المجلد (٣)، العدد (١٢)، الجزء الأول، مايو ٢٠١٦، ص ص ٣١ – ٦٣

جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين في محافظة جدة

إعداد

د/ نايف بن عابد الزارع

أستاذ التربية الخاصة المشارك بجامعة جدة

DOI: 10.12816/0029005

جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين في محافظة جدة

إعداد
د/ نايف بن عابد الزارع (*)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين في محافظة جدة في ضوء مجموعة من المتغيرات تمثلت في الجنس، وسنوات الخبرة، ونوع المركز والمعهد حكومي/خاص. وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٩) من معلمي التربية الخاصة العاملين في مراكز ومعاهد التربية الخاصة الحكومية والخاصة جرى اختيارهم بصورة عشوائية. وقد تم بناء أداة الدراسة مستندة إلى معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) الخاصة بعملية التشخيص في التربية الخاصة من أجل تقييم جودة عملية التشخيص المعمول بها في المراكز والمعاهد في محافظة جدة، حيث تكونت الأداة من(٨٠) فقرة، موزعة على (٦) أبعاد تمثلت في: بعد القيادة والسياسات، وتطوير البرنامج وتنظيمه، والبحوث والتقصي، وتقويم الفرد والبرنامج ، والتنمية المهنية، والممارسات الأخلاقية، واخيراً التعاون. وقد قام الباحث بالتحقق من صدق الأداة وثباتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.89–3.98)، حيث جاء تقويم الفرد والبرنامج في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.98)، بينما جاء القيادة والسياسات في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.89). كما بينت نتائج الدراسة المتعلقة بمتغير الجنس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية ، وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥). الفروق لصالح فئة الخبرة ١٥ فأكثر في القيادة والسياسات، والتنمية المهنية، والممارسات الاخلاقية، وتطوير البرنامج وتنظيمه، والبحوث والتقصي. وفيما يخص متغير نوع المركز حكومي وخاص فقد بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر نوع المركز حكومي/ خاص في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح الخاص. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة إجراء دراسات أخرى على عينات جديدة ومتغيرات أخرى، وضرورة التقيد بالمعايير العالمية الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين، وتفعيل القوانين الخاصة لآلية عمل المراكز الحكومية والخاصة في مجال عملية التشخيص.

الكلمات المفتاحية: الجودة، عملية التشخيص، مراكز التربية الخاصة، معاهد التربية الخاصة، مجلس الأطفال غير العاديين.

(*) أستاذ التربية الخاصة المشارك بجامعة جدة.

Abstract

The current study aimed to investigate the quality of diagnostic process in special education centers and institutes in Jeddah city according to the standards of the Council of Exceptional Children (CEC) in light of a set of variables: sex, years of experience, type of the Centre/institute either Government or private setting. The sample consisted of (429) of special education teachers working in special education centers and institutes who have been selected randomly. The tool has been built based on the standards of the Council of Exceptional Children (CEC) that cover the diagnostic process in special education. The tool consisted of (80) items, distributed over 6 dimensions: Leadership And Policies, program development and organization, research's and investigation, individual and program assessment, professional development, ethical practices, and finally the cooperation dimension. The tool was examined for validity and reliability.

The results of the study showed that the arithmetic averages ranged between (2.89-3.98), where the individual and program assessment ranked highest average (3.98), while leadership and policies got the least average (2.89).

According to Sex variable the results revealed no statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) over all dimensions and total score, while there was statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) with regard to the years of experience variable results. The Differences were in favor of experience (15 year experience and above) in: leadership and policies, professional development, ethical practices, the program development and organization, and the research and investigation dimensions.

With regard to type of the Centre/institute, the study showed statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) in all dimensions and total score in favor of private settings.

Finally the researcher concluded a set of recommendations such as: the importance of further research studies on new samples and other variables, also he highlighted the need to adhere to global standards of The Council of Exceptional Children (CEC), and activation the rules and policies of governmental and private centers in the field of assessment and diagnosis.

Key words: quality, assessment and diagnosis, special education centers and institutes, the Council of Exceptional Children.

مقدمة

أن التطور الحاصل في جميع مناحي الحياة، وتسارع هذا التطور في العقود الأخيرة وفي بداية القرن الحادي والعشرين تحديداً، يجعلنا ندرك أن هناك حاجة لتطوير المناهج التعليمية وتطوير أدوات القياس والتقويم من مقاييس واختبارات عقلية وأدائية ووجدانية، لتستطيع قياس السمة المراد قياسها بدقة وموضوعية، ولقد حظيت أساليب وطرق القياس والتقويم بالنصيب الأكبر من هذا التطوير لما لها من استخدامات واسعة في جميع المجالات التعليمية والمهنية خصوصا في مجال التربية الخاصة، وتعدّ عملية التشخيص النفسي/ التربوي بمثابة حجر الأساس في عملية التطوير والتحديث والتجديد في مجال التربية الخاصة لما تشكله من أهمية بالنسبة للمعلم والطالب معاً، وتهدف هذه العملية إلى معرفة مواطن الضعف والقوة في عمليتي التعليم والتعلّم بهدف إدخال تحسينات عليها، من حيث أساليب التدريس أو الوضع التعليمي أو المادة الدراسية ونحو ذلك، ويعتبر التشخيص ركناً أساسياً، وعنصراً هاماً من عناصر العملية التربوية بشكل عام، والعملية التدريسية بشكل خاص، ولا يستطيع المعلم في مدرسته والمدرس في جامعته أو كليته القيام بدوره الأساسي كمقوم بدون توفر الحد الأدنى من المعلومات والمهارات الأساسية في مجال التشخيص بشكل عام، ففي مجال الاختبارات التحصيلية مثلاً، هنالك اهتمام واضح من قبل متخذي القرارات بتأهيل المعلمين في هذا الجانب قبل الخدمة وأثناها، وبتأهيل المعلمين في الجامعات، من خلال برامج موجهة نحو هذا الغرض.

والمتتبع لحركة القياس والتقويم بشكل عام والتشخيص بشكل خاص في المؤسسات التعليمية يلاحظ تزايد الاهتمام بها وخصوصاً في مجال التربية الخاصة، لما لها من استخدامات واسعة في جميع المجالات التعليمية والمهنية، وقد أشاد بها كثير من الباحثين حيث أن عملية التشخيص تحصد نتاجات تعلم في جميع المستويات العقلية، إذ يمكن من خلالها قياس مختلف السلوكيات الخاصة بالطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وبالتالي يكون أكثر صدقاً وثباتاً.

ويعتبر مجال التربية الخاصة من أهم المجالات التي يعمل الباحثون فيه والمختصون على إيجاد كافة الوسائل التي تحقق الحياة السهلة لهذه الفئة من المجتمع ، ومع تطور العلم في هذا المجال ظهرت العديد من المفاهيم التي تقوم على التعرف على حالة الطالب بطريقة دقيقة

وفعالة تسهل عملية العلاج له، ولما كان إلزاماً على مؤسسات التربية الخاصة التي زاد عددها وتنوعت مطالبها والتي تستخدم طرقاً وأساليب متنوعة في تشخيص الطلبة ذوي الحاجات الخاصة لإعطاء التقييم والتشخيص الصحيح للطلبة كان لا بد من إجراء تقييم صحيح حول آلية عمل هذا المؤسسات من حيث إجراءات التشخيص المناسبة والتي يتم استخدامها في عملية تقييم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

ومن أجل التأكد من جودة إجراءات التشخيص التي تقوم بها المؤسسات التي تعنى بفئات التربية الخاصة تبنى الباحث معايير خاصة في عملية التشخيص التي تقوم بها المؤسسات تعتمد على معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) The Council for Exceptional Children .

ويعتبر مجلس الأطفال غير العاديين بمثابة منظمة دولية من المعلمين والمختصين يمثلون صوت ورؤية التربية الخاصة، وتتمثل رسالته في تحسين جودة حياة الأفراد غير العاديين وأسرهم على مستوى العالم من خلال التمييز المهني والدفاع عن هؤلاء الأفراد، كما ويضم هذا المجلس مجموعة نشطة من المهنيين والتي تعمل وتتعاون مع الآخرين من أجل ضمان التأكيد على قيمة الأفراد غير العاديين ودمجهم في كل جوانب الحياة، كما أنه منظمة تحظى بالثقة في تشكيل السياسات والممارسات التربوية وهي معروفة عالميا بخبرتها وقيادتها في مجال التربية الخاصة، كما أنها المنظمة التربوية المتخصصة الأبرز على مستوى العالم.(هوساوي،٢٠١٢)، وتضم معايير مجلس الاطفال غير العاديين (CEC) the Council for Exceptional Children الخاصة في مجال متخصصي التشخيص في التربية الخاصة على ستة معايير تتمثل بالقيادة والسياسات، وتطوير البرنامج وتنظيمه، والبحوث والتقصي، وتقويم الفرد والبرنامج، والتنمية المهنية والممارسة الأخلاقية، التعاون. ويحتوي كل معيار على مجموعة من المعارف والمهارات التي من المتوقع على كل معلم تربية خاصة أن يتقنها ويمارسها في الميدان . (Council for Exceptional Children,2009). (هوساوي،٢٠١٢)

ويستخدم مجلس الاطفال غير العاديين (CEC) the Council for Exceptional Children هذه المعايير لتنظيم مراجعة برامج الإعداد المتقدم بالتعاون مع المجلس القومي

لاعتماد إعداد المعلمين. فضلا عن أن المعايير الستة السابقة متوافقة مع الإطار المنظم الذي تستخدمه الهيئة القومي لمعايير التدريس المهني (NBPTS) عبر مسارات التعليم المختلفة. (Council for Exceptional Children,2009)، وتعتبر عملية التشخيص في التربية الخاصة أحد المكونات الأساسية للمنظومة التعليمية لما تقدمه من تشخيص وعلاج وتغذية راجعة لتوجيه مسار العملية التعليمية وزيادة فعاليتها وتطويرها لتحقيق أهدافها وغاياتها، وذلك انطلاقاً من أن عملية التشخيص تعتبر مدخلاً فعالاً لتطوير جميع عناصر المنظومة التعليمية من معلم ومتعلم وطرائق للتدريس ومقررات دراسية .(Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2009) ، وتمثل عملية تشخيص أداء الطلاب ركيزة أساسية ومدخلاً بالنسبة للتقييم إذ بدون عملية التشخيص لا يمكن أن تتم عمليات التقييم والعلاج وإصدار الحكم على مستوى الاداء الحالي، والهدف الرئيس من العملية التربوية هو مساعدة الطلاب ذوي الحاجات الخاصة على النمو الشامل في جميع جوانب شخصياتهم ، واكتساب الأهداف التي حددها المجتمع ، وقد تستخدم مصطلحات مثل الاختبار Test ، والقياس Assessment ، والتقييم Evaluation، على نحو تبادلي أحياناً بسبب العلاقات الوظيفية المتداخلة بينها(Overton,2005) (عبيدات، ٢٠١٠).

ويعرف الروسان (٢٠٠٥) القياس على أنه تلك العملية التي تمكن الأخصائي من الحصول على معلومات كمية عن ظاهره ما. ومن أهم مميزات القياس هو أنه يتبع منهجا محدداً ضمن قوانين، أي يستخدم محك يقارن به، وهي في القياس النفسي تعرف بالمعايير، ويرى تايلور (Taylor,2002) أن العمليات المتضمنة جمع المعلومات عن اداء الطالب بالمجالات الأكاديمية ومجالات النمو (المعرفية واللغوية والحركية والسلوكية الانفعالية والاستقلالية) ووصفها بطريقة كمية أو رقمية تسمى بالقياس assessment والتي تتطلب اشتراك عدد من المتخصصين من العاملين بداخل المدارس وخارجها لإصدار حكم على الطالب وتصنيفه ضمن فئة التربية الخاصة، اما عملية اصدار الاحكام فيطلق عليه التقييم evaluation، والذي على ضوئه يتحدد مصير ذلك الطالب وأين سيتلقى تعليمه وكيف وما التوقعات المستقبلية حول أدائه وسلوكه. (Suskie ,2009)، كما ويعرف التقييم

(Evaluation) على أنه عملية منظمة يتم من خلالها جمع معلومات وتحليلها، بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات بشـأنها لمعالجة جوانب الضـعف، وتوفير النمو السـليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها".(عودة، ٢٠١١)، كما عرف بلوم كما ورد في بريان وديان (Brian & Diane, 1997) التقويم بأنه إصـــدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد، وأنه يتضـمن اسـتخدام المحكات Criteria) والمسـتويات (Standard) والمعايير (Norms)، لتقدير مدى كفاية الأشـياء ودقتها وفعـاليـاتهـا ويكون التقويم كميـاً أو كيفيـاً. كمـا ويعرف التقويم على أنـه عمليـة منظمـة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما، وتصـنيفها، وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك للوصـــول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة (Brian & Diane, 1997) ، ويعرف التشـخيص على أنه هو الفهم الكامل الذي يتم على خطوات لاكتشـاف مظهر أو شكوى أو تحديد جوانب نمو الفرد أو سـلوكياته سـواء كانت نواحي عجز وقصـور أو نواحي إيجابية لتقديم العلاج والتنمية ويتطلب خطوات تبدأ بالملاحظة والوصـف وتحديد الأسـباب وتسـجيل الخصـائص والمحددات وذلك للاهتمام بجوانب العجز ومسـتواه وعلاقته بغيره من مظاهر العجز الأخرى (الكيلاني وفاروق،٢٠٠٦)(Schon, Shafte and Markham, 2008)

ويقصـد بالتشـخيص أيضـاً تحديد نوع المشكلة أو الاضـطراب أو المرض أو الصـعوبة التي يعاني منها الفرد ودرجة حدتها، وهو مصطلح بدأ في الطب ثم استخدم في العلاج النفسي، والإرشاد النفسي، والخدمة الاجتماعية والتعليم العلاجي (Nitko, 2004) .

والتشـخيص بصـفة عامة هو تحديد نمط الاضـطراب الذي أصـاب الفرد على أسـاس الأعراض والعلامات أو الاختبارات والفحوص وكذلك تصـنيف الأفراد على أسـاس المرض أو الشذوذ أو مجموعة من الخصائص .(العثمان ، ٢٠٠٩) وفي التربية الخاصة يعرف التشخيص على انه : اجراء تقويمي معمق وتفصـيلي يطبق على الاطفال الذين تم الاشـتباه بنموهم اثناء عملية الكشـف، والهدف من ذلك هو تحديد ما اذا كان لدى الطفل حاجات خاصـة اما لا، وفي

حالة وجودها فانه يتم تحديد طبيعتها و أسبابها اذا كان ذلك متيسرا واقتراح إجراءات التدخل المناسبة (هشام، الخليفة، ٢٠١١)

كما ويعرف التشخيص على أنه عملية منظمة تهدف الى تحديد العوامل المسؤولة عن حدوث الاضطراب أو المشكلة في ضوء البيانات المتوفرة من خلال الدراسة الدقيقة للحالة او الظاهرة قيد الدراسة بهدف وضع الخطة التربوية والعلاجية المناسبة (سليمان والببلاوي وأشرف، ٢٠١٠).

ويشير عودة (٢٠١١) إلى أن عملية التشخيص قادرة على قياس نواتج التعلم للطلبة في مختلف المجالات والجوانب التي تعتبر أساساً في عملية تطورهم كما يبين ابو مغلي وسلامة (٢٠٠٢) هدفين رئيسين لعملية التشخيص النفسي للفئات الخاصة . الهدف الاول هو الهدف العلمي المعرفي : والذي يتعلق بفهم شخصية الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الكشف عن الدلالة الكلية التي تشمل كل سلوكياته الجزئية ورسم الصورة الإكلينيكية النهائية للشخصية. والهدف الثاني وهو الهدف العلمي التطبيقي :والذي يرتبط بالعمل على وضع استراتيجية عامه تتضمن خططا جزئية قابلة للتنفيذ الفعلي مع ذوي الحاجات الخاصة حيث يتحقق لهم أفضل تحقيق للذات والتوافق النفسي، وفي هذا السياق فإن الأهداف الرئيسية في عملية التشخيص كما يراها الروسان (٢٠٠٥) وكوافحة (٢٠٠٣) هي اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بتصنيف الطلبة أو نقلهم أو إحالتهم إلى الى البديل التربوي المناسب ومن ثم إعداد الخطط التربوية المناسبة ووضع واجراء الخطط التعليمة التي تتناسب والسلوكيات والأهداف المراد تعليمها (الروسان ، ٢٠٠٥ : كوافحة ، ٢٠٠٣).

كما وتمر عملية التشخيص بمجموعة من المراحل والتي تتمثل أولاً بالإعداد للتشخيص وتتم هذه المرحلة قبل عملية التشخيص وتشمل جمع المعلومات عن طريق دراسة الحالة، وموافقة الأهل، وتحديد الاختبارات المناسبة، وتقييم مسحي مبدئي من خلال أنشطة التشخيص لتحديد مبدئيا طبيعة الحالة، وتهيئة المكان والوقت المناسبين لعملية التشخيص كما يتضمن ذلك إعلام الأهل بحقوقهم، وعمل الفحص الطبي اللازم، والعمل ضمن الفريق.أما المرحلة الثانية

فهي مرحلة أثناء الاختبار والتي تهدف إلى توفير بيئة مناســـبة للاختبار، وعدم إثارة الطفل أو إخافته، وعدم الاسـتمرار بالتسـجيل أو الاسـتغراق فيه والابتعاد عن الحديث مع ولي أمر الطفل أثناء الاختبار.اما المرحلة الأخيرة فهي كتابة النتائج وعدم التسـرع في إصـدار النتائج، وتقديم النتائج ضـــمن تقرير، وتجنب الكلمات المثيرة في التقرير ككتابة أن الطفل يعاني من تخلف عقلي،وإضـافة نواحي القوة إلى التقرير، والابتعاد عن مناقشـة النتائج أمام الطفل،والإشـارة إلى أماكن الاسـتفادة والبرامج المناسـبة له، وتوضـيح الجوانب السـلوكية المرافقة أثناء التشـخيص (الخطيب والطراونة، ٢٠٠٢ : العثمان ، ٢٠٠٩).

ويرى الباحث أن عملية التشـخيص التي تتم في مراكز ومعاهد التربية الخاصـة الحكومية منها والخاصـة هي من الركائز الأسـاسـية التي يتم الانطلاق من خلالها لتحديد البديل التربوي المناسـب للطلبة، وتحديد فئاتهم، والمناهج ومحتوياتها والتي سـيتم تعليهم وتدريبهم من خلالها. ومن خلال وجود الباحثان في الميدان ومتابعتهم لطلبة التربية الخاصـــة التطبيق الميداني في اغلبية المراكز والمعاهد الحكومية والخاصـــة، وجد الباحث عدم وجود إدراك لأهمية عملية تشـخيص الطلبة، وأهميتها في عملية التعليم، وإعداد الخطط التربوية والتعليم لهم، كما أن هناك لبس في آلية عملية التشـــخيص وعدم وجود أتفاق بين أغلبية هذه المراكز حول آلية تشـــخيص فئات التربية الخاصـــة، فالبعض منهم يفتقر إلى كيفية تطبيق الاختيارات، والبعض الآخر غير قادر على إعدادها بالأساس، ناهيك أن بعض المراكز يتم إجراء عملية التشـخيص فيها من قبل أشـخاص غير متخصـصـين وليس لهم الخبرة الكافية في ممارسـتها وتطبيقها. وهذا إنما جلب انتباه الباحث لهذا الموضع المهم، ومن هنا وبناء على الأدب السابق المتعلق بعملية التشخيص، وما تم التوصل إليه في هذا المجال تم الوصول إلى مشكلة الدراسة.

مشكلـــة الـــدراســـة :

لا شـك أن العمل في المجال التربوي في تطور مسـتمر ويحتاج الى تعديلات مسـتمرة تواكب التقدم الموجود والحاصـــل في مختلف المجالات التربوية ويأتي هنا دور عمليات القياس والتقييم التي سـيتم من خلالها إعطاء مؤشـرات عن مدى التقدم والتطور والضـعف الموجود في

هذه المجالات حتى يتم اتخاذ التدابير المناسبة واتخاذ القرارات التي من شأنها أن تحل المشكلات المختلفة وتعمل على تحسين واضح في العملية التربوية. ومن المعروف أن عمليات القياس والتشخيص والتقويم في التربية الخاصة هي بمثابة حجر الاساس في النظام التعليم حيث تنبثق المناهج والخطط التربوية الفردية والتعليمية من هذه العمليات، والتي من خلالها يتم تصنيف الطلاب الى الفئات المناسبة واختيار البدائل التربوية التي تتناسب مع قدراتهم وامكاناتهم، ولما لهذا الموضوع من اهمية بالغة في ميدان التربية الخاصة كان لابد من القاء نظرة متخصصة في مجالات التشخيص حتى يتم إعطاء صورة واضحة عن هذه الاساليب واهميتها وإجراءاتها وانواعها واهدافها في مجال التربية الخاصة ومن هنا جاءت هذه الدراسة من أجل تقييم جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين في محافظة جدة، وقد تمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي.

"**ما جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين في محافظة جدة؟** "

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين في محافظة جدة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) في جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) في جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة لمتغير سنوات الخبرة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) في جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة تعزى لنوع المركز حكومي/خاص؟

أهميـــة البحـــث:

- التعرف على جودة عملية التشـخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصـة في محافظة جدة.
- يمكن الاسـتفادة منها في تقديم معلومات قيمة وواضـحة تفيد القائمين والمهتمين في مجال التشـخيص حول آلية التشـخيص المعمول بها في المراكز والمعاهد التي تعنى بذوي الحاجات الخاصة في محافظة جدة.
- تكمن أهميتها في مسـاعدة أصـحاب القرار والمتنفذين في الوزارات في اتخاذ القرارات المناسبة حول آلية التشخيص في المراكز والمعاهد .

أهـــداف الـــدراســـة :

- التعرف على درجة على جودة عملية التشـخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصـة في جدة.
- التعرف على أثر نوع المركز أو المعهد على جودة عملية التشـخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصـــة التعرف على أثر الجنس لمعلمي التربية الخاصـــة على جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة.
- التعرف على أثر الخبرة على جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة.

محـــددات الـــدراســـة:

تتحدد الدراسة بما يلي:

- **محددات بشرية ومكانية:** اقتصرت الدراسة على معلمي التربية الخاصة في المراكز والمعاهد الحكومية والخاصة في محافظة جدة.
- **محـددات زمـانيـة:** تم اجراء هـذه الـدراســـة في الفصـــل الأول للعـام الجـامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.
- **محددات أداة القياس:** تتحدد أداة الدراسة التي تم تطويرها من قبل الباحثان من صدق محتواها وثباتها.

التعريفات الإجرائية:

الجودة **Quality**:

يعني بالجودة في التعليم بأنها فلسفة وطريقة تساعد المؤسسات التعليمية على إحداث تغيير يوفر وضعاً تنافسياً أفضل بحيث تقدم منتجات تتطابق مع مواصفات المعايير العالمية. (محمود الناقة ٢٠١٢)

التعريف الإجرائي للجودة هو: "الدرجة التي تحصل عليها مراكز ومعاهد التربية الخاصة حول عملية التشخيص التي تتبناها من خلال إجابات معلمي التربية الخاصة على بنود الاستبانة الخاصة بمعايير مجلس الأطفال غير العاديين المستخدم في البحث".

عملية التشخيص:

تعرف الدراسة عملية التشخيص إجرائياً بأنها جميع الطرق والوسائل والأساليب المتبعة والمعمول بها في لمراكز ومعاهد التربية الخاصة الحكومية منها والخاصة والتي يتم من خلالها قياس سلوكيات وقدرات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وتحديد فئاتهم وجوانب القوة والضعف لديهم.

مراكز ومعاهد التربية الخاصة:

وتعرفها الدراسة الحالية إجرائياً على انها البدائل التربية التي يتواجد بها الطلبة ذوي الحاجات الخاصة على اختلاف فئاتهم وقدراتهم والتابعة لوزارة التربية والتعليم، ووزارة الشؤون الاجتماعية.

معايير مجلس الأطفال غير العاديين(**CEC**):

تعرف إجرائياً في هذه الدراسة على أنها مجموعة من المعارف والمهارات التي يجب على معلمي التربية الخاصة إتقانها وممارسة في عملية التشخيص والتي تتكون من ستة معايير هي القيادة والسياسات، تطوير البرنامج وتنظيمه، البحوث والتقصي، تقويم الفرد والبرنامج، التنمية المهنية والممارسة الأخلاقية، التعاون.

الـــدراســـات الســـابقـــة :

يتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية والتي تم التوصل إليها من خلال مراجعة الأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة الحالية. وقد تباينت هذه الدراسات من حيث أهدافها والمنهجية المسـتخدمة وطريقة تنفيذها وإجراءاتها، والأدوات والمنهج المسـتخدم. ورغم هذا الاهتمام بعملية التشـخيص في التربية الخاصـة، إلا أن عدد الدراسـات في الوطن العربي لا زال محدوداً جداً، وخصـوصـاً فيما يتعلق بالمعايير العالمية. وبشـكل عام سـيتم ترتيب هذه الدراسـات والبحوث التي جمعها الباحث – في حدود معرفتهما وبما توفر لديهما – بناءً على مدى حداثة الدراسات، حيث رتبها الباحث بدءاً بالدراسات الأحدث وانتهاء بالدراسات الأقل حداثة.

أجرى كل من يونس وحميدي(٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى معرفة معلمي التربية الخاصة بمعايير التدخل المبكر الخاصة بمجلس الاطفال غير العاديين (CEC) في المملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات المتمثلة بالجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة. ولتحقيق أهداف الدراســة: تم اســتخدام المنهج المســحي من خلال تطبيق اســتبانة خاصــة بمعايير التدخل المبكر لمجلس الاطفال غير العاديين، والتي تكونت من (٤٦) فقرة، موزعة على(٨) معايير. حيث تم إيجاد الصــدق والثبات لها، وقد تم تطبيقها على عينة الدراسة، وهم معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في المراكز والمعاهد الحكومية والخاصــة في محافظة جدة حيث بلغت عينة الدراســة (٣٠٧) من المعلمين والمعلمات منهم (١٨٩) معلم و(١١٨) معلمة خلال العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢. وقد أشارت النتائج أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢.٠٦-٢.٤٠)، حيث جاء معيار استراتيجيات التدريس في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢.٤٠)، بينما جاء معيار التعاون في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٠٦)، وفيما يتعلق بمتغير الجنس فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع المعايير وفي الدرجة الكلية، وفيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دبلوم وماجستير، وجاءت الفروق لصالح ماجستير في التخطيط للتدريس، كما وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ماجستير من جهة وكل من بكالوريوس وأخرى من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح ماجستير في كل من التقييم، والتعاون، وفي الدرجة الكلية، بالإضافة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ماجستير وأخرى، وجاءت الفروق لصالح ماجستير في والممارسات المهنية والأخلاقية، واما متغير الخبرة فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي الخبرة اقل من(٥) سنوات وأكثر من(١٠)، وجاءت الفروق لصــالح فئة الخبرة اقل من (٥) ســنوات في جميع المعايير وفي الدرجة

الكلية، كما هدفت الدراسة التي قام بها كامل (٢٠١٤) إلى التعرف أنواع الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة، وتعرف المعايير العالمية في مجال جودة خدمات ذوي الإعاقة، وذلك تمهيداً لوضع تصور مقترح لضمان جودة تلك الخدمات في ضوء معايير الجودة العالمية، تك استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أغراض الدراسة، واستخدم الباحث أداتين : الأولى استبانة لدراسة واقع ما يقدم من خدمات لتلك الفئة من الأفراد، والأداة الثانية هي استطلاع رأي تضمن مجموعة من المقترحات لضمان جودة ما يقدم من خدمات في ضوء المعايير العالمية. تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (١٣٥) فرداً يعملون في الهيئات والمؤسسات والمدارس التي تخدم ذوي الإعاقة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن هناك اعداد كثيرة من الأطفال ذوي الإعاقة لا تتاح لهم الخدمات المختلفة في سن مبكر، كما اصبح هناك احتياج لتطبيق الجودة في مؤسسات رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة وفق مجموعة من المعايير العالمية لجودة الخدمات الطبية، والتأهيلية، والتعليمية، المقدمة لهؤلاء الأفراد. كما بينت النتائج أنه لا توجد معايير واضحة تحكم جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة، وقد انتهت الدراسة بتقديم مخطط لمعايير ضمان جودة الخدمات المقدمة في مجال رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة، كما قام كل من الخطيب وآخرون (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى تقييم مستوى فاعلية مؤسسات ومراكز التربية الخاصة التي تعنى بالتوحد في الأردن وفقا للمعايير العالمية. تكونت عينة الدراسة من جميع مؤسسات ومراكز التوحد في الأردن، والبالغ عددهم (٥٣) مركزاً ومؤسسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداة تكونت من (٧٧) مؤشراً موزعة على ثمانية أبعاد. وقد الخطيب وآخرون (٢٠١٣) اشارت النتائج إلى أن هناك بعداً واحداً ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو بعد البرامج والخدمات، في حين أن هناك ثلاثة أبعاد كانت ذات مستوى فاعلية متوسطة وهي التقويم، البيئة التعليمية، والإدارة والعاملون. أما بقية الأبعاد وعددها أربعة فقد كانت ذات مستوى فاعلية متدنية وهي الرؤية، والرسالة، مشاركة الأسرة، الدمج والخدمات الانتقالية، والتقويم الذاتي، وفي نفس السياق وعلى فئة الاعاقة العقلية قام كل من الخطيب وآخرون (٢٠١٢) بدراسة هدفت هذه إلى تقييم البرامج والخدمات التربوية في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير العالمية، وتكونت عينة الدراسة من جميع مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية في الأردن والبالغ عددها(١٠٠) مركز ومؤسسة، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء أداة لتقييم مستوى البرامج والخدمات في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية. وقد أشارت النتائج إلى

أن هناك بعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو بعد البرامج والخدمات، في حين أن هناك ثلاثة أبعاد كانت ذات مستوى فاعلية متوسطة وهي التقويم، البيئة التعليمية، والإدارة والعاملون. أما بقية الأبعاد وعددها أربعة فقد كانت ذات مســـتوى فاعلية متدنية وهي الرؤية، والرســـالة، مشـــاركة الأســـرة، الدمج والخدمات الانتقالية، والتقويم الذاتي، وهدفت الدراســـة التي قام بها الغزو(٢٠١١) الى معرفة مدى تحقيق معلمي ومعلمات التربية الخاصـــة بدولة الامارات العربية المتحدة لمعايير عالمية حيث تكونت عينة الدراســـة من ١٠٠ معلم ومعلمة (٣٠) معلما و (٧٠) معلمة من مراكز التربية الخاصـــة التابعة لوزارة العمل والشـــؤون الاجتماعية بين نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الذكور والاناث، كما واظهرت وجود فروق بين العاملين في المدارس والمراكز على ابعاد المقياس المختلفة وان ٧٣٪ من أفراد عينة الدراســـة حققوا البعد الاول وهو المسؤوليات التعليمية، و ٨٩٪ من افراد عينة الدراسة حققوا البعد الثاني وهو العلاقة مع فريق العمل، و ٤٦٪ من أفراد عينة الدراسة حققوا البعد الثالث وهو الدفاع عن الحقوق، و ٦٢٪ من افراد عينة الدراسة حققوا البعد الربع والمتمثل بالنمو المهني، وبالنســـبة لســـنوات الخبرة فقد أظهرت الدراســـة وجود فروق إحصـائية على البعد الرابع من المقياس لصـالح افراد عينة الدراسـة الذين تزيد خبرتهم عن عشـر (١٠) سنوات، كما وأجرت كل من ايرين وهالبورك وسانسبيري وسوالو (Erin, Halbork, Sanspree and swallo, 2009) دراســـة في الولايات المتحدة الأمريكية، هدفت إلى التعرف على معايير الإعداد المهني للمعلمين للحصول على شهادة تدريس الطلبة ذوي الإعاقة البصرية. وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ معلما أمريكيا التحقوا ببرنامج خاص للإعداد أثناء الخدمة و٢٠٠ معلم يدرســـون في الجامعات. واستجاب أفراد عينة الدراسة للاستبانة التي أعدت خصيصا لهذا الغرض، حيث أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مهارات متخصـــصـــة تجمع بين الأطر النظرية للمهنة وأساليب التدريس الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وتضمين مناهج البكالوريوس والدكتوراه معايير التعامل مع ذوي الإعاقة البصـــرية، وتدريب المعلمين على مختلف الأجهزة الخاصـــة بذوي الإعاقة البصـرية مثل أجهزة برايل وحواسـيب للطلبة ذوي الإعاقة البصـرية، بالإضـافة إلى إكسـاب المعلمين مهارات الكشـف عن المسـتوى المعرفي للطلبة ذوي الإعاقة البصـرية من اجل اعدد خطط تدريسـية مناسـبة لهم، وقامت المومني (٢٠٠٨) بدراسـة هدفت الى معرفة توافق أداء معلمي مؤسـسـات التربية الخاصـة في المملكة الأردنية الهاشـمية مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم. اسـتخدمت فيها اسـتبانة مشـتقة من المعايير الدولية كأداة لجمع البيانات، وتكونت بشـكلها النهائي من (٩٦) فقرة موزعة على

تسعة مجالات اشتملت على كل من: الأسس، وتطور المتعلمين وخصائصهم، والفروق الفردية في التعلم، والاستراتيجيات التعليمية، وبيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، والتخطيط التعليمي، والتقييم والممارسة المهنية والأخلاقية والتعاون. وتهدف إلى مساعدة الأفراد على تنظيم معارفهم ومهاراتهم في مجموعات مرتبطة بعضها مع البعض. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم كان متوسطا (٣.٦ – ٤.٥). كما بينت نتائج الدراسة أيضاً أن بعض المتغيرات أحدثت أثراً دالا إحصائيا مثل الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، كما وهدفت دراسة الزارع (٢٠٠٨)إلى بناء مؤشرات لضبط الجودة في البرامج التربوية المقدمة للأطفال التوحديين وتحديد درجة انطباقها على مراكز الأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية .وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك مؤشرات لعنصرين من عناصر ضبط الجودة انطبقت بدرجة عالية هي مؤشرات الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي، وتحليل السلوك التطبيقي وتعديل السلوك في حين أن هناك مؤشرات لأربعة عناصر انطبقت بدرجة متوسطة وهي طرق التدريس، والمنهاج، والتهيئة للدمج، والتقويم والتشخيص. وباقي مؤشرات العناصر وعددها خمسة انطبقت بدرجة متدنية وهي البيئة التعليمية، وتقويم البرنامج المقدم والمركز، والخدمات المساندة، والكوادر العاملة، ومشاركة الأسرة، واخيراً قام كل من تيتاجينز وكاري وكوتسر(Tietjens, McCray, & Co-chair,2005) بدراسة هدفت إلى تقييم البرامج والانشطة المقدمة للطلبة ذوو اضطراب التوحد في مدراس التربية الخاصة التابعة لولاية مونتانا في الولايات المتحدة الامريكية، حيث استخدم الباحثون مقياس لمعرفة مؤشرات الجودة في برامج التربية الخاصة التي تعنى بالتوحد، وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود نقاط قوة وضعف في البرامج المقدمة للطلبة ذوو اضطراب التوحد، فقد بينت نتائج الدراسة فيما يخص نقاط القوة وجود احترام من قبل أسر الأطفال ذوو اضطراب التوحد للهيئة التدريسية، والتعامل الايجابي والبناء من قبل معلمي ذوو اضطراب التوحد من الطلبة التوحديون، وفيما يخص نقاط الضعف فقد بينت الدراسة عدم شمولية البرامج على جميع الخدمات المقدمة لذوو اضطراب التوحد، وتدني مستوى الدعم التقني والتدريبي، وتدني عملية المراقبة والتقويم الذاتي، وقصور واضح في آلية تصنيف الطلاب في مستويات تعليمية مناسبة.

الطـــريقـــة والإجـــراءات :

منهج الـدراسـة:

اسـتخدمت الدراسـة الحالية المنهج الوصـفي المسـحي الذي يعتمد على دراسـة الظاهرة في الوقت الحاضر وكما هي في الواقع، وهو المنهج المناسب والأفضل لمثل هذه الدراسات.

أفـراد الـدراسـة:

تكونت عينة الدراســة من جميع معلمي التربية الخاصــة العاملين في مراكز ومعاهد التربية الخاصـــة في محافظة جدة والبالغ عددهم (١١٠٩) معلم ومعلمة، منهم(٦٩٣) معلم، و(٤١٦) معلمة، حســب الإحصـــائيات التي تم تزويدها للباحث من قبل الجهات المعنية في مديرية التربية الخاصــة في محافظة جدة التابعة لوزارة التربية والتعليم ووزارة الشــؤون الاجتماعية، للعام الدراســي ١٤٣٥/١٤٣٦ في الفصـــل الدراســـي الاول وقد بلغت عينة الدراســـة (٤٢٩) من معلمي التربية الخاصة العاملين في المراكز الحكومية والخاصة في محافظة جدة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ويبين جدول (١) توزيع إفراد العينة حسب متغيرات الدراسة .

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	292	68.1
	انثى	137	31.9
العمر	اقل من ٥ سنوات	169	39.4
	من ٥-١٠ سنوات	138	32.2
	اكثر من ١٠-١٥	82	19.1
	من ١٥ فأكثر	40	9.3
المراكز	حكومي	337	78.6
	خاص	92	21.4
	Total	429	100.0

أداة الدراسة :

بغرض تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث ببناء أداة للتعرف على جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في محافظة جدة، حيث قام بمراجعة الأدب النفسي والتربوي الخاص بمعايير مجلس الأطفال غير العاديين والمتعلقة بمجموعة المعارف والمهارات المقدمة لمتخصصو التشخيص بالتربية الخاصة. وقد تكونت الأداة في صورتها الأولية على شكل استبانة مؤلفة من (٩٧) فقرة موزعة على ستة معايير (٦) وقد تم استخدام مقياس خماسي لتقدير جودة عملية التشخيص لدى أفراد عينة الدراسة بحسب الدرجات التالية: موافق بشدة(خمس درجات)، موافق (اربع درجات)، محايد (ثلاث درجات)،غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة) .

صدق الأداة:

قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك سعود، في السعودية، والجامعة الأردنية في الأردن، وذلك من أجل التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، ومدى تمثيل بنود المقياس المراد قياسها، ومدى مناسبتها لمعلمي التربية الخاصة، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين في تعديل العديد من فقرات الأداة، التي كانت عدد فقراتها (٩٧) فقرة بحيث تم حذف (١٧) فقرات بناء على آراء ومقترحات المحكمين بسبب كون هذه الفقرات لا تتناسب مع البيئة العربية السعودية، وبذلك أصبحت الأداة تتكون بصورتها النهائية من (٨٠) فقرة موزعة على ستة معايير(٦) .

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (٣٠) من معلمي التربية الخاصة حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول أدناه يبين هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة. وبذلك أصبحت أداة الدراسة جاهزة لعملية التطبيق.

جدول (٢) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا

المجالات	الاتساق الداخلي
القيادة والسياسات	0.88
تطوير البرنامج وتنظيمه	0.81
البحوث والتقصي	0.77
تقويم الفرد والبرنامج	0.93
التنمية المهنية والممارسات الأخلاقية	0.90
التعاون	0.83
الدرجة الكلية	0.96

إجـــراءات الـــدراســـة :

جاءت إجراءات الدراسة على النحو الآتي:

١- بناء أداة الدراسة والتأكد من دلالات صدقها وثباتها بالطريقة العلمية .

٢- تحديد عينة الدراسـة، والذي بلغ عددهم (٤٢٩) من معلمي التربية الخاصـة في محافظة جدة.

٣- تطبيق الأداة على جميع أفراد الدراســـة من قبل الباحثان، علما بأن جميع نســـخ الأداة جاءت مكتملة باسـتثناء (٢١) اسـتبانة من أصـل ٤٥٠ اسـتبانة تم توزيعها على معلمي التربية الخاصة .

٤- إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة، واستخراج النتائج وعرضها ومناقشتها .

تحليـل النتـــائـــج ومنـــاقشتهـــا:

السـؤال الاول: ما جودة عملية التشـخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصـة في ضـوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين في محافظة جدة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة عملية التشـــخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصـــة في ضـــوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	4	تقويم الفرد والبرنامج	3.98	.581
2	3	البحوث والتقصي	3.74	.673
3	2	تطوير البرنامج وتنظيمه	3.49	.666
4	5	التنمية المهنية والممارسات الأخلاقية	3.10	.793
5	6	التعاون	3.07	.691
6	1	القيادة والسياسات	2.89	.761
		الدرجة الكلية	3.44	.553

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.89–3.98)، حيث جاء تقويم الفرد والبرنامج في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.98)، بينما جاء القيادة والسياسات في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.89)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.44). ويمكن تفسير هذه النتائج بتدني المتوسطات الحسابي على المعايير ككل هو عدم وجود تطبيق فعلي لعملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة الحومية منها والخاصة وهذا أنما يفسر بعدم وجود آلية متفق عليها في تشخيص وتقييم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وعدم وجود متابعة فعلية من الجهات الرسمية والخاصة حول آلية التشخيص المعمول بها في هذه المراكز، أضف الى ذلك عدم توفر أدوات القياس المناسبة والرسمية والمقننة على البيئة السعودية والتي يتم من خلالها إعطاء نتائج واضحة حول فئة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كامل (٢٠١٤) والتي بينت النتائج أنه لا توجد معايير واضحة تحكم جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة، وقد انتهت الدراسة بتقديم مخطط لمعايير ضمان جودة الخدمات المقدمة في مجال رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة. كما وتتفق مع دراسة الخطيب

وآخرون (٢٠١٢) أشارت النتائج إلى أن هناك بعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو بعد البرامج والخدمات، في حين أن هناك ثلاثة أبعاد كانت ذات مســـتوى فاعلية متوســـطة وهي التقويم، البيئة التعليمية، والإدارة والعاملون. أما بقية الأبعاد وعددها أربعة فقد كانت ذات مستوى فاعلية متدنية وهي الرؤية، والرسالة، مشاركة الأسرة، الدمج والخدمات الانتقالية، والتقويم الذاتي. كما وتتفق جزئيا مع دراســة الزارع (٢٠٠٨) والتي بينت وجود معايير تنطبق ومعايير لا تنطبق على عينة الدراسة.

أما بخصوص حصول المعيار تقويم الفرد البرنامج بالمرتبة الاولى فهو رغم عدم وجود آليات لعملية التشــخيص متفق عليها بين المركز إلا أنه من البديهي في أي مركز يقدم خدمات التربية الخاصة أن يتم تقديم خدمات التشخيص والتقييم المناسبة سواء كان هذا التقييم من نفس المركز أو من مراكز ومؤسـسـات أخرى تقوم بعملية التشـخيص الرسـمية للطلبة ذوو الحاجات الخاصــة، وذلك لان نجاح المركز يعتمد بشــكل رئيســي على تقييم الطلبة وتحديد مكانهم بين فئات التربية الخاصــة ومن ثم تقديم الخدمات التربوية والعلاجية المناسـبة لهؤلاء الطلبة بصـورة تسمح لهم بالاستمرارية والحصول على الفائدة المرجوة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة وللمركز، وفيما يخص حصـــول معيار القيادة والســـياســـات في المرتبة الأخيرة هو عدم وجود معايير وتعليمات واضــحة لآلية العمل في مراكز ومعاهد التربية الخاصــة من حيث آليات التشــخيص والتقييم وهذا إنما يعول عليه في حدوث مشاكل واضـحة وكبيرة في عملية تشـخيص الطلبة ذوو الحاجات الخاصــة، ويترك مســاحة واســعة لفئة غير متخصــصــة في إجراء التشــخيص غير المناسب وهذا بدورة يؤدي إلى تقديم خدمات غير مناسبة للفئات التي تم تشخيصها بصورة غير صحيحة وغير مناسبة، ومن هنا كان لوجود معايير خاصة في السياسيات التي تنتهجها المراكز وضـوح في آلية عمل المراكز واتفاق واضـح في عملية تشـخيص ذوو الحاجات الخاصـة، ورؤية واضحة لجميع معلمي التربية الخاصة حول إجراءات التشخيص والتقييم المعمول بها في مراكز ومعاهد التربية الخاصــة، وهذا أنما يتيح لهم تقديم خدمات تربوية وتعليمية تناســب كل فئة من فئات التربية الخاصـة والتي تم تشـخيصـها بالصـورة المناسـبة والصـحيحة. وتتفق نتائج الدراسـة

جزئياً مع نتائج دراسة الخطيب وآخرون (٢٠١٣) والتي اشارت النتائج إلى أن هناك بعداً واحداً ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو بعد البرامج والخدمات، في حين أن هناك ثلاثة أبعاد كانت ذات مستوى فاعلية متوسطة وهي التقويم، البيئة التعليمية، والإدارة والعاملون. أما بقية الأبعاد وعددها أربعة فقد كانت ذات مستوى فاعلية متدنية وهي الرؤية، والرسالة، مشاركة الأسرة، الدمج والخدمات الانتقالية، والتقويم الذاتي. كما وتتفق جزئياً ايضا مع دراسة الخطيب وآخرون (٢٠١٢) والتي أشارت النتائج إلى أن هناك بعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو بعد البرامج والخدمات، في حين أن هناك ثلاثة أبعاد كانت ذات مستوى فاعلية متوسطة وهي التقويم، البيئة التعليمية، والإدارة والعاملون. أما بقية الأبعاد وعددها أربعة فقد كانت ذات مستوى فاعلية متدنية وهي الرؤية، والرسالة، مشاركة الأسرة، الدمج والخدمات الانتقالية، والتقويم الذاتي. كما تتفق وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الزارع (٢٠٠٨) والتي أشارت نتائجها الدراسة إلى أن هناك مؤشرات لعنصرين من عناصر ضبط الجودة انطبقت بدرجة عالية هي مؤشرات الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي، وتحليل السلوك التطبيقي وتعديل السلوك في حين أن هناك مؤشرات لأربعة عناصر انطبقت بدرجة متوسطة وهي طرق التدريس، والمنهاج، والتهيئة للدمج، والتقويم والتشخيص. وباقي مؤشرات العناصر وعددها خمسة انطبقت بدرجة متدنية وهي البيئة التعليمية، وتقويم البرنامج المقدم والمركز، والخدمات المساندة، والكوادر العاملة، ومشاركة الأسرة.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس؟

حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت"
لأثر الجنس على درجة جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة

المعايير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
القيادة والسياسات	ذكر	292	2.93	.776	1.531	427	.126
	انثى	137	2.81	.723			
تطوير البرنامج وتنظيمه	ذكر	292	3.49	.698	.246	427	.806
	انثى	137	3.48	.594			
البحوث والتقصي	ذكر	292	3.74	.693	.241	427	.810
	انثى	137	3.73	.628			
تقويم الفرد والبرنامج	ذكر	292	3.99	.597	.511	427	.610
	انثى	137	3.96	.546			
التنمية المهنية والممارسات الأخلاقية	ذكر	292	3.12	.810	.542	427	.588
	انثى	137	3.07	.758			
التعاون	ذكر	292	3.08	.703	.445	427	.656
	انثى	137	3.05	.666			
الدرجة الكلية	ذكر	292	3.46	.568	.809	427	.419
	انثى	137	3.41	.522			

يتبين من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. ويمكن تفسـير هذه النتائج من خلال المخرجات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة والتي هي في الأساس واحدة سواء كانت للمعلمين أو للمعلمات وذلك أن كل من المعلمات يتلقون نفس المواد التعليمية والمقررات من خلال النظام التعليمي في جامعاتهم ومعاهدهم، كما يمكن تفسـير ذلك من خلال أن خطط البكالوريوس والدبلوم وحتى الماجسـتير لا يتم إعدادها وفق المعايير العالمية، بمعنى آخر أن هذه الخطط لا يتوفر فيها من مقررات تتيح للطلبة والعلمين فيما بعد أن يكتسـبوا خبره علمية في معرفة المعايير الدولية والعالمية بما يخص آلية التشـخيص في المراكز، والسـياسـات والأسـس التي تقوم عليها هذه

المراكز، وهذا بدورة لم يوجد اي فروق بين المعلمين والمعلمات لأن المصدر الأساسي في الحصول على المعلومات المهمة في عملية التشخيص والتقييم غير متضمن في الخطط الرسمية لهم في مساراتهم المختلفة.وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة يونس والحميدي(٢٠١٤) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع المعايير وفي الدرجة الكلية، وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المومني (٢٠٠٨) والتي بينت مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم والتي بينت نتائج الدراسة أن بعض المتغيرات أحدثت أثراً دالا إحصائيا للجنس.

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير سنوات الخبرة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير سنوات الخبرة

المعايير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة والسياسات	اقل من ٥ سنوات	169	2.74	.645
	من ٥-١٠ سنوات	138	2.91	.762
	اكثر من ١٠-١٥	82	2.94	.848
	من ١٥ فأكثر	40	3.35	.843
	المجموع	429	2.89	.761
تطوير البرنامج وتنظيمه	اقل من ٥ سنوات	169	3.38	.613
	من ٥-١٠ سنوات	138	3.49	.696
	اكثر من ١٠-١٥	82	3.53	.689
	من ١٥ فأكثر	40	3.80	.636
	المجموع	429	3.49	.666
	اقل من ٥ سنوات	169	3.67	.635

المعـــــايـــــير	الفئـــات	العـــدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البحوث والتقصي	من ٥-١٠ سنوات	138	3.72	.692
	اكثر من ١٠-١٥	82	3.77	.700
	من ١٥ فأكثر	40	4.01	.654
	المجموع	429	3.74	.673
تقويم الفرد والبرنامج	اقل من ٥ سنوات	169	3.95	.546
	من ٥-١٠ سنوات	138	3.94	.610
	اكثر من ١٠-١٥	82	4.03	.558
	من ١٥ فأكثر	40	4.15	.649
	المجموع	429	3.98	.581
التنمية المهنية والممارسات الأخلاقية	اقل من ٥ سنوات	169	2.96	.685
	من ٥-١٠ سنوات	138	3.09	.771
	اكثر من ١٠-١٥	82	3.17	.878
	من ١٥ فأكثر	40	3.62	.906
	المجموع	429	3.10	.793
التعاون	اقل من ٥ سنوات	169	2.92	.544
	من ٥-١٠ سنوات	138	3.09	.681
	اكثر من ١٠-١٥	82	3.17	.796
	من ١٥ فأكثر	40	3.48	.853
	المجموع	429	3.07	.691
الدرجة الكلية	اقل من ٥ سنوات	169	3.35	.443
	من ٥-١٠ سنوات	138	3.43	.554
	اكثر من ١٠-١٥	82	3.50	.620
	من ١٥ فأكثر	40	3.78	.688
	المجموع	429	3.44	.553

يبين الجدول (٥) تبايناً ظاهرياً في المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية بسـبب اختلاف فئات متغير سـنوات الخبرة (١-اقل من ٥، ٥-اقل من ١٠، ١٠سـنوات فأكثر)، ولبيان

دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (٦).

جدول (٦) تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة

المعايير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القيادة والسياسات	بين المجموعات	12.179	3	4.060	7.328	.000
	داخل المجموعات	235.427	425	.554		
	الكلي	247.605	428			
تطوير البرنامج وتنظيمه	بين المجموعات	5.877	3	1.959	4.531	.004
	داخل المجموعات	183.737	425	.432		
	الكلي	189.614	428			
البحوث والتقصي	بين المجموعات	3.779	3	1.260	2.819	.039
	داخل المجموعات	189.870	425	.447		
	الكلي	193.649	428			
تقويم الفرد والبرنامج	بين المجموعات	1.645	3	.548	1.632	.181
	داخل المجموعات	142.829	425	.336		
	الكلي	144.474	428			
التنمية المهنية والممارسات الأخلاقية	بين المجموعات	14.385	3	4.795	8.004	.000
	داخل المجموعات	254.609	425	.599		
	الكلي	268.994	428			
التعاون	بين المجموعات	11.143	3	3.714	8.182	.000
	داخل المجموعات	192.942	425	.454		
	الكلي	204.086	428			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	6.332	3	2.111	7.195	.000
	داخل المجموعات	124.675	425	.293		
	الكلي	131.007	428			

يتبين من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) تعزى لسنوات الخبرة في جميع الجوانب وفي الدرجة الكلية باستثناء تقويم الفرد والبرنامج، ولبيان

الفروق الزوجية الدالة إحصـائيا بين المتوسـطات الحسـابية تم اسـتخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (٧).

جدول (٧) المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر سنوات الخبرة

المعايير	الفئات	المتوسط الحسابي	اقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	اكثر من ١٠-١٥	من ١٥ فأكثر
القيادة والسياسات	اقل من ٥ سنوات	2.74				
	من ٥-١٠ سنوات	2.91	.16			
	اكثر من ١٠-١٥	2.94	.19	.03		
	من ١٥ فأكثر	3.35	.60*	.44*	.41*	
تطوير البرنامج وتنظيمه	اقل من ٥ سنوات	3.38				
	من ٥-١٠ سنوات	3.49	.11			
	اكثر من ١٠-١٥	3.53	.15	.04		
	من ١٥ فأكثر	3.80	.42*	.31	.27	
البحوث والتقصي	اقل من ٥ سنوات	3.67				
	من ٥-١٠ سنوات	3.72	.05			
	اكثر من ١٠-١٥	3.77	.10	.05		
	من ١٥ فأكثر	4.01	.33*	.29	.23	
التنمية المهنية والممارسات الأخلاقية	اقل من ٥ سنوات	2.96				
	من ٥-١٠ سنوات	3.09	.13			
	اكثر من ١٠-١٥	3.17	.21	.08		
	من ١٥ فأكثر	3.62	.66*	.53*	.45*	
التعاون	اقل من ٥ سنوات	2.92				
	من ٥-١٠ سنوات	3.09	.17			
	اكثر من ١٠-١٥	3.17	.25	.08		
	من ١٥ فأكثر	3.48	.55*	.39*	.31	
الدرجة الكلية	اقل من ٥ سنوات	3.35				
	من ٥-١٠ سنوات	3.43	.09			
	اكثر من ١٠-١٥	3.50	.15	.07		
	من ١٥ فأكثر	3.78	.43*	.35*	.28	

* دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥).

يتبين من الجدول (٧) الاتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) بين فئة الخبرة من ١٥ فأكثر من جهة وكل من أقل من ٥ سنوات، و ٥- ١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات، من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة ١٥ فأكثر في القيادة والسياسات، والتنمية المهنية، والممارسات الاخلاقية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) بين فئة الخبرة أقل من ٥ سنوات، و ١٥ فأكثر، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة ١٥ فأكثر في تطوير البرنامج وتنظيمه، والبحوث والتقصي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) بين فئة الخبرة من ١٥ فأكثر، من جهة وكل من أقل من ٥ سنوات، و ٥- ١٠ سنوات، من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة ١٥ فأكثر، في التعاون والدرجة الكلية. ويمكن تفسير هذه النتائج بحصول هو أن معلمي ومعلمات التربية الخاصة من أصحاب الخبرات الطويلة من ١٥ فأكثر لديهم اطلاع واسع على المعايير العالمية وذلك بحكم الخبرة والتطورات العلمية والعلمية التي مروا بها، أضف إلى ذلك أن التطورات الواسعة الكمية والكيفية في ميدان التربية الخاصة قد مرت من خلال هؤلاء المعلمين، فهم الذي انطلق بهم ميدان التربية الخاصة من وجودهم بالميدان، وهم من السباقون الاوائل للعمل مع فئات التربية الخاصة، وبذلك فهم الاجدر على معرفة التطورات الحاصة في ميدان التربية الخاصة ومواكبتها ومعرفة ما هو جديد في هذا الميدان وخصوصاً فيما يخص إجراءات التشخيص المعمول بها في المراكز وآلية عملها ومدى استخدامها والعمل بها بالشكل المناسب. كما ويمكن تفسير ذلك ايضاً في متابعة المعلمين والمعلمات من اصحاب الخبرة(١٥) سنة وأكثر، للتطورات الحاصلة في الميدان، وحضور المؤتمرات، والدورات، وورش العمل التي تتم في المملكة العربية السعودية وخصوصاً في محافظة جدة، وهذا إنما يترك أثر كبير في اكتساب

كم كبير من المعلومـات حول المعـايير العـالميـة ومعـايير مجلس الاطفـال غير العاديين خصـوصـاً أن هذه المعايير تتضـمن معايير خاصـة في عملية التشـخيص، وأساليب التدريس، والشراكة المهنية، والتقييم وغيرها من المعايير الرئيسية التي تلعب دوراً كبيراً في تخريج معلمين ومعلمـات متميزين في الميدان ولـديهم المعرفـة الكبيرة في هذه المعايير، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة يونس وحميدي (٢٠١٤) في وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة، وتختلف نتـائجهـا في وجود فروق ذات دلالـة إحصـــائية بين فئتي الخبرة اقل من(٥) ســـنوات وأكثر من(١٠)، وجاءت الفروق لصـالح فئة الخبرة اقل من (٥) سـنوات في جميع المعايير وفي الدرجة الكلية. كما وتتفق هذه الدراسـة مع دراسـة المومني(٢٠٠٨) والتي بينت مدى توافق أداء معلمي مؤسـسـات التربية الخاصـة في المملكة الأردنية الهاشـمية مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم والتي بينت نتائج الدراسة أن بعض المتغيرات أحدثت أثراً دالا إحصائيا للخبرة. ودراسة ايرين وهالبورك وسانسبيري وسوالو (Erin, Halbork, Sanspree and swallo, 2009) في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة والتي هـدفت إلى التعرف على معايير الإعداد المهني للمعلمين للحصـــول على شـــهادة تدريس الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) في جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة تعزى لنوع المركز حكومي/خاص؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة عملية التشـخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصـة حسـب متغير نوع المركز حكومي/خاص، ولبيان الفروق الإحصـائية بين المتوسـطات الحسـابية تم اسـتخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت"
لأثر نوع المركز حكومي/خاص على درجة جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة

المعايير	نوع المركز	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
القيادة والسياسات	حكومي	337	2.83	.705	-3.165	427	.002
	خاص	92	3.11	.907			
تطوير البرنامج وتنظيمه	حكومي	337	3.44	.650	-2.764	427	.006
	خاص	92	3.66	.697			
البحوث والتقصي	حكومي	337	3.69	.668	-2.914	427	.004
	خاص	92	3.92	.664			
تقويم الفرد والبرنامج	حكومي	337	3.94	.573	-2.414	427	.016
	خاص	92	4.11	.594			
التنمية المهنية والممارسات الأخلاقية	حكومي	337	3.03	.739	-3.474	427	.001
	خاص	92	3.35	.926			
التعاون	حكومي	337	3.01	.635	-3.662	427	.000
	خاص	92	3.30	.828			
الدرجة الكلية	حكومي	337	3.39	.508	-3.733	427	.000
	خاص	92	3.63	.664			

يتبين من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر نوع المركز حكومي/ خاص في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح الخاص. ويمكن تفسير هذه النتائج هو أن المراكز الخاصة تعتمد على تقديم خدمات نوعية من حيث عمليات التقييم والتشخيص لذوي الحاجات الخاصة وأسرهم من أجل الاستمرارية في تقديم الخدمات والحصول على الفائدة المادية المرجو من تقديم هذه الخدمات، ويمكن تفسير ذلك في تنافس المراكز الخاصة فيما بينها من أجل تقديم أفضل الخدمات لذوي الحاجات الخاصة من أجل استقطاب أكبر عدد منهم لتلقي الخدمات المختلفة في مراكزهم وهذا بدوره أنما يضع المراكز الخاصة في منافسة في تقديم الخدمات لذوي الحاجات الخاصة، من أجل ذلك نجد العديد من

المختصـين على درجة علمية ودراية واضـحة ومتخصـصـة في عملية تشـخيص ذوي الحاجات الخاصة. كما يمكن تفسير ذلك أن العديد من المراكز الخاصة تقدم دورات، وورش، وندوات تزود بها العاملين لديها من معلمي التربية الخاصـــة بما هو جديد في مجال عملية التشـــخيص لذوي الحاجات الخاصـــة. أما فيما يخص المراكز الحكومية فنجد أن أغلبية معلمي التربية الخاصـــة ينقصهم الرغبة والدافعية في متابعة ما هو جديد وذلك لأن الأمان الوظيفي الحكومي موجود لدى الكل فهم يتقاضـون رواتبهم، وامتيازاتهم المهنية بدون وجود أي عوائق أو حتى في تقصـيرهم في أدائهم المهني، أضـف إلى ذلك أن دورهم وواجبهم في العديد من المراكز والمعاهد الحكومية هو تقديم الخدمات فقط، وليس لهم علاقة في عملية التقييم، وإنما تكون عملية التشـخيص مقتصـرة على وحدة التشخيص التي يعمل بها المختصين النفسيين. كم ويمكن تفسير ذلك من وجهة نظراً أخرى وهو عدم وجود وحدة تطوير لمعلمي التربية الخاصـة في مديريات التربية الخاصـة تمكنهم من متابعة ما هو جديد في مجال عملية التشخيص ومعرفة المعايير الدولية التي تخضع لها هذه المعايير. وتتفق نتائج هذا الدراسـة جزئياً مع نتائج دراسـة المومني(٢٠٠٨) والتي بينت نتائجها إلى أن مدى توافق أداء معلمي مؤسـسـات التربية الخاصـة في المملكة الأردنية الهاشـمية مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم كان متوســطا (٣.٦ – ٤.٥). كما بينت نتائج الدراســة أيضــاً أن بعض المتغيرات أحدثت أثراً دالا إحصائيا ومن ضمنها الخبرة.

التـــوصيـــات :

- إجراء دراسات أخرى على عينات جديدة ومتغيرات أخرى .
- إجراء دراسات أخرى تأخذ بعين الاعتبار معلمي لفئات محددة في التربية الخاصة.
- ضرورة تفعيل القوانين الخاصة بعملية التشخيص في المراكز الحكومية والخاصة.
- عمل الدورات، والمؤتمرات، والورش لتأكيد اهمية عملية التشـــخيص وآلية عملها بالشـــكل الصحيح والمناسب .
- ضـــرورة عمل شـــراكات مهنية بين المعلمين وأســـر الاطفال حول آلية تقديم خدمات التشخيص والتقييم المناسبة.

المراجع

- أبو مغلي ، سمير و سلامة ،عبد الحافظ .(٢٠٠٢).القياس والتشخيص في التربية الخاصة(ط١). عمان : اليازوري.
- الخطيب ، أحمد والطراونة ، حسين. (٢٠٠٢) . القياس والتشخيص في التربية الخاصة (ط١) .عمان : دار صفاء.
- الخطيب، عاكف و الزعبي، سهيل و عبدالرحمن، مجدولين. مستوى فاعلية مؤسسات ومراكز التربية الخاصة التي تعنى بالتوحد في الاردن وفقاً للمعايير العالمية، مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية- المجلد الاول-ع(٤)- تشرين الأول ٢٠١٣.
- الخطيب، عاكف والزعبي، سهيل وعبدالرحمن، مجدولين. تقييم البرامج والخدمات التربوية في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية وفقاً للمعايير العالمية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد(١)، العدد(٣) نيسان، ٢٠١٢، ص ٥١.
- الروسان، فاروق(٢٠٠٥). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الروسان، فاروق(٢٠٠٥). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الزارع، نايف (٢٠٠٨). مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين ودرجة انطباقها على مراكز التوحد في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.
- سليمان ،عبدالرحمن والببلاوي، ايهاب وعبدالحميد، اشرف .(٢٠١٠). التقييم والتشخيص في التربية الخاصة(الطبعة الثانية).الرياض: دار الزهراء.
- عبدات، روحي (٢٠١٠) التقييم النفسي التربوي في ميدان التربية الخاصة(الطبعة الاولى).عمان: دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع .

- العثمان، إبراهيم.(٢٠٠٩). أسـس وضـوابط لتشـخيص وعلاج ذوي الاحتياجات الخاصـة. مجلة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- عودة، احمد سليمان.(٢٠١١).القياس والتقويم في العملية التدريسية. اربد: دار الأمل.
- الغزو، عماد.(٢٠١١). مدى امتلاك معلمي التربية الخاصـة للمهارات المنبثقة من معايير جمعية الاطفال غير العاديين: مدخل لضـمان جودة التعليم في التربية الخاصـة، مجلة القراءة والمعرفة –مصر ,ع ١١٣, (٢٠١١), ص ص ٣٩ – ٦٠
- كامل، راضـي .(٢٠١٤). ضـمان جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة في ضـوء المعايير العالمية (دراسة ميدانية بمحافظة أسوان) راضي كامل العدد (٩٧)يناير ج(٢)٢٠١٤
- كوافحة، تيسـير .(٢٠٠٣). القياس والتقييم وأسـاليب القياس والتشـخيص في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الكيلاني، عبدالله و الروسـان، فاروق. (٢٠٠٦). التقويم في التربية الخاصـة.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الناقة، محمود كامل (٢٠١٢): التعليم والجودة الشاملة، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- هاشم، كمال والخليفة، حسن.(٢٠١١).التقويم التربوي: مفهومه، أساليب، مجالاته، توجهاته الحديثة(الطبعة الثالثة). الرياض: مكتبة الرشد – ناشرون.
- هوسـاوي، علي. (٢٠١٢). ما يجب أن يعرفه كل معلمي التربية الخاصـة. الأخلاقيات والمعايير والمبادئ التوجيهية، جامعة الملك سعود. النشر العلمي والمطابع.
- يونس، نجاتي و الحميدي، مؤيد .(٢٠١٤). مدى معرفة معلمي التربية الخاصـة بمعايير التدخل المبكر الخاصـة بمجلس الاطفال غير العاديين (CEC) في المملكة العربية السعودية، مقبول للنشور في مجلة كلية التربية في الاسكندرية، مصر (٢٠١٤).

- Brian,B., & Diane,R.(1997). Educational assessment of mathematics and abilities**. Journal of Learning Disabilities** , 30,1,57-69.
- CEC-**Council for Exceptional Children**. (2009), Professional standards. http:// cec.sped.org.

- Erin, J., Holbrook, C, Sanpree, M and Swallo, R. (2009). **Professional Preparation and Certification of Teachers of Students with Visual Impairments**. Paper submitted to quality services conference in California State University at Los Angeles.
- for students with autism. **Special School District** of St. Louis County
- Hallahan, D., Kauffman, J., & Pullen, P. (2009). **Exceptional learners: An introduction to special education**. Boston: Pearson Education, Inc.
- Nitko, A. (2004). **Educational assessment of students** (4th ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Overton, Terry. (2005). **Assessing Learners with Special Needs**: An Applied Approach. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Retrieved from: htt:// www. ssd. k12. mo. us/
- Schon, J.(2008).Contemporary Issues in the Assessment of Culturally and Linguistically Diverse Learners .**Journal of Applied School Psychology** .Volume 24, Issue 2, 2008, Pages 163 - 189 .
- Suskie L. (2009). **Assessing student learning: A common sense guide** (2nd Ed.). San Francisco, CA: Josey Bass.
- Taylor, J.L. (2002). A review of assessment and treatment of anger and aggression in offenders with intellectual disability. **Journal of Intellectual Disability Research**, 46 (Suppl. 1), 57-73.
- Tietjens, McCray, & Co- chair, D. (2005, August), Program evaluation.