

## تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن

أحمد سالم عبد الهادي الغليات، جميل محمود الصمادي\*

### ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (50) برنامجاً للتعليم الدامج تتبع لقطاعات حكومية وخاصة في محافظة العاصمة. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتطوير مقياس لضبط الجودة في برامج التعليم الدامج تكون من (200) مؤشر، تم توزيعها على تسعة أبعاد هي: السياسة والتخطيط الاستراتيجي، والإدارة والعاملون، والتقييم، والبيئة الفيزيائية، والبرامج التربوية، والخدمات الانتقالية والمهنية، والتعاون والتنسيق، الممارسة المهنية والأخلاقية، وتقييم البرامج، وقد تم التوصل إلى دلالات صدق وثبات ملائمة لأغراض الدراسة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة انطباق معايير جودة برامج التعليم الدامج على البرامج المقدمة في الأردن كانت متوسطة حيث بلغت الدرجة الكلية لابعاد المقياس (1.84 من 3)، في حين أن درجة انطباق معايير جودة برامج التعليم في الأردن في مؤشرات الأبعاد التسعة على النحو الآتي:

- بعد التقييم، كان مستواه مرتفعاً بمتوسط حسابي بلغ (2.45 من 3).
- ثلاثة أبعاد كان مستواها متوسطاً، وهي: بعد البيئة الفيزيائية بمتوسط (2.26 من 3) وبعد البرامج التربوية بمتوسط (2.07 من 3)، وبعد الإدارة والعاملين بمتوسط (1.81 من 3).
- خمسة أبعاد كان مستواها منخفضاً، وهي: بعد التعاون والتنسيق بمتوسط (1.61 من 3) وبعد السياسة والتخطيط الاستراتيجي بمتوسط (1.58 من 3) وبعد الممارسات المهنية والأخلاقية بمتوسط (1.43 من 3) وبعد الخدمات المهنية والانتقالية بمتوسط (1.13 من 3) وكان أقلها بعد تقييم البرامج بمتوسط (1.00 من 3).

الكلمات الدالة: معايير الجودة، التعليم الدامج.

### المقدمة

بعد ميدان التربية الخاصة من أكثر الميادين التربوية تطوراً ونمواً؛ فقد شهد هذا الميدان في العديد من دول العالم تطورات كمية ونوعية، وتشكل عملية تطوير المعايير الخاصة بالبرامج التربوية إحدى أهم الأولويات لدى التربويين حيث تهدف تلك الإجراءات إلى تأمين حصول جميع الأطفال على التعليم الملائم والنوعي، وبالتالي فإن متطلبات تحقيق ذلك تقتضي أن تتضافر جهود جميع المعنيين في المجالات المختلفة التربوية منها والاجتماعية والصحية للعمل معاً، وفق خطط عمل إجرائية ومهنية تضمن بلوغ تلك الأهداف وتحقيقها، وتتعاظم

أهمية هذا الأمر عند الحديث عن فئات التربية الخاصة التي تتزايد حاجاتها إلى برامج ذات مواصفات لا تقل عن البرامج المقدمة لنظرائهم من الطلبة العاديين، انطلاقاً من أهمية تلبية الاحتياجات وضرورتها، التي تفرضها طبيعة الصعوبات والمشكلات، والتي تتطلب عناية خاصة ومساندة نفسية واجتماعية وإستراتيجيات تعليمية وتربوية ذات مواصفات جودة عالية تؤدي إلى مخرجات تتمثل بمساعدة هؤلاء الأفراد ليحققوا مستوى مقبولاً من المهارات الاستقلالية، والدافعية، وتقدير الذات، أسوة بأقرانهم العاديين.

ويمثل تطبيق إدارة الجودة لتطوير برامج التعليم ومخرجاته أحد الاتجاهات التي تحظى باهتمام متزايد بين أوساط القياديين من الباحثين والمسؤولين التربويين. إن تطبيق معايير الجودة في برامج دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية يعد أحد المفاهيم التربوية الحديثة في السياسات التعليمية في نظم التعليم. أما على صعيد الأردن فقد جاءت التوجيهات الملكية

\* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان. تاريخ استلام البحث 2013/10/25، وتاريخ قبوله 2014/3/2.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها

بالنظر إلى الأدب النظري السابق في التعليم الدامج لم يجد الباحثين دراسات سابقة محليا ولا على المستوى العربي تناولت قضية تقييم الدمج بالاستناد إلى معايير الجودة، وكذلك ندرة توافر معايير برامج التعليم الدامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة والحاجة إلى المساءلة والمراقبة في برامج التربية الخاصة وأنعدام فرص تطوير البرامج أو التوسع والتنوع فيها بسبب غياب عناصر التقييم والمراجعة لبرامج التعليم الدامج والحاجة لتوفير أداة تقييم حديثة أردنية تتفق أبعادها مع الأبعاد المتفق عليها عالمياً وتراعي البرامج المقدمة في الأردن وطبيعة إمكانياتها إضافة إلى خبرة الباحثين في ميدان التربية الخاصة وما شاهده في المؤسسات التي تعني بالطلبة ذوي الإعاقة من عدم وجود خطط وبرامج للدمج تتمتع بمواصفات جيدة وتتضمن كافة الأبعاد الرئيسية في الخطط والبرامج والجهود الفردية المبنية على الخبرة الشخصية البعيدة عن الدراسات والابحاث العلمية. ومن هنا تتمثل مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما معايير جودة برامج التعليم الدامج؟
2. ما درجة انطباق معايير جودة برامج التعليم الدامج على البرامج المقدمة لهم في الأردن؟

### أهداف الدراسة

تتمثل أهداف هذه الدراسة بما يأتي:

1. تطوير معايير لضبط جودة لبرامج التعليم الدامج .
2. بناء أداة تتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة لقياسها.
3. توفير أداة تقييم حديثة لبرامج التعليم الدامج تتفق أبعادها مع الأبعاد المتفق عليها عالمياً.
4. وصف درجة انطباق هذه المعايير على البرامج المقدمة لهؤلاء الطلبة في الأردن، وذلك من خلال تحليل الوضع الراهن للبرامج المقدمة بالاعتماد على المعايير العالمية لبرامج التعليم الدامج والتي تم إعدادها وتطويرها والاتفاق عليها.

### أهمية الدراسة

تتخذ برامج التعليم الدامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في الأردن عدة نماذج منها نموذج غرفة المصادر والصفوف الملحقة بالمدرسة والتعليم داخل الصف لذا فإن أهمية هذه الدراسة تتمثل في تحقيق الجوانب النظرية والتطبيقية الآتية:

### الجانب النظري

- نتناول هذه الدراسة موضوعاً هاماً من موضوعات التربية الخاصة ألا وهو موضوع دمج الطلبة ذوي الإعاقة من

السامية بوضع إستراتيجية وطنية لهذا القطاع عام 2007، لتلبي حقوق الأفراد ذوي الإعاقات على نحو أشمل وذو كفاءة عالية، واحتياجاتهم وتطلعاتهم، فجاءت هذه الاستراتيجية كوثيقة وطنية تلتزم بها مؤسسات الدولة برؤية مستقبلية وأهداف وتدابير وبرامج تحد من الاستمرار في حدوث الإعاقات، وتضمن للأشخاص ذوي الإعاقة حصولهم على حقوقهم، وتلبي احتياجاتهم وطموحاتهم، سعياً لإحداث نقلة نوعية وتغييرات إيجابية في حياتهم الاقتصادية والاجتماعية، (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2007، أ).

إن صدور قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 31 لسنة 2007 جاء ليحفظ للأشخاص ذوي الإعاقة حقوقهم وتحفز المجلس الأعلى للأشخاص ذوي الإعاقة للتخطيط ورسم السياسات العامة وتنظيم الجهود الوطنية تحت مظلة لضمان حياة نوعية في جميع المجالات حيث أكد القانون على ضرورة توفير فرص التعليم العام والتعليم المهني والتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة حسب فئات الإعاقة من خلال أسلوب الدمج واعتماد برامج الدمج بين الطلبة ذوي الإعاقة وأقرانهم من غير المعوقين وتنفيذها في إطار المؤسسات التعليمية وتوفير التجهيزات المعقولة التي تساعدهم على التعلم والتواصل والتدريب والتنقل مجاناً (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2007، ب). وجاء تأسيس المجلس الأعلى للأشخاص المعوقين عام 2007 للتخطيط ورسم السياسات العامة وتنظيم الجهود الوطنية تحت مظلته.

وشهدت برامج تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في الأردن بشكل عام تطوراً واهتماماً متنامياً على الصعيدين الرسمي والأهلي، وتعد وزارة التربية والتعليم حسب قانون حقوق الأشخاص المعاقين رقم (31) لسنة 2007 الجهة التي أوكلت إليها مهمات توفير خدمات التشخيص التربوي والتعليم وتوفير الكوادر والبرامج التي تلبي احتياجات فئات التربية الخاصة، وبالرغم من التطور الكمي الذي شهدته برامج الطلبة ذوي الإعاقة في الأردن إلا أنه من الملاحظ غياب عنصر تقييم فعالية البرامج المقدمة وانفصاله عن عملية التخطيط والتطوير، مما يجعل عملية التأكد من تحقيق البرامج للمخرجات المطلوبة عرضة للاجتهاادات والتفسيرات التي ربما لا تساعد على تطوير الخدمات والبرامج المقدمة لهذه الفئة، وليس هذا فحسب فقد لا تخدم عملية التقييم بحد ذاتها إلا إذا تم وضع معايير لضبط المدخلات والعمليات والمخرجات ولن يتحقق ذلك إلا بتطوير أداة مرجعية تشمل على مؤشرات الجودة والنوعية، بهدف المساعدة في تقييم وتطوير الخدمات والبرامج ومراجعتها وتحديثها بما يتسق مع متطلبات الجودة والنوعية.

أطول وكذلك تحتاج إلى القيام بمراقبة أداء المعلم، وتوظيف الملاحظة المباشرة.

- عينة الدراسة ومدى شموليتها لجميع فئات التربية الخاصة.
- منهجية الدراسة المتبعة كونها دراسة وصفية كمية.

### الاطار النظري للدراسة

#### مفهوم الدمج Inclusion

ظهرت ممارسات وبرامج عرفت باسم الدمج (Inclusion) مع بدايات عقد السبعينات نتيجة لعشرات السنوات من الجهود التي بذلت من قبل التربويين والسياسيين وأولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقات المختلفة وعشرات الجمعيات والمنظمات ذات العلاقة. ويعد مفهوم الدمج باعتباره فلسفة حديثة في التربية الخاصة مصطلحاً ظهر نتيجة وجود المؤسسات الخاصة والداخلية التي قيدت الطفل المعاق، وعزلته عن مجتمعه فأصبح يعيش غريباً وسط مجتمعه وبين أهله، وبالتالي ظهر مفهوم الدمج للتحرر من تلك المؤسسات، ويعد الدمج أحد الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة وهو يتضمن وضع الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الابتدائية العادية مع اتخاذ الإجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس.

ويشير مفهوم الدمج إلى تعليم الأفراد ذوي الإعاقة على اختلاف إعاقاتهم من حيث النوع أو الشدة دمجاً كلياً في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين، بحيث يتلقون نفس برامج التربية العادية بمدخلاتها وعملياتها (الزيات، 2009). ويعرف التعليم الشامل (Full Inclusion) بأنه عملية معالجة واستجابة لتنوع احتياجات جميع المتعلمين من خلال زيادة مشاركتهم في التعليم والمجتمع، والحد من العزل عن التعليم وهذه العملية تشمل التغييرات والتعديلات في المحتوى والمنهاج والبيئة والاستراتيجيات، مع رؤية مشتركة تغطي جميع الأطفال من سن مناسب والافتتاح بأن ذلك من مسؤولية النظام العادي (UNESCO, 2003). أما على الصعيد المحلي فإنه يمكن تعريف الدمج على أنه التدابير والبرامج والخطط والسياسات التي تهدف إلى تحقيق المشاركة الكاملة للشخص ذي الإعاقة في شتى مناحي الحياة دون أي شكل من أشكال التمييز وعلى قدم المساواة مع الآخرين (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2007، ب).

تُعدُّ فئات الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة أو ما يطلق عليها الفئات الأكثر انتشاراً هي الفئات الأكثر قبولا واستفادة من برامج الدمج، وتتضمن هذه الفئات صعوبات التعلم البسيطة، الإعاقة العقلية البسيطة، الاضطرابات الانفعالية والسلوكية

ناحية التعرض لقضايا التعرف والإشكاليات المرتبطة بالدمج، ونماذج تقديم الخدمات ومضامين البرامج التربوية والخدمات التعليمية، وفعالية نماذج تقديم الخدمات استناداً إلى نتائج الأبحاث والدراسات.

- إيضاح مدى توافق برامج التعليم الدمج المقدمة في الأردن مع البرامج العالمية العاملة وفق معايير ضبط الجودة.
- رصد الأدب النظري في ميدان التعليم الدمج بمعايير الجودة للتعليم الدمج تضمن جودة الخدمات المقدمة إذا ما تم العمل وفقها.

### الجانب التطبيقي

- توفر أداة خاصة لجودة برامج التعليم الدمج في الأردن.
- تقدم إطاراً أساسياً للتقييم والمراجعة الذاتية للبرنامج ومكوناته والتخطيط المستقبلي للبرامج القائمة.
- تقدم المعلومات اللازمة للمخططين، وواضعي السياسات التعليمية حول الأهداف الواجب تحقيقها في تطوير وتشغيل برامج الخدمات النوعية للطلبة ذوي الإعاقة.
- تساعد الطلبة والمهنيين والمشاركين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، على فهم وتحديد المكونات والعناصر الأساسية في تقديم البرامج والخدمات النوعية.

### مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

**التعليم الدمج:** تعليم الأفراد ذوي الإعاقة على اختلاف إعاقاتهم من حيث النوع أو الشدة في المدارس العادية مع أقرانهم غير المعاقين بحيث يتلقون نفس برامج التربية العادية بمدخلاتها وعملياتها (الزيات، 2009). وفي هذه الدراسة يُمكن تعريف التعليم الدمج إجرائياً: بإجراءات الدمج التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في المدارس.

**معايير برامج التعليم الدمج:** هي تلك المواصفات والخصائص والشروط العالمية والتي ينبغي توافرها في برامج الدمج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، والتي يستدل عليها من خلال نموذج المدخلات والعمليات والمخرجات المتعلقة بعناصر ومكونات برامج الدمج والتي تمثلها الأداة التي قام الباحثين بتطويرها وإعدادها، وفي هذه الدراسة يُمكن تعريفها إجرائياً بالدرجة المتحققة على مقياس معايير ضبط الجودة لبرامج التعليم الدمج الذي أعده الباحث.

### حدود الدراسة ومحدداتها

- درجة الدقة في جمع المعلومات حيث إن عملية التحقق من انطباق معايير الجودة يحتاج لفترات مراقبة ومتابعة لوقت

تنفيذها في العديد من المدارس، ومن ناحية أخرى تم التنسيق بين صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي والتطوعي الأردني، ومديريات التربية والتعليم، في كل من الكرك، والقصر، والمزار الجنوبي؛ لإحداث تعديلات على صفوف التربية الخاصة، التي تم افتتاحها عام (1987) في منطقتي فقوح والحسينية في محافظة الكرك، لتصبح غراً مصادر بدلاً من كونها صفوفاً للتربية الخاصة وتوالى بعد ذلك إفتتاح غرف المصادر بالتعاون ما بين صندوق الملكة علياء والوزارة من خلال مديريات التربية والتعليم في كل من: الطفيلة، والكرك، وعمان الأولى، وعمان الثانية، والعقبة، والزرقاء، ولواء الكورة (الخطيب، 2008).

ويعد صدور قانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة 1993، أصبحت مسؤولية تعليم الطلبة ذوي الاعاقة هي مسؤولية وزارة التربية والتعليم حيث نصت الفقرة (ب/2) من القانون على أن توفر وزارة التربية والتعليم، التعليم الاساسي والثانوي بأنواعه للمعوقين حسب قدراتهم بما في ذلك توفير أنماط التربية لتشمل برامج التربية الخاصة (الخطيب، 2005).

أشارت عمرو (Amr, 2011) إلى أن الأردن لا يزال يواجه تحديات هائلة في تقديم الخدمات التعليمية الأساسية في التعليم الدامج ومنها:

1. عدم وجود المعلمين الذين هم على استعداد للعمل بشكل صحيح في نظام التعليم الدامج.
2. نقص المعلمين المؤهلين والمدرّبين تدريباً جيداً.
3. قلة برامج التدريب أثناء الخدمة.
4. محدودية الموارد المالية.
5. مواقف المجتمع بشكل عام والمدارس بشكل خاص اتجاه الأطفال ذوي الاعاقة .
6. عدم وجود تدريب للمعلمين الفصول الدراسية العادية على كيفية العمل في التعليم الجامع.

#### معايير ضبط الجودة (Standards Of Quality)

هناك العديد من التعريفات التي تناولت موضوع الجودة ضمن السياق التربوي، حيث تعددت المفاهيم والمصطلحات من مثل الكفاءة والفعالية والمساواة والنوعية، لكنها استخدمت بشكل مترادف لتعني المفهوم نفسه. وتعني ضبط الجودة في مؤسسات التعليم مدى مطابقة مخرجات المؤسسة للأهداف والمعايير الموضوعية لها. ويتم تقويم ضبط الجودة من جوانب متعددة تشمل الطالب المستفيد من الخدمة التي تقدمها المؤسسة، وسوق العمل الذي يستوعب المتخرج من المؤسسة، والمؤسسة نفسها التي تقدم الخدمة، وكذلك القيمة التي تعكسها

البسيطة، اضطرابات اللغة والكلام، اضطرابات ضعف الانتباه والنشاط الزائد. ويفرض تعدد فئات الإعاقة وتنوع درجاتها وشدها على منفذي السياسات التربوية أن يلحقوا الطالب ذا الإعاقة بالمكان التربوي الأنسب لحالته ومتطلباته. وقد تعارف الأدب التربوي على البدائل التالية مرتبة من الأقل تقييدا (Salend, 2005):

- الصف العادي طوال الوقت مع أقل قدر من المساعدة والدعم: وهذا البديل هو الأكثر مناسبة لحالات الإعاقة البسيطة والتي يمتلك أفرادها من القدرات الأكاديمية والاستقلالية ما تخوله التعلم من خلالها. ومن فئات الإعاقة التي تستفيد من هذا البديل صعوبات التعلم واضطرابات السلوك.

- الصف العادي مع وجود معلم مساعد في التربية الخاصة: وهنا يقوم المعلم المساعد بتقديم خدمات مساندة لكل من المعلم العام والطالب ذي الإعاقة حسب الحاجة.

- الصف العادي مع برنامج إخراج مؤقت إلى غرفة مصادر: وهنا يتم إخراج الطالب لبعض الوقت لتلقي خدمات تربية خاصة في غرفة مخصصة لذلك ومزودة بوسائل خاصة لتفعيل عملية التعليم.

- صف خاص مع الإلحاق الجزئي في الصف العام لبعض الوقت: إذ يتم تعليم الطالب في الصف الخاص مع إلحاقه بزملائه لبعض الوقت لزيادة التفاعل الاجتماعي.

- صف خاص لكامل الوقت: وهذا البديل يناسب الإعاقات الأشد إذ يتم تدريسهم كامل الوقت في الصف الخاص مع تمكينهم من الاندماج الاجتماعي في ساحات المدرسة في أوقات الاستراحة.

شهدت التربية الخاصة في الوطن العربي عموماً والأردن خصوصاً تطوراً هائلاً وكبيراً واهتماماً بالغاً. ويعد الأردن من الدول الرائدة في مجال تعليم الأشخاص ذوي الاعاقة، وقد أكدت قوانين التربية والتعليم المتعاقبة ابتداء بقانون التربية رقم (16) لسنة 1965، وقانون التربية والتعليم المؤقت رقم (27) لسنة 1988، وقانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 على حق التعليم للجميع دون استثناء، حيث ورد في المادة (6/3) " أن التربية ضرورة اجتماعية، والتعليم حق للجميع كل وفق قابليته وقدراته الذاتية"، كما ورد في المادة (5/و) "توسيع أنماط التربية في المؤسسات التربوية لتشمل برامج التربية الخاصة للمعوقين والموهبين والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص وخاصة لمن هم في سن التعليم"، وبناء على ذلك تولى قسم الإرشاد التربوي بوزارة التربية والتعليم عام 1984 الاهتمام بالطلبة ذوي الإعاقة حيث بدأت عملية تقديم الخدمات التربوية والتعليمية العلاجية للطلبة ذوي الإعاقة، وذلك على شكل برامج تربوية تم

معايير تضمن جودة الخدمات المقدمة حاجة ماسة وضرورة ملحة ولذلك تعد عملية ضمان الجودة في مؤسسات ومراكز التربية لخاصة من أهم المقومات الأساسية لنجاح تلك المؤسسات في تأدية رسالتها وتحقيق أهدافها. ويتطلب ذلك وجود معايير لضبط الجودة ويسعى نظام ضبط الجودة إلى التأكد من مدى مطابقة مخرجات الخدمات والبرامج التي تقدمها تلك المؤسسات للأهداف والمعايير الموضوعية لها، ونظراً لتزايد الاهتمام عالمياً بالافراد ذوي الإعاقات والذي تمثل في تطوير الخدمات والبرامج التدريبية والعلاجية والتأهيلية المتخصصة وظهور التشريعات والقوانين الخاصة بهم فقد ظهرت العديد من المنظمات العالمية التي اهتمت بوضع معايير لضبط جودة هذه الخدمات.

ولقد اشار تقرير المراجعة الذي قام به قسم تربية الولاية في جامعة ولاية نيويورك (2007) الى عدد من الافتراضات التي بنيت عليها معايير الجودة لبرامج التربية الخاصة بهدف تطوير معايير جودة الخدمات التعليمية والمهنية لأفراد ذوي الاعاقة ومن هذه الافتراضات ما يأتي:

1. المنهاج المبني على معايير التعليم (التربية العادية والتربية الخاصة).
  2. التعليم ذو الجودة العالية لجميع الطلبة بغض النظر عن القدرات والاحتياجات هو معيار للمدرسة.
  3. تقدير وإعطاء قيمة لممارسات التعليم الدامج.
  4. التربية الخاصة هي خدمة وليست مكاناً لتقديم التعليم الفردي والمكثف.
  5. تظهر سياسات المدرسة وممارساتها دعماً لجميع الطلبة.
  6. مراعاة الاختلافات الثقافية.
  7. تستند الممارسات التعليمية إلى نتائج الأبحاث والدراسات المدعومة بالأدلة.
- ومن أهم مؤشرات الجودة التي يجب ان تتوفر في برامج التعليم الدامج (الخطيب، 2008):

1. أن تعكس نتائج تقييم البرامج حاجات وتوقعات متخذي القرارات وأسراً لأطفال ذوي الاعاقة والمعلمين ومقدمي الخدمات.
2. أن يهتم تقييم البرامج في المجالات المختلفة للبرنامج مثل تنفيذ البرنامج والتغير في أداء الأطفال، ومستوى رضا أولياء الأمور.
3. أن يتضمن التقييم استخدام أدوات متعددة لجمع البيانات.
4. أن يشارك في التقييم كل ذوي العلاقة.
5. أن يتضمن التقييم مراجعة ذاتية سنوية ومتابعة لما يجري في الصفوف.

تلك الخدمة، وتتضمن الجودة في التعليم عدداً من الأبعاد منها: المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والطلاب، والمباني، وخدمة المجتمع (العواد، 2002؛ الفتلاوي؛ 2008).

ترتكز الجودة في التعليم على العديد من المبادئ ومنها: العمل من خلال معايير متفق عليها والتركيز على الطالب والاعتماد على التقييم بأنواعه والاستمرارية في التطوير والتزام ذوي العلاقة بالجودة ومتطلباتها والمراجعة الدائمة والمساءلة (العواد، 2002). وبشكل عام يرى دياب (2006) بأن توظيف معايير الجودة تلعب دوراً هاماً في تطوير التعليم ومخرجاته، كما أن أهميتها لا تنحصر على مستوى معين أو شخص معين، بل تمتد لتشمل المربين والموجهين والمعلمين والطلبة أنفسهم؛ فمعايير الجودة تبنى أساساً للتوجيه والتقييم. وتشمل مجالات الجودة الشاملة جميع مدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته اما المحاور الرئيسية التي يتطرق إليها ضبط الجودة في التعليم تتضمن الإدارة التعليمية، والبرامج التعليمية، والتشريعات، والمباني المدرسية وتجهيزاتها، والمستوى التعليمي للطلاب، وطرق التدريس، والكتب المدرسية، والموارد المالية، وكفاءة الهيئة التعليمية والإدارية، وجودة تقييم الأداء.

وفقاً لما جاء في الإعلان العالمي حول التعليم في القرن الحادي والعشرين في المادة (11) أن معايير الجودة في التعليم مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن تشمل جميع مكونات العمل التربوي ومنها: البرامج التعليمية، المناهج الدراسية، البحوث العلمية، الطلاب، المباني والمرافق والأدوات، توفير الخدمات للمجتمع المحلي، التعليم الذاتي الداخلي، المناخ التربوي، التنوع وتجنب التمييز (UNESCO, 1998). ولقد حددت منظمة التربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) (UNESCO, 2010) عدداً من التحديات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام الشامل الذي يدرس فيه الطلاب ذوو الإعاقة مع طلاب التعليم العام كالتالي: تسرب المعلمين المدربين والصفوف المكتظة وعدم توافر المناهج المدرسية لذوي الإعاقة واستخدام العقاب الجسدي والنفسي ضد الطلاب والتركيز الرئيسي على التحصيل الدراسي والتصورات السلبية عن الفروق الفردية واعتبارها عقبات أمام المعلم وندرة المعدات المتخصصة المناسبة لذوي الإعاقة.

#### معايير ضبط الجودة في برامج التربية الخاصة

عند النظر في خدمات التربية الخاصة نجد أن تلك الخدمات لا تزال دون المستوى المطلوب، ويعود في ذلك إلى عدم الالتزام بالموصفات والتقييد بالشروط العالمية الخاصة بالبرامج المقدمة للطلبة ذوي الاعاقة الأمر الذي يجعل تطوير

### 3. معايير تطوير المناهج الدراسية، والاعتماد والتسليم

(Standards For: Curriculum Development, Accreditation And Delivery): وتهدف هذه المعايير إلى إعطاء الطلاب المعوقين الحق في المشاركة في الدورات التعليمي، وكذلك البرامج التي تهدف إلى تطوير مهاراتهم، ومعرفتهم وفهمهم، بما في ذلك البرامج التكميلية ذات الصلة مساواة بالطلاب غير المعوقين.

### 4. معايير خدمات دعم الطلاب (Standards for student support services)

وتهدف هذه المعايير إلى إعطاء الطلاب ذوي الإعاقة كافة الحقوق فيما يتعلق بخدمات دعم الطلاب التي تقدمها السلطات والمؤسسات التعليمية مساواة بالطلاب غير المعوقين. كما تهدف هذه المعايير أيضا لإعطاء الطلاب ذوي الإعاقة الحق في ما يتعلق بالخدمات المتخصصة اللازمة لهم للمشاركة في الأنشطة التعليمية كالخبرة المتخصصة، وتدعيم عمليات التعليم الشخصية وتدعيم للعناية الشخصية والطبية، والتي بدونها لن يستطع الطلاب ذوي الإعاقة الحصول على التعليم والتدريب اللازم.

### 5. معايير القضاء على التحرش والإيذاء (Standards for harassment and victimization)

وتهدف هذه المعايير إلى وضع استراتيجيات وبرامج لدعم حق الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم أو التدريب في بيئة خالية من التمييز أو التحرش أو الإيذاء بسبب الإعاقة.

### - معايير التربية الخاصة بولاية البرتا في كندا

(Standards for Special Education IN Albert): تم وضع معايير التربية الخاصة بولاية البرتا في كندا عام (2004) للصفوف من الصف الأول الى الصف الثاني عشر؛ بهدف إيجاد برنامج تعليمي ذي جودة عالية يلبي احتياجات جميع المتعلمي، وتتوزع المعايير في أربعة مجالات، وهي:

1. الوصول (Access): يجب على مجلس المدرسة أن يمنح الطلاب ذوي الإعاقة الحق في الوصول لمدرسة التعليم العام، وتكييفها بما يتناسب مع احتياجاتهم

2. التقييم (Assessment): يجب على مجلس المدرسة استخدام عدد من الاستراتيجيات؛ لتقييم خدمات التربية الخاصة، واستخدام هذه البيانات لتطوير وتنفيذ الخدمات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة.

3. الملاءمة (Appropriateness): يجب على مجلس المدرسة التأكد من أن الخدمات مصممة لتلبية احتياجات الطلاب، ويتم توفيرها من قبل موظفين مؤهلين ذوي دراية ومهارة.

4. المساءلة (Accountability): يجب على مجلس المدرسة الإجابة عن أي تساؤلات من قبل السلطات المحلية بشأن

6. أن يطلع جميع ذوي العلاقة على نتائج التقييم وأن تستخدم البيانات لتحسين نوعية البرنامج.

### نماذج من المعايير العالمية لضبط الجودة في برامج التربية الخاصة

- **معايير مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children):** أعدّ مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children) في العام (2003) معايير خاصة بتقديم الخدمات المختلفة لذوي الحاجات الخاصة، والمتعلقة بالتعليم والتشخيص والكوادر العاملة وغير ذلك. وصدر دليل من قبل المجلس بعنوان: ماذا يجب أن يعرف كل معلم تربية خاصة: الأخلاقيات والمعايير والدليل لمعلمي التربية الخاصة (What Every Special Educator Must Know: Ethics, Standards and Guidelines for Special Educators). تضمن الدليل أقسام شملت الآتي: معايير وأخلاقيات معلمي التربية الخاصة، معايير الممارسات المستخدمة مع المستفيدين، أدوات واستراتيجيات استخدام المعايير الموضوعية، عرض شامل للمعايير المتعلقة بالمهارات المعرفية الخاصة بالمنهاج والتخطيط وكل إعاقة على حدة، معايير متعلقة بمساعدة المختصين وغيرهم من مقدمي الخدمات (CEC, 2003).

### - المعايير التربوية للإعاقة بأستراليا (Disability Standards for Education 2005):

تم وضع هذه المعايير عام (2005) بموجب قانون الكومنولث لمكافحة التمييز ضد ذوي الإعاقة (1992) ويسعى هذا القانون إلى القضاء على التمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقة، وبموجب المادة (22) من هذا القانون يحظر على السلطة التعليمية التمييز ضد أي شخص على أساس الإعاقة الشخصية، أو إعاقة أي من المقربين من هذا الشخص وتغطي المعايير المجالات الآتية:

#### 1. معايير الالتحاق (Standards for Enrolment):

هو إعطاء الطلاب ذوي الإعاقة الحق في الانخراط في أي مؤسسة تعليمية مساواة بالطلاب غير المعوقين، مع إجراء التعديلات المعقولة واللازمة والتي تؤكد أنهم قادرون على الالتحاق مثل الطلاب المحتملين غير المعوقين.

#### 2. معايير المشاركة (Standards for Participation):

وتهدف هذه المعايير إلى إعطاء الطلاب ذوي الإعاقة الحق في استخدام الخدمات والتسهيلات التي تقدمها المؤسسة التعليمية مساواة بالطلاب غير المعوقين، بما في ذلك الحق في إجراء التعديلات المعقولة لضمان أن تكون هذه الفئة قادرة على المشاركة في التعليم والتدريب مثل الطلاب غير المعوقين.

Assessment and Support Consortium Special Education Sub-Committee (INTASC)، على مبدأ أن جميع المعلمين مسؤولين عن تقديم التعليم المناسب لجميع الطلبة ذوي الإعاقات والأساس المنطقي وراء ذلك هو أن جميع الطلبة ذوي الإعاقات يستطيعون أن يحققوا نتائج تعلمية إيجابية إذا كان التعليم والتعلم ملائمين.

**نماذج من المعايير العالمية لضبط الجودة في برامج التعليم الدامج**

- **معايير جودة التعليم الشامل لإنهاء العزل (Inclusive Quality Education To End Exclusion)** منظمة التربية والثقافة والعلوم (اليونسكو): وضعت منظمة التربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) (UNESCO, 2010) تسعة معايير لجودة التعليم الشامل، وعدداً من المؤشرات تتبع لكل معيار كما يلي: المعلمون (Teachers) والمناهج الدراسية (Curriculum) ورعاية الطفولة المبكرة (Early childhood care) واللغة (Language) وبيئة تعليمية شاملة (Inclusive learning environment) ومدارس صحية (Healthy schools) والمواد التعليمية (Learning material) وتقييم الطلاب (Assessment of students) وأنماط التعلم (Learning styles).

- **معايير جودة التعليم الدامج الخاصة بتحالف نيوجرسي للتعليم الجامع (New Jersey Coalition for Inclusive Education):** وقام هذا التحالف بدعم من مجلس نيوجرسي للإعاقات النمائية (New Jersey Council on Developmental Disabilities) عام (2004) بوضع معايير جودة تهدف إلى تقييم وضع المدارس التي تنفذ التعليم الدامج ولتحديد أولويات التحسين في المدرسة وضع خطة وبرامج للمدارس ولقد تكونت المعايير من أحد عشر مجالاً رئيسياً يتفرع من كل مجال عدد من المؤشرات وهذه المعايير هي: القيادة (Leadership) والمناخ المدرسي (School Climate) وجدولة والمشاركة (Scheduling and Participation) والمناهج الدراسية والتدريس والتقييم (Curriculum, Instruction and Assessment) وتخطيط وتطوير البرامج (Program Planning and Development) وتنفيذ البرامج والتقييم (Program Implementation and Assessment) ومصادر الدعم الفردية للطلاب (Individual Student Supports) والشراكة بين الأسرة والمدرسة (Family-School Partnerships) والتعاون في التخطيط والتدريس (Collaborative Planning and Teaching) والممارسات المهنية (Professional Development) والتخطيط لتحسين الممارسات الأفضل استمرارية (Planning for Continued Best Practice Improvement).

برنامج التربية الخاصة، وعن الطلاب ذوي الإعاقة في المدرسة (Standards for Special Education in Alberta, 2004).

- **معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في الأردن:** أطلق المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين معايير الاعتماد العام لبرامج ومؤسسات الأشخاص المعوقين عام (2009) ومعايير الاعتماد الخاصة لبرامج التوحد، والإعاقة العقلية، عام (2010) وتهدف هذه المعايير إلى تحسين برامج التربية الخاصة التي تقدم للأشخاص ذوي الإعاقة، ورفع كفاءة العاملين معهم، وتطوير الخدمات التشخيصية تمهيدا لوضع الخطط التربوية والتعليمية التي تساهم في الحصول على خدمات ذات جودة عالية، ولتحقيق اندماج الأشخاص ذوي الإعاقة التعليمية والاجتماعية في المجتمع. وتتضمن المعايير ثمانية أبعاد هي: الرؤية والفكر والرسالة، الإدارة والعاملين، البيئة التعليمية، التقييم، الخدمات والبرامج، مشاركة ودعم وتمكين الأسرة، الدمج والخدمات الانتقالية، التقييم الذاتي.

**معايير ضبط الجودة في برامج التعليم الدامج**

أكدت الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على حق ذوي الإعاقة في تأمين بيئات ذات جودة عالية تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي وهذا يتطلب تطبيق معايير الجودة في إدارة برامج دمج ذوي الإعاقة لضمان النوعية المتميزة لهذه الخدمات، لأن هذه المعايير تحدد مستوى جودة الأداء في المؤسسة أو البرنامج عند العمل لتحسين نظم التعليم ومخرجاته إن تطبيق معايير الجودة في برامج دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية يعد أحد المفاهيم التربوية الحديثة في السياسات التعليمية في نظم التعليم، وإن الحاجة تبدو ماسة إلى تطوير برامج دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام من خلال تطبيق معايير الجودة في التعليم.

ولقد أكد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات الأمريكي (IDEA) على أن الطلبة ذوي الإعاقات بإمكانهم الوصول إلى المنهاج العادي، وحتى يتم تحقيق هدف تزويد الطلبة من ذوي الإعاقات بفرص تعليمية نوعية ومتساوية فإن جميع المعلمون العاديين ومعلمو التربية الخاصة يجب أن يكون لديهم المعرفة والمهارات اللازمة والمرتبطة بتخصصهم ومبادئ وقوانين التعلم والتعليم الفعال، بالإضافة إلى معلومات محددة ومهارات مشتقة من ميدان التربية الخاصة. وكذلك أكد المجلس الوطني للمعايير النموذجية (Interstate New Teacher 2001)

## الدراسات السابقة

## أولاً: الدراسات الأجنبية

قام بيمش وبرير (Beamish and Bryer, 1999) بدراسة هدفت إلى تطوير قائمة من المؤشرات التي تدل على أفضل الممارسات في برامج التدخل المبكر في منطقة كوينزلاند الأسترالية، لتكون هذه المؤشرات نابعة من المعتقدات والآراء المحلية. تكونت عينة الدراسة في المرحلة الثانية من الدراسة من (371) فرداً، منهم (137) يمثلون الآباء و(234) يمثلون العاملين بالبرامج. وأظهرت النتائج تأييد الآباء والعاملين لجميع المؤشرات بدرجة عالية، وحصل المؤشر المتعلق بسهولة التقرب من العاملين أعلى قبول كمؤشر لأفضل الممارسات، وحصل مؤشر الكفاءة المهنية على أدنى قبول كمؤشر لأفضل المؤشرات، وعلى الرغم من أن جميع المؤشرات حظيت على درجات عالية من القبول، إلا أن تقبل العاملين للمؤشرات بشكل عام كان أقوى من تقبل الآباء، مما يشير إلى أن جميع المؤشرات تعتبر عناصر هامة في تحديد نوعية الخدمة في البرامج، أما فيما يتعلق بتطبيق المؤشرات فقد أظهرت النتائج أن جميع المؤشرات تطبق بشكل جزئي، ومن المؤشرات التي حصلت على أعلى درجة تطبيق منها: المؤشرات المتعلقة بتطبيق التعليم والعلاج التأهيلي، وسهولة التقرب من العاملين، وسياسة الباب المفتوح وعملية تمرکز الخدمة حول الأسر، ومن المؤشرات التي حصلت على أدنى درجات التطبيق: إدارة الحالة، الكفاءة المهنية، تدريب العاملين، والتغذية الراجعة.

وأجرى كريمز وديوراند وكوفمان وإيفيريت (Crimmins, Durand, Kaufman and Everett, 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على مؤشرات الجودة الواجب توافرها في برامج الأطفال التوحيديين، بالإضافة إلى تقييم الإرشاد النوعي وتحسينه للبرامج المقدمة لهم، حيث قام الباحثون بتطوير مقياس لمؤشرات الجودة لبرامج التوحد تم تطبيقه تجريبياً في برامج التوحد في ولاية نيويورك، حيث شمل هذا المقياس أربعة عشر مجالاً تصنيفياً وفق محورين رئيسيين، شمل المحور الأول الجوانب المحددة في العوامل التربوية والمتضمنة: التقييم الفردي، والخطة التربوية الفردية، والمنهاج، والأنشطة التعليمية، وطرائق التدريس، والبيئة التعليمية، ومراجعة عملية التقدم ومراقبتها، والمخرجات، أما المحور الثاني فقد شمل مميزات وركائز البرنامج والمتضمنة: دور الأسرة، والكادر، والمجتمع، والدمج، والانتقال من بيئة إلى أخرى، وطرائق تعديل السلوك، وتقييم البرنامج، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج المبني وفق المؤشرات النوعية، وذلك لما تم ملاحظته من تحسن ملموس على الطلبة التوحيديين الخاضعين للبرنامج مقابل الطلبة الآخرين الذين لم

## يخضعوا للبرنامج.

وأجرت ديفور (Defur, 2002) دراسة هدفت التعرف على مدى اندماج الطلبة من ذوي الاحتياجات في محاولات التجديد التربوي المعتمد للمعايير في فرجينيا، وأظهرت الدراسة أن مشاركة الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في برنامج التقييم كان فعالاً نسبياً، وأن هؤلاء الطلبة أظهروا تحسناً في إتقان معايير الولاية وبالرغم من أن هذا التحسن بسيط إلا أنه مشجع، وأظهرت نتائج الاستبانة التي وزعت على المشرفين التربويين تأييداً لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المعايير، ولكن النتائج أظهرت تحذيرات تتعلق بعواقب غير مأخوذة بالحسبان لهؤلاء الطلبة.

وأجرى وسناك (Wosnack, 2002) دراسة هدفت إلى تحديد معايير التربية الخاصة في ولاية ألبرتا كندا والتي اعتمدت في شهر أيلول عام (2003)، وطلبت من مجالس المدرسة تحديد وتنفيذ برامج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف من (1-12) بشكل فعال، وكان الاهتمام ينصب على الممارسة التربوية في هذه المنطقة من كندا، بحيث يحصل كل طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة على برامج وخدمات مناسبة بغض النظر عن المدرسة التي يدرس فيها في منطقة ألبرتا، وقد نظمت المعايير في أربعة مجالات هي:

- السماح بالوصول إلى برنامج تربوي فعال يُحدد المهام والخدمات.
- التحقق من مدى ملاءمة البرنامج للمعايير المهنية التي تعنى بتخطيط البرامج، وتنفيذها و تقويمها، ومشاركة الأهل في اتخاذ القرار.
- تحديد المسؤولية (الإجراءات والسياسات المستخدمة في التسجيل والتوثيق، ومراقبة تقويم البرنامج والمشاركة في إجراء الاختبارات المختلفة).
- الاستئنافات في وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج مناسبة ومتسقة مع التربية الخاصة بشكل عام.
- هدفت الدراسة التي قام به سكاربريفك (Skarbrevik, 2005) إلى تقييم جودة التعليم الخاص للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الدارسين في الفصول الدراسية العادية في النرويج، حيث طلب من المعلمين ومقدمي الخدمات التربوية الخاصة بالمدرسة تقييم جودة البرامج التربوية المقدمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية. وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يلي:
- إن أهم المعايير في جودة البرامج التربوية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة هو توفر المواد الدراسية و الوسائل التعليمية المساعدة.



من الجوانب التي تحتاج إلى تطوير ومن المظاهر الإيجابية التي أظهرها الآباء والمعلمون، توفر دمج التربية الخاصة مع خدمات رعاية الطفل في مكان واحد، كذلك تطبيق مناهج قوية تدعم مشاركة الأسرة، واشتملت كذلك على بنية الصف والروتين وتفاعلات المعلم مع الطفل وتوجيه تعلم الطفل، لكن التطبيق كان ضعيفاً فيما يتصل بالبيئة الفيزيائية واستخدام نظام تقييم الطفل.

واجرى أونيل (O'Neill, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التدريس والممارسات المنهجية التي تدعم النتائج الأكاديمية الإيجابية للطلاب ذوي الإعاقة، واستخدمت الدراسة المنهج الوثائقي في مراجعة الأدبيات والقوانين الخاصة بذوي الإعاقة، والمنهج الاستقصائي من خلال مقابلة المعلمين والمديرين في ثانوية ميد ويسترن في الولايات المتحدة الأمريكية. وبينت الدراسة أن أهم العوامل التي ساهمت في النجاح الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة مايلي:

1. العدالة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة مثل أقرانهم العاديين.
2. مناخ المدرسة التنظيمي المبني على الالتزام بدعم جميع الطلاب لتحقيق النتائج الأكاديمية الإيجابية كان جزءاً من ثقافة المدرسة.
3. التخطيط المرن المدمج في الجدول اليومي قدم فرصة للمعلمين لاختيار ما يناسب طلابهم حسب قدراتهم واحتياجاتهم ومناقشة نقاط القوة والضعف لدى الطلاب والتحديات التي تواجههم والتخطيط التعاوني بين المعلمين.

#### ثانياً: الدراسات العربية

وقام الزارع (2008) بدراسة هدفت إلى بناء مؤشرات لضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحيديين، وتحديد درجة انطباقها على مراكز الأطفال التوحيديين في المملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من (20) مركزاً تقدم خدماتها للأطفال التوحيديين الذكور من مراكز الأطفال التوحيديين الحكومية، وأشارت النتائج إلى أن هناك مؤشرات لعنصرين من عناصر ضبط الجودة انطبقت بدرجة عالية هي مؤشرات عنصر البرنامج التربوي الفردي والخطة التعليمية الفردية، ومؤشرات عنصر تحليل السلوك التطبيقي في تعديل السلوك، في حين أن هناك مؤشرات لأربعة عناصر انطبقت بدرجة متوسطة هي: مؤشرات عنصر طرق التدريس والتدريب، ومؤشرات عنصر المنهاج المرجعي، ومؤشرات عنصر التهيئة للدمج، ومؤشرات عنصر التقييم والتشخيص، أما باقي مؤشرات العناصر المتبقية وعددها خمسة انطبقت بدرجة متدنية وهي:

- إن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة سجلوا نقاط منخفضة في معيار الاندماج الاجتماعي.
- في معيار رأي الآباء وجد أن أغلب آباء الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عبروا عن تقدم أبناءهم بشكل جيد في المدرسة العادية.

وقام روبرتسون (Robertson, 2006) بدراسة هدفت إلى التحقق من مدى التزام برامج التربية الخاصة في قسم التربية لولاية وست فيرجينيا بالمعايير الفيدرالية للولاية، إذ تم الحصول على بيانات الدراسة من خلال استطلاع رأي (22) مديراً في التربية الخاصة، و(848) معلماً التربية الخاصة، و(2410) من آباء الأفراد ذوي الحاجات الخاصة، وذلك في (22) نظاماً مدرسياً في الولاية، وتم تحليل التقرير الخاص بالأنظمة المدرسية للأعوام من (1997-1998) والأعوام (1998-1999)، وتحليل تقرير مراقبة برامج التربية الخاصة للمكتب الفيدرالي في الولاية، وأشارت النتائج إلى أنه قد طرأ تحسن وتطوير على خدمات التربية الخاصة المقدمة والمتعلقة بالخطط التربوية الفردية، وإدارة الخدمات، وتقييم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أوضحت الدراسة أن نظام المساءلة الحالي المستخدم في الولاية لمراقبة خدمات وبرامج التربية الخاصة قد أصلح الأخطاء التي تم ملاحظتها في مراجعة تقرير الأعوام (1996-1997) والذي أعد من قبل التربية في مكتب برامج التربية الخاصة.

وأجرى كارول (Carol, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على المؤشرات النوعية لبرامج الدمج الكامل في مرحلة ما قبل المدرسة، وتم استخدام منهجية دراسة الحالة للتحقق من ثلاثة أبعاد للنوعية في برنامج ما قبل المدرسة، والتحقق من الالتزام في تطبيق منهاج تم اختياره للبرنامج، وتم استخدام مقاييس نوعية لجمع البيانات من خلال الملاحظات الرسمية وغير الرسمية، والمقابلات الشخصية، ومراجعة الوثائق. وقد اشتملت عينة الدراسة على (40) مشاركاً من المديرين، ومعلمي التربية الخاصة، ومعلمي مرحلة ما قبل المدرسة، ومساعدتي المعلمين، والآباء، وتم تحديد الخصائص المتعلقة بالبرامج التعليمية المبكرة عالية الجودة على النحو الآتي: مظاهر نوعية البناء، وكادر مؤهل، وصفوف صغيرة، ونسبة المعلمين إلى الطلاب منخفضة، ومؤشرات نوعية للعمليات مثل استخدام الممارسات التعليمية التي تنمي التفكير وتشجيع الأطفال على طرح الأسئلة، واستخدام استراتيجيات توجيه إيجابية، وتركيز قوي على مساعدة الأطفال على تطوير مهارة حل المشكلات وإظهار الاحترام للآخرين. وأظهرت النتائج أن أنشطة التعليم المستندة إلى المحتوى، وممارسات التقييم المستمر للطفل كانت

أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير العالمية، حيث تكونت عينة الدراسة من (153) مؤسسة ومركزاً موزعة على أقاليم المملكة الثلاثة (الشمال والوسط والجنوب)، وقد أظهرت النتائج فيما يتعلق بالإعاقة العقلية أن هناك بعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع هو بُعد البرامج والخدمات، في حين أن هناك ثلاثة أبعاد كانت ذات مستوى فاعلية متوسط هي: بُعد البيئة التعليمية، وبُعد التقييم، وبُعد الإدارة والعاملين، أما الأبعاد المتبقية الأخرى، فقد كانت ذات مستوى فاعلية متدنٍ وهي: بُعد الرؤية والفكر والرسالة، وبُعد مشاركة ودعم وتمكين الأسرة، وبُعد الدمج والخدمات الانتقالية، وبُعد التقييم الذاتي، أما فيما يتعلق باضطراب التوحد، فقد ظهرت النتائج بصورة مشابهة للنتائج المتعلقة بالإعاقة العقلية ولكن الأبعاد ذات مستوى الفاعلية المتوسط كانت بالترتيب الآتي: بُعد التقييم، وبُعد البيئة التعليمية، وبُعد الإدارة والعاملين، في حين لم يطرأ أي اختلاف على الأبعاد ذات مستوى الفاعلية المرتفعة والمتدنية الواردة بالنتائج المتعلقة بالإعاقة العقلية.

وقام العايد (2010) بدراسة هدفت إلى بناء مقياس لمؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية المقدمة للأفراد ذوي الإعاقات المتعددة وتحديد درجة انطباقها على مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من الكوادر العاملة في (29) مركزاً من مراكز الأفراد ذوي الإعاقات المتعددة التابعة لوزارة التربية والتعليم، التي تقدم خدماتها للأفراد الذكور ذوي الإعاقات المتعددة، وقد مثلت مختلف مدن ومناطق المملكة العربية السعودية، حيث أشارت النتائج إلى أن هناك مؤشرات لبعدين من أبعاد ضبط الجودة انطبقت بدرجة مرتفعة وهي: استراتيجيات التعليم أو التدريس، ومؤشرات بعد البرنامج التربوي الفردي، في حين أشارت بقية المؤشرات وعددها اثنا عشر بعداً إلى انطباقها بدرجة متوسطة وهي: مؤشرات بعد المنهاج المرجعي، ومؤشرات بعد استراتيجيات التعليم والأنشطة التعليمية، ومؤشرات بعد متابعة التقدم في التعلم وتقييمه، ومؤشرات بعد التقييم والتشخيص، ومؤشرات بعد الكوادر العاملة في البرنامج، ومؤشرات بعد إدارة البرنامج، ومؤشرات بعد الدمج والتعليم في برامج الدمج، ومؤشرات بعد الخدمات المساندة، ومؤشرات بعد تقييم البرنامج، ومؤشرات بعد الخدمات الطبية والصحية، ومؤشرات بعد الخدمات الانتقالية والمهنية، ومؤشرات بعد البيئة التعليمية ومؤشرات بعد مشاركة الأسرة ودعمها وتمكينها وهي أقل

مؤشرات عنصر البيئة التعليمية المادية، ومؤشرات عنصر تقييم البرنامج المقدم والمركز لكل منهما، ومؤشرات عنصر الخدمات المساندة، ومؤشرات عنصر الكوادر العاملة، وكانت الأقل انطباقاً هي مؤشرات عنصر مشاركة ودعم وتمكين الأسر.

وقام الحسن (2009) بدراسة هدفت إلى بناء مقياس للمؤشرات النوعية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحديد درجة انطباقها على البرامج التربوية التي تقدم لهؤلاء الطلبة في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (433) برنامجاً من غرف المصادر الملحقة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، ومدارس التعليم الخاص والتي يلتحق بها طلبة من ذوي صعوبات التعلم بواقع معلم واحد لكل غرفة، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك ثلاثة أبعاد من أبعاد المؤشرات النوعية قد انطبقت بدرجة متوسطة هي البيئة التي ينفذ فيها البرنامج، ومؤشرات بعد استراتيجيات التعليم وأنشطة التعليم وإجراءات التعرف والتشخيص. في حين أشارت النتائج إلى أربعة أبعاد من أبعاد المؤشرات النوعية كانت درجة انطباقها متدنية، وهي مؤشرات بُعد إدارة وتنظيم البرنامج، ومؤشرات بُعد العاملين في البرنامج، ومؤشرات بُعد علاقة البرنامج مع الأسرة، وكانت أقل أبعاد المؤشرات النوعية انطباقاً هي مؤشرات بُعد تقييم فاعلية البرنامج.

وأجرت أبو صافية (2010) كذلك دراسة هدفت إلى تقييم خدمات التدخل المبكر في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة في الأردن للأطفال المعاقين سمعياً في ضوء المعايير العالمية، حيث تكونت عينة الدراسة من (14) أخصائياً، و(34) معلماً ومعلمة للمعاقين سمعياً في مراكز ومدارس التربية الخاصة في مدينة عمان والزرقاء والسلط، و(44) أمماً لمعاقين سمعياً مسجلين في تلك المراكز والمدارس، وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع درجة تقييم خدمات التدخل المبكر المقدمة للمعاقين سمعياً من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين والأسر، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين والاختصاصيين على بعد إرشاد وتنقيف أسر المعاقين سمعياً وذلك لصالح المعلمين الأكثر خبرة، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين والاختصاصيين تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للمعلمين والاختصاصيين، كما أظهرت النتائج أن أكثر خدمات التدخل المبكر المقدمة للمعاقين سمعياً من وجهة نظر المعلمين والاختصاصيين هي خدمات التقييم والتشخيص، ثم التأهيل السمعي، ثم التدريب على مهارات التواصل، ثم إرشاد وتنقيف أسر المعاقين سمعياً. أما الخطيب (2010) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تطوير

المؤشرات انطباقاً.

وأجرى المكانين (2012) دراسة هدفت إلى تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية وعلاقتها بمتغيرات نوع البرنامج وسنة تأسيسه ونوع الإعاقة المستفيدة. تكونت عينة الدراسة من (30) برنامجاً للتربية الخاصة في الطفولة المبكرة تتبع لقطاعات حكومية وخاصة وتطوعية، موزعة على أقاليم المملكة الثلاثة: إقليم الشمال، وإقليم الوسط، وإقليم الجنوب. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس للمؤشرات النوعية لبرامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة تكون من (170) مؤشراً، تم توزيعها على تسعة أبعاد هي: السياسات، الإدارة والعاملون، التقييم، البيئة التعليمية، الخدمات والبرامج، الدمج والخدمات الانتقالية، دعم وتمكين الأسرة، الممارسة المهنية والأخلاقية، التقييم الذاتي. وتم التوصل إلى دلالات صدق وثبات ملائمة لأغراض الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في مؤشرات بُعد مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (0.85)، في حين أن درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في مؤشرات الأبعاد الثمانية الأخرى والدرجة الكلية كانت متوسطة وهي على النحو الآتي: بلغ المتوسط الحسابي لبُعدي الخدمات والبرامج وُبعد السياسات (0.74)، وبلغ متوسط بُعدي الإدارة والعاملين وُبعد البيئة التعليمية (0.72)، وبلغ متوسط بُعد دعم وتمكين الأسرة (0.70)، وبلغ متوسط بُعد الدمج والخدمات الانتقالية (0.59)، وبلغ كذلك متوسط بُعد التقييم الذاتي (0.58)، وبلغ متوسط بُعد الممارسة المهنية والأخلاقية (0.51)، أما الدرجة الكلية للأبعاد فقد بلغ متوسطها (0.72). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) في درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في أبعاد المؤشرات النوعية العالمية تعزى لمتغيرات نوع البرنامج وسنة تأسيسه ونوع الإعاقة المستفيدة.

#### التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات السابقة، إنها بحثت موضوعات وقضايا على درجة عالية من الأهمية، مثل تقييم فعالية البرامج المقدمة، كما تطرقت بعض الدراسات إلى قياس درجة تطبيق معايير المنظمات المتخصصة في التربية الخاصة، بالإضافة إلى قيام بعض الباحثين بدراسة الاتجاهات والمشكلات التي تواجه المعلمين المنخرطين في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة والمدراء وأولياء الأمور. وأخيراً هناك دراسات

بحثت في معايير ضبط الجودة في برامج التربية الخاصة، إلا أن هذه الدراسة وعلى خلاف ما سبقها من دراسات تهدف إلى تطوير مقياس لمعيار ضبط الجودة في برامج التعليم الدامج وذلك من خلال الإطلاع والتعرف على المعايير المنبثقة عن بعض المنظمات الدولية والمحلية المتخصصة في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، إضافة إلى الإطلاع على مخرجات ونتائج البرامج المتخصصة في المدارس والمراكز والمؤسسات المعتمدة من قبل الجهات المتخصصة، والاستفادة من الممارسات الناجحة في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في هذه المدارس وكل ذلك بهدف الاستفادة في ضبط جودة الخدمات المقدمة في برامج التعليم الدامج في الأردن.

ويستنتج الباحثان أن نتائج جميع الدراسات السابقة والتي تم استعراضها تعزز وتدعم عملية تطوير وصياغة الإطار العام والإجرائي لمعايير ضبط الجودة في برامج التعليم الدامج، وتعطيها استحقاتاً خاصاً وأولوية بين أولويات تنمية وتطوير برامج التربية الخاصة والتعليم الدامج؛ نظراً لعدد البرامج العاملة وحاجتها إلى المتابعة والتطوير والمساءلة، ويرى الباحثان أن بالإمكان توظيف استخدام تلك المعايير في المكونات المرتبطة بالمدخلات والعمليات والمخرجات، كجزء من متطلبات الجودة وضماناتها التي تحقق الجودة في البرامج المقدمة، ويرى كذلك الباحثان بأنه حتى لو تمت عملية إعداد معايير ضبط الجودة في البرامج، فإن ذلك لا يعنى الوصول إلى تحقيق الجودة في البرامج، إذ ينبغي عدم إكتفاء أو الوقوف عند تطوير هذه المعايير وتوظيفها في تقييم وتطوير البرامج، بل تحديثها بالشكل الذي يمكن من متابعة جميع المستجدات والتطورات التي تميز مجال التعليم الدامج.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن هذه الدراسة هدفت إلى تطوير قائمة ومقياس شامل لمعايير ضبط الجودة اللازم توفرها في برامج التعليم الدامج، ولتخدم كأداة للتقييم، يستفيد منها صانعو السياسات المتعلقة ببرامج التعليم الدامج المنفذة في المؤسسات، والمدارس الحكومية والخاصة، والمراكز، في تحديد وتقييم الوضع الراهن للبرامج والخدمات المؤسسية المقدمة ومقارنتها بالمعايير بغية تطوير وتحسين مستويات أداء البرامج والخدمات المقدمة لذوي الإعاقة.

#### الطريقة والإجراءات

##### مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع برامج التعلم الدامج المنفذة في المدارس الحكومية والخاصة التي تقدم الخدمات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة باستثناء صعوبات التعلم والبالغ

وبرامج التربية الخاصة وتعد هذه المؤسسة من المؤسسات الرائدة في اعتماد برامج التربية الخاصة وخدماتها. 8. الاطلاع على معايير الاعتماد والصادرة عن المجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين.

عددها (96) برنامجاً وذلك حسب احصائيات وزارة التربية والتعليم والمجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين لعام 2013، أما افراد الدراسة فقد تكونت من (50) برنامجاً أمكن الوصول إليها في محافظة العاصمة عمان.

### أداة الدراسة

لغايات تطوير مقياس لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الاردن، فقد تم بناء مقياس يقيس جودة التعليم الدامج في الاردن، وتحديد درجة انطباقها على ما يقدم للطلبة ذوي الاعاقة من برامج تربوية وتعليمية وفقاً لمجموعة من الإجراءات والمراحل:

**المرحلة الاولى: جمع المعلومات والبيانات:** لجمع البيانات المتعلقة بمعايير جودة برامج التعليم الدامج، وتحديد مدى انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن، فقد تم التوصل إلى إعداد وبناء مقياس هذه المعايير وتحديد درجة انطباق هذه المعايير على برامج المقدمة في الاردن وفقاً للإجراءات والخطوات الآتية:

1. الاطلاع على معايير الممارسة المهنية في مجال تعليم الطلبة ذوي الاعاقة والمعتمدة من قبل المجلس الأمريكي للأفراد ذوي غير العاديين (Council for Exceptional Children).
2. الاطلاع على مؤشرات الجودة الخاصة ببرامج التعليم الفردية والتي تم تطويرها من قبل دائرة التعليم في فلوريدا، قسم المدارس الحكومية والتعليم المجتمعي، مجلس مساندة التدريس والخدمات المجتمعية (1997).
3. الاطلاع على مؤشرات التعليم الدامج في أوروبا والصادرة عن الوكالة الأوروبية للتنمية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (European Agency for Development in Special Needs Education).
4. الاطلاع على معايير التربية الخاصة الخاصة ولاية ألبرتا كندا (Standards for Special Education, Alberta, 2004).
5. الاطلاع على مؤشرات الجودة للمباني المدارس الدامجة في ماريلاند (Maryland Coalition For Inclusive Education).
6. الاطلاع على مؤشرات الجودة للتعليم الدامج في ولاية نيو جيرسي (New Jersey Coalition for Inclusive Education (NJICIE).
7. الإطلاع على معايير المؤسسة الوطنية لاعتماد خدمات التربية الخاصة (National Commission for the Accreditation of Special Education Services (NCASES)) والتي وضعت معايير واضحة وقابلة للقياس تتعلق بخدمات

### المرحلة الثانية: بناء مقياس معايير ضبط الجودة في برامج التعليم الدامج الاردن

#### أولاً: مرحلة تحديد مكونات وأبعاد المقياس

- بناء على ما تم في المرحلة الأولى توصل الباحثان إلى مكونات وأبعاد المقياس، وقد تكونت هذه الأبعاد من (10) ابعاد أساسية وهي: معيار السياسة والتخطيط الاستراتيجي، معيار الادارة، معيار العاملين، معيار البيئة الفيزيائية، معيار التقييم، معيار البرامج التربوية، معيار التعاون والتنسيق، معيار الخدمات المهنية والانتقالية، معيار الممارسات المهنية والاخلاقية، معيار تقييم البرامج.

- قام الباحثان بعرض الأبعاد على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في التربية الخاصة، بهدف دراسة هذه الأبعاد وتحديد ارتباطها بموضوع الدراسة الحالية.

- قام الباحثان بمراجعة تحكيم المحكمين وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم وإخراج الأبعاد بالصورة النهائية، إذ تكونت الأبعاد بصورتها النهائية من (9) عناصر على النحو التالي معيار السياسة والتخطيط الاستراتيجي، معيار الادارة والعاملين، معيار البيئة الفيزيائية، معيار التقييم، معيار البرامج التربوية، معيار التعاون والتنسيق، معيار الخدمات المهنية والانتقالية، معيار الممارسات المهنية والاخلاقية، معيار تقييم البرامج، حيث تم إبقاء على الأبعاد الرئيسة التي تم الاتفاق عليه بنسبة (90%)، وقد تمثل التعديل بدمج معيار الادارة والعاملين.

#### ثانياً: مرحلة تحديد المعايير الرئيسة والفرعية للمقياس

قام الباحثان في هذه المرحلة بتحديد المعايير الرئيسة والفرعية للمقياس من خلال دراسة كل بعد، والإطلاع على معايير ووثائق المنظمات المتخصصة في وضع المعايير والمؤشرات وصياغة المؤشرات التي تقيس وتعتبر عن كل بعد من الأبعاد التي يتكون منها المقياس، وذلك بشكل إجرائي قابل للقياس.

#### ثالثاً: مرحلة بناء المقياس

هدف هذا المقياس إلى قياس درجة انطباق معايير التعليم الدامج على البرامج المقدمة في الأردن، وقد قام الباحثان ببناء

ينطبق على البرنامج، ووضع إشارة (√): في خانة تحقق بشكل جزئي إذا حقق بعض المؤشر، ووضع إشارة (√): في خانة لم يتحقق مقابل كل مؤشر إذا لم ينطبق على البرنامج بحيث تكون الدرجة العليا للفقرة (3)، والدرجة الدنيا للفقرة (1).

5. تم تحديد درجة الجودة لهذه الأبعاد، فقد تم اعتماد ثلاثة مستويات هي المستوى المرتفع، والمستوى المتوسط، والمستوى المنخفض وذلك بتحديد نقاط القطع بين هذه المستويات باستخدام أعلى قيمة يمكن الحصول عليها وهي (3)، ناقص أدنى قيمة يمكن الحصول عليها وهي (1) مقسوماً على ثلاثة (المستويات التي تم اعتمادها لمستوى المعايير) حيث بلغ طول الفئة (0.66) وهي على النحو التالي:

- تم اعتماد المتوسط (2.34-3): مستوى مرتفع.

- تم اعتماد بالمتوسط (1.67-2.33): مستوى متوسط.

- تم اعتماد بالمتوسط (1-1.66): مستوى منخفض.

6. تم التوصل إلى صدق الأداة من خلال ما يلي:

1. الرجوع إلى المعايير الدولية المتفق عليها من قبل العديد من المنظمات المتخصصة في مجال برامج التعليم الدامج بالإضافة إلى مراجعة معايير الممارسة المهنية في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة واستعراض العديد من المراجع والدراسات المتخصصة.

2. عرض الأداة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين من ذوي الخبرة الأكاديمية والمهنية في مجال التربية الخاصة وضبط الجودة، وبناءً على توصيات وملاحظات المحكمين تم التوصل لصدق المحتوى حيث تم الإبقاء على جميع المؤشرات الرئيسة بنسبة (90%) وتم دمج والغاء وتعديل بعض المعايير الفرعية.

7. تم التوصل إلى ثبات الأداة من خلال استخدام طريقة الإتساق الداخلي باستخدام استخدام معادلة كودر رينشاردسون (20)، والجدول رقم (1) يوضح درجة الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

يلاحظ من الجدول رقم (1) أن درجة الاتساق الداخلي للمقياس تراوحت بين (0.73-0.97) بينما بلغت الدرجة الكلية للمقياس (0.91)، مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

هذا المقياس ضمن الإجراءات التالية:

1. قام الباحثان بإعداد المقياس بصورته الأولية وقد تكون المقياس من (9) أبعاد أساسية، و(20) معياراً رئيسياً، و(227) مؤشراً فرعياً.

2. قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة الأكاديمية والميدانية. كما عمل الباحثين بدراسة اقتراحات وتوصيات المحكمين، وأخذ التعديلات الجوهرية والهامة وتم إدخالها على المقياس وإخراجه بالصورة النهائية بواقع (20) مؤشراً رئيسياً، و(200) مؤشر فرعي وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (9) أبعاد أساسية هي:

- بعد السياسة والتخطيط الاستراتيجي وتكون من (3) معايير رئيسية هي: الرؤية والرسالة والتخطيط الاستراتيجي والسياسات.

- بعد الإدارة والعاملين وتكون (7) معايير هي: الهيكل التنظيمي والإدارة ومشرف التربية الخاصة ومعلم التربية الخاصة ومعلم التربية العادية والمعلم المساعد والاختصاصيون المساندون.

- بعد البيئة الفيزيائية وتكون من (4) معايير هي: المدرسة وغرفة المصادر والصف والصف العادي والصف الخاص.

- بعد التقييم.

- بعد البرامج التربوية وتكون من (4) معايير هي: معيار البرنامج التربوي الفردي ومعيار المنهاج ومعيار استراتيجيات التدريس ومعيار إدارة السلوك.

- بعد التعاون والتنسيق.

- بعد الخدمات المهنية والانتقالية وتكون من معيارين هما الخدمات الانتقالية والتهيئة المهنية.

- بعد الممارسات المهنية والأخلاقية.

- بعد تقييم البرامج.

3. تم التوصل إلى طرائق تحقق كل مؤشر من مؤشرات المقياس، إذ تعتمد طرائق التحقق على الملاحظة الميدانية المباشرة، وجمع البيانات والوثائق، وإجراء المقابلات، والكشف العيني.

4. تم صياغة فقرات المقياس على شكل عبارات، يجاب عنها بتحقيق أو تحقق بشكل جزئي أو لم يتحقق حيث يتم تحديد درجة انطباق كل مؤشر على البرامج التربوية المقدمة بوضع إشارة (√): في خانة تحقق، مقابل المؤشر الذي

**الجدول (1)****الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس (ن=50)**

معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (20)	البُعد
0.80	السياسة والتخطيط الاستراتيجي
0.97	الإدارة والعاملون
0.91	البيئة الفيزيائية
0.79	التقييم
0.96	الخدمات والبرامج
0.91	التعاون والتنسيق
0.87	والخدمات الانتقالية والمهنية
0.73	الممارسة المهنية والأخلاقية
0.89	تقييم للبرامج
0.91	الدرجة الكلية

**إجراءات الدراسة****التعليم الدامج.**

**المرحلة الخامسة:** قام الباحثين بتدريب المشرفين لتطبيق أداة الدراسة وجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.

**المرحلة السادسة:** تمت زيارة المدارس التي تقدم برامج التعليم الدامج من قبل الباحثين ومن قبل مشرفي التربية الخاصة لقياس درجة انطباق المعايير على واقع البرامج القائمة وقد استغرقت مدة التطبيق شهرين من الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012/2013، وقد تمكن الباحثين من الوصول إلى (50) برنامجاً في المدارس الحكومية والخاصة، وهذا ما يشكل ما نسبته (52%) من مجتمع الدراسة، وتعد هذه النسبة ملائمة لأغراض الدراسات المسحية.

**المرحلة السابعة:** تم ادخال البيانات على الحاسب الالي واجراء التحليل الاحصائي واستخراج النتائج.

**منهجية الدراسة**

تعد هذه الدراسة وصفية هدفت إلى تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الاردن، وللاجابة عن اسئلة الدراسة فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

**النتائج**

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في

مرت عملية إعداد هذه الدراسة بعدة مراحل تمثلت فيما يلي:

**المرحلة الأولى:** تم في هذه المرحلة إعداد مقياس لضمان جودة برامج التعليم الدامج واستخراج دلالات الصدق والثبات المناسبة له.

**المرحلة الثانية:** قام الباحثين بالتقدم للحصول على موافقة الجامعة الأردنية للبدء بتطبيق إجراءات الدراسة على برامج التعليم الدامج، والتي تقدم من خلال وزارة التربية والتعليم والمجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين.

**المرحلة الثالثة:** تم حصر المدارس التي تطبق برنامج تعليم الدامج في القطاعين الحكومي والخاص، وتم جمع البيانات والمعلومات الخاصة بتلك البرامج من حيث إعدادها وأماكن توزيعها في مديريات التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم من خلال سجلات إدارة التربية الخاصة في الوزارة و قسم دعم التعليم في المجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين.

**المرحلة الرابعة:** قام الباحثين بالاتصال مع مشرفي التدريب الميداني في بعض الجامعات الاردنية وعددهم (6) مشرفين متخصصين ويحملون درجة الدكتوراة اوالماجستير في التربية الخاصة والارشاد النفسي لديهم المعرفة والخبرة ببرامج التعليم الدامج، حيث تم التنسيق مع المشرفي والإلتقاء مع هؤلاء المشرفين لاطلاعهم على مكونات المقياس، وتوضيح فقراته، وكيفية تطبيقه ووطرق التحقق من المؤشرات المتعلقة ببرامج

- الاردن وبعد أن تمت جميع الإجراءات سواء المتعلقة بإعداد أدوات الدراسة والتطبيق تمت عملية تبويب البيانات وتحليلها، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية مرتبة حسب الأسئلة.
- للأجابة عن السؤال الأول وهو: ما معايير جودة برامج التعليم الدامج؟** فقد تمثلت الإجابة عليه بأداة الدراسة التي طوّرها الباحثين، واعتمد عليها في الحصول على البيانات الكمية، وقد مرت من خلال مجموعة من الإجراءات والمراحل:
- المرحلة الأولى: جمع المعلومات والبيانات**
1. الاطلاع على المعايير المعايير والمحلية في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة والمعتمدة من قبل المنظمات والمؤسسات المعتمدة.
  2. لاطلاع على عدد من المنشورات والوثائق التي تعني بالتعليم الدامج ومراجعتها.
- المرحلة الثانية: بناء مقياس معايير ضبط الجودة في برامج التعليم الدامج الاردن:**
1. مرحلة تحديد مكونات وأبعاد المقياس.
  2. مرحلة تحديد المعايير الرئيسية والفرعية للمقياس.
  3. مرحلة بناء المقياس.
- ولقد تكون المقياس بصورته النهائية من (9) ابعاد أساسية هي:
- بعد السياسة والتخطيط الاستراتيجي وتكون من (3) معايير رئيسية هي: الرؤية والرسالة والتخطيط الاستراتيجي والسياسات.

## الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الانطباق للأبعاد الرئيسية للمقياس

الدرجة الانطباق	الانحراف المعياري	المتوسط	البعد
مرتفع	0.33	2.45	التقييم
متوسط	0.25	2.26	البيئة الفيزيائية
متوسط	0.27	2.07	البرامج التربوية
متوسط	0.3	1.81	الادارة والعاملين
منخفض	0.42	1.61	التعاون والتنسيق
منخفض	0.16	1.58	السياسة والتخطيط الاستراتيجي
منخفض	0.12	1.43	الممارسات المهنية والاخلاقية
منخفض	0	1.13	الخدمات المهنية والانتقالية
منخفض	0	1	تقييم البرامج
متوسط	0.21	1.84	الدرجة الكلية

الأبعاد الرئيسية تراوحت بين المرتفعة والمتدنية، حيث وصل بعد التقييم إلى مستوى مرتفع إذ بلغ المتوسط (2.45). ولقد وصلت ثلاثة أبعاد رئيسية إلى مستوى متوسط هي: "الادارة والعاملين"

يلاحظ من الجدول رقم (2) أن درجة انطباق معايير جودة برامج التعليم الدامج على البرامج المقدمة لهم في الأردن كانت متوسطة حيث بلغت الدرجة الكلية لأبعاد المقياس (1.84) اما

إذ بلغ متوسط (1.81) "معياري البيئة الفيزيائية" بمتوسط (2.26) "ومعيار البرامج التربوية" (2.07) في حين أن خمسة أبعاد كانت مستوى منخفض هي "معياري السياسة والتخطيط الاستراتيجي" بمتوسط (1.58) "ومعيار التعاون والتنسيق بمتوسط (1.61)، ومعيار الخدمات المهنية والانتقالية بمتوسط (1.13) و"معيار الممارسات المهنية والأخلاقية بمتوسط

### الجدول (3)

#### المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة الانطباق للمعايير الرئيسية والفرعية

الدرجة الانطباق	الانحراف المعياري	المتوسط	البعد
منخفض	0.16	1.58	1. معيار السياسة والتخطيط الاستراتيجي
مرتفع	0.00	2.60	الرؤية والرسالة
منخفض	0.46	1.42	التخطيط الاستراتيجية
منخفض	0.00	1.20	السياسيات
متوسط	0.30	1.81	2. معيار الادارة و العاملين
متوسط	0.25	1.99	الهيكل التنظيمي
منخفض	0.34	1.57	الادارة
منخفض	0.74	1.51	مشرف التربية الخاصة
مرتفع	0.00	3.00	معلم التربية الخاصة
منخفض	0.39	1.55	معلم التربية العادية
منخفض	0.48	1.12	المعلم المساعد
منخفض	0.24	1.56	الاختصاصون المساندة
متوسط	0.25	2.26	3. معيار البيئة الفيزيائية
مرتفع	0.23	2.29	المدرسة
مرتفع	0.27	2.59	الغرفة الصفية
مرتفع	0.12	2.67	غرفة المصادر
منخفض	0.60	1.26	الصف الخاص
مرتفع	0.33	2.45	4. التقييم
متوسط	0.27	2.07	5. البرامج التربوية
متوسط	0.29	2.08	البرنامج التربوي الفردي
منخفض	0.66	1.24	المنهاج
متوسط	0.18	2.31	استراتيجيات التدريس
متوسط	0.27	2.09	ادارة السلوك
منخفض	0.42	1.61	6. التعاون و التنسيق
منخفض	0.00	1.13	7. الخدمات المهنية والانتقالية
منخفض	0.00	1.00	الخدمات الانتقالية
منخفض	0.00	1.22	التهيئة المهنية
منخفض	0.12	1.43	8. الممارسات المهنية والأخلاقية
منخفض	0.00	1.00	9. تقييم البرامج
متوسط	0.21	1.84	الدرجة الكلية



6. التركيز على توظيف واستخدام التكنولوجيا في التعليم.
7. تقديم الخدمات من قبل الفريق متعدد التخصصات.
8. وجود برامج إنتقالية للمراحل التعليمية اللاحقة.
9. التقييم المستمر لتقدم الطالب في التعليم.
10. توفير فرص التطوير المهني للعاملين في البرنامج.
11. العاملين في البرامج من الأشخاص المؤهلين والمرخصين لمزاولة المهنة.
12. إقامة علاقات الشراكة مع الأسر والمجتمع المحلي.
13. اقامة برامج التواصل بين المهنيين والأسر.

وتتفق ابعاد معايير التعليم الدامج هذه مع ابعاد معايير كل من: معايير مجلس الأطفال ذوي الإعاقة والمعايير التربوية للإعاقة بأستراليا ومعايير التربية الخاصة بولاية البرتا في دولة كندا ومعايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين في الأردن ومعايير جودة التعليم الشامل لإنهاء العزل (اليونسكو) ومعايير جودة التعليم الدامج الخاصة بتحالف نيوجرسي للتعليم الجامع ومعايير المجلس الوطني للمعايير النموذجية وكذلك تتفق ابعاد المقياس مع دراسة كريمز وديوراند وكوفمان وإيفيريت (Crimmins, Durand Kaufman and Everett, 2001) ودراسة وسناك (Wosnack, 2002) ودراسة كارول (Carol, 2007).

**مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني وهو: "ما درجة انطباق معايير جودة برامج التعليم الدامج على البرامج المقدمة لهم في الأردن؟"**  
- مناقشة النتائج المتعلقة بالأبعاد الرئيسية لمعايير التعليم الدامج في الأردن

أظهرت النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني أن درجة انطباق معايير جودة برامج التعليم الدامج على البرامج المقدمة لهم في الأردن كانت متوسطة حيث بلغت الدرجة الكلية لابعاد المقياس (1.84) وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة كل من بيمش وبرير (Beamish and Bryer, 1999) والتي اظهرت ان تطبيق المعايير كان بشكل جزئي.

اما الأبعاد الرئيسة فتراوحت بين المتوسطة والمتدنية، ما عدا بُعد التقييم، إذ كان بدرجة مرتفعة ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن مجال التقييم من المجالات الرئيسية التي لا بد من إجرائها لتقديم الخدمات التربوية والتعليمية الفردية، فتقييم المهارات هي بمثابة متطلبات سابقة لتحديد البديل التربوي المناسب للطالب ولوضع الخطط التربوية والتعليمية واختيار الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة روبرتسون (Robertson, 2006) وابو صافية

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن المتوسطات الحسابية للمعايير الرئيسية للابعاد تراوحت بين (1.00) لمعيار الخدمات الانتقالية وبدرجة انطباق منخفضة إلى (3.00) لمعيار معلم التربية الخاصة بدرجة مرتفع، في حين تراوحت درجة الانطباق بين المرتفعة إلى المتدنية، إذ كانت هناك خمسة معايير رئيسية بدرجة انطباق مرتفعة هي: معيار الرؤية والرسالة، ومعيار معلم التربية الخاصة ومعيار المدرسة ومعيار الغرفة الصفية ومعيار غرفة المصادر، وكذلك هناك اربعة معايير بدرجة متوسطة هي: الهيكل التنظيمي والبرنامج التربوي الفردي وادارة السلوك واستراتيجيات التدريس وكذلك هناك احد عشر معياراً بدرجة متدني هي: التخطيط الاستراتيجية، السياسات، الادارة، مشرف التربية الخاصة، معلم التربية العادية، المعلم المساعد، الاختصاصون المساندين، الصف الخاص، المنهاج، الخدمات الانتقالية، التهيئة المهنية.

### مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة الى تطوير معايير لضمان جودة لبرامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الاردن وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج المتعلقة بذلك، وفيما يأتي مناقشة هذه النتائج:

**أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول وهو: ما هي معايير جودة برامج التعليم الدامج؟**  
أظهرت النتائج المرتبطة بالسؤال الأول بأن معايير التعليم الدامج والتي تم تمت من خلال تطوير مقياس لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الاردن، فقد تم التوصل إلى إعداد، وبناء المقياس، وتحديد درجة انطباقها على ما يقدم للطلبة ذوي الاعاقة من برامج تربوية وتعليمية وفقاً لمجموعة من الإجراءات والمراحل تمثلت في الاطلاع ومراجعة وتلخيص للمعايير ضبط الجودة العالمية الخاصة بالتربية الخاصة والدمج وبعد الإطلاع على هذه المعايير خلص الباحثين إلى العناصر المشتركة بينها من حيث توفر ما يلي:

1. وجود سياسات وإجراءات تنظم البرامج المقدمة.
2. وجود فلسفة ومهمة وأهداف خاصة بها.
3. وجود فريق متعدد التخصصات يقدم الخدمات في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والشخصية والإنتقالية وغيره من الخدمات.
4. وجود نظام تقييمي واضح ومحدد.
5. تقديم التعليم وفق البرنامج التربوي الفردي ضمن بيئة تعليمية عالية التنظيم.

متوسطة ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الزراع (2008) ودراسة العايد (2010) فيما يتعلق ببعد البرامج التربوية حيث بلغت درجة الانطباق مرتفعة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الخطيب (2010) ودراسة العايد(2010) ودراسة المكانين (2012) فيما يتعلق ببعد الادارة والعاملين. ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الزراع (2008) ودراسة الحسن (2009) حيث كان درجة انطباق بعد الادارة والعاملين منخفض. اما فيما يتعلق ببعد السياسة والتخطيط الاستراتيجي فان نتائج هذه الدراسة تتفق مع دراسة الخطيب (2010) حيث بلغت درجة الانطباق منخفضة ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة العايد (2010) ودراسة المكانين (2012). اما فيما يتعلق ببعد الخدمات الانتقالية والمهنية فان نتائج هذه الدراسة لا تتفق مع نتائج دراسة المكانين (2012). اما فيما يتعلق بالممارسات المهنية والاخلاقية فان نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة بيمش وبرير (Beamish and Bryer, 1999) حيث حصل مؤشر الكفاءة المهنية على أدنى قبول كمؤشر لأفضل المؤشرات ولا تتفق مع نتائج دراسة المكانين (2012) حيث بلغت درجة الانطباق في درجة متوسطة. اما فيما يتعلق بتقييم البرامج فان نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة الزراع (2008) والحسن (2009) ودراسة الخطيب (2010) حيث كان درجة الانطباق منخفضة.

### التوصيات

- في ضوء النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:
1. قيام وزارة التربية والتعليم بتطوير آليات عمل للمتابعة والإشراف المتخصص على برنامج التعليم الدامج.
  2. تبني معايير ضبط الجودة في التعليم الدامج.
  3. إجراء دراسة لتقييم برامج التعليم الدامج في ضوء متغيرات عدد الطلبة ذوي الإعاقة المستفيدين من البرامج وجنسهم والمنطقة الجغرافية للبرامج ومستوى الدعم المقدم لها.
  4. إجراء دراسة لتقييم برامج التعليم الدامج من وجهة نظر المشرفين والعاملين وأسر الأطفال ذوي الإعاقة المستفيدين، وذلك في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي.

(2010) ودراسة المكانين (2012) ونتائج دراسة الخطيب (2010) فيما يتعلق بمعايير التوحد.

أما باقي الأبعاد الرئيسية لأداة الدراسة فقد تراوحت بين المتوسطة والمتدنية، حيث وصلت ثلاثة أبعاد رئيسية إلى مستوى متوسط هي: معيار البيئة الفيزيائية ومعيار البرامج التربوية، والادارة والعاملين إذ بلغ متوسط ويمكن تفسير ذلك في أن برامج التعليم الدامج تركز بالدرجة الأولى على ضرورة توافر الشروط المادية في البيئة التعليمية التي سينفذ فيها البرنامج، إذ تتطلب هذه توفير غرف صفية في المدرسة العادية بمواصفات معينة من حيث المساحة والموقع وشروط التهوية والإضاءة فقط، وكذلك تولي اهتماماً بالمتغيرات المتعلقة بتنفيذ التعليم والآليات التي يتم من خلالها تنفيذ وإدارة البرنامج التعليمي وتوفير المواءمات والتكيفات والمصادر البشرية والمادية لكل من الطالب والمعلم بالشكل الذي يلبي حاجات الطالب الفردية في حين أن خمسة أبعاد كانت مستوى منخفض هي: معيار التعاون والتنسيق ومعيار السياسة والتخطيط الاستراتيجي ومعيار الممارسات المهنية والاخلاقية، ومعيار الخدمات المهنية والانتقالية وكان أقلها معيار تقييم البرامج ويمكن تفسير ذلك في انه يتم تنفيذ برامج التعليم الدامج دون وجود رؤية واضحة ودون تخطيط ومشاركة من لهم علاقة في تقديم الخدمات اضافة الى ذلك عدم وجود دستور اخلاقي أو اخلاقيات للمهنية التربوية الخاصة مكتوبة اسوة بقية العلوم الاخرى اما الخدمات الانتقالية والمهنية فانه يمكن تفسير ذلك للاعتقاد السائد ان يتم تقديم مثل هذه الخدمات بعد الانتهاء من المدرسة اما تقييم البرامج فانه يمكن تفسير ذلك بغياب الآليات الواضحة والمعايير التي تحكم تنفيذ البرنامج وتقييمه والتي تستند إلى المنهجية العلمية، والتي بموجبها يتم تحديد جوانب القوة، والضعف، وإتخاذ الإجراءات اللازمة للتطوير.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحسن (2009) ودراسة الخطيب (2010) ودراسة العايد ودراسة المكانين فيما يتعلق ببعد البيئة المادية اذ بلغت درجة الانطباق بدرجة متوسطة وكذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج نتيجة دراسة روبرتسون (Robertson, 2006) ودراسة الخطيب (2010) فيما يتعلق ببعد البرامج التربوية اذ بلغت درجة الانطباق بدرجة

### المصادر والمراجع

- في ضوء المعايير العالمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الحسن، محمد، 2009، المؤشرات النوعية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجة انطباقها على البرامج التربوية التي تقدم

أبو صفية، سلوى، 2010، تقييم خدمات التدخل المبكر في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة في الأردن للأطفال المعاقين سمعياً

- Beamish, W. and Bryer, F. 1999. Practitioners and Parents Have Their Say about Best Practice: Early Intervention in Queensland, *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (2): 261-278.
- Carol, R. 2007. *Indicators of Quality in full-time Inclusive Preschool Program*, State University of New York at Albany, Proquest, Umi. Com.
- Council for Exceptional Children. 2003. What Every Special Educator Must Know, Ethics, Standards, and Guidelines for Special Education.
- Crimmins, D., Durand, V., Kaufman, T. and Everett, J. 2001. Autism program quality indicators: A self-review and quality improvement guide for schools and programs serving students with autism spectrum disorders. Albany, New York: New York State Education Department.
- Defur, S. 2002. Education Reform, High-Stakes Assessment, and Students with Disabilities, *Remedial and Special Education*, 23(4): 203-212.
- Disability Standards for Education in Asturalia. 2005. Asturalia, Me.
- Florida Department of Education. 1997. Quality Indicators individualized Education Programs, Division of Public Schools and Community Education. [http:// www.wswhebooces.org/speced/pdf\\_files/quality\\_indicators.pdf](http://www.wswhebooces.org/speced/pdf_files/quality_indicators.pdf).
- New Jersey Coalition for Inclusive Education. 2004. Quality Indicators for Effective Inclusive Education Guidebook, New Jersey, USA.
- O'Neill, S., M. 2011. Academic Standards and Students with Disabilities: School Practitioners' Perspectives of Pedagogical Strategies and Systemic Practices Leading to Academic Success, ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, the George Washington University. P203, ERIC: ED524373.
- Robertson, J. 2006. the Influence of the Monitoring Process on Special Education Services in West Virginia, Unpublished Dissertation, West Virginia University, USA.
- Salend, S. 2005. *Creating Inclusive Classroom*, Merrill Prentice Hall.
- Skarbrevik, Karl. 2005. The Quality of Special Education for Students with Special Needs in Ordinary Classes, *European Journal of Special Needs Education*, 20.
- Standards for Special Education. 2004. Special education - Alberta - Handbooks, manuals, Edmonton, Alberta, Canada.
- UNESCO. 1998. World Conference on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action, Final Report. Paris.
- لهؤلاء الطلبة في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الخطيب، عاكف، 2010، تطوير نموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير العالمية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العربية، عمان، الأردن.
- الخطيب، جمال، 2008، التربية الخاصة المعاصرة، قضايا وتوجهات، دار وائل للنشر: عمان، الاردن.
- الخطيب، فريد، 2005، دور وزارة التربية والتعليم في رعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ورقة مقدمة الى مؤتمر التربية الخاصة الواقع و المامول، الجامعة الاردنية ، عمان ، الاردن.
- دياب، سهيل، 2006، مؤشرات الجودة وتوظيفها في تنظيم التعليم والتعلم، الجودة في التعليم العالي، [www.iugaza.edu](http://www.iugaza.edu)، المجلد الثاني - العدد الأول.
- العواد، خالد، 2002، جودة التعليم: مناقشة لمضمون الرؤى والسياسات التعليمية الاقتصادية المستقبلية، ورقة مقدمة لندوة: الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الزراع، نايف، 2008، مؤشرات لضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين وتحديد درجة انطباقها على مراكز الأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الزيات ، فتحي، 2009، دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، الفلسفة والمنهج والآليات، دار النشر للجامعات، جمهورية مصر العربية، القاهرة.
- العايد، مساعد، 2010، مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية المقدمة لأفراد ذوي الإعاقات المتعددة وتحديد درجة انطباقها على مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الفتلاوي، سهيلة، 2008، الجودة في التعليم، المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات، دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2007، أ، الاستراتيجية الوطنية للأشخاص المعوقين، عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2007، ب، قانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم (31) لسنة 2007، عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2012، التقرير السنوي، عمان، الاردن.
- المكانين، هشام، 2012، تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- Amr, M. 2011. *Teacher education for inclusive education in the Arab world: The case of Jordan*, UNESCO IBE.

IE\_poster.pdf).  
Wosnack, N. 2002. Standards for Special Education, ED479114.

UNESCO. 2003. Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision, Paris.  
UNESCO. 2010. *Inclusive quality education - to end exclusion*, Retrieved from (www.eenet.org.uk/.../ docs/IDDC\_ quality\_

## Developing Quality Standards for Inclusive Education and Inspecting its Degree of Applicability on the Programs Offered in Jordan

*Ahmad S. Algotaylat, Jamil Smadi\**

### ABSTRACT

This study aimed to develop standards for quality inclusive education and inspecting its degree of applicability to the programs offered in Jordan. The sample of study consisted of (50) school Implementing Inclusive Education from both governmental and private sector, schools were selected from Amman. To achieve the aim of the study the tool, the author developed a tool for the quality indicators of the Inclusive Education consisted of (200) indicators distributed among nine dimensions (subscales): Policy and Strategic Planning, Administration and Staff, Evaluation, Physical Environment, Educational Programs, Transitional and Professional Services, Cooperation and Coordination, Professional and Ethical Practices, and Evaluation Programs. The tool showed accepted validity and reliability indicators.

The results of the study showed that the degree of applicability quality standards for Inclusive Education Programs to the programs offered in Jordan was average was (  $\mu = 1.84/3$  ). In the nine-dimensional indicators as follows:

- One domains rated to be a high degree of applicability, it is: Evaluation (  $\mu = .2.45/3$  ).
- Three domains rated to be average degree of applicability, they are: Physical Environment (  $\mu = 2.26/3$  ), Educational Programs (  $\mu = 2.07/3$  ), Administration and Staff (  $\mu = 1.81/3$  ).
- Five domains were rated to be a low degree of applicability, they are: Cooperation and Coordination (  $\mu = 1.61/3$  ), Policy and Strategic Planning (  $\mu = 1.58/3$  ), Professional and Ethical Practices (  $\mu = 1.43/3$  ), Transitional and Professional Services (  $\mu = 1.13/3$  ), and the least degree was for the program evaluation domain with a mean of (  $\mu = 1.00/3$  ).

**Keywords:** Standards of Quality, Inclusive Education.

\* Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan, Amman. Received on 25/10/2013 and Accepted for Publication on 2/3/2014.