درجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر أولياء الأمور

إعـــــداد

د/ حسان رافع شاهين

أستاذ مساعد قسم علم النفس والتربية الخاصة–

كلية الأميرة عالية الجامعية– جامعة البلقاء التطبيقية

درجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر أولياء الأمور

د/ حسان رافع شاهين*

ملخص:

تهدف الدراسة إلى الوقوف على درجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة من وجهة أولياء الأمور في محافظة العاصمة عمان/ الأردن. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم اختيار عينة عشوائية حيث وتكونت أفراد عينة الدراسة من (١٦) مركز تربية خاصة منها (٦) مراكز حكومية و(١٠) مراكز خاصة، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة لأولياء أمور الطلبة الملتحقين بمراكز التربية (٢٠٧) فرد، وتم اعتماد وتطوير مقياس الصمادي وآخرون، (٢٠٠١) الخاص بفعالية مراكز التربية الخاصة من حيث تطبيقها لمعايير الجودة وتكون المقياس بصورته النهائية من (٣٠) فقرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر أولياء الأمور جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة من وجهة أولياء الأمور تعزى لمتغير نوع المركز ولصالح مراكز التربية للقطاع الخاص، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة من وجهة أولياء الأمور تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين ولصالح فئة الحاصلين على درجة البكالوريوس فأعلى، ويوصي البحث في ضوء نتائج الدراسة بضرورة وجود نظام تقييمي واضح ومحدد في مراكز التربية الخاصة متضمن المناهج وطرق التدريس والإشراف.

الكلمات المفتاحية: معايير ضمان الجودة، التربية الخاصة.

* **د/ حسان رافع شاهين:** أستاذ مساعد قسم علم النفس والتربية الخاصة– كلية الأميرة عالية الجامعية– جامعة البلقاء التطبيقية.

The Extent of applying quality assurance standards at special education centers from the perspective of parents.

Prepared by:
Hassan Rafi' Shaheen

Abstract:

This study aims at examining the degree of applying quality assurance standards at the centers of special education from the perspective of parents in Amman governorate /Jordan. The researcher used the descriptive analytical method. Sixteen centers of special education were selected randomly including six public centers and ten private centers. A total of 207 parents, whose children joining special education centers, participated in the study. The researcher adopted Alsmadee and others questionnaire (2001), which was designed to measure the effectiveness of applying quality assurance standards by special education centers. The questionnaire consisted of 30 items. The results of the study revealed that the degree of applying quality assurance standards at special education centers was high. In addition, the results displayed that there are statistically significant differences with regard to the level of applying quality assurance standards at special education centers from the perspective of parents in favor of private special education centers, which can be ascribed to the variable of center type. It was also found out that there are statistically significant differences with respect to the level of applying quality assurance standards at special education centers from the perspective of parents in favor of bachelor or higher degree holders, which can be attributed to the variable of parents' educational level.

Keywords: quality assurance standards; special education.

المقدمة:

تسعى مراكز التربية الخاصة إلى تطبيق معايير ضمان الجودة في جميع المحاور الرئيسة فيها، في إطار حرصها على تجويد الخدمات التي تقدمها لتنافس وتحظى بسمعة مرموقة، فتهتم بتقديم برامج أكاديمية وتربوية مناسبة لهم، وتقديم تعليم يتفق مع مقدراتهم، وإلى جانب ذلك تلبية الحاجات اللامنهجية لهم، بشكل يتناسب مع حاجاتهم وتخدم ميولهم واتجاهاتهم، وضرورة وضع معايير لمثل هذه البرامج، وذلك لتحديد أوجه القصور وإجراء التعديلات عبر التقييم المستمر، ويهدف التحسين المستمر إلى تجويد الخدمات والمنتجات بما في ذلك الموظفين العاملين، والمساقات والبرامج والمناهج والاختبارات، بحيث تقدم خدمات وبرامج التربية الخاصة في الأردن عن طريق مؤسسات ومراكز رعاية وتأهيل المعاقين التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية والمراكز الخيرية التطوعية ومراكز القطاع الخاص.

تعنى التربية الخاصة في الطفولة المبكرة وبتربية الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد أضحى يشهد حركة عملية وبحثية نشطة، حيث إنه أصبح يمثل حاجة ماسة للمجتمعات الإنسانية كافة، ولعل ذلك يرجع إلى إدراك أهميته والأثر البالغ للسنوات الأولى في نمو الطفل وتطوره للوقاية من الإعاقة أو الكشف بصورة مبكرة عن الأطفال الذين يظهرون تأخراً نمائياً أو إعاقة، وتقديم الخدمات اللازمة لهم في الجوانب المختلفة (شاش، 2009).

وتعرف التربية الخاصة في الطفولة المبكرة على أنها تلك الخدمات المقدمة للأطفال ذوي التأخر النمائي والأطفال المعرضين للخطر من سن الولادة وحتى سن الثامنة، وتضم هذه الخدمات البرامج النمائية والترويحية والعلاجية (Odehand & Wolery،2003)، وتوكل مراكز التربية الخاصة في الطفولة المبكرة الفعالة للأسرة دورا مهما للتعامل مع الطفل، إذ لا يمكن فهم الطفل جيدا بمنأى عن ظروفه الأسرية والاجتماعية، فلما كانت الأسرةً هي الشيء الثابت في حياة الطفل، فإن التدخل المبكر الفعال لن يتحقق دون تطوير علاقات تشاركيه مع أولياء الأمور (الخطيب والحديدي،2011).

فالهدف الأساسي الذي تسعى إلى تحقيقه التربية الخاصة هو تأمين حق الطفل غير العادي في أن تقدم له كافة الخدمات التي يتمتع بها الطفل العادي أو

السوي وخصوصاً في المجال التربوي من خلال تعرفهم بوساطة أدوات القياس والتشخيص المناسبة، وإعداد البرامج التعليمية وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وبرامج الوقاية من الإعاقة بشكل عام المناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة (القمش والمعايطة، ٢٠١٤).

إن أهم المبادئ الأساسية لتطوير المؤسسات والمراكز التربوية استخدام المقاييس والمعايير المعتمدة علميا والتي يمكن من خلالها ضبط العمليات الإدارية والفنية في المراكز وفقا لمبادئ إدارة الجودة (Wilson,2010)، وتهدف هذه المعايير إلى تحسين برامج التربية الخاصة التي تقدم للأشخاص ذوي الإعاقة، ورفع كفاءة العاملين معهم، وتطوير الخدمات التشخيصية تمهيدا لوضع الخطط التربوية والتعليمية التي تسهم في الحصول على خدمات ذات جودة عالية، ولتحقيق اندماج الأشخاص ذوي الإعاقة التعليمية والاجتماعية في المجتمع، وتأمين بيئات ذات جودة عالية تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي (الرميح ،٢٠١٥).

لذا تعد الجودة الهدف الأساس الذي يسعى لتحقيقه المدير المعاصر اليوم في مختلف المؤسسات، فهي أداة تنافسية مهمة تستخدمها المؤسسات لجذب المستفيدين، وتحقيق التميّز والريادة، وتُنسب أقدم الاهتمامات بالجودة إلى الحضارة البابلية، حيث سطّر الملك البابلي حمورابي في مسلّته الشهيرة أولى القوانين التي أولت الجودة والإتقان في العمل أهمية خاصة (العزاوي، ٢٠٠٥).

فالجودة لغةً أصلها من الفعل الثلاثي جاد، والجيد نقيض الرديء وجاد الشيء أي صار جيداً (ابن منظور،١٩٨٤)، يرجع مفهوم الجودة Quality إلى الكلمة اللاتينية Qualitas التي يقصد بها طبيعة الشخص أو الشيء ودرجة صلاحيته وكانت تعني قديماً الدقة والإتقان (الدرادكة والشبلي، ٢٠٠٢).

وعرفها روبرت (Robert) بأنها خدمة المستفيدين بشكل أفضل باستمرار، وذلك باستخدام المنهج العلمي، والعمل بروح الجماعة، والتركيز على إزالة جميع أشكال الهدر (Thalner .٢٠٠٥).

ويعرفها البوهي (2001) بأنها مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر عن وضعية المدخلات، والعمليات، والمخرجات المدرسية، ومدى إسهام جميع العاملين فيها لإنجاز الأهداف بأفضل ما يمكن.

ويرى أحمد (٢٠٠٣) أنها عملية واقعية تستند على حقائق علمية، فهي "عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي، ولا يمكن اعتبارها عملية خيالية أو معقدة حيث تستند على الإحساس العام للحكم على الأشياء".

وهناك من ميز بين ثلاثة جوانب في معنى الجودة (عليمات، ٢٠٠٤) وهي:

- **جودة التصميم:** وتعني تجديد المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تراعى في التخطيط للعمل.
- **وجودة الأداء:** وتعني القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة.
- **جودة المخرج:** وتعني الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة.

وتتعلق الجودة في التعليم بكافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها، "وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلبة إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقع (الرشيد ،١٩٩٥).

ويذكر أبو الملوح (٢٠٠١) المشار له في نشوان والعاجز(٢٠٠٥) بأنّ معايير ضمان الجودة تسعى إلى إعداد الطلاب بسمات معينة تجعلهم قادرين علي معايشة غزارة المعلومات وعمليات التغيير المستمرة والتقدم التكنولوجي الهائل بحيث لا ينحصر دورهم فقط في نقل للمعرفة والإصغاء ولكن في عملية التعامل مع هذه المعلومات والإفادة منها بالقدر الكافي لخدمة عملية التعلم، لذلك فإن هذه المرحلة تتطلب إنساناً بمواصفات معينة لاستيعاب كل ما هو جديد ومتسارع والتعامل معه بفعالية.

فمعايير ضمان الجودة في المجال التربوي تستهدف دفع إدارة المركز على الالتزام بالتحسين المستمر والأساليب الإدارية عن طريق تحسين المدخلات، العمليات، المخرجات، وإيجاد مناخ يشجع جميع العاملين في المركز على المشاركة الفعالة في عمليات التغيير اتجاه تقليل الهدر وتعظيم المردود التربوي (البوهي،٢٠٠١).

وترتكز معايير ضمان الجودة على ثلاثة أسس كما اشار اليها منصور كالاتي:

١. **الإدارة:** بالاستخدام الأمثل للعمليات التنظيمية التي يتم من خلال تسيير أعمال المؤسسة التربوية.

٢. **الجودة:** وتتمثل في الحصول على نتائج مرضية خالية من العيوب.
٣. **الشمولية:** ويظهر ذلك بتضافر جهود العاملين من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

لابد من توافر العديد من الخصائص المتعلقة بجانب البناء للمركز والتجهيزات والأثاث والأدوات المناسبة لحاجات الطلبة وتحقيق أهداف المنهاج، وتوافر شروط السلامة العامة والأمان من حيث التهوية والتكييف والإضاءة، ومسايرة التطورات التربوية الحديثة، وتوفير مساحات كافية للطلبة والمعلمين، واتصاف البناء بالجمالية والجاذبية من الداخل والخارج، وكذلك مراعاة قواعد السلوك والفلسفة التي تحكم العمل في المركز بين جميع العاملين من إدارة ومعلمين وطلبة، أما فيما يتعلق بالمجتمع المحلي فيجب أن يسهم المركز في تطوير حاجات المجتمع المحلي، وضمان التفاعل بين المركز وأولياء الأمور والوالدين ومؤسسات المجتمع المحلي كأحد مؤشرات الفاعلية، أما في الجانب التدريسي فيعتمد على توفير معلمين مؤهلين وفعالين وتتوفر لديهم معرفة واستبصار بالأهداف التعليمية وبالمناهج، ولديهم القدرة على العمل ضمن روح الفريق، وكذلك توفير معالجين فيزيائيين ومعالجين مهنيين وباحثين اجتماعيين، والذي يقوم به المعلم داخل الغرفة الصفية فيتضمن المادة التدريسية المقدمة لهم والخدمات المساندة الأخرى التي يحتاجها الطالب الملتحق ببرنامج التربية الخاصة، وكذلك الأسلوب التدريسي والتكنيكات المستخدمة لتحقيق الأهداف المطلوبة.

وتتمثل الخصائص الأساسية التي تسهم في فعالية مراكز التربية الخاصة في توفر قيادة تربوية فاعلة، والتركيز الواضح على التدريس، وتوقعات عالية لنجاح الطلبة، ومراقبة منتظمة لتحصيل الطلبة، وخصائص تنظيمية متعلقة بالقيادة التعليمية، وإتقان المنهاج، وتوفر أهداف واضحة، ودعم من قبل الأهالي، وبنية تربوية آمنه، وكذلك خصائص متعلقة بالعمليات كنظام القيم والتعاون، وتحسين عمليات التدريس، وكذلك توفير البيئة الآمنة والأهداف المدرسية الواضحة (الصمادي وآخرون، ٢٠٠١).

وتشكل عملية تطوير معايير ضمان الجودة الخاصة بالمراكز التربوية الخاصة إحدى أهم الأولويات لدى التربويين، حيث تهدف تلك الإجراءات إلى

تأمين حصول جميع الأطفال وبلا استثناء على التعليم الملائم والنوعي، وحتى يتحقق ذلك لابد أن تتضافر جهود جميع المعنيين في العملية التعليمية، والاجتماعية والصحية للعمل معاً وفق خطط عمل إجرائية ومهنية تضمن بلوغ أفضل الأهداف وتحقيقها (المكانين والصمادي، ٢٠١٦).

فتقييم برامج التعليم لتحقيق الجودة كما هي في أي عمل نوعي ترتكز على المبادئ الآتية: العمل من خلال معايير متفق عليها، والتركيز على الطالب، والاعتماد على التقويم بأنواعه، والاستمرارية في التطوير، والتزام ذوي العلاقة بالجودة ومتطلباتها، والمراجعة الدائمة، والمساءلة (العواد، ٢٠٠٢).

الدراسات السابقة:

أجرى الصمادي والقريوتي والحيلواني والسرطاوي (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وطبقت هذه الدراسة على جميع مراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة بالإمارات وعددها (١٨)، وقد قام الباحثون بتطوير أداة مكونة من سبعة أبعاد، وهي: المنهاج، والإدارة، والمعلمون، والعاملون، وخصائص المركز، والجو التربوي، والمجتمع المحلي، والتدريس والتدريب. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية المراكز تعزى لمتغير المركز على الدرجة الكلية، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مركزين لفاعلية الجو التربوي مما يشير إلى فاعليتها ككل، كما أظهرت النتائج أن بعض المراكز تعزى الفاعلية فيها إلى أبعاد المنهاج والجو التربوي والإدارة وخصائص المراكز والمجتمع المحلي.

أجرى (Wosnack, 2002) دراسة هدفت إلى تحدي معايير التربية الخاصة في ولاية البرتا / كندا، وطلبت من مجالس المدرسة تحديد وتنفيذ برامج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف من (١–١٢) بشكل فعال، وكان الاهتمام ينصب على الممارسة التربوية في هذه المنطقة من كندا، وقد نظمت المعايير في أربع مجالات (السماح بالوصول إلى برنامج تربوي فعال يحدد المهام والخدمات، والتحقق من مدى ملاءمة البرنامج للمعايير المهنية التي تعنى بتخطيط البرامج وتنفيذها وتقويمها ومشاركة الأهل في اتخاذ القرار،وتحديد المسؤولية والإجراءات والسياسات المستخدمة في التسجيل والتوثيق ومراقبة

البرامج، وكذلك الاستئنافات في وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج مناسبة ومتسقة مع التربية الخاصة بشكل عام.

وقامت القحطاني (٢٠٠٨) كذلك بدراسة هدفت تعرف مستوى فاعلية برامج التدخل المبكر للأطفال المعاقين سمعياً في مدينة الرياض للمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديرات ومعلمات المراكز والروضات الحكومية والخاصة بالإضافة إلى أولياء أمور الأطفال المعاقين سمعيا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٧) مفحوصاً في المراكز والروضات الحكومية والخاصة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى فاعلية برامج التدخل المبكر من وجهة نظر المديرات والمعلمات في جميع الأبعاد كانت مرتفعة، أما من وجهة نظر أولياء الأمور فكان مستوى فاعلية برامج التدخل المبكر في جميع الأبعاد مرتفعاً، وأشارت نتائج الدراسة كذلك إلى أن أكثر مشكلات ومعوقات برامج التدخل المبكر تتمثل في عدم فهم المجتمع لطبيعة الإعاقة السمعية، وتدني اهتمام أصحاب القرار ببرامج التدخل المبكر، وقلة تعاون أولياء الأمور، وكثرة عدد الطلبة في الصف الواحد، وتدني رواتب العاملين، وعدم توفر الوقت الكاف للقيام بالأنشطة التعليمية، وقلة فرص التدريب للمعلمات في أثناء الخدمة.

وأجرى الخطيب (٢٠١٠) دراسة هدفت تطوير أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير العالمية، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٥٣) مؤسسة ومركز، وقد أظهرت النتائج فيما يتعلق بالإعاقة العقلية أن هناك بعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع هو بعد البرامج والخدمات، في حين أن هناك ثلاثة أبعاد كانت ذا مستوى فاعلية متوسط هي: بعد البيئة التعليمية، وبعد التقييم، وبعد الإدارة والعاملين،أما الأبعاد المتبقية الأخرى، فكانت ذا مستوى فاعليةٍ متدن وهي: بعد الرؤية والفكر والرسالة.

أجرى الصمادي والمكانين(٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية وعلاقته بمتغيرات نوع البرنامج وسنة تأسيسه وفئة الإعاقة المستفيدة، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) برنامجاً للتربية الخاصة تتبع لقطاعات حكومية وخاصة

وتطوعية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة التزام برامج التربية الخاصة في التقييم في مؤشرات بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (٠.٨٥)، في حين أن درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن فيمؤشرات الأبعاد الثمانية الأخرى والدرجة الكلية كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في أبعاد المؤشرات النوعية العالمية تعزى لمتغيرات نوع البرنامج وسنة تأسيسه وفئة الإعاقة المستفيدة.

في دراسة أجراها(Robert, 2017) التي هدفت تعرف عمليات ضمان الجودة الشاملة في مراكز الاحتياجات الخاصة وكيفية تنفيذها، ومدى الاستفادة من تطبيقها، وقد اختيرت عينه تكونت من (٢٤) مركز من المراكز الخاصة شملت المشرفين ومدراء المدارس والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور في ولاية فلوريدا الأمريكية، أوضحت البيانات بان عمليات ضمان الجودة كانت تفرض من الأعلى بدءاً بالمشرفين ثم مساعديهم للخدمات التدريسية ثم إدارة المدرسة فالمعلمين، وقد تم تدريب المدراء والمعلمين أثناء الخدمة عن طريق تقديم دروس مستمرة بهدف تعريفهم بالمنهجية الصحيحة لتطبيق هذا الأسلوب الإداري الجديد، وكان من ابرز نتائج هذه الدراسة الدعوة إلى إيجاد طرق أفضل لتقييم فاعلية ضمان الجودة في المراكز.

التعقيب على الدراسات السابقة:

باستعراض الأدب السابق من الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت في موضوع معايير ضمان الجودة لمراكز التربية الخاصة، فقد لوحظ مدى أهمية تسليط الضوء على والبرامج والخدمات المقدمة من قبل المراكز، واختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث شموليتها لمعايير ضمان الجودة وفي عينة الدراسة ومتغيراتها والتي طورت لتتناسب مع واقع المنطقة قيد الدراسة في الأردن لقياس أثر المتغيرات الديموغرافية المتمثلة بـ(نوع المركز، المستوى التعليمي)، وقد أفاد الباحث من تلك الدراسات في اختيارها لمنهج الدراسة وأسئلتها ومحدداتها ومتغيراتها وتصميماتها الإحصائية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن الاهتمام بمراكز التربية الخاصة وبنوعية البرامج المقدمة فيها جعل متخذي القرار ومديري البرامج والمتخصصين يدرسون الطرق والأساليب التي من

شأنها تحسين نوعية الخدمات التربوية للأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة بغية الوصول إلى مخرجات أفضل، حيث تستند التربية الخاصة على مبدأ أساسي يتمثل في توفير خدمات تربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة للوصول بهم إلى أقصى حد ممكن تسمح به قدراتهم وإمكانياتهم.

فقد أظهرت العديد من الدراسات التتبيعية كدراسة الخطيب (٢٠١٠) ودراسة القطناني (٢٠١٠) والتي أجريت على العديد من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة الذين التحقوا بمراكز التربية الخاصة إلى أنهم لم يستفيدوا من الخدمات المقدمة لهم، وظهر ذلك على شكل نسبة تسرب عالية لديهم، والعزلة الاجتماعية، وكذلك تبين عدم وجود معايير واضحة لبرامج وخدمات التربية الخاصة الفعالة أو المركز الفعال، فجاءت هذه الدراسة للوقوف على درجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة من وجهة أولياء الأمور وبالتحديد فإن الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر أولياء الأمور؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة تعزى لمتغيرات (نوع المراكز، والمستوى التعليمي للوالدين)؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في إيضاح مدى توافق البرامج والخدمات المقدمة في مراكز التربية الخاصة مع البرامج العالمية العاملة وفق مؤشرات ضبط الجودة.، وتسليط الضوء على أهمية بناء مراكز التربية الخاصة وفق المؤشرات النوعية العالمية، وتقييم البرامج والخدمات المقدمة في مراكز التربية الخاصة والتي تقدم لجميع فئات التربية الخاصة. كما وستسهم في رفد الأدب التربوي بمعلومات تتعلق بموضوعي التربية الخاصة ومعايير ضمان الجودة فيها، وثانيهما في الجانب العملي إذ يتوقع من نتائج الدراسة أن تفيد التربويين في قطاع التربية والتعليم في تعرف درجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة متلقي الخدمة، وبالتالي تحسين الخدمات المقدمة لهم من خلال تعرف الوضع القائم ومحاولة تحسينه.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تعرف درجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة، والتعرف فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة تعزى لمتغيرات (نوع المركز، والمستوى التعليمي للوالدين).

التعريفات النظرية والإجرائية لمصطلحات الدراسة:

معايير ضمان الجودة: ضمان الجودة: هي معايير عمليات التقييم والمتابعة الضرورية المرتبطة بنوعية الأداء والتي تسعى إلى التأكيد على النوعية وعلى استمرار تحسينات مراكز التربية الخاصة ويتم إثباتها عند الحاجة لبيان أن المركز قادر على تلبية متطلبات الجودة (Stanle & Goetsch, 2015, 19).

وعرفت إجرائياً: بالدرجة التي حصل عليها أفراد الدراسة لاستجابتهم عن الفقرات الخاصة بمعايير ضمان الجودة ووفقا لأداة الدراسة.

التربية الخاصة: هي مجموعة البرامج التربوية المتخصصة والتي تقدم لفئات من الأفراد الغير عاديين وذلك يهدف مساعدتهم في تنمية قدراتهم إلى أقصى مستوى ممكن، إضافة إلى مساعدتهم في تحقيق ذواتهم ومساعدتهم في التكيف (الروسان، ٢٠٠١).

حدود ومحددات الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة العاصمة.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.

الحدود المكانية: محافظة العاصمة عمان/ الأردن.

محددات الدراسة: يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بأداة الدراسة التي تم تطويرها، ومدى تحقق دلالات الصدق والثبات لها، ومدى تمثيل العينة لمجتمع الدراسة، ومنهجية البحث المستخدمة.

الطريقة والإجراءات:

فيما يلي عرض لمنهجية الدراسة، وطريقة اختيار أفراد الدراسة، والأداة التي استخدمت في جمع البيانات، وإجراءات الدراسة، وأساليبها الإحصائية.

منهجية الدراسة: استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأغراضها الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع مراكز التربية الخاصة في محافظة العاصمة عمان والبالغ عددها (١٨٧) مركز، منها (٤٨) مركز حكومي وبطاقة استيعابية (٥٥٦) طالب وطالبة، و(١٣٩) مركز خاص وبطاقة استيعابية (١٥٨٠) طالب وطالبة، وبلغ إجمالي عدد الطلبة (٢١٣٦) طالب وطالبة.

عينة الدراسة: بعد حصر عدد مراكز التربية الخاصة في العاصمة عمان، تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من المراكز الحكومية والخاصة من مجتمع الدراسة الخاص بالمراكز، أي (١٦) مركز منها (٦) حكومية و(١٠) خاصة، حيث تم توزيع اداة الدراسة على اولياء امور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بواقع (٢٠٧) ولي آمر طالب وطالبة ، من اصل (٣٥٠) استبانة، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها والنسبة المئوية

المتغيرات		عدد أولياء الأمور
نوع المركز	حكومي	٨٥
	خاص	١٢٢
المستوى التعليمي للوالدين	دبلوم فما دون	٩١
	بكالوريوس فأعلى	١١٦
المجموع		٢٠٧

أداة الدراسة: من أجل تحقيق هدف الدراسة تم اعتماد وتطوير مقياس (Alsmadee, et.al, 2011) المتعلقة بمدى فعالية مراكز التربية الخاصة ضمن معايير ضبط الجودة، وتكونت الأداة من (٧) أبعاد وهي: (المنهاج (٤) فقرات، والإدارة (٤) فقرات، والمعلمون والعاملون في المراكز (٤) فقرات، والتدريس والتدريب (٤) فقرات، وخصائص المركز (٦) فقرات، والجو التربوي(٤) فقرات، والمجتمع المحلي(٤) فقرات)، وتضمنت الأداة بصورتها النهائية على (٣٠) فقرة لقياس درجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة من وجهة أولياء الأمور ملحق(١).

صدق الأداة: للتحقق من صدق أداة الدراسة تم استخدام الصدق الظاهري اذ عرضت الأداة بصورتها الأولية والمكونة من (٣٤) فقرة على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في التربية الخاصة، وأخذ آراءهم حول ملائمة

مجالاتها وفقراتها، وسلامة لغتها، وطلب منهم أن يحكموا على كل فقرة من فقراتها من حيث تمثيلها وملاءمتها للفئة التي تنتمي إليها عينة الدراسة، وكذلك من حيث ملائمة الصياغة اللغوية لها، وبناء على ملاحظات المحكمين، فقد تم حذف الفقرات التي أجمع على حذفها المحكمون بنسبة (٨٠% فأعلى)، وبذلك فقد تم حذف (٤) فقرات، كما تم تعديل صياغة (٦) فقرات لغوياً بناء على ملاحظات المحكمين، وبالتالي أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (٣٠) فقرة.

كما وتم استخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية ومع المجال التي تنتمي إليه، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالبعد التي تنتمي إليه، والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول(٢)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.502**	.621**	١١	.471**	.370*	٢١	0.395*	.460*
2	.420*	.441*	١٢	.432*	.533**	٢٢	0.493**	.403*
3	.367*	.593**	١٣	. 472**	. 419*	٢٣	0.692**	.381*
4	.672**	.419*	١٤	. 723**	.423*	٢٤	0.686**	.459*
5	.395*	.524**	١٥	. 811**	. 412*	٢٥	0.584**	.591**
6	.555**	. 534**	١٦	.375*	.453*	٢٦	0.447**	.505**
7	.513**	.730**	١٧	.439**	.608**	٢٧	0.424*	.456*
8	.530**	.612**	١٨	.521**	.498**	٢٨	0.597**	. 491*
9	.513**	.530**	١٩	. 630**	. 540**	٢٩	0.603**	. 452*
10	.430**	.395*	٢٠	.421*	. 700**	٣٠	0.532**	.610**

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتضح من الجدول (2) أن معاملات ارتباط الفقرات بالمجال والدرجة الكلية كانت دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة α = (٠.٠٥) و(٠.٠١)، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠.٣٧٠– ٠.٧٣٠)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المجال الذي تنتمي إليه ما بين (٠.٣٦٧–

٠.٨١١)، وهذا يدل على تمتع المقياس بصدق عال وملائم لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الأداة تم استخدام الاختبار وإعادة الاختبار، وذلك بتطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (٢٠) ولي أمر طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة، مرتين بفارق ثلاثة أسابيع وحساب معامل الارتباط بينهما، وتم التأكد من الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ الفا، وأوضحت النتائج أنها معاملات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة، وهذا يؤكد ثبات الأداة بفقراتها المختلفة، كما هو موضح بالجدول (٣):

جدول (٣)

قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقتي الإعادة ومعادلة ألفا كرونباخ

مجالات الدراسة	ثبات الإعادة	قيمة ألفا كرونباخ
المنهاج	٠.٧٩	٠.٨١
الإدارة	٠.٧٧	٠.٧٩
المعلمون والعاملون	٠.٨٠	٠.٨٣
التدريس والتدريب	٠.٨٢	٠.٨٦
خصائص المركز	٠.٨١	٠.٨٦
الجو التربوي	٠.٨٤	٠.٨٧
المجتمع المحلي	٠.٧٨	٠.٨٣
أداة الدراسة الكلية	٠.٨٣	٠.٨٥

يتضح من الجدول (٣) أن معامل ثبات الإعادة الكلي بلغ (٠.٨٣)، في حين بلغ معامل الاتساق الداخلي الكلي ألفا كرونباخ (٨٥،٠)، وهي معاملات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة، وهذا يدعم استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية.

تصحيح أداة الدراسة: تم استخدام تدرج "ليكرت" الخماسي، وهو موافق بشدة يقابله (٥)، وموافق يقابله (٤)، ومحايد يقابله (٣)، وغير موافق يقابله (٢)، وغير موافق بشدة يقابله (١)، وذلك للحكم على تقديرات المفحوصين. ولتحديد مستوى التنظيم الذاتي والسلوك العدواني لدى أفراد الدراسة تم اعتماد المستويات التالية: منخفض: ويقابل المتوسط الحسابي (١- ٢.٣٣). متوسط: ويقابله المتوسط الحسابي بين (٢.٣٤- ٣.٦٧). مرتفع: ويقابله المتوسط الحسابي بين (٣.٦٨ – ٥).

إجراءات الدراسة: بهدف تحديد مشكلة الدراسة تم جمع المعلومات والبيانات، ومراجعة الكتب والدوريات والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع قيد الدراسة؛ وذلك بهدف بناء الجانب النظري لموضوع الدراسة، والقيام بدراسة استطلاعية لتحديد مشكلة الدراسة، ثم تم اختيار عينة الدراسة، وقام الباحث بأخذ الموافقات الرسمية من مديري المدارس لتطبيق المقياس على أفراد الدراسة، وجمع الاستجابات وإدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدام (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج، والتوصل إلى نتائج الدراسة وتدوينها، وكتابة التوصيات في ضوئها.

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن سؤالي الدراسة الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت).

عرض النتائج ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتة: ما درجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة من وجهة أولياء الأمور؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المجالات الخاصة ببيان درجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة والأداة ككل، كما يوضح في الجدول (٤).

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
	المنهاج	٣.٦٣	٠.٥٨	٥	متوسطة
	الإدارة	٣.٦٨	٠.٦٤	٣	مرتفعة
	المعلمون والعاملون	٣.٦٤	٠.٥٩	٤	متوسطة
	التدريس والتدريب	٣.٦١	٠.٥٦	٦	متوسطة
	خصائص المركز	٣.٧٣	٠.٦٢	١	مرتفعة
	الجو التربوي	٣.٧٠	٠.٦٣	٢	مرتفعة
	المجتمع المحلي	٣.٥٩	٠.٥٢	٧	متوسطة
المجموع الكلي		**٣.٦٦**	**٠.٦٣**	**متوسطة**	

يلاحظ من الجدول (٤) أن معايير ضمان الجودة الكلية المتعلقة بمراكز التربية الخاصة جاءت بمستوى متوسط لدى عينة الدراسة، وحصلت مجالاتها

على درجات متعددة، حيث بلغ أدنى متوسط حسابي (٥٩،٣) وانحراف معياري (٥٢،٠) لمجال المجتمع المحلي بدرجة متوسطة، وأعلى متوسط حسابي (٧٣،٣) وانحراف معياري (٦٢،٠) لمجال خصائص المركز وبدرجة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن اغلب المراكز تعاني من عدم وجود منهاج أو دليل واضح تستند عليه في التدريس أو التدريب خاصة لمثل هذه الفئات من الطلبة، وأن كوادرها من معلمين ومعلمات بشكل عام وإدارة غير مؤهلين أكاديمياً للتعامل مع مثل هذه الفئة، إذ من الممكن أن الغالبية تعتمد على مبدأ الخبرة في العمل دون التخصص في مثل هذه المجالات بأن يكونوا من حملة الشهادة بتخصص التربية الخاصة، وكذلك عدم فاعلية الإدارة بأنها غير مؤهلة علمياً وغير متعاونة عملياً، وتنقصهم الخبرة في التعامل مع العاملين والطلبة المستفيدين في مثل هذه المراكز، وهذا بدوره يسهم في نجاح تلك المراكز، كما وان مشكلات البنية التحتية للمراكز وتوفير المستلزمات الخاصة بها إذ أوضحت النتائج حصولها على أعلى المتوسطات وهذا يعكس مدى الاهتمام الواضح من قبلها وخاصة مراكز القطاع الخاص بتوفيرها وتأمينها لسد الاحتياجات الخاصة بهم، في حين أن ظاهرة عزوف أولياء الأمور عن التعاون مع تلك المراكز أصبحت مسالة مألوفة، والسبب هو في عدم وعي أولياء الأمور بضرورة وأهمية تعليم أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد يعزى أيضاً إلى ترددهم بسبب شعورهم بالخجل والإحراج لإعاقة أبنائهم وانشغالهم في أمور حياتهم، وقد اتفقت الدراسة مع دراسة كل من دراسة كل من (الصمادي والمكانين، ٢٠١٦)، ودراسة (القطناني، ٢٠٠٨) ودراسة (Wosnack, 2002).

نتائج السؤال الثاني ومناقشتة: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة تعزى لمتغيرات (نوع المراكز، والمستوى التعليمي للوالدين)؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير نوع المركز بفئتيه (حكومي، خاص)، ومتغير المستوى التعليمي للوالدين بفئتيه (دبلوم فما دون، وبكالوريوس

فأعلى) بالنسبة لمعايير ضمان الجودة المتعلقة بمراكز التربية الخاصة، كما هو مبين بالجدول (٥).

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
والرتب لأبعاد متغيري نوع المركز المستوى التعليمي للوالدين

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
نوع المركز	حكومي	3.72	0.48	2
	خاص	94.3	0.37	1
المستوى التعليمي للوالدين	دبلوم فما دون	3.68	0.62	2
	بكالوريوس فأعلى	3.82	0.44	1

يتبين من الجدول (٥) المتعلق بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير نوع المركز وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية حيث حصلت فئة مراكز التربية للقطاع الخاص على متوسط حسابي أعلى وقيمته (٣.٩٤) وبانحراف معياري (٠.٣٧) وبدرجة مرتفعة، أما فئة مراكز التربية الحكومية فقد بلغ المتوسط الحسابي (٣.٧٢) وانحراف معياري (٠.٤٨) وبدرجة مرتفعة أيضاً، كما يتبين من الجدول (٤) المتعلق بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير المستوى التعليمي للوالدين لدى أولياء أمور الطلبة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية أيضاً، فقد حصل فئة أولياء الأمور ممن يحملون درجة البكالوريوس فأعلى على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.82) وبانحراف معياري (٠.٤٤) وبدرجة مرتفعة، وبلغ أدنى متوسط حسابي لأولياء الأمور ممن يحملون درجة الدبلوم فما دون (٢.٦٨) وانحراف معياري (٠.٦٢).

وللتحقق من الدلالات الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية في درجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة تعزى لمتغيرات (نوع المراكز، والمستوى التعليمي للوالدين) فقد أجري اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test) لبيان الفروق بالنسبة لمتغير نوع المركز والمستوى التعليمي للوالدين، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) اختبار (ت) للعينات المستقلة لقياس أثر متغير نوع المركز والمستوى التعليمي للوالدين على درجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة

معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة	قيمة ف	قيمة ت	درجات الحرية	الدالة الإحصائية
نوع المركز	٢.٢٧٧١	٢.٧٨٧	١	٠.٠٠٦*
المستوى التعليمي للوالدين	٣.٠٨٢	٣.٤٣٩	١	٠.٠٠٣*

*دالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= ٠.٠٠٥)

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائياً في درجة توافر معايير ضمان الجودة في مراكز التربية الخاصة تعزى نوع المركز ولصالح مراكز التربية للقطاع الخاص كونها حصلت على أعلى متوسط حسابي، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٢.٧٧١) بمستوى دلالة (.006) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α= ٠.٠٠٥)، وقد تعزى هذه النتيجة رغم أن جميع هذه الجهات والمراكز بكافة أنواعها تسعى إلى تحقيق مصلحة وطنية واحدة تخص تلك الفئة، مما يخلق نوعاً من التوافق في توجه عملها، إلا أن التباين في الإمكانيات والخدمات المقدمة بين مراكز القطاع الخاص والمراكز الحكومية واضح ومدى تقيد هذه المراكز في تحقيق أكبر قدر ممكن من تطبيق معايير الجودة الخاصة بها، حيث تسعى مراكز القطاع الخاص إلى تحسين جودة مخرجاتها بشكل اكبر من القطاع الحكومي كون هدفها ربحي أيضاً، وكذلك ضمان جودة مراكزها بكافة مجالاتها من بنى تحتية وتدريس وكوادر عامله وتوفير أفضل الإمكانيات التعليمية المواكبة للتطورات والمستجدات الحديثة للحصول على أفضل الامتيازات وسمعة طيبة وإرضاء الأهل والمجتمع المحلي، وكذلك حصولها على ميزة تنافسية بينها وبين باقي المراكز سواء حكومية أو خاصة، وتركز في الدرجة الأولى على توافر الشروط المادية في البيئة التعليمية، وتولي اهتمامً اكبر بالمتغيرات المتعلقة بتنفيذ التعليم والآليات التي يتم من خلالها تنفيذ وإدارة البرامج التعليمية وتوفير المواءمات والتكييفات والمصادر البشرية والمادية لكل من الطالب والمعلم بالشكل الذي يلبي حاجات الطالب الفردية، مما يترك أثراً واضحاً وطيباً في نفوس تلك الفئة لاهتمام كافة شرائح المجتمع بهم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنها توصي بما يلي:

- ضرورة تبني معايير ضمان الجودة في عمليات إنشاء أو تطوير البنى التحتية وتوفير المستلزمات التعليمية والخدمات المساندة للمراكز المتخصصة بالتربية الخاصة وزيادة التعاون والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة فيما يختص بجانب الخدمات المتعددة المقدمة لهم.
- التركيز على تدريب كوادر مؤهلة من أجل العمل بمنطق الجودة الشاملة، الذي يتطلب جودة الإنتاج وجودة العلاقات بين الموظفين والطلبة، من خلال إشراكهم بدورات متخصصة تساعد على تطوير أداءهم الوظيفي.
- ضرورة وجود نظام تقييمي واضح ومحدد في مراكز التربية الخاصة متضمن المناهج وطرق التدريس والإشراف.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

ابن منظور، (١٩٨٤)، **لسان العرب**، ج٢، القاهرة: دار المعارف.

البوهي، فاروق، (٢٠٠١)، **الإدارة التعليمية والمدرسية**، مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال والحديدي، منى، (٢٠١١)، **التدخل المبكر: مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة**، (ط٥)، عمان: دار الفكر.

الدرادكة، مأمون وشبلي، طارق، (٢٠٠٢)، **الجودة في المنظمات الحديثة**، ط١، دار الصفاء للنشر، عمان.

الرشيد، محمد، (١٩٩٥)، الجودة الشاملة في التعليم، **مجلة المعلم: مجلة تربوية ثقافية جامعية**، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢ (٣) : ١٧-٣٤.

الرميح، ندى، (٢٠١٥)، **معايير جودة البرامج التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة نظرة عالمية وإقليمية**، ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة: جودة الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة 13-11 " جماد الثاني ١٤٣٦هـ الموافق ٣١ أبريل إلى٢ مارس٢٠١٥ مدينة الدوحة – دولة قطر.

الروسان، فاروق، (٢٠٠١)، **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**، الطبعة الخامسة، دار الفكر للنشر، عمان، الأردن.

شاش، سهير، (٢٠٠٩)، **إستراتيجيات التدخل المبكر والدمج**، مصر: دار زهراء الشرق.

الصمادي، جميل والسرطاوي، عبد العزيز والحيلواني، ياسر، والقريوتي، إبراهيم، (٢٠٠١)، تقويم فاعلية المراكز الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية** 9(١)،١٢٩-١٦٥.

العاجز، فؤاد ونشوان، جميل، (٢٠٠٥)، تطوير أداء المعلمين في ضوء برنامج المدرسة كمركز تطوير التابع لوكالة الغوث الدولية بغزة، **بحث مقدم للمؤتمر العلمي السادس بعنوان "التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي" المزمع عقده في جامعة القاهرة – فرع الفيوم – كلية التربية في الفترة من ٢٣-**

٢٤/ أبريل / ٢٠٠٥.

العزاوي، محمد عبد الوهاب، (٢٠٠٥)، **إدارة الجودة الشاملة**، جامعة الإسراء الخاصة، الأردن.

عليمات، صالح (٢٠٠٤). **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية**، ط (١)، الأردن: دار الشروق.

العواد، خالد، (٢٠٠٢)، **جودة التعليم: مناقشة لمضمون الرؤى والسياسات التعليمية الاقتصادية المستقبلية**، ورقة عمل مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للإقتصاد السعودي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

القمش، مصطفى والمعايطة، خليل، (٢٠١٤)، **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة– مقدمة في التربية الخاصة**، الطبعة السادسة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان/ الأردن.

المكانين، هشام والصمادي، جميل، (٢٠١٦)، تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية، **مجلة دراسات، العلوم التربوية**، ٢ (٤٣)٨١٧ –٨٣٦.

منصور، نعمه عبد الرؤوف، (٢٠٠٥)، **تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

مولي، زينب، (٢٠١٥)، **مفهوم إدارة الجودة الشاملة ومراحل تطورها وفلسفته**، الموقع الالكتروني (النجاح نت)، http://annajah.net/arabic/show. تم الاسترجاع ٣-١-٢٠١٩.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Goetsch, D & Stanley, D. (2015), Quality Management: Introduction to Total Quality Management for Processing, and services, 17ed, New Jersey: Prentice Hall

Goetsch, D & Stanley, D. (2015), *Quality Management: Introduction to Total Quality Management for Processing, and services*, 17ed, New Jersey: Prentice Hall

Odom, S, and Wolery, M.(2003), A Unified Theory of

Practice in Early Intervention/Early Childhood Special Education: Evidence Based Practices. Journal of Special Education, 37(3), 164-173.

Odom, S, and Wolery, M.2003, A Unified Theory of Practice in Early Intervention/Early Childhood Special Education: Evidence Based Practices. *Journal of Special Education, 37(3), 164-173.*

Robert, M. (2017). TQM-based self-assessment in the Spcial Education Center in florida: Experiences from a Swedish upper secondary school project 3 Quality Assurance in Education. 15, (4), 122- 135.

Robert, M. (2017). TQM-based self-assessment in the Spcial Education Center in florida: Experiences from a Swedish upper secondary school project 3 *Quality Assurance in Education. 15, (4), 122- 135.*

Thalner, M. Deborah. (2005), The Practice of Continuous Improvement In Higher Education, unpublished doctoral thesis, Western Michigan University, America.

Thalner, M. Deborah. (2005**),** *The Practice of Continuous Improvement In Higher Education*, unpublished doctoral thesis, Western Michigan University, America.

Wilson, Mark(2010), *Assessment for learning and for accountability*, Paper presented at the workshop about education standers, Ksu, Riyadh

Wilson, Mark,(2010), Assessment for learning and for accountability, Paper presented at the workshop about education standers, Ksu, Riyadh

Wosnack, N. (2002). Standards for Special Education, ED479114.

Wosnack, N. (2002). *Standards for Special Education*, ED479114.