المجلد (17)، العدد (61)، الجزء الثالث، مايو 2024، ص ص 207 –251

مدى توفر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل في ضوء بعض المتغيرات

اعداد

عبدالرحمن صالح سليمان الحربي

قسم التربية الخاصة كلية التربية – جامعة القصيم

د. حسام عباس خليل سلام

أستاذ التربية الخاصة المشارك بقسم التربية الخاصة كلية التربية - جامعة القصيم

مدى توفر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل في ضوء بعض المتغيرات

عبدالرحمن صالح سليمان الحربي، د. حسام عباس خليل سلام

الملخـــص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (سنوات الخبرة والمؤهل العلمي). تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وبلغ حجم عينة الدراسة (99) معلماً ومعلمة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية تم اختيارهم بأسلوب العينة القصدية، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى تتوفر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين تعزى لكلا من متغير سنوات الخبرة، اختلاف المؤهل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الجودة الشاملة – الإعاقة العقلية – دمج

The extent to which comprehensive quality standards are available in mental disability integration programs in the Hail region in light of some variables

Abdelrahman Saleh Soliman Alharby
Hossam Abbas Khalil Salam

Abstract

The study aimed to reveal the degree of availability of comprehensive quality standards in programs to integrate mental disability in the Hail region from the point of view of teachers, and whether there are statistically significant differences in the answers of the study sample members to the degree of availability of comprehensive quality standards in programs to integrate mental disability in the Hail region from the point of view Teachers are attributed to the variable (years of experience and academic qualification). The descriptive approach was relied upon, and the size of the study sample was (99) male and female teachers of students with mental disabilities who were selected using a purposive sampling method. In its results, the study concluded that comprehensive quality standards are available in programs to integrate mental disability in the Hail region from the point of view of teachers to a moderate degree, and there are no statistically significant differences in the extent of the availability of comprehensive quality standards in programs to integrate mental disability in the Hail region from the point of view of teachers due to both the years variable. Experience, different academic qualifications.

Keywords: comprehensive quality - mental disability - integration

مقـــدمة

تحظى ميادين التربية الخاصة باهتمامات واضحة في الوقت الحالي وقد تشكلت هذه الاهتمامات في تطوير البرامج والخدمات والعاملين فيها من معلمين ومدربين واداريين وكذلك أخذت استراتيجيات القياس والتشخيص والتعليم نصيباً من هذه الاهتمامات (الخطيب، 2015).

بحيث تم ذلك من خلال مجموعة من المعايير والمؤشرات التي تضبط عمليات التربية الخاصة بهدف ضمان تقديم الخدمات والبرامج النوعية وتحسين جودة ذوي الإعاقة العقلية، وشملت هذه الاهتمامات مجالات عدة من جوانب شخصية الطلبة منها: المجال الأكاديمي والمعرفي، والاجتماعي واللغوي والانفعالي، ولا يتوقف هذا التأثير عند هذا الحد، بل يمتد ليشمل أسر هؤلاء الأطفال والمجتمع كله (الخطيب، 2015). وتمثلت معايير الجودة في برامج الإعاقة في عدة مجالات وهي: التخطيط، والمناهج، وأساليب التعليم، وشؤون المعلمين، والميزانية المالية، والمجتمع (موعد،2021).

وكما ركزت برامج التربية الخاصة على تقديم خدمات تعليمية وأنشطة متنوعة لذوي الاحتياجات الخاصة وتزويدهم بخدمات التربية الخاصة (البلاوي، ٢٠١١). بحيث تؤهل وتوظف مدربين ومعلمين يقومون بتعليم ذوي الاعاقة إذ يعتبر هذا المعلم أو المدرب هو غرفة المصادر الذي يقدم الخدمات المباشرة للطلاب ذوي الاعاقة ويقدم المشورة لمعلميهم، كما أنه يشارك كفرد في فريق العمل فيقوم بخدمة الطلاب الذين يحتاجون إلى تعليم خاص مكثف يراعي احتياجاتهم (البلاوي، ٢٠١١). وأكد (العجلوني، 2019) أن العاملين المختصين في برامج التربية الخاصة هم في الواقع نتائج لجامعات ولبرامج وسياسات وإعداد وتأهيل وتدريب تخضع لاعتبارات ومواصفات ومناهج وخطط معينة، وتعتمد هذه البرامج على مجموعة من المعايير، إذا أصبحت متوفرة بصورة جيدة، سوف تقدم للبرامج ضمان على نجاحها والرقي بها.

وتهتم المملكة العربية السعودية بشكل ابداعي في مجال دمج الطلاب ذوي الاعاقة في المدارس العادية على مستوى المنطقة ، حيث أصبحت أعداد ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في المدارس العادية تفوق كثيراً أعداد أقرانهم الذين يتلقون تلك الخدمات في المعاهد والبرامج التابعة لها ، حيث تشكلت نسبة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المدموجين في

المدارس العادية نسبة (88%) من إجمالي طلاب التربية الخاصة ، وتشكلت نسبة الطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة (70%) من إجمالي طالبات التربية الخاصة (البحرية، 2016)

مشكلـة الدراسـة:

كما **أكد (العجلوني، 2019)** في دراسته بأنه يعد مدخل إدارة الجودة الشاملة من الاتجاهات الحديثة في الإدارة التي حصلت على اهتماماً كثيراً ووجدت مساراً لتطوير إدارة المؤسسات والإدارات عن طريق وضع وبناء وترسيخ ثقافة عميقة للجودة بمعناها الشامل، فهي أسلوب شامل للتطوير التطبيقي والعلمي لذلك نجد أن هناك من يرى أن الجودة الشاملة عبارة عن خلق وتطوير قاعدة من القيم والمعتقدات التي تجعل كل شخص عامل في المنظمة يدرك أن الجودة في خدمة المستفيد تمثل الهدف الأساس لها.

وأشار **(عبد الوهاب، ٢٠١٥)** إلى أن الغالب من برامج التربية الخاصة لم تحظى بفرصة لمواكبة هذا التطور العلمي والمعرفي الذي حصل في شتى مجالات الحياة ، وذلك لأسباب عديدة منها معوقات تعيق تطبيق استراتيجيات الجودة الشاملة ، أو الصعوبة في اعتماد مقياس الجودة في أداء برامجها وأنشطتها نظراً لطبيعة الادارة المركزية التي ينتمي إليها البرامج واعتمادها على الموازنة التقليدية في تقديم برامجها وأنشطتها المتنوعة فهذه المعوقات هي التي جعلت هناك ضرورة ملحة للبحث في هذه المفاهيم وبذلك نراعي في البحث بأن يكون وسيلة علمية ومجزية من شأنها أن تساعد في توفير حلول ومقترحات مناسبة ، بحيث نتمكن من توجيه ووضع خارطة الطريق الصحيح للإدارات في مراكز التربية الخاصة للتطور والنمو .

ومن منطلق عمل الباحث في برامج دمج الإعاقة العقلية بُنيت مشكلة الدراسة على الكشف عن مدى توفر معايير الجودة الشاملة في برامج الإعاقة العقلية في مدارس الدمج بمنطقة حائل وتحددت الأسئلة كالتالي:

تسـاؤلات الدراسـة:

1. **ما درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين؟**

2. **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟**
3. **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟**

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. معرفة مدى توفر معايير الجودة الشاملة في برامج الدمج بمنطقة حائل والكشف عن درجة توفرها.
2. تعتبر هذه الدراسة مرجع للاستفادة منها في المستقبل لتوفير معايير الجودة الشاملة في البرامج الجديدة
3. إضافة للعلوم الإنسانية والتربوية في مجال الإدارة التربوية التي من شأنها أن تساعد على تطوير نوعية التعليم

الأهمية التطبيقية:

1. توجيه مدراء مدارس الدمج والمعلمين العاملين في هذه البرامج على توفير معايير الجودة الشاملة.
2. تقديم تقرير لأصحاب القرار وكذلك للعاملين في إدارة التعليم لدرجة توافر معايير الجودة الشاملة في برامج الدمج التابعة لهم وذلك لمساعدتهم على تطوير هذه البرامج بما يتماشى مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين.

2. معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (سنوات الخبرة والمؤهل العلمي).

مصطلحات الدراسة:

الجودة:

انتاج المؤسسة لغرض أو تقديم خدمة، بحيث يكون هذا التقديم بشكل متفاني وعلى قدر عالي من التميز، بحيث يكون بمقدورها الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها وأفرادها بشكل يتفق مع توقعاتهم وآمالهم، ويحقق الرضى التام والسعادة عندهم، من خلال مقاييس ومعايير تكون قد وضعت سلفاً سواء للإنتاج أو لتقديم خدمة تتصف بالتميز (الحسين، 2011).

الجودة تربوياً:

تعتبر مجموعة من الشروط والمواصفات التي يرجى الانتباه الى توفرها في برامج الطلاب ذوي الإعاقة العقلية حيث تتمثل في معايير اعداد الخطط والتخطيط وكذلك تقويم الطلاب ذوي الإعاقة العقلية وأيضا لتقويم البرامج ومنصفات هذه المعايير انها قادرة على توفير متطلبات المستفيدين (القصاص، 2018).

الجودة الشاملة:

الطريقة أو الخارطة الشاملة للعمل التي تشجع العاملين والافراد داخل المؤسسة للعمل التعاوني ضمن فريق واحد مما يعمل على إيجاد قيمة مضافة لتحقيق اشباع حاجات المستهلكين (حمود، 2016).

برامج الدمج:

هي العملية التي يتم من خلالها وضع الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية مع الطلاب العاديين مع مراعاة تقديم الخدمات التعليمية والتربوية لهم بما يناسب قدراتهم واحتياجاتهم وايضاً توفير الدعم والمساندة لتلك المدارس (البحرية، 2016).

المعاقين عقلياً:

عرفت الجمعية الامريكية للإعاقة العقلية الأشخاص المصنفون كمعاقين عقلياً بأنهم هم من يتصفون بقصور واضح في الوظائف العقلية والسلوك التكيفي ويتضح هذا القصور في المفاهيم والمهارات الاجتماعية وتظهر خلال مراحل النمو قبل بلوغ 18 سنة (الروسان، 2012).

حدود الدراســة

- **الحدود الموضوعية:**

مدى توفر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل في ضوء بعض المتغيرات

- **الحدود المكانية:**

المدارس الحكومية في منطقة حائل التي تضم فصول دمج للطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

- **الحدود الزمانية:**

تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثالث للعام 1444هـ.

- **الحدود البشرية:**

معلمي التربية الخاصة لذوي الإعاقة العقلية في مدارس الدمج.

الإطــار النظــري:

مفهوم الجودة الشاملة:

يشير مفهوم الجودة الشاملة إلى رفع مستوى العملية التعليمية ورفع مستوى الأداء لدى الطلاب والمعلمين وكذلك النظام في المؤسسة التعليمية ويتم ذلك من خلال العمل البناء لحل المشكلات التي تواجهها الإدارة التعليمية وتطوير النظام والرقي بجودة التعليم (أبو المواهب،2016) ، وتعرف الجودة في التعليم بأنها عبارة عن مجموعة من الأسس والأنظمة في مدخلات وعمليات العملية التعليمة ومخرجاتها ويتم تطبيقها من خلال تقديم الخدمات التي يتم تحديدها وفقاً للخطط التي يتم رسمها بناءً على فريق مكون من عدة مختصين (السبيعي،2018)، ومن مفاهيم الجودة في التعليم

أنها هي الوسيلة للانتقال من الحد الأقل الى الحد الأعلى من التميز والابتكار في العملية التعليمية (محمد،2018).

وذكرت المعايطة (2018) بأن الجودة الشاملة هي مجموعة من الاعتبارات والمواصفات التي تعبر بكل دقة عن جوهر التقدم في العملية التعليمية من تحديد المدخلات وتوقع عمليات الإخراج التي يسعى تسعى لها العميلة التعليمية ويتم ذلك من خلال اختيار الكوادر المتخصصة وبناء الفريق المتعاون وتوزيع المهام والمسؤوليات والحرص على الكوادر العينية مثل تهيئة المؤسسة التعليمية من تجهيزات و مرافق وكذلك تبني الإدارة القابلة للتطوير والتغيير لسن القوانين المناسبة وكذلك المحافظة على سير العمليات مثل التخطيط والتنفيذ والأنشطة المقامة وخلق بيئة تعليمية مناسبة لسير العملية التعليمية وفقاً لمعايير الجودة التي تضمن وتكفل حدوث التوقعات المرجوة من هذه العملية التعليمية (المعايطة،2018) .

كما اثبت العديد من العلماء والغالب من المؤسسات دورهم الفعال والكبير في جلب مفهوم الجودة الشاملة الى مجال التعليم حيث نتطرق الى ما حدث في الولايات المتحدة الامريكية بفضل العالم مالكوليم بليدرج (Malcolem Baledrig) الذي ضل يطالب ويناضل في تطبيق مفهوم الجودة في التعليم إلى أن نال مراده وأقر تطبيق الجودة في التعليم عام 1993م وقد احتوت مطالبات مالكوليم على مجموعة من المبادئ ذكرها **(المهر،2016)** ، بيانتها كالتالي: طالب الإداريين والمعلمين بالسعي بفريق واحد لتحقيق الجودة ، وركز مالكوليم على منع وقوع الفشل بدلاً عن متابعة أسباب الفشل بعد وقوعه ، أهمية التدريب لإدارة الجودة وحق كل شخص بالتدريب ، وأهمية وجود معايير واضحة وصريحة تحدد بشكل سنوي (المهر،2016).

تعتبر إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الحديثة على مجال التعليم ومن شأنها المساهمة والمحافظة على ضمان تطوير وتحسين العملية التعليمية بصورة مستمرة وكثيراً من الدول المتقدمة أخذت من الجودة منهاجاً متبع في تطوير العملية التعليمية متيقنين بأهمية الجودة وقدرتها على الصعود عالياً في التعليم والوصول الى الأهداف المنشودة كما احتوت الخطة العشرية لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية باعتبار الجودة هدف استراتيجي للعملية التعليمية وتسعى أغلب المجتمعات في الى تطوير استراتيجياتها ونظمها لتوافق متطلبات ومعايير الجودة الشاملة لتحقيق مستوى متقدم وقفزة

نوعية في التعليم وتحسين مخرجات التعليم بحيث أصبحت الجودة ضرورة تتطلبها المجتمعات لمواكبة التطور في القرن الواحد والعشرين (القباري،2018)

من المناهج الحديثة والمنتشرة التي تطبق معايير الجودة الشاملة هو منهج مواصفات الايزو وكلمة ايزو هو المصطلح العربي الدارج للاختصار (ISO) وهو اختصار كلمة (International Organization For Standardization) وهي المنظمة الدولية للتقييس ومقر تواجها في جنيف وتعتبر شهادة الايزو بمصابة شهادة اثبات يتم منحها من المنظمة الدولية لإدارة المنشأة التي تلتزم بتطبيق المعايير المفروضة عليهم سواء كانت هذه المنشأة إنتاجية أو منشأة خدمية (القباري،2018)

كما عرفت (أبو المواهب،2016) معايير الجودة في برامج الدمج أنها مجموعة من المواصفات الخاصة التي يجب أن تحدد بدقة في برامج الدمج ويتم من خلالها أيضاً تقويم جميع عناصر البرنامج وأن تعمل هذه المواصفات على توفير احتياجات ذوي الإعاقة الملتحقين في هذه البرامج في ضوء الاتجاهات الحديثة (أبو المواهب،2016)

المؤشرات والمعايير العالمية التي تهتم في المؤسسات التعليمية وبرامج الدمج وتلك الخدمات التي تقدم لذوي الإعاقة تضم بعض الخصائص والمواصفات التي حددتها الجمعيات والمؤسسات التي تهتم لذوي الإعاقة ومنها: (ميرغني،2020)

1- معايير جودة التعليم المتكامل لإنهاء العزلة وهي صادرة من منظمة التربية والثقافة والعلوم يونسكو 2012 وتشتمل على عدة معايير لضمان جودة التعليم منها: المعلمين والمناهج ، و رعاية الطفولة المبكرة ، واللغة ، والبيئة التعليمية ، و الصحة المدرسية، والموارد التعليمية ، وتقييم الطلبة (ميرغني،2020).

2- معايير الممارسات المهنية التابع للمجلس الأمريكي لذوي الإعاقة حيث عرف هذا المجلس بالاختصار CEC في مجال التربية الخاصة وتمثل في التالي: معايير ممارسات المهنة للمعلمين، المعايير المختصة بتعليم ذوي الإعاقة، المعايير المتصلة في التعاون والاتصال، الإدارة التعليمية والمعلمين والمرشدين، أولياء الأمور، البيئة التعليمية ومكوناتها، طرق التدريس، الدمج وما يخص الخدمات الانتقالية، وغيرها (ميرغني،2020).

ونوه (عباس،2019) إلى أن معايير الجودة لها دور كبير في ارتقاء التعليم ومخرجاته لأن الأساس الذي تبنى عليه معايير الجودة هو التوجيه والتقييم وبما أن الجودة ترتقي في التعليم فمن الأكيد انها تسهم في رفع كفاءة العملية التعليمية من خلال تطوير الأساليب التدريسية وتكييف المناهج كما تعتبر عملية ضبط الجودة في المؤسسة التعليمية وسيلة للوصول الى تطوير العملية التعليمية وفقاً للخطة المرسومة لها (عباس،2019). **وذكر (القباري،2018)** أن هناك مراحل لتطبيق معايير الجودة الشاملة من شأن هذه المراحل والخطوات مساعدة العاملين على تطبيق الجودة الشاملة في تنظيم أفكارهم ومخططاتهم. (القباري،2018)

مرحلة ما قبل التنفيذ: هذه المرحلة هي بمثابة وضع حجر الأساس وتعبيد الطريق لباقي المراحل ويتم من خلال هذه المرحلة اتخاذ القرار المناسب بعد مراجعة الفوائد العائدة من التحسينات الشاملة. (القباري،2018)

المرحلة الأولى: في هذه المرحلة يكون على الفريق رسم خارطة للطريق بالتخطيط وصياغة الأنظمة التعليمية وتحديد الأهداف المرجوة وطرق تحقيقها بحيث يحتاج الفريق في هذه المرحلة من التعاون والعصف الذهني الذي يساعدهم في السير على الخطة بدون تكبد الأخطاء. (القباري،2018)

المرحلة الثانية: في هذه المرحلة وبعد أن تم اتخاذ القرار والتخطيط يلجأ الفريق إلى التقييم والتقدير الذي من شأنه أن يساعدهم على معرفة ما إذا كانت الخطة سوف تسير على النهج الصحيح. (القباري،2018)

المرحلة الثالثة: في هذه المرحلة سوف يقوم الفريق بتطبيق من تمم التخطيط له سابقاً وتنفيذ الخطط داخل نظام الإدارة على جميع المستويات ويتم خلال هذه الفترة تقديم الدورات التدريبية للأفراد لمواكبة التطور والعمل وفقاً لمعايير الجودة الشاملة. (القباري،2018)

المرحلة الرابعة: في هذه المرحلة يتم تبادل الخبرات والمعارف المكتسبة بين أفراد الإدارة

ويرى بعض العلماء أن المدة الكافية لتطبيق برنامج الجودة الشاملة في الإدارة تتراوح ما بين تسعة إلى خمسة عشر شهراً (القباري،2018)

وأشار صالح (٢٠١٥) إلى انه يمكن التأكد آن هناك سببين رئيسيين ساعدا في توسع وانتشار الجودة الشاملة الحديثة، التي امتدت شهرتها الى يومنا الحالي.

أولاً: انتشار الثورة الصناعية التي شهدتها بلدان أوروبا الغربية خلال القرن الثامن عشر، والتي كان لها الأثر البالغ في مختلف نواحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في أوروبا، فما أن أوشك القرن التاسع عشر على نهايته إلا والثورة الصناعية قد امتدت الى مناطق مختلفة من العالم، خصوصاً أوروبا الغربية أمريكا الشمالية واليابان. صالح (٢٠١٥)

ثانياً : يرمي السبب الثاني الى اسهامات علماء الإدارة في مختلف أنحاء العالم ، الذين اشتهروا في منتصف القرن التاسع عشر، أمثال العالم الألماني ماكس ويبير (max weber) ، والعالم الفرنسي هينري فايوول (henry fayol)، والعالم الأمريكي وودرو وايلسون (woodrow wilson) الذي اشتهر بالإضافة الى كونه رئيساً للولايات المتحدة الأمريكية بلقب (الاب الأمثل للإدارة العامة) ، والعالم لوثير قوليك (luther gulick) ، والعالم فريدريك واينسلو تايلور

(fredrick winslow taylor) ، وغيرهم ممن ظهروا وشاركوا في ذلك الوقت وكان لهم الأثر والفضل بعد الله في بدايات التأسيس لمفهوم الجودة الشاملة الحديثة التي امتدت الى يومنا هذا. صالح (٢٠١٥)

وقد وضع هؤلاء العلماء التخطيط الاولي والقواعد والاساسيات الأولى للجودة الشاملة، وذلك ببحوثهم ودراساتهم العديدة التي أجريت وطبقت على عدد من الشركات والموظفين، خصوصاً فيما يتعلق بالشركات الإنتاجية الفردية التي كان لها الأهمية القصوى نظراً للعلاقة الوثيقة التي تربطها بما يتقاضاه الشخص والفرد من عمله، فكلما زادت إنتاجيته الشخص زاد دخله. صالح (٢٠١٥)

وقد جاء العالم الأمريكي **والتير شيوهارت** (walter shewhart) فيما بعد واستفاد من الدراسات والبحوث التي سبقت عهده في مجال الجودة وتحسين الأداء (صالح ،٢٠١٥).

كما أن هناك اعتقاد خاطئ شائع **بأن إدوارد ديمنج** (edward deming) هو من يلقب ويكنى بمؤسس الجودة الشاملة، وذلك لأن والتير شيوهارت هو من بدأ دراسته على الجودة الشاملة بما يعرف بدائرة شيوهارت (shewhart's cycle)، وجاء من بعده العالم إدوارد ديمينج حيث عمل

على تطوير تلك الدوائر التي لا تزال تعرف باسم دوائر والتير شيوهارت، والتي تعد من الأدوات المهمة في تطبيق الجودة الشاملة الحديثة (صالح ،٢٠١٥).

كما كانت هناك العديد من العوامل التي أثبتت أن لها الأثر في الاهتمام بالجودة الشاملة في مجال وزارة التربية والتعليم والتي من أبرزها، التغيرات الاقتصادية التي طرأت بعد الوصول الى الانفتاح العلمي والتكنولوجي ، واتساع الفرص التعليمية في التعليم وزيادة الاقبال عليه في جميع المراحل التعليمية بما فيها التعليم الجامعي والعالي ، وكذلك من العوامل تلك الضغوط الاجتماعية الجديدة التي خلقتها ظروف العصر منها زيادة وسائل الاتصال المستخدمة والتسارع في التوسع المعرفي وعمل المرأة وغيرها ، بحيث ألقت هذه الضغوط بمسؤوليات متزايدة على المؤسسات التعليمية ، فهذه الضغوط فرضت على تلك المؤسسات إثبات نجاحها وتفانيها في تحمل تلك المسؤوليات ، من الممكن أيضاً أن نضيف إلى هذه العوامل الرغبة الأكاديمية والعلمية في تطوير وتنمية معلومات وتجارب جديدة عن مختلف جوانب الحياة والنهوض بعمليات الجودة الخاصة والعامة ، مما دفع الباحثين للاهتمام بالجوانب النظرية والتطبيقية ذات الصلة بإدارة الجودة الشاملة في هذه المؤسسات (زيدان ،٢٠١٠).

ذكرت **(السبيعي،2018)** عدة فوائد لتطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية:

- الارتقاء في النظام الإداري في المؤسسة التعليمية ويرجع ذلك لوضوح المهام والادوار والمتطلبات.
- توفير الوقت وقلة التكاليف بسبب أن الفريق يسير وفقاً لخطة مرسومة بشكل متقن.
- ملاحظة الزيادة في الإنتاجية.
- تطوير أداء المختصين ورفع مستواهم ووعيهم.
- العمل في فريق يساهم في رفع أداء المختصين وتطويرهم بسبب تبادل الخبرات والعمل بروح الفريق الواحد.
- تطوير الإدارة في قدرتها على حل المشكلات في الطرق العلمية الصحيحة.

- الجودة الشاملة ترفع مستوى الرضى لدى أصحاب الشأن من تربويين ومستفيدين ومجتمع وذلك من خلال مراعاة اقتراحات أعضاء الفريق وآرائهم وأخذ آراء أولياء الأمور والأسر على محمل الجد.
- تطوير العاملين ودفعهم للبحث عن تجارب الدول الأخرى في تطبيقهم للجودة الشاملة وتوظيف خبراتهم (السبيعي،2018).

الدمج:

يتمحور مفهوم الدمج في اتاحة الفرصة للطلاب ذوي الإعاقة للحصول على فرص تعليمية مكافئه للطلاب العاديين مع ضمان حصولهم على تعليم ملائم لاحتياجاتهم ومناهج ووسائل تعليمية تناسب قدراتهم وتهتم في توجهاتهم ورغباتهم ويشرف على تقديم هذه البرامج فريق تعليمي متخصص مع مساندة كادر التعليم في المدرسة العادية (أبو المواهب، 2016) ، تعرف **البحرية (2016)** الدمج بأنه دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الفصل العادي أكثر فترة ممكنه خلال اليوم الدراسي سواء في البرامج التعليمية أو في البرامج الاجتماعية ويتم ذلك من خلال تكييف المناهج والبرامج التعليمية في الفصول العادية وفقاً لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة وقدراتهم (البحرية،2016).وعرفت (العطيوي،2022) الدمج بأنه وضع الطلاب في الفصول العادية التي تناسب أعمارهم بغض النظر عن إعاقتهم، ليتلقوا التعليم المناسب مما يساعدهم على النجاح والمضي قدماً مقارنة بأقرانهم العاديين (العطيوي،2022).

وقد أشارت **(عبد النبي،2022)** بأن الدمج يتطلب وجود مختصين من عدة تخصصات في المدرسة التي يطبق فيها الدمج وذلك لضمان تقديم كافة الخدمات التي يحتاجون إليها الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ويسمح هذا الفريق لأعضائه للعمل بشكل تعاوني للكشف عن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ورسم الخطط التي يحتاجون إليها هؤلاء الطلاب ووضع الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، وقد تم تحديد أعضاء الفريق بأنهم: مدير المدرسة، ومعلم المصادر، ومعلم التربية الخاصة، والاخصائي النفسي، ووكيل المدرسة، والمرشد الطلابي، ومعلم التعليم العام وغيرهم (عبد النبي،2022).

وذكرت **(مبارك،2021)** بأن هناك بعض المتطلبات التي تضمن نجاح عملية الدمج من تحقيق أهدافها المرجوة لان حضور الطلاب ذوي الإعاقة إلى المدارس العادية وأدراجهم في الفصول الدراسية ليس كفيلاً بحصول الطالب ذوي الإعاقة على الفائدة المرجوة سواء أكاديمياً أو اجتماعياً (مبارك،2021).

وتشمل هذه المتطلبات كما أشارت إليها (مبارك،2021):

- ضرورة الحصول على الدعم الإداري والالتزام في تطبيق خطة الدمج للطلاب ذوي الإعاقة.
- رسم التوقعات التي من الممكن أن يتنبأ فيها الفريق المختص في التخطيط للبرنامج في المدرسة بناءً على المعطيات التي لديهم مثل حالة الطلاب نقاط قوتهم وجوانب احتياجهم
- وضع التسهيلات الممكنة للطلاب ذوي الإعاقة ومساعدتهم في تكييف المناهج بما يتناسب مع قدراتهم وبما يضمن تقدمهم في العملية التعليمية.
- توفير طاقم مختص لدية معرفة كاملة في مناهج الطلاب ذوي الإعاقة للعمل على تقديمه بشكل مناسب لقدرات الطلاب ذوي الإعاقة.
- أن يكون لدى الطاقم المختص القدرة على استخدام استراتيجيات وطرق تدريسية مناسبة للطلاب ذوي الإعاقة وتتماشى مع الاستراتيجيات التعليمية الحديثة مثل التعلم التعاوني وغيره.
- توضيح الأدوار والمسؤوليات لكل عضو في الفريق سواء من المعلمين أو أولياء الأمور والاسرة لضمان التعاون في العملة التعليمية.
- توفير الأجهزة التكنولوجية المناسبة لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول.
- توفير الوقت المناسب والكافي لأعضاء الفريق لعقد الاجتماعات مع بعضهم البعض وكذلك مع أولياء الأمور لرسم الخريطة للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة (مبارك،2021).

هناك أهداف للتربية الخاصة كالهدف من التربية العامة فكلاهما يسعى الى تعليم الأجيال وتنشئتهم تنشئة صحيحة وسليمة الى أن الاختلاف بين التربية العامة والخاصة يتمثل في نوع الخدمات المقدمة وكذلك هناك اختلاف في أسلوب التقديم والطاقم الذي يقدم تلك الخدمات وتتمثل تلك الأهداف في:

تحديد فئات التربية الخاصة وتحديد أماكن تواجدهم ليسهل لهم تقديم الخدمات التعليمية التي تناسبهم ، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لقدرات الطلاب ذوي الإعاقة والتي تلبي احتياجاتهم ورغباتهم ، وضمان توفير الرعاية الصحية والاجتماعية والتعليمية للطلاب ذوي الإعاقة وذلك لمساعدتهم على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه ، وثقيف المجتمع عن أنواع الاعاقات وكيفية التعامل معهم ونشر مسببات الإعاقة وكيفية التغلب عليها والحد من آثارها ، وتجهيز المؤسسات التعليمية بما يتناسب مع الطلاب ذوي الإعاقة ، وكتابة الخطط الفردية التي تراعي الفروق بين الطلاب ذوي الإعاقة وقدراتهم (المقرش،2017).

حيث حددت (البحرية،2016) بأن دمج ذوي الإعاقة العقلية يساعدهم على التكيف الإيجابي مع اقرانهم العاديين ويتم دمجهم من خلال:حضور الطلاب ذوي الإعاقة العقلية الى المدرسة بشكل منتظم ، ومشاركة الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في الاصطفاف الصباحي ، ومساعدة الطلاب ذوي الإعاقة العقلية على المشاركة التفاعلية مع اقرانهم العاديين ، وتذكير المعلمين المختصين والاداريين على دورهم الفعال تجاه تفعيل مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة ، ومشاركة الطلاب ذوي الإعاقة العقلية مع أقرانهم العاديين من خلال الفعاليات الصفية واللا صفية بما يتناسب مع قدراتهم ، وخروج الطلاب ذوي الإعاقة العقلية مع أقرانهم العاديين في أوقات الفسحة ودمجهم في مسار واحد أثناء الشراء من المقصف ، وتقدم للطلاب ذوي الإعاقة العقلية الخدمات التي يحتاجونها من خدمات تربوية أو تعليمية بما تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم كالبرامج الوقائية والعلاجية والمهنية (البحرية،2016).

وقد ذكر **(العطيوي،2022)** أن هناك بعض المعوقات التي من شأنها أن تعيق الدمج منها:

أولاً : المعوقات السلوكية: تصدر من بعض ذوي الإعاقة بعض التصرفات السلوكية غير المرغوب فيها مما يساعد الطلاب العاديين من اكتسابها وبهذه الطريقة نتحصل على نتائج سلبية أكثر من الدمج، وأيضاً رفض بعض أولياء الأمور وجود الطلاب ذوي الإعاقة مع أبنائهم بسبب سلوك الطلاب ذوي الإعاقة العدواني الذي قد يظهره بعض الطلاب ذوي الإعاقة (العطيوي،2022).

ثانياً : المعوقات المعرفية: تتعلق هذه المعوقات بتشخيص الطلاب ذوي الإعاقة وكيفية التعرف عليهم وتصنيفهم بشكل صحيح مما يوصلنا لعدم معرفة كيفية التواصل مع هؤلاء الطلبة ذوي الإعاقة وكيفية تعاملهم بشكل صحيح وسليم ومما يصعب على العاملين تكييف مناهجهم التي تتناسب مع

قدراتهم وخصائصهم ويترتب على ذلك عدم القدرة على اختيار الوسائل التعليمية المساعدة لهم وكذلك سوف يواجهون المعلمين صعوبة في قدرتهم على إدارة صفهم واستثمار وقت الحصة (العطيوي،2022).

ثالثاً : المعوقات المؤسسية: تدور هذه المعوقات حول تجهيزات المؤسسات التعليمية للدمج من عدم توفر أخصائيين متخصصين في مجال التربية الخاصة والمؤهلين لتقديم تلك الخدمات للطلاب ذوي الإعاقة، وكذلك عدم تهيئة المكان لاستقبال الطلاب ذوي الإعاقة من تهيئة الممرات ودورات المياه، وعدم توفر الإمكانيات المادية التي تساهم في تطوير برامج الدمج في المؤسسة التعليمية (العطيوي،2022).

وأشار العنزي (2016) إلى أن هناك العديد من المشاكل التي تطرأ على عملية الدمج في مدارس التعليم العام منها: تعرض طلاب التربية الخاصة إلى الإساءة من قبل بعض طلاب التعليم العام ، وعدم تكيف بعض معلمي التعليم العام حول كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وتقبلهم ، وعدم قدرة الطلاب ذوي الإعاقة العقلية من الوصول إلى المدرسة إما بسبب الإعاقة أو بسبب بُعد المدرسة ، وجهل أسر الطلاب العاديين في النتائج التي من الممكن أن تعدل وتصحح نظرية أبنائهم إلى ذوي الإعاقة بسبب التكيف مع ذوي الإعاقة ومعرفة كيفية التعامل معهم ، صعوبة الطلاب ذوي الإعاقة في التكيف مع مرافق المدرسة مثل (المقاعد، المكتبة، الطريق إلى دورة المياه) ، وعدم وجود تسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة داخل المدرسة وخارجها وخاصة للطلاب ذوي الإعاقة الحركية مما يصعب عليهم التنقل داخل المدرسة العنزي .

الإعاقة العقلية:

ذكر بن سطاعلي (2021) بأن تعريف الإعاقة العقلية مر بالعديد من التطورات في العقد الأربعين والخمسين من القرن السابق حيث إنه تم النظر للإعاقة العقلية من منظور طبي بحت وبعد ذلك تم تعريف الإعاقة العقلية من منظور اجتماعي وتطور الاهتمام إلى أن تمت الإشارة إلى الإعاقة العقلية على أنها مشكلة تربوية بحيث تعتبر الإعاقة العقلية متعددة الأبعاد ومن هذا المنطلق تنوعت تعريفات الإعاقة العقلية وأصبح هناك تعريفات طبية واجتماعية وتربوية (بن سطاعلي،2021).

وكذلك **عرف التراب (2019)** الإعاقة العقلية بأنها تأخر في نمو العقل لدى الطالب بحيث هذا التأخر يجعله غير متمكن على ممارسة الحياة اليومية بالشكل الطبيعي بالمقارنة مع أقرانه فيكون يحتاج إلى من يتابعه ويساعده بشكل مستمر (التراب،2019). بحيث يعتبر التعريف الذي أقرته الجمعية الامريكية 1992 م من أشهر التعريفات للإعاقة العقلية وهو يعرف الإعاقة العقلية بأنها وجود نقص واضح يتعلق بأداء الفرد ويتم تحديد حالة الفرد من خلال أدائه الفكري مع وجود نقص باثنين أو أكثر من المهارات التكيفية (التواصل الاعتماد على النفس، المهارات الاجتماعية وغيرها) ويشترط ظهور هذه الملاحظات على الفرد قبل سن الثامنة عشر (بن سطاعلي،2021).

الدراســات الســابقة:

أجرى Ioanna (2022) دراسته بعنوان جودة خدمة الحياة والتعليم المهني لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية بحيث هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين جودة الحياة للطلاب ذوي الإعاقة وجودة خدمات التعليم المهنية المقدمة إليهم وأستخدم الباحث المنهج الوصفي كما طور الباحث أدوات جمع البيانات بما يتناسب مع الطلاب ذوي الإعاقة وبما يلبي متطلبات الدراسة كما تكونت عينت الدراسة من 131 طالب من ذوي الإعاقة العقلية وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين جودة حياة الطالب وجودة التعليم المهني الذي يتلقاه الطالب ذوي الإعاقة العقلية حيث تم في توصيات الباحث تسليط الضوء على المستويات المنخفضة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية .

أشارت شاهين (2020) في دراستها الى معرفة مدى توافر معايير الجودة الشاملة في مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر أولياء الأمور في عمان كما احتضنت العينة على عينة بشكل عشوائي تكونت من 207 ولي امر تم اخيارهم من ضمن 6 مراكز تربية خاصة حكومية وايضاً 16 مركز تربية خاصة خاص بحيث استخدم الباحث في تقييمه مقياس **الصمادي وآخرون (2001)** بحيث طور المقياس بما يتناسب مع عينة البحث واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي للوصول الى نتائج الدراسة التي تضمنت ان هناك فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير نوع المركز لصالح مراكز التربية الخاصة الخاص كذلك وجد الباحث ان هناك فروق دالة احصائياً تعزى لمستوى تعليم الوالدين وذلك لصالح الوالدين الحاصلين على شهادة بكالوريوس وأعلى كما أوصى الباحث على وجود نظام لتقييم برامج التربية الخاصة بما يتضمن تحقيق معايير الجودة الشاملة.

أشارت دراسة Pazim (2021) التي هدفت في محتواها إلى معرفة مدى تأثير رضا معلمي التربية الخاصة وعلاقته في أدائهم أثناء العملية التعليمية وكذلك الولاء المتمكن بداخلهم في سير العملية التعليمية في ماليزيا. حيث اتخذت الدراسة المنهجية الوصفية بناءً على نقد دراسات سابقة، وتم تحليل محتوى الدراسات السابقة للوصول الى هدف الدراسة، وتوصلت الدراسة الى أن هناك عوامل تساعد المعلمين الى وصولهم للرضا التام الذي من شأنه يساعد على سعيهم وتقبلهم للتطوير وهذه العوامل تتمثل في: الراتب، وكذلك الترقيات، وايضاً بيئة العمل، والإدارة المدرسية وثقافتها. بحيث تعتبر هذه العوامل من أهم الأسباب التي تجعل المعلم شعلة ملتهبة من النشاط، والعمل الدؤوب، والتطور، والرقي.

كما أجرت Anna (2020) دراسة بعنوان آراء مديري المدارس حول خدمات التربية الخاصة والتي هدفت إلى التعرف على آراء مدراء مدارس الدمج حول معرفتهم ومهاراتهم القيادية وأدوارهم في تقديم الخدمات الخاصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتكونت الدراسة من عدد (134) مدير كما أختار الباحث المنهج الوصفي التحليلي لدراسته وأستخدم الباحث في دراسته استبيان تمحور في بعض العوامل وهي : القيادة في التربية الخاصة ، والمعلومات عن التربية الخاصة ، واحتياجات التربية الخاصة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مدراء المدارس كانت خلفياتهم عن التربية الخاصة محدودة والسبب في ذلك يعود لقلة تعاملهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة وأشار الباحث في توصياته إلى أهمية تشجيع برامج دعم وتعزيز مفاهيم تعليم التربية الخاصة لوصول المدراء إلى التشبع المعرفي لاحتياجات تعليم التربية الخاصة في مدارس الدمج .

وأجرى العجلوني (2019) دراسته المتمثلة في اكتشاف مدى توفر معايير وأساسيات الجودة الشاملة في مراكز التربية الخاصة في مملكة الأردن بمنطقة الشمال بحيث تكونت عينت الباحث في دراسته من 98 معلم من العاملين بتلك المراكز ، حيث أتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي بطريقة المسح وصمم أداة استبانة تضمنت 34 فقرة وزعت على ثلاث محاور وهي : المعلمين العاملين بتلك المراكز ، البنية التحتية لمراكز التربية الخاصة ، مدى توفر التأهيل والتدريب في تلك المراكز ، بحيث توصل الباحث في نتائجه أن البنية التحتية كان لها النصيب الأكبر في استجابات أفراد العينة وتليها محور التأهيل والتدريب بينما كان في آخر القائمة محور العاملون في مراكز التربية الخاصة بحيث تم تقسيمهم إلى عدة متغيرات وهي : الجنس ، والمؤهل العلمي ، والخبرة . وتوصل الباحث إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً في استجابات عينة البحث تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل، والخبرة.

وأستشهد الثراب (2019) في دراسته التي أجراها بهدف معرفة دور الإدارة التربوية بدولة الكويت في كيفية مواجهتها للمشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة والتي أستخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي ، واشتملت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (205) معلماً ومعلمة ، وصمم الباحث أداة الدراسة لتبحث عن دور الإدارة التربوية في مواجهة المشكلات متضمنة هذه الأداة (58) فقرة موزعة على عدة محاور وهي (الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ، الإدارة المدرسية ، التقييم والتشخيص ، طرق التدريس الحديثة ، التكنولوجيا ، التأهيل المهني) ، كما أظهرت نتائج الدراسة أن دور الإدارة التربوية في التعامل مع المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في دولة الكويت كانت درجتها متوسطة ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدارسة (الجنس ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة .

وأشارت دراسة القصاص (2018) إلى تقييم برامج الإعاقة العقلية بمنطقة الباحة في ضوء معايير الجودة، وتم استخدام المنهج الوصف التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (111) معلما ومشرفا بمدارس تضم برامج الإعاقة العقلية في منطقة الباحة، واستخدمت الاستبانة كأداة لتقييم برامج الإعاقة العقلية في منطقة الباحة في ضوء معايير الجودة من أعداد الباحث بعد استخراج دلالات الصدق والثبات لها والتي كانت مناسبة ومقبولة إحصائيا، وقد تم تطبيق الأداة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1437 /1438هـ. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المتطلبات المتعلقة بتطبيق معاير الجودة في برامج الإعاقة العقلية في منطقة الباحة متوفرة بدرجة كبيرة. كما أن مساهمة معايير الجودة في تحسين برامج الإعاقة العقلية في منطقة الباحة كانت بدرجة كبيرة. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بضرورة تفعيل متطلبات الجودة على مختلف برامج التربية الخاصة بهدف تحسين مخرجاتها.

وكما سلطت Carmen (2018) دراستها بعنوان جودة تجربة الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وغير ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الحياة اليومية وعندما يتعلق الأمر بأقرانهم والتي هدفت إلى معرفة أثر جودة الحياة اليومية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنه مع أقرانهم العاديين من ناحية كيفية الاستعداد للمدرسة وأثرها على تعليمهم وكذلك تأثير قضاء الأوقات مع العاديين خارج أسوار المدرسة ومدى تأثيره على تكيفهم مع أقرانهم وتمثلت عينة الدراسة من 120 طالباً منهم 20% من الصف الثامن و 80% من الصف التاسع بمتوسط عمري 15 سنة من بين أفراد العينة طلاب درسوا في فصول عادية وطلاب ألتحقوا في الفصول الخاصة وتم الطلب من

الطلاب أن يسجلوا حالاتهم العاطفية في 31 مناسبة تم أختارها بشكل عشوائي وذلك لمتابعة ردود أفعالهم وأنشطتهم خلال الحياة اليومية تم جمع البيانات من خلال المقابلات واستخدمت الباحثة مقياس Pana لقياس الحالات والانفعالات العاطفية وأظهرت النتائج إلى أن الطلاب الذين تم إدراجهم في فصول عادية حققوا نتائج أفضل في ردود أفعالهم أفضل من الطلاب الذين أدرجوا في الفصول الخاصة بحيث أن الطلاب الذين وضعوا في الفصول الخاصة أظهروا نتائج في تفاعلهم مع عائلاتهم كما أظهرت النتائج أن الطلاب حققوا نتائج أفضل في الأنشطة الترفيهية أكثر من الأنشطة التعليمية وأظهرت الدراسة أن للتفاعلات الاجتماعية أثر كبير في جودة الحياة اليومية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .

وأيضاً دراسة البريقي (2018) التي هدفت الى التعرف على اهم المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة المدمجة في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وحرص الباحث على استخدام المنهج الوصفي في دراسته، واعتمد على الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وطبقت الدراسة على جميع شاغلي الوظائف التعليمية ببرامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرج وشملت (220) قرد من مدارس البنين ، و (160) من مدارس البنات، وهم (المعلمون، المشرفون الفنيون للبرامج، معلمو التدريبات السلوكية، معلمو النطق، وكلاء المدارس، رواد النشاط، المرشدون الطلابيون، قادة المدارس)، ومشرفو التربية الخاصة، حيث طبقت الدراسة على كامل المجتمع (380) فرداً. توصلت الدراسة الى أبرز النتائج التالية : أن المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في ضوء معايير الجودة الشاملة حصلت بدرجة موافقة (عالية) بمتوسط (3.82)، كما توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات مجتمع الدراسة حول المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام تعزى الى (المسمى الوظيفي، درجة المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)، بينما توجد فروق تعزى الى متغير الجنس لصالح الذكور.

كما أجرى أبو سعدة (2017) دراسته المتمثلة في تطوير مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت وفقاً لمعايير الجودة الشاملة المضمونة والمتفق عليها عربياً وعالمياً مستندين على النماذج المتوافقة والمنصوصة لتلك المعايير، حيث استخدم المؤلف في دراسته المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لهذه الدراسة التربوية، وعرض الباحث في دراسته عدة تجارب سابقة ونماذج : النموذج الأمريكي (نموذج

مدارس اداهو) كذلك تمثلت في التجربة البريطانية وكذلك التجربة السعودية وأيضاً التجربة المصرية ، كما ركز الباحث في عرض نماذج تهتم في تطوير المدارس من عدة نواحي منها العمل الجماعي، وتقبل التغيير، والشمولية في التطوير وغيرها، وتوصلت الدراسة الى وضع نموذج لتطوير المدارس على مدة زمنية حددها بالشكل التالي (التمهيد 12 أسبوع ، التشكيل والتدريب 12 أسبوع ، تحضير سجلات الجودة 12 أسبوع ، تحديد الرؤية والاهداف أسبوعان ، التدريب والتخطيط والتنفيذ 10 أسابيع).

وكما ركز Marja (2017) في دراسته بعنوان تعزيز تفاعل الأقران : جانب من جوانب بيئة التعلم عالية الجودة في التعليم الخاص الفنلندي في مرحلة الطفولة المبكرة والتي هدفت إلى ابراز أهمية التفاعل بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة باعتبار أن التفاعل هو حاجة إنسانية كما ذكر في الادبيات الإنسانية والاجتماعية أن التواصل والتفاعل هو من أساسيات التعليم وأتبع الباحث المنهج التحليلي الوصفي وتكونت عينة الدراسة من 17 مجموعة من مجموعات التدخل المبكر في فنلندا واستخدم الباحث الملاحظات والمقابلات لجمع بيانات الدراسة وتوصلت الدراسة إلى أن الأساليب التربوية الحديثة التي تضمن تفعيل الأنشطة والفعاليات التي تتيح للطلاب فرصة التفاعل والتواصل فيما بينهم هي التي تساهم في رفع جودة التعليم .

وقد هدفت دراسة (عقيل،2017) الى اكتشاف المتطلبات الرئيسية التي تسعى لتطوير البرامج الدراسية لكليات التربية الخاصة بما تتماشى مع معايير الجودة الشاملة وتم ذلك من خلال وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الخاصة وأتحذ الباحث في دراسته المنهج الوصفي بحيث تمثلت عينة الدراسة من 45 عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات التالية (الملك خالد ، وجامعة جازان ، وجامعة نجران) ومن الأساليب التي استخدمها الباحث في الوصول الى نتائج دراسته (التوزيع التكراري ، والمتوسط الحسابي ، وغيرها) وتوصلت الدراسة إلى أن خلفية أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الخاصة تعتبر ضعيفة تجاه متطلبات معايير الجودة لتطوير البرامج الدراسية في كليات التربية الخاصة .

وأجرت أبو المواهب (2016) دراستها بعنوان معايير برامج الدمج لذوي الإعاقة في المدارس العادية بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية ، والتي هدفت إلى معرفة جودة برامج الإعاقة في مدارس التعليم العام بمنطقة الجوف وأتبعت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى نتائج الدراسة باستخدام أداة الاستبانة التي تم تطبيقها على عينة تكونت قوامها من 308 من المختصين

بمجال التربية الخاصة وكذلك شملت عينة الدراسة أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة في جامعة الجوف وتوصلت الباحثة إلى نتائج الدراسة بإجماع العينة على أهمية وجود رؤية ورسالة لبرامج الدمج وجاء في المرتبة الثانية معيار تحديد أهداف لبرامج ذوي الإعاقة وبنهاية الدراسة أوصت الباحثة بضرورة إعداد مشروع لتحديد المعايير التي تضمن تحسين برامج دمج ذوي الإعاقة .

كما أجرى السريع (2014) دراسة لتقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية واضطراب التوحد في ضوء معايير الجودة الأردنية، حيث تمثلت عينة الدراسة من جميع مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في أقاليم المملكة الأردنية الثلاث: (الشمال، والوسط، والجنوب) والتي تقدم البرامج والخدمات التربوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد، وعددهم (160) مؤسسة ومركز. وقام الباحث للتعرف على مستوى فاعلية البرامج والخدمات التربوية في مؤسسات التربية الخاصة في الأردن، والتي تقدم برامجها وخدماتها للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد باستخدام أداتين تم إصدارهم من قبل المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين الأردني وهما: معايير الاعتماد الخاص لمؤسسات وبرامج الإعاقة العقلية، وتكونت الأداة من ثمانية ابعاد (89) مؤشراً رئيساً، ومعايير الاعتماد الخاص لمؤسسات وبرامج اضطراب التوحد، وتكونت الأداة من ثمانية ابعاد (110) مؤشرات رئيسة. وأظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالإعاقة العقلية أن هناك بُعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو " بُعد البرامج والخدمات "، في حين ان هناك ثلاثة ابعاد كانت ذات مستوى فاعلية متوسطة وهي على التوالي: بُعد "البيئة التعليمية" بمتوسط حسابي (0,66)، وبُعد "التقييم" بمتوسط حسابي (0,65)، وبُعد "الإدارة والعاملين" بمتوسط حسابي (0,47). وباقي الابعاد وعددها أربعة كانت ذات مستوى فاعلية متدنية وهي: بُعد "الرؤية والفكر والرسالة" بمتوسط (0,32)، و"مشاركة ودعم وتمكين الاسرة"، وبُعدا "الدمج والخدمات الانتقالية"، و"التقييم الذاتي" بمتوسط (0,28) لكل منهما.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة ما يلي:

1. بلورة مشكلة الدراسة المتعلقة بمعايير الجودة الشاملة في مساعدة طلاب ذوي الإعاقة العقلية في العملة التعليمية.
2. اظهار أهمية الدراسة الحالية في معرفة معايير الجودة الشاملة في برامج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل.

3. اختيار الأدوات والوسائل المناسبة لجمع البيانات للدراسة.

4. اختيار المسائل الإحصائية المناسبة للدراسة.

5. تفسير نتائج الدراسة وتوضيحها ومناقشة مت توصلت إليه الدراسة من نتائج.

وبناء على ما سبق فإن هذه الدراسة تتميز بالآتي:

- اختلاف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث مجتمع دراستها وتركيزها على برامج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي؛ فهو لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها فقط، إنما يمضي إلى أبعد من ذلك؛ فهو يقوم بوصف الظاهرة موضوع البحث بشكل دقيق، ويتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات، أضف إلى ذلك أنه كثيراً ما يصطنع أساليب القياس والتصنيف والتفسير (جابر، وكاظم، 2010).

ويسعي الباحث من خلال المنهج الوصفي إلى التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج الإعاقة العقلية المتعلقة بإدارة التربية الخاصة، والتعرف على الفروق في مدى المعرفة لدى المعلمين والمعلمات باختلاف متغيرات: المؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية بمدارس التعليم العام بمنطقة القصيم في العام الدراسي 1444هـ.

العينة الاستطلاعية:

قام الباحث باختيار (25) معلماً ومعلمة بطريقة عشوائية بغرض التحقق من ثبات وصدق الأداة المستخدمة في الدراسة ومدى مناسبة فقراتها للهدف الذي وضعت له، حيث تم توزيع أداة الدراسة عليهم، وأعطي لهم مهلة أسبوعين للاستجابة على فقرات الاستبيان.

العينة الأساسية:

بلغت العينة (99) معلماً ومعلمة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية تم اختيارهم بأسلوب العينة القصدية، وذلك بناءً على طبيعة مجتمع الدراسة ودرجة الدقة المطلوب والتجانس بين أفراد مجتمع الدراسة بالنسبة للخاصية التي يبحثها الباحث، ولزيادة الدقة في نتائجها والثقة بها. الجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة البحث على متغيرات البحث.

جدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد عينة البحث على متغيراتها

المتغيرات		عدد المستجيبين	%	الاجمالي
المؤهلات	بكالوريوس	54	54.5	99
	ماجستير	30	30.30	
	دكتوراه	15	15.15	
سنوات الخبرة	من 1 – 5 سنوات	25	25.25	99
	من 6 – 10 سنوات	30	30.30	
	من 11 – 15 سنة	44	44.44	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- المؤهل: كانت النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة للحاصلين على مؤهل بكالوريوس حيث بلغت 54.5%، يليها الحاصلين على مؤهل الماجستير بنسبة 30.30%، والحاصلين على مؤهل الدكتوراه بنسبة 15.15%.

- سنوات الخبرة: كانت النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة لمن تراوحت سنوات خبرتهم بين 11–15سنة، حيث بلغت نسبتهم 44.44%، يليها المعلمين من كانت خبرتهم من 6 إلى 10 سنة حيث لغت نسبتهم 30.30% ، ومن كانت خبرتهم من 1 – 5 سنوات بلغت نسبتهم 25.25

أداة الدراسة:

استبانة معايير الجودة الشاملة في برامج الإعاقة العقلية المتعلقة بإدارة التربية الخاصة من إعداد (الباحث)

الهدف من الاستبانة:

تهدف الاستبانة إلى التعرف على مدى توفر معايير الجودة الشاملة في برامج الإعاقة العقلية المتعلقة بإدارة التربية الخاصة

مكونات الاستبانة:

تتكون الاستبانة من جزأين هما:

أولاً: البيانات الأساسية:

تشتمل البيانات الأساسية على (عدد سنوات الخبرة "من 1 – 5 سنوات، ومن 6 – 10 سنوات، ومن 11 – 15 سنة"، والمؤهل الأكاديمي "بكالوريوس، وماجستير، ودكتوراه")

ثانياً: فقرات الاستبانة:

تتكون الاستبانة من محورين أساسيين هما:

المحور الأول: معايير الجودة الشاملة في برامج الإعاقة العقلية المتعلقة بإدارة التربية الخاصة، يشتمل على البعد: الإدارة التربوية، يشتمل على (7) فقرات

المحور الثاني: معايير الجودة الشاملة في برامج الإعاقة العقلية المتعلقة بالإدارة المدرسية، يشتمل على بعدين هما:

البعد الأول: الإدارة المدرسية، يشتمل على (7) فقرات

البعد الثاني: المشرف المقيم، يشتمل على (4) فقرات، وتشتمل الاستبانة ككل على (18) فقرة؛ تتوزع على خمس تقديرات (موافق= 3، محايد= 2، أرفض=1)

تقنين أداة الدراسة:

صدق الأداة:

أ. صدق المحكمين:

تم التأكد من صدق الاستبانة بعرضها في صورتها الأولية على عدد (4) من خبراء مختصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس التربوي، لإبداء آرائهم حول فقرات الاستبانة وصحة وسلامة صياغة العبارات ومناسبتها للفئة المستهدفة وملاءمتها لمجال الدراسة. وقد أجمع المحكمون على سلامة الصياغة وارتباطها بمحاورها، وجاءت ملاحظاتهم متفقة حول حذف بعض العبارات، وإعادة صياغة بعض العبارات.

ب. صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

يقصد بالاتساق الداخلي للاختبار، الارتباط بين درجات مفردات الاختبار؛ أي درجة قياس المفردات للسمة نفسها (علام، 2006)، تم حساب الاتساق الداخلي لاستجابات أفراد العينة بين كل فقرة من فقرات الاستبانة، والجدول التالي يوضح هذه النتائج

جدول (2): الاتساق الداخلي لفقرات استبانة معايير الجودة الشاملة في برامج الإعاقة العقلية المتعلقة بإدارة التربية الخاصة

م	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	المحور الأول: معايير الجودة الشاملة في برامج الإعاقة العقلية المتعلقة بإدارة التربية الخاصة		
	بعد الإدارة التربوية		
1	**يوجد لدى الإدارة التربوية خطة ورؤية واضحة لبرنامج دمج ذوي الإعاقة العقلية**	**0.728** **	**0.01**
2	**معايير الجودة لدى الإدارة التربوية واضحة ومحددة**	**0.749** **	**0.01**
3	**توفر الإدارة التربوية دورات تدريبية لمشرفي ومعلمي الإعاقة العقلية على التقنيات والأجهزة الحديثة تماشياً مع الجودة في التعليم**	**0.434** **	**0.05**
4	**تعد الإدارة التربوية برامج تطويرية لتحقيق الجودة في التعليم**	**0.467** **	**0.05**
5	**تهتم الإدارة التربوية على نشر ثقافة الجودة في التعليم بمدارس حائل**	**0.728** **	**0.01**
6	**تنتهج الإدارة التربوية مبدأ التطوير المستمر لبرامج دمج ذوي الإعاقة العقلية مستندين على معايير الجودة في التعليم**	**0.749** **	**0.01**
7	**تناقش الإدارة التربوية مع مشرفي ومعلمي الإعاقة العقلية باستمرار كيفية الارتقاء وتحسين برامج دمج ذوي الإعاقة العقلية وفق معايير الجودة**	**0.454** *	**0.05**
	المحور الثاني: معايير الجودة الشاملة في برامج الإعاقة العقلية المتعلقة بالإدارة المدرسية		
	البعد الأول: الإدارة المدرسية		

8	يتوفر لدى إدارة المدرسة خطة واضحة حول الجودة ومحددة بأهداف معينة وتلتزم بشفافية العمل على تطبيقها بكل وضوح	0.650**	0.01
9	تعمل إدارة المدرسة على نشر ثقافة الجودة لدى معلمي الإعاقة العقلية في المدرسة	0.577*	0.01
10	تتابع الإدارة المدرسية تدريب معلمي الإعاقة العقلية	0.523*	0.05
11	تنتهج إدارة المدرسة مبدأ التطوير لبرامج الإعاقة العقلية استناداً على معايير الجودة في التعليم	0.729**	0.01
12	تنتهج الإدارة المدرسة في عملها وفق مقترحات الإدارة التربوية المستندة على معايير الجودة	0.732**	0.01
13	تهتم الإدارة المدرسة الى توضيح أهمية معايير الجودة في ارتقاء برامج الإعاقة العقلية لمعلمي المدرسة	0.640*	0.01
14	تعمل الإدارة المدرسية على نشر ثقافة الجودة في التعليم من خلال حسابات المدرسة في برامج التواصل الاجتماعي تتضمن التعريف ببرامج الإعاقة العقلية وفق معايير الجودة	0.447*	0.05
	البعد الثاني: المشرف المقيم		
15	يشارك المشرف في تخطيط وإعداد الخطط التربوية الفردية	0.660**	0.01
16	يتابع المشرف تنفيذ البرامج التربوية ويشرف عليها ويقدم التوجيهات إن دعت الحاجة لذلك	0.644*	0.01
17	يتابع المشرف عمل معلمي الإعاقة العقلية بانتظام وتقديم التغذية الراجعة لهم	0.532*	0.05
18	ينسق المشرف المقيم جداول معلمين الإعاقة العقلية مع المواد المشتركة مع معلمين التعليم العام مثل مواد (التربية البدنية والتربية الفنية)	0.838**	0.01

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن قيم معاملات ارتباط كل فقرة تراوحت بين (0.447* – 0.838**) وهي جميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). بينما العبارات رقم (3، 4، 7، 10، 14، 17) قيم دالة عند مستوى (0.05) وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات الاستبانة:

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة.

معامل ألفا كرو نباخ: Cronbach's Alpha Coefficient

استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول (3) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة معايير الجودة الشاملة في برامج الإعاقة العقلية المتعلقة بإدارة التربية الخاصة

الاستبانة	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ ألفا
استبانة معايير الجودة الشاملة في برامج الإعاقة العقلية المتعلقة بإدارة التربية الخاصة	18	0.897

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات المحسوبة لمحاور استبانة معايير الجودة الشاملة في برامج الإعاقة العقلية المتعلقة بإدارة التربية الخاصة هي قيم مقبولة، حيث بلغ قيمة معامل ألفا لجميع فقرات أداة الدراسة (0.897) وهو معامل ثبات مرتفع، وتدل على أن الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات عال ومقبول يسمح بتحقيق أهداف الدراسة بثقة كبيرة.

وبتطبيق صدق المحكمين، والاتساق الداخلي فإن استبانة معايير الجودة الشاملة في برامج الإعاقة العقلية المتعلقة بإدارة التربية الخاصة تقيس ما وضعت لقياسه.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتيجة الفرض الأول كمياً:

ينص الفرض الأول على: " تتوفر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين بدرجة مرتفعة".

وللتحقق من صحة الفرض تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توفر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توفر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يشارك المشرف في تخطيط وإعداد الخطط التربوية الفردية	2.53	0.689	عالية
2	يوجد لدى الإدارة التربوية خطة ورؤية واضحة لبرنامج دمج ذوي الإعاقة العقلية	2.47	0.690	عالية
3	تنتهج الإدارة التربوية مبدأ التطوير المستمر لبرامج دمج ذوي الإعاقة العقلية مستندين على معايير الجودة في التعليم	2.38	0.804	عالية
4	يتابع المشرف عمل معلمي الإعاقة العقلية بانتظام وتقديم التغذية الراجعة لهم	2.35	0.773	عالية
5	توفر الإدارة التربوية دورات تدريبية لمشرفي ومعلمي الإعاقة العقلية على التقنيات والأجهزة الحديثة تماشياً مع الجودة في التعليم	2.34	0.758	عالية
6	تنتهج إدارة المدرسة مبدأ التطوير لبرامج الإعاقة العقلية استناداً على معايير الجودة في التعليم	2.33	0.769	عالية

7	تهتم الإدارة المدرسة الى توضيح أهمية معايير الجودة في ارتقاء برامج الإعاقة العقلية لمعلمي المدرسة	2.32	0.739	عالية
8	تهتم الإدارة التربوية على نشر ثقافة الجودة في التعليم بمدارس حائل	2.29	0.745	عالية
9	يتوفر لدى إدارة المدرسة خطة واضحة حول الجودة ومحددة بأهداف معينة وتلتزم بشفافية العمل على تطبيقها بكل وضوح	2.27	0.780	عالية
10	تنتهج الإدارة المدرسة في عملها وفق مقترحات الإدارة التربوية المستندة على معايير الجودة	2.27	0.805	عالية
11	ينسق المشرف المقيم جداول معلمين الإعاقة العقلية مع المواد المشتركة مع معلمين التعليم العام مثل مواد (التربية البدنية والتربية الفنية)	2.26	0.763	عالية
12	تعد الإدارة التربوية برامج تطويرية لتحقيق الجودة في التعليم	2.23	0.973	متوسطة
13	تناقش الإدارة التربوية مع مشرفي ومعلمي الإعاقة العقلية باستمرار كيفية الارتقاء وتحسين برامج دمج ذوي الإعاقة العقلية وفق معايير الجودة	2.23	0.780	متوسطة
14	يتابع المشرف تنفيذ البرامج التربوية ويشرف عليها ويقدم التوجيهات إن دعت الحاجة لذلك	2.23	0.805	متوسطة
15	معايير الجودة لدى الإدارة التربوية واضحة ومحددة	2.20	0.769	متوسطة

16	تعمل إدارة المدرسة على نشر ثقافة الجودة لدى معلمي الإعاقة العقلية في المدرسة	2.19	0.829	متوسطة
17	تعمل الإدارة المدرسية على نشر ثقافة الجودة في التعليم من خلال حسابات المدرسة في برامج التواصل الاجتماعي تتضمن التعريف ببرامج الإعاقة العقلية وفق معايير الجودة	2.09	0.858	متوسطة
18	تتابع الإدارة المدرسية تدريب معلمي الإعاقة العقلية	2.08	0.841	متوسطة
	الاستبانة ككل	41.11	5.919	متوسطة

يتبين من الجدول (4) المتوسطات الحسابية للعبارات تتراوح بين (2.08- 2.53) والدرجة تتراوح بين متوسطة، وعالية، حيث أن جميع العبارات جاءت بدرجة عالية ما عدا العبارة رقم 1 "يوجد لدى الإدارة التربوية خطة ورؤية واضحة لبرنامج دمج ذوي الإعاقة العقلية" جاءت بمتوسط حسابي (2.47)، والعبارة رقم 3 "توفر الإدارة التربوية دورات تدريبية لمشرفي ومعلمي الإعاقة العقلية على التقنيات والأجهزة الحديثة تماشياً مع الجودة في التعليم" بمتوسط حسابي (2.34)

والعبارة رقم 5 "تهتم الإدارة التربوية على نشر ثقافة الجودة في التعليم بمدارس حائل" بمتوسط حسابي (2.29) والعبارة رقم 6 "تنتهج الإدارة التربوية مبدأ التطوير المستمر لبرامج دمج ذوي الإعاقة العقلية مستندين على معايير الجودة في التعليم" بمتوسط حسابي (2.38)، والعبارة رقم 8 "يتوفر لدى إدارة المدرسة خطة واضحة حول الجودة ومحددة بأهداف معينة وتلتزم بشفافية العمل على تطبيقها بكل وضوح" بمتوسط حسابي (2.27)، والعبارة رقم 11 "تنتهج إدارة المدرسة مبدأ التطوير لبرامج الإعاقة العقلية استناداً على معايير الجودة في التعليم" بمتوسط حسابي (2.33)، والعبارة رقم 12 "تنتهج الإدارة المدرسة في عملها وفق مقترحات الإدارة التربوية المستندة على معايير الجودة " بمتوسط حسابي (2.27)، والعبارة 13 "تهتم الإدارة المدرسة الى توضيح أهمية معايير الجودة في ارتقاء برامج الإعاقة العقلية لمعلمي المدرسة" بمتوسط حسابي (2.32)، والعبارة رقم 15

"يشارك المشرف في تخطيط وإعداد الخطط التربوية الفردية" بمتوسط حسابي (2.53)، والعبارة رقم 17 "يتابع المشرف عمل معلمي الإعاقة العقلية بانتظام وتقديم التغذية الراجعة لهم" بمتوسط حسابي (2.35) والعبارة رقم 18 "ينسق المشرف المقيم جداول معلمين الإعاقة العقلية مع المواد المشتركة مع معلمين التعليم العام مثل مواد (التربية البدنية والتربية الفنية)" بمتوسط حسابي (2.26)

وجاءت الاستبانة ككل جاءت بمتوسط حسابي قدره (41.11) وبدرجة متوسطة.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد توفر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المحاور	الأبعاد	المتوسط	الانحراف	الدرجة
الأول: معايير الجودة الشاملة في برامج الإعاقة العقلية المتعلقة بإدارة التربية الخاصة	الإدارة التربوية	16.16	2.64076	متوسطة
الثاني: معايير الجودة الشاملة في برامج الإعاقة العقلية المتعلقة بالإدارة المدرسية	البعد الأول: الإدارة المدرسية	15.56	2.87906	متوسطة
	البعد الثاني: المشرف المقيم	9.38	1.60806	منخفضة
ككل		41.11	5.919	متوسطة

يبين الجدول (5) أن المتوسط الحسابي للبعد في المحور الأول "معايير الجودة الشاملة في برامج الإعاقة العقلية المتعلقة بإدارة التربية الخاصة" بلغ (16.16) وبدرجة متوسطة، بينما جاء البعد الأول المتعلق بالإدارة المدرسية بالمحور الثاني "معايير الجودة الشاملة في برامج الإعاقة العقلية المتعلقة بالإدارة المدرسية" بمتوسط حسابي (15.56) وبدرجة متوسطة، وجاء البعد الثاني المتعلق بالمشرف

المقيم بالمحور الثاني بالمرتبة الأخيرة" حيث بلغ المتوسط الحسابي (9.38)، والاستبانة ككل بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (41.11).

الفرض الثاني: ينص على أنه: **"لا توجد فروق دالة إحصائياً في مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة"** وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way-ANOVA)، للمقارنة بين متوسطات استجابات معلمي الإعاقة العقلية تعزى لسنوات الخبرة (من سنة إلى خمس سنوات، من ست سنوات إلى عشر سنوات، ومن إحدى عشر سنة إلى خمسة عشر سنوات) فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي رقم (6)

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنوات الخبرة	من سنة إلى 5 سنوات	40.79	5.97807
	من 6 سنوات إلى 11سنة	40.87	6.57532
	من 11 سنة إلى 15سنة	40.91	5.14018
ككل		41.11	5.919

يبين الجدول (6) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على استبانة توافر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين على ضوء اختلاف سنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way-ANOVA) كما يوضحه الجدول (7).

جدول(7): يوضح نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way-ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على استبانة توافر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين على ضوء اختلاف سنوات الخبرة

المحاور	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة الإحصائي
المحور الأول	البعد الأول	بين المجموعات	6.767	2	3.384	0.506	0.605
		داخل المجموعات	602.222	1	6.691		
		المجموع	608.989	1			
	البعد الثاني	بين المجموعات	0.721	2	0.360	0.043	0.958
		داخل المجموعات	756.462	1	8.405		
		المجموع	757.183	1			
المحور الثاني	البعد الأول	بين المجموعات	882.059	2	441.029	86.090	0.652
		داخل المجموعات	461.059	1	5.123		
		المجموع	1343.118	1			
ككل		بين المجموعات	0.228	2	0.114	0.003	0.997
		داخل المجموعات	3130.223	1	34.780		
		المجموع	3130.452	1			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) للاستبانة ككل بلغت (0.003) ومستوى الدلالة بلغت قيمتها (0.997)، لذا يمكن الاستنتاج بأنه "

الفرض الثالث: ينص على أنه: "**لا توجد فروق دالة إحصائياً في مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way-ANOVA)، للمقارنة بين متوسطات ثلاث مجموعات هي: بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤهل الأكاديمي	بكالوريوس	42.0000	6.52427
	ماجستير	39.9000	4.62639
	دكتوراه	40.7333	4.43149
ككل		41.1717	5.74996

يبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على استبانة توافر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين على ضوء اختلاف المؤهل الأكاديمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way-ANOVA) كما يوضحه الجدول التالي.

جدول(9): يوضح نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way-ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على استبانة توافر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين على ضوء اختلاف المؤهل الأكاديمي

المحاور	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة الإحصائي
المحور الأول	البعد الأول	بين المجموعات	36.372	2	18.186	2.641	0.076
		داخل المجموعات	660.981	1	6.885		
		المجموع	697.354	1			
	البعد الثاني	بين المجموعات	10.589	2	5.295	0.647	0.526
		داخل المجموعات	785.593	1	8.183		
		المجموع	796.182	1			
المحور الثاني	البعد الأول	بين المجموعات	5.272	2	2.636	1.026	0.362
		داخل المجموعات	246.567	1	2.568		
		المجموع	251.838	1			
ككل		بين المجموعات	88.447	2	44.224	1.347	0.265
		داخل المجموعات	3151.633	1	32.830		
		المجموع	3240.081	1			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) للاستبانة ككل بلغت (1.347) ومستوى الدلالة بلغت قيمتها (0.265)، لذا يمكن الاستنتاج بأنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في توافر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين على ضوء اختلاف المؤهل الأكاديمي.

اتفقت النتيجة الحالية مع **نتائج دراسة العجلوني (2019)، الثراب (2019)** في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في توافر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية تعزى لاختلاف المؤهل الأكاديمي.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة شاهين (2020) حيث توصلت إلى أن هناك فروق دالة احصائياً تعزى لمستوى تعليم الوالدين وذلك لصالح الوالدين الحاصلين على شهادة بكالوريوس

نتائج الدراسة كيفياً:

مناقشة نتائج الفرض الأول الذي ينص على: "**تتوفر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين بدرجة مرتفعة**".

تبين من النتائج الكمية توافر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين بدرجة متوسطة، واتفقت النتيجة الحالية مع نتائج في أنه تتوافر معايير الجودة الشاملة في مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر أولياء الأمور في عمان بدرجة متوسطة دراسة شاهين (2020) الثراب (2019) في أن دور الإدارة التربوية في التعامل مع المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في دولة الكويت من حيث الجودة الشاملة كانت بدرجة متوسطة، ودراسة البريقي (2018) في أن المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في ضوء معايير الجودة الشاملة حصلت بدرجة موافقة (عالية)، ودراسة بالأردن في أن هناك ثلاثة ابعاد كانت ذات مستوى فاعلية متوسطة وهي على التوالي: بُعد "البيئة التعليمية"، وبُعد "التقييم"، وبُعد "الإدارة والعاملين".

واختلفت النتيجة الحالية **مع نتائج دراسة العجلوني (2019) دراسة القصاص (2018)** في أن المتطلبات المتعلقة بتطبيق معاير الجودة في برامج الإعاقة العقلية في منطقة الباحة متوفرة بدرجة كبيرة، **دراسة عقيل (2017)** في أهمية وجود رؤية ورسالة لبرامج الدمج وجاء في المرتبة الثانية معيار تحديد أهداف لبرامج ذوي الإعاقة وبنهاية الدراسة أوصت الباحثة بضرورة إعداد مشروع لتحديد المعايير التي تضمن تحسين برامج دمج ذوي الإعاقة . **ودراسة السريع (2014)** في أن أربعة

أبعاد كانت ذات مستوى فاعلية متدنية وهي: بُعد "الرؤية والفكر والرسالة" ، و"مشاركة ودعم وتمكين الاسرة"، وبُعد "الدمج والخدمات الانتقالية"، و"التقييم الذاتي"، وفيما يتعلق بالإعاقة العقلية أن هناك بُعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو " بُعد البرامج والخدمات "، ودراسة Anna (2020) في أن مدراء المدارس كانت خلفياتهم عن التربية الخاصة محدودة والسبب في ذلك يعود لقلة تعاملهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة وأشار الباحث في توصياته إلى أهمية تشجيع برامج دعم وتعزيز مفاهيم تعليم التربية الخاصة لوصول المدراء إلى التشبع المعرفي لاحتياجات تعليم التربية الخاصة في مدارس الدمج .

نتيجة الفرض الثاني الذي ينص على: **"لا توجد فروق دالة إحصائياً في مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة ".**

تبين من النتائج الكمية أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث اتفقت النتيجة الحالية مع نتائج **دراسة العجلوني (2019)، الثراب (2019)، دراسة البريقي (2018) . دراسة البريقي (2018)** في عدم وجود فروق دالة احصائياً تعزى لسنوات الخبرة، وحول المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل معايير الجودة الشاملة في برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام تعزى الى عدد سنوات الخبرة، بينما توجد فروق تعزى الى متغير الجنس لصالح الذكور.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الاهتمام الأكبر والسائد لدى المعلمين في اكتساب الخبرة كان تحصيل الخبرة التعليمية والأكاديمية بعيداً عن الاهتمام بتعلم أو التعرف على معايير الجودة الشاملة التي ينبغي عليهم تحقيقها، بالإضافة إلى أن عمليات الترقي لدى المعلمين لا تشتمل على شروط تتعلق بمدى توافر معايير الجودة الشاملة في إنجازات المعلم التي سيتم الترقي له على ضوئها.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مدراء المدارس والمعلمين خلفيتهم عن معايير الجودة الشاملة ليست بالمستوى اللائق، وعدم وجود مراقبة كافية لمتابعة مدى تحقق هذه المعايير في العملية التعليمية سواء الأكاديمية أو اللاصفية، بالإضافة إلى قلة اهتمام ومتابعة أولياء الأمور فضلاً عن عدم معرفتهم بالمعايير اللازمة والواجب تحققها في تحسين مستوى الخدمات التعليمية وغيرها، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى غياب المراجعة الدورية بالشكل الدقيق لمدى تحقيق وتنفيذ معايير الجودة في العملية

التعليمية مما يجعل المؤسسة ومنسوبيها يزدادوا إهتماماً، وخبرة، وتحسن في المخرجات التعليمية لدى طلابهم

نتيجة الفرض الثالث الذي ينص على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً في مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي".

تبين من النتائج الكمية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في توافر معايير الجودة الشاملة في برامج دمج الإعاقة العقلية بمنطقة حائل من وجهة نظر المعلمين على ضوء اختلاف المؤهل الأكاديمي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى المعرفة بمعايير الجودة الشاملة لا ترتبط بالحصول على مؤهلات أكاديمية سواء كان المؤهل عالي أم لا، بالإضافة إلى أن ذوي المؤهلات العليا أو فوق العليا لم يدرسوا في خططهم الأكاديمية قبل تخرجهم أية مقررات ترتبط بالجودة الشاملة، وأن تعلم معايير الجودة الشاملة تتطلب ممارستها تحت اشراف خبراء متخصصين فيها أو الحصول على دورات تدريبية في هذا المجال، كما أن خبرة المعلمين في الجودة تعود في الأساس إلى مدى إهتمام المؤسسة التعليمية بتطبيق الجودة وتدريب منسوبيها بشكل دوري عليها.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

1- عقد دورات تدريبات للمعلمين والاداريين في معايير الجودة الشاملة لبرامج دمج الإعاقة العقلية.

2- العمل على نشر ثقافة الجودة داخل مدارس الدمج، ولأولياء الأمور.

3- المتابعة المستمرة والدورية لمدى تحقق معايير الجودة الشاملة داخل مدارس الدمج والإدارات التعليمية.

4- إضافة مقررات عامة لطلاب الدراسات العليا أو الدبلومات العليا تتعلق بالجودة الشاملة.

المراجع

المراجع العربية:

عبدالنبي، فادية رزق جليل. (2022). مشكلات القيادة المدرسية بمدارس التعليم العام المدمج بها ذوات الإعاقة بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج6، ع23، 1 – 30.

العطيوي، ولاء محمد محمود. (2022). معوقات دمج الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المدرسة العادية من وجهة نظر طالبات التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، مج 11 , ع 1، 593 – 615 .

موعد، حسن واصف، وسلامة، كايد محمد. (2021).درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس التربية الخاصة العربية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بفاعلية الأداء التدريسي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين: المعيقات ومقترحات التطوير(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

مبارك، سارة مبارك جمعة محبوب. (2021). الدمج التعليمي والمجتمعي للأفراد ذوي الإعاقات العقلية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ع 16 . 96 – 75.

الشمري، فوزية بنت صالح، و الهزاني، عهود علي. (2021). دور قائدات مدارس الدمج في اكتشاف ورعاية مواهب طالبات ذوات الإعاقة العقلية بمدينة الرياض. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج 29 , ع 5، 159 – 187 .

بن سطا علي، محمد أمين، و مكى، أحمد. (2021). فاعلية الدمج الأكاديمي على المهارات الاجتماعية لذوى الاحتياجات الخاصة "المعاقون عقليا". مجلة الحوار الثقافي، مج 10 , ع 2، 267 – 286 .

ميرغني، سمر يوسف أحمد، و إبراهيم، هنادي عيسى مهنا. (2020). تقييم البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة بمحافظة وادي الدواسر في ضوء المعايير العالمية للتربية الخاصة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 4, ع 28 ، 117 – 137 .

شاهين، حسان رافع. (2020). درجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر أولياء الأمور. العلوم التربوية، مج 28 , ع 1، 521 – 544 .

العجلوني، بلال أحمد (2019). درجة توافر متطلبات معايير الجودة الشاملة في مراكز التربية الخاصة لدى إقليم الشمال في المملكة الأردنية الهاشمية(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.

الثراب، منصور بدران محمد، والسريع، إحسان غديفان. (2019). دور الإشراف التربوي في التعامل مع المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في دولة الكويت(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.

عباس، زينب عبد الرضا، و السهو، حامد جاسم. (2019). درجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج 9, ع 30 . 31 – 1

القبارى، جود بن على بن جود الله. (2018). تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالإدارة العامة للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة. العلوم التربوية، مج 26 , ع 1، 482 – 513 .

البريقي ، فيصل عبدالله راشد (2018). المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرج قي ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة كلية التربية، 34 (5)، 633-676.

القصاص، خضر محمود أحمد (2018). تقييم برامج الإعاقة العقلية بمنطقة الباحة في ضوء معايير الجودة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 4 (1)،189-211.

السبيعي، نهلة بنت إبراهيم بن عبدالعزيز، و أخضر، أروى بنت على عبدالله. (2018). تصور مقترح لتطبيق معايير الجودة الشاملة لبرامج التربية الخاصة المقدمة في مرحلة الطفولة المبكرة. مجلة كلية التربية، مج 69 , ع 1 ،465 – 495 .

محمد، السيد يحيى. (2018). الاتجاهات نحو جودة التعليم بقسم التربية الخاصة لجامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 2, ع 20 ، 142 – 164 . المعايطة، رغد إبراهيم. (2018). تقييم جودة رياض الأطفال في محافظة الكرك وفقا لمعايير الجودة الشاملة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة. عمان.

عقيل، عمر علوان. (2017). متطلبات تطوير البرامج الدراسية لأقسام التربية الخاصة في

الجامعات السعودية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مج 10 , ع 31 ، 77 – 102 .

أبو سعدة، وضيئة محمد، فناهى، سعاد أحمد محمود، و مهناوي، أحمد غنيمي. (2017). تطوير مدارس التربية الخاصة بالكويت في ضوء النماذج العالمية والعربية لمعايير الجودة الشاملة. مجلة المعرفة التربوية، مج 5, ع 10، 104 – 141 .

العنزي، فايز رفاع. (2016). المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في المدارس الملحق بها برامج تربية خاصة في دولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة آل البيت، المفرق.

حمود، خضير (2016). إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البحرية، أمل بنت خلفان بن أيوب، عبد ربه، مجدي محمد مصطفى، وعثمان، عبدالرحمن صوفي. (2016). المشكلات الاجتماعية التي تواجه دمج الطلاب ذوي الإعاقة العقلية ودور الأخصائي الاجتماعي المدرسي في مواجهتها: دراسة تطبيقية على مدارس الدمج الفكري – الحلقة الأولى – بمحافظتي مسقط وجنوب الباطنة(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط.

أبو المواهب، منى محمد. (2016). معايير جودة برامج الدمج لذوي الإعاقة في المدارس العادية بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، مج 32, ع 1، 413 – 438 .

المهر، محمد سليمان مطيع، والخطيب، جمال. (2016). تقييم البرامج التربوية للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الأردن في ضوء معايير الجودة العالمية(رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان.

صالح، شاكر، و الصريمي، خالد (2015). الجودة الشاملة، عمان: الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخطيب، عاكف (2015). مدخل إلى صعوبات التعلم. إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عبدالوهاب، رندا محمد المبارك سيد، ومحمد، طارق عبدالكريم عبدالفضيل. (2015). تطوير الجودة

الشاملة بالتطبيق على جامعة النيلين(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النيلين، الخرطوم. السريع، إحسان غديفان. (2014). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية واضطراب التوحد في ضوء معايير الجودة الأردنية. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، مج 20 , ع 2، 9 – 33.

الروسان، فاروق (2012). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع

البيلاوي، إيهاب (2011). الخدمات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة. الرياض: المملكة العربية السعودية، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الحسين، إبراهيم بن عبدالكريم. (2011). تقويم جودة رياض الأطفال في محافظة ريف دشق وفقا لمعايير النموذج الأوروبي لإدارة الجودة EFQM .مجلة كلية التربية، مج 27 , ع 1، 495 – 527 .

زيدان، سلمان (2010). إدارة الجودة الشاملة الفلسفة ومداخل العمل، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Ioanna Georgiadou, Anastasia Vlachou & Panayiota Stavroussi. (2022). Quality of life and vocational education service quality in students with intellectual disability. International Journal of Developmental Disabilities, 68:5, 681-691, DOI: 10.1080/20473869.2021.1887435

Pazim, k. mahmud, R. fabeil, N. langgat, J. bin nordin, M. (2021). Spcial Education Teachers Job Satisfaction in Malaysia: A Review. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education(TURCOMAT), 12(11), 5329-5332.

Anna Q, Sun & Joy F, Xin. (2020). School principals' opinions about special education services. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 64:2, 106-115, DOI:10.1080/1045988X.2019.1681354

Carmen L, A, Zurbriggen, Martin Venetz & Chantal Hinni. (2018). The quality of experience of students with and without special educational needs in everyday life and when relating to peers. European Journal of Special Needs Education, 33:2, 205-220, DOI: 10.1080/08856257.2018.1424777

Marja Syrjämäki, Nina Sajaniemi, Eira Suhonen, Alisa Alijoki & Mari Nislin. (2017). Enhancing peer interaction: an aspect of a high-quality learning environment in Finnish early childhood special education. European Journal of Special Needs Education, 32:3, 377-390, DOI: 10.1080/08856257.2016.1240342