فاعلية برامج التخاطب لذوي اضطرابات التواصل في مراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر وفق المعايير الدولية

The effectiveness of speech intervention programs for people with communication disorders in private education centers in Upper Egypt according to international standards

ا.م.د/ دعاء محمد مصطفى

أستاذ علم نفس الطفل المساعد

رئيس قسم العلوم النفسية

كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة أسيوط

الإستشهاد المرجعى:

مصطفي، دعاء محمد.(٢٠٢٣). فاعلية برامج التخاطب لذوي اضطرابات التواصل في مراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر وفق المعايير الدولية. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٥(٩)، ج(١)، يونيو، ٣٣٥-٣٩٠.

ملخص:

في اطار التوجه العام للاهتمام بذوي الاعاقة في مصر، هدفت الدراسة الحالية الى التحقق من فاعلية برامج التخاطب لذوي اضطرابات التواصل في مراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر وفق المعايير الدولية. تم جمع البيانات من (٩) مراكز بصعيد مصر ضمت(١٧) اخصائيا (٧ ذكور،١٠ اناث). تم تطوير اداة لقيلس فاعلية برامج التخاطب المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في تلك المراكز وفق المعايير الدولية (المجلس الامريكي للاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة Council of Exceptional Children ((CEC,2009))، والمجلس الوطني الامريكي لاعتماد تدريب المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE},2007)، والجمعية الامريكية للكلام واللغة والسمع (American Speech -Language -Hearing Association, (ASHA; 2005)}. ضمت اداة التقييم تسعة ابعاد هي فلسفة البرنامج، العاملين بالمؤسسة (الموارد البشرية)،البيئة المادية، القياس والتقييم،البرامج التربوية والمناهج، فنيات التدريب واستراتيجيات التعليم، مشاركة الاهل، الممارسة المهنية والاخلاقية، والمراجعة والتقييم الذاتي. وتراوح مستوى فاعلية الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل بمراكز التربية الخاصة بصعيد مصر بين المستوى المتوسط والضعيف. وجاء في الرتبة الاولى مشاركة الاهل،ثم المراجعة والتقييم الذاتي في الرتبة الثانية،ثم فنيات التدريب واساليب التعليم في الرتبة الثالثة، و القياس والتقييم في الرتبة الرابعة، وفلسفة البرنامج في الرتبة الخامسة والبرامج التربوية في الرتبة السادسة ، وشارك كل من بعدي العاملين في المؤسسة والممارسات المهنية والاخلاقية الرتبة السابعة وجاء في الرتبة الثامنة والاخيرة البيئة المادية. ولم توجد فروق دالة احصائيا لمستوى ابعاد فاعلية تلك البرامج وفق متغيرات النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وتوصي الدراسة بتبني معايير واضحة ومعممة متسقة مع المعايير الدولية في كافة مراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر.

كلمات مفتاحية: برامج التخاطب–اضطرابات التواصل–التربية الخاصة– المعايير الدولية

Abstract

In the scopeof caring for disabilities in Egypt,the current study aimed at studying the effectiveness of speech intervention programs in community special education centers in upper Egypt according to international standards for special education accreditation.Data was collected from (9) centers(17 speech therapists ;7 males ,10 females). A tool was developed for the purpose of the study.It included 9 dimensions.The level of effectiveness ranged from low to medium.Nevertheless,the dimensions were arranged from first to last as follows:family involvement ,self evaluation,training techniques and teaching strategies,assessment and evaluation ,philosopy ,educational program ,professional&moral practices and personnel (both on the seventh rank), and finally physical invironment. o statistically significant differences were found in level of these programs effectiveness due to gender, qualifications or experience.The study recommended adopting clear and generalized standards that concord to international standards of special education programs.

Keywords:speech intervention speech programs-communication disorders-special education, international standards

مقدمة:

ان مرحلة الطفولة المبكرة مهمة لنمو جميع الاطفال العاديين منهم وذوي الاحتياجات الخاصة. ونظرا لما يعانيه الاطفال المعاقون من تأخر في النمو ؛فان التدخل المبكر يوفر الاثارة المناسبة لحواسهم،كما ان التركيز على دور الاسرة ودعمها وتدريبها يؤدي الى احداث التغيير المطلوب في نمو الطفل.

ومن هذا المنطلق، نشأت مراكز التربية الخاصة التي تستهدف برامجها في الطفولة المبكرة بصفة عامة الفئات التالية:١) الاطفال المتاخرون نمائيا في جانب او اكثر من جوانب النمو،حيث يكون التأخر بمعدل انحرافين معياريين او اكثر عن المتوسط في المجالات المعرفية والانفعالية والحركية والاتصالية اللغوية، ويظهر ذلك مبكرا في اول سنتين من العمر، ٢) الاطفال المعاقون ويعانون من اضطرابات جينية او عصبية او اضطرابات في الايض او تشوهات خلقية،٣) الاطفال المتعرضون لخطر بيولوجي ولديهم تاريخ مرضي قبل الولادة او اثنائها او بعدها، يؤثر على نمو الجهاز العصبي حيث تزيد الظروف البيولوجية من احتمال ظهور تاخر نمائي او مشكلات في التعلم لديهم في المستقبل اذا لم يحدث تدخل علاجي،٤) الاطفال المعرضون للمخاطر البيئية مثل نوعية رعاية الام،وضعف الاستثارة وسوء التغذية ونقص الرعاية الطبية والفقر الاقتصادي والثقافي، وهؤلاء اطفال عاديون الا ان خبراتهم المبكرة والبيئة التي نشاوا بها تمثل تهديدا قائما لنموهم السوي، ويمكن ان يظهروا مشكلات سلوكية ومعرفية وانفعالية في المستقبل(Vaughn, Bos & Schumm, 2007; Stephens & Tauber, 2001

وتعد برامج التخاطب احد اهم البرامج الرئيسة في خدمات تربية ورعاية ذوي اضطرابات النمو والاعاقات الاخري. وتظهر اضطرابات التواصل في كثير من الاعاقات مثل الاعاقة العقلية والاعاقة السمعية والاعاقة البصرية واضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة والشلل الدماغي والتوحد وصعوبات التعلم (السميري وعبد المنعم،٢٠٢٠).

فالتواصل عملية مهمة لجميع الافراد ويتم من خلالها تبادل الافكار والمشاعر والثقافة، وتعتمد على اللغة والنطق السليم.وقد يواجه بعض الاطفال اضطرابا في عملية التواصل، ويتضمن مفهوم اضطرابات التواصل اعاقة اللغة والكلام والنطق والصوت والطلاقة (سالم،٢٠١٤)..

وتتوفر برامج التخاطب في جميع مراكز التربية الخاصة الحكومية والاهلية في مصر بهدف تقديم الرعاية وتأهيل ذوي اضطرابات التواصل، بما يجعلهم يساهمون بفاعلية في المجتمع.لذا، من المهم التحقق من فاعلية وجودة الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل من خلال الرجوع الى معايير عالمية تقدمها المؤسسات المنوطة بالحكم على فاعلية وجودة خدمات التربية الخاصة،ومنها المجلس الامريكي للاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة)٢٠٠٩(Council of Exceptional Children (CEC)، والمجلس الوطني الامريكي لاعتماد تدريب المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)(2007)، والجمعية الامريكية للكلام واللغة والسمع American Speech -Language -Hearing Association (ASHA)(2005).

وبصفة عامة،تسعى عملية تقويم برامج التربية الخاصة في الطفولة الى تقديم افضل الخدمات للمستفيدين،ويتطلب ذلك نظاما لضبط الجودة وفق معايير ومؤشرات يتم من خلالها قياس فاعلية الخدمات المقدمة،بالاضافة الى رفع مستوى الممارسات المهنية لتحقيق اقصى استفادة من الموارد المتاحة. "فيتضمن التقييم جميع الانشطة اللازمة للوصول الى اداء معين او الحفاظ عليه او تطويره نتيجة الالتزام بمعايير تؤدي الى مخرجات وخدمات تعزز ثقة المستفيدين "(Hallahan &Kauffman,2006).

ولضمان جودة الخدمات المقدمة في التربية الخاصة،ينبغي توفر معايير ترتبط بمكونات النظام التربوي،مثل رؤية وفلسفة البرنامج،والادارة والعاملين،والممارسات التعليمية والتقييم الذاتي. ويؤدي وجود واتباع مراكز التربية الخاصة لمعايير ومؤشرات واضحة الى تحقيق الجودةالشاملة في التعليم ويساعد على ادارة تلك المراكز. ان وضع

معايير خاصة تسهم في مراقبة الاداء وايجاد موجهات يسير عليها الاخصائيون بعيدا عن الاجتهاد والعشوائية،يؤدي الى تطوير الممارسات التربوية بمراكز التربية الخاصة.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من اهمية مؤشرات ضبط الجودة في مراكز التربية الخاصة كدليل على فاعلية برامجها، عموما وفي برامج التخاطب لذوي اضطرابات التواصل في مختلف فئات الاعاقة خصوصا، الا ان السؤال مطروح حول مستوى اتباع مراكز التربية الخاصة وما تتضمنه من برامج للتخاطب في مصر للمعايير العالمية لتقييم جودة تلك البرامج والخدمات.

وبالنظر الى واقع خدمات التربية الخاصة في مجال التخاطب فانها لا تسير وفق المعايير العالمية الخاصة بالبرامج المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة (الخطيب والحديدي،٢٠٠٥)، وربما يرجع ذلك انه لم يقابل التوسع في انشاء مراكز التربية الخاصة الاهلية تقييمات نوعية لما يتم تقديمه من برامج التخاطب، وما يتم منها يكون على مستوى فردي،وبجهود غير منظمة،كما انها تقدم بطريقة تقليدية بدون خطة واضحة لادماج الاطفال ذوي اضطرابات التواصل بالتربية العامة.

وعلى الرغم من صدور قانون ١٠ لسنة ٢٠١٨ لذوي الاعاقة، والجهود المبذولة في مصر لتطوير اداء مؤسسات التربية الخاصة وتحسينها، الا انه ما يزال اداء تلك المؤسسات بحاجة الى تقييم وتقويم. وبصفة عامة،يمثل غياب مؤشرات تقييم اداء مؤسسات التربية الخاصة وغياب قاعدة معلوماتية دقيقة،وغياب الية واضحة للاداء تحدد الجودة الشاملة لمؤسسات التربية الخاصة (ابو الحسن والخطيب، ٢٠١٢) معيقات لتطوير التربية الخاصة في مصر.

من جهة اخرى،تمثل مراكز التربية الخاصة الاهلية في مصر بصفة عامة، وفي صعيد مصر بصفة خاصة نسبة كبيرة من مؤسسات تقديم خدمات التخاطب لذوي

اضطرابات التواصل. وبالرغم من ذلك لا توجد معايير واضحة ومعتمدة لتقييم برامج التخاطب بتلك المراكز. وجدير بالذكر انه بالرغم من وجود معايير اقرتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد تطبقها مدارس التعليم العام، الا ان الهيئة اغفلت وضع معايير لجودة مؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة (داوود والطحان والسعودي ٢٠١٩؛ سيد ويوسف،٢٠١٤).

وبمقارنة الجهود البحثية في مجال تقييم فاعلية وجودة برامج التربية الخاصة الحكومية والاهلية في الوطن العربي ومصر، وجدت دراسات عربية كثيرة تناولت تطوير معايير ومؤشرات جودة برامج التربية الخاصة لكافة فئات ذوي الاحتياجات الخاصة بالاردن والسعودية والكويت والامارات العربية المتحدة وسلطنة عمان (ابو الحسن والخطيب، ٢٠١٢؛ البستنجي، ٢٠٠٧؛ الخطيب،٢٠١١،٢٠١٠، ٢٠١٣ ؛ الزارع، ٢٠١٠؛ السريع،٢٠١٤؛ شكوكاني والصمادي، ٢٠١٨؛ العباد،٢٠١٤ العجلوني، ٢٠١٩؛ الغصاونة وبدران والنجادات وعصفور،٢٠١١ االقثامي وحميدي، ٢٠٢١؛ القريني،٢٠١٣؛ قواسمة،٢٠١٦؛ المطيري، ٢٠٢١؛ المعمري، ٢٠٠٠؛ المغاربة،٢٠١٦؛ المكانين والصمادي، ٢٠١٦ ؛ النعيمي،٢٠٠٨). وفي مصر وجدت دراسات محدودة –على حد اطلاع الباحثة – تناولت معايير فاعلية مؤسسات التربية الخاصة بصفة عامة. فتناولت دراسة عوض(٢٠٢١) تقويم الاداء الاستراتيجي لمؤسسات التربية الخاصة في ضوء التكامل بين متطلبات الجودة وبطاقة الاداء المتوازن بمحافظة الاسكندرية. وتناولت دراسة كامل (٢٠١٤) وضع تصور مقترح لضمان جودة خدمات ذوي الاعاقة في ضوء معايير الجودة العالمية.ودرس الطحان واخرون (٢٠١٩) واقع جودة مؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة بمصر،حيث اتضح غياب معايير خاصة بمؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة، والتوصل الى عدد من المعايير المهمة لضمان جودة التعليم والخدمات بتلك المؤسسات.

وجدير بالذكر، ان اكثر الدراسات السابقة تناولت معايير جودة خدمات مؤسسات التربية الخاصة الحكومية والاهلية الموجهة لذوي اضطراب التوحد والاعاقة الفكرية و تشتت الانتباه وفرط الحركة والاعاقة البصرية والسمعية، ولم توجد غير دراسة واحدة

(القثامي وحميدي، ٢٠٢١)، على حد اطلاع الباحثة، تناولت تقويم الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في الطائف بالمملكة العربية السعودية. لذا، توجد حاجة ملحة الى تقييم برامج التخاطب في مراكز التربية الخاصة الاهلية لجميع فئات الاعاقة لتحديد مدى ملائمة تلك البرامج لفئات الاعاقة المستفيدة والتوصل الى نقاط القوة والضعف في تلك البرامج. من ثم، فان قلة الدراسات المصرية في مجال معايير ومؤشرات فاعلية وجودة البرامج التربوية المقدمة للاطفال ذوي اضطرابات التواصل في حدود اضطلاع الباحثة، بالاضافة الى قلة الادوات التي تسهم في تقييم تلك البرامج وفق المعايير العالمية لتقييم برامج اللغة والتخاطب، وعدم وجود معايير ومؤشرات معتمدة من الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد للمؤسسات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، يستدعي اجراء الدراسة الحالية التي تختلف عن دراسة القثامي وحميدي (٢٠٢١) في اداة تقييم مؤشرات فاعلية وجودة تلك البرامج والتي تكونت في الدراسة الحالية من (٩) ابعاد و (٩٥) مؤشرا، وتقتصر على بعض المراكز الاهلية بصعيد مصر دون مدارس التربية الخاصة الحكومية.

مما سبق، تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال التالي: " ما مستوى فاعلية الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في صعيد مصر وفقا للمعايير العالمية ؟ ". ويتفرع من هذا السؤال السؤال الفرعي التالي :

ما مستوى فاعلية برامج التخاطب في مراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر وفقا للمعايير العالمية ؟

أهداف الدراسة:

(١) تحديد مستوى فاعلية برامج التخاطب في مراكز التربية الخاصة الاهلية في صعيد مصر وفقا للمعايير العالمية.

(٢) تحديد مستوى فاعلية برامج التخاطب في مراكز التربية الخاصة الاهلية في صعيد مصر وفقا للمعايير العالمية تبعا لمتغيرات النوع و المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

قد تفيد هذه الدراسة في توفير معايير ومؤشرات لتقييم برامج التخاطب في خدمات التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في مصر والمقدمة لجميع فئات التربية الخاصة المستفيدة. كما قد تفيد الدراسة القائمين على ادارة مراكز التربية الخاصة الحكومية والاهلية في تقييم برامجها في ضوء المعايير العالمية. وقد تؤدي نتائج الدراسة الى مساعدة واضعي السياسات التعليمية والمهنيين والاخصائيين واولياء الامور في فهم وتحديد المكونات الرئيسة في تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة وخدمات التخاطب بها.بصفة عامة،ومن خلال تطبيق المعايير والمؤشرات التقييمية بالدراسة الحالية، يمكن تحديد المشكلات التي تعيق تقديم افضل خدمات التخاطب لمختلف فئات الاعاقة، وتحديد نقاط القوة والضعف بها ومن ثم تطوير تلك الخدمات والبرامج..

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الحدود الموضوعية وهي معايير تقييم برامج التخاطب. كما ان مراكز التربية الخاصة الاهلية في صعيد مصر شكلت الحدود المكانية للدراسة. اما الحدود البشرية فتمثلت في اخصائي التخاطب بتلك المراكز. وقد تم تطبيق اداة الدراسة في الفترة من مايو الى اغسطس عام ٢٠٢٢.

الاطار النظري ومصطلحات الدراسة والدراسات السابقة:

اولاً: الاطار النظري:

تناول الاطار النظري المحاور التالية: معايير ومؤشرات ضبط فاعلية و جودة برامج التربية الخاصة، برامج التخاطب لذوي اضطرابات التواصل، مراكز التربية الخاصة

اولا: معايير ومؤشرات فاعلية وجودة برامج التربية الخاصة:

يشهد ميدان التربية الخاصة اهتماما واضحا بتطوير البرامج والخدمات والكوادر العاملة واستراتيجات القياس والتشخيص والتعلم في ضوء المعايير والمؤشرات التي تضبط عمليات التربية الخاصة بهدف تحسين نوعية تلك الخدمات والبرامج ومن ثم نوعية حياة الاطفال ذوي الاعاقة.

وبصفة عامة، ان وجود معايير ومؤشرات يؤدي الى تحقيق الجودة الشاملة في عملية التعليم ويساعد على ادارتها (المكانين والصمادي، ٢٠١٦).من ثم، تم تطوير معايير للتربية الخاصة تصف الحد الادنى من المعرفة والمهارات والمعتقدات المشتركة عند جميع مربي التربية الخاصة Council for Exceptional Children (2009)، وهذه المعايير هي: الاسس، وتطوير خصائص المتعلمين،والفروق الفردية في التعلم، واستراتيجيات التدريس وبيئات التعلم،و التفاعلات الاجتماعية،والتخطيط للتدريس، والتقويم، والممارسات الاخلاقية والمهنية (المومني، ٢٠٠٨). بمعنى انه لضمان فاعلية وجودة الخدمات المقدمة في التربية الخاصة ينبغي توفر معايير ترتبط بمكونات النظام التربوي، وتتمثل في فلسفة البرنامج،ومعايير الادارة، والعاملين، والممارسات التعليمية والتقييم الذاتي

وعموما تعني الجودة في التعليم اتباع معايير عالمية للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الادنى الى ثقافة الاتقان والتميز (الزواوي،٢٠٠٣). فترتبط الجودة في التعلم بالمنتجات المادية والخدمات والبرامج وبالافراد والعمليات والبيئة التعليمية بما يتلائم مع التوقعات Avidl &Stanly (2004)، وهي متعددة الابعاد وتشمل جميع وظائف التعلم (محمد، ٢٠٠٧).

ويعد التحقق من فاعلية البرامج التعليمية من خلال تطبيبق الجودة في المؤسسات التعليمية مهما، حيث يتم من خلالها توفيراداة قياس وتقويم متكاملة تهدف الى تطوير مسار العملية التعليمية، وتحقق اهدافها بدرجة عالية من الفاعلية، وتسعى الى تحسين نوعية

البرامج والخدما ت التربوية المقدمة (الخطيب،٢٠٠٨؛ داوود والطحان والسعودي،٢٠١٩)، ومن فوائد توفر المعايير تفعيل اجراءات المسائلة للمتطلبات التربوية، وترشيد الانفاق من خلال التركيز على الاولويات، وشمول المعايير جميع المتعلمين على اختلاف مستوياتهم الاجتماعية وقدراتهم، ومساعدة المعلمين على تقويم ادائهم وتقويم جميع جوانب العملية التعليمية (The American National Standards ,2011).

والمعايير في التعليم وصف لما على المتعلم معرفته والقيام به (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد (٢٠١٦)، وهي ما تعرف بمعايير المحتوى مثل قدرة الطفل على التحدث باستخدام قواعد اللغة بشكل صحيح،بالاضافة الى معايير الاداء وهي وصف للخصائص المميزة للعمل مثل حل المشكلات،وهناك معايير الجودة التي تبرز الاداء المميز للمتعلم،وكلها تكون في جمل تقريرية تحدد التوقعات من الاداء وتشير الى اهداف محددة للتعليم والتعلم (Salivia&Tsslduke, ,2004).

كما ان المعايير بيان المستوى المتوقع الذي وضعته الهيئة المسئولة بشأن هدف معين يراد الوصول اليه وتحقيق القدر المطلوب من الجودة او التحسين (Excellence American National Standards Institute ,2011).والمعايير العالمية هي المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة معترف بها عن درجة هدف معين يراد الوصول اليه وتحقيق مستوى معين من الجودة او التميز (National Quality Assurance and Accreditation (2004,. والمعيار هو المستوى النموذجي المطلوب للاداء،وهو عقد اجتماعي لتأكيد التوقعات المتفق عليها حول متطلبات عمل المؤسسة (الفتلاوي،٢٠٠٨، ٦٣).

وبالنسبة للمعيارالخاص بذوي الاحتياجات الخاصة فهو مجموعة المبادىء والقواعد والموجهات المنشورة والمعتمدة لبرامج تعلم ذوي الاعاقة من قبل منظمات الاعتماد الدولية، اي انها الخصائص والشروط الواجب توفرها في البرامج التربوية المقدمة للاطفال ذوي الاعاقة في العالم (الخطيب،٢٠١١، ١٣).

وتتكون المعاييرمن مجموعة من المؤشرات،والمؤشر هو ما يمكن استخدامه للتمييز بين الجيد وغير الجيد في التعليم، اي انها المخرجات النهائية المستهدف الوصول اليها في العملية التعليمية،وهي قابلة للقياس الكمي و /او الوصفي (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد،دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي،٢٠١٦، ١٤٧).

وتتطلب مؤشرات الجودة في برامج تعليم ذوي الاعاقة ما يلي:١) ان تعكس نتائج التقييم حاجات وتوقعات اسر الاطفال ذوي الاعاقة والمعلمين ومقدمي الخدمة،٢) الاهتمام بتنفيذ البرامج ومتابعة تقدم اداء الطفل ومستوى رضا اولياء الامور،٣) تعدد ادوات جمع البيانات في عملية التقييم،٤) مشاركة كل ذوي العلاقة في عملية التقييم،٥) اجراء ومراجعة ذاتية وسنوية،٦) اطلاع جميع ذوي الاعاقة على نتائج التقييم،٧) استخدام النتائج لتحسين نوعية البرامج المقدمة لذوي الاعاقة (الطحان، ٢٠١٩).

وقد تعددت معايير برامج التربية الخاصة،وتضمنت معايير المجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعاقين بالاردن (٢٠٠٩) ثمانية ابعاد هي الرؤية والفكر والرسالة، الادارة والعاملين، البيئة التعليمية، الخدمات والبرامج، التقييم، مشاركة ودعم وتمكين الاسرة، الدمج والخدمات الانتقالية والتقييم الذاتي اما معايير مركز الملك فهد لجودة رعاية ذوي الاعاقة (٢٠١١) فاشتملت على:١) تعديل المباني لتدريس ذوي الاعاقة،٢) وضع مؤشرات الكشف المبكر عن ذوي الاعاقة،٣) تدريب المعلمين والاطفال واولياء الامور للتعامل مع ذوي الاعاقة،٤) اعداد برنامج دمج الطلاب ذوي الاعاقة،٥) مشاركة الاطفال ذوي الاعاقة في الانشطة،٦) توثيق التجارب في دمج ذوي الاعاقة،٦) استطلاع اراء الاطفال ذوي الاعاقة واولياء امورهم حول البرامج المقدمة اليهم.

ذوي اضطرابات التواصل:

يعد التواصل او التخاطب من اهم الخصائص المميزة للانسان وهو وسيلة التعلم الاساسية،كما انه وسيلة العمل والتفاعل الاجتماعي ؛لذا يؤثر اضطراب التخاطب على

جوانب كثيرة من اداء الفرد.ويعتقد الكثير ان اضطرابات التواصل/التخاطب ذات نسبة انتشار ضعيفة في المجتمع،ويرجع ذلك الى ضعف المعرفة بما تتضمنه اضطرابات التواصل من تصنيفات وفئات اعاقة،بالاضافة الى قلة الدراسات المسحية عن هذه الاضطرابات في المجتمعات العربية.ووفق الجمعية الامريكية للسمع والتخاطب فان نسبة انتشار اضطرابات التواصل/التخاطب لدى الاطفال تقدر بنجو ١٥% من مجموع السكان (ASHA,2008).

ويتضمن مفهوم اضطرابات التواصل اعاقة اللغة والكلام. فيقع ضمن اضطرابات التواصل اربعة انواع من الاضطرابات هي: اضطرابات النطق، اضطرابات الصوت،اضطراب الطلاقة الكلامية، واضطراباللغة (محمد،٢٠١١). والكلام عملية معقدة تتطلب تناسق العمل بين اربع وظائف رئيسة هي وظيفة التنفس، واصدار الصوت والرنين الذي يحدث في التجويف الحلقي والانفي والفمي، ووظيفة النطق والتي تنفذها اعضاء النطق،ويشمل اضطراب النطق اضطرابات طلاقة الكلام مثل التلعثم واضطرابات الرنين واضطرابات الصوت (العقيل والدويحي،١٤٣٠ ه،٦٥). اما اضطرابات الصوت فتختلف فيها نوعية او مرونة او شدة وعلو الصوت عن المستوى الطبيعي، بما لا يتناسب وعمر الفرد الزمني ونوعه وثقافته (الزريقات، ٢٠٠٥، ٣٤). ويحدث اضطراب الصوت في واحدة او اكثر من اشكاله وهي شدة الصوت، ارتفاعه وانخفاضه،ونوعيته (عبد الله، ٧٥). وتصنف اضطرابات الصوت وفق اسبابها الى اضطرابات عضوية ووظيفية (العقيل والدويحي،١٤٣٠ه، ٧٥) وقد يترتب على اضطرابات الصوت مشكلات توافق نفسي او شعور بالدونية، وقد ترجع تلك الاضطرابات الى خلل في الميكانيزم الوظيفي للاحبال الصوتية والى فتحة المزمار التي يجب ان تكون ضيقة نوعا ما حتى لا يهرب الهواء الا تحت تأثير الضغط المناسب لاطلاق الاصوات بشكل طبيعي (العقيل والدوحي،١٤٣٠ ه، ٨٨). من ناحية اخرى فان اضطرابات الطلاقة هي انقطاع شاذ في تدفق الكلام مما ينشا عنه ايقاع ومعدل وعدد غير عادي من تكرار الصوت والمقطع،ويصاحب ذلك توتر

مفرط،وبذل جهد غير عادى لانتاج الكلمات (Hedge &Savatore,2019). واخيرا، تعد اضطرابات اللغة مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات النمائية اوالمكتسبة، ويميزها وجود عجز وعدم نضج في استخدام اللغة المنطوقة او اللغة المكتوبة لاغراض الفهم وانتاج اللغة، ويمكن ان يشمل ذلك الشكل او المحتوى او سياق اللغة، وقد تستمر هذه الاضطرابات طول عمر الفرد، الا ان اعراضها ومظاهرها واثارها وشدتها تختلف مع مرور الوقت (Owens,2013).

ثانيا: مصطلحات الدراسة:

- **المعايير الدولية لبرامج التخاطب لذوي اضطرابات التواصل Intenational Standards of speech programs for people with communication disorders** " المستوى النموذجي المتوقع للاداء وفق ما تقره المنظمات المعتمدة عالميا مثل المجلس الامريكي للاطفال غيرالعاديين، والمجلس الوطني الامريكي لاعتماد تدريب المعلمين والجمعية الامريكية للكلام واللغة والسمع، والتي يجب توفرها في الخدمات التربوية المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر لتقييم جودة الاداء وتميزه، وتتكون من مجموعة من المؤشرات تصاغ في جمل تقريرية تحدد توقعات ما يجب ان يكون عليه الاداء وتكون قابلة للقياس. وتتمثل هذه المعايير في هذه الدراسة في الاتي:١) فلسفة البرنامج،٢) العاملين في المؤسسة (الموارد البشرية)،٣) البيئة المادية،٤) القياس والتقييم،٥) البرامج التربوية والمناهج،٦) فنيات التدرير واستراتيجيات التعليم،٧) مشاركة الاهل،٨) الممارسة المهنية والاخلاقية،٩) التقييم الذاتي.
- **برامج التخاطب Speech intervention programs**: مجموعة الانشطة والاهداف المخطط لها والهادفة الى تحقيق احتياجات الاطفال ذوي اضطرابات

التواصل فيما يتعلق بعلاج وتحسين اللغة والكلام في مراكز التربية الخاصة الاهليـــة بصعيد مصر.

- **ذوي اضـــــطرابات التواصـــــل Cildren with communication disorders**:الاطفال المشخصون باحد اضطرابات التواصل –اضـــطرابات اللغـــة والكلام –الملتحقون بمراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر.
- **مراكز التربية الخاصة الاهلية Private special education centers**:المراكز التي تقدم خدمات التخاطب للاطفال ذوي اضطرابات التواصـــل والتابعـــة للاهـــالي والخاضعة لاشراف وزارة التضامن الاجتماعي.

ثالثا: دراسات سابقة:

قيمت دراسة البستنجي (٢٠٠٧) واقع التربية الخاصة فـــي الاردن،مـــن حيـــث الاهداف وفريق التقييم ومصادر المعلومات التي يتم جمعها لغايات التقييم والجانب الـــذي تغطيه عملية التقييم والاختبارات والمقاييس التي تستخدم في عملية التقيـــيم وممارســـات التقييم اللاحقة للتقييم الرسمي واساليب التقييم البديل والمشكلات التي تواجه القائمين علـــى عملية التقييم ومستوى معرفة معلمي التربية الخاصـــة باساســـيات التقيـــيم فـــي التربيـــة الخاصة،بالاضافة الى معرفة الفرق في مستوى معرفتهم تبعا لمتغيرات المؤهـــل العلمـــي والخبرة وسنة التخرج والعمر. بلغت عينة الدراسة (٢٥٥) اخصائيات التقيـــيم و (٣٠١) معلما من معلمي التربية الخاصة ممن يعملون في مراكز التربية الخاصة لذوي صـــعوبات التعلم والاعاقة السمعية والبصرية والحركية والعقلية، ومتعددي الاعاقة. اظهرت النتائج ان اكثر الاهداف التي تسعى افراد عينة الدراسة الى تحقيقها هي التخطيط للتدريس ثم متابعة تقدم وتحسن اداء المتعلم.كما اظهرت النتائج ان معلم التربية الخاصة يتواجد كعضو فـــي فريق التقييم بنسبة مرتفعة، وان نسبة مرتفعة من المراكز والمدارس بالدراسة لا يوجد بها فريق تقييم، كما لا تتوفر ادوات مناسبة للتقييم.

ودرس الزارع (٢٠١٠) مؤشرات فاعلية البرامج التربوية للاطفال التوحديين ودرجة انطباقها على المراكز الحكومية لرعاية الاطفال التوحديين بالمملكة العربية السعودية،وذلك على عينة من (٢٠) مركز للاطفال التوحديين، وتقع بمختلف المناطق بالمملكة. وبني مقياس مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للاطفال،وتالف من (١٧٥) مؤشرا رئيسيا، و(١٠٧) مؤشرا فرعيا تحقق للمقياس دلالات الثبات والصدق. ودلت النتائج الى انه من حيث البرنامج التربوي، انطبقت مؤشرات مجالين من مجالات الجودة بدرجة مرتفعة و هي مؤشرات مجال الخطة التربوية الفردية بمتوسط (٠,٨٤)، ومؤشرات مجال تحليل السوك التطبيقي بمتوسط (٠,٨٠)، في حين ان هناك مؤشرات لاربعة مجالات انطبقت بدرجة متوسطة وهي على التوالي:مؤشرات مجال طرق التدريس والتدريب بمتوسط (٠,٧٤.)، ومؤشرات مجال المنهج المرجعي بمتوسط (٠,٦٤.) ومؤشرات مجال التقييم والتشخيص،بمتوسط (٠,٥٨.)، ومؤشرات مجال التهيئة للدمج،بمتوسط ٠,٦٤)، وانطبقت باقي مؤشرات المجالات الخمس المتبقية بدرجة متدنية، وهي: مؤشرات مجال البيئة التعليمية، ومؤشرات مجال المادية بمتوسط (٠,٤٩.) لكل منهما،ومؤشرات تقييم البرنامج المقدم بالمركز ومؤشرالخدمات المساندة بمتوسط (٠,٤١)، ومؤشرات مجال الكوادر العاملة بمتوسط (٠,٣٦)، وكانت اقل المؤشرات انطباقا هي مؤشرات مجال مشاركة ودعم وتمكين الاسرة بمتوسط (٠,٣٣).

واضاف الخطيب (٢٠١١) انموذج لتطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة للاطفال ذوي الاعاقة العقلية والاطفال ذوي اضطراب التوحد في مؤسسات التربية الخاصة في الاردن في ضوء المعايير العالمية. وتكونت عينة الدراسة من جميع مجتمع الدراسة من مؤسسات ومراكز التربية الخاصة والتي تقدم البرامج والخدمات التربوية للاطفال ذوي الاعاقة العقلية وذوي اضطراب التوحد وعددها (١٥٣) مؤسسة ومركز لجمع البيانات عن مستوى فاعلية البرامج والخدمات المقدمة لذوي الاعاقة العقلية. تكونت الاداة من (٨) ابعاد و(٨٩) مؤشرا. وتكونت اداة تقييم مستوى فاعلية البرامج المقدمة لذوي اضطراب التوحد

من (٨) ابعاد، و(١١٠) مؤشرا. اشارت النتائج فيما يتصل باضطراب التوحد ان هناك بعدا واحدا سجل مستوى فاعلية مرتفع وهو بعد الخدمات والبرامج بمتوسط (.٦٨)، في حين كان هناك ثلاثة ابعاد ذات مستوى فاعلية متوسطة وهي على التوالي:بعد التقييم بمتوسط (.٦٦) وبعد البيئة التعليمية بمتوسط (.٥٥)،وبعد الادارة والعاملين بمتوسط (.٣٧)، اما بقية الابعاد وعددها اربعة ابعاد فقد كانت ذات مستوى فاعلية متدنية وهي بعد الرؤية والرسالة بمتوسط (.٣٣)، ومشاركة ودعم وتمكين الاسرة وبعد الدمج والخدمات الانتقالية بمتوسط قدره (.٣١) لكل منهما،وبعد التقييم الذاتي بمتوسط (.٣٠). كما اشارت النتائج الى المشكلات التي تحد من فاعلية مراكز التربية الخاصة من وجهة نظرالمعلمين وهي:نقص اعداد وتأهيل وتدريب المعلمين، عدم وجود دليل للمعلم والوسائل التعليمية المناسبة،وعدم توفر مختبرات، او اجهزة ومعدات، وقصور في الجانب المادي.

وسعيا الى تقييم البرامج التي تقدم في مراكز ومعاهد التربية الخاصة للاطفال التوحديين في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين واولياء الامور ضمت دراسة الغصاونة والنجادات وبدران وعصفور (٢٠١١) جميع معلمي التربية الخاصة واولياء الامور بها، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي واسفرت النتائج عن ان تقييم البرامج المقدمة للاطفال التوحديين مرتفع من وجهة نظر المعلمين، وكان تقييم اولياء الامور لهذه البرامج منخفضا مقارنة بتقيم المعلمين لها، اوصت الدراسة بمشاركة الوالدين في البرامج التي تقدم لاطفالهم التوحديين والتركيز على عقد دورات متخصصة للمعلمين وخاصة في البرامج العلاجية لهؤلاء الاطفال.

ومن ناحيتها،هدفت دراسة القريني (٢٠١٣) الى معرفة مستوى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الاعاقات المتعددة واهميتها من منظور العاملين فيها بمدينة الرياض. شملت العينة (٩٨) عاملا (معلمين واداريين) واظهرت النتائج قصورا واضحا في تقديم الخدمات الانتقالية في ثلاثة مجالات رئيسة هي:تقييم اداء الطفل لتلقي الخدمات الانتقالية،واعداد الخطة الانتقالية وتنفيذها،وتقييم فعالية الخطة

الانتقالية. اعطت عينة الدراسة اهمية مرتفعة للخدمات الانتقالية للاطفال ذوي الاعاقات المتعددة في دعم وتسهيل انتقالهم من بيئة لاخرى،ولم تظهر فروق دالة احصائيا في مستوى اهمية الخدمات الانتقالية لهؤلاء الاطفال بين العاملين تبعا لاختلاف طبيعة العمل وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتدريب.

وقد كشفت دراسة العباد (٢٠١٤) عن واقع التربية الخاصة بدولة الكويت، من خلال تقييم عدد من المتغيرات التي تتعلق بمعلم التربية الخاصة، الادارة المدرسية، المنهج الدراسي، مجتمع التلاميذ، واسر التلاميذ المعاقين. اختير (١٨٦) فرد من معلمي المدارس الخاصة بدولة الكويت عشوائيا و ضمت تلك المدارس مدارس التربية الفكرية بنين وبنات، النور والامل بنين وبنات، مدرسة السلوك التوحدي، ومدارس الورش التعليمية، والرجاء بنين وبنات، والامل بنين وبنات، ومدرسة التاهيل المهني بنات. اعد مقياس لتقييم كل العناصر المهمة بالتربية الخاصة وهي المعلم، الادارة المدرسية،المنهج الدراسي، اسرة المعاق، مجتمع التلاميذ، وتم التحقق من كفائته السيكومترية. اظهرت النتائج ان المعلمين الذكور قيموا واقع التربية الخاصة بانها في وضع جيد مختلفين بذلك عن المعلمات الاناث وذلك في جميع متغيرات مجال التربية الخاصة.

واستهدف الغرير (٢٠١٦) التحقق من فاعلية برامج وخدمات التعليم والتشخيص والارشاد في مؤسسات اطفال التوحد في الاردن،وشملت الدراسة جميع المؤسسات وتم اختيار (٦) منها عشوائيا كعينة للدراسة. تم تطبيق قائمة مكونة من (٥٤) فقرة تمثل ابعاد التعليم والتشخيص والارشاد،وخلصت النتائج الى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين مؤسسات اطفال التوحد في ابعاد التعليم والتشخيص المقدمة في القطاعين الخاص والاهلي في بعد الخدمات التعليمية لصالح مؤسسات القطاع الخاص.

وهدفت دراسة قواسمة (٢٠١٦) الى تقييم البرامج والخدمات المقدمة للاطفال ذوي اضطرابات التوحد في مراكز التربية الخاصة بالسعودية في ضوء معايير الجودة

الدولية.تألفت عينة الدراسة من (١٠) مراكز للتربية الخاصة في محافظة جدة تقدم خدمات وبرامج تربوية لذوي اضطراب التوحد بشكل عشوائي. تم بناء اداة لتقييم مستوى البرامج المقدمة للاطفال ذوي اضطراب التوحد مؤلفة من (٥٨) مؤشرا، وتم التوصل الى دلالات ثبات وصدق الاداة التي تكونت من الابعاد التالية:البرامج والخدمات التربوية،البيئة التعليمية،التقييم،الدمج والخدمات الانتقالية.جاءت النتائج لتبين ان المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٢,٣٣- ٣,٢٦)،حيث جاء بعد البيئة التعليمية في المرتبة الاولى باعلى متوسط، بينما اتى بعد البرامج والخدمات الانتقالية في المرتبة الاخيرة، وكان المتوسط الحسابي للاداة ككل (٢,٩١).

واعدت المغاربة (٢٠١٦)دراسة هدفت الى تقييم واقع البرامج التربوية والخدمات المساندة المقدمة للطلبة ذوي الاعاقة البصرية في الاردن في ضوء المعايير العالمية،واستخدم المنهج الوصفي،وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤)من العاملين في برامج الطلبة ذوي الاعاقة البصرية في الاردن،واستخدمت استبانة لجمع البيانات، واتضح ان جميع ابعاد الاستبانة جاءت بدرجة متوسطة باستثناء بعد الادوات والاجهزة التكنولوجية المساعدة،فقد جاء مرتفعا. كما اشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا تبعا لمتغير نوع المؤسسة لصالح المؤسسات الحكومية.

وهدفت دراسة المكانين والصمادي (٢٠١٦) الى تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الاردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية وعلاقته بمتغيرات نوع البرنامج وسنة تأسيسه وفئة الاعاقة المستفيدة.تألفت العينة من (٣٠) برنامجا للتربية الخاصة في الطفولة المبكرة (حكومية، خاصة وتطوعية) من الشمال والوسط والجنوب في المملكة. تم تطوير مقياس للمؤشرات النوعية لبرامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة مؤلف من (١٧٠) مؤشرا موزعا على (٩) ابعاد. واشارت النتائج الى ان درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الاردن في مؤشرات بعد التقييم بدرجة مرتفعة بمتوسط (0.80)، في حين ان درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة

المبكرة في مؤشرات الابعاد الثمانية الاخرى،والدرجة الكلية كانت متوسطة:بعدي الخدمات وتمكين الاسرة (0.70)، بعد الدمج والخدمات الانتقالية (0.59)، بعد التقييم الذاتي (0.58)، وبعد الممارسة المهنية الاخلاقية (0.51)، اما الدرجة الكلية للابعاد فبلغ متوسطها (0.72). اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (ز٠٥) في درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في ابعاد المؤشرات النوعية العالمية راجعة الى نوع البرنامج وسنة التاسيس وفئة الاعاقة المستفيدة.

وللكشف عن درجة توفر متطلبات معايير الجودة الشاملة في مراكز التربية الخاصة لدى اقليم الشمال بالاردن، اجرت دراسة العجلوني (٢٠١٩) تقييما على عينة من (٩٨) معلما في مراكز التربية الخاصة في اقليم الشمال، واستخدم المنهج الوصفي، واستبيان تضمن (٣٤) فقرة موزعة على (٣) محاور هي:المعلمون في المراكز،البنية التحيتية،والتاهيل والتدريب في المركز.اظهرت النتائج ان درجة توفر متطلبات الجودة الشاملة في مراكز التربية الخاصة بالاردن جاءت بدرجة تقييم متوسطة في جميع المحاور وفي الاداة ككل، ولم توجد فروق في استجابات افراد عينة الدراسة راجعة الى متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في الدرجة الكلية للاستبيان.اوصت الدراسة بضرورة عقد تدريبات عن اهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة للعاملين بمراكز التربية الخاصة.

وبشأن تقييم واقع الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية، اتبعت دراسة القثامي وحميدي (٢٠٢١) المنهج الوصفي التحليلي،وشمل مجتمع الدراسة وعينتها على جميع العاملين بالكادر الاداري والفني والتعليمي من الذكور والاناث في المؤسسات الحكومية والاهلية –برامج الدمج،والمراكز الحكومية، المراكز الاهلية – التي تعنى بتقديم الخدمات التربوية لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف والبالغ عددهم (٣١٧). وتكونت اداة الدراسة من استبانة لتقييم هذه الخدمات في ضوء المعايير العالمية. تم الحصول على (١٨٥) استبانة تكونت من

(١٠) من الكادر الاداري، و(١٥٦) للمعلمين والمعلمات، و(١٩) اخصـــائي واخصـــائية. خلصت الدراسة الى عدد من النتائج كالتالي: كانت درجة مستوى الخدمات المقدمة لـــذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية في مدينة الطائف في ضـــوء بعض المعايير العالمية مرتفعة،كما ان درجة مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضـــطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة والاهلية في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية تحققت بدرجة مرتفعة ايضا، واظهرت النتائج وجود فروق دالـــة احصـــائيا فـــي مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة والاهلية تعـــزى لمتغيـــرات نـــوع المؤسسة والنوع الاجتماعي والوظيفة والمؤهل العلمي والخبرة.

هدفت دراسة المطيري (٢٠٢١) الى تقييم برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة وتحديد مـــدى انطبـــاق تلـــك المعايير على المدارس التي يتواجد بها الطلبة ذوي فرط الحركـــة وتشـــتت الانتبـــاه فـــي المملكة. تكونت العينة من جميع معلمي ومعلمات فرط الحركة وتشتت الانتباه في بـــرامج فرط الحركة بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض وعددهم (٩٩) معلم ومعلمة،اختير منهم (٥٠) معلم ومعلمة بالطريقة العشوائية الطبقية في ضوء متغير الجـــنس (٢٤ معلـــم، ٢٦ معلمة) وبني مقياس مؤشرات الجودة في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه وتكون مـــن (٥) ابعاد و(٥٦) عبارة. تمثلت الابعاد في: الاسس الفلسفية للبرنامج، الكادر العامل فـــي المدرسة، البيئة المادية للطلاب،القياس والتقييم، البـــرامج التربويـــة والمنـــاهج واســـاليب التدريس. اظهرت النتائج ان درجة تطبيق معايير الجودة في برامج فرط الحركة وتشـــتت الانتباه بشكل عام جاءت منخفضة بمتوسط حسابي (٢,٤٨)، وبالنسبة لدرجة تطبيق معايير الجودة في كل بعد من الابعاد الخمسة فجاء التربتيب الاول لبعد القياس والتقييم بمتوســـط حسابي (٤,٠٨) وبدرجة تطبيق متوسطة، وجاء بعد البيئة المادية للطلاب فـــي الترتيـــب الخامس والاخير بمتوسط حسابي (٢,٠٢) وبدرجة تطبيق منخفضة. كما اظهرت النتـــائج عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس والمؤهـــل العلمـــي والخبـــرة بـــين

متوسطات الرتب لاستجابة افراد عينة الدراسة جول درجة تطبيق معايير ضمان الجودة لبرامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في الابعاد الخمسة. واصت الدراسة باجراء مزيد من الدراسات حول معايير جودة البرامج المقدمة لفئات اخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة تقييم خدمات التربية الخاصة وفق مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية لمؤسسات التربية الخاصة بصفة عامة (البستنجي،٢٠٠٧؛ 2006 ؛ العباد، ٢٠١٤؛ العجلوني،٢٠١٩؛ عوض،٢٠٢١ ؛ المكانين والصمادي، ٢٠١٦) وتناولت دراسات اخرى (الخطيب،٢٠١٣، الزارع،٢٠١٠؛ الغصاونة وبدران والنجادات وعصفور،٢٠١١؛ الغرير،٢٠١٦؛ قواسمة،٢٠١٦) تقييم البرامج المقدمة في مراكز التربية الخاصة للاطفال التوحديين. واستهدفت دراسات اخرى (الحطيب،٢٠١١؛ السريع، ٢٠١٤) تقييم البرامج المقدمة في مراكز التربية الخاصة للاعاقة الفكرية والتوحد. وتناولت دراستي القريني (٢٠١٣) والسوالمة والقمش،٢٠١٣) تقييم برامج التربية الخاصة لذوي الاعاقات المتعددة. وتناولت دراسة القثامي وحميدي(٢٠٢١) تقييم الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف بالسعودية في ضوء بعض المعايير العالمية. واستهدفت دراسة Siegel et al.(2010) اراء وممارسات الاختصاصيين في النطق واللغة بشان مؤشرات جودة الخدمات القائمة على التواصل لدى طلبة ذوي الاعاقات الشديدة في المدارس.

كما هدفت دراسة المغاربة الى تقييم واقع البرامج التربوية والخدمات المساندة المقدمة للطلبة ذوي الاعاقة البصرية في الاردن في ضوء المعايير العالمية.واستهدفت دراسة المطيري (٢٠٢١) تقييم واقع برامج تشتت الانتباه وفرط الحركة في السعودية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة.

وقد تعددت معايير ومؤشرات فاعلية وجودة برامج التربية الخاصة عبر الدراسات السابقة، الا انها اشتركت في تبني المعايير الدوليةة لمؤسسات التربية الخاصة، وهي كما يوضحها الشكل (١) التالي:

الدراسة	الابعاد
العجلوني(٢٠١٩)	المعلمون في المراكز،البنية التحتية،التاهيل والتدريب في المراكز
المكانين والصمادي(٢٠١٦)	السياسات والادارة والعاملون،التقييم،البيئة التعليمية،الخدمات والبرامج،الدمج والخدمات الانتقالية، دعم وتمكين الاسرة،الممارسة المهنية والاخلاقية،التقييم الذاتي
شكوكاني والصمادي (٢٠١٨)	فلسفة البرنامج، العاملون في المؤسسة،البيئة المادية،القياس والتقييم،البرامج التربوية والمناهج،اساليب واستراتيجيات التدريس،مشاركة الاسرة،الممارسة الاخلاقية والمهنية، المراجعة والتقييم الذاتي لبرامج المؤسسة)
قواسمة (٢٠١٦)	البرامج والخدمات،التقييم، البيئة التعليمية،الدمج والخدمات الانتقالية
الزارع (٢٠١٠)	التقييم والتشخيص، البرنامج التربوي الفردي،المنهاج، طرق التعليم والانشطة التعليمية،البيئة التعليمية /المادية، تحليل السلوك الوظيفي والدعم السلوكي الايجابي،متابعة وتقييم التقدم في التعلم،الدمج والتعليم في برامج الدمج، الخدمات المساندة، الخدمات الانتقالية والمهنية،ومشاركة ودعم وتمكين الاسرة،الكوادر العاملة،تقييم المركز
العباد (٢٠١٤)	المعلم والادارة المدرسية، المنهج الدراسي، اسرة المعاق، مجتمع التلاميذ
السريع (٢٠١٤)	الرؤية والرسالة،الادارة والعاملون،البيئة التعليمية،التقييم،الخدمات والبرامج،مشاركة الاسرة،الدمج والخدمات الانتقالية، التقييم الذاتي
ابو الحسن والخطيب (٢٠١١)	البيئة التعليمية،كوادر التربية الخاصة،التقييم والتشخيص،الدعم والمساندة التربوية،الخدمات المساندة
الخطيب (٢٠١٣)	الرؤية والرسالة، الادراة والعاملون،البيئة التعليمية،التقويم،الخدمات والبرامج،مشاركة الاسرة،الدمج والخدمات الانتقالية،التقويم الذاتي).

الدراسة	الابعاد
المطيري (٢٠٢١).	الاسس الفلسفية للبرنامج،الكادر العامل في المدرسة،البيئة المادية،القياس والتقييم،البرامج التربوية والمناهج واساليب التدريس
السوالمة والقمش (٢٠١٣).	الاستراتيجيات التعليمية والانشطة،البرنامج التربوي الفردي، ادارة المؤسسة،البيئة التعليمية،التقييم والتقييم الذاتي،الدمج والخدمات الانتقالية، البعد التكنولوجي
القثامي(٢٠٢١)	الرؤية والرسالة،الكادر الاداري والفني،الخدمات والبرامج، البيئة التعليمية والمرافق العامة،التقييم والتشخيص،التقييم الذاتي

شكل(١)ابعاد فاعلية برامج التربية الخاصة عبر الدراسات السابقة

وفيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة ذات الصلة باهداف الدراسة الحالية فقد كان مستوى الخدمات المقدمة بمراكز التربية الخاصة مرتفعا (القثامي وحميدي،٢٠٢١) ومتوسطا في دراسات (الزارع،٢٠١٠؛ المغاربة،٢٠١٦؛ العجلوني،٢٠١٩)، وجاء هذا المستوىمنخفضا في دراسة المطيري (٢٠٢١). وجاء بعد القياس والتقييم فيالرتبة المرتفعة (المكانين والصمادي،٢٠١٦) وفي الرتبة المتوسطة (الزارع،٢٠١٠؛ الخطيب، ٢٠١١؛ المغاربة،٢٠١٦). اما بعد تمكين الاسرة فجاء في الرتبة المتوسطة (المكانين والصمادي، ٢٠١٦)، وفي الرتبة المنخفضة (الزارع،٢٠١٠؛ الخطيب،٢٠١١). وتدنى ترتيب الامكانات المادية (الزارع،٢٠١٠؛ المغاربة،٢٠١٦؛ المطيري،٢٠٢١). كما وجدت فروق راجعة الى النوع (العباد، ٢٠١٤ ؛ القثامي وحميدي،٢٠٢١) وراجعة الى المؤهل العلمي وسنوات الخبرة (القثامي وحميدي،٢٠٢١)؟، بينما لم توجد فروق في مستوى فاعلية الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة راجعة الى النوع او المؤهل العلمي او الخبرة (القريني،٢٠١٣؛ المطيري،٢٠٢١).

فروض الدراسة:

(١) مستوى البرامج المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر مرتفع.

(٢) توجد فروق دالة احصائيا في مستوىالبرامج المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر تعزى لمتغيرات النوع والمؤهل العلمي والخبرة.

منهجية الدراسة:

اولا: منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف المتغيرات محل الدراسة من خلال المتوسطات الحسابية ومقارنتها بمستويات الاداء المرتفع والمتوسط والمنخفض.

ثانيا: عينة الدراسة:

تالفت عينة الدراسة من عينيتين احدهما استطلاعية والثانية اساسية. تكونت العينة الاستطلاعية من عدد (١٠) معلم ومعلمة في مدارس التربية الخاصة (النور والامل)، اما العينة الاساسية فتكونت من (١٧) اخصائي تخاطب/ تواصل بالمراكز الاهلية التالية:الزرابي ابوتيج باسيوط ؛العزايزة،الغنايم باسيوط؛ بني فيز، صدفا باسيوط؛ مركز كوم ابو حجر صدفا باسيوط، مركز كوم غريب، طما بسوهاج؛ مركز ساحل طهطا بسوهاج؛ مركز جهينة بسوهاج؛ مركز بني عبيد بالمنيا ؛ مركز منسافيس بالمنيا ؛ مركز حجازة بقنا . وبلغ عدد الاناث(١٠) وعدد الذكور (٧). ويبين جدول (١) تفاصيل العينة.

جدول (١) بيانات عينة الدراسة

	اسم المركز	عدد الاناث	عدد الذكور
١	الزرابي ابو الزرابي ابوتيج باسيوط	٢	
٢	العزايزة،الغنايم باسيوط	٢	
٣	بني فيز،صدفا باسيوط	٢	
٤	كوم ابو حجر صدفا	٢	
٥	كوم غريب، طما بسوهاج	٢	
٦	مركز ساحل طهطا بسوهاج		٢
٧	مركز جهينة بسوهاج		١
٨	مركز بني عبيد بالمنيا ؛		١
٩	مركز منسافيس بالمنيا		١
١٠	مركز حجازة بقنا		٢
	الاجمالي	١٠	٧
		١٧	

ثالثا:اداة الدراسة:

هدفت الدراسة الى تقييم برامج التخاطب في مراكز التربية الخاصة الاهلية في صعيد مصر. وقد جمعت البيانات عن واقع خدمات التخاطب المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في صعيد مصر باستخدام اداة طورت وفق الادبيات التربوية ذات الصلة بتقييم ممارسات التربية الخاصة،ومنها معايير الممارسة المهنية التي اقرها المجلس الامريكي للاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، Council for Exceptional Children(2009)، ومعايير المجلس الوطني الامريكي لتدريب المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education(2010) ومعايير الجمعية الامريكية للكلام واللغة والسمع American Speech -Language –Hearing Association (2005) والتي وضعت ابعاد للجودة هي: الغرض من الخدمات ونطاقها،تقديم الخدمات وعمليات

البرنامج،تقييم البرنامج،وتحسين الاداء والاخلاق. اما بالنسبة لمعايير الممارسات المهنية المهتمدة في مجال تعليم الاطفال ذوي الاعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة التابع لمجلس الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فتمثلت في:الاسس، التطوير،خصائص المتعلمين،الفروق الفردية في التعلم، استراتيجيات التدريس،بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية،اللغة، تخطيط التدريس،القياس، الممارسة المهنية، والاخلاقية، والتعاون (Council for Exceptional Children, CEC,2009). اما معايير المجلس الوطني للمعايير النموذجية Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Special Education Sub committee (INTASC)(2005) وتتمثل معايرها في معرفة المحتوى،تطوير المتعلم،استراتيجيات التدريس المتعددة،تنوع المتعلمين،الدافعية والادارة،التخطيط للتدريس،التواصل والتكنولوجيا، القياس،عكس الممارسة،المدرسة والمشاركة المجتمعية (Council for Chief State School Officers { CSSO},2011). وتضم معايير الجمعية الامريكية لبرامج اعداد العاملين في برامج تعليم الطفولة المبكرة National Association for the Education of Young Children (NAYEC) في مراحلها الاساسية والمتقدمة معايير هي:تنمية وتطوير تعلم الطفل،بناء الشراكة مع الاسرة والمجتمع،الملاحظة والتوثيق والقياس لدعم الاطفال والاسر،استخدام اساليب فعالة ومتطورة، استخدام المعارف لبناء منهاج هادف، المهنية، والخبرات الميدانية في الطفولة المبكرة (NAEYC,2010). بالاضافة الىمعاييرالمؤسسة الوطنية لاعتماد خدمات التربية الخاصة National Commission for the Accreditation of Special Education Services (NCASES) وتتمثل في:المؤسسة والادارة،العاملون، الخدمات والبرامج، العلاقة مع المجتمع والدمج،،التقييم والجوانب الصحية، شروط السلامة العامة والادارة المالية (Rous,Kohner -Coogle&Stewart,2004) . كما تم الرجوع الى معايير المجلس الاعلى لشئون الاشخاص المعاقين بالاردن (٢٠١٠)،بالاضافة الى ادوات تقييم برامج التربية الخاصة في الدراسات السابقة (البستنجي،٢٠٠٧ ؛ الخطيب ٢٠١١،٢٠١٣، الزارع،٢٠١٠؛ شكوكاني والصمادي،٢٠١٨؛ العباد، ٢٠١٤؛ العجلوني،٢٠١٩؛ عوض،

٢٠٢١؛ الغصاونة وبدران والنجادات وعصفور،٢٠١١؛ الغرير،٢٠١٦) القثامي وحميدي،٢٠٢١؛ قواسمة،٢٠١٦؛ المكانين والصمادي، ٢٠١٦).

تكونت الاداة من (٩) ابعاد رئيسة هي:١) فلسفة البرنامج،٢) العاملين في المؤسسة (الموارد البشرية)،٣) البيئة المادية،٤) القياس والتقييم،٥) البرامج التربوية والمناهج،٦) فنيات التدرير واستراتيجيات التعليم،٧) مشاركة الاهل،٨) الممارسة المهنية والاخلاقية،٩) التقييم الذاتي. ووفق التعريف الاجرائي لكل بعد وضعت المؤشرات على النحو التالي: بعد فلسفة البرنامج (٩ مؤشرات)، بعد العاملين في المؤسسة (٩ مؤشرات)،بعد البيئة المادية (٢٨ مؤشرا)،بعد القياس والتقييم (٨ مؤشرات)، بعد البرامج التربوية والمناهج (١٠ مؤشؤات)، بعد الممارسة المهنية والاخلاقية (٧ مؤشرات)، بعد التقييم الذاتي (٦ مؤشرات). وبالتالي، تكونت الاداة من (٩)ابعاد تشمل (٩٥)مؤشرا، ويوضح جدول (٢) ذلك.

جدول(٢) ابعاد ومؤشرات مقياس فاعلية برامج التخاطب /التواصل في مراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر

الابعاد	المؤشرات
فلسفة البرنامج	٩
العاملين في المؤسسة (الموارد البشرية)	٩
البيئة المادية	٢٨
القياس والتقييم	٨
البرامج التربوية والمناهج	١٠
فنيات التدريب واساليب التعليم	٩
مشاركة الاهل	٩
الممارسة المهنية والاخلاقية	٧
التقييم الذاتي	٦
المجموع	٩٥

وقد صيغت مؤشرات الابعاد في صورة عبارات يجاب عنها بتتحقق بدرجة مرتفعة، تتحقق بدرجة متوسطة، تتحقق بدرجة منخفضة، وغير متوفر، وتأخذ على التوالي الدرجات (٣، ٢، ١، ٠). وتم الحصول على مستويات التقدير (غير متوفر،منخفض، متوسط، مرتفع) بطرح اقل تقدير من اعلى تقدير وقسمة الناتج على فئات التقدير(٣ -٠ = ٣ / ٤ = ٠,٧٥) ثم طرح الدرجة المقدرة للمستويات من ٠,٧٥ لتحديد مدى الاداء (تتحقق بدرجة مرتفعة ٤-٠,٧٥ = ٣,٢٥، فيكون مداها من ٣,٢٥- ٤ ؛ ومن ٢,٥٠- ٣,٢٤ تتحقق بدرجة متوسطة، ومن ١,٧٥ - ٢,٤٩ تتحقق بدرجة منخفضة ؛ ومن ١- ١,٧٤ غير متوفر).

وقد تم حساب الاتساق الداخلي لاداة الدراسة بحساب معاملات الارتباط بين مؤشرات البعد مع الدرجة الكلية له بعد حذف درجة المؤشر من الدرجة الكلية للبعد وكذلك مع الدرجة الكلية للاداة، وحساب معاملات ارتباط الابعاد بالدرجة الكلية للاداة بعد حذف درجة البعد منها من خلال معادلة كيودر رتشاردسون٢٠، ويوضح جدول (٣) و(٤) النتائج.

جدول (٣) معاملات ارتباط مؤشرات الابعاد بالدرجة الكلية للبعد المنتمية اليه

الابعاد	معامل ارتباط المؤشرات بالدرجة الكلية للبعد								
١فلسفة البرنامج	٠,٥٢	٠,٦٣	٠,٧١	٠,٦٥	٠,٧٤	٠,٨٢	٠,٧٧	٠,٧٦	٠,٦٨
٢العاملين في المؤسسة	٠,٦٥	٠,٥٣	٠,٧٥	٠,٥٦	٠,٧٣	٠,٨٠	٠,٧١	٠,٧٠	٠,٨١
٣البيئة المادية	٠,٦٨	٠,٦٢	٠,٧٧	٠,٧١	٠,٦٨	٠,٨٢	٠,٧٧	٠,٧١	٦٢ز٠
	٠,٦١	٠,٦٣	٠,٥٦	٠,٦٦	٠,٧٦	٠,٧١	٠,٧٣	٠,٦٥	٠,٥٥
	٠,٦٦	٠,٧٧	٠,٨١	٠,٨٢	٠,٧١	٠,٧٦	٠,٥٤	٠,٧٣	٠,٨١
	٠,٦٧								
٤القياس والتقييم	٠,٦٢	٠,٦٦	٠,٧٢	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٦٧	٠,٧٠	٠,٧٧	

الابعاد	معامل ارتباط المؤشرات بالدرجة الكلية للبعد								
٥البرامج التربوية والمناهج	٠,٥٢	٠,٦١	٠,٦٧	٠,٧٢	٠,٧٨	٠,٧٠	٠,٦٤	٠,٧٦	٠,٧٧
	٠,٧٨								
٦فنيات التدريب واساليب التعليم	٠,٦٠	٠,٥٣	٠,٧٢	٠,٧١	٠,٦٧	٠,٧٠	٠,٥٨	٠,٦٨	٠,٦٧
٧مشاركة الاهل	٠,٥٩	٠,٥٢	٠,٥٥	٠,٧١	٠,٦٧	٠,٧٠	٠,٥٨	٠,٦٨	٠,٦٧
٨الممارسة المهنية والاخلاقية	٠,٦٠	٠,٧١	٠,٨١	٠,٧٥	٠,٧٠	٠,٦٢	٠,٦٦		
٩التقييم الذاتي	٠,٧٠	٠,٨٢	٠,٧٨	٠,٨٠	٠,٧١	٠,٦٨			

جدول (٤) معاملات ارتباط المؤشرات بالدرجة الكلية للاداة

الابعاد	معامل ارتباط المؤشرات بالدرجة الكلية للاداة								
١فلسفة البرنامج	٠,٥٠	٠,٦٤	٠,٧٨	٠,٦٣	٠,٧٤	٠,٨٠	٠,٧٩	٠,٧٢	٠,٦٠
٢العاملين في المؤسسة	٠,٦٣	٠,٥٧	٠,٧٩	٠,٥٣	٠,٧٨	٠,٨٧	٠,٧٤	٠,٧٤	٠,٨٦
٣البيئة المادية	٠,٦٧	٠,٧٢	٠,٦٧	٠,٧٤	٠,٦٥	٠,٨٥	٠,٦٧	٠,٧٠	٠,٧٢
	٠,٦٧	٠,٦٥	٠,٥٤	٠,٧٦	٠,٦٦	٠,٦١	٠,٨٣	٠,٧٥	٠,٥٦
	٠,٦٧	٠,٦٧	٠,٧١	٠,٧٢	٠,٦١	٠,٧٥	٠,٥٨	٠,٧٦	٠,٨٧
	٠,٦٩								
٤القياس والتقييم	٠,٦٤	٠,٦٨	٠,٧٦	٠,٧٧	٠,٧٨	٠,٦٩	٠,٨٠	٠,٧٨	
٥البرامج التربوية والمناهج	٠,٦٢	٠,٧١	٠,٦٤	٠,٨٢	٠,٧٢	٠,٧٨	٠,٦٨	٠,٧١	٠,٧٢
	٠,٧٩								

الابعاد	معامل ارتباط المؤشرات بالدرجة الكلية للاداة								
٦فنيات التدريب واساليب التعليم	٠,٦٤	٠,٥٨	٠,٥٩	٠,٧٩	٠,٧٧	٠,٧٣	٠,٥٩	٠,٧٨	٠,٦٣
٧مشاركة الاهل	٠,٥٧	٠,٦٢	٠,٥٣	٠,٧٥	٠,٦٩	٠,٧٨	٠,٥٦	٠,٧٨	٠,٨٧
٨الممارسة المهنية والاخلاقية	٠,٧٠	٠,٧٠	٠,٨٤	٠,٧٨	٠,٦٠	٠,٦٨	٠,٦٩		
٩التقييم الذاتي	٠,٧٦	٠,٨٧	٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٧٦	٠,٦٠			

من الجدولين (٤،٣) السابقين،تبين ان معاملات ارتباط المؤشر بدرجة البعد والدرجة الكلية للاداة على التوالي بالنسبة لبعد فلسفة البرنامج تراوحت من (٠,٥٢ – ٠,٨٢)، وبالنسبة لببعد العاملين في المؤسسة (٠,٥٣ –٠,٨١) ولبعد البيئة المادية (٠,٥٥ – ٠,٨٢)، ولبعد القياس والتقييم (٠,٦٢ – ٠,٧٧)، ولبعد البرامج التربوية والمناهج (٠,٥٢ – ٠,٧٨)،ولبعد فنيات التدريب واساليب التعليم (٠,٥٣– ٠,٧٢) وبالنسبة لبعد مشاركة الاهل (٠,٥٢ – ٠,٧٨) ولبعد الممارسة المهنية والاخلاقية (٠,٦٠ -- ٠,٨١) واخيرا تراوحت معاملات الارتباط لبعد التقييم الذاتي (٠,٦٨ – ٠,٨٢) . كما تراوحت معاملات ارتباط المؤشرات بالدرجة الكلية للابعاد كما يلي: عد فلسفة البرنامج (٠,٥٢،٠,٨٢)، بعد العاملين في المؤسسة (٠,٥٣–٠,٨١)، وبعد البيئة المادية (٠,٥٥– ٠,٨٢)، وبعد القياس والتقييم (٠,٦٢ –٠,٧٧)، وبعد البرامج التربوية والمناهج (٠,٥٢– ٠,٧٨)،وبعد فنيات التدريب واساليب التعليم (٠,٥٣– ٠,٧٢)،وبالنسبة لبعد مشاركة الاهل (٠,٥٢–٠,٧٨)، وبعد الممارسة المهنية والاخلاقية (٠,٦٠–٠,٨١) واخيرا تراوحت معاملات الارتباط لبعد التقييم الذاتي (٠,٦٨–٠,٨٢).

وتم حساب معاملات ارتباط الابعاد بالدرجة الكلية للاداة، ويوضح جدول (٥) النتائج.

جدول(٥)معاملات ارتباط الابعاد بالدرجة الكلية لاداة الدراسة

الابعاد	معاملات ارتباط الابعاد بالدرجة الكلية
فلسفة البرنامج	٠,٧٦
العاملين في المؤسسة (الموارد البشرية)	٠,٩١
البيئة المادية	٠,٧٠
القياس والتقييم	٠,٧٩
البرامج التربوية والمناهج	٠,٨٥
فنيات التدريب واساليب التعليم	٠,٨٠
مشاركة الاهل	٠,٦٨
الممارسة المهنية والاخلاقية	٠,٨٨
التقييم الذاتي	٠,٧٧
الدرجة الكلية للاداة	٠,٩٤

تبين من جدول (٥) ان معاملات ارتباط الابعاد بالدرجة الكلية للاداة تراوحت من (٠,٦٨ – ٠,٩١). وكان مستوى الدلالة لهذه المعاملات (٠,٠١).

الكفاءة السيكومترية لاداة الدراسة

تم التحقق من ثبات اداة الدراسة(تقييم برامج ذوي اضطرابات التواصل في مراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر في ضوء المعايير العالمية، باستخدام معامل الفا كرونباخ، واستخرجت النتائج بتطبيق الاداة على عينة استطلاعية (ن =١٥) من اخصائيين التخاطب، ويوضح جدول (٦) معاملات الفا كرونباخ.

جدول (٦) معاملات الفا كرونباخ لمقياس تقييم برامج التخاطب في مراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر

البعد	المؤشرات	معامل الفا كرونباخ
فلسفة البرنامج	٩	0.563
العاملين في المؤسسة (الموارد البشرية)	٩	0.728
البيئة المادية	٢٨	0.596
القياس والتقييم	٨	0.773
البرامج التربوية والمناهج	١٠	0.862
فنيات التدريب واساليب التعليم	٩	0.626
مشاركة الاهل	٩	0.832
الممارسة المهنية والاخلاقية	٧	0.872
التقييم الذاتي	٦	0.754
الاداة ككل		0.932

اظهرت النتائج بجدول (٦) ان معاملات الفا كرونباخ تراوحت بالنسبة للابعاد من (٠,٥٦٣ -٠,٨٧٢) وهي معاملات مرتفعة، مما يدل على ثبات اداة الدراسة، كما بلغ معامل الفا كرونباخ للدرجة الكلية (٠,٩٣٢) وهو معامل مرتفع..

وتم التحقق من صدق اداة الدراسة لما وضعت لقياسه، فحسب صدق المحك من خلال استخراج معامل الارتباط بين تقديرات افراد العينة الاستطلاعية (ن=١٥) على كل من اداة الدراسة واداة تقييم واقع البرامج المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف بالسعودية في ضوء بعض المعايير العالمية (القثامي وحميدي،٢٠٢٢)، وكذلك اداة تقييم برنامج التوحد (شكوكاني والصمادي،٢٠١٨)ويعرض جدول (٣) معاملات الارتباط للدرجة الكلية للاداة.

جدول (٧) معاملات ارتباط الدرجة الكلية لاداة الدراسة باداتي دراسة شكوكاني والصمادي،٢٠١٨،و دراسة القثامي وحميدي، ٢٠٢٠، ومستويات الدلالة (ن=١٠)

	اداة دراسة شكوكاني والصمادي (٢٠١٨)	اداة دراسة القثامي وحميدي (٢٠٢٠)
معامل الارتباط	٠,٧٨	٠,٨٦
مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١

تبين من جدول (٧) ان معاملات الارتباط كانت مرتفعة حيث بلغت (٠,٧٨، ٠,٨٦) لاداتي دراسة شكوكاني والصمادي،٣٠٢٨، و القثامي وحميدي (٢٠٢٠) على التوالي وبمستوى دلالة (٠,٠١).

الاجراءات والاساليب الاحصائية:

للتحقق من فروض الدراسة تم اتباع الاجراءات التالية:

- التواصل مع مراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر التي ابدت استعداد للمشاركة في الدراسة، وجمع البيانات عن اعداد اخصائيين التخاطب واضطرابات التواصل بها، وطبيعة البرامج والخدمات المقدمة للاطفال ذوي اضطرابات التواصل.

-تطبيق اداة الدراسة على العينة الاساسية (ن= ١٧) اخصائي تخاطب / اضطرابات تواصل بمراكز التربية الخاصة الاهلية ويمثل هذا العدد جميع اخصائيي التخاطب بتلك المراكز.

-تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS (version 20) ومن خلاله تم حساب المتوسطات، الانحرافات المعيارية، النسب المئوية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

اولا:نتائج الدراسة:

الفرض الاول:" مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر مرتفع". وللتحقق من صحة الفرض حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب ورتبت مستويات الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مراكز التربية الخاصة بصعيد مصر، ويوضح جدول (٨) النتائج.

جدول(٨) التكرار والنسبة والمتوسطات الحسابية ومتوسطات الرتب والترتيب لدرجة فاعلية ابعاد الاداة

الابعاد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية			متوسط الرتب	الانحراف المعياري للرتب	الرتبة
				مرتفعة	متوسطة	منخفضة			
١فلسفة البرنامج	التكرار	١٦,٠٦	٣,٠٩٣	2	14	1	2.058	0.428	5
	النسبة			11.8	82.4	5.9			
٢العاملين في المؤسسة	التكرار	١٣,٦	٢,٧٢٨		16	1	1.941	0.2425	7
	النسبة				94.1	5.9			
٣البيئة المادية	التكرار	٢٠,٥٩	٣,٧٧٦		1	16	1.058	0.2425	8
	النسبة				5.9	94.			
٤القياس والتقييم	التكرار	١٥,١٨	٢,٧٢١	2	15		2.117	0.3321	4
	النسبة			11.8	88.2				
٥البرامج التربوية والمناهج	التكرار	١٤,١٨	١,٣٨٠		9	8	1.5294	0.5145	6
	النسبة				52.9	47.1			
٦فنيات التدريب واساليب التعليم	التكرار	١٥,١٨	٢,٧٢١	11	6		2.647	0.4925	2
	النسبة			64.7	35.3				

الابعاد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية			متوسط الرتب	الانحراف المعياري للرتب	الرتبة
				مرتفعة	متوسطة	منخفضة			
٧مشـــاركة الاهل	التكرار	٢٠,٤١	٢,١٢٣	15	2		2.882	0.3321	3
	النسبة			88.2	11.8				
٨الممارســة المهنيـــة والاخلاقية	التكرار	١٠,٥٩	٢,٠٠٢		16	1	1.941	0.242	7
	النسبة				94.1	5.9			
٩التقيـــيم الذاتي	التكرار	١٤,١٨	١,٣٨٠	14	3		2.823	0.3929	1
	النسبة			82.4	17.6				

تبين من جدول(٨) ان متوسطات الرتب لابعاد فاعلية برامج التخاطب المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مراكز التربية الخاصة الاهليةة بصعيد مصر تراوحت ما بين (٢,٨٨٢- ١,٠٥٨) وسجل بعد مشاركة الاهل الرتبة الاولى بمتوسط رتب وانحراف معياري للرتب (٢,٨٨٢ – ٠,٣٣٢١) على التوالي.وسجل بعد المراجعة والتقييم الذاتي الرتبة الثانية بمتوسط رتب وانحراف معياري للرتب (٢,٨٢٣ –٠,٣٩٢٩)، بينما جاء في الرتبة الثالثة بعد فنيات التدريب واساليب التعليم بمتوسط رتب وانحراف معياري للرتب (٢,٦٤٧ –٠,٤٩٢٥) على التوالي، وجاء في الرتبة الرابعة بعد القياس والتقييم بمتوسط رتب وانحراف معياري للرتب (٢,١١٧ – ٠,٣٣٢١) على التوالي. وجاء في الرتبة الخامسة بعد فلسفة البرنامج بمتوسط رتب وانحراف معياري للرتب (٢,٠٥٨ – ٠,٤٢٨) على التوالي، اما بعد البرامج التربوية والمناهج فجاء في الرتبة السادسة بمتوسط رتب وانحراف معياري للرتب (١,٥٢٩ – ٠,٥١٤٥) على التوالي، وجاء في الرتبة السابعة كل من بعدي العاملين في المؤسسة والممارسات المهنية والاخلاقية بمتوسط رتب وانحراف معياري للرتب (١,٩٤١ – ٠,٢٤٢٥). اما بعد البيئة المادية فجاء في ا لرتبة الثامنة والاخيرة بمتوسط رتب وانحراف معياري للرتب (١,٠٥٨ –٠,٢٤٢٥)

الفرض الثاني:"توجد فروق دالة احصائيا في مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر تعزى لمتغيرات النوع والمؤهل العلمي والخبرة ".

(أ) الفروق في مستوى االبرامج المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مراكز التربية الخاصة بصعيد مصر وفق متغير النوع، للتحقق من صحة الفرض تم حساب قيمة Z لاختبار الفروق اللابارامتري،ويعرض جدول (٩) النتائج.

جدول(٩) دلالة الفروق(قيمة z) بين متوسطات استجابات افراد العينة (ن=١٧) في مستوى فاعلية برامج التواصل بالمراكز الاهلية بصعيد مصر وفق متغيرالنوع

	التدريبات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة z	مستوى الدلالة
١فلسفة البرنامج	ذكور	٧	٧,٩٣	٥٥,٥٠	.742	.475
	اناث	١٠	٩,٧٥	٩٧.٥٠		
٢العاملين في المؤسسة	ذكور	٧	٧,٩٣	٥٥,٥٠		..475
	اناث	١٠	٩,٧٥	٩٧,٥٠	.742	
٣البيئة المادية	ذكور	٧	٧,٠٧	٤٩,٥٠	.33	.193
	اناث	١٠	١٠,٣٥	١٠٣,٥٠		
٤القياس والتقييم	ذكور	٧	٦,٩٣	٤٨,٥٠	1.434	.161
	اناث	١٠	١٠,٩٥	١٠٤,٥٠		
٥البرامج التربوية والمناهج	ذكور	٧	١٠,٢١	٧١,٥٠	.845	.417
	اناث	١٠	٨,١٥	٨١,٥٠		
٦فنيات التدريب واساليب التعليم	ذكور	٧	٧,٩٣	٥٥,٥٠	.742	.475
	اناث	١٠	٩,٧٥	٩٧,٥٠		
٧مشاركة الاهل	ذكور	٧	٨,٠٧	٥٦,٥٠	221	.536
	اناث	١٠	٩,٦٥	٩٦,٥٠		
٨الممارسة المهنية والاخلاقية	ذكور	٧	٨,١٧	٤٩,٠٠	.651	.875
	اناث	١٠	٨,٧٠	٠٠.٨٧		
٩التقييم الذاتي	ذكور	٧	8.14	5.700	.845	.417
	اناث	١٠	9.60	9		

اظهر جدول(٩) ان قيمة Z لدلالة الفروق بين استجابات الذكور والاناث على ابعاد اداة الدراسة تراوحت من (٠,٢٢١ -١,٤٣٤) وتراوحت مستويات دلالتها من(٠,١٦١-.٠,٨٧٥) وهي غير دالة عند اي من مستويي الدلالة ٠,٠٥ او ٠,٠١. وكانت الفروق لصالح الذكور في بعد البرامج التربوية والمناهج فقط، حيث كانت متوسطات استجابة الذكور(١٠,٢١) في مقابل (٨,١٥) متوسط استجابة الاناث.

(ب) الفروق في مستوى البرامج المقدمة لذوي ضطرابات التواصل في مراكز التربية الخاصة بصعيد مصر وفق متغير المؤهل.

للتحقق من وجود تلك الفروق،تم استخراج قيم مربع كاي لاختبار الفروق اللابارامتري كروسكال والاس، ويوضح جدول (١٠) النتائج.

جدول (١٠) دلالة تحليل التباين الاحادي (قيمة ف) للفروق بين متوسطات استجابات افراد العينة (ن=١٧) في مستوى فاعلية برامج التواصل بالمراكز الاهلية بصعيد مصر وفق متغيرالمؤهل الدراسي

	المؤهل	العدد	المتوسط الرتب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة z	مستوى الدلالة
١فلسفة البرنامج	بكالوريوس تربية ودورات نطق	6	7.75	١٦,٠٦	٣,٠٩	٢	٦,٧١	٠,٧١٥
	بكالوريوس تربية خاصة تخصص اضطرابات نطق	6	8.08					
	بكالوريوس تربية (برنامج خاص تربية خاصة تخصص اضطرابات تواصل)	5	1.60					
٢العاملين في المؤسسة	بكالوريوس تربية ودورات نطق	6	٩,٠٨	١٣,٠٧٦	٢,٧٢٨	٢	٠,٦٧١	٠,٧١٥
	بكالوريوس تربية خاصة تخصص اضطرابات نطق	6	٧,٨٣					

	المؤهل	العدد	المتوسط الرتب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة z	مستوى الدلالة
	بكالوريوس تربية (برنامج خاص تربية خاصة تخصص اضطرابات تواصل)	5	١٠,٣٠					
٣البيئة المادية	بكالوريوس تربية ودورات نطق	6	١٠,٩٢	٢٠,٥٧	٣,٧٧٨	٢	٢,٣٥٥	٠,٣٠٨
	بكالوريوس تربية خاصة تخصص اضطرابات نطق	6	٦,٥٨					
	بكالوريوس تربية (برنامج خاص تربية خاصة تخصص اضطرابات تواصل)	5	٩,٦					
٤القياس والتقييم	بكالوريوس تربية ودورات نطق	6	١١,٣٣	١٢,٥٩	٢,٢٦٥	٢	٢,٤٠٩	٠,٣٠٠
	بكالوريوس تربية خاصة تخصص اضطرابات نطق	6	٨,٥٨					
	بكالوريوس تربية (برنامج خاص تربية خاصة تخصص اضطرابات تواصل)	5	٦,٧٠					
٥البرامج التربوية والمناهج	بكالوريوس تربية ودورات نطق	6	١١,١٧	١٠,٦٥	١,٩٣٥	٢	٣,١٣٠	٠,٢٠٩
	بكالوريوس تربية خاصة تخصص اضطرابات نطق	6	٦,٢٥					

	المؤهل	العدد	المتوسط الرتب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة z	مستوى الدلالة
	بكالوريوس تربية (برنامج خاص تربية خاصة تخصص اضطرابات تواصل)	5	٩,٧٠					
٦فنيات التدريب واساليب التعليم	بكالوريوس تربية ودورات نطق	6	١١,٣٣	١٥,١٨	٢,٧٢١	٢	٢,٤٠٩	٠,٣٠٠
	بكالوريوس تربية خاصة تخصص اضطرابات نطق	6	٨,٥٨					
	بكالوريوس تربية (برنامج خاص تربية خاصة تخصص اضطرابات تواصل)	5	٦,٧٠					
٧مشاركة الاهل	بكالوريوس تربية ودورات نطق	6	١٢,٠٨	٢٠,٤١	٢,١٢٣	٢	٣,٦٥٧	٠,١٦١
	بكالوريوس تربية خاصة تخصص اضطرابات نطق	6	٧,١٧					
	بكالوريوس تربية (برنامج خاص تربية خاصة تخصص اضطرابات تواصل)	5	٧,٥٠					
٨الممارسة المهنية والاخلاقية	بكالوريوس تربية ودورات نطق	6	٩,٥٨	١٠,٥٩	٢,٠٠٢	٢	١,٢٣٤	٠,٥٤٠
	بكالوريوس تربية خاصة تخصص اضطرابات نطق	6	٦,٦٠					

	المؤهل	العدد	المتوسط الرتب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة z	مستوى الدلالة
	بكالوريوس تربية (برنامج خاص تربية خاصة تخصص اضطرابات تواصل)	5	٩,١٠					
٩التقييم الذاتي	بكالوريوس تربية ودورات نطق	6	١١,١٧	١٤,١٨	١,٣٨٠	٢	٣,١٣٠	٠,٢٠٩
	بكالوريوس تربية خاصة تخصص اضطرابات نطق	6	٦,٢٥					
	بكالوريوس تربية (برنامج خاص تربية خاصة تخصص اضطرابات تواصل)	5	٩,٧٠					

تبين من جدول (١٠) ان قيمة Z لدلاة الفروق بين استجابات افراد العينة على ابعاد اداة الدراسة وفق متغير المؤهل الدراسي قد تراوحت من (٠,٦٧١- ٠,٦,٧١) و لم تكن تلك القيم ذات اي دلالة عند مستوى (٠,٠٥ او ٠,٠١). عموما، كانت اعلى قيم لمتوسطات الرتب لصالح مؤهل "بكالوريوس تربية بدورات نطق" وهي (١٠,٩٢، ١١,٣٣، ١١,١٧،١١,٣٣،١٢,٠٨،٩,٥٨،١١,١٧) للابعاد:البيئة المادية، القياس والتقييم، البرامج التربوية والمناهج، فنيات التدريب واساليب التعليم، مشاركة الاهل، الممارسة المهنية والاخلاقية، والتقييم الذاتي،على التوالي. وبلغت متوسطا الرتب اعلى المستويات (١٠,٣٠) لصالح مؤهل "بكالوريوس تربية برنامج خاص تربية خاصة تخصص اضطرابات تواصل"، وذلك لصالح بعد العاملين في المؤسسة. اما اعلى متوسط رتب لصالح مؤهل "بكالوريوس تربية خاصة تخصص اضطرابات نطق" بلغ (٨,٠٨) لصالح بعد فلسفة البرنامج.

(ج) الفروق في ستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مراكز التربية الخاصة بصعيد مصر وفق متغير الخبرة

للتحقق من صحة تلك الفروق،تم استخراج قيم مربع كاي لاختبار الفروق اللابارامتري كروسكال والاس، ويوضح جدول (١١) النتائج.

جدول (١١) دلالة تحليل التباين الاحادي (قيمة ف) للفروق بين متوسطات استجابات افراد العينة (ن=١٧) في مستوى فاعلية برامج التواصل بالمراكز الاهلية بصعيد مصر وفق متغيرسنوات الخبرة

	الخبرة التدريسية	العدد	متوسط رتب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة z مربع كاي	مستوى الدلالة
١فلسفة البرنامج	اقل من ٥ سنوات	٦	٩,٤٢	١٦,٠٦	3.092	2	0.065	٠,٩٦٨
	٥-١٠سنوات	٦	٨,٧٥					
	اكثرمن ١٠سنوات	٥	٨,٨٠					
٢العاملين في المؤسسة	اقل من ٥ سنوات	٦	١٠,٦٧	١٣,٧٦	2.728	2	١,٦٥٤	0.437
	٥-١٠سنوات	٦	٩,١٧					
	اكثرمن ١٠سنوات	٥	٦,٨٠					
٣البيئة المادية	اقل من ٥ سنوات	٦	٩,٧٥	٢٠,٥٩	3.776	2	٠,٩١٩	0.632
	٥-١٠سنوات	٦	٩,٧٥					
	اكثرمن ١٠سنوات	٥	٧,٢٠					
٤القياس والتقييم	اقل من ٥ سنوات	٦	٧,٦٧	١٥,١٨	2.721	2	١,٦٩٦	٠,٤٢٨.
	٥-١٠سنوات	٦	٨,٣٣					
	اكثرمن ١٠سنوات	٥	١١,٤٠					
٥البرامج التربوية والمناهج	اقل من ٥ سنوات	٦	٧,٤٢	١٤,١٨	1.38	2	٣,٠٢٨	٠,٢
	٥-١٠سنوات	٦	١١,٨٣					
	اكثرمن ١٠سنوات	٥	٧,٥٠					

	الخبرة التدريسية	العدد	متوسط رتب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة z مربع كاي	مستوى الدلالة
٦فنيات التدريب واساليب التعليم	اقل من ٥ سنوات	٦	٩,٤٠	١٥,١٨	2.721	2	٠,٨٢	٠,٦٦٢
	٥-١٠سنوات	٦	٧,٠٠					
	اكثرمن ١٠سنوات	٥	٧,٧٥					
٧مشاركة الاهل	اقل من ٥ سنوات	٦	٦,٧٥	٢٠,٤١	2.123	2	٢,٠٩	٠,٣٥٢
	٥-١٠سنوات	٦	١٠,٧٥					
	اكثرمن ١٠سنوات	٥	٩,٦٠					
٨الممارسة المهنية والاخلاقية	اقل من ٥ سنوات	٦	٨,٨٣	١٠,٥٩	2.002	2	٢,٤٧	٠,٨٨٤
	٥-١٠سنوات	٦	٩,٧٥					
	اكثرمن ١٠سنوات	٥	٨,٣٠					
٩التقييم الذاتي	اقل من ٥ سنوات	٦	٩,٧٥	١٤,١٨	1.380	2	٠,٣٠٦	٠,٨٥٨
	٥-١٠سنوات	٦	٩,٠٠					
	اكثرمن ١٠سنوات	٥	٨,١٠					

اتضح من جدول (١١) ان قيمة Z لدلالة الفروق بين استجابات افراد العينة على ابعاد اداة الدراسة وفق متغير الخبرة قد تراوحت من (٠,٠٦٥ – ٣,٠٢٨)، وتراوحت مستويات الدلالة من (٠,٢٢٠ – ٠,٩٦٨) وجميعها غيردال عند اي من ٠,٠٥ او ٠,٠١. وكانت متوسطات الرتب الاعلى لصالح مستوى الخبرة "اقل من ٥ سنوات " لابعاد الفلسفة، والعاملين، والفنيات، والتقييم الذاتي والمراجعة وهي (٩,٤٢، ١٠,٦٧، ٩,٤٠،٩,٧٥) على التوالي. كما كانت اعلى متوسطات الرتب لصالح مستوى الخبرة " من ٥ الى اقل من١٠ سنوات " لابعاد البرامج التربوية، مشاركة الاهل، والممارسات التربوية والاخلاقية، وهي(١١,٨٣، ١٠,٧٥، ٩,٧٥) على التوالي.اما مستوى الخبرة " من ١٠سنوات فأكثر " فكان اعلى متوسط للرتب لصالحه لبعد القياس وبلغ (١١,٤٠).

مناقشة النتائج:

اولا نتائج الفرض الاول: بينت نتائج هذا الفرض ان مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل بمراكز التربية الخاصة بصعيد مصر تراوحت بين المستوى الضعيف والمتوسط، بالتالي لم تتحقق صحة الفرض الاول. ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى انه بالرغم من وجود مؤشرات دولية لغاعلية الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل بمراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر،الا ان مستوى تطبيقها متوسط او منخفض. ويمكن تفسير ذلك بغياب نظام عام لمراقبة فاعلية و جودة خدمات التربية الخاصة بمصر بصفة عامة وبصعيد مصر بصفة خاصة، حيث تتسم الجهود بانها فردية وغير منظمة. لذا، تحتاج هذه المؤسسات الى دعم فني ومالي كبير، فقد جاء مستوى الخدمات في تلك المراكز في بعد البيئة المادية ضعيفا وفي المستوى الاخير، وهو المستوى الذي ربما اثر على مستوى باقي الخدمات التي تعتمد على الجانب المادي. ويمكن تفسير ارتفاع مستوى مشاركة الاهل في فاعلية الخدمات المقدمة في تلك المراكز،بارتفاع مستوى الوعي من قبل الاهالي، ووجود شراكة واقعية فعلية بين تلك المراكز والاهالي، حيث تراوح مستوى جميع فقرات بعد مشاركة الاهل بين المستوى المتوسط والمرتفع. ولا يعد ذلك غريبا، حيث ان هذه المراكز اهلية قائمة على جهود الاهالي وتنطلق من احتياجاتهم،فكان لزاما على تلك المراكز مشاركة الاسرة في بناء البرامج الخاصة باطفالهم ذوي اضطرابات التواصل.

وقد اختلفت نتيجة الفرض الاول مع نتائج دراستي (القثامي والحميدي،٢٠٢١ ؛ Cushing , 2009) التي اظهرت مستويات مرتفعة للخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في المؤسسات الاهلية كما اختلفت مع دراسة العجلوني(٢٠١٩) التي اظهرت مستويات متوسطة لفاعلية تلك البرامج. من ناحية اخرى، اتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة (المطيري،٢٠٢١؛ Siegel et al. , 2020).

ثانيا: نتائج الفرض الثاني الخاص بالفروق في مستوى الخدمات المقدمة لـذوي اضطرابات التواصل في مراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر وفق متغيرات النوع والمؤهل العلمي والخبرة،فلم توجد فروق دالة احصائيا في مستوى تلك الخدمات تعزى لتلك المتغيرات.وبالرغم من لك، كانت الفروق لصالح الذكور في بعد البرامج التربوية والمناهج فقط. وكانت الفروق لصالح "مؤهل بكالوريوس تربية بدورات نطق " لابعاد:البيئة المادية،القياس والتقييم،البرامج التربوية والمناهج،فنيات التدريب واساليب التعليم،مشاركة الاهل، الممارسة المهنية الاخلاقية،والمراجعة والتقييم الذاتي. بينما كانت الفروق لصالح مؤهل بكالوريوس تربية برنامج خاص تربية خاصة تخصص اضطرابات تواصل " في بعد العاملين في المؤسسة، وكان اعلاها فرقا لصالح مؤهل "بكالوريوس تربية خاصة تخصص اضطرابات نطق " في بعد فلسفة البرنامج. اما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة، فبالرغم من عدم دلالة الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر وفق ذلك االمتغير، الا ان اعلى الفروق كانت لصالح مستوى الخبرة "اقل من ٥ سنوات " لابعاد فلسفة البرنامج، الفنيات، والمراجعة والتقييم الذاتي. كما كانت اعلى الفروق لصالح مستوى الخبرة " من ٥ الى اقل من ١٠ سنوات " لابعاد البرامج التربوية،ومشاركة الاهل،والممارسات التربوية والاخلاقية، وكانت اعلى الفروق لصالح مستوى الخبرة " من ١٠ سنوات فأكثر " لبعد القياس والتقييم.

عموما، يمكن تفسير هذه النتائج من خلال وجود حاجة الى نظام عام لمراقبة فاعلية وجودة برامج التخاطب لذوي اضطرابات التواصل بمراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر. كما قد تعزى النتائج الخاصة بالفروق الراجعة للنوع الى اختلاف عدد الذكور عن عدد الاناث (٧ في مقابل ١٠)، مما جعل جميع الفروق تتجه لصالح الاناث، ماعدا في بعد البرامج التربوية والمناهج. وقد يفسرذلك ايضا الطبيعة الخاصة للاناث مقارنة بالذكور فيما يتعلق بقدرتهن على التحمل والصبر والعطاء عند التعامل مع الاطفال ذوي اضطرابات التواصل، وسعيهن الدائم الى تطوير ادائهن. وبالنسبة لمتغير المؤهل

العلمي، فبالرغم من عدم دلالة الفروق،الا ان الفروق الموجودة كانت منطقية واغلبها لصالح مؤهل "بكالوريوس تربية بدورات نطق"لابعاد البيئة المادية،القياس والتقييم،البرامج التربوية والمناهج نفنيات التدريب واساليب التعليم،مشاركة الاهل، الممارسة المهنية الاخلاقية، المراجعة والتقييم الذاتي، وتمثل هذه الابعاد الجانب الاكثراهمية في برامج التربية الخاصة. ويمكن تفسير ذلك بان افراد العينة الحاصلين على بكالوريوس تربية بدروات نطق لديهم خبرة عملية اكثر مقارنة بالمستويين الاخرين للمؤهل العلمي. كما كانت الفروق لصالح مؤهل بكالوريوس تربية برنامج خاص تربية خاصة تخصص اضطرابات تواصل في بعد العاملين بالمؤسسة، مما يؤشر على تمكنهم من خصائص العاملين والاخصائيين في برامج التخاطب لذوي اضطرابات التواصل. اما الفروق في بعد فلسفة البرنامج فكانت لصالح مؤهل " بكالوريوس تربية خاصة تخصص اضطرابات نطق "،ويعني ذلك تمكن العينة في هذه الفئة من الاسس الفلسفية لبناء برامج التخاطب لذوي اضطرابات التواصل ووعيهم بها. من ناحية اخرى. ان ذلك يعني ان تقييم مستويات الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في المراكز الاهلية بصعيد مصر لا يختلف باختلاف المؤهل، الا ان ذوي التخصص الدقيق اهتموا اكثر برسالة المؤسسة وخططها التنفيذية. من ناحية اخرى، تناسبت الفروق في مستويات الخبرة،بالرغم من عدم دلالتها، مع اهمية وصعوبة ابعاد فاعلية برامج التخاطب لذوي اضطرابات التواصل بمراكز التربية الخاصة بصعيد مصر، فكانت اعلى الفروق لصالح مستوى الخبرة الاكبر (من ١٠ سنوات فاكثر) في بعد القياس والتقييم والذي يعد اهم واصعب معيار لفاعلية برامج التخاطب، ثم الفروق لصالح مستوى الخبرة (من ٥ سنوات الى اقل من ١٠ سنوات)لابعاد البرامج التربوية ومشاركة الاهل والممارسات التربوية والاخلاقية، ثم الفروق لصالح مستوى الخبرة (اقل من ٥ سنوات) لابعاد الفلسفة،الفنيات والمراجعة والتقييم الذاتي. وتعني تلك النتائج انه كلما زادت الخبرة زاد الاداء على المعايير المهمة والصعبة لفاعلية برامج التخاطب لذوي اضطرابات التواصل بمراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر. ان ذلك

يعني ان ذوي الخبرة الاطول في مجال تعليم وتدريب ذوي اضطرابات التواصل لديهم القدرة على التقييم بشكل اكبر مقارنة بذوي الخبرة الاقل.

عموما، اختلفت نتيجة الفرض بالنسبة لفروق النوع مع (العباد،٢٠١٤؛ بني ملحم، ٢٠١٠؛ القثامي وحميدي،٢٠٢١؛ يعقوب، ٢٠٠٨)بينما اتفقت نتيجة الفرض فيما يخص عدم وجود فروق راجعة للنوع في مستوى فاعلية خدمات التربية الخاصة مع نتيجة دراسة المطيري(٢٠٢١). اما بالنسبة للفروق في المؤهل االعلمي فقد اختلفت النتيجة الحالية مع (القثامي والحميدي، ٢٠٢١ ؛ القريني،١٤٣٣ه)، واتفقت مع نتيجة دراسة (المطيري،٢٠٢١ ؛يعقوب،٢٠٠٨ ؛ Siegel et al., 2010). و التي ابرزت اهمية المعرفة التخصصية والتدريب المستمر في مجال اضطرابات التواصل. وفيما يتعلق بالفروق في مستوى الخبرة فقد اختلفت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسات (القثامي والحميدي،٢٠٢١؛ القريني،١٤٣٣ه ؛ بني ملحم،٢٠١٠) واتفقت مع نتائج دراسة (المطيري،٢٠٢١ ؛ Siegel et al.,2010) .

الخلاصة والمحددات:

هدفت الدراسة الى تحديد فاعلية برامج التخاطب المقدمة لذوي اضطرابات التواصل بمراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر. وقد توصلت نتائج الدراسة الى ان فاعلية تلك البرامج في هذه المراكز قد تراوح من المستوى المتوسط الى الضعيف. وقد اتسقت هذه النتائج مع نتائج اغلب الدراسات وبخاصة الدراسات التي اجريت على برامج التخاطب (القثامي والحميدي،٢٠٢١؛ Siegel et al.,2010). وتوفر هذه النتيجة الدليل على الحاجة الى تطوير الممارسات القائمة على الادلة في مجال تعليم وتدريب ذوي اضطرابات التواصل. كما تشير هذه النتيجة الى ضرورة اعتماد المعايير العالمية لبرامج التخاطب كمعايير ملزمة لكافة مؤسسات التربية الخاصة الحكومية والاهلية وتطوير معايير وطنية يتم التدريب عليها و مراجعة وتطوير الممارسات التدخلية وفقا لها. وقد توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق راجعة الى النوع او المؤهل العلمي او سنوات الخبرة

للاخصائيين عينة الدراسة في تقييم مستوى فاعلية برامج التخاطب لـــذوي اضـــطرابات التواصل بمراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر. وقد كان مثيرا للاهتمـــام اتســـاع الفجوة بين المعرفة النظرية والممارسة العملية لدى افراد العينة.

عموما تحددت نتائج الدراسة الحالية بطبيعة العينـــة وخصائصـــها المعرفيـــة و المهارية والوجدانية، فقد لوحظ اختلاف اتجاهاتهم نحو العمل مع الاطفال ذوي اضطرابات التواصل، بالاضافة الى اختلاف استجاباتهم على فقرات معايير فاعلية برامج التخاطب اداة القياس في الدراسة. لذا، فان احد المحددات المهمة للنتائج الحالية هو اداة الدراسة التي يلزم ان تكون المؤشرات بها بسيطة وقابلة للقياس. كما ان احد المحددات في الدراسة الحالية هو الاعتماد على توزيع المعايير ومؤشراتها على ادارة المراكز دون توفير فرصة للجلوس مع افراد العينة وتوضيح تلك المؤشرات لهم، الامر الذي يمكن ان يكون احدث اختلافات فـــي الاستجابات و بالتالي ضعف تقييم معايير الفاعلية لتلك البرامج.

التوصيات:

- تدريب جميع العاملين بمراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر اثناء الخدمـــة، على تقديم الخدمات لذوي اضطرابات التواصل لتطوير ادائهـــم المهنـــي وتحقيـــق مستوى خدمات ذو فاعلية وجودة مرتفعة.
- وضع نظام جودة ذو معايير مقننة ومعممة ومتسقة مع المعايير الدولية للاشـــراف على الخدمات المقدمة لذوي اضطربات التواصل بمراكز التربية الخاصة بصـــعيد مصر ومراقبتها.
- تطوير المباني وجعلها متاحة لذوي الاعاقات عموما وذوي اضطرابات التواصـــل بصفة خاصة وفق المعايير الهندسية الدولية.

- ادراج التكنولوجيا الحديثة في الادوات المساعدة لتعليم وتعلم الاطفال ذوي اضطرابات التواصل.
- الابتكار في التخلات التي تستهدف التواصل وتحديد افضل الممارسات مع الافراد ذوء الاعاقات التواصلية الشديدة.
- تطوير التدخلات عالية الجودة في مجال اضطرابات التواصل من خلال الممارسات القائمة على الادلة والمبادىء التوجيهية العملية لصنع افضل تأثير على تواصل الافراد ذوي الاعاقات الشديدة ونقلها الى البيئات المدرسية.

البحوث المقترحة:

(١) دراسة تأثير التفاعل بين متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة على فاعلية الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل بمراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر.

(٢)مقارنة الفروق في مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مدارس التربية الخاصة الحكومية ومراكز التربية الخاصة الاهلية بصعيد مصر.

(٣)تقنين اداة قياس فاعلية برامج التخاطب لذوي اضطرابات التواصل مناسبة للبيئة المصرية ومتسقة مع المعايير الدولية المعتمدة لتلك البرامج.

شكر وامتنان

تشكر الباحثة جمعية الصعيد للتربية والتنمية التابعة لوزارة التضامن الاجتماعي على تعاونها وتوفير البيانات الخاصة بالدراسة.

المراجع

البستنجي، مراد(٢٠٠٧). واقع التقييم في التربية الخاصة في الاردن، *رسالة دكتوراة*،الجامعة الاردنية،الاردن.

الخطيب، جمال (٢٠٠٨). *التربية الخاصة*،عمان ندار وائل للنشر.

الخطيب، عاطف عبد الله موسى ؛ بني عبد الرحمن، مجدولين سلطان ؛ الزعبي، سهيل محمود (٢٠١٣). مستوى فاعلية مؤسسات ومراكز التربية الخاصة التي تعنى بالتوحد في الاردن وفقا للمعايير الدولية.*مجلة جامعة القدس المفنوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١(٤)، ٣٩٢ -٤٢٥.

الخطيب، عاكف (٢٠١٠).انموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمكة للاطفال ذوي الاعاقة العقلية والاطفال ذوي اضطراب التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الاردن في ضوء ايير العالمية،*رسالة دكتوراة*،جامعة عمان العربية للدراسات العربية،كلية العلوم التربوية والنفسية،عمان.

داوود، عبد العزيز احمد محمد ؛ الطحان،سمير محمد خالد؛ السعودي، رمضان محمد محمد (٢٠١٩). معايير اعتماد مؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة بمصر في ضوء بعض خبرات الدول الاجنبية. *مجلة كلية التربية*، ١٩ (٢)،٢٨٥ -٢٦١.

الزارع، نايف بن عابدين ابراهيم(٢٠١٠). مؤشرات ضبط الجدودة في البرامج التربوية للاطفال التوحديين ودرجة انطباقها على مراكز الافال التوحديين في المملكة العربية السعودية، *دراسات تربوية ونفسية*، ٦٨،٢٤٧-٢٩٠.

الزوواوي، خالد (٢٠٠٣). *الجودة الشاملة في التعليم واسواق العمل في الوطن العربي*، القاهرة، مجموعة النيل العربية.

سالم، اسامة فاروف(٢٠١٤).*اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق*.عمان،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السريع، احسان غديقان (٢٠١٤). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للاطفال ذوي الاعاقة الذهنية واضطراب التوحد في ضوء معايير الجودة الاردنية.*مجلة المنارة للبحوث والدراسات*،٢٠ (٢)، ٩ -٣٣.

السميري، ياسر عباد، عبد المنعم، اسامة حسن (٢٠٢٠). فاعلية برنامج لخفض اضطرابات اللغة وتحسين مفهوم الذات للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مركز طيبة التخصصي.*مجلة العلوم الانسانية بجامعة حائل*،١(٧)،٤٥-٦٧.

السوالمة، محمد لي احمد ؛القمش،مصطفى نوري مصطفى(٢٠١٣). تقييم فاعلية الخدمات المقدمة للافراد ذوي الاحتياجلمتعددة في مؤسسات التربية الخاصة في الاردن من وجهة نظر المعلمين والمديرين واولياء الامور.*رسالة دكتوراة*،جامعة العلوم الاسلامية العالمية،عمان.

سيد، رضا فاروق حافظ؛ يوسف، داليا محمود (٢٠١٤). تصور مقترح لمعايير الجودة الشاملة:*المؤتمر الدولي الاول للاعاقة "العمل مع المعاقين، الواقع والمأمول*، المنيا (١٦-١٧ اغسطس،كلية الخدمة الاجتماعية،جامعة حلوان.

شكوكاني، هيثم ؛ الصمادي، جميل محمود(٢٠١٨). تقييم برامج اضطراب طيف التوحد في الاردن في ضوء مؤشرات ضبط الجودة.*دراسات العلوم التربوية*،٤٥(٤)،١-٢٦.

الطحان، سمير محمد خالد (٢٠١٩). معايير اعتماد مؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض الدول الاجنبية وكيفية الافادة منها في مصر. *رسالة ماجستير* نكلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

العباد، وسمية عبد الله (٢٠١٤). تقييم واقع التربية الخاصة كما يدركه التربويون والعاملون في مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت:منظور تربوي تعليمي. *دراسات تربوية ونفسية*، كلية التربية بالزقازيق،٨٤، ١٠٣- ١٥٨.

عبد الله، سهير محمود امين (٢٠٠٥). *اضطرابات النطق والكلام*: التشخيص والعلاج. القاهرة، عالم الكتب.

العجلوني، بلال عبد الحق علي (٢٠١٩). درجة توافر متطلبات معايير الجودة الشاملة مراكز التربية الخاصة لدى اقليم الشمال في المملكة الاردنية الهاشمية، *ماجستير* الادارة التربوية، جامعة ال البيت.

العقيل، عبد الرحمن ابراهيم (١٤٣٠ ه). *اضطرابات التخاطب عند الاطفال (ارشاد الاسرة والمعلم)*. الرياض،مكتبة الملك فهد الوطنية.

عوض، هالة عمر محمد (٢٠٢١). تقويم الاداء الاستراتيجي لمؤسسات التربية الخاصة في ضوء التكامل بين متطلبات الجودة وبطاقة الاداء المتوازن –دراسة تقويمية بمحافظة الاسكندرية، *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، جامعة اسيوط، ١٦٤،١٩-٢٥٥.

الغرير، احمد نايل (٢٠٦). فاعلية برامج وخدمات التعليم والتشخيص والارشاد في مؤسسات اطفال التوحد، *مجلة التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية*، جامعة بابل،٢٥، ٦٢-٧٩.

الغصاونة، يزيد عبد المهدي (٢٠١١). *تقييم البرامج التربوية التي تقدم في مراكز ومعاهد التربية الخاصة للاطفال التوحديين في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين واولياء الامور*، ٢(١٤٦)، ١١٩- ١٤٢.

الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٨). *الجودة في التعليم*.عمان،دار الشروق.

القثامي، امجاد سهيل صالح ؛ حميدي، مؤيد عبد الهادي (٢٠٢١).واقع الخدمات القدمة لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية. *مجلة العلوم الانسانية*، جامعة حائل،٥٠،١١-٧٩.

القريني،تركي عبد الله سليمان (٢٠١٣).مدى تقويم الخدمات الانتقالية في المؤسسات التعليمية للتلاميذ ذوي الاعاقات المتعددة من منظور العاملين فيها،*رسالة التربية وعلم النفس*،٥٨، ٤٠ -٨٥.

قواسمة، كوتر عبد ربه (٢٠١٦). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للاطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد في مراطز التربي الخاصة في ضوء المعايير العالمية في المملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية*، جامعة الازهر، ١٧١، جزء٤، ١٨٩ -٢٢٩.

كامل، راضي عدلي (٢٠١٤). ضمان جودة خدمات المقدمة لذوي الاعاقة في ضوء المعايير العالمية: دراسة ميدانية بمحافظة اسوان. *مجلة كلية التربية* ببنها،٢(٩٧)،١-٤٢.

المجلس الاعلى لشئون الاشخاص المعوقين (٢٠٠٧). *معايير الاعتماد الخاص لبرامج وخدمات التوحد*، عمان، الاردن.

المطيري،عائشة بنت منور (٢٠٢١). تقييم واقع برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة.*مجلة التربية الخاصة والتاهيل*، ١٣(٤٤)، ١٦٦ -٢٠٧.

المغاربة، انشراح سالم (٢٠١٦). تقييم واقع البرامج التربوية وخدمات الدعم المقدمة للطلاب ذوي الاعاقة البصرية في الاردن في ضوء المعايير العالمية. *مجلة دار سمات للدراسات والبحوث*،١٠،٣٦٣- ٣٨٣.

المكانين، هشام عبد الفتاح عطيوي؛ الصمادي، جميل محمود (٢٠١٦). تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الاردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية.*دراسات العلوم التربوية*،٤٣(٢)، ٨١٧- ٨٣٦.

المومني، وفاء (٢٠٠٨). مدى توافق مؤسسات التربية الخاصة مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم، *رسالة دكتوراة*، الجامعة الاردنية.

النعيمي، فاطمة (٢٠٠٨). تقييم برامج التدخل المبكر للمعاقين عقليا في دولة الامارات العربية المتحدة من وجهة نظر الاكهات والمعلمين، *رسالة ماجستير*،جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان، الاردن.

الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد (٢٠٠٧). *دليل ارشادي لاعداد المعايير الاكاديمية القياسية القومية للتعليم العالي في مصر*، وزارة التعليم العالي.

يعقوب، عادل عبد الرازق (٢٠٠٨). تقييم برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية لهذه البرامج. *رسالة دكتوراة*،كلية التربية،جامعة عمان العربية للجراسات العليا.

American Speech-Language-Hearing Association. (2005). *Quality Indicators for Professional Service Programs in Audiology and Speech*- Language Pathology

Avidl, G. & Stanley, D. (2004). *Total Quality*. New York:Macmillan College Publishing.

Bowen, C. (2014). *Children's Speech Sound Disorders*. John Wiley & Sons

Carol, R. , (2007). *Indicators of Quality In Full-Time Inclusive Preschool Program*, State University Of New York At Albany..

Council for Exceptional Children (2009).*What Every Special Educator Must Know; Ethics, Standers, and Guidelines for Special Education*, Sixth Edition, Retrieved from:http://www.cec.sped.org/~/media/Files/Standards/News%20and

Council of Chief State School Officers(2011). *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) Special Education Standards,* Retrieved from: http://www. ecu.edu /cseduc/ teached/upload/ INTASCS tandardsindicators.pdf

Council of Exceptional Children (2008). *What Every Special Educator Must Know: Ethics*, Standards and Guidelines for Special Educators, (6th Ed).

Hallahan, D. & Kauffman, j. (2006). *Exeptional Learners:Introduction to Special Education* (11th Ed.)New Jersey:Prentic-Hall.

Hegde, M. N., & Salvatore, A. P. (2019). *Clinical research in communication disorders: Principles and strategies*. Plural Publishing.

Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. (2005). Interstate new teacher assessment and support consortium standards. Washington, DC. Council of Chief State Schools Officers. *Retrieved February*, 12(2007), 2-3.

NAAC (2004). *Quality Higher Education And Sustainable Development" National Assessment And Accreditation Council, Bangalore*. New York: Delmar Puplishers.

National Association for the Education of Young Children(2010). *NAEYC Standards for Initial and Advanced Early Childhood Professional Preparation Programs*, Retrieved from: http://www. naeyc.org/ncate/files/ncate/ NAEYC%20Initial %20 and %20 Advanced% 20Standards%2010_2012.pd

National Commission for the Accreditation of Special Education Services, (NCASES) standards for accreditation (2007). washington, DC

National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)(2008): *Professional Standards for the Accreditation ofTeacher Preparation Institution s*،Washington

Owens Jr, R. E. (2013). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention*. Pearson Higher Ed.

Rous, B., Kohner-Coogle, M., and Stewart, J. 2004, *Links to Early Childhood Standards.* Lexington, KY: University.

Salivia,J,Yssldyke,J.(2004).*Assessment in Special Inclusive Education.Boston*,Houghton Hifflin Company.

Siegel, E. B., Maddox, L. L., Ogletree, B. T., &Westling, D. L. (2010).Communication-Based Services Forpersons With Severe Disabilities In Schools:A Survey Of Speech-Language Pathologists. *Journal Of Communication Disorders*, 43 (2), 148- 159

Stephnes, L. C., and Tauber, S.K. 2001, Early Intervention. In J. Case Smith *(Ed)*, Occuptional Therapy for Children (pp.708-729). St Louis: Mosby

Vaughn, S. Bos, C. and Schumm, J. S. 2007, *Teaching Exceptional,Diverse, and At-Risk Students in the General Education Classroom*, 4 th Ed, Boston, MA: Allyn and Bacon.