معلماً/معلمة تخصص تعدد عوق بنسبة ٧.٥٪، و٤ معلمين/ معلمات تخصص تدخل مبكر بنسبة ١.٤٪، و٤٣ معلماً/معلمة تخصصاتهم اضطرابات لغة وكلام، وتدريبات سلوكية بنسبة ١٤.٦٪. وأخيراً جاء توزيع العينة وفقاً للدورات التدريبية إلى ١٧٣ معلماً/معلمة تلقوا ١-٣ دورات تدريبية بنسبة ٥٨.٨٪، و٢٠ معلماً/معلمة تلقوا ٤ دورات فأكثر بنسبة ٦.٨٪، في حين لم يتلقَّ ١٠١ معلم/معلمة أي دورة تدريبية وذلك بنسبة ٣٤.٤٪.

أداة الـدراسـة

تم إعداد وبناء الاستبانة بالرجوع إلى بنود الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، وكذلك بالرجوع إلى محتويات هذا الدليل والاسترشاد بها. حيث تكونت الاستبانة من جزأين، الجزء الأول، متمثل في المعلومات الأساسية كمتغيرات للدراسة (النوع، طبيعة العمل، مسار التخصص، البيئة التعليمية، الدورات التدريبية)، وأما الجزء الثاني، فهو يحتوي على ٣٥ فقرة موزعة على سبعة محاور (الأنظمة الإدارية، أسس القياس والتشخيص، خدمات التدخل المبكر، القبول والأهلية، آلية التقويم لطلاب التربية الخاصة، الخطط التعليمية، والشراكة بين المدرسة والأسرة) والتي تُمثل المعوقات في تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. وتم تصميم الاستبانة والاعتماد على مقياس الترتيب الخماسي Fifth Likert Scale(٥-١)، حيث يبدأ تنازلياً (أوافق بشدة [٥-٤.٢١]، أوافق [٤.٢٠-٣.٤١]، أوافق إلى حدٍّ ما [٣.٤٠-٢.٦١]، لا اوافق [٢.٦٠-١.٨١]، لا أوافق بشدة [١.٨٠-١]).

صـــدق الأداة

الصـــــدق الظـــــاهـــــري

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة، تم عرضها في صورتها الأولية على ١٠ محكّمين من قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود من أجل تحكيمها حيال ملاءمة ووضوح معنى عباراتها، ومدى ارتباطها بكل بُعد، وجاءت نسبة اتفاقهم ٩٠٪ على وضوحها ومدى ارتباطها في حين جاءت نسبة ١٠٪ بإضافة اقتراح، أو تعديل بعض العبارات في الاستبانة، وتم الأخذ بجميع التعديلات التي اقترحها المحكّمون على الأداة، وأصبح عدد العبارات ٣٥ عبارة في صورتها النهائية.

الصـــــدق الـــــداخلـــــي

لتحقق من الصدق الداخلي للأداة، تم توزيعها على عدد ٣٠ من العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة كعينة استطلاعية (Pilot Study)، وتم بعد ذلك استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson)؛ لحساب معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة، وكل بُعد تنتمي إليه. حيث أسفرت عن أن أغلب معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت

بين (٠.٣١ & ٠.٧٥)، وهي دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وهي مؤشرات إيجابية على صدق هذه الفقرات، وارتباطها بالمقياس الكلي، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بين (٠.٥٦ & ٠.٨٨)، وهي دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وهو ما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق. ويتضح أن قيم معاملات الارتباط للأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٦٥ & ٠.٨٥)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ومميزة عند مستوى (٠.٠٥)، وهي مؤشرات إيجابية على صدق هذه الأبعاد، وارتباطها بالمقياس ككل، كذلك تم حساب ارتباط الأبعاد (المعوقات) بعضها ببعض حيث تراوحت معامل ارتباط الأبعاد ببعضها من (٠.٢٧ & ٠.٧٠)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ومميزة عند مستوى (٠.٠٥)، وهي مؤشرات إيجابية على صدق هذه الأبعاد، وارتباطها ببعض.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الدراسة، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)، وظهر معامل الثبات العام للأداة (٠.٩٤) مما يدل على أن الأداة تتمتع بمؤشرات ثبات عالٍ.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام العديد من الاختبارات الإحصائية بما يتناسب مع أبعاد الدراسة، من خلال استخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for, SPSS Social Science حيث تم استخراج (التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمدى؛ اختبار ت (T-test)؛ اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way-Anova)، وأيضاً اختبار كروسكال واليس (Kruskal-wallis Test) وكذلك مربع كاي واختبار توكي (Tukey HSD, Honest Significant Difference) ؛ للكشف عن اتجاه الفروق وذلك لمناسبتها أهداف الدراسة الحالية.

نتـــــائـــج الدراســـة:

النتائج المتعلقة بوصف أسئلة الدراسة

أولاً: الســـــــؤال الأول

والذي ينص على "**ما معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة؟**"

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجموع كل محور، ولكل فقرة من فقرات المحاور السبعة لأداة الدراسة، إضافة إلى الرتبة، ولتحديد إدراك أفراد عينة الدراسة لمعوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة عن طريق استجابتهم للاستبانة، تم استخدام خمسة مستويات للحكم، وطول فئته (٠.٨٠) للحكم على درجة الإعاقة. التي تراوحت من (١.٨) وأقل للمستوى المتدني، ومن (١.٨١) إلى (٢.٦) للمستوى المنخفض، ومن (٢.٦١) إلى (٣.٤) للمستوى المتوسط، ومن (٣.٤١) إلى (٤.٢) للمستوى المرتفع، ومن (٤.٢١) إلى (٥) للمستوى العالي. والجدول رقم (٢) يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، ومستوى الحكم على درجة المُعوِّق حيال استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول كالآتي.

جدول (٢) معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة

التسلسل	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المُعوِّق
٢	أسس القياس والتشخيص	4.146	1.076	١	مرتفعة
٣	خدمات التدخل المبكر	4.027	1.111	٢	مرتفعة
١	الأنظمة الإدارية	4.024	1.144	٣	مرتفعة
٥	آلية تقويم طلاب التربية الخاصة	3.914	1.119	٤	مرتفعة
٤	القبول والأهلية	3.894	1.148	٥	مرتفعة
٦	الخطط التعليمية	3.599	1.267	٦	مرتفعة
٧	الشراكة بين المدرسة والأسرة	3.513	1.236	٧	مرتفعة

يتضح من الجدول (٢) أن متوسطات معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة تراوح بين (٣.٥١٣ & ٤.١٤٦)، والذي يقع ضمن مدى مستوى

المُعوِّق المرتفع. حيث احتل المرتبة الأولى في درجة المُعوِّق، المُعوِّق الثاني " أسس القياس والتشخيص " بمتوسط حسابي ٤.١٤٦ وانحراف معياري ١.٠٧٦، فيما احتل المرتبة الثانية في درجة المُعوِّق، المُعوِّق الثالث " خدمات التدخل المبكر " بمتوسط حسابي ٤.٠٢٧ وانحراف معياري ١.١١١، واحتل المرتبة الثالثة في درجة المُعوِّق، المُعوِّق الأول " الأنظمة الإدارية" بمتوسط حسابي ٤.٠٢٤ وانحراف معياري ١.١٤٤، واحتل المرتبة الرابعة في درجة المُعوِّق، المُعوِّق الخامس "آلية تقويم طلاب التربية الخاصة" بمتوسط حسابي ٣.٩١٤ وانحراف معياري ١.١١٩، واحتل المرتبة الخامسة في درجة المُعوِّق، المُعوِّق الرابع "القبول والأهلية" بمتوسط حسابي ٣.٨٩٤ وانحراف معياري ١.١٤٨، واحتل المرتبة السادسة في درجة المُعوِّق، المُعوِّق السادس "الخطط التعليمية" بمتوسط حسابي ٣.٥٩٩ وانحراف معياري ١.٢٦٧، وجاء بالمرتبة السابعة والأخير المُعوِّق السابع "الشراكة بين المدرسة والأسرة" بمتوسط حسابي ٣.٥١٣ وانحراف معياري ١.٢٣٦.

ثانياً: الســـــــؤال الثاني

والذي ينص على "**ما الفروق بين استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير النوع؟** "

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" (Independent Samples Test) لمعرفة الفروق بين استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير النوع وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٣) الآتي:

جدول رقم (٣) نتائج اختبار "ت" (**Independent Samples Test**) لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع.

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	101	131.83	23.056	-1.956	292	.051
أنثى	193	137.54	24.109			

يتضح من الجدول السابق (٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير النوع (ذكر – أنثى) حيث (t=-1.96, df=292, p=0.051) لصالح الإناث بمتوسط بلغ (١٣٧.٥٤)، وانحراف معياري ٢٤.١٠٩ حيث كان متوسط الذكور أقل حيث بلغ ١٣١.٨٣ وانحراف معياري ٢٣.٠٥٦.

ثالثاً: الســـــــؤال الثالث

والذي ينص على "**ما الفروق بين استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير طبيعة العمل؟**"

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار كروسكال واليس " Kruskal-wallis Test " لمعرفة الفروق بين استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير طبيعة العمل، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٤) الآتي:

جدول رقم (٤) نتائج اختبار "كروسكال واليس" لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير طبيعة العمل.

طبيعة العمل	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
قائد/ة مدرسة	31	147.61	5.788	5	.327
معلم/ة تربية خاصة	216	144.05			
أخصائي/ة نفسي/ة	22	158.86			
أخصائي/ة اضطرابات نطق وكلام	4	174.75			
مرشد/ة طلابي/ة	6	109.67			
أخرى	15	188.20			

يظهر من النتائج الموضحة بالجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل

التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لطبيعة العمل حيث (chi=5.788, p=0.327).

رابعاً: السؤال الرابع

والذي ينص على "**ما الفروق بين استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير مسار التخصص؟**"

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار كروسكال واليس " Kruskal-wallis Test " لمعرفة الفروق بين استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير مسار التخصص؟، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٥) الآتي:

جدول رقم (٥) نتائج اختبار "كروسكال واليس" لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير مسار التخصص

طبيعة العمل	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إعاقة فكرية	121	148.02	13.562	7	.060
إعاقة سمعية	34	137.85			
إعاقة بصرية	2	251.25			
صعوبات تعلم	38	174.83			
اضطرابات سلوكية وتوحد	30	116.05			
تعدد عوق	22	129.50			
تدخل مبكر	4	190.13			
أخرى	43	151.86			

يظهر من النتائج الموضحة بالجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير مسار التخصص حيث (chi=13.562, p=0.060).

خامساً: الســـــؤال الخامس

والذي ينص على "**ما الفروق بين استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير البيئة التعليمية؟**"

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" (Independent Samples Test) لمعرفة الفروق بين استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير البيئة التعليمية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٦) الآتي:

جدول رقم (٦) نتائج اختبار **"ت" (Independent Samples Test)** لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير البيئة التعليمية

البيئة التعليمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معاهد التربية الخاصة	115	132.80	25.066	-1.604	292	.110
برامج الدمج في المدارس الحكومية	179	137.36	22.960			

يتضح من الجدول السابق (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير البيئة التعليمية (معاهد التربية الخاصة – برامج الدمج في المدارس الحكومية) حيث (t=-1.604, df=292, p=0.110) حيث بلغ متوسط معاهد التربية الخاصة ١٣٢.٨٠ وانحراف معياري ٢٥.٠٦٦ في حين جاء متوسط برامج الدمج في المدارس الحكومية أعلى حيث بلغ ١٣٧.٣٦ وانحراف معياري ٢٢.٩٦٠.

سادساً: الســـــؤال السادس

والذي ينص على "**ما الفروق بين استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية؟**"

وللإجابة على هذا السؤال استخدمت الباحث اختبار تحليل التباين (One-Way ANOVA) لإيجاد الفروق بين متوسطات استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية

الخاصة معوقات تجاه تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٧) الآتي:

جدول (٧) يبين اختبار تحليل التباين **(One-Way ANOVA)** لإيجاد الفروق بين متوسطات درجة استجابات العينة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	5330.750	2	2665.375	4.800	.009
داخل المجموعات	161584.951	291	555.275		
الكلي	166915.701	293			

يتضح من الجدول السابق (٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تجاه الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية، حيث $f(2, 291) = 4.80, p = 0.009$. وللتعرف على اتجاه الفروق بين العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة قام الباحث بإجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار توكي "Tukey HSD" والجدول رقم (٨) يبين ذلك.

جدول (٨): يبين التحليل البعدي باستخدام اختبار توكي **"Tukey HSD "** للتعرف على اتجاه الفروق بين متوسطات درجة استجابات العينة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية

المجموعات	١-٣ دورات ن= ١٧٣	٤ دورات فأكثر ن=٢٠	لا يوجد ن=١٠١
١-٣ دورات م= 133.50			
٤ دورات فأكثر م= 126.45	7.047		
لا يوجد م= 140.95	7.453*	14.500*	

حيث اتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة الحاصلين على (١-٣ دورات)، والذين لا يوجد لديهم دورات لصالح الذين لا يوجد لديهم دورات تدريبية بمتوسط بلغ (١٤٠.٩٥).

كما تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة الحاصلين على (٤ دورات فأكثر)، والذين لا يوجد لديهم دورات لصالح الذين لا يوجد لديهم دورات أيضاً.

منـــاقشـــة النتـــائـــج:

من خلال ما تم عرضه سابقاً في نتائج السؤال الأول فقد اتضح أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة على وجود معوقات، حيث كشفت النتائج عن ارتفاع درجة المُعوِّق في تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، فكان أعلى متوسط للمعوق الثاني "أسس القياس والتشخيص"، وهذا يعني أن هناك قصوراً في القياس والتشخيص المقدم بمعاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج بالمدارس الحكومية، وتفسر هذه النتيجة في كون معظم المقاييس الرسمية، والاختبارات المستخدمة مترجمة، أو مقننة على بيئات أخرى، فقد تكون غير ملائمة، وبهذا قد يواجه العاملون صعوبة عند تطبيقها، وكذلك اعتمادهم على مقاييس محددة كمقاييس الذكاء المتعارف عليها دون التنوع في الأدوات للحصول على معلومات كافية من مصادر مختلفة، بالإضافة إلى قلة الكوادر المتخصصة العاملة بالمعاهد، أو البرامج، وكثرة الأعباء التي قد تضيق عليهم الوقت في ممارسة أساليب القياس غير الرسمية، حيث توكل مهمة القياس والتشخيص عادة إلى الأخصائي النفسي الذي لا يتوفر عادة في جميع البرامج، فندرة وقلة الاختصاصيين لها أثر بالغ في تطبيق أدوات القياس والتشخيص، حيث تعتبر الأساس في تقديم الخدمات للأشخاص ذوي الإعاقة، ويعتمد على التشخيص والأهلية ومن ثم القبول فتقديم الخدمات، فهي الأساس الذي تبنى عليه برامج التربية الخاصة لمن يستحقها، وظهر هذا القصور في العديد من الدراسات التي أشادت بقصور القياس والتشخيص كدراسة النهدي (٢٠٠٧) التي كشفت أن هناك قصوراً واضحاً في الالتزام بعملية التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة المتعلقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، كاستخدام المقاييس الرسمية دون غير الرسمية، وكذلك الاعتماد على مقاييس الذكاء فقط، بالإضافة إلى إهمال العمل كفريق متعدد التخصصات في تطبيق عملية التقييم والتشخيص. كذلك اتفقت مع دراسة السلامة (٢٠١٦)حول التزام العاملين بدرجة

متوسطة في تطبيق القواعد التنظيمية الخاصة بالتقييم والتشخيص للأفراد الصم وضعاف السمع.

في حين جاء المعوق الثالث "التدخل المبكر" في المرتبة الثانية كمعوق لتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. وتفسر هذه النتيجة وهي احتلال التدخل المرتبة الثانية كونه من أهم البرامج التي يحتاجها الأشخاص ذوي الإعاقة بعد التشخيص، والتقييم إذ يعتبر التدخل المبكر من البرامج التي تم التوجه لها حديثاً في المملكة العربية السعودية حيث كانت بديات الاهتمام بهذه البرامج في وزارة الصحة، ومن ثم وزارة الشؤون الاجتماعية، وتتمثل في وجود عدد من المراكز الخاصة التابعة لها، وأخيراً جاءت وزارة التعليم من خلال وجود مركز القياس والتشخيص، ومركز التدخل المبكر، ومن ثم تفعيل برامج الدمج في مرحلة رياض الأطفال، وبالتالي ندرة وقلة في وعي العاملين بالتدخل المبكر. وهذا ما اتفق مع نتيجة دراسة القريني (Alquraini, ٢٠١٣) التي كشفت عن وجود قصورٍ في آلية تطبيق خدمات التدخل المبكر.

بينما جاء المعوق الأول "الأنظمة الإدارية" في المرتبة الثالثة بين معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. ويمكن تفسر هذه النتيجة بسبب ندرة وجود مشرفين خارجيين، وعدم توفر مشرفين داخل أي معهد أو برنامج دمج، بالإضافة إلى قلة المخصصات المالية التي تدعم فيها الوزارة هذه البرامج والمعاهد والتي تستهلك ماديا من أجل توفير بيئة تعليمية ملائمة قدر الإمكان، كما أن معظم المعاهد والبرامج يكاد ينتفي فيها وجود معلم مساعد وبالتالي الاعتماد على المعلم بالدرجة الأولى الذي يثقل كاهله بأعباء تدريسية وإدارية حيث نلاحظ أن معظم هذه البرامج تعاني من قلة في عدد العاملين داخل هذه البرامج. وهذا ما اتفق مع دراسة بهاتقر وداز (Bhatagar & Das, 2014) أن من أهم العوائق التي تحول دون تطبيق الأنظمة والتشريعات في دولة الهند محدودية الدعم المادي. ومع دراسة الحرز (٢٠٠٨) أن من أهم المشكلات التي تواجه تطبيق البرنامج التربوي الفردي وفقا للقواعد التنظيمية هو قلة توفر الكفاءات البشرية، وعدم وجود مساعدة معلمة.

كما وجاء المعوق الخامس "آلية تقويم طلاب التربية الخاصة" في المرتبة الرابعة من معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. وتفسر هذه النتيجة أنه لا يوجد جهة معنية، أو أهل الاختصاص يهتمون بتوفير أدوات تقييم مبنية وفق أسس علمية ملائمة للأفراد ذوي الإعاقة وخصائصهم الفردية، كما أن عمليات التقييم المتوفرة غالبا ما

تكون نهائية وليست مستمرة وبنائية حيث تعطي النتيجة النهائية للأداء دون اللجوء للتقييم المستمر الذي يكشف مواطن الخلل ومن ثم التغلب عليها وعلاوة على ذلك هو قلة إلمام العاملين بكيفية استخدام هذه الأساليب الملائمة لحالة كل فرد من ذوي الإعاقة. ونجد أن دراسة القريني (Alquraini, 2013) اتفقت مع هذه النتيجة في وجود قصورٍ في تطبيق إجراءات القياس والتقويم الواردة في القواعد التنظيمية. كما اتفقت مع دراسة كو ويهمير وكينقستون (Cho, Wehmeye & Kingston, 2011) في عدم وجود تطابق بين قيمة تعزيز مهارات تقرير المصير لدى المعلمين، والوقت الذي يتم تخصيصه في التدريس. وكذلك مع دراسة السلامة (٢٠١٦) في أن التزام العاملين بالقواعد التنظيمية جاء بدرجة متوسطة فيما يخص التقويم التربوي.

وحصل المعوق الرابع "القبول والأهلية" على المرتبة الخامسة بين معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة؛ وتفسر النتيجة بأن ذلك ربما يعود إلى أنه لا يتوفر مفهوم فريق متعدد التخصصات في جميع المعاهد والبرامج، وإن وجد في بعضها فإنه غير مفعَّل بالطريقة الصحيحة حيث يعتمد غالباً على اتخاذ القرار اعتماداً على جهود فردية وغالبا لا يتم تحديد المكان التربوي بشكل صحيح بناءً على التقييم والتشخيص وذلك دائماً بسبب غموض آلية إجراءات القبول، وأهلية الأفراد ذوي الإعاقة، وهذا ما اتفق مع دراسة بهاتقر وداز (Bhatagar & Das, 2014) في أن من أهم العوائق التي تحول دون تطبيق الأنظمة والتشريعات في دولة الهند هو عدم وضوح السياسة التعليمية. كما وأشارت دراسة أولاغلين ولينذل (Lindle & O'Laughlin, 2015) إلى أن مديري المدارس لديهم حذر شديد في تفسير بنود ومبادئ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات وتعليمهم في البيئة الأقل تقييداً. وتوصَّل القريني (Alquraini,٢٠١٣) إلى وجود قصور في آلية تحيد المكان التربوي للأفراد ذوي الإعاقة.

كما حصل المعوق السادس "الخطط التعليمة " على درجة المُعوِّق بشكل مرتفع في المرتبة السادسة مما يشير إلى أنه أحد معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة؛ ويمكن تفسير النتيجة في أن ذلك ربما يعود إلى افتقار المعاهد والبرامج لتعاون العاملين في إعداد، وتنفيذ، وتقويم البرنامج التربوي لكل تلميذ، وإن وجدت بعض هذه البرامج فإن العاملين فإن ليس لديهم معرفة بأهداف هذه البرامج، وقصور البرامج المقدمة، واعتمادها على بعض المجالات، والبرامج وغياب بعضها، ومن أبرزها البرامج الانتقالية حيث

نواجه قصوراً واضحاً في تطبيقها، بالإضافة إلى افتقار برامج التدخل المبكر المقدمة للخطة الأسرية، وعدم معرفة العاملين بها إذ تكاد تكون معدومة الوجود. وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة القحطاني (٢٠٠٧) في وجود عوائق لتطبيق القواعد التنظيمية، ومن أبرزها عدم وجود ورش عمل تدريبية من أجل تفعيل مرتكزات وبنود هذه القواعد بشكل عام والمتعلقة بالبرنامج التربوي الفردي بشكل خاص. كما توصلت الحرز (٢٠٠٨) إلى وجود مشكلات حول عدم تفعيل فريق متعدد التخصصات في المعاهد والبرامج في إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي.

وأخيراً فقد حصل المعوق السابع "الشراكة بين المدرسة والأسرة" على المرتبة السابعة بين معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة؛ وتفسر هذه النتيجة على الرغم من معرفة العاملين بحقوق الطفل وأسرته في برامج التربية الخاصة إلا أننا نلاحظ أنك هناك قصوراً في واجبات العاملين تجاه أسر الأفراد ذوي الإعاقة، وذلك في قلة التواصل، وعدم التعاون مع الأسر من أجل بناء البرامج لأبنائهم وفقاً لاحتياجاتهم، واحتياجات تلك الأسر، ولعل ما يزيد الوضع سوءاً هو جهل بعض الأسر بحقوق أبنائهم، وعدم الإلمام بتشريعات اللوائح والأنظمة، مما ينتج عنه قصور في وعيهم بأهمية برامج التربية الخاصة لأبنائهم. وهذا ما اتفق مع دراسة الحرز (٢٠٠٨) أن من أبرز المشكلات التي توصلت لها هو عدم مشاركة الأسر في البرنامج التربوي الفردي. كذلك توصلت دراسة بهاتقر وداز (Bhatagar & Das, 2014) أن من أهم العوائق التي تحول دون تطبيق الأنظمة والتشريعات في دولة الهند الضغط الأسري.

وبناء على ما ورد من نتائج في السؤال الأول التي تمثلت في وجود معوقات بدرجة مرتفعة في تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في معاهد وبرامج الدمج بالمدارس الحكومية مرتبة تنازلياً وفقاً للتسلسل التالي: التقييم والتشخيص، يليها التدخل المبكر، ثم الأنظمة الإدارية، فآلية تقويم طلاب التربية الخاصة، يليها القبول والأهلية، ثم الخطط التعليمية، وأخيراً الشراكة بين المدرسة والأسرة. وهذا ما اتفق مع دراسة بيسانن وآخرين (Pesonen et al., 2015) أنه يجب تسليط الضوء على أهمية الثقة المهنية كأداة من أدوات السياسة في ممارسات التربية الخاصة وفقاً للقانون المتبع. كذلك توصلت دراسة ميرال (Meral, 2015) إلى أنه لا زال هناك فجوة بين القوانين والتشريعات في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة بتركيا، والممارسات الفعلية بالميدان. وهذا ما لدينا على المستوى الوطني فقد شرعت القوانين والتشريعات وفي ضوئها أصدرت وزارة التعليم الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة في صورته الحديثة عام ٢٠١٥ من أجل

تفعيل تطبيقه بالمعاهد والبرامج، ولكن وجدنا أنه يواجه العديد من العقبات لكي يطبق بالصورة المثالية التي وُضع فيها، وذلك على رغم وعي العاملين به إلا أن تنفيذه على أرض الواقع يحتاج المزيد من الجهد. وهذا ما أشارت إليه دراسة العمار (٢٠١٥) أنه يوجد وعي من قبل مديرات، ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية، وتطبيقها بشكل ملائم.

وكذلك استناداً لما سبق عرضه في نتائج السؤال الثاني، والسادس يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري: النوع، والدورات التدريبية، حيث أشارت النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في معاهد وبرامج الدمج بالمدارس الحكومية تعود لاختلاف النوع سواءً ذكوراً، أو إناثاً لصالح الإناث. وهذا يتفق مع دراسة السلامة (٢٠١٦) حيث ذكر أنه يوجد فروق بين المستجيبين لصالح عينة الإناث. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن العاملات يواجهن صعوبات أكثر من العاملين في التطبيق؛ بسبب ما تفرضه طبيعة النوع، وكثرة عدد العاملين مقارنة بالعاملات. كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في معاهد وبرامج الدمج بالمدارس الحكومية تعود لاختلاف الدورات التدريبية لصالح الذين ليس لديهم دروات تدريبية. وهذا يختلف مع دراسة السلامة (٢٠١٦) حيث ذكر أنه يوجد فروق بين المستجيبين لصالح الحاصلين على دورات تدريبية. وقد تعود النتيجة إلى أن الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية واجهوا معوقات أكثر ممن حصلوا عليها، مما يعني أن للدورات التدريبية أثراً بالغاً في تحسين التطبيق في الميدان، وكذلك عدم فعالية الدورات التدريبية التي قُدمت للمعلمين والمعلمات حيال الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، مما يتطلب وجود دوارات تدريبية فاعلة لهم وهذا ما نادت به العديد من الدراسات كدراسة القحطاني (٢٠٠٧) ودراسة الحرز و بهاتنقر وداس (Bhatnagar & Das, 2014) في أنه من أهم المعوقات في تطبيق القوانين ندرة الدورات التدريبية.

في حين أشارت نتائج السؤال الثالث، والرابع، والخامس أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير طبيعة العمل، ومسار التخصص، وأخيرا البيئة التعليمية، حيث أشارت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في معاهد وبرامج الدمج بالمدارس

الحكومية بناء على طبيعة العمل. وهذا يتفق مع دراسة القحطاني (٢٠٠٧) التي توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى للوظيفة. وفي حين اختلفت مع دراسة العمار (٢٠١٦) التي ذكرت وجود فروق تعود لطبيعة العمل لصالح معلمات صعوبات التعلم. وقد تعود النتيجة هنا إلى أنه مهما اختلفت طبيعة العمل بين العاملين فإنهم يواجهون المعوقات نفسها في جميع معاهد وبرامج التربية الخاصة. بينما ظهرت أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في معاهد وبرامج الدمج بالمدارس الحكومية بناءً على مسار التخصص وهذا يعني أن المعوقات في جميع التخصصات على اختلافها هي ذاتها تتشكل في جميع الأبعاد عند جميع الإعاقات بنفس الدرجة. وأخيراً نجد أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في معاهد وبرامج الدمج بالمدارس الحكومية بناء على البيئة التعليمية. وهذا يتفق مع دراسة القحطاني (٢٠٠٧) والذي ذكر أنه لا يوجد فروق تعزى لمتغير مكان العمل. وهذا يقود إلى أن المعاهد التي يتوفر بها خدمات أعلى من البرامج تواجه المعوقات تلك التي تواجهها برامج الدمج في المدارس الحكومية.

وبالتالي خلصت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

١- كشفت عن وجود معوقات بدرجة مرتفعة في تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بمعاهد وبرامج الدمج بالمدارس الحكومية مرتبة تنازلياً وفقاً للتسلسل التالي التقييم والتشخيص، يليها التدخل المبكر، ثم الأنظمة الإدارية فآلية تقويم طلاب التربية الخاصة يليها القبول والأهلية، ثم الخطط التعليمية، وأخيراً الشراكة بين المدرسة والأسرة.

٢- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في معاهد وبرامج الدمج بالمدارس الحكومية تعود لاختلاف النوع سواءً ذكوراً، أو إناثاً لصالح الإناث.

٣- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في معاهد وبرامج الدمج بالمدارس الحكومية تعود لاختلاف الدورات التدريبية لصالح الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية.

٤- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في معاهد وبرامج الدمج بالمدارس الحكومية بناء على طبيعة العمل.

٥- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في معاهد وبرامج الدمج بالمدارس الحكومية بناء على مسار التخصص.

٦- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في معاهد وبرامج الدمج بالمدارس الحكومية بناء على البيئة التعليمية.

التوصيـــــــات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بالتالي:

١- يجب أن توفر وزارة التعليم فريقاً متعدد التخصصات في كل معهد وبرنامج للتربية الخاصة.

٢- يجب تقنين العديد من المقاييس على البيئة السعودية، وتصميم أدوات قياس من أجل توفير أكبر قاعدة ممكنة للاختبارات، والمقاييس يعتمد عليها في القياس والتشخيص.

٣- الاهتمام بأساليب القياس والتشخيص؛ من أجل الوصول إلى تشخيص سليم يضمن وضع الطفل في المكان التربوي الملائم.

٤- يوصى بإقامة العديد من الورش، والدروات التدريبية بكيفية تطبيق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة.

٥- يوصى بوجود هيئة رقابية؛ لقياس مدى التزام العاملين بالمعاهد والبرامج بالدليل، وكذلك بالأنظمة والتشريعات للأفراد ذوي الإعاقة، وكذلك تجويد نظام المساءلة في تلك المعاهد والبرامج.

٦- الاهتمام بتطبيق التدخل المبكر بشكل واضح ووفق إجراءات، وآليات عمل ملائمة؛ وذلك كونه أحد التوجهات الحديثة، ومن أهم البرامج التي تقوم عليها البرامج اللاحقة في التربية الخاصة والتي قد تقلل من تكلفة تلك البرامج مستقبلاً.

٧- تفعيل دور الأسرة في برامج التربية الخاصة، ومشاركتها بشكل فاعل يضمن توفير بيئة ملائمة وداعمة لنمو الأفراد ذوي الإعاقة.

المـــــــراجـــــع

المراجع العربيـة

١- الحـرز، مـريم (٢٠٠٨). مـدى تحقـق أهـداف البرنـامج التربـوي الفـردي والصـعوبات التـي تعترضـها فـي معاهد وبرامج التربيـة الفكريـة بمدينـة الريـاض. رسـالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

٢- الروسـان (٢٠١٣). قضـايا ومشـكلات فـي التربيـة الخاصـة. دار الفكـر، المملكـة الأردنيـة الهاشمية.

٣- السلامة، انوار (٢٠١٦). واقع الالتزام بالقواعد التنظيمية في معاهد وبرامج الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية. المجلة الدولية المتخصصة. (٥) ٩، ١-٣٤.

٤- العمار، أريـج (٢٠١٥). وعـي مـديرات المـدارس، ومعلمـات صـعوبات الـتعلم حيـال القواعـد التنظيميـة لبرامج صـعوبات الـتعلم فـي المـدارس الحكوميـة. مجلـة التربيـة الخاصـة والتأهيـل. (٢) ٥، ١-٣١.

٥- القحطاني، محمد علي (٢٠٠٧). مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٦- الموسى، ناصر (٢٠٠٨). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية: من العزل إلى الدمج. دار القلم، الامارات العربية المتحددة.

٧- النهدي، غالب (٢٠٠٧). مدى تطبيق قواعد وأسس عملية التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في برامج ومعاهد التربية الفكرية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٨- شـتيوي، حسـني (٢٠١٥). الأنظمـة والتشـريعات فـي التربيـة الخاصـة. دار الرشـد، المملكـة العربية السعودية.

٩- عسـكر، علـي؛ جـامع، حسـن؛ الفـرا، فـاروق؛ هوانـة، وليـد. (٢٠٠٣). مقدمـة فـي البحـث العلمي. الكويت :مكتبة الفلاح لمنشر والتوزيع.

١٠- منظمـة الأمـم المتحـدة (٢٠٠٨). الاتفاقيـة الدوليـة للأشـخاص ذوي الإعاقـة. الولايـات المتحددة الأمريكية.

١١- نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية (٢٠٠١). نظام رعاية المعوقين. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

١٢- وزارة التعليم (٢٠١٧). الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة. المملكة العربية السعودية.

١٣- وزارة الصحة (٢٠١٢). قانون الأشخاص المعوقين،١٩٨٧. المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية

1- Al-Mousa, N. A. (2010). The experience of the Kingdom of Saudi Arabia in mainstreaming students with special educational needs in public schools (A success story). Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001916/191663e.pdf.

2- Alquraini, T. (2011). Special education in Saudi Arabia: Challenges, perspectives, future possibilities. International Journal of Special Education, 26(2), 149-159.

3- Alquraini, T. (2013). Legislative rules for students with disabilities in the United States and Saudi Arabia: A Comparative Study. International Interdisciplinary Journal of Education, 2 (6), 601-614.

4- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Regular school teachers' concerns and perceived barriers to implement inclusive education in new delhi, india. International Journal of Instruction, 7(2), 89-102.

5- Cho, H., Wehmeyer, M., & Kingston, N. (2011). Elementary teachers' knowledge and use of interventions and barriers to promoting student self-determination. The Journal of Special Education, 45(3), 149-156.

6- Education for All Handicapped Children Act of 1975 (P.L. 142-94).

7- Hulett, K. (2009). Legal Aspects of Special Education. Pearson.

8- Individual with disabilities Education Act of 1990 (IDEA) (P.L. 101-476)

9- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEIA) (P.L. 108 446)

10- Meral, B. F. (2015). Obstacles to special education for students with intellectual disabilities in turkey: A brief report. European Journal of Special Needs Education, 30(1), 93-105.

11- No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB) (P.L. 107-110)O'Laughlin, L., & Lindle, J. C. (2015). Principals as political agents in the implementation of IDEA's least restrictive environment mandate. Educational Policy, 29(1), 140-161.

12- Pesonen, H., Itkonen, T., Jahnukainen, M., Kontu, E., Kokko, T., Ojala, T., & Pirttimaa, R. (2015). The implementation of new special education legislation in finland. Educational Policy, 29(1), 162-178.

13- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. Exceptional Children, 69(1), 97-107.

14- Yell, M. L. (2011). The law and special education. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.