عنوان الورقة

واقع الخدمات المُسَاندة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة في العالم العربي:

التحدّيات والطُّموحات

الباحث

د . تركي القريني

الجهة الوافدة

جامعة الملك سعود

البلد

السعودية

المحور

واقع الخدمات المساندة للمعوقين وأسرهم

واقع الخدمات المُسَانِدة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة في العالم العربي: التحدِّيات والطُّمُوحات

ورقة مُقدَّمة لمؤتمر

التَّوجُّهات الحديثة في التربية الخاصَّة، بالأردن

مُقدِّمُ الورقة

تركي عبدالله القريني

E – mail:turkiaq@hotmail.com Or talquraini@ksu.edu..sa

أستاذ التربية الخَاصَّةِ المساعد، بقسم التربية الخَاصَّةِ، كليه التربية

بجامعه الملك سعود - المملكة العربية السعودية

الكلمات المفتاحيّة: الخدمات المُسَانِدة، التلاميذ ذوو الإعاقات المختلفة، العالم العربي.

ملخص البحث:

لقد هَدفت هذه الدراسة إلى فحص واقع تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة للتلاميذ ذوي الإعاقاتِ المختلفةِ في العالم العربيِّ، والتَّعَرُّف على العَوائق التي تَحُول دون تَقْدِيمها، والحلول والتّوصيات التي يُمكن أَنْ تُسهم في تَحْسِينِ ذلك الواقع؛ ولتحقيق ذلك قام الباحث بتحليلِ الأدبيات العربيّة التي نُشرتْ في العِقْدينِ الماضيين، والتي نَاقشتْ مدى تَوافُر تِلك الخَدَمات وأهميتها، مِنْ وجُهة نَظرِ العَاملينَ في المؤسسات التَّعليميَّة لهؤلاء التلاميذ، ومدىَ الحاجةِ إليها من وجهة نظر أُسَر هؤلاء التلاميذ والعاملين معهم. ولقد خَلصتِ الدراسةُ إلى أنَّ هُناك ضعفاً في واقع تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة لهؤلاء التلاميذ في مؤسساتهم التَّعليميَّة، مما أثَّر بشَكْلٍ سلبيّ في مدى استفادتهم القُصوى من البرامج التَّربويَّة المُقَدَّمَة لهم. إضافة إلى أَنَّ هذه الدراسةَ قد حدّدت بعض العوامل التي يتوقع أَنْ تكون لها دورٌ مهمٌ في ضعف تَقْدِيم تلك الخدمات، ومن أبرزها: افتقار التَّشْرِيعاتِ العربيَّة للإطار العلميِّ والتنظيميِّ للخدمات المُسَانِدة، وغيابُ الإجراءاتِ النظاميَّة التي تساعد في ممارسة ذلك الإطار، وقلة برامج إعداد المختصين في مجالِ الخدمات المُسَانِدة في الجامعات العربيَّة وغيرُها من العوائق. وأخيراً، قدمتْ هذه الدراسةُ العديدَ مِنَ الحُلولِ والمُقترحاتِ التي يُمكن أنْ تُسْهم في تَحْسِينِ واقعِ تَقْدِيم تلك الخدمات، ومِنْ أهمها: إعادةُ صياغةِ التَّشْرِيعاتِ العربيَّة ذاتِ العلاقةِ بتربيةِ وتعليمِ التلاميذِ ذوي الإعاقاتِ المختلفةِ، لتتضمنَ إطاراً علمياً وتنظيمياً مُلائماً يضمن تَقْدِيم خدمات التربية الخَاصَّة والمُسَانِدة بشَكْلٍ مناسبٍ، ومجانيٍّ، وفي البيئاتِ الأقلِّ تقييداً، وإيجادُ برامج مشتركة بينَ الأقسامِ الأكاديميَّة للتربية

الخَاصَّة، والبرامج الأكاديمية لمجالات الخدمات المُسَانِدة، وضرورةُ العمل على تَوفيرِ الخدمات المُسَانِدة التي أظهرت الدراساتُ فيها ضعفاً واضحاً.

مقدمة المشكلة وخلفيتها:

لقدْ حَظي التلاميذُ ذوو الإعاقاتِ المُختلفةِ في العُقودِ الثلاثةِ الماضية باهتمامٍ بالغٍ، وخصوصاً في المُجتمعات المُتقدِّمةِ، وقد تمثل ذلك الاهتمام في تربيتهم وتعليمهم في البيئات الأقل تقييداً - جنباً إلى جنب - مع أقرانهم العاديين مع تَقْديم خدمات التربية الخَاصَّة المناسبة والمجانية (Osgood, 2005). وعلى الرغم من ذلك، فإنَّ هؤلاء التلاميذ يظهرون العديد من الخصائص والاحتياجات الفريدة، والتي تختلف بطبيعة الحال عن خصائص واحتياجات أقرانهم العاديين، فعلى سبيل المثال: تشير بعض الأدبيات إلى أَنَّ بعض التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة يعانون من مشكلات كلامية، وحركية، وحسية، وصحية(بدنية، وسلوكية) (Beard Downing, 2004 ;Carpenter ,2003& ويضيف كلٌّ من بيرد وكاربنتير (Beard & Carpenter, 2003) أَنَّ هؤلاء التلاميذ يحتاجون لتلقي خدمات تساعدهم في التعامل مع المشكلات الأُسَرية، وقضاء وقت الفراغ، والعيش بشَكْلٍ مستقل قدر الإمكان. وفي ضوء تلك الخصائص والاحتياجات الفريدة ظهرت الحاجة الملحة لمزاوجة خدمات أخرى مع خدمات التربية الخَاصَّة، وهي ما يعرف بالخدمات المُسَانِدة Related Services والتي يمكن وصفها بأَنَّها خدمات داعمة للبرامج التربويَّة الخاصَّةِ والمُقَدَّمَة للتلاميذ ذوي الإعاقاتِ المُختلفة. وقد أكدتِ الأدبياتُ على أهَمِّيَّة مُزاوجة الخَدمات المُسَانِدة مع برامج التربيةِ الخَاصَّةِ المُقدمةِ لهؤلاء التلاميذ، فعلى سبيل المثال، يرى الوابلي (1996م) أَنَّ هناك حاجةً ماسةً لمزاوجةِ برامجِ التربيةِ الخَاصَّةِ مع الخدماتِ المُسَانِدة، لِزيادةِ فاعليَّةِ تَعَلُّمِ التلاميذ ذوي الإعاقاتِ المختلفةِ، بالإضافةِ إلى رفعِ مُستوى تَلبيةِ احتياجاتهم الفَريدةِ. وفي نفس السياق، يؤكدْ يل (Yell, 1998) أنَّ تَقْديمَ خدماتِ التربيةِ الخَاصَّةِ، والمُسَانِدة يُعَدُّ آليَّة واحدة تَضمنُ تَقديمَ خدماتٍ مُناسبةٍ، ومَجانيّةٍ للتلاميذ ذوي الإعاقاتِ المختلفةِ، وتُسَهّلُ نجاحَهم في المَوضع التَّربويِّ الأقلِّ تَقييداً. ويرى كلٌّ منْ بيرد وكاربنتير (Dunn, Beard &Carpenter ,2003 1991) أَنَّ تَقْديمَ الخدماتِ المُسَانِدة لهؤلاء التلاميذِ يُسهلُ منِ استفادتهم مِنَ البرامج االتَّربويَّة الفرديةِ المُقدمةِ لهم. وأَخِيراً، يُشيرُ دوننق (Downing, 2004; Zirkel & Knapp, 1993) إلى أَنَّ تَقْديمَ الخدماتِ المُسَانِدة للتلاميذِ ذوي الإعاقات المُختلفةِ يُعدُّ عنصراً جوهرياً لِضمانِ تَقْديم التربيةِ المناسبةِ لهم.

وفي ضوء هذه الأَهَمِّيَّة، أكدت التشريعات الأمريكيةِ ذاتُ العلاقة بتربية وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقات - كقانوني تربية الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) Individuals with Disabilities Education, 1997)، وتربية الأفراد ذوي الإعاقات المطور (Individuals with Disabilities Education Improvement Act,2004) - على أَهَمِّيَّة تَقْديم الخدمات المُسَانِدة للتلاميذ المؤهلين لتلقي خدمات التربية الخَاصَّةِ. إضافة إلى أَنَّ هذه القوانين أكدتْ على أَنَّ الهدفَ الرئيسَ منْ تَقْديمِ هذه الخدماتِ هو إعدادهمُ للعيش باستقلاليَّةٍ قَدرَ الإمكانِ.

إلا أَنَّ المتتبعَ لمسيرةِ خدماتِ التربيةِ الخَاصَّةِ المُقدمةِ للتلاميذِ ذوي الإعاقاتِ المختلفةِ في

العَالمِ العربيِّ يَجدْ أَنَّها ما زالتْ تفتقرُ للخدماتِ المُسَانِدة كداعمٍ لتلك الخدماتِ، حيث إنَّها لمْ تصلْ إلى ما يطمحُ إليه أُسَر هؤلاء التلاميذ، والمختصونَ، والعاملونَ في مجالِ التربيةِ الخَاصَّةِ، بما يُلبِّي احتياجاتِ هؤلاءِ التلاميذِ الفريدةِ، ويزيدُ من مدى استفادتهم منْ خِدماتِ التربيةِ الخَاصَّةِ لأقصى درجةٍ مُمكنةٍ (القريني، 2007م). لذلك جاءت فكرة هذه الدراسة لتسهم في كشف واقع الخدمات المُسَانِدة، عن طريق تحليل الأدبيات والدراسات العربية التي ناقشت تلك الخدمات.

أَهَمِّيَّة الدراسة:

إنَّ الدراسات التي عنيت بمجال الخدمات المُسَانِدة الموجهة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة في العالم العربي قليلة في حدود علم الباحث؛ ولذ تُعَدُّ هذه الدراسةُ إضافةً جديدةً وإثراءً علميًّا في مجال البحث العلمي، فيما يَتعلَّقُ بواقعِ الخدماتِ المُسَانِدة ودورِها في تمكينِ التلاميذ ذوي الإعاقاتِ المختلفةِ للاستفادة من البرامج التربويَّة الخاصَّة المُقدَّمةِ لهم بشَكْلٍ أكثرَ فاعليَّة. بالإضافة إلى أَنَّ نتائجَ هذه الدراسةِ سوفَ تُسهمُ في الوقوفِ على واقعِ الخدماتِ المُسَانِدة المُقَدَّمةِ لهؤلاءِ التلاميذِ، مما يُمكِّنُ الباحثينَ وصنّاعَ القرارِ والمختصينَ في مجال التربيَّة الخاصَّة في العالمِ العربيِّ مِنَ التَّعرُّفِ على الخدماتِ المُسَانِدة غيرِ المتوافرة، والعمل على توفيرها، بالإضافة إلى تَقْدِيم التوصياتِ والحلولِ التي من شأْنها تطويرُ واقع تلك الخدماتِ (القريني، 2007م).

هدف الدراسة وتساؤلاتها:

استناداً لما سبق، فإنَّ هذه الدراسة تسعى إلى التَّعَرُّفِ على واقعِ الخدماتِ المُسَانِدة التي تُقدَّمُ للتلاميذِ ذوي الإعاقاتِ المُختلفةِ، من خلال تحليل الأدبيات التي نَاقشت هذه الخدمات في العقدين الماضيين؛ ولتحقيق هذا الهدف ستجيب هذه الدراسة على التَّساؤلات الآتية:

1. ما هو واقعُ تَقْدِيمِ الخدماتِ المُسَانِدة في المُؤسسات التَّعليميَّةِ للتلاميذِ ذوي الإعاقاتِ المختلفة؟
2. ما هي العوائقُ التي تَحُولُ دونَ تَقْدِيم الخدماتِ المُسَانِدة في المُؤسسات التَّعليميَّة للتلاميذِ ذوي الإعاقاتِ المختلفةِ؟
3. ما هي المُقترحاتُ والحلولُ التي يُمكنُ أَنْ تُسهمَ في تحسينِ واقعِ تَقْدِيم الخدماتِ المُسَانِدة في المُؤسساتِ التَّعليميَّة للتلاميذِ ذوي الإعاقاتِ المُختلفةِ؟

الإطار النظري:

لكي يتسنى لنا الوقوفُ على واقعِ الخدماتِ المُسَانِدة في المُؤسساتِ التَّعليميَّة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، فإنَّه يجب أولاً تحديد مصطلح الخدمات المُسَانِدة، وتوضيح مفهومها، واستعراض أهداف وآلية تَقْدِيمها في ضوء الأدبيات والتشريعات التي تناولت هذه الخدمات. حيث سوف يتم استعراضها في الجزء الآتي:

أولاً: مصطلح ومفهوم الخدمات المُسَانِدة

لقد عبَّرتِ العديدُ من المصطلحات عن مصطلح الخدمات المُسَانِدة في التربية الخَاصَّةِ بتعابير مختلفة، ومن تلك المصطلحات: الخدمات المساعدة Ancillary Services، والخدمات

المشتركة Allied Services، والخدمات الداعمة Support Services، والخدمات المعينة Assistant Services، وRelated Services الخدمات ذات العلاقة، أو ذات الصلة أو المرتبطة (الوابلي، 1996م). وكل هذه المصطلحات تشير إلى المضمون نفسه، وإلى الغاية التي تهدف إليها فلسفة الخدمات المُسَانِدة في التربية الخَاصَّةِ؛ ونتيجة لعدم وجود اختلافات واضحة ـ من وجهة نظر الباحث ـ بين المصطلحات السابقة، فسيكتفي الباحث باستخدام مصطلح الخدمات المُسَانِدة Related Services في هذه الدراسة.

أما فيما يتعلق بمفهوم الخدمات المُسَانِدة فقد تم وصفه في العديد من الأدبيات، فعلى سبيل المثال: يعرف الوابلي (1996م) هذه الخدمات" بأَنَّها تلك الخدمات الضرورية التي يُمكن من خلال معطياتها أنْ تُساعدَ الطفل ذا الإعاقة على الاستفادة من البرامج التَّعليميَّة الخَاصَّةِ المُقَدَّمَة له" (ص 195). وفي نفس السياق يصف هارون (2004م) الخدمات المُسَانِدة بأَنَّها " تلك الخدمات الضرُورية التي من خلالها يتم مساعدة الطفل ذي الإعاقة على تَخطّي تلك العوائق الناجمة عن العجز، والتي لا تُمكّنه من الاستفادة بأكبر قدر ممكن مما يقدم له من خدمات تَربويَّة خاصَّة، تعكس احتياجاته الفريدة " (ص145).

كما يصفها ديماك (Demchak,2001)بأَنَّها تلك الخدمات التي تساعد الطفل الذي لدية إعاقة من تصحيح، وتنمية، ودعم، استفادته من برامج التربية الخَاصَّةِ؛ وهذا التعريف يتفق مع ما جاء في القانون العام لتربية الأفراد الذين لديهم إعاقات (Individual with Disabilities Education Act, 1997)، والذي ينصُّ على أَنَّها تلك الخدمات التي تشمل خدمة التعرف المبكر، وتقييم جوانب الإعاقة لدى الأطفال، وخدمات التقنيات المساعدة، والخدمات السمعية والإرشادية، وكذلك خدمات العلاج الطبيعي والوظيفي، وخدمات التوجه والحركة، وخدمات إرشاد وتدريب الوالدين، والخدمات النفسية، وخدمات الترويح، كما تشمل خدمات الإرشاد والتدريب الأُسَري، والخدمات الطبية والصحية المدرسية، بالإضافة إلى الخدمات الاجتماعية، وخدمات علاج اللغة والكلام، وكلها تعمل على تصحيح، وتنمية، ودعم، واستفادة الطفل الذي لديه إعاقة من خدمات التربية الخَاصَّةِ.

وبعد استعراض ما سبق من تحديد المصطلح وبيان مفهومه نستطيع القول إنَّ التعاريف السابقة للخدمات المُسَانِدة تتفق على أَنَّ الغاية الرئيسة من تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة للأَفرادِ الذين لديهم إعاقات هي تَمكِينُهم من الاستفادة القصوى من الخدمات التَّعليميَّة في مجال التربية الخَاصَّةِ. ومن خلال معطيات التعريفات السابقة يمكن أنْ يقترح الباحث التعريف الآتي للخدمات المُسَانِدة: هي تلك الخدمات التي تهدف إلى استفادة التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة من البرامج التَّربويَّة الخاصَّةِ المُقَدَّمَة لهم، إلى أقصى حدٍ ممكن، والتي تتضمن: الخدمة الصحية المدرسية، والخدمة النفسية المدرسية، والخدمة الإرشادية المدرسية، وخدمة علاج اللغة والكلام، وخدمة العلاج الطبيعي، وخدمة العلاج الوظيفي، وخدمة النقل والتنقل، وغيرها من الخدمات المُسَانِدة التي يحتاجها التلميذ ذو الإعاقة.

ثانياً: أهداف الخدمات المُسَانِدة وآلية تَقْدِيمها

من خلال العرض السابق، يمكن القول إنَّ الغاية التي تسعى إليها هذه الخدمات تتمثل في دعم وتعزيز العَمليَّة التَّعليميَّة والتَّربويَّة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، وبالتالي الاستفادة القصوى

من البرامج التَّعليميَّة الخَاصَّةِ المُقَدَّمَة لهم، وقد أشار قانون تربية الأفراد الذين لديهم إعاقات IDEA، إلى أن الهدف الرئيس الذي يمكن أن تُقَدِّمه هذه الخدمات يتمثل في دعم استفادة التلاميذ ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخَاصَّةِ من البرامج الخَاصَّةِ المُقَدَّمَة لهم، وتهيئتهم لحياة مَعيشيَّة مُستقلَّة قدر الإمكان؛ ولتحقيق هذه الغاية فلا بدَّ من وجود منظومة تكامليَّة في الوصولِ إلى هذا الهدف، والتي تتضمن بعدين رئيسين:

يتمثل البعد الأول: في تحديد أهليَّة التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة للخدمات المُسَانِدة، ويمكننا القول أن تحديد أَهليَّة eligibility هؤلاء التلاميذ للخدمات المُسَانِدة، تسير بنفس النسق الذي تَحدثُ به عَمليَّة تحديدِ أَهليتهم لخدمات التربية الخَاصَّةِ، ويعمل الفريقُ متعددُ التخصصات multidisciplinary team على تقييم جميع الجوانب التي تحتاج للدعم من خلال تلك الخدمات. ومن أبرز الجوانب التي يتم تقييمها: الجانب الصحي، والبصري، والسمعي، والجانب الاجتماعي، والعاطفي، والقدرات العقلية، وجانبي الأداء الأكاديمي والتواصلي، إضافة إلى جانبا القدرات الحركيَّة، وبالتالي: فإنَّ عَمليَّة التقييم تأخذ طابعَ الشموليَّة؛ وذلك باستخدام أدوات وإستراتيجيات متنوعة يُمكِن من خلالها جمع معلومات تُساعدُ في عَمليَّة تحديدِ أَهليَّة هؤلاء التلاميذ للخدمات المُسَانِدة.

فيما يَتضمن البعد الثاني: آلية تَقْديم الخدمات المُسَانِدة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، والعمل على تَقْديمها لهم بإتباع الأسلوب الفردي الذي يهدف إلى تلبية احتياجات كلّ تلميذ على حِدَه وبشَكْلٍ فردي؛ وهنا يُمكننا أنْ نشيرَ إلى وجود ارتباط بين توفير الخدمات المُسَانِدة المناسبة، وضرورة وجود البرنامج التَّربويّ الفرديّ، ويعدُّ هذا الارتباط أحد أهم الأهداف التي تسعى إليها الخدمات المُسَانِدة، للوفاء بالاحتياجات الفرديّة للتلاميذ، ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخَاصَّةِ، وقد ذكر الوابلي 1996م ما أشار إليه كلٌّ من ستركلاند وترنبول (Strickland & Turnball) إلى أَنَّ غاية الخدمات المُسَانِدة يجب أَنْ تركزَ بشَكْلٍ واضح على الاحتياجات التَّربويَّة للتلميذ، كما أنَّه ينبغي صياغة الغايات والاحتياجات بشَكْلٍ يَعكسُ العلاقة بينهما (ص 196 ـ 197). وتأسيساً على ما تَقَدَّمَ فإنَّ البرنامج التَّربويّ الفرديّ الذي يتمّ رسمُه لمواجهة تلك الاحتياجات الفرديّة من خلال الخدمات المُسَانِدة ينبغي أَنْ يَتَضمَّنَ الجوانب الآتِية:

1. **كثافة الخدمات المُسَانِدة**: وذلك من خلال تحديد عدد الجلسات التي يحتاجها التلميذُ ذو الإعاقة عند تَلقّيه الخدمة المُسَانِدة، فقد يَحتاج التلميذ جلسةً كلّ يوم أو جلستين، وهذا تُحدده طبيعة وشدة العجز لدى التلميذ.
2. **مكان تَقْديم الخدمة المُسَانِدة**: يتم وصف المكان أو الموضع الذي يجب أَنْ تُقدّم فيه الخدمة، هل هو الصف؟ أم غرفة العلاج الطبيعي؟ وغيرها من المواضع الأخرى.
3. **المسؤول عن تَقْديم الخدمة المُسَانِدة**: يتم تحديد الأخصائي الذي يضطلع بتَقْديم تلك الخدمة.
4. **الفترة الزمنية اللازمة لتَقْديم الخدمة المُسَانِدة**: يتم تحديد المدة الزمنية التي يحتاجها التلميذ لتَقْديم الخدمة المُسَانِدة له، وبالإضافة إلى كتابة التوصيات اللازمة لتطبيق البرنامج التَّربوي الفردي والمطلوب تنفيذها من قبل المعلمين، والأسرة، والعاملين الآخرين مع التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة. (القريني، 2007م).

ولقد ذكر كلٌّ من ديتمر وديل وترستون (Dettmer, Dyck & Thurston 2002) أَنَّه ليس بوسع المعلمين تلبية كافة احتياجات التلاميذ بفاعِليَّة دونَ وجود التواصل المستمر والتعاون والتنسيق بين المعلمين ومقدمي الخدمات المُسَانِدة وأُسَر التلاميذ ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخَاصَّةِ. ويضيف رينولدس وبرش (Reynolds & Birch, 1988)، بأَنَّ العديد من المدارس ذات التوجّه التعاوني والعمل الجماعي هي نماذج مثالية لمنح صلاحيات للعاملين بها لصناعة تلك القرارات وبصفة مشتركة. وهذا يقودنا إلى القول أنه ليس بمقدور مقدمي الخدمات المُسَانِدة- سواءً كان ذلك الأخصائي النفسي، أو أخصائي علاج اللغة والكلام، أو غيرهم من الأخصائيين- أَنْ يعلموا بمنأى عن بقية أعضاء الفريق الآخرين، على مواجهة الاحتياجات الفردية لكل تلميذ، وهذا يقتضي بدوره وجود عَمليَّة تواصل وتفاعل مبنيّة على أُسسٍ ثابتةٍ، وبشَكْلٍ مكتوبٍ يستطيع من خلالها كلُّ عضوٍ في هذا الفريق تَفهُّم دَوره والعمل به وتَقييم مدى نجاحه.

واقع تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة في المؤسسات التَّعليميَّة:

على الرغم من كثرة الأدبيات الأجنبية التي ناقشت الخدمات المُسَانِدة ودورها الحيوي، الذي تؤديهِ لدعم استفادة التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة من برامج التربية الخَاصَّةِ المُقَدَّمَة لهم، إلا أَنَّه يمكن القول بأَنَّ الدراسات العلميَّة التي حاولت الكشف عن واقع الخدمات المُسَانِدة في العالم العربي محدودة مما لا يعطي تصوراً واضحاً عن ذلك الواقع، ولكنها تمثل خطوة أولى إيجابية نحو الاهتمام بهذه الخدمات (الوابلي، 2012م).

ومن الأدبيات العربية التي ناقشت واقع الخدمات المُسَانِدة المُقَدَّمَة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة دراسة الوابلي (1996م) حيث هدفت إلى التعرّفِ على أنواع الخدمات المُسَانِدة المُقَدَّمَة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في مُؤسساتهم التَّعليميَّة وأهميتها، من منظور العاملين فيها في المملكة العربية السعودية، وقد شملت الدراسة (261) فرداً في معاهد التربية الفكريَّة، و تبين من نتائج الدراسة أَنَّ الخدمات المُسَانِدة الأكثر توافراً في هذه المعاهد جاءت على النحو الآتِي: خدمة علاج اللغة والكلام بنسبة (92,5 ٪)، والخدمة النفسية المدرسية (89,6٪)، وخدمة الإرشاد المدرسي (87,7٪)، والخدمة الصحية المدرسية (85٪)، والخدمة الاجتماعية المدرسية (74,1٪)، وخدمة العلاج الوظيفي (10,6٪)، وخدمة العلاج الطبيعي (10,8٪)، وأوضحت النتائج أيضاً أَنَّ الخدمات المُسَانِدة قائمةٌ وممارسةٌ ضمن فعاليات تلك المؤسسات، إلا أَنَّ عَمليَّة الممارسة لجميع أنواع الخدمات المُسَانِدة ما تزال يشوبها شيء من القصور، فقد وصلت درجة التحقق في معظم أهداف ووظائف درجة التحقق في معظم أهداف ووظائف تلك الخدمات إلى مستويات متوسطة أو وفوق المتوسطة أحياناً، ووصلت في البعض الآخر إلى مستويات ضعيفة جداً؛ و لذا خلص الوابلي بأَنَّ استمرار الخدمات المُسَانِدة المُقَدَّمَة في هذه المؤسسات بأنواعها المختلفة، على هذا المستوى ربما، ربما يَحُولُ دون تلبية الاحتياجات التَّعليميَّة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على المدى البعيد.

كذلك قام أمبابي (2005م) بإجراء دراسة وصفية، هدفت إلى تحديد الخدمات المُسَانِدة التي يجب أَنْ تُقَدَّم في المؤسسات التَّعليميَّة للتلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، وخلصت الدراسة إلى أَنَّ

أكثر الخدمات المُسَانِدة التي يحتاجها هؤلاء التلاميذُ في مؤسساتهم التَّعليميَّة هي كالآتِي: الخدمة الاجتماعيَّة المدرسيَّة، وخدمات الإرشاد المدرسي، وخدمات النقل والتنقل، والخدمات الصحيّة المدرسيّة، وخدمة العلاج الطبيعي، وخدمة العلاج الوظيفي، وخدمة علاج اللغة والكلام، والخدمات التَّرويحيّة وقضاء وقت الفراغ، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ هؤلاء التلاميذ لم يستفيدوا من برامجهم التَّربويَّة المُقَدَّمَة لهم لأقصى درجة ممكنة؛ وقد أرجعت السبب في ذلك غياب هذه الخدمات في المؤسسات التَّعليميَّة.

وعلاوة على ذلك، فقد أجرى القريني (2007م) دراسة سعت إلى التعرف على مدى توافر الخدمات المُسَانِدة بمعاهد وبرامج الدمج للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وفاعليتها في دعم العَمليَّة التَّعليميَّة لهؤلاء التلاميذ في المملكة العربية السعودية، وقد شملت الدراسة (551) فرداً، يمثلون جميع العاملين بمعاهد وبرامج دمج التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية، حيث جاءت مرتبة تنازلياً حسب توافرها كالآتِي: خدمة النقل نسبة (68,8٪)، والخدمة النفسيَّة المدرسية بنسبة (61,1٪)، والخدمة الإرشادية المدرسيَّة (52,7٪)، وخدمة علاج الثقة والكلام بنسبة (46,6٪)، والخدمة الصحيَّة المدرسيَّة (12,9٪)، وخدمة التنقل (14,2٪)، وخدمة العلاج الطبيعي (11,5٪)، وخدمة العلاج الوظيفي (9,1٪)، كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنَّ الخدمات المُسَانِدة المتوفرة مازالت غير كافية لمواجهة احتياجات هؤلاء التلاميذ الفريدة خصوصاً خدمتي العلاج الطبيعي والوظيفي.

وقام بحراوي (2006م) بإجراء دراسة هدفت إلى تقييم واقع الخدمات المُسَانِدة المُقَدَّمَة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسساتهم التَّعليميَّة في الأردن، وقد شملت الدراسة) 379(فرداً، يعملون في مراكز التربية الخَاصَّةِ بالأردن. وأظهرت النتائج أَنَّ الخدمات المُسَانِدة مقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بشَكْلٍ متوسط. حيث جاءت مرتبة على النحو الآتِي: الخدمات الترويحية، وخدمات إرشاد أولياء الأمور، وخدمات الإرشاد النَّفسي، وخدمات العمل الاجتماعي، وخدمات علاج اللغة والكلام، وخدمات العلاج الطبيعي، والخدمات الصحية، وخدمات العلاج الوظيفي، وخدمات التقنية المساعدة. كما أوصت الدراسة بأَهَمِّيَّة توفير مختصين في مجالات الخدمات المُسَانِدة المختلفة في مراكز التربية الخَاصَّةِ في الأردن.

وفي دراسة أخرى قام بها حنفي (2007م) بهدف تحديد واقع الخدمات المُسَانِدة للتلاميذ ذي الإعاقة السمعيَّة وأُسَرهم، ومدى الرضا عنها من وجهة نظر المعلمين والآباء، حيث شملت الدراسة (310) معلماً وولي أمر للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعيَّة في برامج الصمّ وضعاف السمع في مصر، وقد أوضحت نتائج الدراسة أَنَّ هناك حاجة لتوفير الخدمات المُسَانِدة لهؤلاء التلاميذ في مؤسساتهم التَّعليميَّة، والتي يمكن أَنْ تدعم استفادتهم من برامج التربية الخَاصَّةِ المُقَدَّمَة لهم، وتتضمن التشخيص والتَّعَرُّفَ المبكرَ على الإعاقة، وعلاج اللغة والكلام، والخدمة الصحيَّة، والخدمة النفسيَّة، والخدمة الاجتماعيَّة، وأخيراً الخدمات الإرشاديَّة.

كما أجرى كلاً من العتيبي والسرطاوي (2009م) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة الخدمات المُسَانِدة التي يحتاجها التلاميذ ذوي الإعاقة المتعددة وأُسَرُهم، ومدى كفاية تلك الخدمات المُقَدَّمَة لهم من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين في المملكة العربية السعودية، وقد

شملت هذه الدراسة (106) من أولياء أمور ومعلمي التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة في مؤسساتهم التَّعليميَّة، و خلصت الدراسة إلى أَنَّ تلك المؤسسات التَّعليميَّة تَفتقرُ إلى العديد من الخدمات المُسَانِدة، والتي يمكن ترتيبها تنازلياً وفق الحاجة إليها، وهي كالآتِي: الخدمة الصحية المدرسية، وخدمة علاج اللغة والكلام، والخدمة النفسية المدرسية، والخدمة الاجتماعية، وخدمة العلاج الطبيعي؛ وخدمة العلاج الوظيفي. وأَظهرتِ الدراسةُ حاجةَ هؤلاء التلاميذ إلى مختلفِ الخدمات المُسَانِدة التي يُمكن أَنْ تَدعم استفادتهم من البرامج التَّربويَّة الخَاصَّةِ المُقَدَّمَة لهم لأقصى درجة مُمكِنة.

وأخيراً قام السرطاوي وقراقيش (2010م) بإجراء دراسة هدفت إلى التَّعَرُّفِ على الخدمات المُقَدَّمَة، بما فيها الخدمات المُسَانِدة للتلاميذ ذوي التَّوحُّدِ وأُسَرِهم؛ في ضوء حاجاتهم والرضا عنها في المملكة العربية السعودية، ولقد توصلت هذه الدراسة إلى أَنَّ هناك العديد من الخدمات المُسَانِدة التي تَفتقرُ إليها المؤسسات التَّعليميَّة لهؤلاء التلاميذ، وقد جاءت مرتبة من حيث تَقْديمها على النحو الآتِي: خدمة علاج اللغة والكلام بنسبة (51٪)، كما جاءت الخدمات المُسَانِدة الأخرى كالخدمات النفسيَّة المدرسيَّة، والإرشاديَّة المدرسيَّة، والخدمة الاجتماعيَّة، بنسبةٍ ضعيفةٍ من حيث مدى تَقْديمها، وقد تراوحت ما بين (41٪) إلى (10٪). وخلصت الدراسة إلى أَنَّ هناك تدنٍّياً واضِحاً في مدى تدعيم الخدمات المُسَانِدة للتلاميذ ذوي التوحُّدِ في مؤسساتهم التَّعليميَّة.

وبعد استعراض الأدبيات التي ناقشتْ واقعَ الخدمات المُسَانِدة للتلاميذِ ذوي الإعاقات المختلفة(الإعاقة الفكريَّة، والإعاقة البصرية، والإعاقة السمعيَّة، والإعاقات المتعددة، والتوحُّد)اتَّضح أَنَّ هناك تَدَنٍّياً واضِحاً في مستوى تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة بمختلف أنواعها، والتي يمكن تلخيصها في الجدول رقم (1). حيث يتبين من هذا الجدول أَنَّ توافر الخدمات المُسَانِدة لكلِّ فئة من فئات التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة يَشُوبُه الكثير من القصور؛ لأنَّ المؤسسات التَّعليميَّة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تَفْتَقِرُ إلى العديدِ مِنَ الخدمات المُسَانِدة، وعلى وجه الخصوص خدمتي العلاج الطبيعي والوظيفي، والتي جاءت في المرتبين الأخيرتين من حيث مدى التوافر، إضافة إلى أنَّ الجدول رقم (1) يوضِّح أَنَّ المؤسسات التَّعليميَّة للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية تحتاج للعديد من الخدمات المُسَانِدة، والمتمثلة في التشخيص والتَّعَرُّفِ المُبَكِّرِ على الإعاقة السمعيّة، وخدمة علاج اللغة والكلام، والخدمة الصحيّة المدرسيّة، والخدمة النفسيّة، والاجتماعيّة، والإرشادية. كما يتبين من هذا الجدول – أيضاً- أَنَّ المؤسسات التَّعليميَّة للتلاميذ ذوي الإعاقة البَصَرِيّة تَحتاجُ للعديد من الخدمات المُسَانِدة، كالخدمة الاجتماعيّة، والإرشاد المدرسي، والنقل والتنقل، والخدمة الصحيَّة المدرسيَّة، والعلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي، واللغة والكلام، والخدمات التَّرويحيَّة وقضاء وقت الفراغ. كما يتضح من الجدول رقم (1) أَنَّ المؤسسات التَّعليميَّة للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة تَفْتقرُ إلى العديد من الخدمات المُسَانِدة، وخصوصاً خدمتي العلاج الطبيعي والوظيفي. وأخيراً، يتبين من هذا الجدول (1) أَنَّ برامج التلاميذ ذوي التوحد تحتاج للعديد من الخدمات المُسَانِدة، وعلى رأسها خدمة علاج اللغة والكلام، والخدمة النفسيَّة، والإرشاديَّة المدرسيَّة، الخدمة الاجتماعيَّة.

الجدول رقم (1)

الخدمات المُسَانِدة مُرَتَّبة من حيثُ توافرها / تَقْديمها / ومدى الحاجة إليها في المؤسسات التَّعليميَّة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة

الفئة	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
الإعاقة الفكريّة (الوابلي، 1996م)	اللغة والكلام	النفسيّة المدرسيّة	الإرشاد المدرسي	الصحيّة المدرسيّة	الاجتماعيّة	العلاج الوظيفي	العلاج الطبيعي	- - - -
البصريّة (امبابي، 2005م)	الاجتماعية	الإرشاد المدرسي	النقل والتنقل	الصحيَّة المدرسيَّة	العلاج الطبيعي	العلاج الوظيفي	اللغة والكلام	الترويحيَّة وقضاء وقت الفراغ
الإعاقة الفكرية (بحراوي، 2006م)	االترويحيَّة	إرشاد أولياء الأمور	الإرشاد النفسي	العمل الاجتماعي	علاج اللغة والكلام	العلاج الطبيعي	الصحية المدرسية	العلاج الوظيفي
الإعاقة الفكريَّة (القريني، 2007م)	النقل	الصحة المدرسيَّة	الإرشاد المدرسي	اللغة والكلام	الوظيفي	التنقل	العلاج الطبيعي	- - - -
السمعية(حنفي، 2007 م)	التشخيص والتعرف المبكر	علاج اللغة والكلام	الخدمة الصحية المدرسية	النفسيَّة	الاجتماعيَّة	الإرشاديَّة	- - - -	- - - -
الإعاقات المتعددة (العتيبي، السرطاوي، 2009م)	الصحيَّة المدرسيَّة	علاج اللغة والكلام	النفسيَّة المدرسيَّة	الاجتماعيَّة	العلاج الطبيعي	العلاج الوظيفي	- - -	- - -
التوحُّد (السرطاوي، قراقيش، 2010م)	علاج اللغة والكلام	النفسيَّة المدرسيَّة	الإرشاد المدرسيَّة	الاجتماعيَّة	العلاج الطبيعي	العلاج الوظيفي	- - - -	- - - -

وعلى الرغم من تَقْدِيم بعض الخدمات المُسَانِدة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة التي شملتهم تلك الدراسات، إلا أَنَّ نِسَبَ توافرها وتَقْدِيمها مازالت ضعيفةً، حيث إنَّ نسبة التوافر للخدمات المُسَانِدة في بعض تلك الدراسات لم يتجاوز 60٪ من حيث مدى التوافر. وهذا - بلا شك- مؤشرٌ واضحٌ على أَنَّ هناك تَدَنِّياً في تَقْدِيم تلك الخدمات لهؤلاء التلاميذ. وعلى أية حال فإنَّ ذلك الواقع المتمثل في تَدنِّي مستوى تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة لهؤلاء التلاميذ انعكس بشَكْلٍ أو بآخر على مدى استفادة التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة من البرامج التَّربويَّة الخَاصَّةِ المُقَدَّمَة لهم، وهذا يجعلنا نجمل القول:إنَّ ما تم عرضه في هذا الجزء يوضح بأَنَّ الخدمات المُسَانِدة المُقَدَّمَة حالياً في المؤسسات التَّعليميَّة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة مازال بعيداً كل البعد عن الحدّ الأدنى المطلوب (الوابلي، 2012 م).

عوائق تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة:

لقد أكدت الإجابة على التساؤل الأول أَنَّ واقع الخدمات المُسَانِدة المُقَدَّمَة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة يُعدُّ ضعيفاً، وهذا يعطينا ـ بلا شك ـ مؤشراً على أَنَّ هناك بعض العوائق والتحديات التي تَحُولُ دون تَقْدِيم تلك الخدمات بالشَّكلِ المأمولِ إلى هؤلاء التلاميذ، وبناءً على ذلك، فيُمكِنَ وصف تلك العوائق في المحاور الآتِية:

1. افتقار التشريعات العربيَّة ذات العلاقة بتربية وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة للإطار العلميّ والتنظيميّ لتَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة:

قضية التشريعات المنظمة لحقوق هؤلاء التلاميذ من القضايا التي شهدت اهتماماً ملحوظاً وخصوصاً على مستوى الدول المُتَقَدِّمَة، وهذا - بلا شك- قد ضمن لهم تلقي خدمات التربية الخَاصَّةِ والمُسَانِدة بشَكْلٍ مناسبٍ ومجانيٍّ، وفي البيئات الأقل تقييداً، فعلى سبيل المثال: ظهر التشريع الأمريكي الأول ذو العلاقة بتربية وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة عام 1975م، والمعروف بقانون التربية لجميع الأطفال المعوقين EHA (Education for All Handicapped Children Act) ليؤكد على أَهَمِّيَّة تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة لكلّ تلميذٍ مؤهل لتلقي خدمات التربية الخَاصَّةِ. إضافة إلى تَقْدِيمه وصفاً لأنواع الخدمات المُسَانِدة التي يُمْكِن أَنْ تُقَدَّم لهؤلاء التلاميذ. ثم أُجْري على هذا القانون تعديل في عام (1990 م، 1997 م، 2004 م) وعُرف بقانون IDEIA ((Individual with Disabilities Education Improvement Act، ليؤكد مرة أخرى على أَهَمِّيَّة تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة للأفراد ذوي الإعاقات المختلفة، بهدف دعم استفادتهم من البرامج التَّربويَّة الخَاصَّةِ لأقصى درجة مُمْكنة. كما أضاف هذا القانون العديد من الخدمات المُسَانِدة التي يُمْكِن أَنْ تَدعمَ احتياجات هؤلاء التلاميذ، ليصبح عددها ثلاث عشرة خدمة مساندة، علاوة على التأكيد على أَهَمِّيَّة تَقْدِيم أي خدمة مُسَانِدَة أخرى لم يتم تضمينها في هذا القانون، لتساعد التلميذ للاستفادة من برامج التربية الخَاصَّةِ. وقدم هذا القانون - أيضاً- وصفاً واضحاً لدور كلِّ مختصٍ ممن سوف يضطلع بدور تَقْدِيم الخدمة المُسَانِدة، والمؤهلات التي يجب أَنْ تتوافر لديه. وأخيراً، وضَّحَ هذا القانون الآلية التي يُمْكن من خلالها تَقْدِيم هذه الخدمات ضمن ما يُعْرفُ بالبرنامج التَّربويِّ الفرديِّ، بالإضافة إلى آلية تَحْدِيدِ أَهْليَّة التلميذ للخدمات المُسَانِدة، والجهات التي

يُمْكِن أَنْ تكونَ مسؤولةً عن دفْع التكاليف المادية لتَقْدِيم هذه الخدمات للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة (Yell, 2006). ومجمل القول هو أنَّ الإطار العلمي والتنظيمي في التشريعات الأمريكية أدى بطبيعة الحال إلى أَنْ يُمارسَ تَقْدِيمَ هذه الخدمات للتلاميذ ضمن منظومة خدمات التربية الخَاصَّةِ في البيئات الأقل تقييداً. وقد أكدت الإحصائيات لمكتب التربية الخَاصَّةِ في وزارة التربية الأمريكية أنَّ نسبة التلاميذ الذين تلقوا الخدمات المُسَانِدة في جميع الولايات الأمريكية في عام 2011م يعادلُ 96 ٪ من هؤلاء التلاميذ (Westling & Fox, 2009).

وفي مقابل ذلك، نجد أَنَّ الاهتمام بالقوانين والتشريعات ذات العلاقة بتربية وتعليم الأفراد ذوي الإعاقات المختلفة في العالم العربي لم يبدأ إلا في نهاية الثمانينات الميلادية، بناءً على التوصيات التي أصدرها المؤتمر العالمي حول تربية المعوقين وإدماجهم 1981م (الروسان، 1997م). وبعد ذلك تم إصدار العديد من التشريعات العربية بخصوص هؤلاء التلاميذ، كقانون تأهيل المعوقين المصري الصادر عام 1982م، وقد تَضَمَّنَ تعريف الإعاقة، وحقوق تأهيل ذوي الإعاقات في التأهيل، والعمل، وتيسر دمجهم في المجتمع. ومن التشريعات العربية أيضاً قانون رعاية المعوقين في تونس والصادر عام 1982م، وقد تَضَمَّنَ تعريف الإعاقة، والتربية، والعمل، والنقل. ولم تكن هذه هي القوانين الوحيدة بل أصدرت ليبيا القانون رقم (3) للمعاقين عام 1983م والذي حدد مفهوم الإعاقة، وحقوق الأفراد ذوي الإعاقات في العمل، والعلاج، والتأهيل. وأصدرت الإمارات العربية المتحدة ما يعرف بلائحة فصول التربية الخَاصَّةِ عام 1988م. وفي عام 1993م صدر قانون رعاية المعوقين الأردني، وقد نَصَّ على ضرورةِ توفيرِ الخدمات التَّربويَّة والاجتماعيَّة والصحيَّة لذوي الإعاقات المختلفة(الروسان، 1997م). وفي عام 2001م صدرت القواعد التنظيميَّة لمعاهد وبرامج التربية الخَاصَّةِ التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ـ وزارة المعارف سابقاً ـ والتي تَنُصُّ على تَقْدِيم خدمات التربية الخَاصَّةِ والمُسَانِدة لجميع التلاميذ ذوي الإعاقات لدعم استفادتهم من البرامج التَّربويَّة الخَاصَّةِ. ويتبينُ مما سبق أَنَّ التشريعات العربية مازالت تفتقر إلى الإطار العلمي والتنظيمي لتَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة لهؤلاء التلاميذ؛ وقد أدى هذا الافتقار إلى وجود قصور واضح في تَقْدِيمها لهم في مؤسساتهم التَّعليميَّة، بما يدعم استفادتهم من البرامج التَّربويَّة الخَاصَّةِ المُقَدَّمَة لهم (الوابلي، 1996م، امبابي، 2005 م، القريني، 2007م، حنفي 2007م، العتيبي، السرطاوي 2009م، السرطاوي، قراقيش، 2010م). وعلى الرغم من تأكيد القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخَاصَّةِ في المملكة العربية السعودية، على أَهَمِّيَّة تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة لهؤلاء التلاميذ، إلا أَنَّ هذا التشريع لم يقدم الإطار المناسب الذي يُفْتَرضُ فيه أَنْ ينظمَ الخدمات المُسَانِدة حسب مفهومها الوارد في الأدبيات والتشريعات العالمية(الوابلي، 2012م). ويمكننا أن نجمل القول هنا بأنَّ التشريعات العربية شكَّلت إحدى العوائق في تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، إمَّا لافتقارها للإطار العلميّ والتنظيميّ لتَقْدِيم هذه الخدمات، وإمَّا لوجود قصور في توضيح ذلك الإطار، وقد نتج عن هذه العوائق غموضٌ لدى المتعاملين مع ذلك التشريع، وهذا الغموض ـ بلا شك ـ أثر بشَكْلٍ سلبيٍّ على تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة بشَكْلٍ مناسبٍ لهؤلاء التلاميذ.

2. غياب الإجراءات النظاميَّة في التشريعات العربيَّة ذات العلاقة بتربية وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة التي تَضْمنُ تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة لهم:

لقد نصت التشريعات الأمريكية ذات العلاقة بتربية وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، مثل (IDEA,IDEIA)، على تحديد إجراءات نظامية Safeguards Procedural تضمن حقوق هؤلاء التلاميذ في تلقي خدمات التربية الخَاصَّةِ والمُسَانِدة، فعلى سبيل المثال: حددتْ هذه التشريعات إجراءات عامة General procedures تتضمن إشعار ولي أمر الطفل خطّيًّا بحاجة ابنهم إلى تلقي خدمةً مُسَانِدةً مُعَيَّنة، والأسباب التي أدتْ لأهلية ابنهم لتلقي الخدمة، والإجراءات التي سوف يتم اتخاذها مستقبلاً حيال تَقْدِيم هذه الخدمة. وأيضاً حددت هذه التشريعات الإجراءات الخَاصَّة Specific Procedures والتي تضمن لأُسَر التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة حقهم في مناقشة مدى رضاهم عن تَقْدِيم خدمات التربية الخَاصَّةِ، والخدمات المُسَانِدة، ومدى تلبيتها لاحتياجات أطفالهم. علاوة على ذلك، أتاحت تلك التشريعات الفرصة لهذه الأُسَر في حالة عدم الرضا عن مستوى تَقْدِيم الخدمات لأبنائهم تَقْدِيمَ اعتراضٍ لدى إدارات التربية الخَاصَّةِ لحلِّ المشكلة مع المدرسة أو مُقَدِّمي الخدمات في مُختلفِ الولاياتٍ، إضافةً إلى حقهم في التقاضي لدى المحاكم المحليَّة والعليا في حالة عدم الوصول إلى حلٍّ ملائمٍ مع المدارس وإدارات التربية الخَاصَّةِ (Yell, 2006). وفي مقابل ذلك، نجد أَنَّ التشريعات العربية ذات العلاقة بتربية وتعليم هؤلاء التلاميذ تَفْتقرُ بشَكْلٍ تامٍّ إلى مثل هذه الإجراءات التي مِنْ شأْنِها أَنْ تَضمنَ تَلَقِّي هؤلاء التلاميذ للخدمات المُسَانِدة، وقد أسهم هذا في تَدنِّي مستوى تَقْدِيمها لهم.

3. قلَّة برامج إعداد المختصين في مجال الخدمات المُسَانِدة في الجامعات العربيَّة:

لقد أشارت العديد من الأدبيات العربية التي سبق استعراضها إلى أَنَّ السبب الرئيس في تدنِّي مستوى تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة يَعودُ إلى النَّقص الشديد في إعداد كوادر مؤهَّلة في تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة في المؤسسات التَّعليميَّة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة (الوابلي، 1996م، امبابي، 2005م، بحراوي، 2006م، حنفي، 2007م، القريني، 2007م، العتيبي، السرطاوي، 2009م، السرطاوي وقراقيش، 2010م)، فعلى سبيل المثال: أكد الوابلي (2012م) أَنَّ العديد من الأقسام الأكاديمية في الجامعات تَفْتَقِرُ إلى برامج الخدمات المُسَانِدة، التي تُسْهِمُ في إعداد المختصين في مجالات الخدمة المُسَانِدة. علاوة على ذلك، فإِنَّ الأقسام الأكاديمية التي تَتَضمَّنُ بعضَ برامج الخدمات المُسَانِدة لا تقومُ بتزويدِ طلابها بمقررات ذات علاقة بطبيعة التلاميذ ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخَاصَّةِ. ويُمكن القول أيضاً أَنَّ برامج إعداد معلميّ التربية الخَاصَّةِ في الأقسام الأكاديمية تَفْتَقِرُ إلى وجود مُقررات تُعَرِّفُ بهذه الخدمات وطبيعتها، وبالدور التعاونيِّ المناط بهؤلاء المعلمين في العمل مع مُقَدِّمي الخدمات المُسَانِدة. ويتبين من ذلك أَنَّ جميع هذه الأمور أدتْ بطبيعة الحال إلى غياب المختصين في تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة في المؤسسات التَّعليميَّة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة.

4. ضعف وعي أُسَر التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة بالدور الحيويِّ للخدمات المُسَانِدة:

تُمارس الأسرة دوراً مهماً في إنجاح العَمليَّة التَّعليميَّة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، ويمكن القول أنَّ الممارسات الناجحة مع هؤلاء التلاميذ في الدول المتقدمة قد ظهرت بسبب إدراك الأُسَر لأَهَمِّيَّة تلقي أطفالهم لخدمات التربية الخَاصَّةِ، والمُسَانِدة بشَكْلٍ مناسبٍ ومجانيٍّ، لتلبي احتياجاتهم الفريدة، ودعم استفادتهم من البرامج التَّربويَّة الخَاصَّةِ لأقصى درجة ممكنة ((Yell, 2006 ، وعلى العكس من ذلك، يتَّضِحُ أَنَّ أُسَر التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة في العالم العربي تَفْتَقِرُ لإدراك الدور المهم الذي تؤديه الخدمات المُسَانِدة في دعم استفادة أبنائهم من برامج التربية الخَاصَّةِ، وأيضاً مصادر الدعم التي يُمْكِنُ أَنْ تُقَدَّمَ هذه الخدمات لأبنائهم، سواء بشَكْلٍ مباشرٍ أو غير مباشرٍ، وبالإضافة إلى دورهم في عَمليَّة المساهمة في تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة ضمن فريق العمل المدرسي (العتيبي، السرطاوي، 2009م).

5. افتقار الفريق المدرسي للمعارف والمهارات اللازمة للعمل التعاونيِّ في تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة:

لقد حظي العمل التعاونيِّ بين الفريق المدرسي باهتمامٍ متزايدٍ من المهنيين والمختصين في التربية، وخصوصاً في مجال التربية الخَاصَّةِ (Reynolds & Birch, 1988)، حيث تُعدُّ المدارس ذات الطابع التعاوني قادرة على إعطاء الصلاحيات للمعلمين والعاملين الآخرين في تَقْدِيم خدمات التربية الخَاصَّةِ، والخدمات المُسَانِدة، فعلى سبيل المثال: يؤكد مارلن و لين (Marilyn & Lynne, 1992) على أَهَمِّيَّة أَنْ يَعْرِفَ المختصون المعارفَ والمهاراتِ التي يَحتاجونها لتَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، والتي تَتضمَّنُ القدرة على التفاعل والتَّواصل مع الآخرين، والتعاون بين الفريق لتَقْدِيم الخدمة المُسَانِدة التي يحتاجها التلميذ، ومهارات حلِّ المشكلات. و في المقابل نَجِد أَنَّ برامج التربية الخَاصَّةِ في العالم العربي تَفْتَقِرُ لإدراك العاملين لدورهم التعاونيَّ في تَسْهِيلِ توفير الخدمات المُسَانِدة لهؤلاء التلاميذ. وقد أكَّد القريني (2007م) أَنَّ افتقار العاملين في برامج التربية الخَاصَّةِ لإدراك روح العمل الجماعي بين أعضاء الفريق المدرسي كان أحد أسباب تقليص فاعِلِيَّة الخدمات المُسَانِدة في دعم العَمليَّة التَّعليميَّة لهؤلاء التلاميذ. وعلى أية حال، فإِنَّ غياب الإدراك بأَهَمِّيَّة العمل التعاونيِّ بين مُقَدِّمِيّ الخدمات المُسَانِدة وبقيَّة أعضاء الفريق المدرسي الآخرين يُعدُّ أحد العوامل التي أسهمت في تدنِّي واقع الخدمات المُسَانِدة في العالم العربي.

المقترحات والحلول التي يمكن أَنَّ تُسهم في تحسين واقع تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة:

استناداً على ما سبق، نستطيع القول أَنَّ واقع الخدمات المُسَانِدة المُقَدَّمَة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة في العالم العربي ما زال يشوبه الكثير من القصور، وقد أكدت هذا الأمر العديد مِنْ الأدبيات التي تم مناقشتها، وعلى الرغم مِنْ تلك التحديات فإِنَّ هذا الواقع قابل للتحسين والتطوير من خلال الأخذ بعين الاعتبار العديد من الحُلولِ والمقترحات التي يُمْكِنُ أَنْ تُسْهِمَ في تحسين ذلك الواقع، ومنها:

1. إعادة صياغة التشريعات العربية ذات العلاقة بتربية وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة لتتضمن إطاراً علمياً وتنظيمياً ملائماً، يوضح مفهوم الخدمات المُسَانِدة،

وأنواعها التي يجب أنْ تُقَدَّم لهؤلاء التلاميذ، والآلية التي يُمكِن من خلالها تَحديدُ أَهْلِيَّة التلميذ لتلقِّي الخدمات المُسَانِدة. والمؤهلات التي يجب أَنْ تتوافر لدى مُقَدِّمِي هذه الخدمات، وأدوارهم المُنَاطَة بهم. كما أَنَّ من الأَهَمِّيَّة بمكان تَوضِيحَ الأسلوب الذي يُمْكِنُ من خلاله تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة ضمن ما يعرف بالبرنامج التَّربويّ الفرديّ، مع التأكيدِ على العناصر اللازمة التي يَجبُ أَنْ توضَّحَ في البرنامج، مثل: كثافة الخدمة المُسَانِدة، ومكان تَقْدِيمها، والمسئول عن تَقْدِيمها، والمدة الزمنية اللازمة لتَقْدِيمها.

إضافة إلى ذلك، فيجب أَنْ تتضمَّنَ تلك التشريعات الإجراءاتِ النظامية التي تَضمنُ تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة لهؤلاء التلاميذ سواءً فيما يتعلَّق بالإجراءات العامَّة بخصوص تَبْليغ أُسَر هؤلاء التلاميذ بحاجة ابنهم لهذا النوع من الخدمات، وبالإجراءات التي يُمكن اتخاذها مع التلميذ مستقبلاً فيما يتعلق بتوفيرها له. و يجب كذلك أَنْ تؤكّد تلك التشريعات على الإجراءات الخَاصَّةِ التي تَمْنَحُ أُسَر هؤلاء التلاميذ الحقَّ في قبولِ أو رَفضِ قرار الفريق المدرسيّ حيالَ تَقْدِيم الخدمة المُسَانِدة، أو حاجة ابنهم إلى خدمات مُسَانِدَة أخرى. كما يُمكِنُ اقتراح أَنْ تَنُصَّ التشريعات العربيَّة على ما يَكْفَلُ لأُسَر هؤلاء التلاميذ الحقَّ في تَقْدِيم اعتراضاتهم لدى إدارات التربية الخَاصَّةِ والمحاكم المَحَليَّة في حالة عدم الرضا عن طبيعةِ ومستوى الخدمات المُسَانِدة المُقَدَّمَة لأبنائهم. وإنَّ وجود مثل هذه الصلاحيات لأُسَر هؤلاء التلاميذ لن يُحَسِّنَ حصولَ أبنائهم على خدمات تربوية خاصة، ومساندة مميزة فحسب، بل سيساعد الباحثين وصناع القرار في التَّعَرُّف على أبرز المَحَاور التي قد تكون غير واضحة في التشريعات من خلال تحليل القضايا المحكميّة والإداريّة التي تَضمَّنتْها مطالبات أُسَر أولئك التلاميذ، ومن ثمَّ مراعاتها عند إعادة صياغة التشريعات.

2. تَضْمِينُ نظام محاسبة Accountability System في التشريعات العربية ذات العلاقة بتربية وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة. ويُمْكِنُ وصفه بأنَّه نظام يدعو لتذكير ومحاسبة الأفراد والجهات ذات العلاقة عن التبعات الناجمة عن عدم أداء ما هو منصوصٌ عليه في التشريع، أو ما هو متوقع تَقْدِيمه لهؤلاء التلاميذ (National Center of Special Education Accountability Mentoring, 2007). وإنَّ هذا النظام يُمْكِنُ أَنْ يساعدَ في تفعيل ممارسة الإطار النظري للتشريعات مع هؤلاء التلاميذ. بالإضافة إلى أنه يجب تحديد جهة أو إدارة تكون مسؤولة عن متابعة تطبيق هذا النظام، كإدارة التربية الخَاصَّةِ، ويمكن وصف أدوار ومسؤوليات الجهة المُخَوَّلة بالمتابعة فيما يأتي: فرض تَقْدِيم الخدمات للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة بما في ذلك الخدمات المُسَانِدة وفقاً للإطار التشريعي، وإعادة صياغة التشريع بما يتلاءم مع التَّحدِّيات المستجدَّة والعقبات التي تواجه تَقْدِيم الخدمات لهؤلاء التلاميذ، بالإضافة إلى مسؤوليتها التامَّة عن تفسير الإطار

التنظيمي للتشريع، وتوضيح الإجراءات المُتعلِّقة بتفعيله، مما يلزم المدارس وإدارات التَّعليم في تطبيق ذلك التشريع. وعلى أيَّة حال فإنَّ وجود مثل هذا النظام، وتحديد الجهة المسئولة عن تطبيقه في ضوء الأدوار التي تَمَّ وصفها سيُسهم - بلا شك - في تحسين تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة لهؤلاء التلاميذ.

3. إيجاد برامج مُشْتركة بين الأقسام الأكاديميَّة للتربية الخَاصَّةِ والبرامج الأكاديميَّة لمجالات الخدمات المُسَانِدة، والتي يُمْكِنُ أَنْ تُسْهِمَ في فهم طَبيعةِ احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقات المُختلِفة من قبل مُقَدِّمِي الخدمات المُسَانِدة، كأخصائي العلاج الطبيعي، والوظيفي، وعلاج اللغة والكلام، وغيرهم من مُقَدِّمِي الخدمات المُسَانِدة الأخرى. وإنَّ هذه البرامج المشتركة يُمْكِنُ أَنْ تُسْهِمَ في تَفْعِيلِ العمل التعاونيِّ بين مُقَدِّمِيّ الخدمات المُسَانِدة ومُعلِّميّ التربية الخَاصَّةِ (الوابلي، 2012م).
4. ضرورة العمل على توفير الخدمات المُسَانِدة التي أظهرتْ الدراسات فيها ضعفاً واضحاً، كخدمة العلاج الوظيفي والطبيعي، ويتأتى ذلك عن طريق افتتاح أقسام في الجامعات العربية، لتُسْهِمَ في إعداد الكوادر المُتخصصة في الخدمات المُسَانِدة أو تَقْدِيم دورات تدريبيّة في العلاج الطبيعي لِمُعلميّ التَّربيّة البدنيّة وأخرى في العلاج الوظيفي، وذلك بحكم العلاقة المتشابهة في طبيعة الأنشطة الممارسة في تلك الخدمتين (الوابلي، 1996م، القريني، 2007م).
5. ضرورة تأصيل روح العمل التعاونيّ بين مُقَدِّمِي الخدمات المُسَانِدة وأعضاء الفريق المدرسيّ مِنْ خِلال تَقْدِيم مُقَرراتٍ دراسيَّة في مَرحلة إعداد المعلمين ومُقَدِّمِي هذه الخدمات، وتَقْدِيم دورات تدريبيَّة لِمَنْ هم على رأس العمل، تَهْدِفُ إلى تَوضح مفهوم العمل التعاونيّ، وأهميته، والمهارات التي يجب أَنْ يَتَّسِمَ بها الفريق، مما يُساعد في إنجاح تَقْدِيم هذه الخدمات للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة.
6. الاهتمامُ بتوعية أُسَرِ هؤلاء التلاميذ بأَهَمِّيَّة تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة لأبنائهم، وأَهَمِّيَّة مشاركتهم ضمن الفريق المدرسيّ، مما يدعم استفادة هؤلاء التلاميذ من البرامج التَّربويَّة الفرديَّة المُقَدَّمة له من خلال تَقْدِيم ورش العمل والدورات ذات العلاقة.
7. نظراً لمحدوديَّة الدراسات العِلميَّة التي عُنِيتْ بمناقشة الخدمات المُسَانِدة على مستوى العالم العربي، فإنَّ هناك حاجة مُلِحَّة لإجراء المزيد من الدراسات المماثلة لمناقشة هذه الخدمات، مثل: التَّعَرُّف على العوائق التي تحول دون توفير هذه الخدمات لهؤلاء التلاميذ، وتحليل البرامج التَّربويَّة الفرديَّة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة بهدف تحديد مدى توافر الخدمات لكلِّ تلميذ، بالإضافة إلى غير ذلك من الدراسات التي يُمْكِنُ أَنْ تُسْهِمَ في تَحْسِينِ ذلك الواقع.

الخاتمة

لقد أَظهرتْ نتائجُ تَحليلِ الأدبيَّات ذات العلاقة بواقع تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة افتقارَ العديد من مؤسساتهم التَّعليميَّة للكثير من الخدمات المُسَانِدة، وعلى وجه الخصوص خدمتي العلاج الطبيعي والوظيفي. كما أنَّ استمرار هذا القصور في تَقْدِيم هذه الخدمات ربما يؤثر على المدى البعيد في استفادة التلاميذ من البرامج التَّربويَّة الفردية المُقَدَّمَة لأقصى درجة ممكنة.

ويُعّدُّ هذا القصور نتيجة حَتْميَّةً للعديد مِنَ العوائق، ومن أبرزها: افتقار التشريعات العربية ذات العلاقة بتربية وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة للإطار العلمي والتنظيمي لتَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة، وعدم تضمين تلك التشريعات ما يكفل تَقْدِيم الخدمات المُسَانِدة، بالإضافة إلى ندرة برامج إعداد المختصين في مجال الخدمات المُسَانِدة في الجامعات العربية، وغيرها من العوائق التي تم مناقشتها. وبناءً على ذلك قمنا بإيراد بعض الحلول التي يمكن أَنْ تسهم في تحسين واقع تَقْدِيم تلك الخدمات لهؤلاء التلاميذ، ومنها: إعادة صياغة التشريعات العربية لتتضمَّنَ إطاراً علميًّا وتنظيميًّا ملائمًا يَضْمَنُ تَقْدِيم هذه الخدمات لهم على أفضل مستوى، وتحديدُ نظام للمحاسبة يضمنُ ممارسة ذلك الإطار على أرض الواقع، وتوفير الكوادر المتخصصة في مجالات الخدمات المُسَانِدة في مؤسساتهم التَّعليميَّة، من خلال إيجاد أقسام أكاديمية في الجامعات، مع ضرورة وجود برامج مشتركة، وتفعيل روح فريق العمل في تَقْدِيم خدمات التربية الخَاصَّةِ والمُسَانِدة.

كما يوصي الباحث بإجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تناقش عوائق تَقْدِيم تلك الخدمات بما يدعم تحسين مستوى تَقْدِيمها.

المراجـــع

المراجع العربية:

- امبابى، محمد. (2005م). **الخدمات المُسَانِدة لذوى الإعاقة البصرية: المجالات والأدوار. ندوة التربية البدنية الخاصَّة ودورها في تنشيط رياضة ذوي الاحتياجات الخَاصَّةِ**، وزارة التربية والتعليم، الرياض، 12 ـ 13/ 3/ 1425هـ.
- بحراوى، عاطف. (2006م). **تقييم الخدمات المُسَانِدة المُقَدَّمَة للأفراد ذوي التخلف العقلي في الأردن.**(رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية ـ عمان.
- حنفي، عبدرب النبي (2007م). **واقع الخدمات المُسَانِدة للتلاميذ المعوقين سمعياً وأُسَرهم والرضا عنهم في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين الآباء. المؤتمر العلمي الدولي لقسم الصحة النفسية**، جامعة بنها، في الفترة من 15 ـ 2007/7/17م.
- الروسان، فاروق (1997م). **قضايا ومشكلات في التربية الخَاصَّةِ**. دار الفكر: عمان، الأردن.
- السرطاوي، زيدان، وقراقيش، صفاء(2010م). **الخدمات المُقَدَّمَة لأطفال التوحد وأُسَرهم في ضوء حاجاتهم والرضا عنها**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.
- العتيبي، بندر والسرطاوي، زيدان (2009م). **الخدمات المُسَانِدة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق وأُسَرهم ومدى توافرهم من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين**. مجلة العلوم التَّربويَّة والدراسات الإسلامية، عدد 24/ 1.
- القريني، تركي (2007م). **مدى توافر الخدمات المُسَانِدة وفاعليتها في دعم العَمليَّة التَّعليميَّة للتلاميذ التربية الفكرية** (رسالة ماجستير غير منشورة) قسم التربية الخَاصَّةِ، بجامعة الملك سعود.
- هارون، صالح (2004م). **البرنامج التَّربوي الفردي**.أكاديمية التربية الخَاصَّةِ:الرياض.
- الوابلي، عبدالله (1996م). **واقع الخدمات المُسَانِدة ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في معاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية**. مجلة كلية التربية، العدد العشرون (ج2)، 191 ـ 232.
- الوابلي، عبدالله (2012م). **البرامج المشتركة بين أقسام التربية الخَاصَّةِ وأقسام الخدمات ذات العلاقة أنموذج للتكامل المهني لإعداد المختصين**. المجلة العربية للتربية الخَاصَّةِ، العدد العشرون، 47 ـ 86.

المراجع الأجنبية:

- Beard, L., Carpenter, L. B. (2003). Assistive technology: Access for all Students. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Demchak, M. (2001). Providing related services to students with disabilities in

rural and remote areas of Nevada. Paper presented at the American Council on Rural Special Education national conference. San Antonio, TX.

- Dettmer,P.,Dyck, N.& Thurston, L.P (2002). Consultation, collaboration and team work for students with special needs (3rd ed.). Boston: Allen & Bacon.
- Downing, J. A. (2004). Related services for students with disabilities: Introduction to the special issue. Intervention in School and Clinic, 39(4), 195-208.
- Dunn, W. (1991). Integrated related services. In L.H. Meyer, CA Peck, & L. Brown (Eds.). Critical issues in the lives of people with severe disabilities (pp. 353-377). Baltimore: Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), 20 U.S.C. 1401(3) (A), (1997).
- Marilyn, F. & Lynne, C. (1992). Interactions: Collaboration Skills for School Professionals (4 th ed.).Boston: Allen & Bacon.
- Osgood, R. L. (2005). The history of inclusion in the United States. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, Paul H. Brookes.
- Reynolds, M.& Birch, J. W. (1988). Adaptive mainstreaming: A primer for teachers and principals (3rd ed.). New York: Longman.
- Westling , D. L. & Fox. M (2009). Teaching students with severe disabilities (4^{th} ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Yell, M. (1998). The law and special education. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Yell, M. L. (2006). The law and special education (2^{nd} ed.) Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall Publishers.
- Zirkel, P. A., & Knapp, S. (1993). Related services for students with disabilities: What educational consultants need to know? Journal of Education and Psychological Consultants, 4 (2), 137-151. Retrieved from http://www.tandf.co.uk/journals/titles/10474412.asp

The provision of Related services for students with disabilities in the Arab World: Challenges and Future Possibilities

Key words: Related services, students with disabilities, Arab World.

Abstract

The goal of this study was to examine the actuality of the provision of related services for students with disabilities in the Arab world and to identify the barriers that prevent the provisions, solutions and recommendations that could contribute to improving those services. The researcher analyzed the past two decades' literature which discussed the availability of these services and their importance from the viewpoint of workers in educational institutions for those students, and the extent such services are needed from the standpoint of the families of these students and of the school staff, such as teachers, related services providers and administrators. The results of the study indicated shortcomings in the provision of related services in educational institutions for the students with disabilities. Additionally, this study found that there some obstacles that cause this problem; for instance, the lack of Arab legislation for the framework of related services, the lack of procedural safeguards of the related services in these legislation, the lack of preparation programs specialists in the field of related services in the Arab universities. Finally, this study suggested some suggestions that might contribute in improving the provision of these services, such as the policy makers revising the current Arabic legislation and providing joint programs between special education departments and related services departments at Arab universities and other suggestions that addressed in this article.