درجة رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر ودور مشاركتهم في جودة العملية التعليمية

د.سجى سليم ابو هلال

تاريخ الاستلام:2021/08/11 تاريخ القبول: 2021/12/17

الملخص

هدفت هذه الدراسة الكشف عن درجة رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر ودور مشاركتهم في جودة العملية التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (73) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في أربع مدارس في العاصمة عمّان، واستخدمت الباحثة استبانة درجة الرضا لدى معلمي التربية الخاصة المكون من (18) فقرة، واستبانة دور مشاركة الأسر في جودة التعليم المكون من (18) فقرة، وتم التحقق من صدق أدوات الدراسة وثباتها، وأظهرت النتائج أن درجة رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر كان متوسطاً، وأن دور مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في جودة العملية التعليمية كان مرتفعاً، ووجود علاقة إيجابية قوية بين درجة رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر ودور مشاركة أسر الأطفال المتأخرين في جودة العملية التعليمية. وأوصت الباحثة بمشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في بناء الخطط الفردية لأطفالهم.

الكلمات المفتاحية:

الرضا، معلمي التربية الخاصة، الأطفال المتأخرين نمائياً، التدخل المبكر، جودة العملية التعليمية.

The Degree of Satisfaction of Special Education Teachers with the Participation of Families of Developmentally Delayed children in the Early Intervention Program and the Role of their Participation in the Quality of the Educational Process

Dr. Saja Saleem Abuhilal

ABSTRACT

This study aimed to discover the degree of satisfaction of special education teachers with the participation of families of developmentally delayed children in the early intervention program and the role of their participation in the quality of the educational process. The study sample consisted of (73) male and female teachers of special education in four schools in the capital, Amman. A questionnaire of the degree of satisfaction of special education teachers, consisting of (18) items, and a questionnaire of the role of families' participation in the quality of education which consist of (18) items were used, and the validity and reliability of the study tools were verified. The study results unveiled that degree of satisfaction of special education teachers with the participation of families of developmentally delayed children in the early intervention program was middle, that the role of the participation of families of developmentally delayed children in the quality of the educational process was great, and there is a strong positive relationship between the degree of satisfaction of special education teachers with the participation of families of developmentally delayed children in the early intervention program and the role of the participation of families of delayed children in the quality of the educational process. The researcher recommended the participation of families of children with developmental delayed in building individual plans for their children.

Key words:

Satisfaction, Special Education Teachers, Developmentally Delayed children, Early Intervention, Quality of the Educational Process.

مقدمة:

يمثل الرضا الوظيفي أهم عوامل نجاح معلمي التربية الخاصة في تدريس الأطفال المتأخرين نمائياً، إذ يعد الرضا الوظيفي للمعلمين من أهم عوامل نجاح المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية؛ لأنه يمثل مجموع المشاعر والاتجاهات الإيجابية التي يبديها معلمو الأطفال المتأخرين نمائياً نحو العمل، وسعيهم لتخطي معيقات العمل، والاستمتاع في تعليم الأطفال المتأخرين نمائياً.

إلا أن الجندي (2020) يرى أنه بالرغم من وجود مدارس عادية ومدارس خاصة للأطفال المتأخرين نمائياً، وسعي وزارة التربية والتعليم لتوفير جميع احتياجات الأطفال، إلا أن معلمي التربية الخاصة يتعرضون إلى بعض الظروف التي لا يستطيع التحكم فيها، والتي قد تحول دون قيامه بدوره بشكل فعال، الأمر الذي يُسهم في إحساسه بالعجز عن القيام بالمهمات المطلوبة منه وبالمستوى الذي يتوقعه منه متخذو القرار، إضافة إلى الآثار السلبية الخطيرة التي يتركها على تعليم الطلبة، وقد تسبّب تلك الظروف شعوراً بالعجز لدى المعلم، ومن ثم الإحساس بعدم الرضا.

وقد اهتم الباحثون في مجال التربية الخاصة بأثر الرضا الوظيفي على قيام المعلمين بعملهم بالشكل المطلوب، وانعكاسه إيجابًا على الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة، ومنهم المتأخرين نمائياً، والذين يتلقون الخدمة في المدارس العادية. فمن المعروف أن التعامل مع هذه الفئة يجعل المعلمين يواجهون العديد من المشكلات والصعوبات مقارنة بزملائهم الذين يتعاملون مع الطلبة العاديين؛ لما تفرضه خصائصهم من تحديات ومعوقات من شأنها أن تؤثر على كيفية التعامل معهم، فيؤثر هذا على رضا هؤلاء المعلمين، ويعد الرّضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة من أهم العوامل الإيجابية نحو بذل المزيد من الجهود اتجاه تحسين أداء المعلمين وتطويره، وبالتالي تطوير العملية التعليمية، وينعكس بالإيجاب على جودة المدرسة، وليس ذلك فحسب، بل ينعكس –أيضا– على أولياء الأمور الذين يرغبون في تأهيل أبناهيم من ذوي صعوبات التعلم. وتزداد دافعية المعلمين للإنجاز عندما يشعرون بالرضا عن عملهم ويزداد هذا الشعور عندما يكون مصدره العمل وليس العائد المادي من وارء القيام بالوظيفة(Kaur & Kumar, 2009).

وقد نال موضوع الرّضا الوظيفي اهتمام الكثير من الباحثين في المجال التربوي لما له من أثر إيجابيّ في رفع الرّوح المعنوية لدى المعلمين، وتحقيق التوافق النفسي لديهم، وارتفاع مستوى إنتاجهم وانخفاض مستوى الضغوط النفسية المتعلقة ببيئة العمل، لذلك فقد ارتبط مفهوم الرّضا الوظيفي بالأداء الوظيفي للعاملين والقيام بالأدوار والواجبات المطلوبة منهم، ونجد أن أداء الفرد يختلف من شخص لآخر، ويعتمد ذلك على الجهد المبذول من قبل الفرد والتزامه بواجباته المطلوبة منه(حكيم، 2009).

ويشير مصطلح الرضا الوظيفي إلى التعبير الموجب عن سياق العمل، وتحقيق التكيّف الفريد معه، ويمكن وصفه بأنه:" مجموعة من المشاعر الإيجابية أو السلبيّة التي تظهر لدى العمال تجاه العمل، وتحدد من خلال الاحتياجات والرغبات والتجارب والتوقعات التي يحملها الفرد في مكان العمل (Aziri, 2011).

ويعرف (Artimany & Gelogir, 2013) الرضا الوظيفي بأنه مشاعر واتجاهات الفرد نحو عمله (وظيفته) حيث يؤدي الرّضا إلى زيادة الرغبة في العمل.

أمّا ستون فيعرفه بأنه الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته وعمله، أو يصبح إنسانًا تستغرقه الوظيفه، ويتفاعل معها من خلال طموحه الوظيفي ورغبته في النمو والتقدم، وتحقيق أهدافه الاجتماعية من خلالها (زويش، 2014).

وترى الباحثة أن الرضا الوظيفي هي مشاعر الموظف واتجاهاته نحو بيئة العمل التي تحدد مستوى الرغبة في الإنجاز.

ويُعد هوبوك (Hoppok) أول من تحدث عن مفهيوم الرضا الوظيفي في أربعينات القرن الماضي، وقد حدد ثلاثة أبعاد للرضا الوظيفي للعاملين في مختلف المهن، ومن هذه الأبعاد هي: البعد النفسي والبعد الجسدي، وبعد الظروف البيئية لإنجاز العمل، وكلما كان العمل يشبع حاجات المعلم في الأبعاد الثلاثة، ازد الرضا عن مهنته والعكس صحيح (Kaur & Kumar, 2009).

وحدد هولواي (Holoway, 1998) عوامل ومتغيرات الرّضا الوظيفي للمعلمين، وذلك بعد مراجعته لمجموعة من بحوث الرّضا الوظيفي في هذا المجال، وهي: المستوى التعليمي، والتدريب، والمنهج الدراسي، ومهام وظيفة التدريس، وحجم المدرسة، وكذلك علاقة المدرسة بالمجتمع المحيط بها.

أما أكيرمان وجانسن ومينينجر (Akkerman, Janssen & Meininger, 2014) فقد حددوا أبعاد الرّضا الوظيفي بصفة خاصة على ما يأتي:

طبيعة العمل ذاته: أي نوع العمل ومحتواه.

ظروف العمل: ويشمل: العناصر الفيزيقية، بيئة العمل، والتسهيلات، والإطار العام للعمل، والوسائل والأجهزة المتوافرة، وأوجه التكيّف الخاصّة عند المعلمين.

المطالب الوظيفية: وتشمل: المطالب الفيزيقية والمطالب النفسية، والمطالب الوجدانية.

العلاقات الاجتماعية في العمل: ويتمثل في العلاقة مع الآخرين في المهنة نفسها، والتفاعل الاجتماعي المرتبط وغير المرتبط في المهنة داخل بيئة العمل.

الدّعم المقدم: ويقصد به: الدّعم الوظيفي المقدم، الدّعم الوجداني، الدّعم الاجتماعي.

فرص استخدام القدرات: ويشمل: استخدام المهارات الفردية، الشعور بالقدرة على الإنجاز.

فرص النمو والتطور الشخصي، ويشتمل على النمو الشخصي، والقدرة على اكتشاف الطموحات.

ويخلص الجندي (2020) إلى أنه يمكن تصنيف الأبعاد الخاصة بالرّضا الوظيفي كما يأتي:

1- البعد الإداري: ويتمثل هذا البعد في رضا المعلم عن الجوانب الإدارية في بيئة العمل من أجل تحقيق أهداف المدرسة بشكل عام، والأهداف التي أُنشئت من أجلها غرف المصادر.
2- البعد المهني: ويركز على قدرة الموظف في الاندماج في بيئة العمل، والحصول على التدريس المستمر في أثناء العمل من أجل مساعدته على تنمية قدراته الوظيفية.
3- البعد المادي: ويهتم هذا البعد بحصول الموظف على الدخل المادي المناسب للعمل، والذي يؤديه بصورة عادلة، وبما يقارب الدّخل الذي يحصل عليه زملاؤه من الموظفين.
4- البعد الاجتماعي: يرتبط هذا البعد في علاقات الموظف الاجتماعية في العمل، ومدى فاعلية البيئة الاجتماعية بالزملاء والرؤساء في التخفيف من أحداث الحياة الضاغطة.
5- البعد الشخصي: ويتمثل في اتجاهات الموظف نحو العمل، وأنماط العمل السلوكيّة، والدافعية.

ويتأثر الرضا الوظيفي للعاملين بدرجة تذليل المؤسسة للمعيقات التي تواجههم، إلا أن معلمي التربية الخاصة يواجهون معيقات قد تكون خارجة عن قدرات وإمكانات المؤسسة، فهي عوامل وظروف مرتبطة بخصائص الأطفال المتأخرين نمائياً، فالأطفال يتطورون بمعدلات مختلفة، إلا أن بعض الأطفال يعاني من تأخر في النمو، ويتطلبون التدخل المبكر، وقد يتحسن التأخر النمائي المرتبط بالنمو العقلي والجسدي، ومع ذلك يعاني بعض الطفال من تأخيرات كبيرة – تأخيرات في النمو – قد تشير إلى إعاقات التعلم المحتملة في المستقبل (Logsdon, 2020).

ويختلف التأخر النمائي عن صعوبات التعلم، فقد تتحسن بالتدخل المبكر، وقد تختفي في النهاية، لهذا السبب من المهم أن تكون الأسر على دراية بالعلامات المبكرة للتأخر النمائي، إذ ترتبط بعض حالات التأخير والإعاقات بالتعرض لعوامل الخطر خلال فترة ما قبل الولادة، لحسن الحظ، يمكن الوقاية من بعض هذه الإعاقات من خلال الرعاية الصحية المناسبة قبل الولادة، وخيارات نمط الحياة الصحية قبل الولادة وبعدها، يمكن أن يكون التأخر النمائي حالة طبيعية بالنسبة للطفل، وقد يلحق بأقرانه دون الحاجة إلى مزيد من التدخل (Peterson, Kube, & Plamer, 2008).

والتأخر التنائي (التأخر في النمو) مصطلح يعني أن الطفل يتأخر في بعض المجالات النمائية. وهناك خمس مجالات قد يتأخر الطفل في تطويرها، وهي : التطور المعرفي، والتطور الجسدي، بما في ذلك الرؤية والسمع، وتطوير اللغة والاتصال، والتطور العاطفي الاجتماعي، وحل المشكلات، والتطور التكيفي، ويشمل التأخر النمائي الشلل الدماغي، والإعاقة البصرية والسمعية، والتخلف العقلي، وصعوبات التعلم، وقصور الانتباه وفرط الحركة، واضطرابات طيف التوحد، والاضطرابات السلوكية (السرطاوي والمهيري والزيودي وعبدات، 2019).

كما أن التأخر النمائي ليس بالضرورة أن يتنبأ بصعوبات التعلم في المستقبل، إذ أن صعوبات التعلم هي اختلافات عصبية في معالجة المعلومات، ويمكن أن تحد بشكل كبير من قدرة الشخص على التعلم في مجال مهارة معين، أي أن هذه الاضطرابات هي نتيجة للاختلافات الفعلية في الطريقة التي يعالج بها الدماغ المعلومات ويفهمها ويستخدمها، فكل شخص لديه اختلافات في قدرات التعلم، لكن الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم يعانون من مشاكل حادة تستمر طوال حياتهم Willoughby(2016 ,Magnus & ,).

والتأخر النمائي قد يكون تأخر في تطور المهارات المعرفية، أو في مهارات التواصل، أو المهارات الاجتماعية والمهارات العاطفية تعلم السلوك المقبول، وقد يكون تأخر في المهارات الحركية الدقيقة والجسيمة، كما يمكن أن يشير التأخر النمائي إلى احتمال حدوث صعوبات في التعلم في المجالات الآتية Sharma, Masood, Sing, Ahmad, (Mishra, Sing, & Bhattacharya, 2020):

- حركات العضلات الكبيرة مثل الوقوف أو المشي أو الشد.
- حركات عضلية صغيرة مثل إمساك الأشياء وتحريك أصابع اليدين والقدمين.
- التواصل واللغة المبكرة والقدرة على فهم الكلمات أو استخدام الكلام.
- المهارات المعرفية والقدرة على التفكير وحل المشكلات.
- المهارات الاجتماعية أو العاطفية والقدرة على التفاعل بشكل مناسب مع الآخرين وإظهار الاستجابات العاطفية المناسبة.

ويتطلب التدخل المبكر تكامل الجهد المبذول من معلم التربية الخاصة والأسرة، إذ أدت جائحة كورونا لانقطاع الأطفال ذوي التأخر النمائي عن الذهاب للمدرسة، الأمر الذي جعل مشاركة الأسر في برامج التدخل المبكر أمر لا مفر منه، الأمر الذي أدى إلى زيادة العبء على الأسر إضافة إلى المستويات العالية من التوتر والخوف من الفيروس، والأشكال الجديدة من العلاقات، كلها عوامل أدت إلى زيادة مستويات التوتر لدى بعض الأسر، كما أن عمليات الإغلاق الإلزامية المفروضة على الأسر، وتدابير العزلة الاجتماعية أثرت سلباً على الصحة النفسية لدى جميع أفراد الأسرة Cusinato, Iannattone, Spoto, Poli, Moretti, Gatta, and Miscioscіam, 2020).)

من المرجح أن يُظهر الأطفال ذوي التاخر النمائي بعض الأعراض والاضطرابات النفسية خلال فترات الحجر الصحي، مثل القلق والغضب واضطرابات النوم والاكتئاب، ويعد سلوك الأطفال ذوي التأخر المائي مؤشراً هاماً للتكيف مع مراحل

من النمو (Linhares and Martins, 2015)؛ لذلك فإن برامج التدخل المبكر يجب ان تستمر حتى خلال جائحة كورونا بالتنسيق وذلك من خلال تنسيق الأسر مع معلمي التربية الخاصة.

وتعد برامج التدخل المبكر السياق المكاني الذي يوفر العديد من العمليات الوقائية، والعلاجية للعيوب النمائية، والتربوية، والخدمات المساندة التي تكشف وتنمي الأبعاد النمائية المتأخرة للطفل ذي الإعاقة (Clare, 2016).

وقد أدركت بعض المؤسسات التربوية والاجتماعية أهمية دور الأسرة في عملية التشخيص وتأمين العلاج والمساهمة في تعليم الأطفال، إذ تشارك الأسر في عملية التشخيص وتسهيل والزيارات الطبية والخدمة الاجتماعية، والتكامل في المؤسسات التربوية عن طريق المساهمة في الخطة التعليمية والفردية وفعاليات إعادة التأهيل (الداوودي، 2005).

أن مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة مهمة جدا إذ توقف عليها النمو المعرفي والعقلي للطفل لهذا يجب أن تكون أساليب التدخل المبكر فعالة جدا كما يجب أن تشارك أسر هؤلاء الأطفال في نجاح هذه الأساليب، إن الأمهات والآباء الذين انخرطوا في برامج تربوية تأهيليه كان أطفالهم أقدر على التعلم وأكثر ضبطا لسلوكهم الاجتماعي، وأسرع في إظهار العواطف والمشاركة اليومية (Clare, 2016).

وأول برامج التأهيل التي يجب البدء بها هي التدخل المبكر، التي تهدف بالأصل إلى أعداد الطفل وهو في سن ما قبل دخول المدرسة أعداداً كاملاً لمواجهة الصعوبات التعليمية، كما يتضمن التدخل المبكر انعدام عرقلة نمو الطفل الفكري والعاطفي في مراحله الدراسية المختلفة وإغناء الطفل قدر المستطاع بالفرص التي تمكنه من تعويض النمو الضائع(فهمي، 2010).

وتعد أساليب التدخل المبكر من الأساليب المناسبة للأطفال ذوي التأخر النمائي، إذ قد تدمج بين الأطفال ذوي التأخر النمائي بالأطفال العاديين؛ بهدف تحطيم الحواجز المصطنعة بين الأطفال ذوي التأخر النمائي والأطفال العاديين وجعلهم في روضة واحده؛ وبذلك يتم تجنب عزل هؤلاء الأطفال في روضات خاصة بهم، وتؤكد الدليم (2019) على ضرورة الدمج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في الروضات، إذ وُجد أن أساليب التدخل المبكر باستخدام التفاعل بين المواد التعليمية وتكنولوجيا التعليم أدت إلى تفوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الروضات العادية على أقرانهم المودعين بالروضات الخاصة من حيث مستوى التحصيل.

وتتضمن أساليب التدخل المبكر تقديم خدمات تربوية للأطفال لاسيما الأطفال الذي يعانون من إعاقة أو تأخر نمائي أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة، ولذلك فأن برامج التدخل المبكر تركز على تطوير مهارات الأسر وقدراتهم لمساعدة أطفالهم على النمو والتعليم وفقا لما يعرف بالخطة الفردية لخدمة الأسرة، ولأن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لديهم خصائص متباينة إلى حد كبير، فأن حاجاتهم وحاجة أسرهم هي الأخرى متعددة وتحتاج إلى فريق متعدد التخصصات للعمل معهم ومع أسرهم، وبرامج التدخل المبكر تتضمن عمليات التقسيم التربوي الإنمائي، ثم اختيار البرنامج التربوي المناسب، وأعداد الخطة التربوية الفردية، واختيار الوسائل التعليمية وتكييفها لطبيعة الإعاقة، وتصميم الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لقدرات الطفل ذي الاحتياجات الخاصة (الدليم، 2019).

ويعد أنكار وجود التأخر النمائي من قبل الأسر لأطفالهم واحدة من أكثر الأسباب لرفضهم لأساليب التدخل المبكر التربوي، فالأسرة قد تكون مسؤولة عن التخلف الدراسي العام لطفلها، وهذا لا يعني أن الاسرة ذاتها غير سوية، بل أنها لا تدرك إدراكا كاملاً للحاجات الخاصة بطفلها ذو التاخر النمائي، وقد ركز الأخصائيون النفسيون والتربويين اهتمامهم على دور الأسرة المؤثر وخاصة في السنوات الأولى من عمر الطفل كوسيلة ضرورية لتطوير المهارات الاجتماعية لدى الطفل، فالأسرة هي أفضل بيئة لفهم حاجات الطفل وأكثر فعالية وتأثيراً على الطفل بشكل يفوق تأثير المدرسة، أو

المؤسسات التربوية الأخرى، لهذا يجب أن يبدأ تطبيق أساليب التدخل المبكر من الأسرة أولاً، إذ أن الأسرة التي تهتم بتربية طفلها ذو الاحتياجات الخاصة تحقق نجاحا يفوق ما تحققه المصادر الأخرى في هذا الميدان، إذ يكون النمو الجسمي والذهني والعاطفي للطفل في السنوات القليلة الأولى من عمره أكثر مرونة من أية مرحلة عمرية أخرى لاحقة، كما أن فرص تحسنه تكون أكثر نجاحا كلما كان التدخل مبكراً ومباشراً من قبل الأسرة ولاسيما الأم، إذ أن تدخل الأسرة لا يؤثر في الحد من آثار الإعاقة، بل قد يحول دون حدوث عقبات العجز في المستقبل (الداوودي، 2005).

ويرى كاور وكومار (Kaur & Kumar, 2009) أن مشاركة الأسرة في التدخل المبكر، قد يسهم تحقق أهداف برامجد التدخل المبكر، مما يزيد من رضا معلمي التربية الخاصة، مما ينعكس بالإيجاب على جودة العملية التعليمية.

ولأهمية التدخل المبكر بالنسبة للطفل ذي التأخر النمائي أصدر مجلس الأطفال غير العاديين(Council for Exceptional Children CEC) معايير خاصة بمجال التدخل المبكر، تضمن التحسن المستمر لعملية التدخل المبكر، ويمكن الاعتماد عليها في تقويم جودة برامج التدخل المبكر وجود الخدمات المقدمة من خلال البرنامج (الأحمري، 2019).

والجودة تحدد المستوى المقبول للخدمة الذي يقدمها معلمي التربية الخاصة ومؤسسات التعليم التي تهتم بالأطفال ذوي التأخر النمائي، ويعرف الحواجري (2014) الجودة بأنها فلسفة إدارية وممارسات عملية تسعى لأن تستثمر كل من الموارد البشرية والمادية لتكون أكثر فاعلية وكفاءة لتحقيق أهداف محددة وتلبية حاجات العملاء.

أما (Wolverton, 1995) فقد ربط الجودة في التعليم بالتحسين المستمر، واعتبر فلسفة الجودة تعني المراجعة المنتظمة للعمليات لمعرفة النقاط التي تحتاج إلى تغيير أو تطوير، ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، وتشجيع الإبداع والمبادرة، وفتح خطوط التواصل بين المدرسة والآخرين، وتوفير فرص التنمية المهنية للعاملين، وتوفير المناخ للعمل الجماعي.

وتنبع أهمية تطبيق الجودة في التعليم في أنها تعمل على إشراك العاملين في المؤسسة التعليمية سواء أكانوا إداريين، أم معلمين، أم طلاب، أم أسر...الخ، ليصبحوا جزءاً من المؤسسة، وبالتالي فإن الجودة هي القوة الدافعة المطلوبة لجعل النظام التعليمي يحقق أهدافه ورؤيته ورسالته بكفاءة وفعالية، وإظهار قدرة الطلبة على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً، وتمكين المعلمين من تحديد المستويات الحالية لتحصيل الطلبة، والتخطيط للتعلم المستقبلي بكل ثقة، وتدعيم إيجابية المعلمين نحو أساليب التعلم المطورة وخرائط التقدم الرأسية، والتأكيد على النواحي الإيجابية لإنجازات الطلبة، وتوفير سبل محاسبة المجتمع للمدرسة، واكتساب المعلمين لفكر متجدد عن كيفية تفكير الطلبة وتعلمهم، وحصول الطلبة على تغذية راجعة وفرص للتخطيط، والاعتراف بذلك كمؤشر لتقدمهم (Diaz, 2016).

وتشير الأحمري (2019) إلى أن تطبيق معايير الجودة في برامج التدخل المبكر يتطلب تظافر دهود الأسر ومعلمي التربية الخاصة لتحقيق مستويات متقدمة في التعليم، وضمان استمرارية التقدم والتطور، فالمعايير هي مستويات محددة تطمح المؤسسات التربوية إلى بلوغها، ولكي تستطيع المؤسسة بلوغ مستويات متقدمة من الجودة تحتاج إلى استغلال مواردها البشرية والمادية وتوجيهها وفق رؤية ورسالة تسعى لتطوير جوانب شخصية الطفل ذي التاخر النمائي.

ويتبين مما سبق أهمية تقدير مستوى درجة معلمي التربية الخاصة عن عملهم وأهمية مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برامج التدخل المبكر لتحقيق جودة العملية التعليمية.

الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على بعض الدراسات السابقة التي تتناول متغيرات هذه الدراسة، وجرى عرضها من الأحدث إلى الأقدم، كما يلي:

هدفت دراسة الجندي (2020) إلى التعرف إلى الرضا الوظيفي لمعلمي غرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم في المدارس العادية، وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية في محافظة العاصمة عمان. وتكونت عينة الدراسة من (45) معلمًا ومعلمة من مختلف مديريات التربية والتعليم بمحافظة العاصمة عمان. واستخدم الباحث مقياس الرضا الوظيفي. أظهرت النتائج أن نسبة الرضا الوظيفي الكلي لمعلمي غرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم في المدارس العادية كان متوسطا، وأن درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي غرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم في المدارس العادية تختلف باختلاف الجنس لصالح الإناث، والمؤهل العلمي لصالح الدراسات التعليا وسنوات الخبرة لصالح أكثر من خمس سنوات.

هدفت دراسة الأحمري (2019) معرفة مستوى جودة برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة الرياض وفقًا لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مُقَدِمات خدمات التدخل المبكر البالغ عددهن (458) مُقَدِمة للخدمة، وتم تطبيق الاستبانة لجمع البيانات. أشارت النتائج إلى أن مستوى تطبيق مُقَدِمات الخدمات لبرامج التدخل عالٍ في جميع المعايير.

وهدفت دراسة الدليم (2019) الكشف عن فاعلية أساليب التدخل المبكر في تغيير اتجاهات ألامهات نحو تعليم أطفالهن من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتألفت عينة الدراسة من (80) أماً من أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (إعاقة عقلية بسيطة، وإعاقة سمعية، وإعاقة البصرية، إعاقة حركية) في سن ما قبل دخول المدرسة، وجرى تطبيق أنشطة خاصة لفعالية أسلوب التدخل المبكر التربوي من أجل تطبيقها على الأمهات وأطفالهن. كشفت النتائج وجود تغيير إيجابي في اتجاهات أمهات الأطفال المعاقين

وفي دراسة كيثيسواران (Ketheeswaran, 2018) والتي هدفت إلى التعرف على الرّضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس العادية والذين يدرسون في سيرلانكا حيث بلغت عينة الدراسة (213) من المعلمين والمعلمات، وقد أشارت النتائج إلى تمتع المعلمين بمستوى عال من الرّضا الوظيفي وقد أشارت الدراسة أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي تعود لمتغير المؤهل العلمي.

أما في دراسة بيرز (Perez, 2017) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي المُدرك من قبل المشرفين المباشرين ومستوى الرّضا الوظيفي لمعلم التربية الخاصة، حيث بلغت عينة الدراسة (102) معلماً من معلمي التربية الخاصة، وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابيٍّ قويٍّ بين معلمي التربية الخاصة المدركين للذكاء العاطفي للمشرفين المباشرين، والرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة.

دارسة كلير (Clare, 2016) التي هدفت إلى معرفة مدى توفر خدمات التدخل المبكر للأطفال الذين يعانون من إعاقات مختلفة في إيرلندا، ورضا الأسر عنها، وشملت عينة الدراسة (39) أما، و(22) أبا من جميع فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ولقد طُبقت عليهم استبانة تتألف من (23) سؤالا لمعرفة مدى توفر خدمات التدخل المبكر مع أطفالهم، ومدى التأثيرات الإيجابية التي تحققها مع أطفالهم. أظهرت النتائج أن خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كانت متوفرة بدرجة عالية، كما أنها قد حققت نجاحات متقدمة لدى الأطفال.

أجرت مارتن (Marten, 2015) دراسة هدفت إلى معرفة مدى جودة برامج التدخل من خلال تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في برامج التدخل المبكر للأطفال الصغار ذوي الإعاقة الذين تراوحت أعمارهم ما بين (3–5) سنوات على مستوى ولاية بنسلفانيا، وتكونت عينة الدراسة من (266) فرداً من مقدمي خدمات التدخل المبكر، ومعلمي الطفولة المبكرة، والأسر، وتم استخدام المقابلات، والاستبانات معا، وتوصلت الدراسة إلى أن جودة برامج التدخل المبكر كانت متدنية، وأن إجراءات التقييم تختلف من خدمات إلى أخرى على مستوى الولاية، وتوصلت أيضا بأن الروضة بنسبة هي البيئة الأولى التي يتم فيها تحديد الأطفال المستحقين لخدمات التدخل المبكر.

وفي دراسة وانجري وأرده (Wangari & Orodho, 2014) التي هدفت إلى التعرف على حقيقة الرّضا لدى معلمي التربية الخاصة، وأجريت الدراسة في نيروبي بكينيا، حيث تكونت عينة الدراسة من (75) معلمًا للتربية الخاصة، وأشارت النتائج إلى أنّ غالبية أفراد الدراسة من معلمي التربية الخاصة في المدارس الابتدائية غير راضين عن شروط وأوضاع عملهم، وأفادوا أنه من المرجّح أن يغادروا في السنوات الخمسة القادمة ما لم تتحسن الحالة، وكشفت نتائج الدراسة أن العوامل الرئيسة التي تسبب عدم الرضا بين المعلمين كانت ذات طبيعة جوهرية وخارجية، حيث شملت: الافتقار إلى التدريب المناسب والخبرة في مجال التعليم الخاص، وعبء العمل الثقيل بسبب النمو السريع في عدد الطلبة، ونقص الدّعم الإداري والتقييم، وانخفاض الأجور.

أمّا دراسة مورفي (Murphy, 2013) فقد هدفت إلى التعرف على كفاءة المعلم، ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (168) من معلمي التربية الخاصة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كفاءة المعلم والرضا الوظيفي عند عينة الد ارسة.

وفي دراسة أبو شرعة (2012) التي هدفت إلى التعرف على الرّضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بالأردن في ضوء بعض المتغيرات حيث بلغت عينة الدراسة (139) معلماً من معلمي التربية الخاصة بالأردن، تم اختيارهم عشوائيًا، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الرّضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير العمر لصالح الأصغر سنًا.

ويلاحظ من الدراسات السابقة أنها اعتمدت المنهج الوصفي في تقدير مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة، وفاعلية برامج التدخل المبكر وجودته، وقد اختارت الدراسات السابقة عينتها من المعلمين والأسر والعاملين في المؤسسات التي تقدم الخدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بسعيها لتقدير درجة رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر ودور مشاركتهم في جودة العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة:

ينبغي أن تتاح للأطفال ذوي التأخر النمائي الفرصة المتكافئة للحصول على التعليم المناسب، ورغم سعى المجتمعات لتأكيد تكافؤ الفرص بين الأسوياء والأطفال ذوي التأخر النمائي في التعليم ألا أن طرق التعليم فيما بينهم يجب أن تكون مختلفة، فالمجتمعات اليوم تتعامل مع التأخر النمائي على أنها ظاهرة إنسانية تتطلب تظافر جهود الأسر ومقدمي الخدمات.

ويرى الجندي (2020) إن توفير الخدمة التعليمية ذات الجودة للأطفال ذوي التأخر النمائي تلقي على عاتق معلم التربية الخاصة صعوبات وضغوطا أكبر مقارنة بباقي المعلمين، وهذا قد يقلل من مستولى رضاهم عن عملهم.

لقد حجبت جائحة كورونا الأطفال ذوي التأخر النمائي عن الذهاب للروضة وتلقى الخدمة التعليمية المباشرة، وأصبحوا يتلقون الدعم عن بُعد، وتزايد دور الأسر في تقديم التدخل المبكر، وقد لاحظت الباحثة أن جودة الخدمات التعليمية والتدخل المبكر المقدم للأطفال ذوي التأخر النمائي أصبح يعتمد بشكل كبير على مشاركة الأسرة في تقديم التدخل المبكر والتواصل مع معلمي التربية الخاصة، وقد تفاوت مستوى التواصل بين السر ومعلمي التربية الخاصة، وهذا ما ولد لدى الباحثة التساؤل حو درجة رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر ودور مشاركتهم في جودة العملية التعليمية وتكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

– ما درجة رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر؟

– ما دور مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر في جودة العملية التعليمية؟

– ما العلاقة بين درجة رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر ودور مشاركتهم في جودة العملية التعليمية؟

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من تناولها للرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة، وبرامج التدخل المبكر، ودور مشاركة الأسر في جودة العملية التعليمية، ويمكن تلخيص أهمية الدراسة كما يأتي:

– **الأهمية النظرية:** وفرت هذه الدراسة إطاراً نظرياً حول الرضا الوظيفي والأطفال المتأخرين نمائياً وبرامج التدخل المبكر وجودة العملية التعليمية، ما وفرت دراسات سابقة تناولت متغيرات الدراسة، وقد يستفيد الباحثون من هذا الإطار النظري أو الدراسات السابقة في دراساتهم، كما قد تشكل نتائج هذه الدراسة تصوراً نظرياً لدور الأسر في برامج التدخل المبكر وجودة العملية التعليمية.

– **الأهمية التطبيقية:** استخدمت هذه الدراسة مقياس درجا رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال ذوي التأخر النمائي، واستبانة دور أسر الأطفال ذوي التأخر النمائي في جودة العملية التعليمية، وهي مقاييس يمكن للباحثين الاستفادة منها في دراسات سابقة.

حدود الدارسة:

– الحد البشري: تكونت عينة الدراسة الحالية من (73) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة الذين يقدمون برامج التدخل المبكر للأطفال المتأخرين نمائياً في مدارس محافظة العاصمة عمّان.

– الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2020.

– الحد الموضوعي: تحدد هدف هذه الدراسة إلى تقدير درجة رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر ودور مشاركتهم في جودة العملية التعليمية وتم بناء استبانتين إلكترونيتين لجمع البيانات اللازمة من معلمي التربية الخاصة ومعلماتها، لذلك يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بصدق أداتها وثباتها.

مصطلحات الدراسة:

– **الرضا الوظيفي:** مجموعة من المشاعر الإيجابية أو السلبيّة التي تظهر لدى العمال تجاه العمل، وتحدد من خلال الاحتياجات والرغبات والتجارب والتوقعات التي يحملها الفرد في مكان العمل (Aziri, 2011).

ويعرّف إجرائياً بأنه مشاعر معلمي التربية الخاصة نحو عملهم واتجاهاتهم نحو بيئة العمل، وجرى قياس الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة باستخدام الاستبانة التي أُعدت لأغراض هذه الدراسة.

– **التأخر النمائي:** تأخر نمو الطفل في بعض المجالات النمائية (المعرفية، الجسمية، والاتصال واللغة، والتطور العاطفي الاجتماعي، وحل المشكلات، والتطور التكيفي، وغيرها) (السرطاوي والمهيري والزيودي وعبدات، 2019).

– **التدخل المبكر:** هي عملية ديناميكية تهدف لأحداث تغييرات إيجابية في نمو الطفل المعوق في جوانب متعددة تتعلق بمتطلبات نموه وتحديات أعاقته لهذا يوجه التدخل ليلبي احتياجات الطفل النفسية والجسمية والتربوية والاجتماعية والتأهيلية، وهذا التدخل يعتمد على التفاعل بين أولياء أمور الأطفال المعاقين والمدربين وفقا لخطط وأساليب التدخل التربوي (الداوودي، 2005: 18).

ويعرّف إجرائياً بأنه الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها معلمي التربية الخاصة وأسر الأطفال المتأخرين نمائياً بهدف إحداث تغييرات إيجابية في نمو الطفل المتأخر نمائياً في جوانب متعددة.

– **الجودة:** وهي عملية إدارة الموارد البشرية والمادية للوصول بالخدمة أو المنتج إلى مستوى يرضى عنه متلقي الخدمة (الحواجري، 2014).

وتعرّف إجرائياً بمستوى الخدمة التعليمية المقدمة للأطفال المتأخرين نمائياً من خلال برامج التدخل المبكر، وقد جرى قياسها بالدرجة التي يحققها معلمي التربية الخاصة على استبانة دور مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في جودة العملية التعليمية.

الطريقة والإجراءات

تتناول الطريقة والإجراءات وصفًا للإجراءات التي استخدمت في هذه الدراسة من حيث منهجها ومجتمعها وعينتها، كما تناولت أيضًا وصفًا لأداتيها، والإجراءات والمعالجة الإحصائية.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لإجراءات هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (356) معلماً ومعلمة من معلي التربية الخاصة الذين يقدمون برامج التدخل المبكر للأطفال المتأخرين نمائياً في محافظة العاصمة عّمان ممن يدرسون خلال العام الدراسي 2022/2021 وفقاً لإحصاءات مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمّان.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (73) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في أربع مدارس، فقد تم توزيع استبانة إلكترونية على جميع معلمي هذه المدارس، وتم استقبال (85) استجابة إلكترونية، وتم استبعاد (12) استجابة لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي، وبذلك تكونت عينة الدراسة من (73) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة.

أداتي الدراسة

تم استخدام استبانة درجة رضا معلمي التربية الخاصة، واستبانة دور أسر الأطفال ذوي التأخر النمائي في جودة العملية التعليمية، ويمكن وصفهما كما يأتي:

أولاً: استبانة درجة الرضا لدى معلمي التربية الخاصة، وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (18) فقرة، وقد تم بناؤها من خلال الاستعانة بمقاييس وردت في دراسات تناولت الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة كدراسة الجندي (2020)، ودراسة (Perez, 2017)، وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات التي وردت في هذه المقاييس لتتناسب مع

عينة الدراسة، كما جري صياغة فقرات جديدة تعبر عن الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وتم بناء الفقرات بحيث تخاطب معلم التربية الخاصة، وتصف شعوره نحو عمله، ويقوم المعلم بوضع إشارة (/) مقابل كل عبارة تصف رضاه عن عمله، حيث يقابل كل فقرة في الاستبانة تدريج خماسي (كبيرة جداً = 5 درجات)، و(كبيرة = 4 درجات)، و(متوسطة = 3 درجات)، و (قليلة = درجتان)، و(قليلة جداً = درجة واحدة)، وقد كانت الاستبانة مكوناً من (20) فقرة بصورتها الأولية، إلا أنه تم حذف فقرتين بعد استخلاص صدقها وثباتها.

ثانياً: استبانة دور مشاركة الأسر في جودة التعليم: وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (18) فقرة، وقد تم بناؤها من خلال الاستعانة بمقاييس وردت في دراسات تناولت مشاركة الأسر في جودة التعليم في المدارس الخاصة كدراسة الأحمري (2019) ودراسة (Marten, 2015)، وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات التي وردت في هذه المقاييس لتتناسب مع عينة الدراسة وجودة التعليم في المدارس الخاصة، كما جري صياغة فقرات جديدة تعبر عن دور مشاركة الأسر في جودة التعليم في المدارس الخاصة، ويقوم معلم التربية الخاصة بوضع إشارة (/) مقابل كل مؤشر من مؤشرات مشاركة الأسر في جودة التعليم، يقابل كل فقرة في الاستبانة تدريج خماسي يتدرج من (كبيرة جداً –قليلة)، وقد كانت الاستبانة مكوناً من (25) فقرة بصورتها الأولية، إلا أنه تم حذف سبع فقرات تختص بجودة مؤسسات إدارية بعد استخلاص صدقها وثباتها.

صدق أداتي الدراسة: للتحقق من صدق أداتي الدراسة: استبانة درجة الرضا لدى معلمي التربية الخاصة المكونة من (20) فقرة بصورتها الأولية، واستبانة دور مشاركة الأسر في جودة التعليم المكونة من (25) فقرة بصورتها الأولية على لجنة من المحكمين في قسم التربية الخاصة في بعض الجامعات في الأردن، وفى ضوء ملاحظات المحكمين تم حذف فقرتين من استبانة درجة الرضا لدى معلمي التربية الخاصة، وسبع فقرات من استبانة دور مشاركة الأسر في جودة التعليم، كما تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وتم اعتماد (80%) كنسبة اتفاق بين المحكمين لإجراء التعديلات، فخرجت استبانة درجة الرضا لدى معلمي التربية الخاصة مكونة من (18) فقرة بصورتها النهائية، فيما خرجت استبانة دور مشاركة الأسر في جودة التعليم مكونة من (18) فقرة بصورتها النهائية.

ثبات أداتي الدراسة: للتحقق من ثبات أداتي الدراسة؛ تم تطبيقها على عينة مكونة من (28) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ومن ثم حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة في الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وقد بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا الكلي لاستبانة درجة الرضا لدى معلمي التربية الخاصة (0.93)، في حين تراوحت قيم ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاستبانة ما بين (0.63 – 0.91). كما بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا الكلي لاستبانة دور مشاركة الأسر في جودة التعليم (0.89)، في حين تراوحت قيم ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاستبانة ما بين (0.58 – 0.93).

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم القيام بالإجراءات الآتية:

1- الحصول أذن تسهيل المهمة من مديريات التربية في محافظة العاصمة عمّان.

2- بناء أداتي الدراسة واستخلاص صدقهما وثباتهما.

3- تطبيق الاستبانة على أفراد الدراسة إلكترونياً باستخدام نماذج جوجل (Google Forms) من خلال إرسال إدارة المدرس للاستبانة إلكترونياً لمعلمي التربية الخاصة عبر إيميلاتهم.

4- جمع استجابات معلمي التربية الخاصة من خلال نماذج جوجل، وتحويلها لملف أكسل (Excel)، وتحويل البيانات الوصفية إلى بيانات كمية، وتنظيم البيانات وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) وتحليلها إحصائياً، وتفسير النتائج ووضع التوصيات.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن اسئلة الدراسة استُخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Standard Deviation & Means)، لحساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على أداتي الدراسة.

2- معامل ارتباط كرونباخ ألفا (Cronbach' Alpha Coefficient) لحساب ثبات أداتي الدراسة.

3- معامل ارتباط بيرسونا (Pearson Coefficient) للإجابة عن السؤال الثالث.

النتائج

يعرض هذا الجزء من الدراسة النتائج التي تم التوصل إليها وهي منظمة وفقا لأسئلتها كما يلي:

أولاً: نتائج السؤال الأول: الذي نص على: "ما درجة رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة درجة الرضا لدى معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائيا في برامج التدخل المبكر كما في الجدول (1).

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة درجة رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الطفال المتأخرين نمائياً في برامج التدخل المبكر.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	أقدر مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائيا في برامج التدخل المبكر	4.15	0.48	مرتفعة
17	تحفزني مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائيا على تطوير كفاياتي	3.77	0.77	مرتفعة
8	أشعر أن العمل يكون ممتعاً بمشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائيا	3.73	0.96	مرتفعة
18	أشعر أن بيئة العمل الناتجة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائيا تلبي حاجاتي النفسية والاجتماعية	3.62	1.05	متوسطة
9	تُشعرني مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائيا بالفخر بعملي كمدرس للتربية الخاصة	3.49	0.78	متوسطة
10	تُشعرني مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائيا بأهمية وظيفتي	3.45	0.85	متوسطة
15	تتفهم أسر الأطفال المتأخرين نمائيا الظروف الخاصة بمعلمي التربية الخاصة	3.44	0.75	متوسطة
11	تتيح لي مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائيا في برامج التدخل المبكر إبراز قدراتي ومهاراتي	3.42	1.13	متوسطة
12	أشعر بالطمأنينة والأمان عندما تشارك أسر الأطفال المتأخرين نمائيا في برامج التدخل المبكر	3.38	0.95	متوسطة
16	تقدر أسر الأطفال المتأخرين نمائيا عملي	3.36	0.54	متوسطة
14	أشعر بالرضا عن الحرية الممنوحة لي في إنجاز أعمالي	3.34	0.61	متوسطة

5	أحب مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائيا في أنشطة التدخل المبكر	3.25	0.74	متوسطة
7	دور أسر الأطفال المتأخرين نمائيا لا يقل أهمية عن دوري	3.18	0.42	متوسطة
3	أتقاضى أجراً مناسباً عن عملي	3.14	0.35	متوسطة
13	أحب المهام والواجبات التي تتشارك فيها أسر الأطفال المتأخرين نمائيا مع بعضهم بعضاً	3.00	0.69	متوسطة
1	أشعر بالسعادة للعلاقة القائمة بيني وبين أسر طلبتي	2.95	0.33	متوسطة
2	تربطني علاقات اجتماعية جيدة بأسر طلبتي	2.95	0.55	متوسطة
6	أشعر بالسعادة للفائدة التي يجنيها الطفل من مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائيا في برامج التدخل المبكر	2.74	0.82	متوسطة
	درجة رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائيا في برنامج التدخل المبكر	3.35	0.50	متوسطة

يتبين من الجدول (1) أن درجة رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر كانت متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.35) وبانحراف معياري مقداره (0.50)، كما يتبين من الجدول (1) أن الفقرة رقم (4) "أقدر مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائيا في برامج التدخل المبكر" جاءت بدرجة مرتفعة في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (4.15) وبانحراف معياري مقداره (0.48)، تليها الفقرة رقم (17) "تحفزني مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائيا على تطوير كفاياتي" التي جاءت بدرجة مرتفعة في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي مقداره (3.77) وبانحراف معياري مقداره (0.77). في حين جاءت الفقرة رقم (6) "أشعر بالسعادة للفائدة التي يجنيها الطفل من مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائيا في برامج التدخل المبكر" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.74) وبانحراف معياري مقداره (0.82) وبدرجة متوسطة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الرضا الوظيفي يتأثر بالبيئة الاجتماعية وعلاقات المعلمين بالمجتمع المحلي، فكلما زادت علاقات معلمي التربية الخاصة بالمجتمع المحلي من خلال مشاركتهم في برامج التدخل المبكر زاد مستوى الرضا الوظيفي لديهم، وهذا ما يؤكده كاور وكومار (Kaur & Kumar, 2009) من أن أحد أبعاد الرضا الوظيفي للعاملين هو البعد النفسي الذي يتأثر بالبيئة الاجتماعية للعمل.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً تُشعر معلمي التربية الخاصة بأهمية عملهم، إذ لم ينقطع التواصل بينهم وبين الأسر خلال جائحة كورونا، فقد شعرت الأسر بأن مسؤولية التدخل المباشر تقع على كاهلهم، لذلك كانوا يستشيرون المعلمين، ويطلبون منهم توضيح بعض إجراءات الدعم المبكر ليقوموا بها، فقد أشار كل من أكيرمان وجانسن ومينينجر (Akkerman, Janssen & Meininger, 2014) إلى أن العلاقات الاجتماعية خلال القيام بالعمل، والتفاعل الاجتماعي المرتبط وغير المرتبط بالمهنة داخل بيئة العمل يحسن من مستوى الرضا الوظيفي، فمعلمي التربية الخاصة تختلف بيئة عملهم عن بيئة معلمي الطلبة العاديين، إذ أن علاقاتهم بأسر الأطفال تعد من عوامل نجاح التدخل المبكر.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن ازياد مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برامج التدخل المبكر جاء نتيجة الإغلاقات والحظر الذي حدث في الأردن خلال جائحة كورونا، مما جعل أسر الأطفال المتأخرين نمائياً مجبرين على المشاركة في تقديم الدعم لأطفالهم والحفاظ على استمرار برامج التدخل المبكر من خلال مشاركتهم في هذه البرامج من خلال التواصل المستمر مع معلمي التربية الخاصة.

وتتشابه نتائج هذه السؤال مع نتائج دراسة الجندي (2020) التي كشفت أن مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي غرف المصادر الخاصة بصعوبات التعلم في المدارس العادية كان متوسطاً.

كما قد تتشابه نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة كيثيسواران (Ketheeswaran, 2018) التي كشفت أن مستوى الرّضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس العادية مرتفع.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: الذي نص على: "ما دور مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر في جودة العملية التعليمية؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة دور مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر في جودة العملية التعليمية كما في الجدول (2).

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على استبانة دور مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر في جودة العملية التعليمية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	تحفزني مشاركة أسر المتأخرين نمائياً لتحقيق معايير جودة مناسبة للعملية التعليمية	4.44	0.73	مرتفعة
6	تحدد أسر المتأخرين نمائياً بعض احتياجات ابنائهم	4.38	0.78	مرتفعة
3	تساعد مشاركة أسر المتأخرين نمائياً في مراجعة معايير جودة العملية التعليمية المقدمة لأطفالهم	4.07	0.89	مرتفعة
8	تسهل أسر المتأخرين نمائياً تقديم برامج التدخل المبكر	4.05	0.90	مرتفعة
17	تختار أسر المتأخرين نمائياً بعض الأنشطة المناسبة لطفلهم لإرفاقها في الخطى الفردية	3.90	0.84	مرتفعة
16	تشارك أسر المتأخرين نمائياً طفلهم في بعض انشطة التدخل المبكر	3.86	0.71	مرتفعة
10	تشاركني أسر المتأخرين نمائياً في تقديم برامج التدخل المبكر	3.85	0.92	مرتفعة
14	تفصح أسر المتأخرين نمائياً عن حالات أبنائهم واحتياجاتهم	3.84	0.78	مرتفعة
12	تتحمل أسر المتأخرين نمائياً المسؤولية في متابعة تنفيذ انشطة التدخل المبكر	3.74	0.78	مرتفعة
5	تشخص أسر المتأخرين نمائياً بعض مظاهر التأخر النمائي لدى طفلهم	3.73	0.99	مرتفعة
13	تبني أسر المتأخرين نمائياً جدولاً يبين تطور بعض المهارات لدى ابنائهم	3.68	0.74	مرتفعة
11	تطور أسر المتأخرين نمائياً خبراتهم ومعارفهم حول التدخل المبكر	3.67	0.75	مرتفعة
15	تستطيع أسر المتأخرين نمائياً تقييم تقدم أبنائهم خلال برامج التدخل المبكر	3.67	1.03	مرتفعة
18	تربط أسر المتأخرين نمائياً الاحتياجات بمستوى تطور بعض المهارات لدى طفلهم	3.63	0.86	متوسطة
9	تتواصل أسر المتأخرين نمائياً باستمرار مع مقدمي التدخل المبكر	3.60	0.91	متوسطة
2	تسهم مشاركة أسر المتأخرين نمائياً في اختيار رؤية ورسالة معلمي التربية الخاصة	3.51	0.82	متوسطة
1	تساعد مشاركة أسر المتأخرين نمائياً في تحسين جودة الخطة الفردية	2.89	0.31	متوسطة
7	تشارك أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في بناء الخطة الفردية	2.21	0.67	منخفضة
	دور مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في جودة العملية التعليمية	3.71	0.39	مرتفعة

يتبين من الجدول (2) أن دور مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في جودة العملية التعليمية كان مرتفعاً بمتوسط حسابي مقداره (3.71) وبانحراف معياري مقداره (0.39)، كما يتبين من الجدول (2) أن الفقرة رقم (4) "تحفز مشاركة أسر المتأخرين نمائياً معلمي التربية الخاصة لتحقيق معايير جودة مناسبة للعملية التعليمية" جاءت بدرجة مرتفعة في

المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (4.44) وبانحراف معياري مقداره (0.73)، تليها الفقرة رقم (6) "تحدد أسر المتأخرين نمائياً بعض احتياجات أبنائهم" التي جاءت بدرجة مرتفعة في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي مقداره (4.38) وبانحراف معياري مقداره (0.78). في حين جاءت الفقرة رقم (7) "تشارك أسر المتأخرين نمائياً في بناء الخطة الفردية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.21) وبانحراف معياري مقداره (0.67) وبدرجة منخفضة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في التدخل المبكر هي مؤشر من مؤشرات الجودة، إذ أن رؤية المدرسة ورسالتها تكون معلنة للمجتمع المحلي، وأحياناً تصاغ الرؤية والرسالة في ضوء احتياجات المجتمع المحيط بالمدرسة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً تحفز معلمي التربية الخاصة لتحقيق معايير الجودة، فمشاركتهم تجعلهم على اطلاع بجودة الخدمات المقدمة لأطفالهم خلال التدخل المبكر، وهذا الاطلاع يحفز معلمي التربية الخاصة لتحقيق معايير جودة عالية لإرضائهم، ولتقديم نموذج للتدخل المبكر ينافس مدارس أخرى، فأحد محركات الجودة هي المنافسة (الحواجري، 2014).

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن جودة التعليم لا تقتصر على ما يقدمه معلم التربية الخاصة، إذ يتشارك في جودة التعليم معلمي التربية الخاصة وأسر الأطفال المتأخرين نمائياً، فمشاركة الأسر وبشكل خاص خلال جائحة كورونا جعل برامج التدخل المبكر مستمرة، وتؤكد الأحمري (2019) أن استمرارية التعليم وعدم انقطاعه يعد مؤشراً من مؤشرات جودة التعليم.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن جودة التعليم تستند إلى خطة استراتيجية لتحقيقها، وتحتاج الخطة الاستراتيجية إلى قاعدة بيانات تتحدث باستمرار (الحواجري، 2014)، فمشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برامج التدخل المبكر يجعل معلمي التربية الخاصة يحصلون على بيانات ومعلومات بشكل مستمر عن تقدم الأطفال خلال جائحة كورونا.

وتتشابه نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة الأحمري (2019) التي كشفت أن مستوى جودة برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وفقًا لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين مرتفع.

في حين اختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (Marten, 2015) التي أظهرت أن جودة برامج التدخل المبكر المقدمة للأطفال الصغار ذوي الإعاقة كان متدنياً.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث: الذي نص على: ما العلاقة بين درجة رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر ودور مشاركتهم في جودة العملية التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر ودور مشاركتهم في جودة العملية التعليمية كما في الجدول (3).

الجدول (3) معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) بين درجة رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر ودور مشاركتهم في جودة العملية التعليمية

المتغير	المتوسط الحسابي	درجة رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر	دور مشاركة أسر الأطفال المتأخرين في جودة العملية التعليمية
		3.35	3.71
درجة رضا معلمي التربية الخاصة عن	3.35	--	0.91**

مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر			
دور مشاركة أسر الأطفال المتأخرين في جودة العملية التعليمية	3.71	0.91**	--

** دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتبين من الجدول (3) أن هنك علاقة إيجابية قوية بين درجة رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر ودور مشاركة أسر الأطفال المتأخرين في جودة العملية التعليمية، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.91).

وتعزى هذه النتيجة إلى أنه كلما زاد رضا معلمي التربية الخاصة عن مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في برنامج التدخل المبكر فهذا يعني أن مشاركة الأسر فاعلة، ومرضية للمعلمين، وكلما زادت مشاركة الأسر فإن معايير الجودة ستتحقق بشكل فاعل، لأن المجتمع المحلي (أسر الأطفال المتأخرين نمائياً) هم مراقبين لتحقق معايير الجودة في المدارس.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أنه كلما زادت جودة العملية التعليمية نتيجة مشاركة الأسر زاد رضا الموظفين عن مؤسستهم، وعن عملهم، إذ ان عمليات المراجعة للتأكد من تحقق المعايير تُظهر مستوى التقدم في المؤسسة، وهذه المستويات تزيد من رضا الموظفين عن بيأتهم.

التوصيات

توصي الدراسة الحالية بما يأتي:

- مشاركة أسر الأطفال المتأخرين نمائياً في بناء الخطة الفردية لطفلهم.
- ضرورة الاهتمام بتطوير مهارات التواصل لدى معلمي التربية الخاصة التواصلية؛ لبناء علاقات اجتماعية إيجابية مع أسر الأطفال المتأخرين نمائيا، والذي سينعكس إيجابيًا على الرضا الوظيفي لديهم وجودة التعليم المقدم للأطفال المتأخرين نمائياً.
- وضع حوافز وامتيازات لمعلمي التربية الخاصة وأسر الأطفال المتأخرين نمائياً عند المشاركة الفاعلة في برامج التدخل المبكر، وتحقيق معايير جودة مرتفعة.
- إجراء المزيد من البحوث التي يمكن أن تدرس العلاقة بين جودة العملية التعليمية ومشاركة الأسر في برامج التدخل المبكر والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة.

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

الأحمري، عبير (2019). تقويم جودة برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 8(12)، 66-81.

أبو شرعة، محمد (2012). الرّضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة. *المجلة الدولية المتخصصة*، 1(3): 48-53.

الجندي، خالد (2020). درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي غرف المصادر الخاصة بالطلبة من ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية في محافظة العاصمة، *مجلة جامعة الأزهر للعلوم الإنسانية*، غزة، 22(2): 33-62.

حكيم، عبد المجيد (2009).الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي الفئات الخاصة بين الجنسين. *رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة أم القرى، السعودية.

الحواجري، بسام (2014). أثر تطبيق برنامج ضمان الجودة على فاعلية تنفيذ الخطط الإستراتيجية لدى مدراء مدارس وكالة الغوث الدولية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة عمان العربية، الأردن.

الداوودي، لانا (2005). برنامج تدريبي في النطق لأمهات الأطفال المعاقين سمعيا، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

الدليم، نجية (2019). فاعلية أساليب التدخل المبكر في تغيير اتجاهات ألامهات نحو تعليم أطفالهن من ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية*، 45: 258– 270.

زويش، سامية (2014). محددات الرضا الوظيفي وأثرها على أداء الموظفين في المؤسسة. *رسالة ماجتسير غير منشورة*. جامعة أكلي محند اولحاج، الجزائر.

(السرطاوي، عبد العزيز والمهيري، عوشة ومحمد، الزيودي وروحي، عبدات 2019). اثر برنامج إرشادي أسري في تطوير مهارات الأطفال المتأخرين نمائياً في مرحلة التدخل المبكر. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 43(1): 91–111.

فهمي، عاطف (2010). *المواد التعليمية للأطفال*. ط3، عمان: دار المسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية:

Akkerman, A., Janssen, C.G., Kef, S., & Meininger, H.P. (2014). Perspectives of employees with intellectual disabilities on themes relevant to their job satisfaction, an explorative study using photovoice. *Journal of Applied Research and intellectual Disabilities*, 27(6), 542-596.

Artimany, N. S. & Gelogir, L.D. (2013). Job satisfaction among employees in small scale industries Visakhapatnam. *Journal of Business Management & Social Sciences Research*, 2(10), 20-26.

Aziri, B.(2011).Job Satisfaction: Literature Review. *Management Research & Practice,* 3(4): 334-352.

Clare, O. (2016): *Understanding early intervention services in Ireland: a conceptual evaluation, PhD thesis, Discipline of Health Promotion School of Heath Sciences, College of Medicine*, Nursing and Health Sciences National University of Ireland Galway.

Cusinato M , Iannattone S; Spoto A. Poli M, Moretti C , Gatta M; Miscioscia M. (2020).Stress, Resilience, and Well-Being in Italian Children and Their Parents during the COVID-19. *International journal of environmental research and public health. Int J Environ Res Public Health,* 17(22). Date of Electronic Publication: 2020 Nov 10 Pandemic

Diaz, R. Castillo, E. & Cabral, R. (2016) School competition and efficiency in elementary schools in Mexico. *Journal of Education Development*, 46(7) ;23-34

Kaur, S and Kumar, A. (2009) Comparative Study of Government and Nongovernment College Teachers in relation to job Satisfaction and Job Stress",(ED502218), *online Submission, ERIC*.

Ketheeswarani,K.(2018) Job Satisfaction Of Teachers Attached To The Special Education Units In Regular School In Sri Lanka. *European Journal Of Special Education Research*, 3(1).94-110.

Holoway,E,A.(1998). Facet and overall satisfaction of Teachers "Education al Administration Quarterly, *IETD*, 2(3): 214-251.

Linhares, M. & Martins, C. (2015). The self-regulation process on child development. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(2), 281–293.

Logsdon, A. (2020). Developmental Delays vs. Learning Disabilities. at:https://www.verywellfamily.com/ what-is-a-developmental-delay

Marten, J. (2015). A Mixed-Methods study of early intervention implementation In the commonwealth of Pennsylvania: supports, services, and Policies for young children with developmental delays and disabilities. *Journal of early childhood education*, 10 (43)57-67.

Murphy,D.(2013) An Examination Into The Relationship Between Teacher Efficacy and organizational commitment of Special Education Teachers. *Unpublished PhD thesis,* Northeastern University.

Perez,L.(2017). A Perception Study: Relationship Of Teacher Perceived Supervisors Level Of Emotional Intelligence and Special Education Teacher Job Satisfaction. *Unpublished PhD thesis*, Grand Canyon University.

Peterson, M., Kube, D., & Plamer, F. (2008). Classification of developmental delays. *Seminars in Pediatric Neurology*, 5(1): 2-14.

Sharma, N., Masood, J., Sing, S., Ahmad, N., Mishra, P., Sing, S., & Bhattacharya, S. (2020). Assessment of risk factors for developmental delays among children in a rural community of North India: A cross-sectional study. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31334264/.

Wangari,N & Orodho,J.(2014). Determinants of Job Satisfaction and Research of Special Education Teachers in Primary Schools in Nairobi County, Kenya, *Journal of Humanities and Social Science*, 19(6),126-133.

Willoughby, M., & Magnus. B. (2016). Developmental Delays in Executive Function from 3 to 5 Years of Age Predict Kindergarten Academic Readiness. Sage Journals, https://doi.org/10.1177/0022219415619754

Wolverton, Mimi(1995*): A new Alliance: Continuous Quality and Classroom effectiveness,* The George Washington University, West Publishing St. Paul.US.