المجلد (٦)، العدد (٢٣)، الجزء الأول، مارس ٢٠١٨، ص ص ١٣٩ – ١٩٠

واقــع معـايير الجـودة

في معـاهـد وبـرامـج الـتربيـة الـفـكريـة

إعـداد

أ. د/ ناصر بن سعد العجمي
أستاذ التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الملك سعود

أ/ أميره بنت صابر المطيري
محـــاضـــر
كلية التربية - جامعة شقراء

DOI: 10.12816/0045459

واقع معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية

إعداد
أ. د/ ناصر بن سعد العجمي (*) & أ/ أميره بنت صابر المطيري (**)

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على واقع معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات، ودراسة واقع هذه المعايير في جوانب (الرؤية والرسالة، الادارة والعاملين، البيئة التعليمية، التقييم والتشخيص، الخدمات والبرامج)، والتحقق من اثر متغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والدورات التدريبية والمكان التربوي في اجابات معلمات التربية الفكرية، ودراسة المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة في (الجوانب التنظيمية، الجوانب التعليمية، الجوانب القيادية). ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم تصميم أداة الدراسة (الاستبانة)، وقد قام الباحثان بإعدادها بالاستفادة من الاطار النظري والدراسات السابقة، وذلك في ضوء ما تم صياغته من أهداف واسئلة لهذه الدراسة، وقد شملت عينة الدراسة العشوائية معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مدينة الرياض، وتكونت العينة العشوائية من (١٦٢) معلمة، قام الباحثان بتوزيع الاستبانة عليهن وتحليلها، وقد اوضحت نتائج الدراسة موافقة المعلمات على وجود معايير الجودة في المعاهد والبرامج في جوانب (الرؤية والرسالة، الادارة والعاملين) بدرجة عالية من الموافقة، فيما أبدت المعلمات موافقة متوسطة في النتائج على تطبيق معايير الجودة في المعاهد والبرامج في جوانب (البيئة التعليمية، التقييم والتشخيص، البرامج والخدمات) كما اتفقت معلمات التربية الفكرية بصورة مرتفعة على ان هناك معوقات تحول دون تطبيق معايير الجودة تتمثل في (الجوانب التنظيمية، الجوانب التعليمية)، في حين تباينت اراؤهن حول (الجوانب القيادية) فكانت درجة الموافقة متوسطة.

الكلمات المفتاحية: الاعاقة الفكرية، معايير الجودة، معوقات تطبيق الجودة.

(*) أستاذ التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك سعود
(**) محاضر - كلية التربية - جامعة شقراء

The Reality of Quality Standards in Institutes and Programs for students with disability Education

Prof. Nasser Al-Ajmi & Amera Saber Al-Mutairi

Abstract

This study aimed to identify the reality of quality standards in institutes and programs Intellectual Education in the Kingdom of Saudi Arabia from the viewpoint of the teachers, the study of these standards in all aspects (vision, goals, management and staff, the educational environment, evaluation and diagnosis , services and programs), and checking the impact of the variables: years of experience, qualifications and training courses in the answers of teachers, and the study of the obstacles that prevent the application of quality in the (organizational aspects, educational aspects, aspects of leadership). To achieve the goal of this study, the researchers prepared questionnaire by taking advantage of the theoretical background and previous studies, matching the goals and questions of this study, the sample taken randomly from teachers of disability intellectual in Riyadh, and it was (162) teachers, the results of the study show consent of the teachers of the existence of quality standards in the institutions and programs in the aspects (vision, mission, management and employees) in a high degree of approval, while they gave a medium approval of the existence of quality standards in the institutions and programs in the aspects of (educational environment, evaluation and diagnosis, programs and services) the teachers agreed that there are obstacles to the application of quality standards is the (organizational aspects, educational aspects), in while opinions varied about the (leadership aspects) it was a medium degree of approval.

Keywords: intellectual disability, quality standards, application of quality obstacles.

مقدمة

يحظى ميدان التربية الخاصة في جميع دول العالم وخاصة الدول المتقدمة باهتمام واضح في تطوير البرامج والخدمات والمعاهد والكوادر العاملة، فمن حقوق ذوي الإعاقة على مجتمعهم مساعدتهم في استخدام قدراتهم الحالية ليعيشوا حياة أقرب ما تكون الى الحياة العادية.

وتعد الإعاقة الفكرية من الإعاقات التي تحظى باهتمام كثير من الباحثين والمختصين، حيث أن تأثيرها لا يقتصر على جانب واحد فقط من شخصية الطفل ذي الإعاقة الفكرية، بل يشمل جوانب مختلفة منها: الجانب المعرفي، والاجتماعي واللغوي والانفعالي، ولا يتوقف هذا التأثير عند هذا الحد بل يمتد ليشمل أسر هؤلاء الأطفال والمجتمع كله (الخطيب، ٢٠١٢).

وقد نالت في الاونة الاخيرة أساليب الرعاية التربوية والإرشادية للإعاقة الفكرية اهتماماً متزايداً من الباحثين والمتخصصين نظراً لتعقد عواملها ومسبباتها ومظاهرها، وما يترتب عليها، وذلك يعكس الاهتمام بفهم ذوي الإعاقة بقصد رعايتهم وتوفير الخدمات الصحية والاجتماعية والتربوية والتأهيلية اللازمة لهم، بشكل يتناسب مع سياسات الدول المختلفة في هذا المجال من اجل الاستفادة بما تبقى لديهم من قدرات، ومن ثم تحقيق الكفاية الذاتية والاجتماعية والمهنية التي تمكنهم من الحياة والتوافق في المجتمع (بخش، ٢٠٠٢).

وبالنسبة للمملكة العربية السعودية فقد اهتمت بذوي الاعاقة بشكل عام والإعاقة الفكرية بشكل خاص، فسنت قوانين وتشريعات متعددة في هذا المجال، حيث صدر القرار رقم (٢١٩) والمتضمن الموافقة على دراسة أوضاع ذوي الاعاقة وتأمين الرعاية اللازمة لهم، وفي القرار رقم (٢٧/ ٣١٩٥) تمت الموافقة على إصدار اللائحة التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، بهدف الارتقاء بمستويات التربية والتعليم والتأهيل للأطفال ذوي الاعاقة بفئاتهم المختلفة، بغرض الوصول بهم إلى أفضل مستوى وإعدادهم للإندماج في المجتمع (القحطاني، ٢٠٠٧).

وتميزت المملكة العربية السعودية بتطبيق الأساليب التربوية الحديثة لذوي الاعاقة من البنين والبنات، واهتمت بتطبيق المعايير الدولية في المدارس والمعاهد الفكرية لكونها جزءاً مهماً من النظام التعليمي، وسعت المؤسسات الى الوصول لدرجة مقبولة من التميز في إتقان العمل وارتفاع مستويات الأداء، حتى تلحق هذه المعاهد بركب التجديد (الغامدي، ٢٠١٤).

ونتيجة لكثرة وتعدد المؤسسات المساهمة في تقديم الخدمات التربوية الخاصة، نتج بعض القصور والنقص الواضح في الضوابط الإجرائية الخاصة بالتقويم والمتابعة لجودة تقديم وإتصال العملية التربوية التعليمية ، إضافة إلى محدودية وضعف عملية الإشراف والمتابعة, لذا فقد حظيت عمليات اصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم، وذلك لتحقيق مبدأ الجودة الشاملة كأداة قياسية وتقويمية متكاملة، والمتمثل بتطوير مسار العملية التربوية والتعليمية وتحقيق أهدافها بدرجة عالية من الكفاءة، كما تسعى الدول إلى تحسين البرامج والخدمات التربوية المقدمة بصورة مستمرة وتلافي الأخطاء والتصدي لها قبل حدوثها، وخلق مناخ ايجابي فعال يحل المشكلات ويوفر فرص النجاح بالطرق العلمية (الخطيب، ٢٠١٢).

تقاس الجودة في البرامج والمعاهد الفكرية من خلال ما تقدمه ومدى تحقيقها للأهداف الموضوعة لها وفق مقاييس مصممة خصيصاً لتقييم تلك البرامج، ونظرا لأهمية معايير الجودة في تقييم برامج ومعاهد التربية الفكرية وتشخيص واقعها، جاءت هذه الدراسة لتركز على معرفة واقع معايير الجودة في برامج ومعاهد التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية.

وتأسيساً على ما سبق تأتي هذه الدراسة لمعرفة واقع معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر المعلمات, وتنبع أهمية الدراسة من انها تناقش معايير الجودة في المراكز والمعاهد الخاصة السعودية، وقد اظهرت العديد من الدراسات وجود قصور في معايير الجودة، كما لاحظ الباحثان ومن خلال عملها وجود العديد من أوجه الضعف والقصور في تطبيق معايير الجودة في برامج التعليم الفردية لطلبة ذوي الاعاقة على الرغم من اهتمام وتركيز الجهات المعنية بهذه الفئة وبالتالي فان دراسة واقع البرامج والخدمات التعليمية في ميدان التربية الفكرية ودرجة تطبيق معايير الجودة ومعرفة معوقات التطبيق تفرضها الضرورة لمعرفة وتحديد نقاط القوة والضعف لتعزيز الاولى وتفادي الثانية، فضلا عن ان نتائج هذه الدراسة قد تفيد المهتمين بالواقع المطبق في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة, وتأتي الحاجة لهذه الدراسة للإشارة الى واقع برامج ومعاهد التربية الفكرية ومدى مطابقتها لمعايير الجودة.

ثانياً: مشكلـــة الـــدراســـة:

تعد الجودة في التعليم من أهم الوسائل والأساليب المساعدة في تطوير وتحسين النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية، ولا بد من الاهتمام بها ودراستها في المؤسسات العلمية.

وقد جاءت الدراسات لتؤكد وجود قصوراً في الجودة وعدم وجود معايير جديدة لتقييمها، فقد أوصى الزارع (٢٠١٥) في ضوء دراسته التي اجراها على معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة جدة بضرورة إجراء دراسات أخرى على عينات جديدة ومتغيرات أخرى، وضرورة التقيد بالمعايير العالمية الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين، وتفعيل القوانين المتعلقة بعمل المراكز الحكومية والخاصة في مجال عملية التشخيص.

ذكر (النهدي، ٢٠٠٧) وجود قصور في الالتزام بمعاير التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، وتذكر بخش (٢٠٠٢) أن هناك قصوراً في البرامج المقدمة للمعلمين كونها دورات تقليدية تفتقر إلى الاهتمام بالجوانب العملية وتنفذ في مدة زمنية قصيرة، ويذكر أبو الحسن والخطيب (٢٠١٢) ان هناك حاجة ماسة للتعرف على واقع برامج ومعاهد التربية الفكرية في المملكة، وتقييم هذه البرامج المخصصة لذوي الاعاقات الفكرية، من أجل معالجة نقاط الضعف، وتحديد أماكن الخلل.

جاءت هذه الدراسة مكملة للدراسات السابقة، وتسعى الى التعرف على واقع معايير الجودة في برامج وخدمات مؤسسات الاعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، وتحديد درجة تطبيق معايير الجودة في هذه البرامج والمعاهد، من خلال الاجابة على التساؤل الرئيس التالي:

ما واقع معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأسئلتها فان الدراسة الحالية تهدف الى:

١- التعرف على درجة تطبيق معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية.

٢- الكشف عن الفروق الاحصائية في واقع معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر المعلمات في جوانب (الرؤية والرسالة والأهداف، الادارة والعاملين، البيئة التعليمية، التقييم والتشخيص، الخدمات والبرامج) والتي تعزى الى المتغيرات الشخصية (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، المكان التربوي).

٣- تحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية.

رابعاً: أسئلـــــة الـــدراســـة:

يتفرع من تساؤل الدراسة الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما واقع تطبيق معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ في درجة توفر معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر المعلمات في جوانب: الرؤية والرسالة والأهداف، الادارة والعاملين، البيئة التعليمية، التقييم والتشخيص، الخدمات والبرامج تعزى إلى (سنوات خبرة المعلمات، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، المكان التربوي)؟

٣- ما المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير الجودة في معاهد و برامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية؟

خامساً: أهميـــــة الـــدراســـة:

أ) الأهميــة النظـريـة:

١- لا بد من وجود معايير يتم من خلالها تقييم الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية، ويتم تحديثها وتطويرها، وقد جاءت هذه الدراسة للوقوف على واقع هذه المعايير في المملكة.

٢- قد تعتبر هذه الدراسة اضافة للأدب النظري والدراسات السابقة حول معايير الجودة، ويمكن الرجوع اليها في الدراسات المستقبلية.

٣- تفيد هذه الدراسة في الكشف عن معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

ب) الأهميــة التطبيقيــة:

١- تحقيق مستوى فاعليه وأداء نوعي لمؤسسات التربية الفكرية عن طريق الكشف عن معايير الجودة في هذه المعاهد والبرامج.

٢- استخلاص نتائج ومقترحات قد تفيد مؤسسات التربية الفكرية في البرامج التي تقدمها.

٣- قد تفيد هذه الدراسة المسؤولين في التعليم في وضع برامج واليات واستراتيجيات تسهم في زيادة مستوى الجودة في البرامج والخطط التطويرية الخاصة بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

سادساً: حدود الدراسة:

١- الحدود الموضوعية: اشتمل موضوع هذه الدراسة على واقع معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية، وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، المكان التربوي).

٢- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على برامج ومعاهد التربية الفكرية للبنات التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض .

٣- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة- بمشيئة الله -خلال العام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ.

٤- الحدود البشرية: شملت هذه الدراسة معلمات التربية الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (٢٦٩) معلمة بحسب احصائية وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (إدارة التعليم ١٤٣٥-١٤٣٦).

سابعاً: مصطلحات الدراسة:

المعايير:

"هي عبارات تشير الى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويعتبر الحد الأدنى هو أقل الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد أو المؤسسة كي تلحق بالمستوى الأعلى، ولكي تؤدي وظيفتها في المجتمع." (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٨، ٢).

وتعرف المعايير اجرائياً بانها القواعد والشروط التي ستقاس في معاهد وبرامج التربية الفكرية، والتي يجب توفرها لتحقيق مستوى معين من الجودة، ويمكن من خلال هذه القواعد والشروط تقييم أداء المعاهد والبرامج.

الجودة:

للوقوف على معنى ضبط الجودة في التعليم يذكر الزواوي (٢٠٠٣) أن الجودة في التعليم هي معايير عالمية للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، واعتبار المستقبل هدفاً نسعى إليه جميعاً. وقد بادر المجلس الأمريكي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة(Council for Exceptional Children) (CEC) إلى تبني جملة من معايير الممارسة المهنية في ميدان التربية، وهي: (١) معايير الممارسة المهنية للمعلمين. (٢) المعايير

المتصلة في تعليم ذوي الإعاقات. (٣) المعايير المتصلة بالتعاون والتواصل. (٤)الإدارة والمعلمون والمرشدون وأولياء الأمور. (٥) البيئة التعليمية. (٦) استراتيجيات التدريس. (٧) الدمج والخدمات الانتقالية. (٨) البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد. (Robertson, 2003)

أما الجودة في مجال التعليم فيقصد بها: حالة من التوافق بين العمليات الإدارية والتعليمة من خلال توحد المصفوفات للوصول إلى مستوى صفر من العيوب (العضاضي، ٢٠١٢).

كما تعرفها الجمعية الأمريكية للجودة (American Society for Quality (ASQ)) بانها التميز في السلع والخدمات، وخاصة درجة مطابقتها لمتطلبات العملاء وارضائهم (Chandrupatla, 2009).

وتعرف الجودة في التربية الخاصة اجرائياً على انها رفع مستوى التعليم والبرامج في معاهد وبرامج التربية الفكرية للوصول الى معاهد وبرامج نوعية متميزة غنية بالبرامج والاساليب الفاعلة والملائمة.

معاهد التربية الفكرية:

يعرفها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٧هـ) على أنها مدارس داخلية أو نهارية تخدم الطلاب ذوي الاعاقة.

وتعرف اجرائياً على أنها المؤسسات المعتمدة من قبل الدولة لتقديم الخدمات والرعاية لذوي الاعاقة الفكرية، وتعمل على تنمية مهاراتهم من خلال البرامج والانشطة المختلفة.

برامج التربية الفكرية:

يعرفها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٧هـ) على أنها برامج متخصصة في التربية الفكرية موجهة للطلاب ذوي الإعاقة المطبقة في مدارس التعليم العام.

وتعرف برامج التربية الفكرية اجرائياً على أنها الفصول الملحقة بمدارس التعليم العام التي تقدم خدمات التربية الخاصة لتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

الاعاقة الفكرية:

يعتمد تشخيص الاعاقة الفكرية على تعريف الجمعية الأمريكية للإضطرابات النمائية والإعاقة الفكرية (٢٠١٠)، حيث عرفت الاعاقة الفكرية على أنها: إعاقة تتميز بانخفاض ملحوظ في الأداء العقلي والسلوك التكيفي والتي تغطي مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية اليومية والوظيفية، وينشأ هذا العجز قبل سن ١٨ عاما. (American AAIDD Association On Intellectual And Developmental Disabilities, 2010)

معلمات التربية الفكرية:

يعرف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٧هـ) معلمة التربية الفكرية على أنها المعلمة المتخصصة في التربية الفكرية وتشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة.

الاطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

يستعرض الاطار النظري أهم المفاهيم النظرية المرتبطة بموضوع الدراسة مثل مفهوم الاعاقة الفكرية، اضافة الى مفهوم الجودة ومعاييرها.

مفهوم الاعاقة الفكرية:

ساهم تعدد مجالات تخصص العلماء الذين اهتموا بمفهوم الإعاقة الفكرية إلى ظهور العديد من التعريفات المتباينة وبالتالي اختلاف المعايير التي يستندون عليها في تعريفهم لهذا المفهوم فالتعريفات الطبية تركز على الأعراض الفسيولوجية كمحك لتفسير حالة الإعاقة الفكرية أما علماء النفس فقد اعتمدوا على درجة الذكاء كمحك أساسي للحكم بالإعاقة الفكرية ,كمااعتبر علماء التربية الفشل في التحصيل الدراسي وتكرار سنوات الرسوب في المدرسة مؤشرا لوجود الإعاقة الفكرية (كوافحة وعبدالعزيز, ٢٠٠٣).

ويعتبر التعريف الطبي لمفهوم الإعاقة الفكرية من أقدم التعريفات للإعاقة الفكرية، وقد ركز التعريف الطبي على أسباب الإعاقة الفكرية وتمثل في وصف الحالة وأعراضها وأسبابها ولقد وجهت انتقادات لهذا التعريف تتمثل في صعوبة وصف الإعاقة الفكرية بطريقة رقمية تعبر عن مستوى ذكاء الفرد (الروسان، ٢٠١٠).

كما اشار "دول" الى أن الحكم على فرد ما بأنه ذو إعاقه عقليه يفترض أن تتوافر فيه ستة عناصر وهي: عدم النضج الاجتماعي، ووجود نقص عقلي واضح، وتكون الإعاقة العقليه ناتجه عن توقف النمو العقلي، وتتضح الإعاقة العقليه لديه عند البلوغ، وله أصل بنوى موروث ومكتسب، وهذه الإعاقه تكون غير قابلة للشفاء عن طريق العلاج (بخش، ٢٠٠٠، ص٧).

اما مفهوم الإعاقة الفكرية من وجهة النظر الاجتماعية: فقد ظهر هذا المفهوم نتيجة للانتقادات التي وجهت للمقاييس الاجتماعية وخاصة ستانفورد بينيه ووكسلر، في قدرتها على قياس القدرة الفكرية للفرد، فقد وجهت الانتقادات الى محتوى تلك المقاييس وصدقها وتأثرها بعوامل عرقية وثقافية وفكرية، ويركز التعريف الاجتماعي على مدى نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه في نفس المجموعة العمرية ويعتبر الفرد ذو إعاقه فكريه إذا فشل في القيام بالمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه (الروسان، ٢٠١٠).

وقد ركزت التعريفات التربوية على معايير القدرة على التعلم حيث ترى أن الطفل الذي لديه اعاقة فكرية بسيطة هو الطفل الذي يستطيع الاتصال بأقرانه بواسطة الكلام والكتابة، ولكن يظهر تأخراً في سنتين أو ثلاث من دراسته، دون أن يعود هذا التأخر إلى الكفاءة الذاتية له. وكذلك أشار بعضهم إلى أن الاعاقة الفكرية البسيطة: عبارة عن تأخر في التطور العقلي للطفل بحيث يتعلم ببطء أكثر من الأطفال الذين هم في مثل سنه (القحطاني، ٢٠٠٧).

وقد عرفت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي الاعاقة الفكرية عام ١٩٩٢ على أنها نقص في الأداء الوظيفي الراهن، يتسم بأداء ذهني وظيفي دون المتوسط يكون متلازما مع جوانب قصور في اثنتين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية الأتية: التواصل، والعناية الشخصية، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، والاستفادة من مصادر المجتمع، التوجه الذاتي، والصحة والسلامة والجوانب الوظيفية، وقضاء وقت الفراغ، ومهارات العمل، والحياة الاستقلالية ويظهر ذلك قبل سن الثامنة عشر. (الجلامدة، ٢٠٠٧، ص١٣) , وقد قامت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) بتغيير اسمها في الأول من يناير من العام (٢٠٠٧م) لتصبح الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية وقد أصدرت تعريفها الحديث للاعاقة الفكرية عام (٢٠١٠) وعرفتها على أنها: إعاقة تتميز بانخفاض ملحوظ في الأداء العقلي والسلوك التكيفي والتي تغطي

مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية اليومية والوظيفية، وينشأ هذا العجز قبل سن ١٨ عاماً. (American AAIDD Association On Intellectual And Developmental Disabilities, 2010)

وهناك عدة أمور لابد من مراعاتها عند تعريف الإعاقة الفكرية ومنها:

١- تزامن الظهور: القصور العقلي يظهر في نفس الوقت مع القصور في مهارات التكيف

٢- علاقة القصور: القصور في مهارات التكيف عائد إلى القصور العقلي أكثر منه إلى ظروف أخرى مثل القصور الحسي.

٣- مهارات التكيف: إن الوظائف الفكرية لا تكفي لتشخيص الاعاقة الفكرية فلابد من وجود قصور في مهارات التكيف.

٤- تأثير هذا القصور على الجوانب الوظيفية يجب أن يكون شاملاً بدرجة كافية بحيث يقع في مهارتين على الأقل من المهارات التكيفية.

٥- ظهور الاعاقة الفكرية قبل سن الثامنة عشرة (القحطاني، ٢٠٠٧).

يتضح مما سبق ان مفهوم الاعاقة الفكرية قد تم تناوله وتعريفه من زوايا ووجهات نظر متعددة، الا أن معظم هذه التعريفات قد تعرضت للنقد لإغفالها جانب او أكثر من جوانب الإعاقة الفكرية، وتركيزها على جانب معين، حتى ظهر تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية حيث حاول أن يقدم تعريفاً شاملاً ومتكاملاً يضم عناصر التعريفات السابقة، الأمر الذي جعل من تعريف الجمعية الأمريكية التعريف الأكثر قبولاً لدى العديد من المهتمين والباحثين بموضوع الاعاقة الفكرية.

مفهـــوم الجـــودة ومعـــايـــيرهـــا:

تتباين التعريفات بشان مفهوم الجودة كغيره من المفاهيم ، فالجودة تعني أشياء مختلفة باختلاف تقدير الأشخاص، واختلاف اهتماماتهم وأولوياتهم وأهدافهم، الا أن هذا التبيان الشكلي في المفاهيم يكاد يكون متمثلا في المضامين الهادفة اذ انه يتمحور حول الهدف الذي تسعى لتحقيقه المنظمة، والذي يتمثل بالمستهلك او المستفيد من خلال تفاعل كافة الأطراف الفاعلة في المؤسسة أو المنظمة.

"يرجع مفهوم الجودة إلى الكلمة اللاتينية (Qualitas) التي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة صلابته، وكانت تعني قديما الدقة و الإتقان، ويستخدم مصطلح الجودة للدلالة على أن منتوج جيد أو خدمة جيدة، لكن من الخطأ أن نعتقد أن المنتوجات أو الخدمات ذات الجودة العالية هي فقط المنتجات أو الخدمات الأكثر كلفة وإنما هي تلك المنتجات أو الخدمات التي تتناسب وحاجات وتوقعات العملاء من حيث الأداء المرتفع والتكلفة المنخفضة وتوفر المنتوج أو الخدمة بالكمية المطلوبة والوقت المناسب" (نور الدين، ٢٠٠٧، ص٢).

كما تعرف الجودة على أنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة، كما ويعرفها المعهد الأمريكي للمعايير (National Standards Institute) بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة. (السيد، ٢٠١٠، ٦٥)

وتعرف المنظمة الدولية للمقاييس (International Standarization Organization) الجودة على أنها: عرض موجز لمجموعة من المتطلبات التي ينبغي أن تتحقق في منتج أو عملية ما فيما اذا كان هناك أسلوب تحقيق الايفاء بهذه المتطلبات ويجعل العملية ممكنة. ويرى(Newton, 2006) ان الجودة هي أفضل ما يمكن تحقيقه في منتج او خدمة من خلال تحديد واضح لمجموعة من المعايير التي يستخدمها كل أصحاب المصلحة عند الحكم على ذلك المنتج او الخدمة.

من التعريفات السابقة يرى الباحثان أن الجودة تعني مجموعة المميزات أو الخصائص أو الصفات التي تتوفر في منتج أو خدمة معينة وتجعل هذا المنتج أو الخدمة قادرين على الايفاء بحاجات المستهلكين الصريحة أو الضمنية وبالتالي الوصول بهم إلى درجة الرضا.

أما فيما يتعلق بمفهوم الجودة في التعليم فيقصد بها: مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر العملية التعليمية، وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات وعمليات، ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي الى تحقيق الأهداف المنشودة (مجيد والزيادات، ٢٠٠٨، ٧٥).

كما يقصد بها اداء العمل بطريقة صحيحة وفق مجموعة من المعايير، والمواصفات التربوية اللازمة لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي بأقل جهد، وتكلفة، حيث ان مبدأ الجودة

في التعليم يركز على تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية، واهداف المجتمع، وتلبية احتياجات سوق العمل من حيث المواصفات، والخصائص التي يجب أن تتوافر في المنتج التعليمي بما في ذلك مدخلاته وعملياته. (السيد، ٢٠١٠، ٦٨)

ويعرفها معهد الجودة الفيدرالي بأنها: منهج تطبيقي شامل يهدف الى تحقيق حاجات وتوقعات العميل حيث يتم استخدام الأساليب الكمية من أجل التحسين المستمر في العمليات والخدمات في المؤسسة التعليمية. (اللواتية والدرمكي، ٢٠١١، ٣١)

ويرى الطاهر (٢٠٠٧، ٢٨١) أن الجودة هي : جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لدفع وتحسين وحدة المنتج التعليمي، وبما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي.

ويرى الباحثان أن الجودة في التعليم تعني السمات التي تتعلق بالعملية التعليمة، والتي يمكن من خلالها تلبية احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

تقوم الجودة في التعليم على مبادىء عدة كالعمل ضمن معايير متفق عليها والتركيز على التلميذ والاعتماد على التقويم بأنواعه والاستمرارية في التطوير والتزام ذوي العلاقة بالجودة ومتطلباتها والمراجعة الدائمة (العواد، ٢٠٠٢) ويرى دياب (٢٠٠٦) ان تطبيق معايير الجودة يلعب دوراً مهما في تطوير التعليم، حيث يتم وضع معايير الجودة أساسا للتوجيه والتقييم، وتتضمن المحاور الرئيسية كلا من الإدارة التعليمية والبرامج التعليمية، والتشريعات، والمباني المدرسية وتجهيزاتها، والمستوى التعليمي للتلاميذ، وطرق التدريس، والكتب المدرسية، والموارد المالية وكفاءة الهيئة التعليمية والإدارية، وجودة تقييم الأداء.

وقد اشار الإعلان العالمي حول التعليم في القرن الحادي والعشرين في المادة (١١) أن معايير الجودة في التعليم مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن تشمل جميع مكونات العمل التربوي ومنها: البرامج التعليمية، المناهج الدراسية، البحوث العلمية، الطلاب، المباني والمرافق والأدوات، توفير الخدمات للمجتمع المحلي، التعليم الذاتي الداخلي، المناخ التربوي، التنوع وتجنب التنميط (UNESCO, 1998). ولقد حددت منظمة التربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) (UNESCO, 2010). عدداً من التحديات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام الشامل الذي

يدرس فيه الطلاب ذو الإعاقة مع طلاب التعليم العام كالتالي: تسرب المعلمين المدربين والصفوف المكتظة وعدم توافر المناهج المدرسية لذوي الإعاقة واستخدام العقاب الجسدي والنفسي ضد الطلاب والتركيز الرئيسي على التحصيل الدراسي والتصورات السلبية عن الفروق الفردية واعتبارها عقبات أمام المعلم وندرة المعدات المتخصصة المناسبة لذوي الإعاقة.

وتواجه المنظمات العالمية والمحلية على اختلاف أنواعها نوعاً آخر من التغيرات والتحديات يتمثل في زيادة حدة المنافسة على المستويين المحلي والعالمي، وما يصاحبهما من تغير في سلوك المستهلك أو المستفيد؛ الذي أصبح أكثر وعياً وثقافة في استهلاكه، وذا قدرة اكبر على انتقاء الخدمة الأفضل بعد اعتماده الجودة كمعيار أساسي لاختيار المنتج أو الخدمة، وبالتالي فان الضغوطات والتحديات لتوفير خدمات ذات جودة عالية وبتكاليف منخفضة دفعت الهيئات الحكومية للبحث عن المداخل الاستراتيجية التي تمكنها من وضع الأهداف وتوزيع الموارد، عن طريق تقييم البيئة الداخلية والخارجية التي تؤثر على برامج الهيئات الحكومة، وقد استحقت إدارة الجودة الشاملة باعتبارها منهج متكامل يعتمد على أداء إدارة في المنظمة وعلى التحسين المستمر في أساليب العمل، أن تكون أحدث المداخل المنهجية في تطوير أداء المؤسسات وإعادة هيكلتها. (الترتوري وجويحان، ٢٠٠٦، ٢٨)

وقد أصبحت الجودة لغة المعنيين بالتحسين والتطوير التعليمي سواء في القطاع التعليمي العام أو في مجال التربية الخاصة، نظراً لأهميتها البارزة بصفتها أحد التقنيات الادارية الحديثة التي تسهم في الإرتقاء بالقطاع التعليمي، وتماشياً مع ذلك؛ شهد ميدان التربية الخاصة تغير في فلسفة التربية الخاصة من مفهوم إتاحة برامجها إلى مفهوم جودة هذه البرامج، حيث بدأت منظومة التربية الخاصة السعي نحو الجودة لتحقيق اهدافها المرسومة بالصورة المثلى من خلال العمل الدائم على تقويم المسيرة التربوية من كافة الأوجه باستخدام الاجراءات والممارسات التي تشكل في النهاية إلى الجودة في برامج التربية الخاصة (أبو الحسن والخطيب، ٢٠١٢).

الدراسات السابقة:

قام الباحثان بمراجعة عدد من الدراسات السابقة للاستفادة منها في هذه الدراسة، والأخذ بنتائجها وتوصياتها، ومن أهم الدراسات التي حصل عليها الباحثان.

دراسة أبو الحسن والخطيب (٢٠١٢) والتي توصلت الى ان توفر معايير الجودة في برامج التربية الخاصة المقدم للطلاب ذوي الاعاقات جاء بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً في تقييم الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة لبرامج التربية الخاصة يعود لنوع البرنامج (دمج، عزل)، أو لمتغير التخصص. أما **دراسة هوساي والعريفي (٢٠١٥)** فقد خلصت الى التزام البرامج التعليمية الفردية التي أعدت في معاهد وبرامج التعليم الفكرية في أربعة معايير لمجلس الأطفال بالنسبة للتخطيط التربوي ولكنها افتقرت اثني عشر معياراً. وبينت نتائج **دراسة الزارع (٢٠١٥)** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة بينت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية لصالح فئة الخبرة (١٥) فأكثر في بعد القيادة والسياسات، وبعد التنمية المهنية والممارسات الأخلاقية، وبعد تطوير البرنامج وتنظيمه، وبعد البحوث والتقصي. وقد بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر نوع المركز حكومي/ خاص في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح الخاص. واجرى **الظفري والحراصية (٢٠١٥)** أيضاً دراسة توصلت إلى تباين مستويات جودة الخدمات المقدمة لذوي الاعاقة السمعية عند مقارنتها بالمعايير العالمية، بحسب وجهة نظر المعلمين والإداريين.

كما أجرى **كامل (٢٠١٤)** دراسة أظهرت نتائجها أن هناك أعداداً كثيرة من الأطفال ذوي الإعاقة لا تُتاح لهم الخدمات المختلفة في سن مبكر، وأن هناك احتياجاً لتطبيق الجودة في مؤسسات رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة وفق مجموعة من المعايير العالمية لجودة الخدمات الطبية والتأهيلية والتعليمية والمجتمعية، بالإضافة إلى عدم وجود معايير واضحة في محافظة أسوان لضبط جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة. كما أظهرت نتائج دراسة **السالم (٢٠١٣)** ان مستوى تقييم المعلمين لمجالات الخدمات التي تقدمها مراكز التربية الخاصة جاء بدرجة متوسطة لكل المجالات بينما جاء مستوى تقييم الطلبة للخدمات التي تقدمها مراكز التربية الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية بدرجة مرتفعة كما توصلت الى وجود فروق في مستوى تقييم المعلمين للخدمات التي تقدمها مراكز التربية الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في دولة الكويت تعزى للجنس لصالح الذكور وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة تقييم المعلمين للخدمات ككل وكذلك بالنسبة للمجالات التالية (مجال التوجيه والارشاد، مجال التدريب المهني، مجال التنمية

المهنية، مجال الخدمات التعليمية، ومجال خدمات النقل)، التي تقدمها مراكز التربية الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في دولة الكويت تعزى لمتغير (المؤهل العلمي) وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة تقييم المعلمين للمجال الطبي والاجتماعي والمهني للخدمات التي تقدمها مراكز التربية الخاصة للطلبة المعاقين سمعياً في دولة الكويت تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

وقام **المعهد الأمريكي للأبحاث (٢٠١٣)** باجراء دراسة توصلت إلى أن المدارس بحاجة إلى مزيد من التطوير المهني فيما يتعلق بالدعم التعليمي والسلوكي للطلاب ذوي الاعاقة كما أن هذه المدارس بحاجة أيضاً إلى مزيدٍ من الدعم الوظيفي خاصة فيما يتعلق بتعزيز دعم المناهج الدراسية من أجل تطبيق معايير الدولة المعتمدة. كما قام **الخطيب وآخرون (٢٠١٢)** بدراسة أظهرت نتائجها أن الدرجة الكلية لانطباق المؤشرات النوعية على مؤسسات التربية الخاصة للإعاقة الفكرية على جميع أبعاد اداة الدراسة كانت ذا درجة متوسطة، بسبب عدم وجود مؤشرات لضبط الجودة لمثل هذا النوع من البرامج في السابق، وبالتالي فإن القائمين على البرامج التربوية لا يعطوا اهتماماً كبيراً لقضية ضبط الجودة والنوعية لهذه البرامج. واجرت **الشخشير (٢٠١٢)** دراسة للتعرف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التربية الخاصة في شمال الضفة الغربية في فلسطين، واشارت نتائج الدراسة أن النسبة المئوية في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة قد بلغت (٧٤.٦٪) وهي نسبة مرتفعة، كما أظهرت النتائج أن مجال المنهاج حصل على مستوى متوسطاً من الاستجابة، حيث بلغت نسبته المئوية (٦٩.٤٪)، وأن مجال معلم التربية الخاصة حصل على درجة استجابة مرتفعة جداً، إذ بلغت النسبة المئوية للاستجابة (٨٢.٠٪)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير سنوات الخبرة لصالح أصحاب الخبرة الأصغر سناً، ووجود فروق دالة احصائياً في درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في شمال الضفة الغربية لفلسطين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي "الجنس" في مجال التخطيط لصالح الذكور، فيما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مراكز التربية الخاصة وفق متغيرات الجهة المسئولة عن مؤسسات التربية الخاصة، والمركز الوظيفي، والنوع الاجتماعي "الجنس" والمستوى العلمي وسنوات الخبرة بينما وجدت فروق دالة احصائياً في مجال تواصل المؤسسة مع أسر الأشخاص المعوقين وفق متغير العمر لصالح الفئة العمرية (أقل من٣٥) سنة.

وأظهرت نتائج دراسة **الغصاونة (٢٠١٢)** الى أن المجال الكلي لفاعلية البرامج التي تقدم في صفوف التربية الخاصة بمارس العاديين في محافظة الطائف جاءت بدرجة متوسطة، وأن بعدي (التقنية المساندة وتفاعل الأسر) جاءا بدرجة مرتفعة، وقد حل بعد التقنية المساندة في المرتبة الأولى وتلاه مجال تفاعل الأسر في المرتبة الثانية، أما بالنسبة لمجالات (الوسائل والمهارات الاجتماعية والترفيهي والبيئة التعليمية وخدمات تعديل السلوك والمناهج) فقد جاءت بدرجة متوسطة، في حين جاء مجال مخرجات التعليم بدرجة متدنية وفي المرتبة الأخيرة، كما وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقييم البرامج من وجهة نظر المعلمين والمديرين تعزى إلى المتغيرات التالية: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص،و نوع الإعاقة.

وقام **برنارد وآخرون (Barnard & others, 2012)** بدراسة هدفت الى التعرف على مدى امتثال البرامج والخدمات المقدمة للطلاب ذوي الاعاقة في مدرسة كانستيو جريينوود المركزية للمعايير القومية من أجل ضمان جودتها، وقد توصلت النتائج إلى وجود تحسينات مستمرة في هذه الأنشطة على مدار السنوات الأخيرة من أجل مطابقة المعايير القومية لضمان جودة برامج ذوي الاعاقة، كما توصلت الدراسة الى وجود عدد من البرامج والنشاطات غير المطابقة للمعايير الفيدرالية وقوانين الولاية لضمان الجودة، وهنالك أيضاً عدم مطابقة لمعايير الجودة فيما يتعلق بتطبيق برامج التعليم الفردية لطلبة ذوي الاعاقة، كذلك كان هنالك قصور في الاحتفاظ بسجلات الاجتماعات السنوية حول الأداء والتقدم التعليمي للطلبة. ومن جهة أخرى قام **بيلرينجر وآخرون (Bellringer & Cohen, 2012)** بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى كفاية نظم وممارسات التربية والتعليم لدعم جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها أقسام المدرسة للطلاب من ذوي الاعاقة، وقد توصلت الدراسة إلى أن التربية والتعليم قامت بوضع المعايير والمبادئ التوجيهية التي تساعد المدارس على تخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية المناسبة للطلاب ذوي الاعاقة، وحُددت هذه المعايير باسم "المعايير على نطاق المقاطعة الواجب على مجالس المدارس محاولة تلبيتها"، وفي دراسة **الخطيب (٢٠١١)** أشارت النتائج أن هناك بعدا واحدا كان ذا مستوى فاعلية مرتفع هو بعد البرامج والخدمات والبيئة التعليمية، وبعدُ واحد ايضاً ذو مستوى فاعلية متوسطة هو بعد "الإدارة والعاملين،

أما باقي الأبعاد "التقييم" و "الرؤية والفكر والرسالة" و"الدمج والخدمات الإنتقالية"، ومشاركة ودعم وتمكين الأسرة فكانت ذات مستوى فاعلية متدني. أما **الزارع (٢٠١٠)** فأجرى دراسة هدفت الى بناء مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين وتحديد درجة انطباقها على مراكز وبرامج الأطفال التوحديين في المملكة السعودية، وقد توصلت الدراسة الى ان هناك مؤشرات لعنصرين من عناصر ضبط الجودة انطبقت بدرجة عالية هي مؤشرات عنصر "البرنامج التربوي الفردي والخطة التعليمية الفردية"، و"تحليل السلوك التطبيقي تعديل السلوك"، في حين أن مؤشرات لخمسة عناصر انطبقت بدرجة متدنية وهي: مؤشرات عنصر "البيئة التعليمية المادية"، و"تقييم البرنامج المقدم والمركز"، و"الخدمات المساندة"، و"الكوادر العاملة"، و "مشاركة ودعم وتمكين الأسر".

وفي دراسة **الخالدي (٢٠١١)** أظهرت النتائج بأن هناك العديد من الحاجات المشتركة التي لا بد من توفيرها في مؤسسات التربية الخاصة مثل: الخدمات التربوية والاجتماعية، والعناية بالذات والحياة اليومية، والترويح والرياضة، والتأهيل، والرعاية الصحية، كما اشارت الى حاجة الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد للإرشاد. وكان مستوى فاعلية الخدمات المقدمة في مؤسسات الإعاقة كان متوسطاً. وأظهرت نتائج دراسة **هاله (Hala, 2010)** إلى أنه على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في مصر لتقديم خدمات متطورة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الا أن تلك الخدمات لا تزال بحاجة الى تحسينات. وتوصلت دراسة **العايد (٢٠١٠)** إلى مؤشرات لبعدين من أبعاد ضبط الجودة انطبقت بدرجة مرتفعة وهي: "استراتيجيات التعليم/ التدريس" و "بُعد البرنامج التربوي الفردي"، أما نتائج أبعاد المؤشرات المتبقية انطبقت بدرجة متوسطة. وأظهرت نتائج دراسة **البستنجي (٢٠٠٧)** أن نسبة مرتفعة من المراكز والمدارس التي اجريت عليها الدراسة في الاردن لا يوجد فيها فريق تقييم، حيث يقوم بالتقييم أخصائي واحد فقط، كما بينت النتائج أن أكثر مصادر المعلومات استخداماً كانت الأهل ثم الإختبارات والمقاييس، وأن أكثر أساليب التقييم البديل استخداماً هو أسلوب الملاحظة ثم أسلوب المقابلة، كما عبر المستجيبون عن تفضيلهم لاستخدام أساليب التقييم البديل وأنها مفيدة بدرجة كبير، وكذلك عبروا عن استخدامهم لها بدرجة متوسطة.

وتوصل **الخطيب (٢٠٠٧)** في دراسته إلى النتائج التالية: أن الجودة الشاملة للتعليم تمثل استراتيجية متكاملة لتطوير المؤسسات التعليمية، يعزى اهتمام النظام التعليمي بتطبيق الجودة الشاملة إلى عدد من المعطيات أبرزها: المنافسة الدولية، ارتفاع معدلات الالتحاق والإنفاق على التعليم، ظهور تقنيات جديدة في نظم المعلومات وأساليب الانتاج والنظر إلى الخدمات التعليمية بروح المشروع التجاري، أن أهم معايير الجودة الشاملة للتعليم تتمثل في تلبية احتياجات الطلبة، رغبات ممولي النظام التعليمي، كفاءة القيادة التربوية، التطوير المهني للهيئة التعليمية والإدارية وتحسين الأداء ونوعية المخرجات، بالإضافة إلى وجود عدة آليات يمكن تطبيقها لضبط الجودة الشاملة في التعليم ومن أهمها: التقويم الذاتي، والدراسات الذاتية، وتقويم إنتاج الطلاب التحصيلي.أما دراسة **سكاربريفك (Sharbrevik,2005)** فأظهرت نتائجها ان لتوافر المواد التعليمية تأثيراً كبيراً على جودة البرامج، وتوصلت الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى ثلاث متغيرات التابعة والصف، كما انخفضت الجودة مع مستوى الصف.

واجرى **الشلول (٢٠٠٥)** دراسة هدفت إلى تقويم البرامج التربوية المقدمة للمعاقين عقلياً في مراكز التربية الخاصة في مدينة عمان من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المديرين/ المديرات، المعلمين/ المعلمات على الأبعاد الأربعة للبرامج التربوية، وهي: (الخطة التربوية الفردية، والخطة التعليمية، وأساليب التدريس، وأساليب التقويم)، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيرات الدراسة. كما أجرى **براد شو وتنانت وليدات (Bradshaw, Tennant & Lydiatt, 2004)** دراسة توصلت الى أن معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بحاجة إلى تدريب أثناء الخدمة في مجال التشخيص وفي البرامج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. كما اجرى **ليبريرا (Librera, 2004)** دراسة خلُصت إلى أن مؤشرات جودة برنامج التوحد مقسمة إلى: اعتبارات البرنامج (اعتبارات البرنامج توضح العوامل مثل الموظفين، المناهج والأساليب التدريسية والتعاون المجتمعي التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في وضع وتنفيذ وتقييم برنامج دراسي للطلاب الذين يعانون من التوحد) واعتبارات الطالب (تركز على ممارسات التطوير لبرامج التعليم الفردي للطلاب الذين يعانون من التوحد). وأظهرت دراسة **روبرتسون (Robertson, 2003)** تحسن البرامج والخدمات

في مجال التربية الخاصة في فرجينا، كما تم تصحيح أوجه القصور التي لوحظت في هذه البرامج لتتوافق مع معايير الولاية لجودة التعليم. وقام **البكر (٢٠٠١)** بدراسة خصت إلى بلورة إطار متكامل للمواصفة الدولية للجودة في مجال التربية، إضافةً إلى وضع الخطوات الإجرائية لتوظيف مكونات(ISO 9002) وعناصر هذه المواصفة في تصميم ومراجعة أداء الأجهزة والعناصر والمحتويات ذات العلاقة بالعملية التربوية والتعليمية مثل: التحصيل العلمي، المناهج الدراسية، أداء موصلي الخدمة، المشكلات الطلابية، الجهاز الإداري، أساليب وطرق التدريس، التجهيزات المدرسية، النشاطات الصفية واللاصفية، التكلفة الدراسية للطالب، إضظافة إلى الجانب الخدمي المساعد للعملية التعليمية.

منهجيـــة الـــدراســـة واجـــراءاتهـــا

أولاً: منهـج الـدراسـة

لقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة, وقد تم اختياره؛ نظراً لملائمته موضوع الدراسة الحالية وأهدافها, وهو المنهج الذي يتم بواسطته استجواب أفراد مجتمع البحث أو عينه منهم, وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها (العساف, ١٩٩٥م، ص: ١٩١)

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ,واللواتي يعملن في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض (بنات) والبالغ عددهن (٢٦٩) معلمة, موزعات على معهدين و (٣٦) برنامج دمج التربية الفكرية (إدارة التعليم ١٤٣٥-١٤٣٦).

ثالثاً: عينة الدراسة:

تكونت العينة العشوائية البسيطة من (٢١٥) معلمة، قام الباحثان بتوزيع الاستبانة عليهن، وتمكنت من إستعادة (١٧٠) إستبانة كان عدد الصالحة منها للتحليل الإحصائي (١٦٢) إستبانة، وبذلك فقد تكونت العينة النهائية من (١٦٢) معلمة من معلمات التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية بنسبة (٦٠.٦٧٪) من مجتمع الدراسة.

رابعاً: خصائص أفراد عينة الدراسة:

يمكن توضيح عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة كما في الجداول رقم (٣-١، ٣-٢، ٣-٣)، والتي توضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والمكان التربوي.

جدول (٣-١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العـــــدد	النسبة المئوية
دبلوم	٤	٢.٥٪
بكالوريوس	١٤٥	٨٩.٥٪
ماجستير	١١	٦.٨٪
دكتوراه	٢	١.٢٪
المجموع	**١٦٢**	**١٠٠٪**

يلاحظ ان النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة كن من حملة شهادة البكالوريوس. والنسبة الأقل كانت من حملة شهادة الدكتوراة.

جدول (٣-٢): توزريع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
٣ سنوات فأقل	١٥	٩.٣٪
٤-٦ سنوات	٣٠	١٨.٥٪
٧-٩ سنوات	١٣	٨٪
١٠ سنوات فأكثر	١٠٤	٦٤.٢٪
المجموع	**١٦٢**	**١٠٠٪**

يلاحظ من الجدول السابق أن النسبة الأعلى كانت ممن يمتلكون ١٠ سنوات خبرة فأكثر، والنسبة الأقل كانت ممن يمتلكون خبرة من ٧ – ٩ سنوات.

جدول (٣-٣): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد الدورات التدريبية

عدد الدورات التدريبية	العدد	النسبة المئوية
لم أحصل على دورات تدريبية	٤	٪٢.٥
دورة تدريبية واحدة فقط	٦	٪٣.٧
دورتان الى ثلاث دورات تدريبية	٢٩	٪١٧.٩
أربع دورات تدريبية فاكثر	١٢٣	٪٧٥.٩
المجموع	**١٦٢**	**٪١٠٠**

يتضح من الجدول السابق أن أكثر أفراد العينة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية حصلن على (أربع دورات تدريبية فأكثر) بنسبة (٧٥٪)، وجاء بالمرتبة الأخيرة المعلمات اللواتي (لم يحصلن على دورات تدريبية) بنسبة (٢.٥٪).

جدول (٣-٤): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المكان التربوي

المكان التربوي	العدد	النسبة المئوية
معهد	٤٤	٪٢٧.٢
برنامج	١١٨	٪٧٢.٨
المجموع	**١٦٢**	**٪١٠٠**

يتضح من الجدول أن (١١٨) من أفراد عينة الدراسة من المعلمات يدرسن في (برنامج)، وذلك بنسبة مئوية (٧٢.٨٪)، وأن (٤٤) من أفراد عينة الدراسة من معلمات التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية يدرسن في (معهد)، وذلك بنسبة مئوية (٢٧.٢٪).

خامساً: أداة الدراسة

تتمثل اداة الدراسة في استبانة أعدها الباحثان، واشتمل الاستبيان على ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: وتضمن جمع معلومات عن عينة الدراسة توضح المتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية، المكان التربوي).

الجزء الثاني: وتضمن (٣٨) عبارة موزعة على خمسة محاور هي:

- المحور الأول: الرؤية والرسالة والأهداف لمعاهد وبرامج التربية الفكرية، (٥) عبارات.
- المحور الثاني: الادارة والعاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية، (٦) عبارات.
- المحور الثالث: البيئة التعليمية في معاهد وبرامج التربية الفكرية، (٩) عبارات.
- المحور الرابع: التقييم والتشخيص في معاهد وبرامج التربية الفكرية، (١٠) عبارات.
- المحور الخامس: الخدمات والبرامج في معاهد وبرامح التربية الفكرية، (٨) عبارات.

الجزء الثالث: وتضمن هذا الجزء (١٦) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي:

- المحور الأول: الجوانب القيادية، وتكون هذا المحور من (٥) عبارات.
- المحور الثاني: الجوانب التنظيمية، وتكون هذا المحور من (٧) عبارات.
- المحور الثالث: الجوانب التعليمية، وتكون هذا المحور من (٤) عبارات.

سادساً: صدق الاداة

الصدق الظاهري لآداة الدراسة:

تم عرضها على (١٠) من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وذلك لإبداء رأيهم في مدى وضوح عبارات الإستبانة ومدى مناسبتها، كذلك بيان مدى انتماء الفقرة للمحور، وبيان مدى دقة الصياغة من حيث سلامة اللغة ووضوح معانيها، وإضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين واعتماد العبارات المتفق عليها.

صدق البناء الداخلي

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلمة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأيضًا معامل الارتباط بين المحاور وبين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٣-٥) معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور الخمسة

المحور	الرؤية والرسالة	الادارة والعاملين	البيئة التعليمية	التقييم والتشخيص	الخدمات والبرامج

		والأهداف				
الرؤية والرسالة والأهداف	معامل الارتباط	١	**٠.٨٢٤	**٠.٦٣٨	**٠.٥٩٦	**٠.٧٥٨
	مستوى الدلالة		٠.٠٠٠	٠.٠٠١	٠.٠٠٢	٠.٠٠٠
الادارة والعاملين	معامل الارتباط			**٠.٧٩٥	**٠.٦٦١	**٠.٧٤٢
	مستوى الدلالة			٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
البيئة التعليمية	معامل الارتباط				*٠.٥٠٣	**٠.٦٤٩
	مستوى الدلالة				٠.٠١	٠.٠٠٠
التقييم والتشخيص	معامل الارتباط					**٠.٨٠٣
	مستوى الدلالة					٠.٠٠٠
الخدمات والبرامج	معامل الارتباط					١
	مستوى الدلالة					

*يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥) ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

ويتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين المحاور الخمسة تتراوح ما بين (٠.٥٠٣-٠.٨٠٣)، وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

جدول (٣-٦): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور: الرؤية والرسالة والأهداف وبين الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
١	٠.٨١٩	**٠.٠٠٠	٤	٠.٨٩٨	**٠.٠٠٠
٢	٠.٨٩٥	**٠.٠٠٠	٥	٠.٨٥٥	**٠.٠٠٠
٣	٠.٨٣٢	**٠.٠٠٠			

*يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥) ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

ويتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد الرسالة والأهداف تتراوح بين (٠.٨١٩-٠.٨٩٨)، وهي دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

جدول (٣-٧) معامل ارتباط بيرسون لعبارات محور: الادارة والعاملين وبين الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
١	٠.٨٢٧	**٠.٠٠٠	٤	٠.٨٣٢	**٠.٠٠٠
٢	٠.٨٤١	**٠.٠٠٠	٥	٠.٨١٨	**٠.٠٠٠
٣	٠.٨٧٣	**٠.٠٠٠	٦	٠.٨٦١	**٠.٠٠٠

*يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥) ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

ويتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد الادارة والعاملين تتراوح بين (٠.٨١٧-٠.٨٧٣)، وهي دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

جدول (٣-٨) معامل ارتباط بيرسون لعبارات محور: البيئة التعليمية وبين الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
١	٠.٦٦٣	**٠.٠٠٠	٦	٠.٧٠٢	**٠.٠٠٠
٢	٠.٦٨٧	**٠.٠٠٠	٧	٠.٨٨٠	**٠.٠٠٠
٣	٠.٦٦٤	**٠.٠٠٠	٨	٠.٦٦٩	**٠.٠٠٠
٤	٠.٨١٦	**٠.٠٠٠	٩	٠.٨٣٤	**٠.٠٠٠
٥	٠.٨٣٢	**٠.٠٠٠			

*يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥) ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

ويبين الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد البيئة التعليمية تتراوح بين (٠.٦٦٤-٠.٨٨٠)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥).

جدول (٣-٩): معامل ارتباط بيرسون لعبارات محور: التقييم والتشخيص وبين الدرجة الكلية للبعد

رقم	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة

العبارة			العبارة		
١	٠.٨٧١	٠.٠٠٠**	٦	٠.٨٥٠	٠.٠٠٠**
٢	٠.٨٧٩	٠.٠٠٠**	٧	٠.٩١٨	٠.٠٠٠**
٣	٠.٨٢٦	٠.٠٠٠**	٨	٠.٩٤٢	٠.٠٠٠**
٤	٠.٩١٢	٠.٠٠٠**	٩	٠.٩٢٣	٠.٠٠٠**
٥	٠.٩٠٦	٠.٠٠٠**	١٠	٠.٩٥٠	٠.٠٠٠**

*يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥) ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

بين الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط العبارات والدرجة الكلية لبعد التقييم والتشخيص تتراوح بين (٠.٨٢٦-٠.٩٥٠)، وجميعها دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

جدول (٣-١٠) معامل ارتباط بيرسون لعبارات محور :الخدمات والبرامج وبين الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
١	٠.٧٢٢	٠.٠٠٠**	٥	٠.٧٠٩	٠.٠٠٠**
٢	٠.٨٦٤	٠.٠٠٠**	٦	٠.٦٢٠	٠.٠٠٠١**
٣	٠.٤١١	٠.٠٤١*	٧	٠.٨١٠	٠.٠٠٠**
٤	٠.٥١١	٠.٠٠٩**	٨	٠.٨٥٩	٠.٠٠٠**

*يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥) ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

يبين الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط العبارات والدرجة الكلية لبعد الخدمات والبرامج تتراوح بين (٠.٤١١-٠.٨٦٤)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

جدول (٣-١١) معامل ارتباط بيرسون لعبارات محور الجوانب القيادية وبين الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
١	٠.٧٠٣	٠.٠٠٠**	٤	٠.٨٩٦	٠.٠٠٠**
٢	٠.٨٩١	٠.٠٠٠**	٥	٠.٩٤٢	٠.٠٠٠**
٣	٠.٩٤٠	٠.٠٠٠**			

*يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥) ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

يبين الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد الجوانب القيادية تتراوح بين (٠.٧٠٣-٠.٩٤٢)، وجميعها دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

جدول (٣-١٢) معامل ارتباط بيرسون لعبارات: محور الجوانب التنظيمية وبين الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
١	٠.٨٠٤	**٠.٠٠	٥	٠.٨٣٨	**٠.٠٠
٢	٠.٨٠٣	**٠.٠٠	٦	٠.٦١٥	**٠.٠٠
٣	٠.٧٦٥	**٠.٠٠	٧	٠.٨١٩	**٠.٠٠
٤	٠.٨٣٤	**٠.٠٠			

*يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥) ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

يبين الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط العبارات والدرجة الكلية لبعد الجوانب التنظيمية تتراوح بين (٠.٧٠٣-٠.٩٤٢)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

جدول (٣-١٣) يبين معامل ارتباط بيرسون لعبارات محور: الجوانب التعليمية وبين الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة
١	٠.٨٩٩	**٠.٠٠	٣	٠.٩٢٥	**٠.٠٠
٣	٠.٩١٦	**٠.٠٠	٤	٠.٨٨٠	**٠.٠٠

*يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥) ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

يبين الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد الجوانب التعليمية تتراوح بين (٠.٨٨٠-٠.٩٢٥)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥).

سابعاً: ثبات اداة الدراسة:

تم حساب ثبات الإستبانة وذلك بالتطبيق على عينه استطلاعية مكونة من (٢٠) معلمة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية, وذلك بإستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) كما هو موضح في الجدولين التاليين:

جدول (٣-١٣) قيم معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة الخاصة بتقييم معاهد وبرامج التربية الفكرية

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: الرؤية والرسالة والأهداف	٥	٠.٩٠٤
المحور الثاني: الادارة والعاملين	٦	٠.٩١٧
المحور الثالث: البيئة التعليمية	٩	٠.٨٩٦
المحور الرابع: التقييم والتشخيص	١٠	٠.٩٧١
المحور الخامس: الخدمات والبرامج	٨	٠.٨٥٢
الدرجة الكلية	**٣٨**	**٠.٩٧١**

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل كرونباخ ألفا أكبر من(٠.٨٠)، وهي قيم مرتفعة تعد مؤشرات جيدة على تمتع محاور الاستبانة بدرجة مرتفعة من الثبات.

جدول (٣-١٤) قيم معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة الخاصة بالمعوقات التي تحول دون تطبيق معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية

المحاور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: الجوانب القيادية	٥	٠.٩٢٥
المحور الثاني: الجوانب التنظيمية	٧	٠.٨٨٢
المحور الخامس: الجوانب التعليمية	٤	٠.٩٢٦
الدرجة الكلية	**١٦**	**٠.٩١٧**

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات كرونباخ ألفا أكبر من(٠.٨٠)، وهي قيم مرتفعة تعد مؤشرات جيدة على تمتع محاور الاستبانة الخاصة بهذا القسم بدرجة ثبات مرتفعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

لتسهيل تفسير النتائج تم إعطاء وزن للبدائل كما يلي: (موافق جداً = ٥، موافق = ٤، موافق نوعاً ما = ٣، غير موافق = ٢، غير موافق تماماً = ١) وصنفت الى خمس مستويات:

مرتفعة جدا	٥ –٤.٢٤
مرتفعة	٤.٢٣ –٣.٤٣
متوسطة	٣.٤٢ –٢.٦٢
منخفضة	٢.٦١ – ١.٨١
منخفضة جدا	١.٨٠ – ١

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية؟

المحور الأول : الرؤية والرسالة والأهداف

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي ودرجات الموافقة لاستجابات أفراد الدراسة مرتبًة تنازليًا لعبارات كل من المحاور الخمسة، وقد جاءت الاستجابات على النحو التالي:

جدول (٤-١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة للمتوسط الحسابي لعبارات محور: الرؤية والرسالة والأهداف

العبـــــارة		استجابة أفراد العينة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
		موافق جداً	موافق	موافق نوعاً ما	غير موافق	غير موافق تماماً				
١. يتبع البرنامج أو المعهد رسالة ورؤية ذات بعد إنساني	ت	٥٥	٦٥	٣٣	٦	٣	٤,٠١	٠,٩٣	١	مرتفعة
	%	٣٤	٤٠,١	٢٠,٤	٣,٧	١,٩				
٢. يتبنى البرنامج أو المعهد رسالة ورؤية تلائم احتياجات ذوي الإعاقة الفكرية	ت	٣٩	٥٨	٥٤	٤	٧	٣,٧٣	١	٣	مرتفعة
	%	٢٤,١	٣٥,٨	٣٣,٣	٢,٥	٤,٣				
٣. يضع البرنامج أو المعهد برنامجاً تنفيذياً لتحقيق الأهداف الموضوعة	ت	٤١	٦٢	٤٧	٩	٣	٣,٨٠	,٩٥	٢	مرتفعة
	%	٢٥.٣	٣٨.٣	٢٩	٥.٦	١.٩				
٤. يحدد البرنامج أو المعهد الأهداف العامة لتحقيق الرسالة المطلوبة	ت	٣٠	٧٥	٤٥	٨	٤	٣.٧٣	٠,٩٠	٣	مرتفعة
	%	١٨,٥	٤٦.٣	٢٧,٨	٤,٩	٢,٥				
٥. يقوم البرنامج أو المعهد بإعادة صياغة رؤيته ورسالته وأهدافه بشكل دوري وبمشاركة الهيئة التدريسية والادارية.	ت	٣٢	٥١	٤٢	٣١	٦	٣,٤٤	١,١	٥	مرتفعة
	%	١٩,٨	٣١,٥	٢٥,٩	١٩,١	٣,٧				
المتوسط الحسابي العام							**٣,٧٤**	**٠,٨٣**	***مرتفعة***	

في الجدول السابق جاءت العبارة (يتبع البرنامج أو المعهد رسالة ورؤية ذات بعد إنساني) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٠١)، وبدرجة موافقة مرتفعة، ويعزى ذلك إلى أن معاهد وبرامج التربية الفكرية لديها رؤية ورسالة إنسانية واضحة والقائمين عليهما يدركون أهمية وجود رسالة ورؤية تتواءم واحتياجات ذوي الإعاقة الفكرية. بينما جاءت العبارة (يقوم البرنامج أو المعهد بإعادة صياغة رؤيته ورسالته وأهدافه بشكل دوري وبمشاركة الهيئة التدريسية والإدارية)، في المرتبة

الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٤٤)، حيث ان هناك ٤٨.٧٪ من المعلمات اظهرن موافقة منخفضة، ويعزى ذلك إلى وجود رغبة حقيقية لدى القائمين على برامج ومعاهد التربية الفكرية ومعلمات التربية الخاصة بتطوير الرؤية والرسالة والأهداف من خلال مواءمتها مع التطورات المرتبطة بمعايير الجودة واقتناعهم بالتعاون بين الهيئة التدريسية والإدارية.

المحور الثاني: الإدارة والعـــــاملـــــين

جدول (٤-٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية
والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لعبارات محور: الإدارة والعاملين

العبـــــارة		استجابة أفراد العينة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
		موافق جداً	موافق	موافق نوعاً ما	غير موافق	غير موافق تماماً				
تستخدم التكنولوجيا في التخطيط وإدارة العملية التعليمية	ت	٤١	٦٥	٣٨	١٦	٢	٣.٧٨	٠.٩٧	١	مرتفعة
	%	٢٥.٣	٤٠.١	٢٣.٥	٩.٩	١.٢				
تتسلسل المسارات الدراسية الخاصة بحسب حاجة ذوي الاعاقة الفكرية	ت	٣٩	٦٢	٣٨	١٩	٤	٣,٦٩	١	٢	مرتفعة
	%	٢٤.١	٣٨.٣	٢٣.٥	٤.٧	٢.٥				
يتبع المعهد او البرنامج تخطيطاً لعملية تعليمية ممنهجة	ت	٢٨	٥٦	٤٩	٢٢	٧	٣.٤٦	١	٦	مرتفعة
	%	١٧.٣	٣٤.٦	٣٠.٢	١٣.٦	٤.٣				
تلتزم ادارة المعهد او البرنامج بتقديم الخدمات في الوقت المحدد للتلميذات.	ت	٣٠	٦٥	٤٧	١٤	٦	٣.٦١	١	٤	مرتفعة
	%	١٨.٥	٤٠.١	٢٩	٨.٦	٣.٧				
يبعث سلوك ادارة البرنامج او المعهد والعاملين فيه الثقة في نفوس المعلمين ويتسم بالشفافية والوضوح.	ت	٢٩	٦٦	٤٥	١٥	٧	٣.٥٨	١	٥	مرتفعة
	%	١٧.٩	٤٠.٧	٢٧.٨	٩.٣	٤.٣				
يتفهم البرنامج او المعهد للإحتياجات المحددة للتلميذات (فردية او جماعية).	ت	٣٤	٥٧	٥٢	١٦	٣	٣.٦٣	٠.٩٨	٣	*مرتفعة*
	%	٢١	٣٥.٢	٣٢.١	٩.٩	١.٩				
المؤشر العام							**٣.٦٣**	**٠.٨٤**		***مرتفعة***

يتضح من الجدول السابق ان العبارة (تستخدم التكنولوجيا في التخطيط وإدارة العملية التعليمية) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (٣.٧٨) وموافقة مرتفعة، ويعزى ذلك الى التطور التكنولوجي الذي يمس جميع نواحي الحياة، ويستخدم في معظم المجالات, ولا سيما العملية التعليمية، وجاءت العبارة (يتبع المعهد أو البرنامج تخطيطاً لعملية تعليمية ممنهجة مبنية على أساس خصائص المتعلم ومصالحه والتقييم المستمر لها) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣.٤٦) وموافقة مرتفعة. لكن نسبة ٤٨.١٪ من المعلمات ابدين موافقة متدنية عليها، ويشير ذلك إلى ضرورة الاهتمام بالتخطيط التعليمي لبرامج التربية الخاصة وموافقتها مع الفروق الفردية لذوي الإعاقة الفكرية وعمل التقييم المستمر، كما تفسر أيضاً بسبب ضعف التشخيص في البرامج، وهذا يؤدي الى عدم التعرف على خصائص المتعلم مما يؤثر سلباً على التخطيط لعملية تعليمية ممنهجة.

المحور الثالث: البيئـــــة التعليميـــــة

جدول (٤-٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية
والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لعبارات محو: البيئة التعليمية

العبـــــارة		استجابة أفراد العينة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
		موافق جداً	موافق	موافق نوعاً ما	غير موافق	غير موافق تماماً				
١- يتراوح عدد التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في الصف (٥-٦) تلميذات لكل معلمة في حالات الاعاقة الشديدة.	ت	٣٢	٤٩	٢٧	٣٣	٢١	٣.٢٣	١.٣	٥	متوسطة
	%	١٩.٨	٣٠.٢	١٦.٧	٢٠.٤	١٣				
٢- يتراوح عدد التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في الصف (٨-١٠) تلميذات لكل معلمة في حالات الاعاقة البسيطة.	ت	٤٠	٥٦	٣٣	٢٢	١١	٣.٥٦	١.١	١	مرتفعة
	%	٢٤.٧	٣٤.٦	٢٠.٤	١٣.٦	٦.٨				

العبارة		استجابة أفراد العينة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
		موافق جداً	موافق	موافق نوعاً ما	غير موافق	غير موافق تماماً				
٣- تتلاءم الغرف الصفية مع السلامة العامة، وتوفر العناصر اللازمة لذلك.	ت	٣٨	٤٤	٤٥	٢٦	٩	٣.٤٦	١.١	٣	مرتفعة
	%	٢٣.٥	٢٧.٢	٢٧.٨	١٦	٥.٦				
٤- تتوفر في الغرف الصفية الأدوات والوسائل التعليمية الملائمة لذوي الاعاقة الفكرية.	ت	٢٧	٤٦	٣٨	٣٧	١٤	٣.٢١	١.٢	٦	متوسطة
	%	١٦.٧	٢٨.٤	٢٣.٥	٢٢.٨	٨.٦				
٥-يتم تنظيم الغرفة الصفية على شكل أقسام تعليمية (تعليم جماعي، فردي ، لعب, رسم)	ت	٣٦	٥٥	٣٤	٢٧	١٠	٣.٤٩	١.١	٢	مرتفعة
	%	٢٢.٢	٣٤	٢١	١٦.٧	٦.٢				
٦- يوجد في كل غرفة تعليمية مكان لحفظ مستلزمات كل تلميذة وجدول تعليمي خاص بها.	ت	٣٣	٥٩	٣٣	٢٥	١٢	٣.٤٦	١.١	٣	مرتفعة
	%	٢٠.٤	٣٦.٤	٢٠.٤	١٥.٤	٧.٤				
٧- يعتبر محتوى المناهج الدراسية ممتع ومثير للإهتمام.	ت	١٥	٣٨	٥٤	٢٧	٢٨	٢.٩٠	١.٢	٩	متوسطة
	%	٩.٣	٢٣.٥	٣٣.٣	١٦.٧	١٧.٣				
٨- تحتوي المناهج الدراسية على النشاطات والتطبيق العملي.	ت	١٧	٤٦	٤٨	٢٩	٢٢	٣.٠٤	١.١	٧	*متوسطة*
	%	١٠.٥	٢٨.٤	٢٩.٦	١٧.٩	١٣.٦				
٩- يتناسب محتوى المناهج الدراسية مع احتياجات التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية.	ت	١٧	٤٢	٤٥	٣٢	٢٦	٢.٩٥	١.٢	٨	*متوسطة*
	%	١٠.٥	٢٥.٩	٢٧.٨	١٩.٨	١٦				
المؤشر العام							٣.٢٦	٠.٩١		***متوسطة***

يتضح من الجدول أن عبارة (يتراوح عدد تلميذات الإعاقة في الصف الواحد من ٨-١٠ لكل معلمة في حالات الإعاقة البسيطة) جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط (٣.٥٦) وموافقة مرتفعة، ويعزى ذلك إلى التزام المعاهد والبرامج بالعدد المسموح به من التلميذات ذوات الإعاقة بما يلائم قدرة المعلمات. وكانت عبارة (يعتبر محتوى المناهج الدراسية ممتع ومثير للإهتمام) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣.٠٤) وموافقة متوسطة. ويعزى ذلك الى عدم توفر مناهج دراسية خاصة بذوي الاعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الخاصة.

المحور الرابع: التقييـــــم والتشخيـــــص

جدول (٤-٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية
والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لعبارات محور: التقييم والتشخيص

العبـــــارة		استجابة أفراد العينة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
		موافق جداً	موافق	موافق نوعاً ما	غير موافق	غير موافق تماماً				
١. يوجد فريق متخصص للقيام بعمليات التشخيص وفق اليات عمليـــة التقيـــيم والتشـــخيص المنصوص عليها	ت	٢٦	٥٥	٣٥	٣٠	١٦	٣.٢٧	١.٢	٥	متوسطة
	%	١٦	٣٤	٢١.٦	١٨.٥	٩.٩				
٢. تتوافر في البرنامج أو المعهد أدوات تقييم وتشخيص ملائمة تتيح التشخيص بطرق متعددة.	ت	٢٣	٥٣	٣٨	٣٢	١٦	٣.٢١	١.٢	٨	متوسطة
	%	١٤.٢	٣٢.٧	٢٣.٥	١٩.٨	٩.٩				
٣. يتم تشخيص وملاحظة الطفل اثناء تعامله مع اسرته في المعهد او البرنامج.	ت	٢٢	٤٥	٥٢	٢٩	١٤	٣.١٩	١.١	١٠	متوسطة
	%	١٦.٣	٢٧.٨	٣٢.١	١٧.٩	٨.٦				
٤. يوجد غرفة خاصة لاجراء عملية التشخيص فيها وهي معدة إعداداً مناسباً	ت	٢٤	٥٤	٣٥	٣١	١٨	٣.٢١	١.٢	٩	متوسطة
	%	١٤.٨	٣٣.٣	٢١.٦	١٩.١	١١.١				

العبارة		استجابة أفراد العينة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
		موافق جداً	موافق	موافق نوعاً ما	غير موافق	غير موافق تماماً				
٥. تتعدد أساليب التقييم لتلميذات ذوات الاعاقة الفكرية لتشمل الملاحظة والمقابلة.	ت	٣٠	٥٩	٤١	٢٢	١٠	٣.٤٧	١.٢	١	مرتفعة
	%	١٨.٥	٣٦.٤	٢٥.٣	١٣.٦	٦.٢				
٦. تستخدم في عملية التقييم والتشخيص اختبارات وأدوات وتقنيات تكنولوجية متطورة.	ت	٣١	٤٢	٣٧	٣٦	١٦	٣.٢٢	١.٢	٧	متوسطة
	%	١٩.١	٢٥.٩	٢٢.٨	٢٢.٢	٩.٩				
٧. هناك تقييم دوري لمتابعة تقدم التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية.	ت	٣٥	٥٢	٤١	٢٢	١٢	٣.٤٦	١.١	٢	مرتفعة
	%	٢١.٦	٣٢.١	٢٥.٣	١٣.٦	٧.٤				
٨. يتم استخدام نتائج التقييم والتشخيص للتخطيط للبرامج التربوية ومتابعة تقدم التلميذات.	ت	٢٦	٦١	٤٥	١٩	١١	٣.٤٤	١.١	٤	مرتفعة
	%	١٦	٣٧.٧	٢٧.٨	١١.٧	٦.٨				
٩. يوجد دور واضح للأسرة في عملية التقييم والتشخيص.	ت	٢٧	٤٠	٥٤	٢٧	١٤	٣.٢٤	١.١	٦	متوسطة
	%	١٦.٧	٢٤.٧	٣٣.٣	١٦.٧	٨.٦				
١٠. يستخدم البرنامج أو المعهد إجراءات التقييم لتحديد مستوى الاداء الحالي.	ت	٢٩	٥١	٥٣	٢٣	٦	٣.٤٥	١	٣	مرتفعة
	%	١٧.٩	٣١.٥	٣٢.٧	١٤.٢	٣.٧				
المؤشر العام							**٣.٣٢**	**١.٠١**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول أن عبارة (تتعدد أساليب تقييم تلميذات الإعاقة الفكرية لتشمل الملاحظة والمقابلة) في المرتبة الأولى، وبمتوسط (٣.٤٧) وموافقة مرتفعة، ويعزى ذلك إلى معرفة المعلمات بأهمية تقييم أداء التلميذات بأنواعه المختلفة والتي من بينها التقييم غير الرسمي مما يساهم في التعرف على جوانب القوة والضعف لدى التلميذات ويساعد على اختيار أساليب معالجة نقاط الضعف، لذلك نجد اهتماماً كبيراً من قبل معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بتقييم أداء

التلميذات بصفة مستمرة وأساليب متنوعة. وجاءت العبارة (يتم تشخيص وملاحظة الطفل أثناء تعامله مع أسرته في المعهد او البرنامج) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (٣.١٩) وبدرجة موافقة متوسطة، ويعزى ذلك إلى عدم التفهم لأهمية التعاون بين المدرسة والأسرة، حيث تسود في بعض الأحيان علاقة من عدم الثقة واللامبالاة بين الطرفين.

المحور الخامس: الخـــــدمـــات والـــبرامـــج

جدول (٤-٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لعبارات محور: الخدمات والبرامج

العبـــــارة		استجابة أفراد العينة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
		موافق جداً	موافق	موافق نوعاً ما	غير موافق	غير موافق تماماً				
١-تستند المناهج الدراسية الى نظريات ومداخل تربوية معتمدة في التربية الخاصة.	ت	٢٢	٤٧	٤٩	٢٢	٢٢	٣.١٥	١.٢	٦	متوسطة
	%	١٣.٦	٢٩	٣٠.٢	١٣.٦	١٣.٦				
٢-تتناسب المناهج الدراسية مع طبيعة كل فئة من التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.	ت	١٧	٤٣	٤٥	٣٥	٢٢	٢.٩٨	١.٢	٨	متوسطة
	%	١٠.٥	٢٦.٥	٢٧.٨	٢١.٦	١٣.٦				
٣-يتم ادارة المناهج المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بشكل تعاوني بين المعلمات.	ت	١٩	٥٧	٤٩	٢٧	١٠	٣.٢٩	١	٥	متوسطة
	%	١١.٧	٣٥.٢	٣٠.٢	١٦.٧	٦.٢				
٤-يتم استخدام اساليب واستراتيجيات تدريسية متنوعة لتحقيق الاهداف الموضوعة.	ت	٢٩	٦٩	٥٠	١٠	٤	٣.٦٧	٠.٩٢	١	مرتفعة
	%	١٧.٩	٤٢.٦	٣٠.٩	٦.٢	٢.٥				
٥-يوجد وسائل وأدوات مساعدة لتنفيذ الاستراتيجيات التدريسية.	ت	٢٢	٦٢	٥٥	١٥	٨	٣.٤٦	١	٣	مرتفعة
	%	١٣.٦	٣٨.٣	٣٤	٩.٣	٤.٩				
٦-يتم اعداد الخطط التربوية	ت	٣٢	٦٥	٤٧	١٤	٤	٣.٦٦	٠.٩٧	٢	مرتفعة

العبارة		استجابة أفراد العينة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
		موافق جداً	موافق	موافق نوعاً ما	غير موافق	غير موافق تماماً				
والتعليمية بناء على الاداء الحالي للتلميذات.	%	١٩.٨	٤٠.١	٢٩	٨.٦	٢.٥				
٧-يتوفر في البرنامج أو المعهد خطة مكتوبة لدمج التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.	ت	٢١	٥١	٥٥	٢٤	١١	٣.٢٩	١	٤	متوسطة
	%	١٣	٣١.٥	٣٤	١٤.٨	٦.٨				
٨-يقيم البرنامج أو المعهد الأماكن التي سيدمج بها التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية قبل دمجهم.	ت	١٨	٤٧	٤٩	٣٢	١٦	٣.١١	١	٧	متوسطة
	%	١١.١	٢٩	٣٠.٢	١٩.٨	٩.٩				
المؤشر العام							**٣.٣٣**	**٠,٨٨**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول أن عبارة (يتم استخدام أساليب واستراتيجيات تدريس متنوعة لتحقيق الأهداف الموضوعة) في المرتبة الأولى بمتوسط (٣.٦٧) وموافقة مرتفعة، ويعزى ذلك إلى أن المعلمات يتفهمن الفروق الفردية لتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ، لذلك تقوم المعلمة بالتنويع في الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة من أجل تسهيل عملية ايصال المعلومات لهن، بما يتناسب مع ما قامت بوضعه من أهداف. وجاءت العبارة (تتناسب المناهج الدراسية مع طبيعة كل فئة من التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية) في المرتبة الثامنة والأخيرة، وبمتوسط حسابي مقداره (٢.٩٨) وبدرجة موافقة متوسطة، الا ان ٦٣٪ من اجمالي المعلمات اظهرن موافقة منخفضة، ويعزى ذلك لعدم تكييف المناهج التي تعطى لأقرانهم العاديين لتتناسب مع احتياجاتهم التعليمية الفردية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ في درجة توفر معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر المعلمات في جوانب (الرؤية والرسالة

والأهداف، والادارة والعاملين، والبيئة التعليمية، والتقييم والتشخيص، والخدمات والبرامج) تعزى الى (المؤهل العلمي، سنوات خبرة المعلمات، الدورات التدريبية، المكان التربوي)؟

تم اجراء اختبار التباين أحادي الاتجاه للوقوف على الفروق التي ترجع لاختلاف المتغيرات التالية (المؤهل العلمي سنوات الخبرة للمعلمات، الدورات التدريبية التي حصلن عليها)، بينما تم اجراء اختبار (T. test) لعينتين مستقلتين مع متغير (المكان التربوي) وهذا يتضح في:

١- متغير المؤهل العلمي:

جدول (٤-٦) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**) للفروق بين استجابات أفراد العينة حول درجة تطبيق معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية،
والتي ترجع لاختلاف متغير المؤهل العلمي

المحور		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	الدلالة
المحور الأول: الرؤية والرسالة والأهداف	بين المجموعات	٢.٥٣	٣	٠.٨٥	١.٢٥	٠.٣٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٧.٢	١٥٨	٠.٦٨			
المحور الثاني: الادارة والعاملين	بين المجموعات	٣.٧٤	٣	١.٢٥	١.٨٠	٠.١٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١١١.٣٥	١٥٨	٠.٧١			
المحور الثالث: البيئة التعليمية	بين المجموعات	٢.٢٥	٣	٠.٧٥	٠.٩١	٠.٤٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٠.٤٥	١٥٨	٠.٨٣			
المحور الرابع: التقييم والتشخيص	بين المجموعات	٦.١٧	٣	٢.١٠	٢.٠٥	٠.١١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٨.٣٤	١٥٨	١.٠٠			
المحور الخامس: الخدمات والبرامج	بين المجموعات	٤.٧٨	٣	١.٦٠	٢.١٠	٠.١٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٩.٨٠	١٥٨	٠.٧٦			

* يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

ويلاحظ من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول أي محور من محاور تقييم برامج ومعاهد التربية الفكرية تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي، وبالتالي يمكن القول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية تعزى للمؤهل العلمي

٢- متغير سنوات الخبرة:

جدول (٤-٧) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**) للفروق بين استجابات أفراد العينة حول درجة تطبيق معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية، والتي ترجع لاختلاف متغير سنوات الخبرة

المحور		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	الدلالة
المحور الأول: الرؤية والرسالة والأهداف	بين المجموعات	٢.٧٢	٣	٠.٩١	١.٣	٠.٢٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٧	١٥٨	٠.٦٧			
المحور الثاني: الادارة والعاملين	بين المجموعات	٥.١٧	٣	١.٧	٢.٤٨	٠.٠٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٩.٩	١٥٨	٠.٦٩			
المحور الثالث: البيئة التعليمية	بين المجموعات	٥	٣	١.٦٧	٢.٠٦	٠.١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٧.٧	١٥٨	٠.٨١			
المحور الرابع: التقييم والتشخيص	بين المجموعات	٣.٤	٣	١.١	١.١١	٠.٣٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦١	١٥٨	١.٠٢			
المحور الخامس: الخدمات والبرامج	بين المجموعات	٨.٠٦	٣	٢.٧	٣.٦٤	٠.٠١*	دالة
	داخل المجموعات	١٦١.٥	١٥٨	٠.٧٤			

* يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول محور الخدمات والبرامج تعزى لمتغير سنوات الخبرة، يعزى ذلك الى ان المعلمات الاقل خبرة يتوقعن الوصول بالخدمات والبرامج الى المثالية أكثر من ذوات الخبرة اللواتي اعتمدن على منهجية بعيدة عن التحديث ورضين بالأمر الواقع. إذ بلغت قيمة (ف): (٣.٦٤) بدلالة إحصائية (٠.٠١)، وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وللتعرف على مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Schefee) وذلك لاظهار الفروق البعدية بين اي مجموعات كما هو موضح فيما يلي:

جدول (٤-٨) نتائج المقارنات البعدية لبيان الفروق حول محور الخدمات والبرامج، والتي ترجع لاختلاف متغير سنوات الخبرة باستخدام اختبار شيفيه

المحور	سنوات الخبرة	المتوسط	٣ سنوات فأقل	٤-٦ سنوات	٧-٩ سنوات	١٠ سنوات فأكثر
الخدمات والبرامج	٣ سنوات فأقل	٣.٥٥	_	٠.١٥٤	٠.٠٤٠	٠.٣٨٢
	٤-٦ سنوات	٣.٧٠	٠.١٥٤	_	٠.١٩٥	*٠.٥٣٦
	٧-٩ سنوات	٣.٥١	٠.٠٤٠	٠.١٩٥	_	٠.٣٤١
	١٠ سنوات فأكثر	٣.٢٠	٠.٣٨٢	*٠.٥٣٦	٠.٣٤١	_

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الخدمات والبرامج تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين المعلمات اللواتي خبرتهن من ٦-٤ سنوات والمعلمات اللواتي خبرتهن ١٠ سنوات فأكثر لصالح اللواتي خبرتهن ٦-٤ سنوات، أي أن المعلمات اللواتي خبرتهن من ٦-٤ سنوات تبين استجاباتهن أن هناك ضعف في درجة تطبيق معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية فيما يتعلق بالخدمات والبرامج أكثر من المعلمات اللواتي خبرتهن ١٠ سنوات فأكثر. ويرجع ذلك لمحاولة إثبات ذاتهن وقدرتهن على تطبيق الاتجاهات الحديثة في معاهد وبرامج التربية الفكرية، كما ان المعلمات بخبرة (٤-٦) سنوات أكثر رغبة في التعلم وقبولاً للجديد في مجال معاهد وبرامج التربية الخاصة.

٣- متغير عدد الدورات:

جدول (٤-٩) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**) للفروق بين استجابات أفراد العينة حول درجة تطبيق معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية، والتي ترجع لاختلاف متغير عدد الدورات

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	الدلالة
المحور الأول: الرؤية والرسالة والأهداف	بين المجموعات	٣.٥٤	٣	١.١٨	١.٧٦	٠.١٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٦.١٨	١٥٨	٠.٦٧			
المحور الثاني: الادارة والعاملين	بين المجموعات	٣.٥٢	٣	١.١٧	١.٦٦	٠.١٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١١١.٥٦	١٥٨	٠.٧١			
المحور الثالث: البيئة التعليمية	بين المجموعات	٢.٨١	٣	٠.٩٤	١.١٤	٠.٣٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٩.٨٨	١٥٨	٠.٨٢			
المحور الرابع: التقييم والتشخيص	بين المجموعات	٥.٨	٣	١.٩٣	١.٩٢	٠.١٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٨.٧	١٥٨	١			
المحور الخامس: الخدمات والبرامج	بين المجموعات	٢.٨٥	٣	٠.٩٥	١.٢٣	٠.٣٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢١.٧٣	١٥٨	٠.٧٧			

* يعني مستوى الدلالة (٠.٠٥) ** يعني مستوى الدلالة (٠.٠١)

يلاحظ من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة تطبيق معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية للمعلمة، وذلك لأن معايير الجودة تسير بمنهجية خاصة خاضعة إلى تغيير من قبل الجهات المسؤولة كما أنها ترتبط بالخبرة والكفاءة وربما الدورات التدريبية ترتبط بمعايير الجودة في معاهد و برامج التربية الفكرية.

٤- متغير المكان التربوي:

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف متغير المكان التربوي، استخدم الباحثان اختبار" ت " لعينتين مستقلتين والمعروف باسم Independent Sample t-test، ويبين الجدول (٤-١٠) نتائج التحليل:

جدول (٤-١٠) نتائج اختبار"ت" للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المكان التربوي

المحور	المكان التربوي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة	الدلالة
المحور الأول: الرؤية والرسالة والأهداف	معهد	٤٤	٤.٠٨	٠.٥٩	١٦٠	٣.٩٠	**٠.٠٠٠	دالة
	برنامج	١١٨	٣.٦٢	٠.٨٧				
المحور الثاني: الادارة والعاملين	معهد	٤٤	٣.٨٩	٠.٦٩	١٦٠	٢.٣٨	*٠.٠٢	دالة
	برنامج	١١٨	٣.٥٤	٠.٨٨				
المحور الثالث: البيئة التعليمية	معهد	٤٤	٣.٤٨	٠.٧٨	١٦٠	١.٨٩	٠.٠٦	غير دالة
	برنامج	١١٨	٣.١٨	٠.٩٤				
المحور الرابع: التقييم والتشخيص	معهد	٤٤	٣.٧٨	٠.٧٢		٤.٢٦	*٠.٠٠	دالة
	برنامج	١١٨	٣.١٥	١.٠٥	١٦٠			
المحور الخامس: الخدمات والبرامج	معهد	٤٤	٣.٥٧	٠.٧٩		٢.١٧	*٠.٠٣	دالة
	برنامج	١١٨	٣.٢٤	٠.٩٠	١٦٠			

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٤-١٠) سابق الذكر النتائج الآتية:

١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية فيما يتعلق بالمحور الأول والثاني والرابع والخامس (الرؤية والرسالة والأهداف، الادارة والعاملين، التقييم والتشخيص، الخدمات والبرامج) تعزى لمتغير المكان التربوي، إذ بلغت قيمة اختبار (ت) (٣.٩٠) بدلالة إحصائية (٠.٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). ولصالح المعهد، حيث كان متوسطه الحسابي أعلى، بمعنى: أنّ درجة تطبيق معايير الجودة فيما يتعلق بهذه المحاور كانت أعلى في المعاهد منها في البرامج.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية فيما يتعلق بالمحور الثالث: البيئة التعليمية تعزى لمتغير المكان التربوي، إذ بلغت قيمة اختبار (ت)(١.٨٩) بدلالة إحصائية (٠.٠٦)، وهذه القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير الجودة في معاهد و برامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية **الفكرية؟**

وللإجابة على السؤال السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات محاور القسم الثالث من الاستبانة والمكون من ثلاثة محاور: (الجوانب القيادية والتنظيمية والتعليمية) وفيما يلي عرض النتائج:

المحور الأول: الجـــوانـــب القيـــاديـــة

جدول (٤-١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لعبارات محور الجوانب القيادية

العبـــــارة		استجابة أفراد العينة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
		موافق جداً	موافق	موافق نوعاً ما	غير موافق	غير موافق تماماً				
عدم اختيار القيادة بناء على أسس ومعايير واضحة	ت	٣٠	٥٧	٤٩	١٨	٨	٣.٥١	١	١	مرتفعة
	%	١٨.٥	٣٥.٢	٣٠.٢	١١.١	٤.٩				
وجود قناعة لدى القيادة بعدم أهمية تطبيق معايير الجودة	ت	٢٠	٥١	٤٠	٤١	١٠	٣.١٨	١.١	٥	متوسطة
	%	١٢.٣	٣١.٥	٢٤.٧	٢٥.٣	٦.٢				
ضعف سياسات القيادة في تطبيق معايير الجودة	ت	٣٠	٤٩	٤٩	٢٦	٨	٣.٤١	١.١	٢	مرتفعة
	%	١٨.٥	٣٠.٢	٣٠.٢	١٦	٤.٩				
انعدام الرضا الوظيفي لدى القيادة الإدارية	ت	٢٢	٥٠	٤٣	٣٧	١٠	٣.٢٢	١.١	٤	متوسطة
	%	١٣.٦	٣٠.٩	٢٦.٥	٢٢.٨	٦.٢				
عدم تغيير القيادة لفترة طويلة	ت	٣٢	٥٤	٣٦	٢٧	١٣	٣.٤٠	١.٢	٣	متوسطة
	%	١٩.٨	٣٣.٣	٢٢.٢	١٦.٧	٨				
المؤشر العام							٣.٣٤	٠.٩٧	**متوسطة**	

ويلاحظ من نتائج الجدول السابق أنّ العبارة (عدم اختيار القيادة بناء على أسس ومعايير واضحة) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣.٥١) وبدرجة موافقة مرتفعة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن وجهات نظر المعلمات عينة الدراسة بأن اختيار القيادة لا يتم على أسس ومعايير واضحة على الرغم من أن مسؤولية تطبيق معايير الجودة تقع بشكل أساسي على الإدارة، حيث أنها المسؤولة عن صياغة الرؤية والرسالة للمعهد أو البرنامج كما أنها المسؤولة عن توفير البيئة التعليمية المناسبة وهي أيضا من يحدد طرق التقييم والتشخيص ويحدد معاييرها، إضافة إلى أنها المسؤولة عن توفير الخدمات والبرامج في المعهد او البرنامج. بينما جاءت العبارة (وجود قناعة لدى القيادة بعدم أهمية تطبيق معايير الجودة) في المرتبة الخامسة والأخيرة وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٣.١٨) وبدرجة موافقة متوسطة، وقد جاءت تلك العبارة في المرتبة الأخيرة حيث تعتقد المعلمات بأن تطبيق معايير الجودة يتطلب أولا وقبل كل شيء دعم الإدارة العليا واقتناعها بالتطبيق لتوفير كافة المتطلبات الإدارية والمالية وغيرها ولذا فان الجوانب القيادية تشكل أحد أهم المعوقات في تطبيق معايير الجودة.

المحور الثاني: الجـــوانـــب التنظيميـــة

جدول (٤-١٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لعبارات محور: الجوانب التنظيمية

العبـــــارة		استجابة أفراد العينة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
		موافق جداً	موافق	موافق نوعاً ما	غير موافق	غير موافق تماماً				
قلـــة الحـــوافز الماليـــة والمعنويـــة للمعلمات	ت	٣٨	٥٦	٤٠	١٤	١٤	٣.٥٥	١.٢	٤	مرتفعة
	%	٢٣.٥	٣٤.٦	٢٤.٧	٨.٦	٨.٦				
ظروف العمل غير مناسبة	ت	٢٢	٦٩	٣٤	٢٩	٨	٣.٤١	١	٥	مرتفعة
	%	١٣.٦	٤٢.٦	٢١	١٧.٩	٤.٩				
عدم الاعتماد على العمل الجماعي وتبادل الخبرات بين المعلمات	ت	٢١	٥٢	٤٩	٣١	٩	٣.٢٧	١	٧	متوسطة
	%	١٣	٣٢.١	٣٠.٢	١٩.١	٥.٦				
عدم توفر الوسائل التعليمية الملائمة لذوي الاعاقة الفكرية.	ت	٣٥	٦٧	٣٥	١٩	٦	٣.٦٥	١	٢	مرتفعة
	%	٢١.٦	٤١.٤	٢١.٦	١١.٧	٣.٧				

العبـــــارة		استجابة أفراد العينة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
		موافق جداً	موافق	موافق نوعاً ما	غير موافق	غير موافق تماماً				
عدم توفر الغرف الصفية الملائمة للتعامل مع التلميذات ذوات الاعاقة	ت	٣٢	٦٩	٣٣	١٩	٩	٣.٥٩	١.١	٣	مرتفعة
	%	١٩.٨	٤٢.٦	٢٠.٤	١١.٧	٥.٦				
قلة ورش العمل والبرامج التنموية لمعلمات التربية الفكرية.	ت	٣٩	٦٦	٣٣	١٦	٨	٣.٦٩	١	١	مرتفعة
	%	٢٤.١	٤٠.٧	٢٠.٤	٩.٩	٤.٩				
ضعف قنوات للتواصل بين المعلمات وأسرة الطفل.	ت	٢٧	٥١	٥١	٢٨	٥	٣.٤١	١	٥	مرتفعة
	%	١٦.٧	٣١.٥	٣١.٥	١٧.٣	٣١				
المؤشر العام							**٣.٥١**	**٠.٨٣**		***مرتفعة***

يبين الجدول أن أفراد عينة الدراسة أبدين موافقتهن على أن العبارات التي تصف محور الجوانب التنظيمية كأحد المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية كما تناولتها الدراسة الحالية متوفرة بدرجة مرتفعة بمتوسط (٣.٥١) كما تشير النتائج أن جميع عبارات هذا المحور قد جاءت بدرجة مرتفعة ما عدا العبارة رقم (٣) والتي تتضمن عدم الاعتماد على العمل الجماعي وتبادل الخبرات بين المعلمات. ومعنى ذلك وجود موافقة أو عدم وجود تباين في وجهات النظر حول العبارات أو المعوقات المرتبطة بالجوانب التنظيمية وتكون بعيدة عن الجوانب التنظيمية المرتبطة بممارسات المعلمات عينة الدراسة. وتعزى هذه النتيجة إلى اقتناع معظم المعلمات على أن ظروف العمل غير مناسبة، وأنه يوجد ضعف في قنوات للتواصل بين المعلمات وأسرة الطفل وشعور المعلمات بعدم الرضا الوظيفي. وقد جاءت العبارة (قلة ورش العمل والبرامج التنموية لمعلمات التربية الفكرية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣.٦٩) وبدرجة موافقة مرتفعة. وهذا يدل على رغبة المعلمات في زيادة ورش العمل والبرامج التنموية التي تساعد المعلمات في اكتساب الخبرات والمهارات الخاصة بتطبيق جميع معايير الجودة الخاصة ببرامج التربية الخاصة واتقانها بصورة عملية. بينما جاءت في المرتبة الأخيرة (عدم الاعتماد على العمل الجماعي وتبادل الخبرات بين المعلمات) بمتوسط حسابي (٣.٢٧) وبدرجة موافقة متوسطة ، وتشير تلك النتيجة إلى أن المعلمات يحرصن على العمل الجماعي ويحرصن على تبادل الخبرات.

المحور الثالث: الجوانب التعليمية

جدول (٤-١٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لعبارات محور: الجوانب التعليمية

العبارة		استجابة أفراد العينة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب الكلي	الدرجة
		موافق جداً	موافق	موافق نوعاً ما	غير موافق	غير موافق تماماً				
اعتماد الطرق التقليدية في تعليم ذوي الاعاقة الفكرية.	ت	٣٨	٥٤	٤١	٢٢	٧	٣.٥٨	١.١	٣	مرتفعة
	%	٢٣.٥	٣٣.٣	٢٥.٣	١٣.٦	٤.٣				
زيادة العبء التدريسي على المعلمات.	ت	٤٤	٦٨	٢٧	١٦	٧	٣.٧٧	١	١	مرتفعة
	%	٢٧.٢	٤٢	١٦.٧	٩.٩	٤.٣				
عدم مواكبة البرامج المعتمدة لتعليم ذوي الإعاقة الفكرية مع التطورات الحديثة.	ت	٤٤	٦١	٣٥	١٦	٦	٣.٧٥	١	٢	مرتفعة
	%	٢٧.٢	٣٧.٧	٢١.٦	٩.٩	٣.٧				
تقييد حرية المعلمات في استخدام الوسائل التعليمية الحديثة، وتطبيق أساليب جديدة.	ت	٣١	٥٣	٢٧	٣٧	١٤	٣.٣١	١.٣	٤	متوسطة
	%	١٩.١	٣٢.٧	١٦.٧	٢٢.٨	٨.٦				
المؤشر العام							**٣.٦**	**٠.٨٩**		***مرتفعة***

تشير النتائج أن جميع عبارات هذا المحور قد جاءت بدرجة مرتفعة ما عدا العبارة رقم (٤) والتي تتضمن تقييد حرية المعلمات في استخدام الوسائل التعليمية الحديثة، وتطبيق أساليب جديدة. ومعنى ذلك وجود موافقة في وجهات النظر حول المعوقات المرتبطة بالجوانب التعليمية وتكون بعيدة عن الجوانب المرتبطة بممارسات المعلمات عينة الدراسة مثل تقييد المعلمات في استخدام الوسائل التعليمية الحديثة وتعزى هذه النتيجة الى ان الجوانب التعليمية من اهم المحاور التي يتم تطبيق معايير الجودة فيها، فيجب تطويرها وتحديثها لتتماشى مع هذه المعايير. ولقد جاءت في المرتبة الأولى العبارة (زيادة العبء التدريسي على المعلمات)، بمتوسط (٣.٧٧) وبموافقة مرتفعة ويعزى ذلك إلى ان زيادة العبء التدريسي للمعلمات يقلل من تركيزهن على معايير الجودة ويؤثر في رغبتهن في تطبيق معايير الجودة. وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة (تقييد حرية

المعلمات في استخدام الوسائل الحديثة وتطبيق أساليب جديدة) بمتوسط (٣.٣١) وبدرجة متوسطة من التقدير. ويعزى ذلك الى أن الجوانب القيادية جنبا الى جنب مع الجوانب التنظيمية لا تكفي الى تطبيق المعايير ان لم يساندها الجوانب التعليمية التي تساعد في استخدام احدث الوسائل لتطبيق المستجدات والابداع في اجراء التحسينات المستمرة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية يمكن وضع التوصيات التالية:

١- الدراسة الحالية توصي المسئولين في وزارة التعليم بتعزيز توافر هذه المعايير لتصل إلى مستوى متميز كون هذه المعايير تعد من الشروط الواجب توافرها في المعاهد والبرامج.

٢- تكوين لجان تكشف مدى تطبيق معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

٣- اشراك معلمات التربية الفكرية في وضع الرؤية والرسالة والأهداف لبرامج التربية الفكرية.

٤- عقد ورشات عمل توضح اهمية معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

٥- إعادة صياغة المقررات الدراسية لذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بطريقة تحقق معايير الجودة يتم الاعتماد عليها في المراحل المختلفة.

٦- الاهتمام بالبيئة التعليمية في مراكز التربية الفكرية وتهيئتها لتطبيق معايير الجودة.

٧- توعية القائمين على المعاهد والبرامج بأهمية إشراك الأسرة والتعاون الدائم بينهم.

٨- عقد الدورات التدريبية لمعلمات التربية الفكرية وللقائمين على مؤسسات التربية الفكرية في كيفية تطبيق معايير الجودة في المعاهد والبرامج.

٩- تضمين معايير الجودة في التدريس الجامعي لطالبات التربية الخاصة.

١٠- عقد برامج تدريبية للمعلمات ذوات الخبرة القليلة أثناء الخدمة للإستفادة منهن في الكشف عن معايير الجودة حيث أظهرت الدراسة الحالية قدرتهن على ذلك.

١١- اجراء مزيد من الدراسات التي تبحث توافر معايير الجودة ومدى تطبيقها في معاهد وبرامج التربية الفكرية بحيث تتناول أراء المشرفين التربويين او مديري المعاهد والبرامج.

١٢- لا بد من اجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية في المملكة ومقارنتها بنتائجها.

المـــــــراجـــــع

المـــراجـــع العـــربيـــة:

- أبو الحسن، أحمد صلاح الدين، والخطيب، رائد سعد الدين. (٢٠١٢). **تقييم البرامج المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة**. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣١ (١)، ٥٥-٩٢.
- بخش، أميرة طه. (٢٠٠٠). **المبادئ والأسس التربوية للطفل المتخلف عقلياً**. مكة المكرمة: د.ن.
- البستنجي, أحمد مراد. (٢٠٠٧). **التعرف على واقع التقييم في التربية الخاصة في الأردن**. أطروحة دكتوراه, الجامعة الأردنية, الأردن.
- البكر، محمد بن عبد الله. (٢٠٠١). **أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية**. الرياض: معهد الادارة العامة.
- الترتوري، محمد عوض، وجويحان، اغادير عرفات. (٢٠٠٦). **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**. ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الجلامدة، فوزية عبد الله. (٢٠٠٧). **فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مستوى المعرفة باسباب الاعاقة العقلية لدى أولياء الامور في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- الخالدي، إحسان. (٢٠١١). **فاعلية الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة في الأردن في ضوء نتائج تقويم الحاجات للمستفيدين من هذه الخدمات**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- الخطيب، عاكف عبد الله، الزعبي، سهيل محمود، وبني عبد الرحمن، مجدولين. (٢٠١٢). **تقييم البرامج الخدمات التربوية في مؤسسات ومراكز الاعاقة الفكرية وفقاً للمعايير العالمية**. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ١ (٣).

- الخطيب, عاكف عبدالله. (٢٠١١). **تطوير أُنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد**. أطروحة دكتوراه, جامعة عمان العربية للدراسات العليا, الأردن.
- الخطيب، محمد. (٢٠٠٧). **مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية**. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر, الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جيستن).
- دياب، سهيل. (٢٠٠٦). **مؤشرات الجودة وتوظيفها في تنظيم التعليم والتعلم**. مجلة اطفال الخليج: مركز دراسات وبحوث المعوقين, ٢ (١)، ١٠-١٤.
- الروسان، فاروق. (٢٠١٠). **مقدمة في الإعاقة العقلية**. (ط٤), الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزارع, نايف بن عابد. (٢٠١٥). **جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين في مدينة جدة**. ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة, الدوحة.
- الزارع، نايف بن عابد (٢٠١٠). **مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين ودرجة انطباقها على مراكز الطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية**. مجلة كلية التربية بالزقازيق, (٦٨)، ٢٤٧-٢٩٠.
- الزواوي، خالد (٢٠٠٣). **الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي**. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- السالم, ناديا عبد الكريم. (٢٠١٣). **تقييم واقع خدمات مراكز التربية الخاصة المقدمة للطلبة المعاقين سمعيا في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: جامعة عمان العربية.
- السيد، هاني محمد. (٢٠١٠). **جودة التعليم**. (ط١), القاهرة: مؤسسة الفرسان للنشر والتوزيع.
- الشخشير, وفاء إحسان خليل. (٢٠١٢). **تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة على مؤسسات التربية الخاصة في شمال الضفة الغربية لفلسطين**. رسالة ماجستير، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

- الشلول، علي. (٢٠٠٥). **تقويم البرامج التربوية المقدمة للمعاقين عقليا بمراكز التربية الخاصة في مدينة عمان من وجهة نظر المديرين والمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الطاهر، محمد سعيد. (٢٠٠٧): **الجودة في التعليم: رؤية وأبعاد اشارة الى جامعة النيلين**. ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العربي الأول (الجامعات العربية التحديات والافاق المستقبلية)، المغرب.
- الظفري, سعيد بن سلمان, الحراصية, رقية بنت محمود. (٢٠١٥). **تقييم مدى توفر المعايير العالمية المتصلة بجودة الخدمات التربوية المقدمة لذوي الإعاقة السمعية في سلطنة عمان**. ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة, الدوحة.
- العايد، مساعد عثمان. (٢٠١٠). **مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية المقدمة للأفراد ذوي الاعاقات المتعددة و درجة انطباقها على مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- العسّاف، صالح أحمد. (١٩٩٥). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. (ط١), الرياض: مكتبة العبيكان.
- العضاضي، سعيد بن علي. (٢٠١٢). **معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة ميدانية**. مجلة جامعة الملك عبد العزيز للاقتصاد والإدارة، ١ (٢٧)، ٢٢٧-٢٦٩.
- العواد، خالد. (٢٠٠٢): **جودة التعليم: مناقشة لمضمون الرؤى والسياسات التعليمية الاقتصادية المستقبلية**، ورقة مقدمة لندوة، الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي. السعودية: الرياض
- الغامدي، علي بن محمد زهيد. (٢٠١٤): **درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين في المدينة المنورة**. الاردن: عمادة البحث العلمي في الجامعة الاردنية.
- الغصاونة، يزيد والعايد، واصف, محمد سلامة, منجد, نجادات. (٢٠١٢). **تقييم البرامج التي تقدم في صفوف التربية الخاصة بمدارس العاديين في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين والمديرين**. السعودية

- القحطاني، محمد علي مفرح. (٢٠٠٧). **مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.** رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- كامل، راضي عدلي. (٢٠١٤). **ضمان جودة الخدمات المقدمة لذوي الاعاقة في ضوء المعايير العالمية.** مجلة كلية التربية ببنها، ٩٧ (٢٥)، ١-٣٩.
- كوافحة، تيسير مفلح. وعبد العزيز، عمر مفلح. (٢٠٠٣): **مقدمة في التربية الخاصة.** عمان: دار المسيرة.
- اللواتية، طاهرة بنت عبد الخالق، والدرمكي، أحمد بن مبارك. (٢٠١١): **الجودة في التعليم.** مجلة التطوير التربوي،١٠ (٦٦).
- المجموعة الاستشارية التخصصية للتخلف العقلي. (٢٠٠٥). **دليل الخطط والمناهج الدراسية لمعاهد وبرامج التربية والفكرية.** الرياض: وزارة التربية والتعليم.
- النهدي، غالب بن حمد (٢٠٠٧). **مدى تطبيق قواعد وأسس عملية التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في برامج ومعاهد التربية الفكرية.** رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- نور الدين، بوعنان (٢٠٠٧). **جودة الخدمات وأثرها على رضا العملاء: دراسة المؤسسة الميناائية لسكيكدة.** مقدمة ضمن متطلبات الحصول على شهادة الماجستير, جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- هوساي, علي محمد, العريفي, 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, ٤ (١٢).
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠٠٨). **وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي.** القاهرة: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- وزارة المعارف. (٢٠٠٠م). **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.** الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.

- American association on intellect and developmental disabilities. (2010). **Definition of mental retardation**. United State of America.
- Barnard, D., Bugman, C., Hartman, J., Mead, K. & Schmidt, G. (2012). **Special education Quality assurance: Special education program & services.** United Kingdome.
- Bellringer, C. & Cohen, S. (2012). **Special Needs Education Office of the auditor general Manitoba.** Department of Education.
- Bradshaw K, Lilly T & Steve L. (2004). **Special Education in the United Arab Emirates: Anxieties, Attitude and Aspiration.** International Journal of Special Education. 19 (1) 10.
- Chandrupatla, T. R. (2009). **Quality and reliability in engineering: quality concept**. Cambridge University.
- Council for exceptional children. (2012). **CEC Initial Level Special Educator Preparation Standards.** Initial Preparation Standards with Elaborations.
- Hala , AbdelHameed. (2010). **The Development and Provision of Educational Services for Children with Intellectual Disabilities in Egypt**. 16 (1) 3-18.
- Librera , W. L. (2004). **Program Quality Indicators: Autism Program Quality Indicators a self-review and quality improvement guide for programs serving young students with autism spectrum disorders**. New Jersey Department of Education AUTISM.

- Newto, J. (2006). **What is quality? 1st European forum for quality assurance**. Chester University, England.
- Robertson, J. H. (2003). **The Influence of the Monitoring Process on Special Education Services in West Virginia.** College of Human Resources and Education at West Virginia University.
- Skarbrevik, Karl. (2005). **The Quality of Special Education for Students with Special Needs in Ordinary Classes.** Journal of Special Needs Education, (20), 387-401.