المجلد (٦)، العدد (٢٦)، الجزء الثاني، سبتمبر ٢٠١٨، ص ص ١ – ٣٣

تقييم جودة الخدمات المطبقة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور

إعداد
أ/ بدور بنت صالح السرحاني
كلية التربية - قسم التربية الخاصة
جامعة الملك سعود

DOI: 10.12816/0052859

تقييم جودة الخدمات المطبقة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور

إعداد
أ/ بدور بنت صالح السرحاني (*)

ملخـــــص

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على أراء أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية نحو جودة الخدمات المطبقة لتلاميذ الإعاقة العقلية، ولتحقيق هدف الدراسة طبقت استبانة على (١٥٧) من أولياء أمور تلاميذ الإعاقة العقلية استخدم فيها المنهج الوصفي، وتتكون أداة الدراسة من جزأين، حيث يتضمن الجزء الأول (٣) فقرات تتعلق بالمعلومات الأولية لأبناء أولياء الأمور من ذوي الإعاقة الفكرية، بينما تكون الجزء الثاني من (٣١) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي (خدمات التلميذ، خدمات المدرسة/ المعهد، خدمات ولي الأمر).

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة، يحملون توجهات إيجابية نحو جودة الخدمات المطبقة في معاهد وبرامج التربية الفكرية، على جميع أبعاد الاستبانة، كم توصلت أيضا أن معظمهم كانت استجابتهم مرتفعة على بعد ولي الأمر مقارنة بالبعدين الأخرين. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة حول بعد تقييم المدرسة/ المعهد، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية حول بعد التلميذ وولي الأمر وفقا لمتغير (نوع البرنامج).

أما من ناحية متغير (العمر، عدد السنوات التي قضاها الطفل) فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لجميع أبعاد الدراسة (خدمات التلميذ، خدمات المدرسة/ المعهد، خدمات ولي الأمر) وتشير النتائج الى أهمية جودة الخدمات المقدمة في معاهد وبرامج التربية الفكرية في دعم تلاميذ الإعاقة الفكرية.

الكلمات المفتاحية: الجودة، خدمات التربية الخاصة، أولياء الأمور.

(*) كلية التربية - قسم التربية الخاصة - جامعة الملك سعود

Evaluating Quality of Services Provided at Intellectual Disability Institutes and Programs from the Point of View of Parents

Mrs. Budoor Saleh Al-Sarhani(*)

Abstract

This study aimed to find out about points of view of parents of students with intellectual disability about quality of services provided to students with intellectual disability. To achieve this goal, the researcher used a questionnaire with (157) of parents of students with intellectual disability. The study instrument consisted of two parts: the first part contained (3) elements which elicit information about parents of students with intellectual disability. The second part consisted of (31) statements divided into three domains: student's services, school/ institute services and parent's services.

The study found that most participants in the study hold positive attitudes towards services provided at intellectual disability institutes and programs in all the study domains. The study also revealed that their response was higher in the domain of parents than the other two domains. The study revealed that there were no statistically significant differences in the participants responses about the domain of evaluating school/ institute. There are statistically significant differences in the participants responses about the domains of student and parent according to the variable of (type of program). For the variables of age and number of years which the child spent in the program, results revealed no statistically significant differences in all domains of the study (student's services, school/ institute services and parent's services). Results refer to the importance of quality of services provided at intellectual disability institutes and programs in supporting students with intellectual disability.

Keywords: quality, special education services, parents.

(*) Department of Special Education -Faculty of Education - King Saud University.
Email: b-university@hotmail.com

مقدمة

إن الفلسفة التي تبنّاها التربويون في ثمانينيات القرن الماضي عند إطلاقهم لحملة (أُمة في خطر)، أسهمت في عملية إصلاح التعليم القائم على المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية، فحظيت تلك الإصلاحات بانعكاسات إيجابية، تشمل الطفل والمدرسة، وتهدف إلى مراجعة الممارسات وتغيير المعتقدات، ودمج الأساليب الحديثة بالقديمة، ومع تزامن الإصلاحات التربوية خلال العقود الثلاثة الماضية، تنامَى الاهتمام بموضوع المسائلة في التربية، حيث سارع المهتمون إلى وضع المعايير والمقياس المناسب ضمن نظام تربوي متكامل، فيوجه ويقيّم المدرسة في أدائها والطلبة في تقدمهم، ويضع المدرسة والمنطقة التعليمية أمام مسؤولية تغيرهم وتحسنهم (التميمي، ٢٠١٥؛ العمري، ٢٠٠٤).

ولقد سار على نهجها المجتمعات العربية في الوقت الحالي، حيث تُولي عناية كبيرة ومخططة لذوي الإعاقة، لكونها منظومة تربوية متكاملة، تتضمن تعديلات خاصة في المناهج والوسائل، وطرق التعليم، واستجابةً للحاجات الخاصة لمجموعة التلاميذ ذوي الإعاقة، الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات التعليم العام، وفي السنوات الأخيرة تغيرت فلسفة التربية الخاصة من خلال اعتماد برامجها للجودة، حيث سعت جميع الدول العربية إلى أن تواكب ذلك من خلال النمو، والتطور الكمّي في البداية، ثم تحوّل الاتجاه فيما بعدُ نحو جودة تلك البرامج، وما تقدمه من خدمات تربوية وداعمة لجميع فئات ذوي الإعاقة (أبو الحسن، ٢٠١٢).

إن أحد أهم المقومات الأساسية لنجاح المؤسسات التعليمية لتحقيق رسالتها، والوصول لأهدافها، هي ضمان عملية الجودة من خلال ضبطها، وإيجاد معايير خاصة بها، لقياس فعالية تلك الخدمات، والتأكد من مطابقة مُخرجاتها، والبرامج التي تقدمها، مع الأهداف والمعايير الموضوعة لها، ذلك أن العالم اليومَ يمر بمرحلة انتقالية تتميز بتغيرات نوعية تجسّدت في العديد من الإصلاحات، لتأمين حصول جميع المستفيدين على تعليم ملائم ونوعي، وتتعاظم أهمية ذلك في فئات ذوي الإعاقة، فطبيعة الصعوبات والمشكلات التي قد تواجههم تتطلب رعاية خاصة، ومساعدات نفسية، واستراتيجيات تعليمية تربوية ذات جودة عالية (بني ملحم، ٢٠١٠).

وتحظَى عملية التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية باهتمام كبير، وتقدمٍ ظاهر، من خلال دعم المؤسسات التعليمية، وتطوير المناهج، وتأهيل الكوادر الإدارية والتعليمية، والاتجاه نحو جودة النظام التعليمي، بما يضمن توافقها مع المعايير العالمية، فكان له الأثر البالغ، حيث تضمنت الرؤية المستقبلية للتعليم في المملكة العربية السعودية قياس مستوى الجودة لجميع جوانب العملية التربوية، بتوفير بناء أنظمة لها، وتطوير معاييرها (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم، ٢٠١١).

ويشهد مَيدان التربية الخاصة في جميع ميادينه، تحسنًا واضحًا، تمثل في تطوير البرامج واستراتيجيات القياس والتشخيص، وغيره من الخدمات في ضوء مجموعة من المعايير، التي تضبط العملية التربوية لذوي الإعاقة، بهدف تحسين نوعية حياتهم، وضمان تقديم أفضل الخدمات، وتأمين حصولهم على التعليم المناسب (الخطيب، ٢٠١٢).

وفي ضَوء ما أقرته المواثيق والاتفاقات الدولية الخاصة بذوي الإعاقة العقلية، أصبحت هناك ضرورة ملحة للسعي في تطوير البرامج والخدمات المقدمة لذوي الإعاقة، وتلبية احتياجاتهم، والعمل على تطويرها، بهدف تحقيق خدمات نوعية ذات جودة عالية (الخطيب، ٢٠١٢).

مشكلـــة الـــدراســـة:

تُقدَّم البرامج والخدمات التربوية لتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بالطريقة التقليدية، عن طريق إنشاء مراكز وجمعيات منفصلة، حيث إن تلك الاستراتيجيات غير واضحة المعالم، وتفتقر للمعايير، فيما عدا تلك المحاولات الفردية، وبالرغم من زيادة عدد التلاميذ من ذوي الإعاقة العقلية، إلا أن هناك تساؤلات مشروعة عن نوعية تلك البرامج والخدمات المقدمة (الصمادي، ٢٠٠٩).

وقي دراسة لحنقي (٢٠٠٧) ذكر فيها أنه بالرغم من المساهمات العديدة لاعتماد الجودة في برامج ذوي الإعاقة، إلا أنَّ هناك أعدادًا منهم لا تُتاح لهم الخدمات النفسية والتربوية، ويرجع ذلك إلى نقص الخدمات المقدمة لتلك الفئة، مما يؤثر على جدوى تلك الخدمات، كعدم القياس والتشخيص بشكل ملائم، ورفض الوالديْن للتشخيص، إنكارًا منهم لإعاقة ابنهم، أو أملًا في تحسّن حالة الابن مستقبلًا، أو نقص المعلومات في تلك الخدمات والبرامج، التي تقدم لأبنائهم، أو قصور الوالديْن والمعلمينَ في تقديم الرعاية الكافية لأبنائهم.

إن الناظر لأوضاع التربية الخاصة في الدول العربية ومنها السعودية تجد أنه من النادر أن تخضع إلى التقييم، والمساءلة، والتوثيق، كما أنها غير متكاملة، وتفتقر إلى النضج المهني، إضافة إلى افتقارها للاستمرارية والتنسيق بين الجهات العاملة، مما يضع على كاهل صانعي القرار تحليل تلك المتغيرات والتخطيط المستقبلي المستند للبيانات الموضوعة. (الخطيب، ٢٠٠٧).

ومع تزايد اهتمام المملكة العربية السعودية بتطبيق المعايير الدولية في المدارس ومعاهد التربية الفكرية، حيث سعت إلى أن تكون جزءًا مهمًا في نظامها التعليمي (الغامدي، ٢٠١٤)، إلا أن معايير الجودة في تقييم الخدمات المطبقة في معاهد وبرامج التربية الفكرية عن طريق تحقيق الأهداف الموضوعة لها، أظهرت قصورًا واضحًا في بعض تلك الخدمات المقدَّمة، مما قد يؤثر على كفاءة المخرجات التعليمية لذوي الإعاقة العقلية (المطيري، ٢٠١٦) ولهذا تتبلور المشكلة في التساؤل التالي:

ما جودة الخدمات المقدمة في معاهد وبرامج التربية الفكرية؟

أسئلة الدراسة:

- ما جودة الخدمات المقدمة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور بمنطقة الجوف؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دالة ٠.٠٥ في تقدير أولياء الأمور لجودة الخدمات المقدمة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمنطقة الجوف، حسب متغير (نوع البرنامج، العمر، عدد السنوات التي قضاها التلميذ في البرنامج)؟

هدف الدراسة:

تأسيسا على ما تقدم من مشكلة الدراسة تهدف الدراسة الحالية الى: التعرف على جودة الخدمات المطبقة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور، وعلاقته ببعض المتغيرات (نوع البرنامج، العمر، عدد السنوات التي قضاها التلميذ في البرنامج).

أهميـــة الـــدراســـة:

تتضح أهمية الدراسة من الجانب النظري والجانب التطبيقي على النحو التالي:

الأهميـة النظريـة:

- تفتح هذه الدراسة الآفاق لإجراء المزيد من البحوث والدراسات ذات الصلة.
- تسهم نتائج هذه الدراسة في رسم السياسات العامة، لتطوير البرامج والخدمات وذلك من خلال الاستفادة من النماذج العالمية، حيث تزوِّد الباحثين والمهتمين بمعرفة مدى تقدم المعاهد، وإصلاح النواقص.

الأهميـة التطبيقيـة:

- رفع جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة العقلية في معاهد وبرامج التربية الفكرية.
- تساعد هذه الدراسةُ في معرفة أولياء الأمور لطبيعة البرامج، التي تقدم لأبنائهم، مما يجعلهم شركاءَ في عملية بناء تلك البرامج.
- تساعد في التعرف على أوجه القصور، التي تُعيق تقديمَ أفضلِ الخدمات التي تقدم لذوي الإعاقة العقلية، ومن ثم السعي إلى حلها من قِبلِ المهتمين.

حـــدود الـــدراســـة

الحدود الموضوعية:

اقتصر موضوع هذه الدراسة على تقييم جودة الخدمات المطبقة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور، وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية (نوع البرنامج، العمر، عدد السنوات التي قضاها الطفل بالبرنامج).

الحدود المكانية:

اقتصر تطبيق هذه الدراسة الحالية على معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الجوف.

الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة الحالية على جميع أولياء أمور تلاميذ الإعاقة العقلية في معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الجوف.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق الدراسة الحالية خلال العام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ.

مصطلحات الدراسة:

التقييم (**Assessment**):

ويعرف علميا على أنه: "عملية جمع، وتصنيف، وتحليل، وتفسير بيانات او معلومات (كمية/ كيفية) عن ظاهرة، أو موقف، أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار" (علي، ٢٠٠٧، ص ٢٣٣).

الجودة (**Quality**):

تعرف علميا بأنها: "مجموعة من الخصائص أو السمات، التي تعبر بصفة وشمولية عن جوهر التربية، وحالتها، بما في ذلك كل أبعادها من مدخلات، وعمليات، ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة، وكذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة" (الجزولي، الشقيفي، ٢٠١٠، ص٧٠).

معاهد التربية الفكرية (**Intellectual Education Institutes**):

وتعرف علميا بأنها: "مدارس نهارية أو داخلية تخدم الطلاب ذوي الإعاقة" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ص٧).

برامج التربية الفكرية (**Intellectual Education Programs**):

وتعرف علميا بأنها: "برامج متخصصة في التربية الخاصة موجهه للطلاب ذوي الإعاقة المطبقة في مدارس التعليم العام" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ص٧).

الإطـــار النظـري والـدراســـات الســابقـــة

المحور الأول/ الخدمات المقدمة لتلاميذ الإعاقة العقلية:

إن عملية التقييم في التربية الخاصة عملية مهمة للغاية، فمن خلالها تستطيع المدرسة معرفة طريقها الصحيح لتقديم خدمات نوعية، والتحقق من مدى فاعلية الأهداف الموضوعة، بالإضافة للتعرف على تلاميذ ذوي الإعاقة، وتشخيصهم وإحالتهم للبرامج المناسبة، ومعرفة مدى تفعيل تلك البرامج والخدمات (الكيلاني والروسان، ٢٠٠٦).

كما أن البرامج والخدمات المقدمة لذوي الإعاقة العقلية، يجب ان تراعى فيها قدرات التلاميذ، وخصائصهم التعليمية والسمات النفسية والاجتماعية، ومدى قابليتهم للتأهيل والتدريب وتتمثل الأهداف الأساسية التربوية المقدمة لذوي الإعاقة العقلية بتنمية قدراتهم وتزويدهم بالمعلومات والمهارات التي توفر لهم الحياة الكريمة، من خلال خطة تربوية تعلمية لكل فرد تشمل: (الخطة التربوية الفردية والخطة الاسرية والخطة الانتقالية). (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم، ٢٠١١).

ولابد من النظر عند تقديم الخدمات المقدمة لتلاميذ الإعاقة العقلية لعدد من الاعتبارات الخاصة، والتي تساهم في تقديم جودة أفضل لتلاميذ الإعاقة العقلية وهي: تصميم البرامج المناسبة لتعليم المهارات الاكاديمية، والتركيز على مشكلات التواصل كالتأخر اللغوي، والاهتمام بالمهارات الاجتماعية، والانفعالية، والبرامج والمناهج الهادفة، واستخدام البرامج التدريبية الوظيفية والملائمة للعمر الزمني لتلاميذ الإعاقة العقلية، ودعم السلوكيات الإيجابية، والتخطيط للانتقال والمشاركة الأسرية والعمل التعاوني بين العاملين عند تنفيذ البرامج التدريبية والتربوية أثناء تقديم الخدمات للتلاميذ(الخطيب، ٢٠١١).

أنواع الخدمات التربوية المقدمة لتلاميذ الإعاقة العقلية:

تنقسم الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة الى قسمين وهما:

الخدمات التربوية وتشمل: البرامج التربوية كالبرنامج التربوي الفردي، والأدوات والوسائل التربوية والخطط والاستراتيجيات المصممة لذوي الإعاقة.

الخدمات المساندة والتي تقدم من قبل فنيين مثل: العلاج الطبي والوظيفي وعلاج النطق وكل ما هو خارج عن نطاق التربية والتعليم (Bennett, 2000).

المحور الثاني/ الجودة في التربية الخاصة:

يشهد ميدان خدمات التربية الخاصة عامة والإعاقة العقلية خاصة تحسن كبير في البرامج والخدمات المقدمة، وتمثل هذا الاهتمام في تطوير البرامج والخدمات واستراتيجيات القياس والتشخيص والتعليم، في ضوء المعايير والمؤشرات العالمية التي تضبط عملية التربية الخاصة، بهدف تقديم خدمات تربوية ومساندة ذات جودة نوعية، تحسن من حياة ذوي الإعاقة بشكل عام والتربية الخاصة بشكل خاص (Allala, 2017).

مفهـــوم الجـــودة:

يعرف قاسم (٢٠١١) الجودة بشكل عام بأنها: مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بشكل دقيق وشامل عن العملية التربوية، وكل ابعادها من مخرجات ومدخلات وتغذية راجعة والعمليات التفاعلية التي تؤدي الى تحقيق الأهداف المنشودة.

ويعرفها درباس (٢٠١٣): بأنها أسلوب متكامل يطبق على جميع فروع ومستويات المؤسسة التعليمية، لإرضاء التلاميذ من ذوي الإعاقة والمستفيدين من التعلم، فالجودة هي نظام إداري يركز على مجموعة من القيم، لتوظيف المعلومات والبيانات الخاصة بالعاملين لاستثمار قدراتهم، ومؤهلاتهم الفكرية على جميع المستويات.

أهمية الجودة في التربية الخاصة

تتركز أهمية الجودة في السعي نحو تطوير الخدمات والبرامج المقدمة لتلاميذ الإعاقة العقلية وتحسن جودتها، وتلبية احتياجات التلاميذ من البرامج والخدمات المقدمة، كما تزداد أهمية الجودة في برامج وخدمات التربية العقلية لتحقيقها خدمات نوعية ذات جودة عالية لذوي الإعاقة العقلية (الخطيب، ٢٠١٦).

كما وتساهم الجودة والمساءلة في عملية إصلاح شاملة للمدارس تؤدي بدورها إلى تغيير مستدام لأجل بيئة مستدامة، تعمل على تحسين أداء التلاميذ والعاملين والنظام التعليمي بشكل كامل. (Goertz, 2007).

أهداف تقييم جودة الخدمات المقدمة في التربية الخاصة:

نظراً لأهمية التربية الخاصة في المجتمعات الإنسانية، فقد حظيت باهتمام على كافة المستويات العالمية، (درباس،٢٠١٣) لذا فإن هناك العديد من الأهداف التي تسعى اليها الجودة في البرامج والخدمات المقدمة لذوي الإعاقة حيث تساهم فيزيادة فاعلية البرامج المقدمة لتلاميذ ذوي الإعاقة وتحقيق الفائدة المرجوة من خلال تحسين جودة الخدمات التربوية والمساندة، والعمل على إنشاء معايير مهنية لكل العاملين في مجال التربية الخاصة، إذ تكمن كفاءة العاملين وقدراتهم ومؤهلاتهم في جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة. كذلك تحسين جودة حياة تلاميذ الإعاقة من خلال تمكنهم وتفوقهم التعليمي والمهني. ومساعدة المؤسسات التربوية لتحسين برامجها بشكل مستمر، واستخدام النتائج في تطوير البرامج المختلفة. وتطوير أداء العاملين وذلك عن طريق تطوير وتنمية روح العمل الجماعي التعاوني وتنمية المهارات الجماعية، بهدف الاستفادة من كل الطاقات والعاملين بالمؤسسة التربوية (الزارع، ٢٠٠٨).

القيمة المضافة في خدمات وبرامج التربية الخاصة:

تعرف القيمة المضافة للتعليم بأنها: تلك العملية التي تعنى بتحديد ما أضيف للتلاميذ نتيجة تعلمهم في المؤسسة التعليمية، ويتطلب عند قياس القيمة المضافة قياس مستوى نمو المتعلمين بين مدتين زمنيتين بمعنى ان القيمة المضافة هي التي تقيس الفرق الذي تحدثه المدرسة في تعليم التلاميذ من عام لأخر أو من مرحلة لأخرى (Hersh, 2005).

وتتميز القيمة المضافة بتنبؤها بالنمو المتوقع للمتعلمين، من خلال تحليل درجاتهم ومقارنتها بنتائج الأعوام السابقة، فالتنبؤ بمقدار النمو يكون لدى كل متعلم في عام معين وعلى ذلك يمكن ان تبين القيمة المضافة ما إذا كان التلاميذ قد أحرزوا تقدم في مادة معينة أو أخفقوا في ذلك؟ أو هل تم تحقيق التقدم على مادة أخرى او لا؟ (Ligon, 2008).

وباعتبار أن القيمة المضافة مؤشر دقيق لفعالية المدرسة، فإن القيمة لا تنحصر في تحديد مستويات إنجاز التلاميذ فحسب، بل تعدى ذلك في الاهتمام بالعوامل المؤثرة بمستويات الإنجاز المتعلق بالتلميذ، مثل: اتقان المعلم وما يرتبط به من جودة أدائه وأسلوبه، وأسلوب الإدارة المدرسية وقيمها، فضلا عن الشراكة مع أولياء الأمور، والمؤسسات المجتمعية، ومن هنا يتبين لنا أهمية

القيمة المضافة في دراسة العلاقة بين نمو التلاميذ وانجازهم وبين تلك العوامل، إضافة الى تفسير المستوى الذي حققه التلميذ من جهة، وما يحققه جميع التلاميذ من جهة أخرى(الدهشان، السبوق، ٢٠١٥).

ومع تزايد الأسئلة حول استخدام نماذج القيمة المضافة في تقييم المعلمين الذي يتعاملون مع ذوي الإعاقة، يتم طرح السؤال الأكثر تعقيداً (ما هو التقدم الذي حققه التلاميذ والذي من خلاله يتحدد كيفية استخدام البيانات ذات القيمة المضافة لقياس إنجاز تلاميذ ذوي الإعاقة؟) وللإجابة على ذلك كان هناك عدد من الأسباب الواضحة التي تجعل القيمة المضافة لديها مشاكل أساسية مع ذوي الإعاقة، فأحد أهم العوائق المحتملة التي لا يمكن التغلب عليها هو عدم وجود درجات اختبار موحدة، مما يعسر عمل نماذج القيمة المضافة حيث تتطلب معظم النماذج ذات القيمة المضافة ما لا يقل عن سنتين من بيانات الاختبار لكل تلميذ، وهذا يجعل من المستحيل تقريبا جمع البيانات ذات القيمة المضافة لتلاميذ الإعاقة العقلية، وفي حين أن بعض الدول حاولت توسيع نطاق الدرجات وخلق بيانات قابلة للمقارنة لاستكمال تحليل القيمة المضافة لدى ذوي الإعاقة، فقد اختارت معظم الدول استبعاد تلاميذ ذوي الإعاقة تماما من التحليل(Burdette, 2011) .

النماذج والمعايير العالمية في التربية الخاصة:

الولايات المتحدة الأمريكية:

عندما وقَّع الرئيس جورج بوش في عام (٢٠٠١) على "قانون عدم إهمال أي طفل"، أحدث هذ القرار تغير فيدرالي في التعليم، ابتداء من مرحلة الروضة وانتهاء بالصف الثاني عشر، اذ تم التأكيد على إلزام المدارس للنظر في التحصيل الدراسي لجميع التلاميذ بما فيهم ذوي الإعاقة وتحمُّل مسئولية التأكد من حصول جميع التلاميذ على الدعم الذي يحتاجونه لتحقيق مستويات عالية، وفقًا لوزارة التربية والتعليم بالولايات المتحدة الأمريكية، واستند هذا القانون إلى أربعة مبادئ أساسية، وهي: تشديد المساءلة لتحقيق النتائج المطلوبة، وزيادة المرونة والمراقبة المحلية على المدارس، وتوسيع الخيارات أمام أولياء الأمور، والتركيز على طرق التدريس التي أثبتت جدواها في دعم العملية التعليمية (Nash, 2013).

وفي عام (٢٠٠٤) أعيد قرار قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة مع قانون "لن يترك طفل يتخلف" للتأكيد على أهمية إتاحة المنهج والمعايير والتقييمات والمساءلة، وفي حين تمثلت متطلبات المساءلة في قانون" لن يترك طفل يتخلف" تحديا للمدارس ظهرت العديد من المشكلات التي تتعلق بتلاميذ الإعاقة، حيث السبب الرئيسي لعدم تلبية المدارس للتقدم السنوي، هو وجود ذوي الإعاقة، فزاد الجدل حول طلب تغيير المسائلة للمدارس، انتهت بقرار بتضمين مدخلين تم اختبارهما استطلاعيا في ولايات عدة وهما:

نماذج النمو:

وهو نموذج يعرف أولياء الأمور والمدرسة بالتقدم الذي يحققه التلميذ في المدرسة، أثناء السنة الدراسية، وعبر السنوات الدراسية الأخرى، ويقوم هذا النموذج على عدد من المتطلبات وهي: بلوغ كل التلاميذ لمستوى متقن، كلن بحسب قدرته، وتوقعات النمو هذه لا تعتمد على خصائص المدرسة وخصائص التلميذ، بل يتميز بتطبيق نظم تقييم قائمة على مراجعة الأقران، والقدرة على متابعة التلاميذ بشكل فردي (Damian, Dover, Robert , 2008).

المساءلة الفارقة:

صمم هذا البرنامج عام (٢٠٠٨) عندما أعلنت وزارة التعليم مساعد الولايات في تحسين المدارس منخفضة الأداء بالسماح لها بإيجاد طرق للتمييز بين المدارس التي بحاجة لتغيرات جذرية، وبين المدارس التي تقترب من تحقيق أهدافها، وتم تشجيع الولايات على التفكير بطرق إبداعية في مساعدة المدارس التي تحتاج الى تلك المساعدات (كروكيت، وبيلينجزلي، وبوسكاردين، ٢٠١٢/ ٢٠١٤).

كما يوجد هناك العديد من المعايير التي أصدرتها الولايات المتحدة الأمريكية والتي تتعلق بذوي الإعاقة ومن أهمها:

مجلس الأطفال غير العاديين حيث أصدر دليل متعلق بالتعليم والتشخيص والكوادر العاملة وتضمن: معايير وأخلاقيات معلمي التربية الخاصة، ومعايير الممارسات المستخدمة مع المستفيدين، وأدوات واستراتيجيات استخدام المعايير الموضوعة، والمعايير المتعلقة بالمهارات المعرفية الخاصة بالمنهج ومعايير لمساعدة المختصين (Counsel of Exceptional Children, 2009).

المعايير العالمية لاعتماد خدمات التربية الخاصة (National Commission for the Accreditation of Special Education Services) (NCASES, 2008)

كنـــدا:

في عام (٢٠٠٠) أعتمد وزير التعليم في كندا وثيقة تحسين جودة البرامج، والخدمات المقدمة لذوي الإعاقة، وتوضح هذه الوثيقة وجوب اعتماد المجالس المدرسية ذات العلاقة بقطاع التربية الخاصة الخطط التعليمية المنصوص عليها في اللائحة (٣٠٦) ووفق لما أقرته اللائحة، فإن على وزارة التعليم مراجعة الخطط السنوية لمجالس التربية الخاصة، والسعي في الجودة المثلى لإدارة التربية الخاصة (Ministry of Education, 2000).

وتتبلور فلسفة المجالس المدرسية في كندا، العمل مع التلاميذ، وأولياء الأمور، والمجتمع لتلبية جميع احتياجات التلاميذ، والعمل على التطوير المهني، والتدريب المستمر لكافة العاملين بالتربية الخاصة، وذلك من أجل تعزيز بيئات داعمة ذات جودة للمعارف، والمهارات المتعلقة بتلاميذ الإعاقة، وتحسين مشاركتهم الفعالة، والتعاون الإيجابي مع أولياء الأمور (Halton District School Board, 2015)

وتعد أونتاريو أشهر ولاية كندية تهتم بجودة برامج التربية الخاصة، من خلال الدعم القيادي والتقييم التنظيمي، عبر العام الدراسي بالإضافة الى حرص المسؤولين في الولاية في كافة الوزارات، بأن تقدم دعم لخدمات التربية الخاصة وهي: وزارة الصحة، ووزارة التعليم والشؤون البلدية، ووزارة خدمة الأطفال والشباب حيث أن الوزارة الأخيرة هي الراعي الرسمي لجودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة ولها الحق في كتابة التقارير الدورية للمسؤولين في الولاية من أجل جودة تلك الخدمات (People for Education Charity, 2015).

جودة خدمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية:

تعمل المملكة العربية السعودية على تضمين المعايير، والجودة الشاملة المتواجدة في دول العالم المتقدم، ضمن رؤيتها (٢٠٣٠) وقبل ذلك سارعت المملكة العربية السعودية بإنشاء هيئات وطنية تتولى المعايير المناسبة، وتضمنت تلك المعايير أهم التوجهات الحديثة التي تتولى رعايتها تقويم برامج

التربية الخاصة، للبحث عن جودة تلك البرامج، وسعيا منها لمواكبة المواثيق الدولية المتتابعة، كاتفاقية تعزيز حقوق ذوي الإعاقة (القرشي، ٢٠١٣؛ رؤية المملكة العربية السعودية، ٢٠٣٠).

ويمكن الحديث عن جودة خدمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من منطلق (الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة) والذي جاء لتنظيم عمل سير التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، حيث تمت الموافقة عليه، ليستكمل مسيرة مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، والذي احتوى على عدة أبواب وفصول، شملت كل ما يتعلق بالتنظيم والجودة في مجال التربية الخاصة، ويمكن اعتبارها المعايير العامة المنظمة للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (مشروع تطوير الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، ٢٠١١).

كما أقرت المملكة العربية السعودية على النموذج التنظيمي للجودة والاعتماد المدرسي الصادر عن مكتب التربية والتعليم لدول الخليج العربي عام (٢٠١١)، ويحوي النموذج أربعة عشر معياراً، منها معيار لذوي الإعاقة، ويتضمن هذا المعيار ما يلي:

١- توفر المدرسة خدمات الكشف والمتابعة، والتحويل للتلاميذ من ذوي الإعاقة بما يتماشى مع نظم المكان التعليمي.
٢- تتخذ المدرسة إجراءات فعالة لتحديد وتوفير الحاجات الخاصة للتلاميذ الذين لديهم إعاقات.
٣- توفر المدرسة للتلاميذ من ذوي الإعاقة مناهج وبرامج خاصة مناسبة.
٤- تدرس المدرسة مدى فعالية البرامج المقدمة لرعاية للتلاميذ من ذوي الإعاقة.
٥- توفر المدرسة عدداً كافياً من المختصين المتدربين في مجال التربية الخاصة.
٦- تهيئة بيئة تعليمية مناسبة لذوي الإعاقة. (الرميح، ٢٠١٥).

وتمثل هذه الدراسات استعراضاً لما تم تداوله من دراسات سابقة وثيقة الصلة بموضوع الدراسة الحالية، كما أن نتائج هذه الدراسات تؤكد على أهمية الموضوع والحاجة لدراسته وهي كالتالي:

أجرى سورنسن وتيلر (**Soerensen and Tattler, 2016**) دراسة

هدفت لتقييم البيئة الصفية والممارسات التعليمية المستخدمة في مدارس التربية الخاصة، وشارك في عينة البحث (٣٥) معلما و(١٦) مديرا شكلت نظرتهم لما تعنيه الجودة في الممارسات

التعليمية، والدراسة البحثية في المدارس الخاصة والحكومية، في كيفية بناء وتطوير أداة تقييم في المدارس، واستخدم فيها المنهج الوصفي، إذ ان الاداة التعليمية المقترحة مبنية على استنتاج ان اساليب التدريس العامة والتربية الخاصة، لا تختلف بالقدر الذي يفترضه البعض، وتقدم هذه الدارسة نتائج تهدف الى تطوير الادوات المستخدمة في التقييم التنظيمي وفي تحسين جودة التعليم في مدارس التربية الخاصة، وتم شرح كيفية استخدام المعلمين لأداة التقييم، لرفع جودة تعليمهم للتلاميذ، كما تنادي الدراسة الى ممارسات تبني التطوير المهني في مدارس التربية الخاصة على اساس وجود مدارس تربية خاصة، في دول كالدنمارك تعاني من ضغوطات لمحاولة تطبيقها لثلاث اجندات تعليمية عالمية في نفس الوقت، وهي: اجندة المسائلة المهنية، والمعايير الموضوعة، والاشراك الاجتماعي، وتدل ادوات التقييم على ان التطور المهني يعتمد على دافعية المعلم، وليس على وجود اجندة للعمل فيه مثل اجندة المسائلة.

قام كل من تشنج وتاتشمان وباترك وولف (**Cheng ,Tuchman, Wolf ,& Patrick, 2016**) بدراسة **هدفت للتعرف على** رضا أولياء أمور التلاميذ للتعليم المنزلي عن خدمات التربية الخاصة، وكان المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي، فالتعليم المنزلي هو موضوع مثير الجدل لأسباب عده، فإحدى المواضيع المهمة التي ذكرت في الدراسة هو إذا ما كانت الأسرة مجهزة بالشكل الكافي لخدمة التلاميذ ذوي الإعاقة، حيث تحققت الدراسة من هذه القضية بواسطة تقييم رضا الوالدين عن خدمات التربية الخاصة، التي يتلقاها أبنائهم في العديد من القطاعات التعليمية (مثل قطاع التعليم المنزلي، والقطاع العام، والقطاع الخاص). وباستخدام عينة محلية من أصحاب منازل ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة، أخذت من الدراسة الوطنية الاستقصائية للتعليم الأسري، وجد الباحثون أن أولياء الأمور الذين يتبعون نظام التعليم المنزلي يشعرون بالرضى عن الخدمات المقدمة أكثر من أولئك الذين يرسلون أطفالهم إلى المدارس الحكومية أو المدارس الخاصة التي تتضمن خدمات لذوي الإعاقة، وعلى الرغم من التحيز الواضح في اختيار العينات في هذا الدراسة إلا أنهم يرون أن الرضى الأسري يعد من أهم المؤشرات على جودة الخدمات في قطاع التربية الخاصة.

واستهدفت دراسة الدبابنة (٢٠١٦)

إلى التعرف على مدى رضا أولياء أمور تلاميذ ذي صعوبات التّعلم، عن مستوى الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في المدارس العادية ضمن برامج الدمج في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٣) ولي أمر حيث كانت أداة الدراسة مكونة من (٤٣) فقرة موزعة على ستة مجالات، استخدم فيها المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج فروق ذات دلالة احصائية في جنس ولي الأمر، ومستواه التّعليمي، والمستوى الاقتصادي للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، ونوع المدرسة، أما من ناحية جنس الطالب، ومستوى الصف، وعدد سنوات التحاق الطفل في غرفة المصادر (برنامج الدمج) لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية، كما أظهرت النتائج أن رضا أولياء الأمور كان متوسطاً بشكل عام، وأن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور تتمثل في الخدمات الاجتماعية السلوكية، في حين أن أقل الخدمات المقدمة لأبنائهم من وجهة نظرهم تمثلت في كفايات فريق الدمج، وبناء على هذه النتائج تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات النظرية.

وفي دراسة الهوساي والعريفي (٢٠١٥)

التي تهدف إلى تقويم البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة العقلية في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي، وذلك من خلال معرفة التزام البرامج بالمعايير، وتحديد الاختلافات بينها. حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (١٧) برنامجاً تعليمياً فردياً أعدت في معاهد وبرامج التربية الفكرية في الرياض، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات. وقد خلصت الدراسة إلى التزام البرامج التعليمية الفردية التي أعدت في معاهد وبرامج التعليم العقلية في أربعة معايير لمجلس الأطفال بالنسبة للتخطيط التربوي وهي: تدريس تلاميذ الإعاقة العقلية بما يتلاءم مع العمر، والقدرات، واستخدام أسلوب تحليل المهمات، واستخدام الوقت، وترتيب أهداف التعلم وتقويمها، ولكنها افتقرت إلى اثني عشر معياراً ومنها: خلو البرامج التربوية الفردية لعدد من الخدمات المساندة، وإشراك التلميذ وأسرته في وضع الأهداف التربوية كذلك خلوها من تحديد مجالات المنهج العام والتكيف لتلاميذ الإعاقة.

كما اجرت الراجحية (٢٠١٥) دراسة عن جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر متلقي الخدمة

وقد اشتملت العينة على (٢٠) تلميذ وتلميذة من ذوي الإعاقة البصرية. وقد استخدمت الباحثة استبانة تحتوي على بعدين وهما: الخدمات التعليمية (١١) عبارة، والخدمات العامة (١٣) عبارة، كما اشتملت الاستبانة على سؤالين مفتوحين من أجل معرفة رأي التلاميذ في الخدمات التي يرغبون بتوفرها، بالإضافة إلى مقترحاتهم في تطوير الخدمات المتوفرة حالياً. وقد أوضحت النتائج أن المستوى العام لجودة الخدمات كان مرتفعا (الخدمات التعليمية والخدمات العامة) كما بينت الدراسة بأن هناك بعض الخدمات التي تنقص ذوي الإعاقة البصرية داخل الجامعة ويرغبون بتوفرها مثل: توفير المادة العلمية مطبوعة بلغة برايل في الوقت المناسب، وتوفير طابعة برايل بجودة أعلى، وتوفير مصادر ورقية وإلكترونية مناسبة في مكتبة الجامعة، إضافة الى تقديم التلاميذ مقترحاتهم لتطوير جودة الخدمات مثل: إشراك ذوي الإعاقة البصرية في وضع الخطط والقرارات الخاصة بهذه الفئة في الجامعة، وتخصيص ميزانية مالية خاصة فقط بفئة ذوي الإعاقة عامة في الجامعة.

وهدفت دراسة النعيمي (٢٠١٥)

للتعرف على جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة العقلية، من وجهة نظر أولياء الأمور حيث بلغت العينة جميع أولياء أمور تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في الدوحة، وكانت تتضمن الدراسة عددًا من الاتجاهات، وهي: البيئة، والبرامج المقدمة، والتواصل الأُسري والاجتماعي، كذلك اتجاهاتهم نحو العاملين في تلك المراكز، والتكلفة المادية لتلك البرامج، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات أولياء الأمور نحو الخدمات المقدمة لأبنائهم ذوي الإعاقة العقلية، تتسم بالسلبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة ما يلي:

١- بــالنسبــة للأهميـــة:

تؤكد الدراسات السابقة على أهمية وفاعلية تقييم جودة خدمات التربية الخاصة المقدمة لذوي الإعاقة؛ حيث تعد الجودة محك له أهميته في تطوير ودعم الخدمات التربوية والمساندة، كدراسة الراجحية (٢٠١٥).

٢- بـالنسبـة للأهـداف:

تتشابه بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الأهداف والتي تناولت تقييم جـودة الخـدمات المقدمـة فـي بـرامج التربيـة الخاصـة مثـل دراسـة (الراجحيـة، ٢٠١٥)، ودراسـة (النعيمي، ٢٠١٥)، كما تختلف بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الأهداف في تناولها لأهداف ترتبط بصورة غير مباشرة بـجودة الخدمات المطبقة فـي معاهد وبـرامج التربيـة الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور مثل دراسة (Soerensen & Tetler, 2016) التي تناولت تقييم البيئة الصفية والممارسات التعليمية المستخدمة في مدارس التربية الخاصة، ودراسة (Cheng ,2016 ,& Patrick ,& Wolf &Tuchman) التي تناولت التعرف على رضا أولياء أمور تلاميذ التعليم المنزلي عن خدمات التربية الخاصة.

٣- بـالنسبـة للمنهـج:

تتشابه معظم الدراسات السابقة التي تم ذكرها مع الدراسة الحالية من حيث المنهج في اعتمادها على المنهج الوصفي مثل دراسة (الهوساوي والعريفي، ٢٠١٥).

٤- بـالنسبـة للعينـة:

تتشابه بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث العينة الخاصة بأولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية مثل دراسة (النعيمي، ٢٠١٥) كما تختلف بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحاليـة مـن حيـث إجرائهـا علـى عينـة غيـر أوليـاء أمـور ذوي الإعاقـة العقليـة مثـل دراسـة (الدبايبنة،٢٠١٦) التي أجرتها لعينة أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ودراسة (الهوساوي والعريفي، ٢٠١٥) التي أجرياها لعينة من برامج التعليم الفردي في معاهد التربية الفكرية، ودراسة (الراجحية، ٢٠١٥) التي أجرتها لعينة من الأفراد ذو الإعاقة البصرية.

٥- بـالنسبـة لـلأداة:

تتشابه بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الأداة فكان اعتمادها على الاستبانة في جمع البيانات مثل دراسة (الهوساوي والعريفي، ٢٠١٥).

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد محاور الإطار النظري وكذلك في بناء الاستبانة وفي مناقشة نتائج الدراسة الحالية من حيث بيان أوجه الشبه والاختلاف.

طريقة وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، وهو "أسلوب يعتمد على دراسة الواقع، ويتهتم بوصفه وصفًا دقيقًا، ويعبر عنه تعبيرًا كيفيًا، أو تعبيرًا كميًا" (قنديلجي، ٢٠٠٨، ص ١٢٩).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أولياء أمور تلاميذ وتلميذات الإعاقة العقلية بمنطقة الجوف (ذكور – إناث) والبالغ عددهم (٣٥٣) تلميذاً وتلميذة خلال فترة إجراء الدراسة.

أفراد الدراسة:

تم أخذ عينة انتقائية ممثلة للمجتمع مكونة من ٤٠.٠٪ من إجمالي مجتمع الدراسة (٣٥٣) وقد تم توزيع الاستبانة على أولياء الأمور وبعد التطبيق حصلت الدراسة الحالية على (١٥٧) استبانة مكتملة البيانات وصالحة للتحليل الإحصائي تمثل ما نسبته من إجمالي مجتمع الدراسة.

خصائص أفراد الدراسة:

يمكن توضيح أفراد الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة كما في الجداول رقم (١) و(2) و(3) والتي توضح توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات نوع البرنامج وعمر التلميذ وعدد السنوات التي قضاها التلميذ في البرنامج.

جدول (١): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير نوع البرنامج

نوع البرنامج	التكرار	النسبة
فصل ملحق بالمدرسة	١٠١	٦٤,٣
معهد التربية الفكرية	٥٦	٣٥,٧
المجموع	١٥٧	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١) أن (١٠١) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٤.٣٪ من إجمالي أفراد الدراسة نوع برنامجهم فصل ملحق بالمدرسة، وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (٥٦) منهم يمثلون ما نسبته ٣٥.٧٪ من إجمالي أفراد الدراسة نوع برنامجهم معهد التربية الفكرية.

جدول (٢): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير عمر التلميذ

العمـــــر	التكـــرار	النسبـــة
١-٥ سنـــــوات	٩	٥,٧
٦-١٠ سنـــــوات	٧١	٤٥,٣
١١-١٥ سنـــــة	٣٩	٢٤,٨
١٦ سنـــة فـــأكثـــر	٣٨	٢٤,٢
المجمـــوع	١٥٧	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٢) أن (٧١) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٤٥.٣٪ من إجمالي أفراد الدراسة اعمارهم من ٦ – ١٠ سنوات وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة بينما (٣٩) منهم يمثلون ما نسبته ٢٤.٨٪ من إجمالي أفراد الدراسة اعمارهم من (١١ – ١٥) سنة، و (٣٨) منهم يمثلون ما نسبته ٢٤.٢٪ من إجمالي أفراد الدراسة اعمارهم من ١٦ سنة فأكثر، و (٩) منهم يمثلون ما نسبته ٥.٧٪ من إجمالي أفراد الدراسة اعمارهم من (١ – ٥) سنوات.

جدول (٣): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير عدد السنوات التي قضاها ابني في البرنامج

عـــدد السنـــوات	التكـــرار	النسبـــة
٣ سنوات فأقل	٧٣	٤٦,٥
٤-٦ سنوات	٣٧	٢٣,٦
٧-٩ سنوات	٢٥	١٥,٩
عـــدد السنـــوات	التكـــرار	النسبـــة
١٠ سنوات فأكثر	٢٢	١٤,٠
المجمـــوع	١٥٧	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٣) أن (٧٣) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٤٦.٥٪ من إجمالي أفراد الدراسة عدد السنوات التي قضاها ابنهم في البرنامج، ثلاثة سنوات فأقل وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (٣٧) منهم يمثلون ما نسبته ٢٣.٦٪ من إجمالي أفراد الدراسة عدد السنوات التي قضاها ابنهم في البرنامج من (٤ – ٦) سنوات، و (٢٥) منهم يمثلون ما نسبته ١٥.٩٪ من إجمالي أفراد الدراسة عدد السنوات التي قضاها ابنهم في البرنامج من (٧ – ٩)

سنوات، و (٢٢) منهم يمثلون ما نسبته ١٤.٠٪ من إجمالي أفراد الدراسة عدد السنوات التي قضاها ابنهم في البرنامج من ١٠ سنوات فأكثر.

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة في جمع البيانات من العينة، لأنها الأداة المناسبة لمنهج الدراسة (الوصفي) حيث قامت الدراسة الحالية، بتصميم الاستبانة بعد الاطّلاع على الأدب النظري في مجال الدراسة، ومراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وآراء أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال الإعاقة الفكرية.

بناء أداة الدراسة:

قامت الدراسة الحالية بالاطّلاع على مجموعة من الاستبيانات المعدة مسبقًا في المجال نفسه، إضافةً للدليل الإجرائي للتربية الخاصة، والدليل التنظيمي للتربية الخاصة، والقواعد التنظيمية في معاهد وبرامج التربية الفكرية، والرجوع لعدد من المعايير التي ترتبط بأهداف الدراسة، مثل: معيار مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، والتواصل مع المختصين في المجال ذاته، للتأكد من بناء استبانة تحقق أهداف الدراسة. وقد اشتملت الأداة على جزأين أساسيين:

الجزء الأول: يمثل البيانات الأولية.

الجزء الثاني: اشتملت على مدى الاستبانة.

وقد تم تدريج الاستبانة بشكل خماسي، ووزعت الدرجات على الفقرات كالآتي:

موافق جدًا (٥ درجات).

موافق (٤ درجات).

موافق نوعاً ما (٣ درجات).

غير موافق (درجتان).

غير موافق تماماً (١ درجة).

صـــدق أداة الـــدراســـة:

أ) الصدق الظاهري للأداة:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما، وضعت لقياسه تم عرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، بقسم التربية الخاصة، وذلك للتعرف على آرائهم من حيث سلامة صياغة العبارات ومناسبتها لهدف الدراسة، وتم إعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية بعد أخذ الملاحظات الواردة على الاستبانة.

ب) صدق الاتساق الداخلي للأداة:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة **ولقد** اتضح من الجداول أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً، عند مستوي الدلالة (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

ثبـــــات أداة الـــدراســـة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام (معادلة كرو نباخ ألفا) (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (٤) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول (٤): معامل كرو نباخ ألفا لقياس ثبات أداة الدراسة

محـــــاور الاستبـــــانـــــة	عـــدد العبـــارات	ثبـــات المحـــور
تقييم الخدمات المقدمة للتلميذ	١٣	٠,٨٩٠٣
تقييم المدرسة/ المعهد	٧	٠,٨٧١١
تقييم ولي الأمر	١١	٠,٨٨٤٧
الثبـــــات العـــــام	٣١	٠,٨٩٤٥

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (٠.٨٩٤٥) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة، باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة ، تم حساب المدى(٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/ ٥=٠.٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

١- التكرارات والنسب المئوية.

٢- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) " Weighted Mean ".

٣- المتوسط الحسابي " Mean ".

٤- الانحراف المعياري "Standard Deviation".

٥- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-test).

٦- تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

السؤال الأول: **"ما جودة الخدمات المطبقة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور بمنطقة الجوف "؟**

للإجابة على السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد تقييم الخدمات المطبقة في معاهد وبرامج التربية الفكرية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥): استجابات أفراد الدراسة على أبعاد تقييم الخدمات المطبقة في معاهد وبرامج التربية الفكرية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	الخدمات المطبقة للتلميذ	٣,٦٨	٠,٧٤٩	٣
٢	الخدمات المطبقة المدرسة/ المعهد	٣,٨٠	٠,٨٢٧	٢
٣	الخدمات المطبقة لولي الأمر	٣,٨٧	٠,٧٤٦	١
	تقييم الخدمات المطبقة في معاهد وبرامج التربية الفكرية	٣,٧٨	٠,٧٢٥	

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد الدراسة من أولياء أمور تلاميذ وتلميذات الإعاقة العقلية بمنطقة الجوف، موافقون على جودة الخدمات المطبقة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمتوسط (٣.٧٨ من ٥)، وأتضح من النتائج أن أبرز ملامح جودة الخدمات المطبقة في معاهد وبرامج التربية الفكرية، تمثلت في بعد ولي الأمر بمتوسط (٣.٨٧ من ٥) يليه بعد المدرسة/ المعهد بمتوسط (٣.٨٠ من ٥) وأخيراً جاء بعد الخدمات المطبقة للتلميذ بمتوسط (٣.٦٨ من ٥).

أولاً: تقييم جودة الخدمات المطبقة للتلميذ:

للتعرف على تقييم جودة الخدمات المطبقة للتلميذ، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور تقييم جودة الخدمات المطبقة للتلميذ ولقد إتضح أن أفراد الدراسة من أولياء أمور تلاميذ وتلميذات الإعاقة العقلية بمنطقة الجوف، موافقون على جودة الخدمات المطبقة للتلميذ بمتوسط (٣.٦٨ من ٥.٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة.

ولقد اتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد الدراسة على جودة الخدمات المطبقة للتلميذ، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على جودة الخدمات المطبقة للتلميذ ما بين (٢.٧٦ إلى ٤.٠٠) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة و الرابعة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (موافق نوعا ما/ موافق) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على جودة الخدمات المطبقة للتلميذ، حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة من أولياء أمور تلاميذ وتلميذات الإعاقة العقلية بمنطقة الجوف، موافقون على جودة أحد عشر من الخدمات المطبقة للتلميذ.

ثانياً: تقييم جودة المدرسة/ المعهد:

للتعرف على تقييم جودة المدرسة/ المعهد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور تقييم جودة المدرسة/ المعهد ولقد اتضح من النتائج أن أفراد الدراسة من أولياء أمور تلاميذ وتلميذات الإعاقة العقلية بمنطقة الجوف، موافقون على جودة المدرسة/ المعهد بمتوسط (٣.٨٠ من

٥.٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد الدراسة، على جودة المدرسة/ المعهد حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على جودة المدرسة/ المعهد ما الخماسي واللتان تشيران إلى (موافق نوعا ما / موافق) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على جودة المدرسة/ المعهد، حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة من أولياء أمور تلاميذ وتلميذات الإعاقة العقلية بمنطقة الجوف، موافقون على جودة ستة من ملامح المدرسة/ المعهد.

ثالثاً: تقييم جودة التعامل مع ولي الأمر:

للتعرف على تقييم جودة التعامل مع ولي الأمر، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور تقييم جودة التعامل مع ولي الأمر، ولقد اتضح أن أفراد الدراسة من أولياء أمور تلاميذ وتلميذات الإعاقة العقلية بمنطقة الجوف، موافقون على جودة التعامل مع ولي الأمر بمتوسط (٣.٨٧ من ٥.٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد الدراسة على جودة التعامل مع ولي الأمر، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على جودة التعامل مع ولي الأمر ما بين (٣.٥٠ إلى ٤.٣٦) وهي متوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (موافق/ موافق جداً) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على جودة التعامل مع ولي الأمر، حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة من أولياء أمور تلاميذ وتلميذات الإعاقة العقلية بمنطقة الجوف موافقون جداً على جودة واحدة من ملامح تقييم جودة التعامل مع ولي الأمر وهي "تتاح لي الفرصة لزيارة المدرسة/ المعهد في أي وقت أشاء" بمتوسط (٤.٣٦ من ٥).

ويتضح من النتائج أن أفراد الدراسة من أولياء أمور تلاميذ وتلميذات الإعاقة العقلية بمنطقة الجوف موافقون على جودة عشرة من ملامح تقييم التعامل مع ولي الأمر.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أولياء الأمور لجودة الخدمات المطبقة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمنطقة الجوف، حسب متغير (نوع البرنامج، العمر، عدد السنوات التي قضاها التلميذ في البرنامج)"؟

الفروق باختلاف متغير نوع البرنامج:

للإجابة على السؤال الثاني، استخدمت الدراسة اختبار "ت: Independent Sample Ttest" لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦): نتائج اختبار " ت: **Independent Sample T-test** "
للفروق بين إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير نوع البرنامج

المحور	نوع البرنامج	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
تقييم الخدمات المقدمة للتلميذ	فصل ملحق بالمدرسة	١٠١	٣,٥٩	٠,٨١٦	٢,٣٢٧-	*٠,٠٢١
	معهد التربية الفكرية	٥٦	٣,٨٥	٠,٥٧٨		
تقييم المدرسة/ المعهد	فصل ملحق بالمدرسة	١٠١	٣,٧٦	٠,٨٩٩	٠,٨٢٣-	٠,٤١٢
	معهد التربية الفكرية	٥٦	٣,٨٧	٠,٦٨١		
المحور	نوع البرنامج	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
تقييم ولي الأمر	فصل ملحق بالمدرسة	١٠١	٣,٧٦	٠,٨١٦	٢,٧٥١-	**٠,٠٠٧
	معهد التربية الفكرية	٥٦	٤,٠٦	٠,٥٥٥		
التقييم الكلي	فصل ملحق بالمدرسة	١٠١	٣,٦٩	٠,٧٩١	٢,٢١١-	*٠,٠٢٩
	معهد التربية الفكرية	٥٦	٣,٩٣	٠,٥٦١		

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل ** دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين اتجاهات أولياء أمور التلاميذ بالفصول الملحقة بالمدرسة، واتجاهات أولياء أمور التلاميذ بمعهد التربية الفكرية حول (تقييم المدرسة/ المعهد).

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين اتجاهات أولياء أمور التلاميذ بالفصول الملحقة بالمدرسة واتجاهات أولياء أمور التلاميذ بمعهد التربية الفكرية حول (تقييم الخدمات المقدمة للتلميذ، التقييم الكلي) لصالح أولياء أمور التلاميذ بمعهد التربية الفكرية.

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ فأقل بين اتجاهات أولياء أمور التلاميذ بالفصول الملحقة بالمدرسة واتجاهات أولياء أمور التلاميذ بمعهد التربية الفكرية حول (تقييم ولي الأمر) لصالح أولياء أمور التلاميذ بمعهد التربية الفكرية.

الفروق باختلاف متغير العمر:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير العمر، استخدمت الدراسة "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة، طبقاً إلى اختلاف متغير العمر وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧): نتائج " تحليل التباين الأحادي " (**One Way ANOVA**)
للفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير العمر

المحـــــور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تقييم الخدمات المقدمة للتلميذ	بين المجموعات	١,٨٠٥	٣	٠,٦٠٢	١,٠٧٥	٠,٣٦١
	داخل المجموعات	٨٥,٦١٢	١٥٣	٠,٥٦٠		
	٨٧,٤١٧	١٥٦	-			
المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	داخل المجموعات	١٠٥,٤٦٧ ٣	١٥٣	٠,٦٨٩		
	المجموع	١٠٦,٧٢٩	١٥٦			
تقييم ولي الأمر	بين المجموعات	١,٤٣١	٣	٠,٤٧٧	٠,٨٥٤	٠,٤٦٦
	داخل المجموعات	٨٥,٣٩٩	١٥٣	٠,٥٥٨		
	المجموع	٨٦,٨٣٠	١٥٦	-		
التقييم الكلي	بين المجموعات	١,٣٨٦	٣	٠,٤٦٢	٠,٨٧٧	٠,٤٥٥
	داخل المجموعات	٨٠,٦٤٨	١٥٣	٠,٥٢٧		
	المجموع	٨٢,٠٣٤	١٥٦	-		

عدد السنوات التي قضاها التلميذ في البرنامج:

التعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة، طبقاً إلى اختلاف متغير عدد السنوات التي قضاها الطفل بالبرنامج، استخدمت الدراسة الحالية " تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOV) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد السنوات التي قضاها التلميذ في البرنامج وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨): نتائج " تحليل التباين الأحادي " (**One Way ANOV**)
للفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد السنوات التي قضاها الطفل بالبرنامج

المحـــور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تقييم الخدمات المقدمة للتلميذ	بين المجموعات	٢,٣٩٥	٣	٠,٧٩٨	١,٤٣٦	٠,٢٣٤
	داخل المجموعات	٨٥,٠٢٢	١٥٣	٠,٥٥٦		
المجموع		٨٧,٤١٧	١٥٦	-		
تقييم المدرسة/ المعهد	بين المجموعات	١,٧٨٦	٣	٠,٥٩٥	٠,٨٦٨	٠,٤٥٩
	داخل المجموعات	١٠٤,٩٤٣	١٥٣	٠,٦٨٦		
	المجموع	١٠٦,٧٢٩	١٥٦	-		
	بين المجموعات	١,٧٨٥	٣	٠,٥٩٥	١,٠٧١	٠,٣٦٣
		٨٥,٠٤٥	١٥٣	٠,٥٥٦		
		٨٦,٨٣٠	١٥٦	-		
التقييم الكلي	بين المجموعات	١,٩٨٨	٣	٠,٦٦٣	١,٢٦٧	٠,٢٨٨
	داخل المجموعات	٨٠,٠٤٦	١٥٣	٠,٥٢٣		
	المجموع	٨٢,٠٣٤	١٥٦	-		

التـوصيـات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الدراسة بالتوصيات التالية:

١- تفعيل التعليم الشامل بما يتناسب مع رؤية (٢٠٣٠).

٢- إشعار المسؤولين لجوانب القصور في خدمات التربية الخاصة.

٣- حث إدارات معاهد وبرامج التربية الفكرية على الاهتمام بتقديم الدعم المناسب لأسر التلاميذ عند الحاجة كالبرامج التدريبية.

٤- توجيه إدارات معاهد وبرامج التربية الفكرية على الاهتمام بتوفير أحد الأخصائيين لشرح حالة الطفل للأسرة بلغة مفهومة وصحيحة.

٥- المساهمة في تفعيل نظم المسائلة في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو الحسن، أحمد، والخطيب، رائد. (٢٠١٢). تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج١، ع٣، ص ٥٥-٩٥.

بني ملحم، أحمد محمد. (٢٠١٠). تقييم جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية وفق المعايير العالمية، (رسالة دكتوراه). الجامعة الأردنية، عمان.

التميمي، أحمد عبد العزيز. (٢٠١٥). حركة إصلاح التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية: الإصلاح المبني على المعايير في عصر المساءلة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل– مؤسسة التربية والتأهيل، مج٣، ع ٩، ص ١١-١.

الجزولي، عبد الحافظ، والشقيفي، موسى أحمد. (٢٠١٠). القياس والتقويم التربوي، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

حنفي، عبد رب النبي. (٢٠٠٧). واقع الخدمات المساندة للتلاميذ المعوقين سمعيًا وأسرهم والرضا عنها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والآباء. المؤتمر العلمي الأول بقسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها، ١٨٥-٢٦٠.

الخطيب، جمال. (٢٠٠٧). التربية الخاصة المعاصرة، عمان: دار وائل للنشر.

الخطيب، عاكف؛ والزعبي، سهيل؛ وعبد الرحمن، مجدولين. (٢٠١٢). تقييم البرامج والخدمات التربوية في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية وفقًا للمعايير العالمية. المجلة التربوية المتخصصة، مج ٣، ص ٥١-٦٦.

الخطيب، عاكف عبد الله، والشرمان، وائل محمد. (٢٠١٦). واقع البرامج والخدمات المقدمة في مؤسسات ومراكز التربية الفكرية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية. مجلة التربية (جامعة الأزهر) – مصر، مج ١، ص ٤٨٧-٥٢٥.

الخطيب، أحمد، والطراونة، حسين. (٢٠١١). القياس والتشخيص في التربية الخاصة، عمان: دار صفاء.

الدبابنة، خلود. (٢٠١٦). مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم في غرفة المصادر ضمن برنامج الدمج في الأردن والعوامل المؤثرة في مدى الرضا. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج ١٢، ص٢٦٩-٢٨٦.

الراجحية، مروة ناصر. (٢٠١٥). جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر متلقي الخدمة. ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة. الدوحة، قطر.

الرميح، ندى بنت صالح. (٢٠١٥). معايير جودة البرامج التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة: نظرة عالمية وإقليمية. ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، الجمعية القطرية لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة.

رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠).

الزارع، نايف، (٢٠٠٨). مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين ودرجة انطباقها على مراكز التوحد في المملكة العربية السعودية(رسالة دكتوراه). الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الدهشان، جمال علي، والسبوق، محمد سعد. (٢٠١٥). تقييم القيمة المضافة مدخلا لتقييم أداء المؤسسات التعليمية "المدرسة نموذجا". مجلة الثقافة والتنمية – مصر، مج١، ص ١-٤٤.

الصمادي جميل. (٢٠٠٩). الأشخاص المعوقون في الأردن (تحليل وضع). ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الوطني الأول حول الاستراتيجية الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقة، المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين. عمان، الأردن.

علي، حامد. (٢٠٠٧). التربية العلمية وتدريس العلوم، عمان: دار المسيرة

العمري، خالد. (٢٠٠٩). المساءلة والإصلاح التربوي في إطار المدخل المنظومي. المؤتمر العربي حول المخل المنظومي في التدريس والتعليم، جامعة عين شمس، القاهرة.

الغامدي، علي بن محمد زهيد. (٢٠١٤). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين في المدينة المنورة (رسالة ماجستير). عمادة البحث العلمي في الجامعة الأردنية.

قاسم، مجدي عبد الوهاب. (٢٠١١). جودة التعليم في ضوء القيمة المضافة، القاهرة: دار الفكر العربي.

القرشي، أمير. (٢٠١٣). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التنفيذ والتصميم، القاهرة: عالم الكتب.

قنديلجي، عامر. (٢٠٠٨). البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية: أسسه، أساليبه، مفاهيمه، أدواته، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.

كروكيت، جين، وبيلين جزلي، بوني، بوسكاردين، ماري لين (٢٠١٤). قيادة التربية الخاصة وداراتها. ترجمة: أحمد عبد العزيز التميمي. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

الكيلاني، عبد الله، والروسان، فاروق. (٢٠٠٦). التقويم في التربية الخاصة، عمان: دار المسيرة.

مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم. (٢٠١١). الرؤية المستقبلية للتعليم العام في المملكة العربية السعودية.

المطيري، أميرة بنت صابر. (٢٠١٦). واقع معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية (رسالة ماجستير). جامعة الملك سعود، كلية التربية.

النعيمي، بخيتة بنت محمد. (٢٠١٥). اتجاهات أولياء الأمور نحو الخدمات المقدمة لأبنائهم المعاقين ذهنيًا بمراكز ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة الدوحة. ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، الدوحة.

هوساوي، علي محمد، والعريفي، شهد ناصر. (٢٠١٥). جودة البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بحسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج٤، ع١٢.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة لوزارة التعليم. الرياض: مطابع الأمانة للتربية الخاصة، ص١٦-٤٠.

المراجع الأجنبية:

Allala, z. (2017). professional standards for teachers of students with intellectual disabilities in Qassim from their perspective by light of some variables. International Journal of Special Education, Vol 6, No 1.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2008). AAIDD.9th Ed. AAIDD. Washington D.C.

Bennett, C. (2000). The Victoria Dual Disability Service. Journal of Australasian Psychiatry, 18, (3), P 238-242.

Burdette, p. (2011). Special Education Value-Added Performance Evaluation Systems: A State-level Focus. Project From at NASDSE.

Cheng. A. Tuchman. T. Patrice. k. Wolf. (2016). Homeschool Parents and Satisfaction with Special Education Services. Journal of School Choice, P 381-398.

Damian, B. Dover, N. Robert, L. (2008). Growth in Student Achievement: Issues of Measurement, Longitudinal Data Analysis, and Accountability. Exploratory Seminar: Measurement Challenges Within the Race to the Top Agenda. National Center for the Improvement of Educational Assessment.

Goertz, M. (2007). Standards-based reform: Lessons from the psat, directions for the future. Paper presented at the Conferencw on the Uses of History to Inform and Improve Education policy, Brown University, Providence RI.

Halton District School Board. (2015), The Special Education Plan, 2015-2016, Student Services Department & New Street Educati Centre, Burlington, Ontario.

People for Education Charity, 2015, “Ontario’s schools: The gap between policy and reality”, Annual Report on Ontario’s Publicly Minister of Education, 2015, Education Act, R.S.O. 1990, CHAPTER E.2, Section 1, Strong public education system, Minister of Education, Ontario Funded Schools 2015, People for Educatio, Toronto.

orensen,H & Tetler,S.(2016). Evaluating the quality of learning environments and teaching Practice in special schools. European Journal of Special Needs Education, 264. - IDEIA (Individuals with Disabilities Education Improvement Act of (2004). Personnel development to improve services& results for children with disabilities 662, 132. Retrieved April 24 2015,from http://thomas.loc.gov/cgi bin/ query/z?c108:H.R.1350:

Individuals with Disabilities Education Improvement Act. (2004), 120 U.S.C.

Nash-Aurand T. (2013). Comparison Of General Education Co-Teaching Versus Special Education Resource Service Delivery Models On Math Achievement Of Students With Disabilities, (PhD Of Education). Liberty University, Lynchburg, VA, pp. 1-151.