مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٧٠٣ – ٧٤٠، الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

الجودة الشاملة في برامج وخدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين وكما تُدرك من وجهة نظر الآباء

عبد الصبور منصور محمد

أستاذ مشارك ، قسم التربية الخاصة، كلية التربية ، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: sabor3333@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٢٩/١٢/٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٦/٨هـ)

الكلمات المفتاحية: الجودة الشاملة، برامج التربية الخاصة، المستفيدون (العملاء)، الخدمة كما تقدم، الخدمة كما تدرك.

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الجودة الشاملة في برامج وخدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين، وكما تُدرك من وجهة نظر آباء ذوي الاحتياجات الخاصة.

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٥٣) معلماً من معلمي ومشرفي ومد يرى برامج ومعاهد التربية الخاصة، كان منهم (٨٩) معلماً من المرحلة الابتدائية و(٦٤) معلماً من المرحلة المتوسطة، و(٣١٦) أباً من آباء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المقيدين بالبرامج والمعاهد التي اشتقت منها عينة المعلمين، كان منهم (١٧٣) أباً من آباء تلاميذ المرحلة الابتدائية و(١٤٣) أباً من آباء تلاميذ المرحلة المتوسطة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من (١٠) برامج ومعاهد تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة. واستخدم في الدراسة الأدوات الآتية: مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين (للمعلمين) إعداد الباحث، مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء (للآباء) إعداد الباحث، وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

١ – إن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين تتسم بالجودة.

٢ – إن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء تتسم بالجودة.

٣ – توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين تعود إلى التخصص، الخبرة، نوع الإعاقة.

٤ – توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء تعود لنوع إعاقة أبنائهم.

٥ – لا توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.

٦ – لا توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.

مقدمة ومشكلة الدراسة

إن التعليم هو صناعة وتنمية الموارد البشرية، وقضية التطوير والتحديث في مجالات التعليم تأتي نتيجة للتغيير السريع في شتى مجالات الحياة الاجتماعية والمادية، بغرض مواكبة هذا التقدم والاستجابة لمتطلبات سوق العمل، ويستلزم ذلك ضرورة تطوير هياكل ومناهج التعليم (العام – الخاص) لتحقيق التقدم مع ما يتلاءم مع ثورة المعلومات والعولمة بصفة عامة.

وهذا التطوير والتحديث يستلزم ضرورة تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، حيث تعتبر الجودة من أهم الوسائل والأساليب الناجحة في تطوير وتحسين بنية النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية، بل أصبحت ضرورة ملحة وخياراً استراتيجياً تمليه طبيعة الحراك التعليمي والتربوي في الوقت الحاضر (العارفة، ٢٠٠٧، ص٤).

وتحقيق الجودة في خدمات التربية الخاصة أصبح ضرورة إستراتيجية تفرضها تحديات عصر العولمة المتسم بالتغير السريع في مختلف مجالات ومناشط الحياة، الأمر الذي يتطلب ضرورة تحسين كفاءة وفاعلية عملياتها الإدارية والتعليمية من أجل أن تكون أكثر قدرة للاستجابة مع هذه المتغيرات وردم الفجوة الأدائية والمعرفية لتحقيق احتياجات وتطلعات المستفيدين من خدماتها ونظامها التعليمي.

ولتطبيق الجودة في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لابد من تعبئة كافة الإمكانات المادية والبشرية، ومشاركة جميع عناصر النظام التعليمي، مع الاهتمام بالتعرف على رغبات وحاجات المستفيدين (العملاء) من أفراد المجتمع والعمل على إشباعها.

والجودة الشاملة هي ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من العملية التعليمية إلى مجموعة خصائص محددة تكون أساساً في تصميم الخدمات التعليمية وطريقة أداء العمل في المؤسسة التعليمية من أجل تلبية احتياجات وتوقعات المستفيدين وتحقيق رضاهم عن الخدمات التي تُقدمها المدرسة (الميمان، ٢٠٠٧، ص٢١).

يتضح مما سبق أنه لتحقيق الجودة الشاملة في خدمات التربية الخاصة لابد من توافر ثلاثة عناصر أساسية هي:

أ – تصميم خدمات محددة وتحديد طريقة أدائها.

ب – تحسين كفاءة العمليات الإدارية والتعليمية.

ج – تلبية احتياجات المستفيدين من تلك الخدمات.

والجودة الشاملة في التربية الخاصة تتطلب ضرورة إجراء عملية قياس لمستوى الخدمات المقدمة لتحديد مستوى تلك الخدمات من حيث الكم والكيف لإجراء التعديلات المناسبة وعمل التغذية المرتدة لتحقيق مستوى الجودة المطلوب.

ولقد تضاربت الاتجاهات حول قياس مستوى

جودة الخدمات، فحين يرى البعض التركيز على العملاء والتعرف على مدى إشباع احتياجاتهم ورغباتهم من خلال الخدمات المقدمة بالفعل، حيث إن متلقى الخدمة هو الذي يستطيع أن يحكم على مستوى جودة الخدمة (كوش، ٢٠٠٢؛ عليمات، ٢٠٠٤؛ مسعود ومحمد، ٢٠٠٧؛ معتق، ٢٠٠٧)، فالجودة تتحدد برضاء العميل وتعني خفض التباينات والانحرافات ويمكن قياسها (حجي، ٢٠٠٠، ص٤١٩)، كما إنها يجب ألا تقرر بواسطة المؤسسة، بل أن ذلك من اختصاص العملاء (المستفيدين)، ويتم ذلك من خلال استقصاء وجهات نظرهم في الخدمة المقدمة (اخضر، ٢٠٠٧؛ الغامدي، ٢٠٠٧).

يرى البعض الآخر التركيز على مقدمي الخدمة من حيث مدى فهمهم واتباعهم لشروط ومواصفات الجودة وطريقة تأدية الخدمة التي تتصف بالجودة، باعتبار أن العاملين الذين يقومون بتقديم الخدمة هم المحدد الرئيسي لجودة تلك الخدمات (Schomac,1996 ؛Lehr,2000;) حجي، ٢٠٠٠؛ علي، ٢٠٠٢؛ ماضي، ٢٠٠٢؛ العصيمي، ٢٠٠٧؛ العنزي، ٢٠٠٧) ويتم ذلك من خلال قياس الأداء الفعلي (كوش، ٢٠٠٢). لأن الجودة تعني التخلص من الأخطاء أو العيوب منذ البداية سواء خلال عمليات الإنتاج أو أثناء تنفيذ (أداء) الخدمة بهدف إشباع احتياجات ورغبات المستفيدين بأفضل طريقة ممكنة.

يتضح مما سبق أن هناك اختلافا في الحكم على مستوى جودة الخدمات فالبعض يرى الاعتماد على قياس مستوى الخدمات كما تُقدم من وجهة نظر العاملين (مقدمي الخدمة)، يرى البعض الآخر الاعتماد على قياس مستوى الخدمات كما تُدرك من قبل المستفيدين (العملاء) من هذه الخدمات ومدى إشباعها لاحتياجاتهم المتوقعة من هذه الخدمات.

وهذا الاختلاف أثار في ذهن الباحث الحالي سؤالا رئيسا هاما وهو كيفية الحكم على مستوى جودة خدمات وبرامج التربية الخاصة بطريقة أكثر شمولاً؟ وما هي أهم العوامل المؤثرة على جودة هذه الخدمات سواء تلك المتعلقة بمقدمي الخدمة (المعلمين)، أو المتعلقة بالمستفيدين من الخدمة (الآباء)؟ من أجل التعرف على أين نحن الآن بالنسبة لجودة خدمات وبرامج التربية الخاصة، واستخلاص بعض التوصيات التربوية التي تساعد في دعم وتحسين جودة تلك الخدمات.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ – ما مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين (مقدمي الخدمة)؟

٢ – ما مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء (العملاء)؟

٣ – هل توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين تعود إلى التخصص/ الخبرة/ نوع الإعاقة؟

٤ – هل توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء تعود لنوع الإعاقة(إعاقة الأبناء)؟

٥ – هل يختلف مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين باختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائي – متوسط).

٦ – هل يختلف مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء باختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائي – متوسط).

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي :

١ – الكشف عن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين (مقدمي الخدمة).

٢ – الكشف عن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء (العملاء).

٣ – تحديد درجة الاختلاف في مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين باختلاف التخصص/ الخبرة / نوع الإعاقة.

٤ – تحديد درجة الاختلاف في مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء(المستفيدين) باختلاف نوع إعاقة الأبناء.

٥ – تحديد مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين باختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائي – متوسط).

٦ – تحديد مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء باختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائي – متوسط).

٧ – استخلاص بعض التوصيات التي من شأنها دعم وتحسين جودة خدمات التربية الخاصة.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية في أنها تعتبر من بين الدراسات الأولى التي اهتمت بدراسة الجودة في خدمات التربية الخاصة ، إضافة إلى إنها تساعد في الكشف عن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين (مقدمي الخدمة) ، وكما تُدرك من وجهة نظر الآباء (المستفيدين/ العملاء) ، والتعرف على أهم العوامل التي تؤثر في جودة هذه الخدمات لوضع التوصيات التربوية التي من شأنها دعم وتحسين مستوى جودة خدمات التربية الخاصة.

مصطلحات الدراسة

الجودة الشاملة في التربية الخاصة Total Quality In Special Education هي التجاوب المستمر مع حاجات ومتطلبات المستفيدين (ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم) والعمل على تحقيقها بكفاءة وفعالية وبأقل تكلفة ، من خلال قيام المعلمين بأدوارهم بشكل فعال وفق المواصفات والمعايير المهنية والتربوية.

جودة خدمات التربية الخاصة: هي مطابقة

العملية التعليمية لمجموعة من المعايير والمواصفات في الأداء بما يساعد على إشباع رغبات وحاجات ومتطلبات المستفيدين (ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم)، وبما يحقق تحسين وحدة المنتج التعليمي.

مقدمو الخدمة: هم أولئك الأفراد المهنيون والمتخصصون (المديرون والمعلمون والمشرفون والأخصائيون) في مجال تعليم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة.

المستفيدون (العملاء): هم آباء ذوي الاحتياجات الخاصة، باعتبارهم المستفيدين من خدمات التربية الخاصة، والذين يمكن من خلالهم التعرف على واقع خدمات التربية الخاصة المقدمة لأبنائهم وأثرها في إكسابهم المعارف والمهارات المناسبة لتحقيق اندماجهم في المجتمع. لأنه قد يكون من الصعب التعرف على واقع خدمات التربية الخاصة من خلال التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة نظراً لما يعانوه من قصور عقلي (بالنسبة للمعاقين عقلياً)، أو نقص في معارفهم ومداركهم.

الخدمة كما تُقدم: أي واقع خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة في ضوء مهاراتهم المهنية ومفهومهم عن الجودة وأهدافها وفلسفتها.

الخدمة كما تُدرك: أي مستوى الخدمة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء ومدى إشباعها لحاجاتهم وتوقعاتهم السابقة عن هذه البرامج.

الإطار النظري والدراسات السابقة

لقد أصبح الاهتمام بالجودة في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ضرورة ملحة نظراً لطبيعة التغييرات التكنولوجية المتلاحقة ونظراً للتقدم العلمي والتكنولوجي، وارتفاع تكلفة التعليم في ظل الارتفاع الكبير لمختلف المشروعات الإنتاجية والخدمية، وحتى لا تثار أو تتأكد وجهة النظر القديمة التي تقول إن ما يصرف على ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين) عملية مكلفة لا فائدة منها خاصة في ظل الغلاء المتنامي في أسعار المشروعات الخدمية والإنتاجية على السواء، وحتى لا تقع المجتمعات والحكومات في حرج بين حق الجميع في التعليم (العاديين والمعاقين) وبين الفكر الذي ينادى بأن ما ينفق على تعليم المعاقين يعتبر إهدارا للمال ومضيعة للوقت لا فائدة منه.

لذا يجب التركيز على المخرجات النهائية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم حسماً لهذا الخلاف وتحقيقاً لأهداف التنمية.

والجودة في التعليم هي عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين في جميع جوانب العمل التعليمي والتربوي بالمؤسسة التعليمية، وتهدف الجودة الشاملة في التعليم إلى محاولة إيجاد ثقافة متميزة وسائدة بين العاملين بالمؤسسات التربوية حول سبل أداء العمل بشكل صحيح منذ بدايته من أجل تحقيق جودة المنتج

بصورة أفضل وبفاعلية أعلى، وجوهر إدارة الجودة الشاملة تغيير في الثقافة ورسالتها بحيث تصل إلى ثقافة الأفراد، ويجب أن يقتنع المعلمون أنها ستعطيهم معنى وتفيد من يتعلمون على أيديهم، ولكي يتم تنفيذ الجودة الشاملة في المدرسة لابد من تنمية استراتيجيات التنفيذ وأن تنبع هذه الاستراتيجيات من المدرسة ذاتها (أحمد، ٢٠٠٢، ص٣٦٤).

ويعرف كوش (٢٠٠٢، ص ١٨) الجودة بأنها التجاوب المستمر مع حاجات العميل ومتطلباته بأقل تكلفة، والتزام الأفراد باستخدام قدراتهم بشكل فعال.

وجودة الخدمة تتمثل في تحقيق رغبات العميل، وأن متلقي الخدمة يحكم على مستوى جودة الخدمة عن طريق مقارنة ما حصل عليه مع ما توقعه عن تلك الخدمة.

ويمكن تعريف جودة التعليم في التربية الخاصة بأنها مطابقة العملية التعليمية ومخرجاتها لمجموعة من المواصفات المحددة مسبقاً، والمتفقة مع المعايير العالمية.

والجودة في ميدان التربية الخاصة تتطلب وجود رؤية ورسالة واضحة تعني إعداد برامج ومقررات ومناهج ووسائل وأجهزة ومبانٍ ومرافق...الخ، للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتناسب مع خصائصهم وقدراتهم واستعداداتهم، وبما يتفق مع المعايير والمواصفات العالمية المتفق عليها، وبما يتفق مع توقعات المستفيدين (العملاء) آباء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذا الاهتمام بالإعداد النظري والعملي لمعلمي ومشرفي ومد يرى معاهد ومدارس التربية الخاصة من خلال اتباع أفضل الأساليب والإجراءات التدريسية والتدريبية التي تتفق مع المواصفات والمعايير الدولية في هذا الميدان، وبما يؤهلهم للقيام بالدور المتوقع منهم. ويشير عليمات (٢٠٠٤، ص٩٧) إلى أن الجودة تعتبر مطلباً أساسياً في التعليم لعدة جوانب منها ما يلي:

١ – أداء الأعمال التربوية والتعليمية بشكل صحيح وفي أقل وقت، وبأقل جهد، وبأقل تكلفة.

٢ – تنمية العديد من القيم التي تتعلق بالعمل الجماعي وعمل الفريق.

٣ – إشباع حاجات العملاء وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية.

٤ – تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في نظر المعلمين والطلاب وأفراد المجتمع.

٥ – تحقيق جودة المتعلم سواء من حيث الجوانب المعرفية أو المهارية.

وتعد الجودة الشاملة مدخلاً هاماً لتطوير التعليم عامة، إلا أن هناك بعض المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في التعليم أشار إليهما العارفة وقران (٢٠٠٧)، فيما يلي:

– نقص في إدارة المعلومات والتكنولوجيا.

– المركزية في اتخاذ القرار.

– ضعف صلة المقررات بواقع الحياة العملية.

– وجود مقاومة للتغيير من بعض العاملين بالمدرسة.

– عدم قدرة المعلم على توظيف التقنيات الحديثة في التدريس.

– ضعف مهارات المعلم في الاتصال الفعال بالطلاب.

– ضعف دعم أولياء الأمور للبرامج والأنشطة المدرسية.

أما دراسة الورثان (٢٠٠٧) فهدفت إلى التعرف على مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية والعوامل التي تساعد على تقبل معايير الجودة، تكونت عينة الدراسة من (٨٢٢) معلماً من معلمي مراحل التعليم المختلفة مع اختلاف تخصصاتهم وخبراتهم وجنسياتهم، وتم إعداد وتطبيق استبانة لمعايير الجودة، أشارت نتائج الدراسة إلى عدد من النتائج كان منها:

– عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في جميع متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي – نوعه – مدة الخبرة في التدريس – المرحلة الدراسية).

– أن من أهم الجوانب التي تشجع المعلمين على تقبل معايير الجودة الشاملة هو الاهتمام بالجانب الإنساني في العمل.

وفي إطار الدراسات التي اهتمت بالتعرف على خدمات التربية الخاصة التي تتسم بالجودة، قام كول (Cole, 2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهمية وضوح الرسالة وتنسيق خدمات وبرامج ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل تحقيق الجودة في الخدمات المقدمة، واستخدم لذلك عينة مكونة من (٥٩) فرداً من معلمي ومنسقي برامج ذوي الاحتياجات الخاصة، كان منهم (٤٦) من المرحلة الابتدائية، و(١٢) من المرحلة الثانوية، وواحد غير محدد، وبالنسبة للجنس (١٣٪ من الذكور، ٨٧٪ من الإناث)، وبالنسبة للعمل كان منهم (٧١٪) من المعلمين، (٢٩٪) من العاملين في الإدارة (منسقي البرامج)، تراوحت خبراتهم ما بين أقل من خمس سنوات إلى عشرين سنة، وطبق استبيان على أفراد العينة شمل عملية تنسيق البرامج، وجودة المدارس، وجودة عملية التدريس، وتنوع مصادر التعلم، ودور التدريب، وأهمية التواصل مع الآباء، أشارت النتائج إلى أنه لتحقيق جودة خدمات التربية الخاصة يجب مراعاة الآتي:

– وضوح أهداف التربية الخاصة.

– بناء وتطوير المناهج بما يتناسب مع احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة.

– النمو المهني للمعلمين من خلال التدريب.

– تنوع مصادر التعلم.

– الاهتمام بإعداد الخطة التربوية الفردية.

– الاهتمام بتحقيق رغبات العملاء (المستفيدين) وتوقعاتهم.

– مشاركة الآباء في اتخاذ القرارات المتعلقة بأبنائهم من خلال التواصل الفعال.

– الدعم القوي من هيئات المجتمع المحلى للمدرسة.

– مراعاة العدالة في تقديم خدمات وبرامج التربية الخاصة.

وهدفت دراسة سكاربريفك (Skarbrevik, 2005) إلى التعرف على جودة خدمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج، وتكونت عينة الدراسة من معلمي وآباء (٩٠٠) تلميذ من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، كانوا موزعين على صفوف المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة كالآتي (٢٨٪ من الصفوف الثلاثة الأولى، ٣٦٪ من الصف الرابع وحتى الصف السادس، ٣٦٪ من الصف السابع وحتى الصف التاسع)، وبالنسبة لنوع الإعاقة كان منهم (٥٪ إعاقة بصرية، ١٢٪ إعاقة عقلية، ٢٠٪ صعوبات تعلم، ٢٠٪ اضطرابات لغوية، ٣١٪ اضطرابات سلوكية، ١٢٪ تعدد عوق)، وتم إعداد وتطبيق استبانات لقياس جودة خدمات التربية الخاصة على الآباء والمعلمين والأخصائيين وفريق التوجيه والإرشاد تضمنت الاستبانات مدى ملاءمة البرامج لاحتياجات الطلاب، ومدى استفادتهم منها، ومدى مناسبة طرق وأساليب التدريس المستخدمة، ومدى تنوع مصادر التعلم، ومدى مراعاة العدالة من حيث إتاحة الفرصة لكل فرد في الاستفادة من برامج التربية الخاصة، وكذا الدعم المادي، أشارت نتائج الدراسة إلى:

– وجود تأثير دال لكل من تنوع طرق وأساليب التدريس على جودة خدمات التربية الخاصة.

– وجود تأثير دال للعدالة وتكافؤ الفرص على مستوى جودة خدمات التربية الخاصة.

– وجود تأثير دال لوضوح الأهداف وجودة خدمات التربية الخاصة.

– وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائياً بين تنوع مصادر التعلم وجودة خدمات التربية الخاصة.

– وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائياً بين كل من المشاركة في اتخاذ القرارات والعمل بروح الفريق وبين جودة خدمات التربية الخاصة.

– وجود فروق دالة إحصائياً بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية في جودة خدمات التربية الخاصة لصالح المناطق الحضرية (نظراً لتوفر الإمكانات).

وأوصت الدراسة بأهمية نشر ثقافة الجودة ورفع مستوى كفاءة المعلم لتحقيق الجودة الشاملة في خدمات التربية الخاصة.

وهدفت دراسة كريستينسن وآخرين (Kristensen et al., 2006) إلى التعرف على جودة خدمات التربية الخاصة المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بحكومة أجندا (Uganda) بنيجريا، وتم استقصاء وجمع البيانات من

معلمي ومد يرى (١٥) مدرسة ابتدائية، وإجراء مقابلات وتنظيم ورش عمل لمدة يوم مع (٢١) تلميذاً وآبائهم، أشارت النتائج إلى أن جودة خدمات التربية الخاصة تتطلب:

– وضوح فلسفة وأهداف التربية الخاصة.

– تحديد مستوى الأداء المناسب من خدمات التربية الخاصة.

– أن يعمل الجميع بروح الفريق.

– تنوع طرق وأساليب التدريس.

– تنوع مصادر التعلم.

– التدريب المستمر.

وسعت دراسة هيستنس وآخرين Hestenes et al.,2008) إلى التعرف على الجودة في برامج الدمج لدى تلاميذ فصول مرحلة ما قبل المدرسة، تكونت عينة الدراسة من تلاميذ (٤٤) فصلاً كان منهم (٢٠) فصلاً يطبق برامج الدمج، و(٢٤) فصلاً لا يطبق الدمج، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الخبرة في التدريس لها تأثير دال على جودة الخدمات المقدمة، كما أشارت النتائج إلى أهمية تأهيل وتدريب المعلمين لتحقيق الجودة مع وضوح فلسفة وأهداف برامج التربية الخاصة.

أما مارس وافيلنج (Mars and Aveling,2006) فقد قاما بدراسة تتبعية هدفت إلى التعرف على خدمات التربية الخاصة التي تُقدم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية، وتم ذلك من خلال دراسة تتبعية لعينة مكونة من (٦) تلاميذ (٤ ذكور واثنتين من الإناث)، وكان يتم جمع البيانات من خلال مقابلة التلاميذ وأولياء أمورهم للتعرف على مدى إشباع خدمات التربية الخاصة لاحتياجاتهم وتوقعاتهم السابقة عن هذه البرامج، وكذا مقابلة المعلمين للتعرف على مفهومهم عن الجودة وعن مستوى ات أدائهم، أشارت الدراسة إلى عدد من النتائج لتحقيق الجودة في خدمات التربية الخاصة كان منها:

بالنسبة للآباء أشاروا إلى:

– ضرورة الاهتمام بتوفير الخدمات المساندة.

– مراعاة مناسبة مناهج وبرامج التربية الخاصة لخصائص التلاميذ واحتياجاتهم في كل مرحلة عمرية.

– إتاحة فرصة أكبر من التواصل الفعال بين أولياء الأمور وإدارة المدرسة للمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية.

– سهولة الحصول على خدمات التربية الخاصة.

– العدالة وتكافؤ الفرص في الحصول على خدمات التربية الخاصة.

بالنسبة للمعلمين أشاروا إلى:

– أهمية تنوع مصادر التعلم.

– أهمية تنوع طرق التدريس.

– أهمية العمل الجماعي (العمل بروح الفريق).

– أهمية وضوح أهداف تعليم وتربية ذوي الاحتياجات الخاصة للقائمين بالعملية التعليمية.

وفي إطار الدراسات التي اهتمت بما يجب اتباعه لتحقيق الجودة في خدمات التربية الخاصة دراسة جولدر وآخرين (Golder et al.,2005) التي هدفت إلى التعرف على ما يجب مراعاته في إعداد معلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج لتحقيق جودة البرامج المقدمة، من خلال دراستهم على عينة قوامها (٢٢٣) معلماً، أشارت النتائج إلى أن:

– ٨٥٪ من أفراد العينة أكدوا على أهمية العمل الجماعي.

– ٨٣٪ أكدوا على ضرورة وضوح أهداف تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

– تنمية المهارات المهنية والتدريسية لدى المعلمين.

– تنمية القدرة على وضع الخطط التربوية الفردية.

– تنمية المهارات المعرفية من خلال تنوع مصادر التعلم.

– وضع السياق الاجتماعي في الاعتبار عند تخطيط البرامج.

كما اهتمت دراسة ميتلر (Mittler,2008) بالتعرف على ما يجب إعداده والتخطيط له لتحقيق الجودة في خدمات التربية الخاصة حتى عام (٢٠٤٠)، وتم ذلك من خلال الإجابة عن عدد من الأسئلة كان منها:

– ما الخدمات التي يجب أن نقدمها إلى أطفالنا ذوي الاحتياجات الخاصة في المستقبل؟

– ما التغييرات التي سوف نحتاج إليها على مختلف المستوى ات(المدرسة، الأسرة، الطفل)؟

– ما الذي يجب أن نراعيه في إعداد عضو هيئة التدريس الكفء لعام (٢٠٤٠)؟

أشارت النتائج إلى ضرورة الاهتمام بوضع خطة شاملة لتحسين المخرجات (النواتج) التعليمية، ويتم ذلك من خلال الإعداد الجيد للمعلمين وتنمية ثقافة الجودة واطلاعهم على أهدافها وفلسفتها وإجراءات تحقيقها مع الاهتمام بالخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ وأولياء أمورهم.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق أن نتائج الدراسات أشارت إلى:

– أن العاملين الذين يقومون بتقديم الخدمة هم المحدد الرئيسي لجودة تلك الخدمات (العصيمي، ٢٠٠٧؛ العنزي، ٢٠٠٧؛ حسن، ٢٠٠٧؛ على، ٢٠٠٢؛ ماضي، ٢٠٠٢؛ Lehr,2000; Schomack,1996).

– أن متلقي الخدمة هو الذي يستطيع أن يحكم على مستوى جودة خدمات التربية الخاصة (الغامدي، ٢٠٠٧؛ معتق، ٢٠٠٧؛ عليمات، ٢٠٠٤؛ كوش، ٢٠٠٢؛ مطبقاني وعجمي، ٢٠٠١) فالجودة تتحدد برضاء العميل وتعني خفض التباينات والانحرافات ويمكن قياسها (حجي، ٢٠٠٠، ص ٤١٩).

– أن تحقيق الجودة في برامج التربية الخاصة تتطلب وضوح الأهداف، النمو المهني للمعلمين، تنوع مصادر التعلم، مراعاة العدالة في تقديم الخدمة، تحقيق رغبات العملاء، الدعم القومي من هيئات المجتمع (Hestenes et al., 2008; Cole, 2005) .

– إن من أهم معوقات الجودة في التعليم: نقص إدارة المعلومات، المركزية في اتخاذ القرارات، ضعف صلة المقررات بواقع الحياة العملية، ضعف مهارات الاتصال الفعال بالطلاب، ضعف دعم أولياء الأمور للعملية التعليمية (العارفة، ٢٠٠٧).

– عدم وجود تأثير دال إحصائياً لكل من التخصص ومدة الخبرة في التدريس والمرحلة الدراسية على تقبل معايير الجودة الشاملة (الورثان، ٢٠٠٧)، في حين تشير دراسة (Hestenes et al.,2008) إلى أن مدة الخبرة لها تأثير دال على جودة خدمات التربية الخاصة.

– وجود تأثير دال إحصائياً لكل من: تنوع طرق، أساليب التدريس، وضوح الأهداف، العمل بروح الفريق، تنوع مصادر التعلم، على جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم (Skarbrevik,2005;Golder et al.,2005 ;Kristensen et al., 2006 ; Mars and Aveling, 2006 ; Mittler, 2008).

– وجود تأثير دال إحصائياً لكل من: سهولة الحصول على الخدمة، مشاركة الآباء في اتخاذ القرار، العدالة وتكافؤ الفرص في الحصول على الخدمات، تحقيق رغبات العملاء، على جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك (Cole,2005; Skarbrevik, 2005; Maras and Aveling, 2006)

فروض الدراسة

١ – إن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين تتسم بالجودة.

٢ – إن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء تتسم بالجودة.

٣ – توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما يقدمها المعلمون تعود إلى التخصص، الخبرة، نوع الإعاقة.

٤ – توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما يدركها الآباء تعود لنوع إعاقة أبنائهم.

٥ – لا توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.

٦ – لا توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع لدى

أفراد العينة من خلال وصف ما هو كائن وتفسيره وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين وقائع الظاهرة التربوية (عبدالحميد، ١٩٨٧، ص ١٣٦)، حيث تم وصف واقع خدمات التربية الخاصة في معاهد وبرامج التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين (مقدمي الخدمة)، وكما تُدرك من وجهة نظر الآباء (المستفيدين).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٥٣) معلماً من معلمي ومشرفي وأخصائي ومد يرى برامج ومعاهد التربية الخاصة، كان منهم (٨٩) معلماً من المرحلة الابتدائية و(٦٤) معلماً من المرحلة المتوسطة، و(٣١٦) أباً من آباء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المقيدين بالبرامج والمعاهد التي اشتقت منها عينة المعلمين، كان منهم (١٧٣) أباً من آباء تلاميذ المرحلة الابتدائية و(١٤٣) أباً من آباء تلاميذ المرحلة المتوسطة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من (١٠) برامج ومعاهد لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة – التي كلف الباحث بالإشراف على طلاب التدريب الميداني بها – من مناطق شرق وغرب وشمال وجنوب ووسط مدينة الرياض بالسعودية، والجدول (١) يوضح عدد أفراد عينة المعلمين وعينة الآباء بالنسبة لكل إعاقة.

جدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة من المعلمين والآباء حسب نوع الإعاقة.

م	نوع الإعاقة	عدد المعلمين	عدد الآباء
١	الإعاقة العقلية	٧٠	١٢٦
٢	الإعاقة السمعية	٢٢	٥٣
٣	الإعاقة البصرية	٣٨	٥٧
٤	صعوبات تعلم	٢٣	٨٠
	المجموع	١٥٣	٣١٦

أدوات الدراسة

استخدم في الدراسة الحالية الأدوات التالية:

١ – مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين.

٢ – مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء.

تم وضع هذين المقياسين بعد الاطلاع على عدد من المقاييس والدراسات التي اهتمت بقياس أو دراسة الجودة ومنها دراسة (ماضي، ٢٠٠٢؛ Cole,2005؛ أخضر، ٢٠٠٧؛ العصيمي، ٢٠٠٧؛ العنزي، ٢٠٠٧؛ الغامدي، ٢٠٠٧؛ الورثان، ٢٠٠٧؛ بنتن، ٢٠٠٧؛ معتق، ٢٠٠٧؛ Forlin, 2007).

وبعد الاطلاع على المقاييس والدراسات السابقة، تم إعداد أداتي الدراسة وتحديد أبعاد كل أداة بما يتفق مع الدراسة الحالية، وفيما يلي وصف لمكونات كل أداة:

١ – مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين: إعداد الباحث.

إن جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم هي مجموعة من المعايير والمواصفات المهنية والتربوية اللازم توافرها فيمن يقوم بتقديم خدمات التربية الخاصة لرفع مستوى وحدة المنتج التعليمي. ويمكن قياسها من خلال الأبعاد الآتية:

أ – وضوح الأهداف: وهي وجود رؤية وأهداف واضحة للمدرسة/المعهد وأن يكون المعلمون على وعي تام بها ويسعوا لتحقيقها وتطويرها.

ب – المشاركة في اتخاذ القرار: وهي مشاركة المعلمين في تقييم العملية التعليمية وتحسينها، وفي اتخاذ القرارات ذات العلاقة بعملية تقييم وتشخيص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وإعداد الخطط التربوية والتعليمية لهم.

ج – التعليم والتدريس: ويعني ذلك التنوع في طرق وأساليب التدريس وفي حسن اختيار واستخدام الوسائل التعليمية، مع وجود توصيف واضح للمقررات الدراسية والاهتمام بتحسين عملية التعلم والتدريس.

د – العمل بروح الفريق(العمل الجماعي): ويقصد به مدى حرص إدارة المدرسة/المعهد والمعلمين على الأداء بروح الفريق والتعاون معاً في تنفيذ مختلف الأعمال والمشروعات ذات العلاقة بالعملية التعليمية من أجل تحسينها وتطويرها، وتحسين نواتج التعلم.

هـ – مصادر التعلم: ويقصد بها مدى توافر مصادر التعلم كالكتب والمراجع...الخ، ذات العلاقة بالمقررات الدراسية، ووجود ذوي الخبرة لتقديم الاستشارة متى احتاج إليها المعلمون، ومدى مناسبة الفصول الدراسية للتلاميذ ولعملية التعلم عامة.

و – علاقة المدرسة/المعهد بالمجتمع: هي مدى استجابة المدرسة/المعهد لمطالب واحتياجات المجتمع المحلي، ويتم ذلك من خلال تنظيم اللقاءات والزيارات وتقديم الخدمات الاستشارية والإرشادية والتوعوية لهم، وكذا مدى قدرة الإدارة على الاستفادة من خدمات ذوي الخبرة من أفراد المجتمع المحلي.

إعداد المقياس: تم إعداد المقياس في صورته الأولية وهو مكون من جزأين: تناول الجزء الأول بيانات أولية شملت الاسم، المؤهل، التخصص، مدة الخبرة، مجال العمل (إعاقة عقلية، إعاقة سمعية، إعاقة بصرية، صعوبات تعلم)، أما الجزء الثاني فقد اشتمل على (٤٧) عبارة موزعة على ستة أبعاد هي: وضوح الأهداف (٨عبارات)، المشاركة في اتخاذ القرارات (٧عبارات)، التعليم والتدريس (٨عبارات)، العمل بروح الفريق (٨عبارات)، مصادر التعلم (٨عبارات)، علاقة المدرسة/المعهد بالمجتمع المحلي (٨عبارات).

صدق المقياس:

أ – الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على (٨) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، كان منهم (٤) تخصص تربية خاصة، (٢) تخصص علم نفس، (٢) تخصص أصول تربية، وبعد إجراء التعديلات في ضوء

نتائج التحكيم، وصل عدد العبارات إلى (٤٢) عبارة موزعة على أبعاد المقياس الستة بالتساوي.

ب – التجانس الداخلي: تم حساب التجانس الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط كل عبارة بالبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة العبارة في كل مرة، والجدول (٢) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٢). معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه في مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم (ن=٦٣).

البعد	معاملات الارتباط						
رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
وضوح الأهداف	٠,٧٤٤**	٠,٧٠١**	٠,٧٥١**	٠,٧٧٨**	٠,٥٩١**	٠,٥٤٥**	٠,٥٤١**
المشاركة في اتخاذ القرار	٠,٧٤٩**	٠,٨٠٤**	٠,٧١٨**	٠,٥١٢**	٠,٥٣٧**	٠,٦٢٤**	٠,٦٣٦**
التعليم والتدريس	٠,٩٢٨**	٠,٦٩٤**	٠,٥٣٤**	٠,٤١٤**	٠,٥١٨**	٠,٦٠١**	٠,٤٨٧**
العمل بروح الفريق	٠,٧٧٠**	٠,٦٠٦**	٠,٥٧٠**	٠,٦٨٧**	٠,٧١١**	٠,٧٣٠**	٠,٧١٧**
مصادر التعلم	٠,٧٠٧**	٠,٧٥٨**	٠,٧٢٥**	٠,٧٦٨**	٠,٥٢٨**	٠,٥٢٨**	٠,٧٠٩**
علاقة المدرسة بالمجتمع	٠,٧٣٨**	٠,٦٨٣**	٠,٧٩٨**	٠,٨٢٨**	٠,٨٠٧**	٠,٧٦٣**	٠,٧٤٣**

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥) **دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من نتائج الجدول (٢) أن جميع معاملات الاتساق الداخلي دالة عند مستوى (٠,٠١).

ج – تم حساب معاملات ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٣) يوضح نتائج معاملات الاتساق الداخلي.

الجدول رقم (٣). معاملات ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية لمقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم (ن=٦٣).

م	البعد الفرعي	معاملات الارتباط
١	وضوح الأهداف	٠,٥٣٦**
٢	المشاركة في اتخاذ القرار	٠,٧٨٩**
٣	التعليم والتدريس	٠,٧٨٨**
٤	العمل بروح الفريق	٠,٧٤٢**
٥	مصادر التعلم	٠,٧٢٢**
٦	علاقة المدرسة بالمجتمع	٠,٩٠٤**

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥)**

****دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من نتائج الجدول (٣) أن جميع المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

من نتائج الجدول (٢) والجدول (٣) يتضح أن جميع معاملات الاتساق الداخلي دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل علي صدق المقياس لقياس الصفة التي وضع من أجلها.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية ومعامل جتمان ومعامل ألفا كرونباخ، والجدول رقم (٤) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٤). معاملات ثبات الأبعاد والدرجة الكلية (ن=٦٣).

البعد	سبيرمان – براون	جتمان	ألفا كرونباخ
وضوح الأهداف	٠,٩٢٢	٠,٨٠٢	٠,٦٩٦
المشاركة في اتخاذ القرار	٠,٨٩٣	٠,٧٥٩	٠,٧٩٥
التعليم والتدريس	٠,٨٤٨	٠,٦٩٣	٠,٦٩٨
العمل بروح الفريق	٠,٩٠٨	٠,٦٨٠	٠,٦٩٩
مصادر التعلم	٠,٨٩٩	٠,٧٩٢	٠,٨٢١
علاقة المدرسة بالمجتمع	٠,٩٤٥	٠,٧٩٨	٠,٨١٥
الدرجة الكلية	٠,٩٣٥	٠,٧٧٦	٠,٧٦٠

يتضح من نتائج الجدول (٤) أن جميع معاملات ارتباط سبيرمان وبراون انحصرت ما بين (٠,٨٤٨ – ٠,٩٤٥)، ومعاملات ارتباط جتمان انحصرت ما بين (٠,٦٨٠ – ٠,٨٠٢)، ومعاملات ارتباط الفا انحصرت ما بين (٠,٦٩٦ – ٠,٨٢١) وهي معاملات مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

من نتائج الجداول (٢، ٣، ٤) لمعاملات صدق وثبات المقياس يتضح للباحث الحالي صلاحية المقياس للاستخدام في قياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين.

٢ – مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء: إعداد الباحث.

أن جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء هي مجموعة الخدمات الفعلية التي تُقدم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، والتي تساعد على تحقيق رغباتهم وإشباع حاجاتهم ومتطلباتهم التعليمية والتربوية. ويمكن قياسها من خلال الأبعاد الآتية:

أ – سهولة الحصول على الخدمة: هي مدى السهولة والسرعة في الحصول على الخدمة، وإمكانية الحصول عليها وقت الحاجة إليها، وقربها من مكان إقامة الفرد.

ب – ملاءمة الخدمة: ويقصد بها مدى تنوع ومناسبة الخدمة لحاجات أفراد المجتمع وإشباعها لحاجتهم الأساسية، وفعاليتها في تحسين سلوكيات التلاميذ.

ج – الدعم المعلوماتي: ويقصد به ما توفره المدرسة/المعهد من معلومات إرشادية وتوعوية وبرامج تدريبية من خلال تنظيم اللقاءات والمحاضرات، وتوفير الكتب...الخ.

د – المشاركة في اتخاذ القرار: ويقصد بها مشاركة أولياء الأمور في عملية تقييم وتشخيص حالة أبنائهم، وفي اقتراح الخطة التربوية الفردية، وفي اتخاذ القرارات الخاصة بتطوير وتحسين الخدمات المقدمة لأبنائهم.

هـ – القبول: هو مدى تقبل أفراد المجتمع لخدمات التربية الخاصة في ضوء ما توفره من أمن لأولادهم، وتحقيقها لتوقعاتهم السابقة عن هذه الخدمات.

و – العدالة: هي إتاحة فرص متكافئة للجميع سواء في الإجراءات المتبعة عند قبول التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، أو في تقديم خدمات التربية الخاصة.

إعداد المقياس: تم إعداد المقياس في صورته الأولية وهو مكون من جزأين: تناول الجزء الأول بيانات أولية شملت اسم المدرسة، اسم التلميذ، الفصل، المنطقة، حالة التلميذ (إعاقة عقلية، إعاقة سمعية، إعاقة بصرية، صعوبات تعلم)، أما الجزء الثاني فقد اشتمل على (٣٧) عبارة موزعة على ستة أبعاد هي: سهولة الحصول على الخدمة (٦عبارات)، ملاءمة الخدمة (٧عبارات)، الدعم المعلوماتي (٧عبارات)، المشاركة في اتخاذ القرارات (٨عبارات)، القبول (٦عبارات)، العدالة (٣عبارات).

حساب صدق المقياس:

أ – الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على (٨) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، كان منهم (٤) تخصص تربية خاصة، (٢) تخصص علم نفس، (٢) تخصص أصول تربية، وبعد إجراء التعديلات في ضوء نتائج التحكيم، وصل عدد العبارات إلى (٣٣) عبارة موزعة على أبعاد المقياس كما يلي: سهولة الحصول على الخدمة (٦عبارات)، ملاءمة الخدمة (٦عبارات)، الدعم المعلوماتي (٦عبارات)، المشاركة في اتخاذ القرارات (٦عبارات)، القبول (٦عبارات)، العدالة (٣عبارات).

ب – التجانس الداخلي: تم حساب التجانس الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط كل عبارة بالبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة العبارة في كل مرة، والجدول رقم (٥) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٥). معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه في مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك (ن=٦٠).

البعد	معاملات الارتباط					
رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦
سهولة الحصول على الخدمة	٠,٦٦٦**	٠,٦٣٠**	٠,٦٣٠**	٠,٧٥٩**	٠,٦٩١**	٠,٨٠٢**
ملاءمة الخدمة	٠,٦١٦**	٠,٦٤٦**	٠,٧٦٤**	٠,٧٧٠**	٠,٧٢٢**	٠,٦٤٤**
الدعم المعلوماتي	٠,٥٨٩**	٠,٦٠٣**	٠,٦٦٨**	٠,٥٤٣**	٠,٧١٥**	٠,٦٤١**
المشاركة في اتخاذ القرار	٠,٦٨٧**	٠,٧٠٠**	٠,٥٠٩**	٠,٨٠٤**	٠,٨٤٦**	٠,٧٥٨**
القبول	٠,٥٣٢**	٠,٧٣٦**	٠,٦٤٤**	٠,٥٨٦**	٠,٦٨٠**	٠,٥٦١**
العدالة	٠,٧٨٩**	٠,٨٧٨**	٠,٦٩٢**	–	–	–

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥) **دالة عند مستوى (٠,٠١).**

ج – تم حساب معاملات ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٦) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٦). معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية لمقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك (ن = ٦٠).

م	البعد الفرعي	معاملات الارتباط
١	سهولة الحصول على الخدمة	٠,٧٣٠**
٢	ملاءمة الخدمة	٠,٨٠٨**
٣	الدعم المعلوماتي	٠,٧٧١**
٤	المشاركة في اتخاذ القرار	٠,٧٧٥**
٥	القبول	٠,٧٧٩**
٦	العدالة	٠,٧٢٧**

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥).**

****دالة عند مستوى (٠,٠١).**

يتضح من نتائج الجدول (٥) والجدول (٦) أن جميع المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس لقياس الصفة التي وضع من أجلها.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية ومعامل جتمان ومعامل ألفا كرونباخ، والجدول (٧) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٧). معاملات ثبات الأبعاد والدرجة الكلية (ن= ٦٠).

البعد	سبيرمان – براون	جتمان	ألفا كرونباخ
سهولة الحصول على الخدمة	٠,٩٦١	٠,٨٦١	٠,٦٣٣
ملاءمة الخدمة	٠,٩٢٢	٠,٨٢٦	٠,٧٣٥
الدعم المعلوماتي	٠,٩٠٨	٠,٧٨٠	٠,٦٤٣
المشاركة في اتخاذ القرار	٠,٩٤١	٠,٨٠٦	٠,٦٧٨
القبول	٠,٨٩٨	٠,٨٠٨	٠,٦٠٨
العدالة	٠,٨٩٢	٠,٨٢٣	٠,٧٧٢
الدرجة الكلية	٠,٩٧٣	٠,٩١٩	٠,٧٩٢

يتضح من نتائج الجدول (٧) أن جميع معاملات ارتباط سبيرمان وبراون انحصرت ما بين (٠,٨٩٢ – ٠,٩٧٣)، ومعاملات ارتباط جتمان انحصرت ما بين (٠,٧٨٠ – ٠,٩١٩)، ومعاملات ارتباط ألفا انحصرت ما بين (٠,٦٠٨ – ٠,٧٩٢) وهي معاملات عالية مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ومن نتائج الجداول (٥، ٦، ٧) لمعاملات صدق وثبات المقياس يتضح للباحث الحالي صلاحية المقياس للاستخدام في قياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء.

طريقة الإجابة وتصحيح أداتي الدراسة: تتم الإجابة عن أداتي الدراسة من خلال خيارات ثلاث هي (نعم – أحياناً – لا) ودرجاتها (٣ – ٢ – ١) على الترتيب، ويدل ارتفاع الدرجة على ارتفاع مستوى الجودة والعكس صحيح أيضاً.

خطوات الدراسة:

– تم تطبيق مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين على معلمي ومشرفي ومد يرى برامج ومعاهد التربية الخاصة، عينة الدراسة الحالية.

– تم تطبيق مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء على آباء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة(المقيدة أبناؤهم في برامج ومعاهد التربية الخاصة)عينة الدراسة الحالية.

– تم إجراء المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

الفرض الأول: «إن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين تتسم بالجودة».

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث الحالي بما يلي:

أ – تم تحديد أقل درجة وأعلى درجة على مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ووجد أنها تنحصر ما بين (٦٠ – ١٢٦) وتم توزيعها على (٧) فئات، ثم حساب تكرار الدرجات في كل فئة، وحساب التكرار المتجمع الصاعد (ت.م.ص) والتكرار النسبي والتكرار النسبي الصاعد، والجدول (٨) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٨). توزيع درجات أفراد العينة على فئات وتكرارات بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم (ن =١٥٣).

م	الفئات	التكرار	ت.م.ص	تكرار نسبي	تكرار نسبي صاعد
١	٦٠ – ٦٩	٦	٦	٣,٩٪	٣,٩٪
٢	٧٠ – ٧٩	٨	١٤	٥,٢٪	٩,٢٪
٣	٨٠ – ٨٩	٢٧	٤١	١٧,٦٪	٢٦,٨٪
٤	٩٠ – ٩٩	٣٩	٨٠	٢٥,٥٪	٥٢,٣٪
٥	١٠٠ – ١٠٩	٣٥	١١٥	٢٢,٩٪	٧٥,٢٪
٦	١١٠ – ١١٩	٢٨	١٤٣	١٨,٣٪	٩٣,٥٪
٧	١٢٠ – ١٢٩	١٠	١٥٣	٦,٥٪	١٠٠٪
		١٥٣		١٠٠٪	

وحيث إن الدرجة الكلية للمعلم (الفرد) على مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم تتراوح ما بين (٤٢ – ١٢٦) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (٨٤)، ومن الجدول (٨) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثالثة، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للمعلمين الحاصلين على (٨٤) فأكثر نجد نسبتهم (٩٠,٨٪) ويبلغ عددهم (١٣٩) معلماً في مقابل الحاصلين على أقل من (٨٤) نجد نسبتهم

(٩,٢٪) ويبلغ عددهم (١٤) معلماً.

ويشير ذلك إلى أن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين تتصف بالجودة (الإيجابية) حيث إن الدرجة المرتفعة تدل على الإيجابية(الجودة) والدرجة المنخفضة تدل على انخفاض مستوى الجودة(السلبية).

ب – كما تم حساب أقل درجة وأعلى درجة على مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم بالنسبة للدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس الفرعية ووجدت كالآتي:

١ – بالنسبة للبعد الأول: وضوح الأهداف وجد أنها تنحصر ما بين (٩ – ٢١) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٢ – بالنسبة للبعد الثاني: المشاركة في اتخاذ القرار وجد أنها تنحصر ما بين (٩ – ٢١) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٣ – بالنسبة للبعد الثالث: التعليم والتدريس وجد أنها تنحصر ما بين (٩ – ٢١) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٤ – بالنسبة للبعد الرابع: العمل بروح الفريق وجد أنها تنحصر ما بين (٧ – ٢١) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٥ – بالنسبة للبعد الخامس: مصادر التعلم وجد أنها تنحصر ما بين (٧ – ٢١) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٦ – بالنسبة للبعد السادس: علاقة المدرسة بالمجتمع وجد أنها تنحصر ما بين (٧ – ٢١) وتم توزيعها على (٤) فئات، والجدول (٩) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٩). توزيع درجات أفراد العينة على فئات وتكرارات بالنسبة للدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم (ن =١٥٣).

البعد	الفئات	التكرار	ت.م.ص	تكرار نسبي	تكرار نسبي صاعد
وضوح الأهداف	٩ – ١٢	٧	٧	٤,٦٪	٤,٦٪
	١٣ – ١٦	٣٣	٤٠	٢١,٦٪	٢٦,١٪
	١٧ – ٢٠	٧٤	١١٤	٤٨,٤٪	٧٤,٥٪
	٢١ – ٢٤	٣٩	١٥٣	٢٥,٥٪	١٠٠٪
		١٥٣		١٠٠٪	
المشاركة في اتخاذ القرار	٩ – ١٢	١٢	١٢	٧,٨٪	٧,٨٪
	١٣ – ١٦	٦٠	٧٢	٣٩,٢٪	٤٧,١٪
	١٧ – ٢٠	٦٩	١٤١	٤٥,١٪	٩٢,٢٪
	٢١ – ٢٤	١٢	١٥٣	٧,٨٪	١٠٠٪
		١٥٣		١٠٠٪	

تابع الجدول رقم (٩).

البعد	الفئات	التكرار	ت.م.ص	تكرار نسبي	تكرار نسبي صاعد
التعليم والتدريس	٩ – ١٢	١٢	١٢	٧,٨٪	٧,٨٪
	١٣ – ١٦	٦٠	٧٢	٣٩,٢٪	٤٧,١٪
	١٧ – ٢٠	٦٩	١٤١	٤٥,١٪	٩٢,٢٪
	٢١ – ٢٤	١٢	١٥٣	٧,٨٪	١٠٠٪
		١٥٣		١٠٠٪	
العمل بروح الفريق	٧ – ١٠	٥	٥	٣,٣٪	٣,٣٪
	١١ – ١٤	٢٥	٣٠	١٩,٦٪	١٩,٦٪
	١٥ – ١٨	٤٩	٧٩	٥١,٦٪	٥١,٦٪
	١٩ – ٢٢	٧٤	١٥٣	١٠,٠٪	١٠٠٪
		١٥٣		١٠٠٪	
مصادر التعلم	٧ – ١٠	٢٧	٢٧	١٧,٦٪	١٧,٦٪
	١١ – ١٤	٥٧	٨٤	٣٧,٣٪	٥٤,٩٪
	١٥ – ١٨	٤١	١٢٥	٢٦,٨٪	٨١,٧٪
	١٩ – ٢٢	٢٨	١٥٣	١٨,٣٪	١٠٠٪
		١٥٣		١٠٠٪	
علاقة المدرسة بالمجتمع	٧ – ١٠	١٤	١٤	٩,٢٪	٩,٢٪
	١١ – ١٤	٤٩	٦٣	٣٢,٠٪	٤١,٢٪
	١٥ – ١٨	٦١	١٢٤	٣٩,٩٪	٨١,٠٪
	١٩ – ٢٢	٢٩	١٥٣	١٩,٠٪	١٠٠٪
		١٥٣		١٠٠٪	

يتضح من الجدول (٩) الآتي:

– بالنسبة لبعد وضوح الأهداف، بما أن درجة المعلم (الفرد) تتراوح ما بين (٧ – ٢١) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٤)، ومن الجدول (٩) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للمعلمين الحاصلين على (١٤) فأكثر نجد نسبتهم (٩٥,٤٪) ويبلغ عددهم (١٤٦) معلماً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٤) نجد نسبتهم (٤,٦٪) ويبلغ عددهم (٧) معلمين.

– بالنسبة لبعد المشاركة في اتخاذ القرار، بما أن درجة المعلم (الفرد) تتراوح ما بين (٧ – ٢١) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٤)، ومن الجدول (٩) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للمعلمين الحاصلين على (١٤) فأكثر نجد نسبتهم (٩٢,٢٪) ويبلغ عددهم (١٤١) معلماً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٤) نجد نسبتهم (٧,٨٪) ويبلغ عددهم (١٢) معلماً.

– بالنسبة لبعد التعليم والتدريس، بما أن درجة المعلم (الفرد) تتراوح ما بين (٧ – ٢١) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٤)، ومن الجدول (٩) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للمعلمين الحاصلين على (١٤) فأكثر نجد نسبتهم (٩٢,٢٪) ويبلغ عددهم (١٤١)معلماً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٤) نجد نسبتهم (٧,٨٪) ويبلغ عددهم (١٢) معلماً.

– بالنسبة لبعد العمل بروح الفريق، بما أن درجة المعلم (الفرد) تتراوح ما بين (٧ – ٢١) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٤)، ومن الجدول (٩) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للمعلمين الحاصلين على (١٤) فأكثر نجد نسبتهم (٩٦,٧٪) ويبلغ عددهم (١٤٨) معلماً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٤) نجد نسبتهم (٣,٣٪) ويبلغ عددهم (٥) معلمين.

– بالنسبة لبعد مصادر التعلم، بما أن درجة المعلم (الفرد) تتراوح ما بين (٧ – ٢١) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٤)، ومن الجدول (٩) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للمعلمين الحاصلين على (١٤) فأكثر نجد نسبتهم (٨٢,٤٪) ويبلغ عددهم (١٢٦) معلماً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٤) نجد نسبتهم (١٧,٦٪) ويبلغ عددهم (٢٧) معلماً.

بالنسبة لبعد علاقة المدرسة بالمجتمع، بما أن درجة المعلم (الفرد) تتراوح ما بين (٧ – ٢١) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٤)، ومن الجدول (٩) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للمعلمين الحاصلين على (١٤) فأكثر نجد نسبتهم (٩٠,٨٪) ويبلغ عددهم (١٣٩) معلماً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٤) نجد نسبتهم (٩,٢٪) ويبلغ عددهم (١٤) معلماً.

يتضح مما سبق ومن الجدول (٨) ارتفاع مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم، حيث وجد أن نسبة الأفراد(المعلمين) الحاصلين على أعلى من الدرجة المتوسطة بالنسبة للدرجة الكلية (٩٠,٨٪)، كما اتضح من الجدول (٩) ارتفاع مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين بالنسبة للدرجة الكلية لكل بُعد فرعي من أبعاد مقياس الجودة كما تُقدم حيث وجدت نسبة الحاصلين على أعلى من الدرجة المتوسطة بالنسبة لبعد وضوح الأهداف (٩٥,٤٪)، وبُعد المشاركة في اتخاذ القرار (٩٢,٢٪)، وبُعد التعليم والتدريس (٩٢,٢٪)، وبُعد العمل بروح الفريق (٩٦,٧٪)، وبُعد مصادر التعلم (٨٢,٤٪)، وبعد علاقة المدرسة بالمجتمع (٩٠,٨٪)، وهذا يشير إلى أن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين تتسم بالجودة مما يؤكد صحة الفرض الأول ويتفق مع نتائج دراسة (Hestenes et al., 2008; Cole,2005)، والتي أشارت

إلى أن تحقيق الجودة في برامج التربية الخاصة يتطلب وضوح الأهداف، النمو المهني للمعلمين، تنوع مصادر التعلم، مراعاة العدالة في تقديم الخدمة، تحقيق رغبات العملاء، والمشاركة في اتخاذ القرار، والدعم القومي من هيئات المجتمع.

وتتفق مع نتائج دراسة الخشرمي (٢٠٠٤) والتي أشارت إلى أن نسبة نجاح برامج الدمج في مدارس البنين في المملكة العربية السعودية تصل إلى (٩٠٪).

ويمكن تفسير الجودة في خدمات التربية الخاصة كما تُقدم، إلى ما قامت به الإدارة العامة للتربية الخاصة بالسعودية (الأمانة العامة للتربية الخاصة سابقاً)، من تحديد واضح لأهداف التربية الخاصة، ورسالتها، ولأدوار العاملين في مجال التربية الخاصة في كتاب مسيرة التربية الخاصة (الموسي، ١٩٩٩)، ولذا فان كل من يتجه للعمل في هذا المجال يجد توصيفا واضحا ومحددا لمهامه وواجباته، ودور كل عضو في فريق العمل، والخدمات المساندة وطرق الاتصال مما كان له أثر إيجابي في العمل معاً بروح الفريق وإنجاح برامج التربية الخاصة واتصافها بالجودة بقدر واضح من وجهة نظر مقدمي الخدمة عينة الدراسة الحالية.

الفرض الثاني: «إن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء تتسم بالجودة».

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث الحالي بما يلي:

أ – تم تحديد أقل درجة وأعلى درجة على مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ووجد أنها تنحصر ما بين (٤٢ – ٩٩) وتم توزيعها على (٦) فئات، ثم حساب تكرار الدرجات في كل فئة، وحساب التكرار المتجمع الصاعد(ت.م.ص)، والتكرار النسبي الصاعد والجدول رقم (١٠) يوضح النتائج.

الجدول رقم (١٠). توزيع درجات أفراد العينة على فئات وتكرارات بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك (ن =٣١٦).

م	الفئات	التكرار	ت.م.ص	تكرار نسبي	تكرار نسبي صاعد
١	٤٠ – ٤٩	١٢	١٢	٣,٨٪	٣,٨٪
٢	٥٠ – ٥٩	٢٥	٣٧	٧,٩٪	١١,٧٪
٣	٦٠ – ٦٩	١١٧	١٥٤	٣٧,٠٪	٤٨,٧٪
٤	٧٠ – ٧٩	٩٤	٢٤٨	٢٩,٧٪	٧٨,٥٪
٥	٨٠ – ٨٩	٤٦	٢٩٤	١٤,٦٪	٩٣,٠٪
٦	٩٠ – ٩٩	٢٢	٣١٦	٧,٠٪	١٠٠٪
		٣١٦		١٠٠٪	

وحيث إن درجة الأب (الفرد) على مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك تتراوح ما بين (٣٣ – ٩٩) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (٦٦)، ومن الجدول (١٠) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثالثة، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للآباء الحاصلين على (٦٦) فأكثر نجد نسبتهم (٨٨,٣٪) ويبلغ عددهم (٢٧٩) أباً في مقابل الحاصلين على أقل من (٦٦) نجد نسبتهم (١١,٧٪) ويبلغ عددهم (٣٧) أباً من آباء ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويشير ذلك إلى أن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء تتسم بالجودة (الإيجابية) حيث إن الدرجة المرتفعة تدل على الإيجابية(الجودة) والدرجة المنخفضة تدل على انخفاض مستوى الجودة (السلبية).

ب – كما تم حساب أقل درجة وأعلى درجة على مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك بالنسبة للدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس الفرعية ووجدت كالآتي:

١ – بالنسبة للبعد الأول: سهولة الحصول على الخدمة وجد أنها تنحصر ما بين (٦ – ١٨) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٢ – بالنسبة للبعد الثاني: ملاءمة الخدمة وجد أنها تنحصر ما بين (٦ – ١٨) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٣ – بالنسبة للبعد الثالث: الدعم المعلوماتي وجد أنها تنحصر ما بين (٦ – ١٨) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٤ – بالنسبة للبعد الرابع: المشاركة في اتخاذ القرار وجد أنها تنحصر ما بين (٦ – ١٨) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٥ – بالنسبة للبعد الخامس: القبول وجد أنها تنحصر ما بين (٨ – ١٨) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٦ – بالنسبة للبعد السادس: العدالة وجد أنها تنحصر ما بين (٣ – ٩) وتم توزيعها على (٤) فئات، والجدول رقم (١١) يوضح النتائج.

الجدول رقم (١١). توزيع درجات أفراد العينة على فئات وتكرارات بالنسبة للدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك (ن =٣١٦).

البعد	الفئات	التكرار	ت.م.ص	تكرار نسبي	تكرار نسبي صاعد
سهولة الحصول على الخدمة	٦ – ٩	٣٥	٣٥	٪١١,١	٪١١,١
	١٠ – ١٣	١٢٩	١٦٤	٪٤٠,٩	٪٥١,٩
	١٤ – ١٧	١٣٠	٢٩٤	٪٤١,١	٪٩٣,٠
	١٨ – ٢١	٢٢	٣١٦	٪٧,٠	٪١٠٠
		٣١٦		٪١٠٠	

تابع الجدول رقم (١١).

البعد	الفئات	التكرار	ت.م.ص	تكرار نسبي	تكرار نسبي صاعد
ملاءمة الخدمة	٦ – ٩	٣٦	٣٦	٪١١,٤	٪١١,٤
	١٠ – ١٣	١٢٦	١٦٢	٪٣٩,٩	٪٥١,٣
	١٤ – ١٧	١٢٧	٢٨٩	٪٤٠,٢	٪٩١,٥
	١٨ – ٢١	٢٧	٣١٦	٪٨,٥	٪١٠٠
		٣١٦		٪١٠٠	
الدعم ألمعلوماتي	٦ – ٩	٥١	٥١	٪١٦,١	٪١٦,١
	١٠ – ١٣	١٧٩	٢٣٠	٪٥٦,٦	٪٧٢,٨
	١٤ – ١٧	٧٨	٣٠٨	٪٢٤,٧	٪٩٧,٥
	١٨ – ٢١	٨	٣١٢	٪٢,٥	٪١٠٠
		٣١٦		٪١٠٠	
المشاركة في اتخاذ القرار	٦ – ٩	١٠٣	١٠٣	٪٣٢,٦	٪٣٢,٦
	١٠ – ١٣	١٢٥	٢٢٨	٪٣٩,٦	٪٧٢,٢
	١٤ – ١٧	٧١	٢٩٩	٪٢٢,٥	٪٩٤,٦
	١٨ – ٢١	١٧	٣١٦	٪٥,٤	٪١٠٠
		٣١٦		٪١٠٠	
القبول	٨ – ١٠	٤٠	٤٠	٪١٢,٧	٪١٢,٧
	١١ – ١٣	٩٥	١٣٥	٪٣٠,١	٪٤٢,٧
	١٤ – ١٦	١١٧	٢٥٢	٪٣٧,٠	٪٧٩,٦
	١٧ – ١٩	٦٤	٣١٦	٪٢٠,٣	٪١٠٠
		٣١٦		٪١٠٠	
العدالة	٣ – ٤	١٧	١٧	٪٥,٤	٪٥,٤
	٥ – ٦	٨٩	١٠٦	٪٢٨,٢	٪٣٣,٥
	٧ – ٨	١١١	٢١٧	٪٣٥,١	٪٦٨,٧
	٩ – ١٠	٩٩	٣١٦	٪٣١,٣	٪١٠٠
		٣١٦		٪١٠٠	

يتضح من الجدول رقم (١١) الآتي :

– بالنسبة لبعد سهولة الحصول على الخدمة، بما أن درجة الفرد تتراوح ما بين (٦ – ١٨) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٢)، ومن الجدول (١١) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للآباء الحاصلين على (١٢) فأكثر نجد نسبتهم (٨٨,٩٪) ويبلغ عددهم (٢٨١) أباً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٢) نجد نسبتهم (١١,١٪) ويبلغ عددهم (٣٥) أباً.

– بالنسبة لبعد ملاءمة الخدمة، بما أن درجة

الفرد تتراوح ما بين (٦ – ١٨) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٢)، ومن الجدول (١١) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للآباء الحاصلين على (١٢) فأكثر نجد نسبتهم (٨٨,٦٪) ويبلغ عددهم (٢٨٠) أباً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٢) نجد نسبتهم (١١,٤٪) ويبلغ عددهم (٣٦) أباً.

– بالنسبة لبعد الدعم المعلوماتي، بما أن درجة الفرد تتراوح ما بين (٦ – ١٨) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٢)، ومن الجدول (١١) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للآباء الحاصلين على (١٢) فأكثر نجد نسبتهم (٨٣,٩٪) ويبلغ عددهم (٢٦٥) أباً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٢) نجد نسبتهم (١٦,١٪) ويبلغ عددهم (٥١) أباً.

– بالنسبة لبعد المشاركة في اتخاذ القرار، بما أن درجة الفرد تتراوح ما بين (٦ – ١٨) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٢)، ومن الجدول (١١) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للآباء الحاصلين على (١٢) فأكثر نجد نسبتهم (٦٧,٤٪) ويبلغ عددهم (٢١٣) أباً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٢) نجد نسبتهم (٣٢,٦٪) ويبلغ عددهم (١٠٣) أب.

– بالنسبة لبعد القبول، بما أن درجة الفرد تتراوح ما بين (٦ – ١٨) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٢)، ومن الجدول (١١) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للآباء الحاصلين على (١٢) فأكثر نجد نسبتهم (٨٧,٣٪) ويبلغ عددهم (٢٧٦) أباً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٢) نجد نسبتهم (١٢,٧٪) ويبلغ عددهم (٤٠) أباً.

– بالنسبة لبعد العدالة، بما أن درجة الفرد تتراوح ما بين (٣ – ٩) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (٦)، ومن الجدول (١١) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للآباء الحاصلين على (٦) فأكثر نجد نسبتهم (٩٤,٦٪) ويبلغ عددهم (٢٩٩) أباً في مقابل الحاصلين على أقل من (٦) نجد نسبتهم (٥,٤٪) ويبلغ عددهم (١٧) أباً.

يتضح مما سبق ومن الجدول (١٠) ارتفاع مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك، حيث وجد نسبة الأفراد (الآباء) الحاصلين على أعلى من الدرجة المتوسطة بالنسبة للدرجة الكلية (٨٨,٣٪)، كما اتضح من الجدول (١١) ارتفاع مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك بالنسبة للدرجة الكلية لكل بُعد فرعي من أبعاد المقياس حيث وجدت نسبة الحاصلين على أعلى من الدرجة المتوسطة بالنسبة لبعد سهولة الحصول على الخدمة (٨٨,٩٪)، وبُعد ملاءمة الخدمة (٨٨,٦٪)، وبُعد الدعم المعلوماتي (٨٣,٩٪)، وبُعد المشاركة في اتخاذ القرار (٦٧,٤٪)،

وبُعد القبول (٨٧,٣٪)، وبُعد العدالة (٩٤,٦٪) وهذا يشير إلى إن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء تتسم بالجودة مما يؤكد صحة الفرض الثاني، ويتفق مع نتائج دراسة (Col,2005; Skarbrevik,2005; Mars and Aveling,2006) والتي أشارت إلى وجود تأثير دال إحصائياً لكل من: سهولة الحصول على الخدمة، مشاركة الآباء في اتخاذ القرار، العدالة وتكافؤ الفرص في الحصول على الخدمات، تحقيق رغبات العملاء، على جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك.

ويمكن تفسير ذلك في أنه كان لخطة الإدارة العامة للتربية الخاصة(الأمانة العامة للتربية الخاصة سابقاً) من حيث التوسع في برامج الدمج في مختلف الأحياء والمناطق عظيم الأثر في إمكانية الحصول على خدمات التربية الخاصة بسهولة، وإمكانية المشاركة بسهولة مع إدارة البرنامج، وإمكانية استيعاب كل من يُتقدم وينطبق عليه الشروط مما أشعر الآباء بالعدالة وتكافؤ الفرص للجميع مقارنة بما كان موجودا في الماضي حيث كانت البرامج محدودة وبعيدة عن مقر إقامة غالبية ذوي الاحتياجات الخاصة، مما كان له أثر طيب في إدراك الآباء أن هذه الخدمات الحالية تلبي وتشبع احتياجاتهم المتوقعة من هذه البرامج في تلك الفترة من وجهة نظر متلقي الخدمة عينة الدراسة الحالية، فالجودة تعني إشباع وتلبية احتياجات العملاء.

الفرض الثالث: «توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما يقدمها المعلمون تعود إلى التخصص، الخبرة، نوع الإعاقة».

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين أحادي الاتجاه لمتغير كل من التخصص والخبرة ونوع الإعاقة، والجدول (١٢) يوضح النتائج.

الجدول رقم (١٢). نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمتغيرات التخصص والخبرة ونوع الإعاقة.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف) والدلالة
التخصص	بين المجموعات	٢٩٨٣,٩٥٠	٣	٩٩٤,٦٥٠	٤,٩١٠**
	داخل المجموعات	٣٠١٨٥,٦٣٢	١٤٩	٢٠٢,٥٨٨	
	المجموع	٣٣١٦٩,٥٨٢	١٥٢		
الخبرة	بين المجموعات	٢١٠٩,٨٨٥	٣	٧٠٣,٢٩٨	٣,٣٧٤*
	داخل المجموعات	٣١٠٥٩,٦٨٧	١٤٩	٢٠٨,٤٥٤	
	المجموع	٣٣١٦٩,٥٨٢	١٥٢		
نوع الإعاقة (مجال العمل)	بين المجموعات	٤٨٠٣,٢٨٧	٣	١٦٠١,٠٩٦	٨,٤١٠**
	داخل المجموعات	٢٨٣٦٦,٢٩٥	١٤٩	١٩٠,٣٨٧	
	المجموع	٣٣١٦٩,٥٨٨	١٥٢		

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥) **دالة عند مستوى (٠,٠١).**

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بالنسبة لمتغير التخصص حيث وجدت قيمة (ف=٤,٩١٠)، وعند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة لمتغير الخبرة حيث وجدت قيمة (ف=٣,٣٧٤)، وعند مستوى (٠,٠١) بالنسبة لمتغير نوع الإعاقة (مجال العمل) حيث وجدت قيمة (ف=٨,٤١٠).

ولتحديد اتجاه الفروق بالنسبة لمتغير التخصص ومتغير الخبرة ومتغير نوع الإعاقة(مجال العمل) تم حساب اختبار شيفيه لدلالة الفروق، والجداول (١٣، ١٤، ١٥) توضح النتائج على الترتيب.

أ – بالنسبة لمتغير التخصص: لتحديد اتجاه الفروق بالنسبة لمتغير التخصص تم حساب اختبار شيفيه لدلالة الفروق، والجدول (١٣) يوضح النتائج.

الجدول رقم (١٣). دلالة الفروق في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم تبعاً للتخصص.

التخصص	قيمة (ت) والدلالة						
	ن	م	ع	معلم	مشرف	أخصائي	مدير
معلم	١٢٣	٩٧,٧٥	١٤,٩٤	–	٢,٨٤٩**	٠,٨٩٩	٠,٥٧١
مشرف	١٠	١١١,٤٠	٨,٠٩	–	–	٣,١٣٦**	٤,١٤٠**
أخصائي	١٠	٩٣,٣٠	١٦,٣٦	–	–	–	٠,٢٨٤
مدير	١٠	٩٥,٠٠	٩,٥٧	–	–	–	–

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥) **دالة عند مستوى (٠,٠١).**

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين باختلاف التخصص (معلم، مشرف، أخصائي، مدير).

– حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين كل من المعلم ومشرف البرنامج لصالح مشرف البرنامج عند مستوى (٠,٠١)، وبين مشرف البرنامج والأخصائي لصالح مشرف البرنامج عند مستوى (٠,٠١)، وبين مشرف البرنامج ومدير المدرسة لصالح مشرف البرنامج عند مستوى (٠,٠١)، ويمكن تفسير ذلك في أن المشرف بما لديه من معلومات ومهارات وخبرات اكتسبها خلال حياته المهنية إضافة إلى دراسته النظرية السابقة في مجال التربية الخاصة فأنه قد يكون أكثر قدرة ومهارة على تقديم خدمات التربية الخاصة بطريقة أكثر جودة مقارنة بأداء المعلم فهو يُشرف على المعلم ويقدم له التوجيه والإرشاد في هذا المجال، ومقارنة بأداء الأخصائي وأداء مدير المدرسة غير المتخصصين في مجال التربية الخاصة، وهذا يشير إلى أهمية الإعداد المهني والتدريبي للعاملين في مجال التربية الخاصة.

– في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين كل من المعلم والأخصائي، وبين المعلم ومدير المدرسة، وبين الأخصائي ومدير المدرسة في مستوى جودة

خدمات التربية الخاصة كما تُقدم.

ويمكن تفسير ذلك في أن ما لدى معلم التربية الخاصة المبتدئ من معلومات ومهارات متخصصة في مجال التربية الخاصة قد يتساوى مع ما لدى مدير المدرسة من خبرات اكتسبها خلال سنوات عمله السابقة في إدارة برامج التربية الخاصة. إما بالنسبة لعدم وجود فروق دالة بين المعلم والأخصائي قد يرجع إلى أن المعلم قد تكون خبرته العملية(الممارسة) في مجال التربية الخاصة مازالت لا تصل إلى حد الفروق الواضحة بينه وبين الأخصائي.

ب – بالنسبة لمتغير الخبرة: لتحديد اتجاه الفروق بالنسبة لمتغير الخبرة تم حساب اختبار شيفيه لدلالة الفروق، والجدول (١٤) يوضح النتائج.

الجدول رقم (١٤). دلالة الفروق في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم تبعاً للخبرة.

الخبرة	قيمة (ت) والدلالة						
	ن	م	ع	١ – ٥	٦ – ١٠	١١ – ١٥	١٦ فأكثر
١ – ٥ سنوات	٢٠	٨٤,٧٥	١٧,٥٨	–	٣,٩٤٥**	٣,٦٣٥**	٤,١٨٦**
٦ – ١٠سنوات	٧٤	٩٨,٤٦	١٢,٦٢	–	–	٠,٧٤٥	١,٩١٤
١١ – ١٥سنة	٢٧	١٠٠,٥٦	١٢,٢٥	–	–	–	٠,٩٢٠
١٦سنة فأكثر	٣٢	١٠٢,٨٨	١٥,٠٠	–	–	–	–

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥) **دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم تبعاً لاختلاف مستوى الخبرة (١ – ٥ سنوات، ٦ – ١٠ سنوات، ١١ – ١٥سنة، ١٦ سنة فأكثر).

– حيث وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين العاملين من ذوي الخبرة (١٦ سنة فأكثر) وكل من ذوي الخبرة (١ – ٥ سنوات)، وذوي الخبرة (٦ – ١٠سنوات)، وذوي الخبرة(١١ – ١٥سنة) لصالح ذوي الخبرة (١٦ سنة فأكثر)، وهذا شيء منطقي، ويمكن تفسير ذلك أن الفرد كلما مارس العمل لفترة أكبر اكتسب خبرات أكثر في طريقة تقديم خدمات التربية الخاصة بطريقة أفضل، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Hestenes et al.,2008) التي أشارت إلى وجود تأثير دال للخبرة على جودة الخدمات، في حين إنها لا تتفق مع نتائج دراسة الورثان (٢٠٠٧)؛ مسعود ومحمد (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى عدم وجود تأثير دال للخبرة في التدريس وكذا في أساليب التعامل مع التلاميذ في فصول الدمج.

– في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً فيما بين الأفراد من ذوي الخبرة الأكثر من (٦ – ١٠سنوات)، وذوي الخبرة (١١ – ١٥)، وذوي الخبرة (١٦ سنة فأكثر)، ويمكن تفسير ذلك في أن الفرد يستطيع أن

يكتسب المهارات والخبرات التدريسية التي تؤهله لأداء خدمات التربية الخاصة بطريقة تتسم بالجودة بعد مرور الخمس سنوات الأولى من عمله، وما يتم اكتسابه بعد ذلك له أثر ولكنه ليس بدرجة واضحة(دالة).

ج – بالنسبة لمتغير نوع الإعاقة: لتحديد اتجاه الفروق لمتغير نوع الإعاقة(مجال العمل) تم حساب اختبار شيفيه لدلالة الفروق، والجداول (١٥) يوضح النتائج.

الجدول رقم (١٥). دلالة الفروق في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم تبعاً لنوع الإعاقة.

نوع الإعاقة	قيمة (ت) والدلالة						
	ن	م	ع	عقلية	سمعية	بصرية	ص.تعلم
إعاقة عقلية	٧٠	٩٨,٠٩	١٤,٤٤	–	٢,٥٦٦*	٢,٠٢٠*	٠,٠٢٥
إعاقة سمعية	٢٢	٨٩,٠	١٤,٦٣	–	–	٤,٢٠٤**	١,٩٩٨*
إعاقة بصرية	٣٨	١٠٣,٦٣	١١,٩٦	–	–	–	١,٤٩٣
ص. تعلم	٢٣	٩٨,١٧			– –	–	–

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥) **دالة عند مستوى (٠,٠١).**

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين باختلاف نوع الإعاقة (إعاقة عقلية، إعاقة سمعية، إعاقة بصرية، صعوبات تعلم).

حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين العاملين في مجال الإعاقة العقلية والعاملين في مجال الإعاقة السمعية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح العاملين في مجال الإعاقة العقلية.

وجدت فروق دالة إحصائياً بين العاملين في مجال الإعاقة العقلية والعاملين في مجال الإعاقة البصرية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح العاملين في مجال الإعاقة البصرية.

وجدت فروق دالة إحصائياً بين العاملين في مجال الإعاقة السمعية والعاملين في مجال الإعاقة البصرية عند مستوى (٠,٠١) لصالح العاملين في مجال الإعاقة البصرية.

وجدت فروق دالة إحصائياً بين العاملين في مجال الإعاقة السمعية والعاملين في مجال صعوبات التعلم عند مستوى (٠,٠٥) لصالح العاملين في مجال صعوبات التعلم.

في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين العاملين في مجال الإعاقة العقلية والعاملين في مجال صعوبات التعلم، وبين العاملين في مجال الإعاقة البصرية والعاملين في مجال صعوبات التعلم.

وهذا يشير إلى أن نوع الإعاقة (مجال العمل) الذي يعمل فيه المعلم قد يؤثر على مستوى أدائه ومستوى جودة خدمات التربية الخاصة المقدمة، وهنا تتداخل عوامل كثيرة في تفسير هذه الفروق الدالة فقد

يرجع ذلك إلى اتجاه المعلم نحو العمل مع فئة الإعاقة، أو إلى البرامج والمقررات التي درسها في هذا المجال، أو إلى خبراته المهنية في هذا المجال.

الفرض الرابع: «توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما يُدركها الآباء تبعاً لنوع إعاقة أبنائهم».

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين أحادي الاتجاه لمتغير نوع الإعاقة (إعاقة عقلية – إعاقة سمعية – إعاقة بصرية – صعوبات تعلم).

الجدول رقم (١٦). نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمتغير نوع الإعاقة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى الدلالة
بين المجموعات	١٠٨٣,٧٤٣	٣	٣٦١,٢٤٨	*٢,٩٩٩
داخل المجموعات	٣٧٥٨٣,٧٧٦	٣١٢	١٢٠,٤٦١	
المجموع	٣٨٦٦٧,٥١٩	٣١٥		

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥).**

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة لمتغير نوع الإعاقة حيث وجدت قيمة (ف=٢,٩٩٩).

ولتحديد اتجاه الفروق تم حساب اختبار شيفيه لدلالة الفروق، والجدول (١٧) يوضح النتائج.

الجدول رقم (١٧). دلالة الفروق في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك تبعاً لنوع الإعاقة.

نوع الإعاقة	قيمة (ت) والدلالة						
	ن	م	ع	عقلية	سمعية	بصرية	ص.تعلم
عقلية	١٢٦	٧١,٣٨	١١,٣٨	–	**٢,٥٢٩	٠,٩٦٨	٠,٢٣٦
سمعية	٥٣	٦٧,١٩	٦,١٧	–	–	**٣,٦١٧	*٢,٣٧٨
بصرية	٥٧	٧٣,٠٩	١٠,٢٨	–	–	–	٠,٦٢٥
ص.تعلم	٨٠	٧١,٧٩	١٣,٠٨	–	–	–	–

***دالة عند مستوى (٠,٠٥) ** دالة عند مستوى (٠,٠١).**

يتضح من الجدول (١٧) وجود فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما يُدركها الآباء تبعاً لنوع إعاقة أبنائهم (إعاقة عقلية، إعاقة سمعية، إعاقة بصرية، صعوبات تعلم)، وكان اتجاه الفروق كما يلي:

وجدت فروق دالة إحصائياً في خدمات التربية الخاصة كما تُدرك بين الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية عند مستوى (٠,٠١) لصالح الإعاقة العقلية.

ويمكن تفسير ذلك بأنه نظراً لخصائص ذوى الإعاقة العقلية من حيث القدرة العقلية المحدودة وانخفاض مستوى السلوك التكيفي بدرجة ملحوظة وما يترتب على ذلك من صعوبة في التعامل مقارنة بأقرانهم المعاقين سمعياً فإن آباء المعاقين عقلياً يدركون أن ما يقدم لأبنائهم في برامج التربية الخاصة يتوافق مع توقعاتهم من هذه البرامج.

وجدت فروق دالة إحصائياً في خدمات التربية الخاصة كما تُدرك بين الإعاقة السمعية وكل من الإعاقة البصرية عند مستوى (٠,٠١) لصالح الإعاقة البصرية، وبين الإعاقة السمعية وصعوبات التعلم عند مستوى (٠,٠٥) لصالح صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير ذلك بأن ما يحرزه ويحققه ذوو الإعاقة البصرية وذوو صعوبات التعلم من إنجاز أكاديمي قد يفوق ما يحققه ذوو الإعاقة السمعية بدرجة ملحوظة، وهذا بدوره يعكس آثاره الإيجابية على إدراك آباء المعاقين بصرياً وآباء ذوي صعوبات التعلم بأن هذه الخدمات تتصف بالجودة من وجهة نظرهم في حين أن توقعات آباء ذوي الإعاقة السمعية لم تتحقق بعد، فهم يعقدون الآمال الكثيرة على برامج التربية الخاصة خاصة فيما يتعلق بإعداد أبنائهم خلال مراحل ما قبل التعليم الجامعي تمهيداً لإلحاقهم بالتعليم الجامعي الذي يطالبون به خلال تلك الفترة.

في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الإعاقة العقلية وكل من الإعاقة البصرية وصعوبات التعلم، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين الإعاقة البصرية وصعوبات التعلم.

ويمكن تفسير ذلك في أن ما يُقدم من برامج لذوي الإعاقة العقلية وذوي الإعاقة البصرية وذوي صعوبات تعلم قد يحقق ويشبع احتياجات آبائهم المتوقعة من هذه البرامج في تلك الفترة وبالنسبة لعينة الدراسة، وإن وجدت فروق فيما بينهم فهي فروق غير دالة إحصائياً.

الفرض الخامس: «لا توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة».

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق في مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم بالنسبة لكل من المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة باستخدام اختبارات(ت)، والجدول (١٨) يوضح النتائج.

الجدول رقم (١٨). دلالة الفروق بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة على مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين.

م	البعد	المرحلة الابتدائية			المرحلة المتوسطة			قيمة (ت) والدلالة
		ن	م	ع	ن	م	ع	
١	وضوح الأهداف	٨٩	١٨,٢٤	٢,٨٠	٦٤	١٨,١٩	٢,٩٧	٠,١٠٣
٢	المشاركة في اتخاذ القرار	٨٩	١٦,٠٥	٢,٧٧	٦٤	١٦,٨٠	٢,٧٩	١,٦٢٥

تابع الجدول رقم (١٨).

م	البعد	المرحلة الابتدائية			المرحلة المتوسطة			قيمة (ت) والدلالة
		ن	م	ع	ن	م	ع	
٣	التعليم والتدريس	٨٩	١٦,٠٥	٢,٧٧	٦٤	١٦,٨٠	٢,٧٩	١,٦٢٥
٤	العمل بروح الفريق	٨٩	١٧,١٢	٣,٤٦	٦٤	١٨,٠٦	٢,٧٩	١,٧٧٢
٥	مصادر التعلم	٨٩	١٣,٩١	٣,٩٧	٦٤	١٤,٩٢	٣,١٠	١,٦٩٩
٦	علاقة المدرسة بالمجتمع	٨٩	١٥,٠٧	٣,٥٢	٦٤	١٥,٨١	٣,١٣	١,٣٥٢
	الدرجة الكلية	٨٩	٩٦,٤٤	١٧,٠٣	٦٤	١٠٠,٥٨	١٣,٨٧	١,٧٢١

يتضح من الجدول (١٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم، وبالنسبة للدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس الفرعية، حيث وجدت قيمة (ت) بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس (١,٧٢١)، وبُعد وضوح الأهداف (٠,١٠٣)، وبُعد المشاركة في اتخاذ القرار (١,٦٢٥)، وبُعد التعليم والتدريس (١,٦٢٥)، وبُعد العمل بروح الفريق(١,٧٧٢)، وبُعد مصادر التعلم (١,٦٩٩)، وبُعد علاقة المدرسة بالمجتمع (١,٣٥٢)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً، وهذا يؤكد صحة الفرض الخامس، ويتفق مع نتائج دراسة الورثان (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى أنه لا تأثير للمرحلة الدراسية على أداء المعلم.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية في أن أهداف برامج التربية الخاصة كانت واضحة لجميع المعلمين العاملين (بالمرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة) في برامج التربية الخاصة من خلال اطلاعهم على مسيرة التربية الخاصة (الموسي، ١٩٩٩) التي تم الإشارة إليها في تفسير الفرض الأول، فالأهداف واضحة وكل عضو يعرف دوره ويسير العمل بروح الفريق، وهناك مشاركة في اتخاذ القرار، وتنوع في طرق وأساليب التدريس، والحرص من قبل الجميع على توطيد علاقة المدرسة مع المجتمع المحيط.

الفرض السادس: «لا توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة».

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق في مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك بالنسبة لكل من المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة باستخدام اختبارات (ت)، والجدول (١٩) يوضح النتائج.

الجدول رقم (١٩). دلالة الفروق بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة على مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء.

م	البعد	المرحلة الابتدائية			المرحلة المتوسطة			قيمة (ت) والدلالة
		ن	م	ع	ن	م	ع	
١	سهولة الحصول على الخدمة	١٧٣	١٣,٣	٢,٨١	١٤٣	١٣,٢٩	٢,١٤	٠,٠٢١
٢	ملاءمة الخدمة	١٧٣	١٣,٤٤	٣,٠٨	١٤٣	١٢,٩٩	٢,٩٣	١,٣١٠
٣	الدعم المعلوماتي	١٧٣	١٢,٠٣	٢,٣٩	١٤٣	١١,٩٥	٢,٧٣	٠,٢٧١
٤	المشاركة في اتخاذ القرار	١٧٣	١١,٦٧	٣,٠٨	١٤٣	١١,٢٧	٣,٢٨	١,٠٩٥
٥	القبول	١٧٣	١٣,٩٨	٢,٧٥	١٤٣	١٣,٧٨	٢,٧٧	٠,٦٦٢
٦	العدالة	١٧٣	٧,١٨	١,٦١	١٤٣	٧,١٩	١,٥٩	٠,٠٥٣
	الدرجة الكلية	١٧٣	٧١,٦	١٠,٥٨	١٤٣	٧٠,٤٨	١١,٦٦	٠,٨٩٤

يتضح من الجدول (١٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك، وبالنسبة للدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس الفرعية، حيث وجدت قيمة (ت) بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٩٤)، وبالنسبة لبعد سهولة الحصول على الخدمة (٠,٠٢١)، وبُعد ملاءمة الخدمة (١,٣١٠)، وبُعد الدعم المعلوماتي (٠,٢٧١)، وبُعد المشاركة في اتخاذ القرار (١,٠٩٥)، وبُعد القبول (٠,٦٦٢)، وبُعد العدالة (٠,٠٥٣)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً، وهذا يؤكد صحة الفرض السادس، ويمكن تفسير ذلك في أن خدمات التربية الخاصة تُقدم بشكل متسق ومنتظم سواء تلك المقدمة في المرحلة الابتدائية أو المقدمة في المرحلة المتوسطة، وإنها متوافرة في مختلف الأحياء والمناطق مما يسهل الحصول عليها والآباء يتلقون الدعم المعلوماتي ويشاركون في اتخاذ القرارات المتعلقة بأبنائهم، ويشعرون بالقبول والعدالة في الحصول على الخدمات، فالخدمات بشكل عام تلبي احتياجاتهم سواء في المرحلة الابتدائية أو في المرحلة المتوسطة خلال تلك الفترة من وجهة نظر عينة الدراسة الحالية من الآباء.

توصيات الدراسة:

يشير الباحث الحالي إلى أن هذه النتائج مستخلصة في حدود عينة الدراسة الحالية من المعلمين ومن الآباء، وفي حدود الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، ومرتبطة بالفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة (الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٨/ ١٤٢٩هـ الموافق ٢٠٠٧/٢٠٠٨م).

ويمكن في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية وضع بعض التوصيات

لدعم استمرار جودة خدمات التربية الخاصة، نذكر منها ما يلي:

١ – البعد عن المركزية في اتخاذ بعض القرارات التربوية والتعليمية، حيث إن لكل معهد أو برنامج طبيعة خاصة، كما أن لكل فئة من فئات المعاقين ظروفاً خاصة قد تتطلب المرونة في اتخاذ القرار أو إصدار قرارات بديلة.

٢ – التنظيم المستمر للدورات التدريبية للمد يرى ن والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين لإمدادهم بالدعم المعلوماتي المناسب عن ذوي الاحتياجات الخاصة، وبرامج الدمج خاصة أنهم غير متخصصين في التربية الخاصة.

٣ – التنظيم المستمر للدورات التدريبية للمعلمين لإطلاعهم على كل جديد فيما يتعلق بتحسين العملية التعليمية.

٤ – تحديد معايير لقياس أداء المعلمين والعاملين في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث تشمل الأعمال والمهام التعليمية والأنشطة المصاحبة لها، على أن يتم القياس أثناء الأداء، حتى نمنع وقوع الأخطاء من البداية وتقديم التغذية المرتدة.

٥ – تنمية ثقافة الجودة داخل معاهد وبرامج ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال التوعية بأهمية الجودة والتعريف بها، وبأهميتها وأهدافها.

٦ – الاهتمام بالجوانب الإنسانية في العمل.

٧ – إبراز ودعم الجهود المتميزة واستخدام الحوافز الإيجابية كعامل أساسي لتحسين الأداء لدى العاملين في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

٨ – الاهتمام بالتركيز على ربط المقررات الدراسية بالبيئة المحيطة، لتفعيل ما يتم تعلمه واستخدامه والاستفادة به في الواقع العملي.

٩ – تبني منهج يركز على المخرجات من خلال التركيز على الأداء الكفء والفعال.

١٠ – توفير الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ برامج الأنشطة اللاصيفية لذوي الاحتياجات الخاصة.

١١ – العمل على توحيد مفهوم الجودة وأهدافها وعناصرها الرئيسة لدى كافة أطراف العملية التعليمية في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

١٢ – اتخاذ كافة الإجراءات الكفيلة بتحقيق المشاركة الفعالة من قبل أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال ربط إعطاء المكافآت الشهرية بضرورة حضورهم ومشاركتهم في العملية التعليمية خاصة في البلدان التي تُقدم مكافآت شهرية للطلاب.

١٣ – توضيح أن الهدف الرئيسي والجوهري في عملية تقديم خدمات التربية الخاصة هو تحقيق وإشباع احتياجات العملاء(الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وأولياء أمورهم).

١٤ – دعم واستمرار العمل بروح الفريق(فريق العمل) في مختلف أنشطة وبرامج التربية الخاصة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، إبراهيم أحمد. *الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق*. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة، ٢٠٠٢م.

أخضر، فوزية محمد. «تحقق الجودة في التربية الخاصة من خلال الأسرة في ضوء الاتجاهات العالمية». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، مركز الملك خالد الحضاري، بريدة – القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ٨٦٣ – ٩٠٠.

بنتن، نجاة طاهر. «استمارة مقترحة لقياس الجودة في التعليم العام». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، مركز الملك خالد الحضاري، بريدة – القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ٩٨٣ – ١٠١٤.

حجي، أحمد إسماعيل. *الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.

حسن، فايزة محمد. «الوضع القائم للجودة في الميدان التربوي (دراسة وصفية تحليلية)». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، مركز الملك خالد الحضاري، بريدة – القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ٤٠٥ – ٤٣١.

الخشرمي، سحر أحمد. «دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية – دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية». *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، الرياض، المجلد ١٦، العدد (٢)، (٢٠٠٤م)، ص ٧٩٣ – ٨٤٢.

العارفة، عبد اللطيف عبد الله؛ وقران، أحمد عبد الله. «معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام (من وجهة نظر المسئولين والمشرفين التربويين ومدى يرى المدارس في منطقة الباحة التعليمية)». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، مركز الملك خالد الحضاري، بريدة – القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ١٥ – ٦٦.

عبد الحميد، جابر؛ وكاظم، أحمد. *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. ط٢. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٧م.

العصيمي، خالد محمد. «أسس ومتطلبات الجودة الشاملة في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم*

التربوية والنفسية (جستن)، مركز الملك خالد الحضاري، بريدة – القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ١٧٩ – ٢٣٧.

علي، نادية حسن. «التخطيط لتطوير نظام تعليم البنات في ضوء معايير الجودة الشاملة». *مجلة مستقبل التربية العربية*، المركز العربي للتعليم والتنمية بالتعاون مع مكتب التربية العربي لدول الخليج، القاهرة، المجلد ٨، العدد (٢٧)، (٢٠٠٢م).

عليمات، صالح ناصر. *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.

العزي، بشري خلف. «تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، مركز الملك خالد الحضاري، بريدة – القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ١٢٩ – ١٧٦.

الغامدي، على محمد. «تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002)». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، مركز الملك خالد الحضاري، بريدة – القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ٣٤٥ – ٣٧٨.

كوش، هيو. *إدارة الجودة الشاملة (تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الرعاية الصحية وضمان استمرار الالتزام بها)*. ترجمة: طلال بن عايد الأحمدي، الرياض: مركز البحوث، ٢٠٠٢م.

ماضي، محمد توفيق. *تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية في مجالي الصحة والتعليم (نموذج مفاهيمي مقترح)*. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٢م.

مسعود، وائل محمد؛ ومحمد، عبد الصبور منصور. «أساليب تعامل المعلمين مع السلوك غير الملائم في فصول الدمج». *مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة*، الرياض، العدد (١١)، عدد خاص، (٢٠٠٧م)، ص ١٣ – ٥٢.

مطبقاني، محمد صلاح؛ وعجمي، محمد عزت. *تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالمستشفيات وتأثيرها على الارتقاء بأداء العاملين وتحقيق الرضا الوظيفي*. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع، ٢٠٠١م.

معتق، حسين محمد. «أسس ومتطلبات الجودة في التعليم العام». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، مركز الملك

خالد الحضاري، بريدة – القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ٦٣٩ – ٦٦٠.

الموسى، ناصر علي. *مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف*. الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة، ١٩٩٩م.

الميمان، بدرية صالح. «الجودة الشاملة في التعليم العام – المفهوم والمبادئ والمتطلبات (قراءة إسلامية)». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، مركز الملك خالد الحضاري، بريدة – القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ٧٣ – ١٢٥.

الورثان، عدنان أحمد. «مدي تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم (دراسة ميدانية بمحافظة الإحساء)». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، مركز الملك خالد الحضاري، بريدة – القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ٣١١ – ٣٤١.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Blanton, Linda P.; Sindelar, Paul T. & Correa, Vivan L. Models and measures of beginning teacher quality. *The Journal of Special Education*,40(2), 2006.115 – 127.

Cole, Barbara Ann. Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re – conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special needs Education*, 20(3), 2005. 287 – 307.

Forlin, Chris L. *Inclusive educational practices. Chinese Education and Society*, 40(4), 2007. 63 – 75.

Golder, Gill; Norwich & Bayliss, Phil. Preparing teachers to teach pupils with special educational needs in more inclusive schools: evaluating a PGCE development. *British Journal of Special Education*, 32(2), 2005, 92 – 99.

Hestenes, Linda L.; Cassidy, Deborah J.; Shim, Jonghee & Hegde, rchana V. *Quality in inclusive Preschool classrooms .Early Education and Development*, 19(4), 2008. 519 – 540.

Kirstensen, Kirsten ; Omagor – Loican , Onen, Negris & Okot,Daniel. Opportunities for inclusion? The education of learners with special educational needs and disabilities in special schools in Uganda. *Journal of Special Education*, 33(3), 2006.139 – 147.

Lehr, Jennifer K. «Quality» Education: Exploring the value of bringing the quality approach to the communication classroom. *New Jersey Journal of communication*, 8 (2), 2000. 129 – 154.

Maras ,Pam & Aveling Emma – Louise. Students with special educational needs: Transition from primary to secondary school. *British Journal of Special Education*, 33(4), 2006. 196 – 203.

Mittler, Peter. Planning for the 2040s:Every body's business. *British Journal of Special Education*, 35(1), 2008. 3 – 10.

Schomack, Julie. *Total quality education optometric education*. 21(3), 1996. 78 – 79.

Skarbrevik, Karl J. The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 2005, 387 – 401

Total Quality in Special Education Programs and Services as Perceived by Teachers and Parents

Abdulsabor Mansour Mohammed
Associate professor – Special education, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box:2458, Postal Code:11451
E-mail: sabor3333@yahoo.com
(Received 30/12/1429H; accepted for publication 8/6/1431H.)

Keywords: Total Quality, Special Education, Programs ,Services, Opinion's Teachers ,Opinion's Parents.
Abstract: The study aimed to identify the level of total quality in special education programs and services as perceived by teachers and parents.

The sample of this study consists of (153) teachers (89 elementary teachers and 64 middle school teachers), and (316) parent's pupils with special needs.Participants were selected through special education schools and institutions.

Measures for the study included:

- Total Quality in Special Education Programs Scale for teachers.
- Total Quality in Special Education Programs Scale for parents.
- Both instruments built by the researcher.

The results indicated that:

- The programs and services of special education as perceived by teachers and parents distinguished with quality.
- There are no significant differences in quality between elementary teachers or middle school teachers.
- Also, no significant differences in quality between parents of pupils with special needs at elementary or middle schools.