

الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في المدارس الحكومية الأردنية الدامجة من وجهة نظر مديري المدارس

إسماعيل سالم القوابعة
أ. د. منى صبحي الحديدي
تاريخ الاستلام: 2023/06/08
تاريخ القبول: 2023/09/19

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف الى درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الأردنية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج والتي لا تطبق الاستراتيجية العشرية من وجهة نظر مديري المدارس، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي المقارن، تكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس الحكومية الدامجة، وتكونت عينة الدراسة من (60) مديراً ومديرة في المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق والتي لا تطبق الاستراتيجية العشرية موزعين بالتساوي في (إقليم الشمال، إقليم الوسط، إقليم الجنوب)، قام الباحثان بتطوير مقياس جودة برامج التعليم الدامج لغايات تحقيق أهداف الدراسة موزع على خمسة أبعاد، وقد أشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائياً في درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج تعزى لمتغير نوع المدرسة وجاءت الفروق لصالح (المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج)، وأشارت النتائج الى أن درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائياً في درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في أربعة أبعاد تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد دالة احصائياً في بعد (جودة المناهج المستخدمة في مدارس التعليم الدامج) تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وأشارت النتائج أيضاً الى عدم وجود فروق دالة احصائياً في درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج تعزى لمتغير الإقليم، وأوصى الباحثان بالمزيد من الاهتمام في تحسين البنية التحتية للمدارس الحكومية الدامجة.

الكلمات المفتاحية:

الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، المدارس الدامجة، مديري المدارس.

The ten-year strategy for inclusive education in public schools from the point of view of school principals

Ismail Salem Al-Qawabeah

Prof. Muna Subhi Alhadidi

Abstract

The study aimed to find out the degree of availability of quality standards of inclusive education in inclusive public schools that apply the ten-year strategy for inclusive education and inclusive schools that do not apply the ten-year strategy from the point of view of school principals. This study relied on the comparative descriptive analytical approach , the sample of the study consisted of (60) male and female principals in inclusive public schools that apply and those that do not apply the ten-year strategy distributed in (the northern region , the central region and southern region). The two researchers developed a measure of the quality of inclusive education programs for the purposes of achieving the objectives of the study distributed over five dimensions, the results indicated that there are statistically significant differences in the degree of availability of education quality standards , which is attributed to the school type variable The differences were in favor of (the inclusive public schools that apply the ten-year strategy for inclusive education). The results indicated that the degree of availability of inclusive education quality standards in inclusive public schools that apply the ten-year strategy for inclusive education and schools that do not apply the ten-year strategy from the point of view of school principals came to a medium degree. The results of the study showed that there were no statistically significant differences in the degree of availability of inclusive education quality standards in four dimensions due to the gender variable. while there are statistically significant differences in the dimension of the quality of curricula used in inclusive education schools , according to the gender variable , in favor of males. the results also indicated that there were no statistically significant differences in the degree of availability of inclusive education quality standards due to the region variable. the researchers recommended more interest in improving The infrastructure of inclusive public schools.

Keywords:

Ten-year strategy, Inclusive Education. Inclusive schools. School Principals.

مقدمة الدراسة:

يمر تعليم الطلبة ذوي الإعاقة بالعديد من المراحل المختلفة، وذلك نتيجة ظهور عوامل مجتمعية متعددة كالوعي بحقوق الأفراد ذوي الإعاقة وسن القوانين والتشريعات الدولية التي تساند تلك الفئة، الأمر الذي أدى إلى ظهور مصطلحات تعكس تلك المراحل المختلفة.

وقد أشار فلورين (Florian, 2007) إلى أن المبدأ الأساسي للتعليم الدامج يتمثل بأن يتعلم الطلبة العاديين والطلبة ذوي الإعاقة معاً، مهما كان ذلك ممكناً بغض النظر عن التحديات والاختلافات التي قد تكون لديهم، ويجب على المدرسة الدامجة أن تتعرف وتستجيب لمختلف احتياجات الطلبة، واستيعاب كافة الأنماط المختلفة ومستويات التعلم التي تواجههم، وضمان التعليم الجيد لكافة الطلبة، ويتم ذلك من خلال المناهج الدراسية المناسبة والترتيبات التنظيمية واستراتيجيات التدريس المناسبة، واستخدام المصادر، وإقامة الشراكة مع المجتمع، وينبغي أن يكون هنالك استمرارية في الدعم والخدمات لتتناسب مع الاحتياجات المستمرة للطلبة ذوي الإعاقة التي تواجه كافة المدارس.

ويرى الباحثان أن التعليم الدامج جاء لإلغاء عزل الطلبة ذوي الإعاقة، ودعم حقوقهم، وكسر الحواجز البيئية والاجتماعية، وأن تعليم ذوي الإعاقة مع أقرانهم الطلبة العاديين يسهم في تحسين اتجاهات المجتمع اتجاههم، ويكتسب الطلبة ذوي الإعاقة سلوكيات صحيحة مع الطلبة العاديين.

وأشار كل من ليفا أيفري ومارتادلو (Iva Evry, Murtadlo, 2020) إلى أن برامج الدمج للطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس الشاملة النظامية حازت على اهتمام الباحثين في ميدان التربية الخاصة، نظراً لأنها توفر تجارب غنية لهذه الفئة من الطلبة، إذ إنها تمكنهم من التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم من العاديين وتتمى لديهم المهارات الاجتماعية، مما يساعدهم في تطوير الآليات المناسبة للتكيف النفسي والاجتماعي.

ويعتقد الباحثان أن برامج الدمج تعمل على إزالة التصنيفات للطلبة ذوي الإعاقة، مما يعطي حالة من الشعور بالثقة بالنفس والمساواة، والتركيز على الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في بيئاتهم والتخفيف من الصعوبات التي يواجهونها سواء التفاعل والتنقل والحركة والتكيف.

وقد أشار القحطاني (2021) إلى أن دمج الطلبة ذوي الإعاقة من العمليات التي تتطلب تخطيط سليم لنجاح برامج الدمج حيث يتم التركيز على إعداد وتأهيل الكوادر التعليمية وتدريبها باستمرار، وتقديم التأهيل النفسي والتربوي للطلبة ذوي الإعاقة، وتسجيل قياس تقدم الطلبة ذوي الإعاقة في مختلف الجوانب النمائية، وتوفير المعلومات اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الدامج، والعمل بروح الفريق ومشاركة الجميع في التخطيط والتنفيذ، وتعاون الأسرة مع المدرسة.

ولقد تم تطبيق مجموعة من برامج التعليم الدامج في المملكة الأردنية الهاشمية، وأهمها: برنامج مدارس الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وبرنامج مدارس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وبرنامج الإعاقة الذهنية، وبرنامج غرف مصادر صعوبات التعلم.

ذكر ماسون (Mason, 2010) إلى أن دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة يعتبر المعيار الذهبي للمجتمع الذي يوضح الطريقة التي يجب أن يشعر بها الأفراد ذوي الإعاقة في المجتمع الذي يعيشون فيه، ويمكن تقييم التعليم الدامج للأفراد ذوي الإعاقة من خلال مجموعة من المعايير مثل السياسات الاجتماعية وتكافؤ الفرص والتعرض للجريمة ومستويات المعيشة والصحة العامة والوصول إلى التفاعل الاجتماعي والخدمات، ويشمل الدمج لذوي الإعاقة على التعلم والمقدرة على المشاركة في الشبكات الاجتماعية، وامتلاك الأصدقاء، وعضوية الأندية.

وفي هذا الصدد أكد الغليلات والصمادي (2015) ضرورة تبني مؤشرات لضبط جودة برامج التعليم الدامج تقوم على عدة مرتكزات يمكن تلخيصها في أن تعمل تلك البرامج على عكس حاجات وتوقعات النظام التربوي الدامج أسر الأطفال من ذوي الإعاقة والمعلمين العاملين معهم ومقدمي الخدمات، وأن تركز معايير تقييم جودة البرامج على العمليات المختلفة في البرنامج من قبيل آليات تطبيقه، ومدى رضى أولياء الأمور عنه، والتغيرات الملحوظة في تعلم الأطفال من ذوي الإعاقة، وأن يشتمل البرنامج الدامج على أدوات مختلفة لجمع البيانات لإجراء عمليات التقييم المناسبة، والعمل على إشراك جميع الجهات ذات العلاقة في تقييم البرنامج، إضافة إلى ضرورة تطوير معايير تقييم يتم اللجوء إليها بشكل منتظم من أجل إطلاق الأحكام حول جودة البرنامج، وأخيراً إطلاع جميع من لهم علاقة على نتائج عملية التقييم.

وهنا تبرز أهمية وجود معايير لبرامج التعليم الدامج، حيث أن المعايير تعطي مؤشرات ودلائل لتحديد الخدمات اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديد نوعية الخدمات والدعم المطلوبة، وتساعد المعايير في عملية التقييم والتأكد من وصول كافة الخدمات، وبما يستوفي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.

ونظراً لأهمية وجود معايير لجودة برامج التعليم الدامج فقد ظهرت مجموعة من الجهود العالمية في هذا الصدد مثل: معايير اتفاقية الأمم المتحدة بشأن ذوي الإعاقة "Convention on The Rights of Persons With Disabilities" (CRPD)، ومعايير الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية "United States Agency International Development"، ومعايير برامج التعليم الدامج لمنظمة اليونسكو، ومعايير جودة برامج التعليم الدامج بالولايات المتحدة الأمريكية، ومعايير جودة برامج التعليم الدامج بإسكتلندا، ومعايير جودة برامج التعليم الدامج في كندا، ومعايير جودة التعليم الدامج في استراليا، ومعايير مجلس نيوجيرسي المعني بإعاقات النمو "New Jersey Council On Developmental Disabilities: New Jersey Coalition For Inclusive Education"، معايير التعليم الدامج في بوتان "Standards Ministry of Education Bhutan"، حيث قدمت تلك المعايير ليتم استخدامها في المدارس الدامجة، كدليل إرشادي لتحسين المدارس وتطويرها.

ولقد أطلقت المملكة الأردنية الهاشمية من خلال وزارة التربية والتعليم في الأردن بالتعاون مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2019-2029) حيث تم اعتماد هذه الاستراتيجية ضمن مفهومها التربوي للدمج، ويعني ذلك دمج الأطفال ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام وفق مبدأ البيئة الأقل تقييداً، واعتمدت الاستراتيجية على محاور من شأنها دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بكل يسر وسهولة مذللة أمام دمجه كل الصعوبات المتوقعة لتوفير بيئة تعليمية آمنة وجاذبة لهم، ولقد توزعت أهداف الاستراتيجية العشرية لتشمل كافة الجوانب الفنية والمعرفية والعملية اللازمة للتعليم الدامج (وزارة التربية والتعليم، 2019).

وبناء على ذلك وبعد مرور 4 سنوات من تطبيق الاستراتيجية العشرية جاءت هذه الدراسة لمعرفة درجة توافر معايير التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج والمدارس التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية من وجهة نظر مديري المدارس.

مشكلة الدراسة:

لقد أولت المؤسسات التربوية والدولية والوطنية اهتماماً بالغاً نحو توفير فرص التعليم للطلبة على اختلاف قدراتهم العقلية والجسدية، ومع زيادة الدعم المقدم لفكرة أن التعليم حق أساسي للجميع أصبح هناك بعض المفاهيم التربوية المحددة، من أهمها دمج الطلبة من ذوي الإعاقة، حيث دأبت معظم دول العالم ومنها الأردن الى القيام بترتيبات هامة تعنى بقضية

تعليم ذوي الإعاقة في المدارس العادية، حيث قامت وزارة التربية والتعليم في الأردن بالتعاون مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بإعداد وبدء تطبيق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2019-2029)، وبهذا الصدد أشارت دراسة كل من (طبال، 2019؛ حسنين، 2019؛ عطا، 2020؛ أبو لوم والشبول، 2021) إلى أهمية تطبيق معايير جودة التعليم الدامج في برامج التعليم الدامج للطلبة من ذوي الإعاقة.

ونظراً لاهتمام الباحثان في مجال التعليم الدامج، فقد لاحظا عدم توافر نتائج تقييم أولية للمرحلة الأولى من تطبيق هذه الاستراتيجية، مما دفع الباحثان الى دراسة واقع التعليم الدامج وممارساته ومدى توافر معايير جودة لتلك البرامج بعد 4 سنوات من تطبيق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية، ومقارنتها بمدارس دامجة لا تطبق فيها الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج من وجهة نظر مديري المدارس.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات الآتية:

السؤال الأول: ما درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج والمدارس الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية من وجهة نظر مديري المدارس؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج من وجهة نظر مديري المدارس تعزى للجنس ولنوع المدرسة (تطبق الاستراتيجية، لا تطبق الاستراتيجية)، والإقليم؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية التحقق مما يلي:

- التعرف إلى درجة توافر معايير الجودة لبرامج التعليم الدامج في المدارس الدامجة (التي تطبق الاستراتيجية والمدارس الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية) من وجهة نظر مديري المدارس.
- التحقق من الفروق في تقديرات مديري المدارس الحكومية الدامجة في درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس (التي تطبق الاستراتيجية والمدارس التي لا تطبق الاستراتيجية) من وجهة نظر مديري المدارس تبعاً لمتغيرات (الجنس ونوع المدرسة والإقليم).
- توفير أداة بالمعايير ليتم استخدامها في المدارس الدامجة، كدليل إرشادي لتحسين وتطوير العملية التعليمية

أهمية الدراسة: للدراسة أهميتان: نظرية، وعملية، وهما:

- **الأهمية العملية:** يؤمل أن تقدم الدراسة الحالية المعلومات اللازمة للمخططين، وواضعي السياسات التعليمية حول الأهداف الواجب تحقيقها في تطوير برامج التعليم الدامج في المدارس، كما يمكن أن يستفيد الباحثين من مقياس الدراسة للكشف عن مدى تحسن جودة الخدمات التي تتعلق ببرامج تعليم الطلبة ذوي الإعاقة.
- **الأهمية النظرية:** لقد جاءت الدراسة الحالية استجابة للتطورات والمستجدات التربوية وتطلعات المؤسسات التربوية لتوفير الخدمات التربوية المثلى لجميع الطلبة، وحمائيتهم من التهميش على أساس تصورات موروثة أو الصور النمطية عنهم، وتلبية احتياجاتهم لتطوير شخصياتهم، وتنمية قدراتهم العقلية والاجتماعية لمواكبة تطورات العصر الحديث، وتعد الدراسة الحالية من أولى الدراسات - في حدود علم الباحثان - التي تناولت الموضوع في البيئة الأردنية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة.

- الحد البشري: مديرو المدارس الحكومية.
 - الحد المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة في الأردن حسب الأقاليم وسط وشمال وجنوب.
 - الحد الزمني: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022-2023م.
- محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بكل من صدق وثبات مقياس الدراسة التي تم بناءها لتحقيق أهداف الدراسة، ومدى موضوعية أفراد عينة الدراسة في الإجابة على أداة الدراسة.
- مصطلحات الدراسة:**

التعليم الدامج اصطلاحاً: هو "الإدماج الكامل للأطفال ذوي القدرات المتنوعة (أي الموهبة والإعاقة) في جميع جوانب التعليم التي يستطيع الأطفال الآخرون الوصول إليها والاستمتاع بها، وهو يشمل المدارس والفصول الدراسية" العادية "التي تتكيف وتتغير بشكل حقيقي لتلبية احتياجات جميع الطلبة" (UNESCO, 2018). ويعرفه الباحثان إجرائياً: الحاق الطلبة من ذوي الإعاقة مع اقرانهم الطلبة العاديين في المدارس العادية، ومشاركتهم في النشاط المدرسي المتنوع، وممارسة حياتهم والتفاعل مع الآخرين بصورة طبيعية، وتوفير الفرص المناسبة لتعليمهم وفق مناهج الفصول النظامية.

معايير جودة برامج التعليم الدامج: هي تلك "المواصفات والخصائص والشروط العالمية والتي ينبغي توافرها في برامج التعليم الدامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية، والتي يستدل عليها من خلال نموذج المدخلات والعمليات والمخرجات المتعلقة بعناصر ومكونات برامج التعليم الدامج" (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2014)، ويعرفه الباحثان إجرائياً: مجموعة من المعايير والتي تشمل (جودة مدير المدرسة، جودة معلم فصول التعليم الدامج، جودة منهج فصول التعليم الدامج، جودة المبنى المدرسي، وجودة المشاركة المجتمعية لمدرسة التعليم الدامج) المنبثقة من معايير جودة برامج التعليم الدامج والتي أقرتها العديد من الدول والمنظمات العالمية، والتي اشتملت عليها مقياس الدراسة.

المدارس الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية: هي المدارس الحكومية والتي تم اختيارها من قبل وزارة التربية والتعليم والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وعددها 30 مدرسة ممثلة للأقاليم الثلاث (شمال، وسط، جنوب) والتي يجري تطبيق محاور الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج فيها لمدة 10 سنوات للوصول الى الدمج الشامل.

المدارس الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية: هي المدارس الحكومية التي تطبق ممارسات التعليم الدامج والمقتصرة على تقديم خدمات التربية الخاصة من خلال غرف المصادر والتي يقدر عددها حسب احصائيات وزارة التربية والتعليم (1070) مدرسة ممثلة للأقاليم الثلاث (شمال، وسط، جنوب).

- **الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج:** خطة وطنية شاملة لدمج الأشخاص ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية خلال عشرة سنوات (2019-2029) وفقاً للمادة (18/هـ) من قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة (2017) (وزارة التربية والتعليم، 2019). وإجرائياً: هي الاستراتيجية التي تطبقها وزارة التربية والتعليم والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لمدة عشر سنوات في المدارس الحكومية بهدف الدمج الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية والتي يشرف على تنفيذها كل من وزارة التربية والتعليم والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وعدد من المنظمات والمؤسسات المحلية والأجنبية التي تعنى بتعليم ذوي الإعاقة في مجموعة من المدارس في أقاليم المملكة الثلاث.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

برامج التعليم الدامج

أشارت اتفاقية الأمم المتحدة بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة "Convention on The Rights of Persons With Disabilities (CRPD)" إلى ضرورة الاعتراف بأن الإعاقة هي قضية أساسية من قضايا حقوق الإنسان، وقد وفرت هذه الاتفاقية إطاراً قانونياً لكافة القضايا المتعلقة بحياة الأطفال ذوي الإعاقة، ونصت على أن الأطفال ذوي الإعاقة لهم الحق في تلقي التعليم في بيئة دامجة مع الدعم اللازم للنجاح، وقد صادقت (173) دولة على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (UN,2016).

واقترن تعليم الأفراد ذوي الإعاقة بمصطلحات متعددة، كالعزل "Isolation"، التضمين "Mainstreaming"، التكامل "Integration"، وأخيراً التعليم الدامج "Inclusive Education" أو كما يشار إليه في العديد من الأحيان بالدمج "Inclusion" في الميدان التربوي (Terri,2019).

وذكر توريس (torres,2016) أن برامج التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة قد نالت اهتماماً بالغاً في ميدان التربية الخاصة، نظراً لما توفره من تجارب غنية للطلبة ذوي الإعاقة، إذ تمكن الطلبة ذوي الإعاقة من التفاعل الاجتماعي مع الطلبة العاديين وتتمى لديهم المهارات الاجتماعية، وتساعد على تطوير الآليات المناسبة للتكيف النفسي والاجتماعي. ويؤدي التعليم الدامج إلى تحفيز الطلبة ذوي الإعاقة بأن يتعلموا مهارات تكون أكثر قابلية للحياة، وليحققوا إنجازات أكاديمية أفضل في اللغة والكتابة، كما أن وجود ذوي الإعاقة في الغرفة الصفية بالتعليم العام يساعد على تحقيق أهداف تعليمية أكثر ضمن برنامجهم التربوي الفردي، ويشجعهم على المشاركة بالأنشطة الصفية في التعليم العام، ويقلل من ظهور المشكلات السلوكية لديهم، كما يمكنهم الاستفادة أكثر من وقت التدريس المخصص لهم بسبب عدم تنقلهم من صف لآخر لتلقي الخدمات الخاصة (برادلي،2013).

ويطلب دمج الطلبة ذوي الإعاقة الى تخطيط سليم لنجاح عملية الدمج، ومن ضمن هذه المتطلبات حدد القحطاني (2021) الآتي:

- إعداد وتأهيل الكوادر التعليمية وتدريبها باستمرار لنجاح برامج الدمج.
- التأهيل النفسي والتربوي للطلبة ذوي الإعاقة.
- التربية المبكرة من الأسرة، لأداء بعض الوظائف الحياتية المتمثلة في الحركة والكلام والتنقل والاعتماد على الذات.
- تسجيل قياس تقدم الطلبة ذوي الإعاقة في مختلف الجوانب النمائية.
- توفير المعلومات اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الدامج.
- العمل بروح الفريق ومشاركة الجميع في التخطيط والتنفيذ.
- التوعية بسمات وخصائص الطلبة ذوي الإعاقة.
- تعاون الأسرة مع المدرسة لنجاح برامج التعليم الدامج.

معايير جودة برامج التعليم الدامج

تُعد معايير الجودة هامة، ومن خلالها يتم تحقيق مستويات معيارية تعليمية محددة، وكذلك تقييم أداء المعلمين ومديري المدارس وأولياء الأمور، وتعد المعايير قاعدة مسؤولية ومحاسبية وهما مدخلان للإصلاح المدرسي، مما ينبغي أن يتحول التعلم القائم على أساس الوقت إلى التعلم المتمركز على الأداء وعلى أساس المعرفة والمهارات التي اكتسبت.

ان الجودة مفهوم نفسي يقارن الخصائص مع المتطلبات، وذلك يتسع نطاق المفهوم ليشمل العمليات والمنتجات والأنظمة في السياق التقني أو الإداري، أو الاجتماعي، ويمكن القول بأن الجودة هي الدرجة التي تقيس بها مجموعة من الخصائص الكامنة، ويعتمد مفهوم الجودة على مجموعة من الضروريات التي تتضمنها: الأخلاقية، المهنية، التنافسية، وضرورة المسائلة (Burnham,2002).

وبناء على هذه الرؤية سارعت العديد من المؤسسات التعليمية في تطبيق هذا المفهوم لتطوير نوعية خدماتها، والمساعدة في مواجهة التحديات الصعبة، وكسب رضا المجتمع، وقد حققت نجاحات كبيرة أثر تطبيق هذا المفهوم، خاصة في بعض الدول المتقدمة، مثل اليابان والولايات المتحدة الأمريكية، وفرنسا، وبريطانيا، وأصبح مفهوم الجودة أسلوباً مهماً من خلال ما حققه هذا النمط الجديد من نجاحات ملموسة في الإدارة، وقد وصف هذا المفهوم بأنه الموجة الثورية الثالثة بعد الثورة الصناعية، وثورة الحواسيب (السعود،2002).

ويشير بومهام (Burnham,2002) إلى أن الجودة تهدف إلى الارتقاء بمستوى الممارسات المهنية بما يضمن تحقيق أقصى استفادة من المصادر والموارد من أجل الوصول إلى مخرجات عالية الجودة، وتشمل كافة الأنشطة التي يجب القيام بها للوصول إلى مستوى أداء معين أو الحفاظ عليه أو تطويره من خلال الالتزام مما يؤدي إلى مخرجات وخدمات تحقق متطلبات الأداء بما يعزز ثقة المعنيين بالمؤسسات التعليمية ومخرجاتها.

ويؤدي تبني الجودة في المؤسسات التعليمية إلى تحسين نوعية التعليم في العديد من دول العالم، حيث هنالك وجود ارتباط قوي بين نظام الجودة في المدارس وتحسين نتائج الطلبة في الاختبارات فضلاً عن امتلاك المؤسسات التعليمية رؤية واضحة تثري العمل المدرسي وتحقق المساواة والديمقراطية (السعود،2002).

والجدير بالذكر ان معايير جودة التعليم الدامج تعمل كنقاط محورية في تلبية احتياجات الطلبة ذوي الاعاقة الخاصة وتحقيق جودة التعليم الدامج، ومن تلك المعايير جودة التعليم، وطرق التدريس، والإدارة، ومحتوى المناهج الدراسية، حيث يجب التفكير في التعليم الدامج بطريقة توفر فرصاً للنمو والتعلم، وانه يجب الاستفادة من المبادئ والمعايير الدولية لذوي الإعاقة وترجمة تلك المبادئ إلى ممارسات، وذلك من خلال إحداث تغييرات في مجال إعداد مقدمي خدمات التعليم الدامج، والمناهج الدراسية، والكادر الإداري (koniari,2022).

ويعد التعليم الدامج نوع من التعليم المخصص للأطفال العاديين والأطفال من ذوي الاعاقة، مما ينبغي استيعاب كافة الأمور المتعلقة بتنمية إمكانات جميع الأطفال دون أي تمييز، وكذلك احتياجاتهم من مرافق التعلم والبنية التحتية لكل طفل، حيث ان كل سمة من سمات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تتطلب مرافق وبنية تحتية خاصة حسب احتياجاتهم التعليمية، مما يجب أن توفر المدارس الدامجة مرافق وبنية تحتية كافية لتنفيذ برامج الدمج، ويجب أن تستند هذه المرافق والبنية التحتية إلى معايير لتعظيم عملية التعليم الدامج، وتحقيق حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم (hanreddy,2020).

والجدير بالذكر أن الأطفال ذوي الاعاقة بحاجة إلى مجموعة متنوعة من المرافق التي يمكن أن تساعدهم على التطور بشكل مناسب يجب أن تنتبه بعض المدارس التي تطبق التعليم الدامج إلى المرافق المطلوبة عندما يتمتع أحد طلابها بإعاقة مثل السمع والبصر وما إلى ذلك، حيث أن توفير هذه المرافق والبنية التحتية هو أيضاً شكل من أشكال الاهتمام الخاص بالمدرسة للأطفال من ذوي الاعاقة في المدارس الدامجة

وذكر لامبرش (lambrecht,2022) ان من معايير جودة برامج التعليم الدامج جودة الادارة والقيادة، حيث يتعين على القادة في المدارس الدامجة تعزيز العمليات التعاونية وتطوير البرامج الدراسية لتوفير أفضل تعليم لكافة الطلبة، وممارسة القادة لأنماط قيادية حديثة لا سيما نمط القيادة التحويلية.

ولضمان نجاح جودة برامج التعليم الدامج وتلبية متطلبات الطلبة ذوي الإعاقة، يجب بناء برامج إعداد أفضل لقادة المستقبل لتعزيز فعالية المدراء والتعامل مع مختلف خدمات التعليم الدامج المطلوبة، حيث أن هناك حاجة إلى إعداد أكثر شمولاً قبل الخدمة فيما يتعلق بالمتطلبات القانونية، والأعمال الورقية، والنهج، كما يجب على المديرين تطوير فريق تعاوني للسعي نحو تقديم تعليم ناجح من خلال إقامة علاقات مع أولياء الأمور والمعلمين والطلبة (Alkaabi & almaamari,2020).

الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2019-2029):

نصت المادة (6) من الدستور الأردني على أنه "تكفل الدولة العمل والتعليم ضمن حدود إمكانياتها وتكفل الطمأنينة لجميع الأردنيين"، وذلك يدل على أن الدستور الأردني كفل حق التعليم للجميع، وقد قامت وزارة التربية والتعليم بالإشارة في خطتها الاستراتيجية للتعليم على ضرورة زيادة عدد الطلبة ذوي الإعاقة للالتحاق بالمدارس للارتقاء بالتعليم ليشمل كافة الطلبة دون تمييز بينهم (وزارة التربية والتعليم، 2019).

لقد قامت وزارة التربية والتعليم في الأردن بالتعاون مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بإعداد الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2019-2029) استناداً لنص المادة (18/هـ) من قانون الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة (2017) تحت شعار حقنا واحد ووسائلنا مختلفة التعليم الدامج حق للجميع.. تم اعتماد هذه الاستراتيجية ضمن مفهومها التربوي للدمج ويعني ذلك دمج الأطفال ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام وفق مبدأ البيئة الأقل تقييداً، واعتمدت الاستراتيجية على محاور من شأنها دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بكل يسر وسهولة مذكلة أمام دمجهم كل الصعوبات المتوقعة لتوفير بيئة تعليمية آمنة وجاذبة لهم (وزارة التربية والتعليم، 2019).

محاور الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2019-2029):

- المحور الأول: السياسات والتشريعات
- المحور الثاني: التوعية والإعلام وكسب التأييد
- المحور الثالث: التعرف والتشخيص وبرامج الدعم والإحالة
- المحور الرابع: إمكانية الوصول والترتيبات التيسيرية المعقولة
- المحور الخامس: التعلم والتعليم "البرامج التربوية"
- المحور السادس: الموارد البشرية وبناء القدرات
- المحور السابع: مرحلة ما قبل المدرسة (الحضانات ورياض الأطفال)
- المحور الثامن: الأطفال غير الملتحقين بالمدارس النظامية
- المحور التاسع: البحوث والدراسات العلمية وقواعد البيانات

تطبيق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج:

دأبت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في تطبيق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج بناءً على الخطة الزمنية للتطبيق في عام (2019)، حيث تم اختيار ثلاث مديريات تربية ممثلة الى اقاليم

المملكة الثلاث وهذه المديريات هي (مديرية تربية عجلون، مديرية تربية لواء ماركا، مديرية تربية قصبة الكرك) وتم اختيار (6) مدارس من كل مديرية بمجموع (18) مدرسة من الثلاث مديريات لعام (2019) وفي عام (2020) تم زيادة عدد المدارس الى (12) مدرسة جديدة ليصبح عددها الكلي (30) مدرسة.

إلا ان جائحة كورونا حالت دون البدء بالتطبيق بسبب الإغلاقات والحظر الشامل والتحول في التعليم الى التعليم عن بعد في عام (2019) مما دفع القائمين على تطبيق الاستراتيجية الى تكثيف الجهود لتعويض السنة التي لم يتمكنوا من البدء بتطبيق الاستراتيجية، حيث تم تنفيذ 4 محاور من محاور الاستراتيجية التسعة لغاية الآن، وتم تحديث اسس القبول وانتقال الطلبة من ذوي الاعاقة في المدارس المشمولة بتطبيق الاستراتيجية، وتم تشغيل (54) معلم ومعلمة مساند من تخصص التربية الخاصة على حساب التعليم الاضافي للمضي بتنفيذ باقي محاور الاستراتيجية وفق الجدول الزمني المعلن مسبقا وهو من عام (2019-2029). (مصدر المعلومات: اللجنة المشرفة على تطبيق الاستراتيجية العشرية، 2023).

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة - حسب علم الباحثان - وسيتم عرضها مرتبة زمنياً من الأحدث إلى الأقدم.

واجرى كل من أبو لوم والشبول (2021) دراسة هدفت الى التعرف الى درجة انطباق مؤشرات المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الأردنية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (150) مدير ومديرة من العاملين في وزارة التربية والتعليم التابعين لمديرية التربية والتعليم اربد الأولى في محافظة اربد، واستخدم استبانة معايير ضمان جودة برامج التعليم الدامج، أظهرت النتائج ان درجة معايير ضمان جودة التعليم الدامج في مدارس وزارة التربية والتعليم جاءت بدرجة متوسطة في جميع المجالات (القبول والمشاركة والانصاف، ونظام الدعم في التعليم الدامج، والقيادة والمساءلة، وتعزيز ثقافة التعليم الدامج، والتحديد والتدخل المبكر)، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة انطباق مؤشرات المعايير الوطنية تعزى لمتغير الخبرة في جميع المجالات والدرجة الكلية لصالح ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات.

وهدف دراسة عطا (2020) إلى وضع قائمة لمعايير البيئة الدامج للطلبة الصم وضعاف السمع، والتعرف على واقعها بمدينة الطائف في المملكة العربية السعودية، وتكونت العينة من (84) معلماً ومعلمة، وتم إعداد قائمة لمعايير البيئة التعليمية الجاذبة ببرامج الدمج للصم وضعاف السمع، واستبانة للتعرف على واقع تلك المعايير، وتوصلت الدراسة إلى أن معايير البيئة التعليمية الجاذبة ببرامج الدمج للصم وضعاف السمع بمدينة الطائف تتوفر بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة.

أجرت طبال (2019) دراسة هدفت التعرف الى واقع برامج التعليم الدامج في رياض الأطفال في الأردن، وتألفت عينة الدراسة من (165) روضة أطفال حكومية وخاصة موزعة على الأقاليم الثلاثة، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد أداة تقييم التعليم الدامج في رياض الأطفال، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم تمتع أي محافظة بتوفير متطلبات التعليم الدامج بشكل مناسب، خصوصاً الحكومية منها، وكان أقلها تمتعاً بمتطلبات التعليم الدامج رياض الأطفال الموجودة في محافظات اربد والبلقاء وجرش.

وهدفت دراسة حسنين (2019) إلى تحديد مدى تطبيق معايير جودة برامج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس والمراكز في مدينة القاهرة، واعتمدت الدراسة على المنهج المسح الاجتماعي، وتكونت العينة من (26) إحصائي اجتماعي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مستوى تطبيق معايير جودة برامج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مرتفع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس وتعزى لصالح الإناث.

أجرى زيك وآخرون (Zic et al, 2021) دراسة هدفت إلى استكشاف آراء المعلمين الكرواتيين والبولنديين حول جودة التعليم الشامل، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، وبلغت العينة (173) معلماً من بولندا و(139) معلماً من كرواتيا، وتم استخدام مقياس مؤشرات الجودة للإدماج للمعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن آراء المعلمين الكرواتيين والبولنديين حول جودة التعليم الشامل كانت إيجابية، بينما أعطيت أدنى التقييمات لدعم مساعد التدريس من قبل المشاركين البولنديين ولموارد التعليم الشامل من قبل العينة الكرواتية. وقد أعطى معلمو بولندا درجات أعلى من المعلمين الكرواتيين في جميع المجالات الفرعية باستثناء دعم مساعد التدريس.

وأجرى برير وآخرون (Brayer et al, 2020) دراسة مقارنة حول خدمات المساعدة لدعم الطلاب ذوي الإعاقة في التعلم الدامج في خمس دول أوروبية (النمسا وبلغاريا والبرتغال وسلوفاكيا والمملكة المتحدة)، وتم استخدام المنهج النوعي من خلال تحليل الوثائق ذات الصلة بخدمات المساعدة والدعم في التعلم الدامج تم إجراء مقابلات شبه منظمة ومجموعات التركيز مع مساعدي التعلم والدعم للطلبة ذوي الخاصة والمعلمين من وزارات التربية والتعليم في تلك الدول، وتبين أن سلوفاكيا هي الدولة الوحيدة التي لديها متطلبات تأهيل رسمية ومحددة المجال للعمل كمساعدين في التعلم والدعم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي جميع البلدان التي شملتها الدراسة، فإن الأدوار والمسؤوليات المحددة قانونياً لمساعدتي التعلم والدعم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لا تتوافق في كثير من الأحيان مع الأنشطة التي يؤديها في الممارسة الفعلية.

وأجرى كل من مكينا، وسوليس، وبرهام وآدمسون (Mckenna, Solis, Brigham & Adamson, 2018) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التعرف على جودة خدمات التربية الخاصة المقدمة ضمن برامج الدمج للطلبة من ذوي الاضطرابات الانفعالية، تكونت عينة الدراسة من (28) من المدراء والمعلمين العاملين في عدد من المدارس النظامية التي توفر برامج الدمج للطلبة من ذوي الاضطرابات الانفعالية، ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الاستبانة، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة برامج دمج الطلبة من ذوي الاضطرابات الانفعالية كان مرتفعاً من وجهة نظر المدراء والمعلمين، وبينت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس في تصورات المدراء والمعلمين نحو جودة التعليم الدامج.

أجرت مارتينز فيرتو (Martinez-Virto, 2017) دراسة في إسبانيا هدفت إلى التعرف على جودة خدمات برامج الدمج الاجتماعي للأشخاص من ذوي الإعاقة من وجهة نظرهم، تم اختيار عينة الدراسة من (9) برامج للدمج الاجتماعي المقدمة للأشخاص من ذوي الإعاقات المختلفة بطريقة قصدية، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير مجموعة من المعايير بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة، أظهرت نتائج الدراسة أن جودة برامج الدمج الاجتماعي المقدمة للأشخاص من ذوي الإعاقة تعتمد في الأساس على التعاون بين المؤسسة المسؤولة عن تقديم برنامج الدمج وبين المؤسسات في البيئة المحلية، وعلى قدرة برنامج الدمج الاجتماعي على تأهيل الأشخاص من ذوي الإعاقة للدخول إلى سوق العمل، وتخصيص نشاطات وبرامج قادرة على تنمية المهارات الشخصية لدى الأشخاص من ذوي الإعاقة

أجرت فلاشو وفيسا (Vlachou & Fyssa, 2016) دراسة في اليونان هدفت إلى التعرف على واقع وممارسات برامج التعليم الدامج المقدمة للطلبة لذوي الإعاقة في المدارس النظامية، تكونت عينة الدراسة من (52) مدرسة من المدارس الدامجة اختيرت قصدياً، ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام بطاقة الملاحظة، أظهرت نتائج الدراسة أن واقع فاعلية برامج الدمج المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة كان منخفضاً، وبينت النتائج أن هناك الكثير من التحديات التي تواجه المدارس الدامجة، أهمها: عدد الطلبة الكبير من ذوي الإعاقة والذين يرغبون في الحصول على برامج التعليم الدامج، وانخفاض مستوى التدريب المقدم للمعلمين من أجل تطبيق برامج التعليم الدامج في المدارس النظامية، وعدم توافر الخبرة اللازمة لدى المعلمين في التعامل مع الطلبة من ذوي الإعاقة.

يتضح مما سبق أن نتائج الدراسات السابقة متعددة ومتنوعة، فقد بحثت بعض الدراسات باستكشاف الآراء حول جودة التعليم الدامج وخدماته مثل دراسة زيك وآخرون (Zic et al, 2021)؛ ودراسة مارتينز فيرتو (Martinez-Virto, 2017)؛ ودراسة طبال (2019)، في حين بحثت بعض الدراسات في درجة انطباق وتوافر المعايير والمؤشرات في برامج التعليم الدامج مثل دراسة عطا (2020)؛ ودراسة أبو لوم والشبول (2021)، ودراسة الغليات والصمادي (2015)، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (أبو لوم والشبول، 2021 ؛ عطا، 2020) التي أشارت أن درجة معايير ضمان جودة التعليم الدامج في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية جاءت بدرجة متوسطة، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من (Mckenna, Solis, Brigham & Adamson, 2018) ؛ عطا، 2020؛ أبو لوم والشبول، 2021) في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير الجنس، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة حسنين (2019) التي أشارت إلى أن هناك مستوى تطبيق معايير جودة برامج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مرتفع في مدينة الطائف، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة طبال (2019) التي أشارت إلى أن درجة توافر متطلبات التعليم الدامج في الروضات الحكومية جاءت بدرجة منخفضة، ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة في تناولها درجة توافر معايير التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية والمدارس التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية من وجهة نظر مديري المدارس.

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي المقارن، للإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك لمناسبتها لمعرفة درجة توافر معايير التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية والمدارس الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية من وجهة نظر مديري المدارس.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس الحكومية التي تقدم برامج التعليم الدامج التابعة الى وزارة التربية والتعليم في الأردن والتي يقدر عددها حسب احصائيات وزارة التربية والتعليم (1070) مدرسة، منها 30 مدرسة دامجة تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج والتي تم تحديدها مسبقاً من قبل وزارة التربية والتعليم والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في أقاليم المملكة الثلاث (شمال، وسط، جنوب).

وتكونت عينة الدراسة من (60) مديراً ومديرة، موزعين في (60) مدرسة حكومية دامجة في أقاليم المملكة (شمال، وسط، جنوب)، قسمت إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تتكون من جميع المدارس الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وعددها (30) مدرسة، وعليه تكونت عينة الدراسة في المجموعة الأولى من 30 مدير ومديرة، تم اختيارهم

بالطريقة القصدية (كونهم محددین مسبقاً من وزارة التربية والتعليم والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة) في أقاليم المملكة (شمال، وسط، جنوب)، والمجموعة الثانية تكونت من 30 مدرسة من المدارس الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة في أقاليم المملكة (شمال، وسط، جنوب)، وعليه تكونت عينة الدراسة في هذه المجموعة من (30) مدير ومديرة، بحيث يصبح مجموع عينة الدراسة من المجموعتين (60) مديراً ومديرةً والجدول (1) يبين توزيع مدارس المجموعتين حسب نوع المدرسة والإقليم.

جدول 1: توزيع المدارس تبعاً لمتغيرات الجنس ونوع المدرسة والإقليم

الإقليم	مديرية التربية	مجموعة(1):المدارس الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وعددها 30 مدرسة			مجموعة(2):المدارس الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وعددها 30 مدرسة		
		عدد المديرين	ذكر	انثى	عدد المديرين	ذكر	انثى
الشمال	عجلون	10	5	5	10	3	7
الوسط	ماركا	10	4	6	10	3	7
الجنوب	الكرك	10	3	7	10	4	6
المجموع		30 مديراً ومديرة مدرسة			30 مديراً ومديرة مدرسة		
		المجموع الكلي 60 مديراً ومديرة					

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة لقياس جودة برامج التعليم الدامج، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات والبحوث السابقة الكمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، والمقاييس المرتبطة بمعايير ومؤشرات جودة برامج التعليم الدامج كدراسة (الغليات والصمادي، 2015؛ أبو لوم والشبول، 2021؛ المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة 2014؛ Vlachou & Fyssa, 2016؛ Martinez-Virto, 2017؛ UNSCO, 2018)، وعليه تكون المقياس من قسمين، وهما: القسم الأول: يشمل بيانات أولية عن المستجيب (الجنس، نوع المدرسة، والإقليم) والقسم الثاني: يشمل على معايير جودة برامج التعليم الدامج موزعة إلى 5 أبعاد "معايير" وهي: (بعد جودة الإدارة والقيادة وقياس الفقرات من (1-14)، وجودة أداء مقدمي خدمات التعليم الدامج يقيس الفقرات من (15-29)، وجودة المناهج المستخدمة وقياس الفقرات من (30-44)، وجودة المباني والمرافق وقياس الفقرات من (45-59)، وجودة المسؤولية المجتمعية وقياس الفقرات من (60-72))، بحيث تصبح مجموع الفقرات 72 فقرة موزعة على جميع الأبعاد، والتي سيجيب عليها أفراد عينة الدراسة من المجموعة الأولى والمجموعة الثانية وهم (المديرين والمديرات)

صدق أداة الدراسة:

الصدق المحتوى:

للتحقق من صدق مقياس الدراسة تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص وأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات، ومن وزارة التربية والتعليم، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بلغ عددهم (10) محكمين، وذلك لإبداء الرأي حول مدى انتماء الفقرات للأبعاد التي أدرجت فيها، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية، ووضوحها من حيث المعنى، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، واعتمد الباحثان ما نسبته (81%) من اجماع المحكمين على تعديل الصياغة اللغوية في 12 فقرة في جميع الأبعاد وكان ذلك باستبدال مصطلحات بأخرى من الفقرات، وعلى دمج فقرتين وحذف فقرة لتصبح الفقرات أعم وأشمل، بحيث أصبح عدد الفقرات

72 فقرة بدلاً من 75 فقرة بعد تحكيم المقياس، وقد أشاد المحكمين إلى مناسبة المقياس للكشف عن درجة توافر معايير برامج التعليم الدامج في المدارس الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج والمدارس الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج

صدق البناء الداخلي.

للتحقق من صدق البناء تم تطبيق مقياس جودة برامج التعليم الدامج على عينة استطلاعية مكونة من (20) مديراً ومديرة، من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة المستهدفة من أجل التعرف إلى مدى صدق الاتساق الداخلي للمقياس ومدى إسهام الفقرات المكونة لها، وذلك بحساب معامل الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه، وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو مبين في الجدول (2):

جدول 2: معاملات ارتباط فقرات مقياس جودة برامج التعليم الدامج بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه وارتباط الفقرة مع الدرجة

الكلية للمقياس

الابعاد	رقم	الفقرة	معامل الارتباط الفقرة مع	
			البعد	الدرجة الكلية
جودة الإدارة والقيادة	1	تهيئ الإدارة المدرسة بشكل مناسب لعملية الدمج التربوي.	0.491	0.380
	2	تتوفر لدى الإدارة الرسالة والرؤية التربوية لتطبيق الجودة الشاملة في المدرسة.	0.380	0.527
	3	تضع الإدارة أهدافاً تربوية تحقق الرؤية المستقبلية في المدرسة.	0.568	0.493
	4	تشرف الإدارة على مرافق مدرسة التعليم الدامج وفصولها وتجهيزاتها للطلبة من ذوي الإعاقة.	0.688	0.473
	5	تقوم الإدارة بتوعية المعلمين والطلبة (بأهمية/أهداف) التعليم الدامج في ضوء معايير الجودة.	0.659	0.698
جودة أداء مقدمي خدمات التعليم الدامج	6	يمتلك فريق التعليم الدامج المهارات اللازمة والرضى الوظيفي في ميدان العمل بمجال تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة.	0.536	0.504
	7	يتمتع فريق التعليم الدامج باتجاهات إيجابية نحو التعامل مع طلبة ذوي الإعاقة.	0.675	0.522
	8	يلتحق فريق التعليم الدامج بدورات تدريبية مستمرة بطرق التعامل مع طلبة ذوي الإعاقة.	0.619	0.358
	9	يعرف فريق التعليم الدامج مهارات القياس التربوي وتصنيف طلبة ذوي الإعاقة داخل بيئة التعليم الدامج إلى مجموعات وفقاً لمستويات أدائهم.	0.819	0.575
	10	لدى فريق التعليم الدامج القدرة على تفسير المعلومات الواردة في التقارير الطبية والنفسية والتربوية حول طلبة ذوي الإعاقة.	0.713	0.614
	11	يراعي في المنهاج التوازن بين الأهداف (المعرفية، والمهارية، والوجدانية).	0.466	0.567
جودة المناهج المستخدمة في مدارس التعليم الدامج	12	تتضمن أهداف المنهاج احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة (الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والنفسية، والروحية).	0.671	0.755
	13	يتصف المنهاج بالمرونة ويمكن تكيفه بما يتلاءم مع الطلبة من ذوي الإعاقة	0.550	0.710
	14	يُفي المنهاج العادي بحاجات الطلبة من ذوي الإعاقة وقدراتهم وتنوعاتهم.	0.476	0.626
	15	تُراجع المناهج الدراسية باستمرار بهدف تحديثها وتطويرها في ضوء المتغيرات الجديدة من قبل فريق التعليم الدامج.	0.694	0.666

0.649	0.612	يسهل الوصول الى موقع مدرسة التعليم الدامج من خلال وسائل المواصلات العامة والخاصة.	16	جودة المبنى والمرافق لمدرسة التعليم الدامج
0.431	0.596	يكون موقع الغرفة الصفية في مدرسة التعليم الدامج في مكان هادئ نسبياً وبعيداً عن الضوضاء.	17	
0.498	0.617	يتوافر في المبنى المدرسي مختلف الخدمات الأخرى (الطبية، والاجتماعية، والثقافية، والرياضية).	18	
0.575	0.757	يتوافر بالمبنى المدرسي دورات مياه ملائمة ومعدلة تتناسب مع الأطفال ذوي الإعاقة.	19	
0.810	0.815	يتوافر في المبنى المدرسي غرفة مصادر مناسبة لاحتياجات طلبة ذوي الإعاقة.	20	جودة المسؤولية المجتمعية لمدرسة التعليم الدامج
0.623	0.609	تعقد المدرسة ورش عمل دورية لتزويد أولياء الأمور بالمعلومات اللازمة والعمل على تهيئتهم لعملية التعليم الدامج.	21	
0.877	0.858	تعمل المدرسة على نشر ثقافة حقوق الطفل وفلسفة الدمج التربوي في المجتمع المحلي والخارجي.	22	
0.855	0.880	تعمل المدرسة على توعية أولياء الأمور بأهمية المشاركة المجتمعية لمدرسة التعليم الدامج.	23	
0.805	0.805	يتعاون أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في تحقيق الجودة بمدرسة التعليم الدامج.	24	
0.714	0.756	يشارك أولياء الأمور في إعداد وتنفيذ البرامج التربوية التي تخص أبنائهم ذوي الإعاقة.	25	

يبين الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين فقرات بعد جودة الادارة والقيادة مع الدرجة الكلية للبعد المنتمية له من مقياس جودة برامج التعليم الدامج بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.380 و 0.796) وبين فقرات البعد والكلية للمقياس تراوحت بين (0.379 و 0.724)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات بعد جودة أداء مقدمي خدمات التعليم الدامج الكلية للبعد المنتمية له بين (0.536 و 0.840) بين فقرات البعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.358 و 0.807)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات بعد جودة المناهج المستخدمة في مدارس التعليم الدامج والدرجة الكلية للبعد المنتمية له بين (0.466 و 0.835) بين فقرات البعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.567 و 0.786)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات بعد جودة المبنى والمرافق لمدرسة التعليم الدامج والدرجة الكلية للبعد المنتمية له بين (0.596 و 0.868) بين فقرات البعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.431 و 0.818)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات بعد جودة المسؤولية المجتمعية لمدرسة التعليم الدامج والدرجة الكلية للبعد المنتمية له بين (0.609 و 0.880) بين فقرات البعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.623 و 0.877)، وهي قيم مناسبة وتدل على صدق البناء لمقياس جودة برامج التعليم الدامج.

ثبات مقياس الدراسة:

للتحقق ثبات المقياس تم تطبيق استبانة مقياس جودة برامج التعليم الدامج على عينة استطلاعية مكونة من (30) مديراً ومديرة، من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة المستهدفة من أجل التعرف إلى ثبات المقياس، وتم استخراج معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار وعن طريق الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا، وذلك كما هو مبين في الجدول (3):

جدول 3: معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا لمقياس درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية

الرقم	الابعاد	معامل ثبات الاعادة	معامل ثبات كرونباخ الفا	عدد الفقرات
1	جودة الإدارة والقيادة	7130.	8890.	14
2	جودة أداء مقدمي خدمات التعليم الدامج	7950.	9450.	15
3	جودة المناهج المستخدمة في مدارس التعليم الدامج	8230.	9330.	15
4	جودة المبنى والمرافق لمدرسة التعليم الدامج	7390.	9500.	15
5	جودة المسؤولية المجتمعية لمدرسة التعليم الدامج	8770.	9570.	13
	المقياس ككل	8730.	9820.	72

يبين الجدول (3) أن الثبات الكلي المستخرج بطريقة الإعادة لمقياس درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج بلغ (0.873)، في حين تراوحت معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الإعادة للأبعاد الفرعية بين (0.713 و 0.877)، وبلغ معامل الثبات الكلي المستخرج بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا لمقياس درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج بلغ (0.982)، في حين تراوحت معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية بين (0.889 و 0.957)، وهي قيم مناسبة وتدلل على ثبات مقياس درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية.

تصحيح المقياس:

تكون مقياس الدراسة ككل من (72) فقرة موزة على خمس أبعاد (معايير) (بعد جودة الإدارة والقيادة وقياس الفقرات من (1-14)، جودة أداء مقدمي خدمات التعليم الدامج وقياس الفقرات من (15-29)، جودة المناهج المستخدمة وقياس الفقرات من (30-44)، جودة المباني والمرافق وقياس الفقرات من (45-59)، وجودة المسؤولية المجتمعية وقياس الفقرات من (60-72))، بحيث يتفرع مجموعة من المؤشرات لكل من المعايير السابقة لتصبح مجموع الفقرات 72 فقرة موزعة على جميع الأبعاد، وللإجابة على فقرات المقياس يضع المستجيب أو المستجيبة إشارة (✓) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع القناعة الشخصية، على تدرج يتكون من خمس درجات وفقاً لتدرج ليكرت (likert) الخماسي.، وأعطيت درجة كبيرة جداً (5) درجات، ودرجة كبيرة (4) درجات، ودرجة متوسطة (3) درجات، ودرجة قليلة (2) درجتان، ودرجة قليلة جداً (1) درجة، وبناء على ذلك فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس بين درجة واحدة الى خمسة درجات، وبما أن مقياس جودة برامج التعليم الدامج تكون من (72) فقرة، فإن الدرجة الكلية تراوحت بين (72) درجة، وهي أدنى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب، و(360) درجة وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب، وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد درجة توافر معايير التعليم الدامج على النحو الآتي: (أقل من 2.33 درجة منخفضة، (من 2.34 - 3.66 درجة متوسطة)، (أعلى من 3.67 درجة مرتفعة)، وذلك حسب المعادلة الآتية:-

القيمة العليا للبديل - القيمة الدنيا للبديل

عدد المستويات

المعيار المستخدم للحكم على المتوسطات:

تم استخدام المعيار التالي =

$$\text{الدرجة} = \frac{1-5}{3} \times 1.33$$

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب المتوسطات الحسابية للمجموعات الأولى والمجموعة الثانية على مقياس الدراسة.
- للإجابة عن السؤال الثاني: تم إجراء تحليل التباين الثلاثي.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج والمدارس الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية من وجهة نظر مديري المدارس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج والمدارس الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية من وجهة نظر مديري المدارس، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج والمدارس الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج

من وجهة نظر مديري المدارس

الرقم	الأبعاد	مدارس تطبق الاستراتيجية العشرية			مدارس لا تطبق الاستراتيجية العشرية		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	جودة الإدارة والقيادة	3.94	0.570	مرتفعة	3.39	0.321	متوسطة
2	جودة أداء مقدمي خدمات التعليم الدامج	3.66	0.657	متوسطة	2.99	0.542	متوسطة
3	جودة المناهج المستخدمة في مدارس التعليم الدامج	3.07	0.647	متوسطة	2.64	0.646	متوسطة
4	جودة المبنى والمرافق لمدرسة التعليم الدامج	3.24	0.665	متوسطة	2.66	0.674	متوسطة
5	جودة المسؤولية المجتمعية لمدرسة التعليم الدامج	3.45	0.543	متوسطة	2.76	0.532	متوسطة
	المتوسط الكلي لدرجة توافر معايير الجودة	3.47	0.491	متوسطة	2.89	0.386	متوسطة

يبين الجدول (4) أن المتوسط الكلي لدرجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج من وجهة نظر مديري المدارس بلغ (3.47) وبدرجة توافر متوسطة، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات الفرعية بين (3.07 و 3.94)، حيث جاء بُعد جودة الإدارة والقيادة بالترتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.94) وبدرجة توافر مرتفعة، في حين جاء بُعد جودة المناهج المستخدمة في مدارس التعليم الدامج بالترتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (3.09) وبدرجة توافر متوسطة.

وبين الجدول (4) أن المتوسط الكلي لدرجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج من وجهة نظر مديري المدارس بلغ (2.89) وبدرجة توافر متوسطة، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات الفرعية بين (2.64 و 3.39)، حيث جاء بُعد جودة الإدارة والقيادة بالترتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.39) وبدرجة توافر متوسطة في حين جاء بُعد جودة المناهج المستخدمة في مدارس التعليم الدامج بالترتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (2.64) وبدرجة توافر متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج من وجهة نظر مديري المدارس تعزى للجنس ونوع المدرسة (تطبق الاستراتيجية، لا تطبق الاستراتيجية)، والإقليم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج والمدارس الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية من وجهة نظر مديري المدارس تبعاً لمتغيرات (الجنس، نوع المدرسة، الإقليم) والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج والمدارس الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية من وجهة نظر مديري المدارس تبعاً لمتغيرات (الجنس، نوع المدرسة، الإقليم)

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	22	3.30	0.553
	أنثى	38	3.11	0.505
نوع المدرسة	تطبق الاستراتيجية	30	3.47	0.491
	لا تطبق الاستراتيجية	30	2.89	0.386
الإقليم	الشمال	20	3.29	0.604
	الوسط	20	3.08	0.511
	الجنوب	20	3.17	0.447

يبين الجدول (5) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لدرجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج والمدارس الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية من وجهة نظر مديري المدارس تبعاً لمتغيرات (الجنس، نوع المدرسة، الإقليم)، ولمعرفة دلالة الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الثلاثي، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (6) تحليل التباين الثلاثي لدرجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس تبعاً لمتغيرات (الجنس، نوع المدرسة، الإقليم)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.158	1	0.158	0.809	0.372
نوع المدرسة	4.773	1	4.773	24.475	0.000*
الإقليم	0.272	2	0.136	0.697	0.502
الخطأ	10.727	55	0.195		
الكلي	16.354	59			

يبين الجدول (6) أن قيمة "ف" لدرجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة لدى مديري المدارس الحكومية تبعا لمتغير الجنس بلغت (0.809) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند درجة الدلالة 0.05، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لدرجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة لدى مديري المدارس الحكومية تبعا لمتغير الجنس.

ويبين الجدول (6) أن قيمة "ف" لدرجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة لدى مديري المدارس الحكومية تبعا لمتغير نوع المدرسة بلغت (24.475) وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الدلالة 0.05، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لدرجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة لدى مديري المدارس الحكومية تبعا لمتغير نوع المدرسة وجاءت الفروق لصالح ذوي نوع المدرسة (المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج).

ويبين الجدول (6) أن قيمة "ف" لدرجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة لدى مديري المدارس الحكومية تبعا لمتغير الاقليم بلغت (0.697) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند درجة الدلالة 0.05، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لدرجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة لدى مديري المدارس الحكومية تبعا لمتغير الاقليم.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج والمدارس الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية من وجهة نظر مديري المدارس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج والمدارس التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية من وجهة نظر مديري المدارس قد جاءت بدرجة متوسطة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى قناعة مديري المدارس أن المدارس الدامجة وعلى وجه الخصوص المدارس الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية لديها توجه نحو تطبيق معايير جودة التعليم الدامج إلا أنها ما زالت لم تصل إلى مستوى انطباق معايير جودة التعليم الدامج بسبب قلة التمويل اللازم، وذلك يعود إلى عدم توافر التدريب والتأهيل اللازم للكوادر البشرية المتمثلة بالإدارة والإشراف والكوادر التعليمية وذلك بما ينسجم مع المستجدات الحديثة للتعليم الدامج، وقد تدل هذه النتيجة إلى ملاحظة مديري المدارس الدامجة أنها تعاني من ضعف البنية التحتية والمتمثلة في توفير المستلزمات اللازمة للطلبة ذوي الإعاقة وتكييف البيئة الصفية، كما تعود تلك النتيجة إلى أن المدارس لا توافر كوادر متخصصة لتكييف المناهج الدراسية للطلبة ذوي الإعاقة، سواء كان بالمدارس الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية وفي المدارس الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية، وقد يعزى التقارب في النتائج إلى أن المدارس التي تطبق الاستراتيجية العشرية ما زالت بديا تطبيقها، ولم تطبق كافة محاور الاستراتيجية، كما أن جائحة كورونا قد اعاقبت البدء بتطبيق الاستراتيجية العشرية، مما جعل القائمين على تطبيق الاستراتيجية إلى تكثيف الجهود مع انتهاء جائحة كورونا للمضي بتنفيذ محاور الاستراتيجية وفق الخطة المعدة والفترة المعلنة لتنفيذ كافة محاور الاستراتيجية.

وهذا ما أكدت عليه دراسة (kirimu,2017) أن التمويل من العوامل المهمة في تنفيذ برامج التعليم الدامج لأن التعليم الدامج في العديد من البلدان لا يعتبر مناسباً لخدمات الفصول الدراسية، والأنشطة المدرسية، مما يؤثر ذلك على المعايير التعليمية الشاملة للطلبة ذوي الإعاقة، ومن ثم فإن تلك المدارس تكافح من أجل جمع التمويل الكافي لبرامج التدريب المتخصصة للمعلمين، ويؤثر نقص مرافق التدريب بشكلي سلبي على فعالية التعليم الدامج في الفصول الدراسية ويمكن أن يقلل من ممارساته على أرض الواقع، إذ أن هذا النقص يؤثر على أداء كل من مقدمي خدمات التعليم الدامج والمدرسة ككل.

وفيما يتعلق ببعد جودة الإدارة والقيادة قد جاءت بدرجة مرتفعة لدى المدارس التي تطبق الاستراتيجية العشرية، وقد عزى هذه النتيجة، إلى التزام مديري المدارس بالاستراتيجية العشرية التي وضعت للتعليم الدامج، والتزامهم بتعليماتها بضرورة ما ورد في الاستراتيجية العشرية من حيث الأدوار القيادية الحديثة لمديري المدارس لتحقيق فاعلية التعليم الدامج، وقد تدل هذه النتيجة إلى إطلاق وزارة التربية والتعليم الأردنية الاستراتيجية العشرية على موقعها الإلكتروني وتوزيعها بشكل مطبوع على مديري المدارس، أفضت إلى فهم واضح لدى مديري المدارس حول منهجية الوزارة للأدوار القيادية والإدارية والإشرافية الحديثة لمديري المدارس لتطبيق التعليم الدامج الناجح.

بينما جاء بعد جودة الإدارة والقيادة بدرجة متوسطة لدى المدارس التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية، وقد عزى هذه النتيجة إلى وجود ادراك لدى مديري المدارس لأهمية دورهم في تحقيق التعليم الدامج، إلا أن تنقصهم بعض الكفايات والمهارات المهنية والفنية إضافة إلى القدرات الشخصية، مما أثرت على درجة تطبيقهم لأدوارهم القيادية والإشرافية على التعليم الدامج، كما تدل هذه النتيجة إلى ضعف تأهيل وتدريب مديري المدارس في المدارس التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية على الأدوار القيادية الحديثة من حيث الاشراف وتوزيع المهام بين العاملين، كما تدل هذه النتيجة إلى انهم يواجهون ضعفاً في الدور الذي يقومون به في توزيع المهام بين المعلمين، وهذا ما أكدت عليه دراسة (lambrecht,2022) ان جودة الادارة والقيادة تعتمد بشكل اساسي على تطوير مهارات القادة، وان يمتلك القادة صفات قيادية تعينهم على بناء الرؤية وتحديد الاتجاهات للمدارس الدامجة، وكذلك إدارة الكادر، والاشراف على كافة برامج التعليم في مدارسهم.

وفيما يتعلق ببعد جودة أداء مقدمي خدمات التعليم الدامج قد جاءت بدرجة متوسطة لدى المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وفي المدارس التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية، وقد عزى هذه النتيجة إلى محدودية الخطط التنفيذية من قبل الوزارة، والتي تضم الأنشطة التدريبية لفريق التعليم الدامج وتوضيح سياسات التعليم الدامج، وفي تحسين الاتجاهات الايجابية نحو نجاح التعليم الدامج، كما تدل إلى ضعف الموازنات المخصصة لتنفيذ التدريبات والبرامج التأهيلية لفريق التعليم الدامج، وقد عزى أيضاً إلى كثرة الضغوط والمهام لفريق التعليم الدامج على مدار اليوم الدراسي سواء كان بالمدارس الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية وفي المدارس الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية، وهذا ما أكدت عليه دراسة كورييا (correa,2011) أن من العوامل المؤثرة في برامج التعليم الدامج هي مواقف واتجاهات مقدمي الخدمات نحو التعليم الدامج، والتي من الممكن أن تعيق تطبيق التعليم الدامج للأطفال ذوي الإعاقة، حيث أن مواقف واتجاهات مقدمي التعليم الدامج يؤدي دوراً حيوياً في ممارسات التعليم الشامل لأنه يؤثر إيجاباً أو سلباً على تقديم الخدمات للأطفال من ذوي الإعاقة، وقد اكد زيک (Zhang,2022) أن جودة أداء مقدمي خدمات التعليم الدامج تعتمد بشكل أساسي على عملية اختيار وإعداد مقدمي خدمات التعليم الدامج وذلك من

خلال إجراء اختبارات لمرشحي مقدمي خدمات التعليم الدامج، من أجل قياس معرفة ومهارات المرشحين لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة بشكل فعال، وإجراء برامج تأهيلية لمقدمي خدمات التعليم الدامج.

وفيما يتعلق ببعد جودة المناهج المستخدمة في مدارس التعليم الدامج قد جاءت بدرجة متوسطة لدى المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وفي المدارس التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية، وقد تعزى تلك النتيجة إلى أن مديري المدارس يرون أن المناهج الدراسية بحاجة إلى تعديل لكي تتسجم مع المعايير الدولية والعالمية لتعليم ذوي الإعاقة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم مراجعة المناهج الدراسية باستمرار من قبل فريق التعليم الدامج أو لعدم وجود الخبرة الكافية لديهم، وعدم مواكبتهم للمستجدات الحديثة في تكييف وتعديل المناهج، كما تدل هذه النتيجة إلى إدراك مديري المدارس أن وزارة التربية والتعليم لم تبذل جهود كافية لكي تتسجم المناهج الدراسية في المدارس الدامجة مع المعايير الدولية والعالمية فيما يتعلق بتعليم ذوي الإعاقة، سواء كان بالمدارس الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية وفي المدارس الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية، وهذا ما أكد عليه دراسة هنريدي (hanreddy,2020) إلى المناهج المدرسية التي لا تلبي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة تخلق حاجزاً يصنف الطلبة بشكل صريح على أنهم غير قادرين على استخدام نفس المناهج الدراسية مثل أقرانهم، مما يجب على مؤلفي المناهج الدراسية تصميم مناهج دراسية دامجة تكون مبنية على معايير واضحة وتكون مناسبة وملائمة لتعليم الطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس العادية.

وفيما يتعلق ببعد جودة المبنى والمرافق لمدرسة التعليم الدامج قد جاءت بدرجة متوسطة لدى المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وفي المدارس التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية، وقد تدل هذه النتيجة إلى عدم رضا مديري المدارس على جودة المباني والمرافق المدرسية، وقد يعود ذلك إلى عدم توفير المستلزمات اللازمة، وعدم تكييف المباني والمرافق المدرسية لخدمة وتعليم ذوي الإعاقة مما ساهم ذلك في وجود معوقات أمام الطلبة ذوي الإعاقة وأهاليهم، كما تدل هذه النتيجة إلى قناعة مديري المدارس أن المدارس الدامجة ما زالت غير مؤهلة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة وذلك لعدم انسجامها مع المعايير الدولية والعالمية في جودة المباني والمرافق، سواء كان بالمدارس الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية وفي المدارس الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية، وهذا ما أكدت عليه دراسة القحطاني(2021) أنه يجب أن تلبي المرافق والبنية التحتية في المدارس الدامجة خصائص الأطفال ذوي الإعاقة من حيث توفير كافة التسهيلات الممكنة واللائمة، وأن تكون متطابقة قدر الإمكان هذه المرافق والمباني المستخدمة للمعايير الدولية والعالمية.

وفيما يتعلق ببعد جودة المسؤولية المجتمعية لمدرسة التعليم الدامج قد جاءت بدرجة متوسطة لدى المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وفي المدارس التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية، وتدل هذه النتيجة إلى قناعة مديري المدارس أن المدارس ما زالت تعاني من ضعف في تقديم برامج تساعد أولياء الأمور للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، وقد تدل هذه النتيجة إلى ضعف تعزيز المشاركة بين المدرسة وبين فئات المجتمع المحلي في بناء الخطط التطويرية للمدرسة، مما أدى ذلك إلى ضعف تقديم أفراد المجتمع المحلي الدعم سواء كان معنوي أو مادي للمدرسة أو القائمين عليها، سواء كان بالمدارس الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية والتي لم تطبق جميع محاورها لغاية الآن، وفي المدارس الدامجة التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية، وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من (allam & martin,2021) أن أحد العوائق أو التحديات الرئيسية التي يواجهها المديرون أثناء تنفيذ برامج التعليم الدامج هو نقص

الدعم من المجتمعات المحلية لدعم تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة، ويعد هذا أيضاً عائقاً رئيسياً يؤثر على التطوير الشامل والمستمر لنهج الدمج في المدارس وغياب التعاون المجمع المطلوب لنجاح العملية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في درجة توافر معايير جودة التعليم الدامج من وجهة نظر مديري المدارس تعزى للجنس ونوع المدرسة (تطبق الاستراتيجية، لا تطبق الاستراتيجية)، والإقليم؟

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لدرجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة لدى مديري المدارس الحكومية تبعاً لمتغير الجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد (جودة المناهج المستخدمة في مدارس التعليم الدامج) تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مدارس الذكور والإناث جميعها حكومية وتطبق عليها نفس الأنظمة والقوانين، كذلك يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المدراء والمديرات في هذه المدارس لديهم تشابه كبير في البنية التحتية وفي تأهيل الكوادر الإدارية والإشرافية والتعليمية مما أوجد تشابه كبير في إجابات عينة الدراسة، وقد تعزى نتيجة وجود فروق في بعد (جودة المناهج المستخدمة في مدارس التعليم الدامج) تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور إلى وجود إدراك لدى المدراء الذكور لجودة المناهج المستخدمة على عكس الإناث اللواتي يتمتعن بالدقة فقد لاحظن أن المناهج المستخدمة مازالت لا تتطبق بالشكل المطلوب مع المعايير المتبعة في تكيف المناهج وتعديلها والمناسبة لتعليم الطلبة من ذوي الإعاقة.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لدرجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة لدى مديري المدارس الحكومية تبعاً لمتغير نوع المدرسة وجاءت الفروق لصالح ذوي نوع المدرسة (المدارس الحكومية الدامجة التي تطبق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج)، وقد تعزى هذه النتيجة أن المدارس التي تطبق الاستراتيجية كانت أكثر اهتمام وجدية في سعيها لتوافر معايير جودة التعليم الدامج ويعود ذلك إلى أن محاور الاستراتيجية قد اهتمت بتأهيل الكادر الإداري وتوفير معلمين مساندين وكسب التأييد نحو نجاح عملية التعليم الدامج مما مكنهم من ممارسة أدوار حديثة في التعليم الدامج، كما تدل هذه النتيجة إلى إسهامات الاستراتيجية العشرية أدت إلى رفع مستوى التعليم الدامج وذلك من خلال توفير البنية التحتية والمرافق وتكثيف المناهج الدراسية وتوفير مقدمي خدمات التعليم الدامج المؤهلين في بعض المدارس، على عكس المدارس التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية فنجد ما زالت تعاني من ضعف في دمج الطلبة ذوي الإعاقة وذلك لضعف كوادرها الإدارية والإشرافية والأكاديمية وعدم مواكبتها للمستجدات الحديثة في التعليم الدامج وعدم توافر البنية التحتية المناسبة والمرافق والخدمات المخصصة للطلبة ذوي الإعاقة بل أنها اكتفت في توفير غرفة مصادر بكل مدرسة لتقديم خدمات التعليم الدامج.

وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لدرجة توافر معايير جودة التعليم الدامج في المدارس الحكومية الدامجة لدى مديري المدارس الحكومية تبعاً لمتغير الإقليم، وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه السياسات النافذة في المدارس الحكومية الدامجة التابعة لوزارة التربية والتعليم على اختلاف أقاليمها حيث أن كافة تلك المدارس تتبع نفس الأنظمة والإجراءات والتشريعات.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (أبو لوم والشبول، 2021؛ عطا، 2020؛ الغليات والصمادي، 2015) التي أشارت أن درجة معايير ضمان جودة التعليم الدامج في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية جاءت بدرجة متوسطة، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من (Mckenna, Solis, Brigham & Adamson, 2018)؛ عطا، 2020؛ أبو لوم والشبول، 2021) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة

حسنين (2019) التي أشارت إلى أن هناك مستوى تطبيق معايير جودة برامج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مرتفع في مدينة الطائف، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة من مكينا، وسوليس، وبرهام وآدمسون (Mckenna, Solis, Brigham & Adamson, 2018). التي أظهرت أن مستوى جودة برامج دمج الطلبة من ذوي الاضطرابات الانفعالية كان مرتفعاً، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة طبال (2019) التي أشارت إلى أن درجة توافر متطلبات التعليم الدامج في الروضات الحكومية جاءت بدرجة منخفضة.

التوصيات:

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحثان بما يلي:

- شمول عدد اكبر من المدارس في تطبيق الاستراتيجية العشرية، وذلك لانسجامها مع معايير جودة التعليم الدامج وعلى وجه الخصوص الحديثة منها كونها أنشئت بإشراف منظمات أجنبية وبمواصفات عالمية.
- تطبيق كافة محاور الاستراتيجية العشرية مما يحقق جودة التعليم الدامج في المدارس الدامجة.
- تقييم واقع تطبيق محاور الاستراتيجية العشرية بشكل دوري من قبل الجهات المختصة.
- تحسين البنية التحتية للمدارس التي لا تطبق الاستراتيجية العشرية، وتوفير كافة الخدمات اللازمة لطلبة ذوي الإعاقة.
- تعزيز مشاركة أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي وذلك من خلال عقد حلقات نقاش دورية لتذليل الصعوبات وتصميم برامج تدريبية.

قائمة المراجع العربية:

- أبو لوم، دانيا. الشبول، مهند (2021) درجة انطباق مؤشرات المعايير الوطنية لضمان جودة برامج التعليم الدامج في المدارس الحكومية الأردنية، جامعة عمان العربية. عمان: الأردن.
- برادلي، ديان سيرز (2013). الدمج الشامل تربية غير العاديين في مدارس التعليم العام، ترجمة: زيدان السرطاوي، الرياض: الناشر الدولي للنشر والتوزيع.
- حسنين، إبراهيم (2019). معايير جودة برامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور طريقة تنظيم المجتمع، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، 47(1)، 147-187.
- السعود، راتب (2002). إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن، مجلة جامعة دمشق، 18(2)، 55-105.
- طبال، سهى (2019) واقع برامج التعليم الدامج في رياض الأطفال في المملكة الأردنية الهاشمية، الناشر: المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، عمان: الأردن.
- العجمي، محمد سعود (2020). الكفايات والحاجات التدريبية للمعلمين القائمين على تعليم الطلبة ذوي ببطء التعلم في صفوف التعليم العام في دولة الكويت، مجلة التربية الخاصة، (30)، 158-189.
- عطا، حسنين (2020). معايير البيئة التعليمية الجاذبة وواقعها ببرامج الدمج للصم وضعاف السمع بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين، مجلة التربية الخاصة، (30)، 42-101.
- الغليات، أحمد والصمادي، جميل (2015) تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، 42 (3) 963 – 982.
- القحطاني، رافع (2021). التحديات والصعوبات التي تواجه أطفال التوحد في برامج الدمج في المدارس العامة من وجهة نظر المعلمين، المشرفين، قادة المدارس، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 132(132)، 201-226.
- المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2014). معايير المدارس الدامجة، الدليل الإجرائي لتطبيقات واستخدامات المعايير، عمان: الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2019). الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2019-2021). الأردن: وزارة التربية والتعليم. الموقع الإلكتروني الرسمي: <https://moe.gov.jo/sites/default/files/lstrtyjy>

قائمة المراجع الأجنبية:

- Alkaabi, A. M., & Almaamari, S. A. (2020). Supervisory feedback in the principal evaluation process. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 503–509.
- Allam, F. C., & Martin, M. M. (2021). Issues and challenges in special education: A qualitative analysis from teacher's perspective. *Journal Southeast Asia Early Childhood*, 10(1), 37–49.
- Breyer, C., Lederer, J., & Gasteiger, B. (2020). Learning and support assistants in inclusive education: transnational analysis of assistance services in Europe *European Journal of Special Needs Education*, 1, 1-14.
- Burnham, J. (2002). *Understanding quality in educational management: research and practice: managing further education, learning enterprise*, London: sage publication.
- Correa, V. I., & Wagner, J. Y. (2011). Principals' roles in supporting the induction of special education teachers. *Special Education Leadership, Journal of Special Needs Education*, 6(1), 17–25.
- Florian, I. (2007). *The sage handbook of special education*, London: sage publication ltd.
- Hanreddy, a. (2020). Alternate curricula as a barrier to inclusive education for students with intellectual disabilities, *International Electronic Journal of Elementary Education* 12 (3), 235-247.
- Iva Evry, R. Murtadlo, M. (2020). The Development of Inclusive Education Management Model: Practical Guidelines for Learning in Inclusive School. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, v14 n1 p80-86 Feb 2020.
- Kirimu, M. K. (2017). Challenges faced by secondary school principals in the implementation of school strategic plans: A case of Mathira sub-county, Nyeri, Kenya (Doctoral dissertation). KeMU.
- Koniari, D. (2022). ICT for educational leadership in secondary special education schools in Greece in a multicultural environment. *International Journal of Educational Innovation*, 3(4), 37–49.
- Lambrecht, j. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning , *International Journal of Inclusive Education* 26 (9), 943-957.
- Martinez-Virto, L. (2017). Social services programs for social inclusion through employment” Facing challenges of transversality, multidimensionality and creation of job satisfaction. *Global Social Work*, 7(13), 95-117.
- Mason, w. (2010). *Sage key concepts: key concepts in learning disabilities*, London: sage publications.
- Mckenna, J., Solis, M., Brigham, F. & Adamson, R. (2018). The responsible inclusion of students receiving special education services for emotional disturbance: Unraveling the practice to research gap. *Behavior Modification*, 43(4).
- Terri, S. (2019) special education in lidaho virtual schools: an analysis of the efficacy of service delivery. Major in Educational Leadership in the Department of Graduate Education Northwest Nazarene University
- Torres, f. (2016). Perceptions of pre-service special and general education teachers on the inclusion of children with special needs in regular classroom , university of oslo and Charles, Norway
- UN Division for Social Policy and Development: Disability. (2016). CRPD latest developments. Retrieved September 12, 2016, from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/latest-developments.html> [Ref list
- UNESCO (2018). Defining the scope of inclusive education. Retrived from [https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotation\(SVC\)](https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotation(SVC)).
- Vlachou, A. & Fyssa, A. (2016). 'Inclusion in practice': Programme practices in mainstream preschool classrooms and associations with context and teacher characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63.
- Zic Ralic, A., Cvitkovic, D, Zyta, A., & Cwirynkalo, K. (2021). The quality of inclusive education from the perspective of teachers in Poland and Croatia. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 56 (2), 105-120..
- Zhang, j. (2022). Preparing Preservice Teachers for Inclusive Education Through Standards-based Curriculum, *International Electronic Journal of Elementary Education* 2 (1).