



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل - كلية التربية الأساسية
قسم التربية الخاصة
الدراسات العليا/ الماجستير

تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة

وفق معايير الجودة الشاملة

تقدمت بها إلى مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس / تربية خاصة

فائدة عدنان متعب

إشراف

أ.د. عماد حسين عبيد المرشدي

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ
تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾

صَدَقَ اللَّهُ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ

(سورة الرعد : ٢٨)

اقرار المشرف

أشهد أنّ هذه الرسالة الموسومة بـ (تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة) التي تقدمت بها الطالبة (فائدة عدنان متعب) قد جرت بإشرافي في كلية التربية الأساسية بجامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس - تربية خاصة.

أ. د / عماد حسين عبيد المرشدي
التاريخ : / / ٢٠٢٢

بناءً على التوصيات المتوافرة في الرسالة ومراعاة الباحث لمنهجية البحث العلمي
نرشح هذه الرسالة للمناقشة.

أ. د فراس سليم حياوي
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
التاريخ : / / ٢٠٢٢

أ.د عماد حسين عبيد المرشدي
رئيس قسم التربية الخاصة
التاريخ : / / ٢٠٢٢

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ (تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة) التي تقدمت بها الطالبة (فائدة عدنان متعب) وقد اطلعت عليها ودققتها من الناحية اللغوية، وبذلك أصبحت الرسالة مصاغة على وفق قواعد اللغة وتم فحصها لغوياً، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك .

المقوم اللغوي:

اللقب العلمي والاسم:

التخصص:

التاريخ: / / ٢٠٢٢

إقرار المقوم العلمي الاول

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ (تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة) المقدمة من الطالبة (فائدة عدان متعب) في جامعة بابل - كلية التربية الاساسية تخصص تربية خاصة وقد قومتها علمياً فأصبحت سليمة من الناحية العلمية ، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك .

المقوم العلمي:

اللقب العلمي والاسم:

التخصص:

التاريخ: / / ٢٠٢٢

إقرار المقوم العلمي الآخر

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ ((تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة) المقدمة من الطالبة (فائدة عدنان متعب) في جامعة بابل - كلية التربية الاساسية تخصص تربية خاصة وقد قومتها علمياً فأصبحت سليمة من الناحية العلمية ، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك .

المقوم العلمي:

اللقب العلمي والاسم:

التخصص:

التاريخ: / / ٢٠٢٢

قرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة نشهد أننا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ (**تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة**) المقدمة من الطالبة (**فائدة عدنان متعب**) وقد ناقشنا الطالبة في محتوياتها وفصولها وملاحقها وفي ماله علاقة بها، نرى أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير في التربية وعلم النفس – تربية خاصة وبتقدير () .

التوقيع :
الاسم :
عضواً

التوقيع :
الاسم :
عضواً

التوقيع :
الاسم :
عضواً ومشرفاً

التوقيع :
الاسم :
عضواً ورئيساً

صادقَ عليها مجلس كلية التربية الاساسية / جامعة بابل بتاريخ

/ ٢٠٢٢ /

الاستاذ الدكتور

علي عبد الفتاح الحاج فرهود

العميد

التاريخ : / / ٢٠٢٣

الأماء

الى

أبي.... من علّمني كيف أقف بكلّ ثبات وفق الارض، قدوتي، ومثلي الاعلى
في الحياة ، فهو من علّمني كيف أعيش بكرامة وشموخ.

أمي الحنونة نبع المحبة والايثار والكرم ، لا أجد كلمات يمكن أن تمنحها
حقها ، فهي ملحمة الحب وفرحة العمر ، ومثال التفاني والعطاء .

إخوتي سندي وعضدي ومشاطري افراحي واحزاني .

زوجي أقرب الناس الى نفسي واسمى رموز الاخلاص والوفاء ورفيقة
الدرب .

أولادي.... فلذات كبدي.

شهداء العراق الذين أكرمونا بارواحهم ليبقى الدين والوطن فوق كل
المسميات .

جميع الاخلاء وجميع من تلقيت منهم النصح والدعم
أهديكم خلاصة جهدي العلمي.

فائدة



الشكر وامتنان

قال تعالى : بسم الله الرحمن الرحيم (وَسَيَجْزِي اللَّهُ الشَّاكِرِينَ) صدق الله العلي العظيم سورة (آل عمران : الآية ١٤٤).
الحمد لله الذي جعل الحمد مفتاحاً لذكره ، وخلق الاشياء ناطقة بحمده وشكره والصلاة والسلام على نبيه محمد المشتق أسمه من الحمد وعلى آله الطاهرين أولي المكارم والجود وبعد . . .

فلا يسعني بعد أن أنهيت بحثي المتواضع ، إلا أن اتقدم بشكري الجزيل الى الأستاذ المشرف الدكتور (عماد حسين عبيد المرشدي)، لسعة صدره لما قدمه لي من الآراء والتوجيهات السديدة فكان نعم المشرف ونعم العون فقد كانت توجيهاته مناراً مكننتني من اتمام بحثي بهذه الطريقة ، اسأل الله تعالى أن يوفقه ويحفظه .

واتقدم بالشكر والتقدير إلى أساتذتي في لجنة السمنار المتمثلة بـ (الأستاذ الدكتور عبد السلام جودت والاستاذ الدكتور عماد حسين المرشدي، والاستاذ الدكتور هاشم راضي جثير ، والأستاذ الدكتور المساعد حيدر طارق كاظم، والأستاذة المساعد الدكتورة حوراء عباس كرماش) الذين كان لهم الدور العلمي الكبير في بلورة وصياغة وإقرار عنوان البحث الحالي فجزاهم الله عني خير الجزاء والإحسان لخدمة للمسيرة العلمية في بلدنا العزيز .

ويسعدني أيضاً أن أقدم شكري وتقديري إلى أساتذتي في قسم التربية الخاصة كافة ، وموظفي مكتبة الكلية ، لما قدموه من مساعدة وحسن معاملة ، وكذلك للأستاذة المحكمين الأفاضل الذين تمت الاستعانة بأرائهم وتوجيهاتهم القيمة .

ومن الله التوفيق

الباحثة



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
قسم التربية الخاصة

تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة

مستخلص رسالة تقدمت بها
إلى مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات
نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس – تربية خاصة

فائدة عدنان متعب

بإشراف

أ. د. عماد حسين عبيد المرشدي

٢٠٢٢ م

١٤٤٤ هـ

مستخلص رسالة

يهدف البحث الحالي التعرف على :

- ١- تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار الوصول).
 - ٢- تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار التقييم).
 - ٣- تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار الملائمة).
 - ٤- تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار المسألة).
 - ٥- الفروق ذات الدلالة الاحصائية للتقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة على وفق معايير (الوصول – التقييم – الملائمة- المسألة).
- استعملت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لأنه الأنسب في اجراء البحث الحالي اذ تكون مجتمع البحث من معلمي التربية الخاصة المتواجدين في المدارس الابتدائية ذات الصفوف الخاصة في مديريات تربية محافظة بغداد للعام (٢٠٢١-٢٠٢٢)، اذ بلغ عددهم (١٦٠) مديراً ومديرة، لذا تم اختيار عينة مكونة من (١٥٠) مديراً ومديرة المتواجدين في المدارس التي تضم صفوف التربية الخاصة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية اذ قامت الباحثة بأعداد معايير الجودة الشاملة المتمثلة بالآتي :
- معايير الجودة الشاملة إذ تكونت من (٨٥) فقرة موزعة على اربعة معايير وتم استخراج الخصائص السايكومترية من صدق وثبات.

حيث تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق البناء لأداة البحث ، أما الثبات فقد تم التحقق منه من خلال معادلة الفا – كرونباخ وبعد التحقق من الصدق والثبات لأداة البحث تم تطبيقها على عينة البحث ، اذ تم جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستعمال

الحقيقية الاحصائية (SPSS) ومعادلات معامل ارتباط بيرسون، ، واختبار مربع كاي، والوسط الحسابي والانحراف المعياري ، والاختبار التائي لعينة مستقلة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين وتحليل التباين التائي.

وتم التوصل إلى النتائج ومنها:

١. بالنسبة لتقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار الوصول). يوجد مستوى ولكن دون المستوى المطلوب .
٢. بالنسبة لتقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار التقييم).يوجد مستوى عالي لهذا المعيار.
٣. بالنسبة لتقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار الملائمة). يوجد مستوى ولكن دون المستوى المطلوب
٤. بالنسبة لتقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار المسائلة). يوجد مستوى ولكن دون المستوى المطلوب.
٥. اما بالنسبة للفروق ذات الدلالة الاحصائية للتقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة على وفق معايير (الوصول – التقييم – الملائمة- المسألة). وحصل معيار الملائمة على الافضلية تطبيقا في تقويم الجودة الشاملة ومن ثم يليها باقي المعايير الاخرى .

ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	العنوان.
ب	الآية القرآنية.
ت	إقرار المشرف.
ث	إقرار المقوم اللغوي.
ج	إقرار المقوم العلمي.
ح	إقرار المقوم العلمي.
خ	قرار لجنة المناقشة.
د	الإهداء.
ذ	شكر وامتنان.
ر-ز-س	مستخلص البحث.
ش-ص-ض	ثبت المحتويات.
١٥-٢	الفصل الأول : تعريف بالبحث
٣-٢	اولا - مشكلة البحث
١٠-٣	ثانياً - أهمية البحث
١١-١٠	ثالثاً - اهداف البحث
١١	رابعاً - حدود البحث
١٥-١١	خامساً - تحديد المصطلحات
٩٧-١٦	الفصل الثاني : إدييات البحث ودراسات سابقة
٨٨-١٧	المحور الاول: إدييات البحث
٢٠-١٨	اولا: التقويم
٢١-٢٠	مبادئ عملية التقويم
٢٢-٢١	انواع التقويم

٢٢	وظائف التقييم
٢٥-٢٣	اسس التقييم وفوائده
٢٥	اهداف التقييم
٢٧-٢٥	معايير التقييم
٢٨-٢٧	اسباب التقييم
٢٩-٢٨	مجالات التقييم
٥٣-٣٠	ثانيا: تقييم البرامج التعليمية
٣٠	البرامج التعليمية
٥١-٣١	البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة
٥٢-٥١	مبادئ التربية الخاصة
٦٠-٥٢	ثالثا: ذوي الاحتياجات الخاصة
٨٠-٦٠	رابعا : معايير الجودة الشاملة
٩٣-٨٠	المحور الثاني: دراسات سابقة
٩٧-٩٣	مناقشة الدراسات
٩٧	جوانب الافادة من الدراسات السابقة
	الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته
٩٩	اولاً: منهج البحث.
٩٩	ثانياً: مجتمع البحث.
١٠٠	ثالثاً: عينة البحث .
١٢٦-١٠٠	رابعا: اداة البحث.
١٢٦	خامساً: التطبيق النهائي
١٢٦	سادسا: الوسائل الاحصائية.
	الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
١٣٤-١٢٨	اولاً: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.
١٣٥-١٣٤	ثانياً: الاستنتاجات.
١٣٥	ثالثاً: التوصيات.

١٣٥	رابعاً: المقترحات.
١٥٤-١٣٧	المصادر والمراجع
١٧٢-١٥٦	الملاحق
a-b-c	المستخلص باللغة الانكليزي

ثبت الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	أعداد مجتمع البحث	٩٩
٢	اعداد عينة البحث	١٠٠
٣	اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس الضغوط النفسية المدركة.	١٠٣
٤	القوة التمييزية لفقرات تقييم البرامج التعليمية	١١٢-١٠٦
٥	معاملات الارتباط التي توضح علاقة المعايير بالدرجة الكلية وعلاقتها بدرجات الابعاد (درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمعيار)	١١٤-١١٣
٦	المؤشرات الإحصائية لمقياس البرامج التعليمية	١٢٠
٧	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة الثانية المحسوبة والجدولية لمقياس التقييم (معيار الوصول)	١٢٨
٨	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة الثانية المحسوبة والجدولية لمقياس التقييم (معيار التقييم)	١٢٩
٩	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة الثانية المحسوبة والجدولية لمقياس التقييم (معيار الملائمة)	١٣٠
١٠	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة الثانية المحسوبة والجدولية لمقياس التقييم (معيار المسائلة)	١٣١
١١	يبين الاحصاءات الوصفية	١٣٢
١٢	يبين فحص التجانس لأفراد العينة	١٣٣
١٣	يبين نتائج تحليل التباين الاحادي	١٣٣

ثبت الاشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الشكل
٣١	انماط الدمج التربوي	١
٣٥	اهداف التربية الخاصة	٢
١٢١	الرسم البياني لمقياس التقويم	٣
١٢٢	معايير الجودة الشاملة	٤

ثبت الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الملحق
١٥٦	كتاب تسهيل المهمة من كلية التربية الأساسية.	١
١٥٧	كتاب تسهيل المهمة من مديرية تربية بغداد الكرخ الثانية	٢
١٥٨	كتاب تسهيل المهمة من مديرية تربية بغداد الرصافة	٣
١٥٩	كتاب تسهيل المهمة من مديرية تربية بغداد الكرخ الثالثة	٤
١٦٥-١٦٠	مقياس معايير الجودة بصيغتها الاولى	٥
١٦٧-١٦٦	أسماء السادة المحكمين واختصاصهم ومكان العمل:	٦
١٧٢-١٦٨	مقياس معايير الجودة بصيغتها النهائية	٧

الفصل الاول

تعريف بالبحث

اولاً : مشكلة البحث.

ثانياً: اهمية البحث.

ثالثاً: اهداف البحث.

رابعاً: حدود البحث.

خامساً: تحديد المصطلحات.

أولاً: مشكلة البحث :

قبل عدة سنوات اصبحت برامج التربية الخاصة مجالا للنقد حيث ان مجهودات التربية الخاصة لم تسفر عن أي مساعدات للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، ليس هذا فقط بل ان هؤلاء التلاميذ لم يحققوا أي تقدم أكاديمي (west wood, 2001).

ولفترة طويلة ظلت البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بمفهومها التقليدي هي السائدة في مدارسنا حيث لم يلاحظ اي اهتمام من ناحية تطوير البرامج التعليمية وتدني في المستوى المعرفي للتلاميذ ولم يلتفتوا الى الأنشطة التي يجب ان يمارسها المتعلمون اذ يعتبرونها نوعا من الرفاهية الغير مجدية متناسين ان التربية هي تنمية شاملة لشخصية المتعلم وان هذه الأنشطة تتيح للمتعلم اكتساب بعض المهارات التي تساعد في التكيف مع المجتمع حيث اتسم النشاط المدرسي بالقصور بسبب تدني مستوى البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة (لافي، ٢٠١٢: ١٤٥).

وعلى الرغم من محاولات الاصلاح الحثيثة التي طالت مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث توفير البرامج التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لمساعدتهم في رفع قدراتهم في التعلم، بقي اداءها أقل من مستوى الطموح ومخرجاتها لا تزال أقل بكثير من متطلبات الحد الأدنى لتعلمهم وقد تبوأ مسألة التحسين للعملية التربوية المراكز الأولى في فكر التربويين ومن أولوياتهم اذ شهد تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة على المستوى العالمي محاولات تهدف الى تطوير البرامج التعليمية وتحديثها ومن بينها محاولات التقييم والتحسين من خلال الاعتماد على معايير الجودة الشاملة وكذلك اصبح ضرورة تفرضها تطورات الحياه داخل المؤسسات التعليمية (سلمان واخرون، ٢٠١٨: ١٤٦).

واصبحت عملية تقويم البرامج التعليمية حاجة ملحة تملئها المسؤولية الاخلاقية والمصلحة الوطنية لأنها عملية تشخيصية تقود الى تطوير البرامج التعليمية وتحسينها لتكون اداة تعليمية بيد المعلم ، وهذا يتطلب اعداد البرامج التعليمية وفق اسس ومعايير علمية منظمة(جبر واخرون، ٢٠١٥: ١٥٨).

وان ما نلاحظه في المدارس العادية ما يعانيه التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة من عدم ملائمة البرامج المقدمة لهم في التعلم مما أدى الى تدني المستوى التعليمي لديهم مقارنة مع اقرانهم التلاميذ العاديين فهم يحتاجون الى طرق خاصة في التعلم بحيث تتناسب مع طبيعة الاعاقة لديهم، وتقابل احتياجاتهم وتعالج مشكلاتهم واضطراباتهم التي تعوق قدراتهم على التعلم، وذلك لأنهم لا يتعلمون باستخدام المواد التعليمية والطرق التدريسية المعتادة سواء مع التلاميذ العاديين ام مع ذوي الاعاقات الاخرى(العدل، ٢٠١٣: ٢٣١).

ولتطبيق الجودة في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لابد من تعبئة كافة الامكانات المادية والبشرية، ومشاركة جميع عناصر النظام التعليمي، مع الاهتمام بالتعرف على رغبات وحاجات المستفيدين من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على اشباعها، وان الجودة الشاملة هي ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من العملية التعليمية الى مجموعة خصائص محددة تكون اساسا في تصميم الخدمات التعليمية وطريقة اداء العمل في المؤسسات التعليمية من اجل تلبية احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (الميمان، ٢٠٠٧: ٢١).

وتتطلب الباحثة في اجراء هذا البحث من خلال تقويم الوضع الحالي للبرامج التعليمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الاساسية في محافظة بغداد، والوقوف على مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارسها ولأن الباحثة معلمة تربية خاصة لم تجد هناك اي تطور في البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وان هناك مشكلة فعلية يجب الوقوف عندها وتطوير البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة، لذلك تتمحور مشكلة البحث الحالي بالسؤال التالي :

ما مدى تقديم البرامج التعليمية المقدمة الى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على وفق معايير الجودة الشاملة؟

ثانيا : اهمية البحث:

يقاس تقدم أي مجتمع بمدى اهتمامه ورعايته وتوجيهه وارشاده لفئاته الخاصة (الأشول، ١٩٩١: ٩٩٥). و يرجع ذلك الى الاهتمام المتزايد بأن ذوي الاحتياجات الخاصة كغيرهم من أفراد المجتمع يملكون الحق في الحياه، وفي التعلم، وفي التدريب على مهنة من المهن، ليكونوا منتجين في

المجتمع، واستغلال ما لديهم من قدرات وامكانيات واستعدادات الى اقصى حد ممكن (مرسي، ١٩٩٣ :٣).

ونظرا لاختلاف الحاجات الانسانية من فرد لآخر، وتباين القدرة على التعلم بين فرد و آخر ،
فأن على المجتمعات أن تلتفت الى افرادها جميعا، وتوفر لهم فرص التعلم والمشاركة في الحياه
الاجتماعية، كل وفق قدراته وامكانياته ، لأن هذا حق انساني اساسي في المجتمع (الخطيب، ٢٠١٣ :٧٨).

ان اللغة السائدة في العصر الحالي هي لغة التقدم العلمي، الذي أصبح يشكل المحور
الاساسي لكل جانب من جوانب الحياة ،وتعتبر التكنولوجيا احدى صور هذا التقدم العلمي والتي لم
تقتصر على جانب واحد او مجال واحد فقط من مجالات الحياة بل غزت جميع الجوانب بما فيها
مجال التربية والتعليم (الكلوب، ١٩٩٩ :٣٠).

ان على كل مجتمع يريد التقدم والرفي واللاحق بركب الحضارة ان يتزود بزد العلم ويتقن
استعمال امكاناته من اجل التمتع بكل وسائل الحضارة ، ولذلك تسعى الامم المتقدمة الى تطوير
برامجها واساليبها التربوية والتعليمية لكي تتماشى مع التطورات المذهلة لمنجزات العلم وتطبيقاته
(الزهيري، ٢٠٠٩ :٥).

ولذلك اصبح العلم بمثابة الطاقة المحركة لتنمية البشر بهدف تحقيق التقدم البشري وتنمية
المجتمعات ،ومن هذا المنطلق لم تعد قوة اي دولة تقاس بثروتها الطبيعية والمادية فحسب بل صارت
تقدر ثروتها من حيث صناعة المعرفة (الغيساوي، ٢٠٠٨ :٦٥).

وللتربية دور مهم وفاعل في تقدم الامم والشعوب فهي تساعد في خلق الانسان ليتحمل مسؤولية
بناء مجتمع جديد اذ بدأت الدول تتسابق للوصول للمعالجات جذرية للمشكلات والمعوقات التي
تتعرض لها التربية حتى تأخذ دورها في عمليتي التغيير والتجديد لبناء المجتمع المتحرر(عبد
الغني، ٢٠٠٣ :٨٨-٨٩).

وبهذا يكون التعليم قد اخذ دورا مهما في تنمية المجتمع وتقدمه خاصة في ظل المنافسة العلمية
في جميع المجالات لذلك تحرص الدول على الارتقاء بالتعليم لبناء اوطانها، اذ ان الامم امام ثورة

علمية وتكنولوجية تتطلب منها نظاما تعليمية تحقق الجودة وتمنح الفرصة للحصول على خبرات تلبي الاحتياجات المستقبلية لدفع عجلة التنمية وبذلك يكون التعليم هو عملية التنمية في الامم (الزواوي، ٢٠٠٣: ١٦).

وتعد البيئة الصفية واحدة من اهم مجالات العملية التعليمية، والتي ينبغي ان يوفي المعلم بأبعادها المختلفة، والمتمثلة في بناء بيئة من الاحترام والمودة، تساعد على ايجاد نوع من العلاقات الحميمة والسوية من خلال التفاعل بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ انفسهم، وبناء ثقافة للتعلم تساعد التلاميذ على البحث والدراسة والاهتمام بما يتعلمونه، وإدارة الاجراءات الصفية بما يضمن تعلم التلاميذ بفاعلية، وذلك من خلال ادارة المجموعات التدريسية ، وإدارة الوقت بفاعلية وإدارة المواد التعليمية والتجهيزات واشغال التلاميذ في عملية التعلم، فضلا عن ادارة سلوك التلاميذ من خلال ملاحظة التلاميذ والاستجابة لسلوكهم وضبطه بما يضمن لهم استثمار مواقف التعلم المختلفة (دانيلسون، ٢٠٠٣: ١٨١-٢٠٩).

وقد أولت الانظمة التعليمية في مختلف بلدان العالم موضوع التقويم التربوي اهمية كبرى نظرا لأثاره المهمة في القضية التعليمية، وتحقيقه اعلى مستويات الجودة، فقد امتدت جذور التقويم الى عهود ما قبل التاريخ عندما استخدم الصينيون سنة ٢٠٠ ق.م اختبارات الكفاءة لتقدير اداء المرشحين للعمل في الوظائف الخدمية، و أعد سقراط التقويم اللفظي من عناصر قياس نتائج التعلم ومقداره وببداية الثورة الصناعية في أوروبا اخذ التقويم مكانه كتخصص مستقل خاصة في الفترة ما بين ٨٠٠م الى ١٩٣٠ م لاقتران قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الاوربية وظهرت الكتابات في القياس النفسي لیتسع مجال التقويم ليشمل تقويم المعلم وتقويم البرامج والمؤسسات (محمود، ٢٠٠٤: ١٥).

ومن العوامل التي أثرت في تطور التقويم والقياس التربوي بعد الحرب العالمية الثانية هو ظهور علم الاحصاء الوصفي والاستدلالي وما لازمه من استخدام الحاسبات الالية وتطورها مما اضفي على عملية التقويم والقياس التربوي كثيرا من الدقة والعملية والشمول (الامام وآخرون، ٢٠٠٦: ١٧).

ويؤدي التقويم دورا هاما في مجال تحديد فعالية البرامج التعليمية والطرق والوسائل التعليمية وغيرها، واختبار مدى صلاحيتها وملائمتها للأهداف التربوية من جهة، ولمستويات التلاميذ وقدراتهم من جهة أخرى ومن الواضح انه من خلال التقويم يمكن الكشف عن مزايا وعيوب البرامج التعليمية القائمة او الجديدة المقترحة وفي ضوء ذلك يمكن الحكم على بقاءه، او تعديله، او التخلي عنه (مخائيل، ٢٠١٥: ٤٤).

وان نجاح أي نظام تعليمي مرهون بقوة ودقة عملية التقويم لهذا النظام، وان التقويم هو اكثر عناصر أي نظام تربوي خطورة، حيث تتركز خطورته فيما يترتب عليه من قرارات واجراءات لتغيير او تطوير هذا النظام وعلى ذلك فان عمليات التقويم ان لم تكن على درجة عالية من الدقة والاتقان في اساليبها ووسائلها، تأتي نتائج مضللة وغير صحيحة الامر الذي يترتب عليه اتخاذ قرارات واجراءات خاطئة تضر بالنظام التربوي والتعليمي اكثر مما تفيدة (الشامخ، ٢٠١٨: ١٤).

وان عملية تطوير المعايير الخاصة بالبرامج التربوية تعد من اهم الاولويات لدى التربويين حيث تهدف تلك الاجراءات الى تامين حصول جميع الاطفال وبلا استثناء على التعليم الملائم والنوعي وبالتالي فان متطلبات تحقيق ذلك تقتضي ان تتطافر جهود جميع المعنيين في المجالات المختلفة التربوية منها والاجتماعية والصحية للعمل معا، وفق خطط عمل اجرائية ومهنية تضمن بلوغ تلك الاهداف وتحقيقها، وتتعاظم اهمية هذا الامر عند الحديث عن فئات التربية الخاصة التي تتزايد حاجاتها الى برامج ذات مواصفات لا تقل عن البرامج المقدمة لنظرائهم من الطلبة العاديين، انطلاقا من اهمية تلبية الاحتياجات وضرورتها، التي تفرضها الصعوبات والمشكلات، والتي تتطلب عناية خاصة ومساندة نفسية واجتماعية واستراتيجيات تعليمية وتربوية ذات مواصفات جودة عالية تؤدي الى مخرجات تتمثل بمساعدة هؤلاء الافراد ليحققوا مستوى مقبولا من المهارات الاستقلالية والدافعية وتقدير الذات اسوة بأقرانهم العاديين (الخطيب، ٢٠١٤: ٨٨).

وتعد عملية التقويم في مجال التربية الخاصة خطوة اولية وجزءا رئيسيا من البرامج التربوية، وذلك لما يترتب عليها من اجراءات وقرارات تؤثر على مستقبل الطفل موضع التقويم اضافة الى ما ان يترتب عليها من اثار نفسية واجتماعية وتربوية على الطفل وعلى اسرته ايضا مما يحدد بالتالي موقع الطفل التربوي (السرطاوي، ٢٠١٢: ١٢).

ويعد التقييم عملية مهمة جدا ولا غنى لأي منظمة تربوية عنها على اعتبار أنها الوسيلة التي تساعد على التطور نحو الاحسن اذ يستخدم التقييم التربوي لاختيار صحة الفروض التي يقوم عليها التجديد والتحديث التربوي وينتهي بالتقييم لتحديد مدى النجاح او الفشل تمهيدا لحل المشكلات والتغلب على العقبات وتحقيق مزيدا من التطور (قلي، ١٩٩٣: ١٣).

وان التقييم عملية تعاونية يشترك فيها كل العاملين بالمدرسة ،وقد يشاركونهم الموجه ،انه من الخطأ ان يقوم فرد بذاته مدير المدرسة مثلا بعملية التقييم ، او المعلم بل يتطلب تعاون الجميع ، من مدير ومعلمين وتلاميذ واولياء التلاميذ (حجي، ٢٠٠٠: ١٢٥).

وان نجاح أي نظام تعليمي مرهون بقوة ودقة علمية التقييم لهذا النظام ، وان التقييم هو اكثر عناصر أي نظام تربوي خطورة ، حيث تتركز خطورته فيما يترتب عليه من قرارات واجراءات لتغيير او تطوير هذا النظام وعلى ذلك فان عمليات التقييم ان لم تكن على درجة عالية من الدقة والاتقان في اساليبها ووسائلها ، تأتي نتائجها مضللة وغير صحيحة الامر الذي يترتب عليه اتخاذ قرارات واجراءات خاطئة تضر النظام التربوي والتعليمي اكثر مما تفيده (البرجاوي، ٢٠١٥: ٧٦).

ويختلف التلاميذ فيما بينهم من خلال صفاتهم الفردية واسلوب تعلمهم وطريقة استقبالهم للمعلومات في الوقت الذي تتواجد فيه كثير من الاساليب والطرق البديلة التي يمكن من خلالها ان يصل الى طلابه ، وهناك ايضا العديد من اساليب التعلم التي تميز الطلاب عن بعضهم بعضا ، وهناك العديد من الخواص التي يمكن تصنيف طرق تعلم الطلاب وفقها ومنها الخواص المتعلقة بقنوات الاستيعاب والمميزات المرتبطة بأنواع المحفزات ، وكذلك لمثيرات التي يتم استيعابها عبر قدرات الطالب على التفكير مثل المعلومات المحسوسة (السليتي، ٢٠٠٨: ١٤).

وتزايد الاهتمام في دول العالم بالدفاع عن حقوق الاشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وتطوير البرامج والخدمات والبرامج التربوية الفعالة وقد كان وراء هذا الاهتمام جمعيات اباء وامهات الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتغير الاتجاهات نحوهم ، وهذا كله رافقه تغييرات هائلة في الخدمات والبرامج المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وبدا المجتمع يعيد تنظيم نفسه على نحو يسمح لذوي الاحتياجات الخاصة بالعيش في اوضاع وظروف اكثر انسانية وفي أي من هذه يتم

التركيز على ان الاشخاص ذوي الحاجات الخاصة هم اشخاص اولاً لهم حقوق وخاصة الحق في التربية المناسبة وفي عيش حياة كريمة (الخطيب وآخرون، ٢٠١٤: ٢).

ان التربية الخاصة مهنة شهدت تطورات مذهلة وحققت انجازات هائلة في العقود الماضية، فهي مهنة تعنى بالدفاع عن حقوق الافراد ذوي الاحتياجات الخاصة وتسعى لتطوير البرامج التربوية والعلاجية الفعالة لتدريبهم وتعليمهم، والافراد ذوي الاحتياجات الخاصة هم الافراد الذين يحتاجون الى خدمات تربوية خاصة والتأهيل والخدمات الداعمة لهما ليتسنى لهم تحقيق اقصى ما يمكنهم من قابليات انسانية ونهم يختلفون جوهرياً عن الافراد الآخرين في واحدة او اكثر من مجالات النمو والمجال المعرفي والمجال الجسدي والحسي والمجال السلوكي والمجال اللغوي والمجال التعليمي (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٩: ١٣).

ان من اهم مؤشرات معايير الجودة هي ان يعكس تقويم البرامج والخدمات حاجات وتوقعات متخذي القرارات، واسر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، والمعلمين، وان يهتم تقويم الخدمات والبرامج مثل تنفيذ البرنامج، والتغير في اداء التلاميذ، ومستوى رضا اولياء الامور واعضاء الفريق، وان يتضمن التقويم استخدام ادوات متعددة لجمع البيانات كالاستبانات والمقابلات وتحليل الملفات، وان يشارك في التقويم كل ذوي العلاقة، لكي يدرك الكادر موقف هؤلاء من الخدمات والبرامج، ويتم استخدام البيانات لتلبية الحاجات الملحة ووضع خطط قصيرة المدى واخرى طويلة المدى، لتحسين نوعية الخدمات والبرامج (الخطيب، ٢٠٠٨: ٧٢).

ان العاملين في اصلاح التعليم يسعون في الوقت الراهن الى الاهتمام بتحسين معايير جودة البرامج التعليمية المقدمة الى التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة باعتبارها احدى الركائز الاساسية لمسايرة التطورات المتسارعة في عالم المعرفة، بالإضافة لتزايد متطلبات الاشخاص ذوي الحاجات الخاصة باختلاف واتساع فروقهم الفردية، وعليه اصبح المتخصصون في التربية والتعليم عامة وفي التربية الخاصة على وجه الخصوص يهتمون بوضع العديد من معايير الجودة

(National council for teacher education, 2008)

ان معايير الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم تعني تحسين وتطوير الاساليب القيادية والادارية والعمل على ادخال التغيرات الملائمة والجديدة واشراك كل اعضاء المدرسة في احداث ذلك

التغيير وبشكل جماعي تعاوني بحيث يكفل اجراء التحديث والتطوير المستمر مع خلق روح المنافسة بين المدارس للتصدي لتحديات العصر والتطورات اللاحقة وبالتالي تأهيل كل تلميذ واعداده بما يناسب قدراتهم وحاجاتهم والعمل على نموه بشكل متكامل من جميع الجوانب المختلفة الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية (الحري، ٢٠٠٧: ٣٢).

ان المؤسسة التعليمية هي المنظومة الادارية التي تنظم وتدبر وتشرف وتراقب سير العملية التعليمية كافة مكوناتها من اعضاء هيئة التدريس ، واداريين وطلاب ومناهج تعليمية ، ان المؤسسة التعليمية مهما كانت مميزة في شكلها الخارجي والداخلي ومتعددة في مرافقها وخدماتها ليست كافية في تحقيق النجاح في العملية التعليمية وان الدور الفعلي للمؤسسة التعليمية يتمثل في جودة البرامج التعليمية المقدمة للتلاميذ وكذلك عمل المعلمين القائمين على تطبيق البرامج التعليمية وكيفية التعامل مع التلاميذ واولياء الامور (حليمة، ٢٠١٥: ٣٥١) .

ان القائمين في المجال التربوي يسعون من خلال تطبيق الجودة في العملية التعليمية الى احداث تطوير نوعي لدورة العمل في المدارس بما يتلاءم مع المستجدات التربوية والتعليمية والادارية ، وبذلك اصبحت قضية جودة التعليم موضع اهتمام الجميع من المهتمين بالتعليم حيث يرى الجميع ان السبيل لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين تتمثل في رفع جودة التعليم وتحسين ادائه ومخرجاته (الرشيد، ٢٠٠٠: ٧٢).

ان من اهم المبادئ الاساسية لتطوير المؤسسات التربوية استخدام المعايير المعتمدة علميا التي يمكن من خلالها ضبط العمليات التعليمية في المدارس (Wilson,2010;7).

وتم وضع معايير التربية الخاصة بولاية البرتا في كندا عام (٢٠٠٤) للصفوف من (١ - ١٢) وذلك بهدف ايجاد برنامج تعليمي ذي جودة عالية يلبي احتياجات جميع المتعلمين وتتنوع المعايير في اربعة المجالات هي الوصول ، التقييم ، الملائمة ، المساواة ان اهمية عملية التقييم تكون في ثلاث نقاط رئيسية:

١- ان نتائج التقييم تمنح المخططين التربويين فرصة لاستثمار تلك النتائج في عملية التطوير التربوي

٢- تحديد نقاط القوة والضعف على البرامج التعليمية المقدمة للتلاميذ.

٣- من اجل الاستفادة من نتائج التقييم من الافضل التركيز على البرامج التعليمية وتطويرها ومعرفة نوع القصور في تطبيق البرامج وتعديله (Cornbach,1982)

وان اهمية هذا البحث تتمثل في تحقيق الجوانب النظرية والتطبيقية الأتية:

اولا: الاهمية النظرية:

- ١- التركيز على دراسة تقييم البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة من اجل تطوير تلك البرامج وزيادة الاهتمام الدولي بتلك الفئات .
- ٢- تقديم صورة عن واقع البرامج التعليمية المقدمة وفق معايير الجودة الشاملة وما ستكشف عنه هذه الدراسة من نتائج.
- ٣- يؤمل ان تساعد هذه الدراسة في تطوير البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة.

ثانيا: الأهمية التطبيقية :

- ١- تأتي اهمية البحث الى انها من الدراسات الحديثة التي تقدم بيانات عن تقييم البرامج التربوية المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة.
- ٢- يؤمل ان يستفيد من نتائج هذا البحث: المسؤولون والمعلمون في اعداد البرامج التعليمية المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة اذا توافرت لهم رؤية حقيقية حول طبيعة هذه البرامج والاسر كذلك حيث تقدم لهم معرفة عامة عن البرامج التعليمية المقدمة لأبنائهم الملحقين في غرفة مصادر الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ليكونوا شركاء في بناء البرامج ا لمقدمة لأبنائهم.

ثالثا : اهداف البحث :-

يهدف البحث الحالي التعرف على :

- ١-تقييم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار الوصول).

- ٢- تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار التقييم).
- ٣- تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار الملائمة).
- ٤- تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار المسألة).
- ٥- الفروق ذات الدلالة الاحصائية للتقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة على وفق معايير (الوصول - التقييم - الملائمة - المسألة).

رابعاً: حدود البحث

- ١- الحدود البشرية : مدراء المدارس في مديريات تربية الكرخ الاولى والثانية والثالثة وتربية الرصافة والتي توجد فيها صفوف التربية الخاصة .
- ٢- الحدود الزمانية : الفصل الاول للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢).
- ٣- الحدود المكانية : المدارس الاعتيادية التابعة الى مديريات محافظة بغداد التي توجد فيها صفوف التربية الخاصة.
- ٤- الحدود المعرفية : تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة .

خامساً: تحديد المصطلحات

اولاً- التقويم : (Evaluation)

عرفه كل من :

١- كيمبول وايلز (Kimball WILES)

عملية تصدر منها احكام تستخدم كأساس للتخطيط وانها عملية تشتمل على تحديد الاهداف وتوضيح الخطط واصدار الاحكام على الادلة ومراجعة الاساليب والاهداف في ضوء هذه الاحكام(الطريقي، ٢٠٠٠: ١٣٦).

٢- جارجيلووكيلجو(2000)(Kilgo ، G agrgiulo)

بانها عملية موضوعية منظمة لجمع المعلومات المتعلقة بالبرامج وانشطتها المختلفة بقصد التأكد من قدرة البرامج والخدمات على تحقيق الغايات والاهداف التي اقيم من اجلها (kilgo،Gagrgiulo,2000;121)

٣- صالح (٢٠٠١) :

"انه اصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية الى اهدافها ومد تحقيقها لأغراضها والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية في اثناء سيرها الطبيعي واقتراح الوسائل لتلافي هذا النقص في المستقبل" (صالح، ٢٠٠١ :٦٣).

٤- النحاس (٢٠٠٤) :

"خطة هامة ومحطة من المحطات التي لا بد من التوقف عندها لمعرفة صحة الاتجاه الذي يسار اليه ، كما انه يعمل على اعادة النظر في الاهداف الموضوعية ، ويمثل التقويم الاسلوب الامثل في التعرف على نقاط القوة والضعف في العملية التربوية والتعليمية" (النحاس، ٢٠٠٤ : ١١١) .

٥. تعريف (غنيم، ٢٠٠٤) :

"هو الحكم على مدى فاعلية البرامج التعليمية ومدى ملائمتها لإشباع الحاجات المعرفية للتلاميذ وقدراتهم وميولهم والتعرف على جوانب السهولة والصعوبة الى جانب قدرة البرامج على تغطية الاهداف التعليمية الموضوعية وفي ضوء ما سبق يمكن تعديل وتحسين المنهج" (غنيم، ٢٠٠٤ : ٤٤).

٦. عرفه السريع (2014):

"بانه جهد منظم يشتمل على وصف البرامج والخدمات وتقويم النتائج المترتبة على أجرائه بغية تقديم المعلومات والتغذية الراجعة المفيدة لاتخاذ قرارات مناسبة فيما يتعلق بجدوى البرامج وتحليل مدى تحقيقها للأهداف المتوقعة منه" (السريع، ٢٠١٤ : ١٦).

التعريف النظري : تبنت الباحثة تعريف (غنيم، ٢٠٠٤) في تقويم البرامج التعليمية كتعريف نظري كونه الاقرب للبحث الحالي .

التعريف الاجرائي : وهو عملية التي تصدر بها حكم على مدى وصول العملية التعليمية الى اهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التعليمية اثناء سيرها.

ثانيا - برامج ذوي الاحتياجات الخاصة:

١- عرفها (يحيى، ٢٠٠٦):

"وهي البرامج التي يتم من خلالها تدريب ذوي الاحتياجات الخاصة على بعض المهارات والقدرات التي تفرضها الفئة التي ينتمي اليها الفرد ، وقد يختلف هذا المنهاج بين فرد واخر او من فئة لأخرى وذلك حسب الامكانيات والقدرات الموجودة لدى هؤلاء" (يحيى، ٢٠٠٦ :٢).

٢- عرفها حسين(٢٠١١):

"هي مجموعة من الخبرات المخطط لها والمقدمة بواسطة المدرسة ، لمساعدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في اكتساب النتائج التعليمية المحددة والى اقصى قدر تسمح به امكانيات التلميذ"(حسين ، ٢٠١١ :١٢).

٣. عرفها (زيدان، ٢٠١٩):

"وهي البرامج المخصصة لتعليم الافراد الذين لا يستطيعون الدراسة في برامج التعليم العام (العادي) دون تعديلات في المنهج او الوسائل او طرق التعلم او مراعا ظروف العجز لدى التلميذ"(زيدان، ٢٠١٩ :٤).

٤. عرفها (الكناني، ٢٠٢٠)

"مجموعة من الانشطة والممارسات العملية التي يقوم بها الطالب تحت اشراف المدرس وتوجيهه ، وتعمل الانشطة على اكسابه الخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات التي من شأنها تدر يبه على التفكير السليم ،وحل المشكلات التي تدفعه للبحث والاستكشاف فالبرنامج التعليمي عملية منظمة مستمرة يرمي الى تزويد القوة البشرية في التنظيم بمعارف ومهارات واتجاهات" (الكناني، ٢٠٢٠ :١١).

التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (حسين، ٢٠١١) كونه الاقرب للبحث الحالي لبرامج ذوي الاحتياجات الخاصة.

البرامج التعليمية

التعريف الاجرائي: وهي البرامج التعليمية المقدمة للأفراد الغير عاדיين بهدف خلق الظروف الملائمة والمناسبة ، التي تساعد على تكيف الافراد الغير عاדיين مع البيئة التي يعيشون فيها والوصول الى اقصى ما تسمح به قدراتهم وامكانياتهم.

ثالثا: التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

١-عرفه (المزروع، ٢٠٠٠) .

"هو كل من اختلف او انحرف عن غيره من الافراد في جانب او اكثر من جوانب شخصيته بحيث يبلغ الانحراف الدرجة التي يشعر عندها انه بحاجة الى خدمات معينة تختلف عن تلك الخدمات التي تقدم الى الافراد العاדיين وذلك لمساعدتهم على تحقيق اقصى حد من النمو والتوافق" (المزروع، ٢٠٠٠: ٢٢٧).

٢- التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة : "هم التلاميذ الذين يكون ادائهم العقلي او الحسي او الحركي او السلوكي منحرف عن المتوسط ،حيث انه لا يتوافق مع التوقعات المتعلقة بأداء الاشخاص العاדיين في نفس فئته العمرية ،لذلك فأنهم بحاجة الى خدمات خاصة عكس ما يقدم للأشخاص العاדיين" (الزراع، ٢٠٠٦: ٢٨٥).

رابعا: معايير الجودة الشاملة:

عرفها كل من :

١- (السنبل، ٢٠٠١) :

"هو المستوى النموذجي المطلوب للأداء ، او الاطار المرجعي الذي يقوم على اساسه الاداء الواقعي ويحدد مدى ابتعاده او اقترابه من هذا المعيار" (السنبل، ٢٠٠١: ٥٢).

٢. البرتا (Alberta , 2004)

هو البرنامج التعليمي المقدم لذوي الاحتياجات الخاصة يقوم به ادارات المدارس فيما يتعلق بتقديم برامج وخدمات التعليم للتلامذة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة تعتمد على معايير (الوصول، التقييم، الملاءمة، المسائلة) (Alberta , 2004 p88)

٣. (نصر، ٢٠٠٦):

"هي المعايير المقننة التي ينبغي توفرها لقياس الاداء بمفهومها الشامل الذي يتضمن اداء كل من الطالب ، المعلم والمؤسسات التربوية والتعليمية" (نصر، ٢٠٠٦ : ٩٢).

٤. (دعمس، ٢٠٠٨):

"جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي وهو الطالب بما يتناسب مع متطلبات المجتمع ،وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تظافر جهود كل العاملين في مجال التربية"

(دعمس، ٢٠٠٨ : ١٨٥).

٥. (الفتلاوي، ٢٠٠٨) :

"معايير الجودة الشاملة :بيان المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة بشأن درجة أو اهداف معين ، او التميز المراد الوصول اليه لتحقيق قدر منشود من الجودة" (الفتلاوي، ٢٠٠٨ : ٣٢).

التعريف النظري للباحث: تبنت الباحثة تعريف البرتا (Alberta , 2004) كونه الاقرب للبحث الحالي لمعايير الجودة الشاملة والتي قامت ببناء المعايير على هذا التعريف.

التعريف الاجرائي لمعايير الجودة الشاملة :

اجراء عملية قياس لمستوى البرامج المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لتحديد مستوى تلك البرامج التعليمية من حيث الكم والكيف لإجراء التعديلات المناسبة وعمل التغذية المرشدة لتحقيق مستوى الجودة المطلوب.

الفصل الثاني

ادبيات البحث ودراسات سابقة

المحور الاول :- ادبيات البحث :

اولا: التقويم التربوي

ثانيا: البرامج التعليمية

ثالثا: التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

رابعا : معايير الجودة الشاملة /معيار البرتا الكندي

المحور الثاني : دراسات سابقة:

المحور الاول: اطار نظري

• التقويم :

التقويم ركن رئيسي في العملية التعليمية ويمثل نمطاً سلوكياً للمتعلم في نواحي حياته المختلفة، فالمتعلم يقوم سلوكياته وافعاله واطواره وظروفه الاجتماعية والاقتصادية، ولهذا يعد التقويم و احداً من اهم جانب من جوانب العملية التعليمية التعلمية ومن مكونات المنهج وعنصراً اساسياً في عملية التخطيط، وعملية التقويم مستمرة تصاحب العملية التربوية منذ بدايتها حتى نهايتها، وهي عملية ضرورية لتطوير وتعديل وتحسين المنهج، ويمكن للمدرس من خلالها ان يحسن ويطور فاعليته وقدراته ومهاراته وقراراته فهي تساعد في الكشف عن مدى قدرة المتعلمين لاكتساب المعرفة، وملائمة الكتب المدرسية لمستوى نضج الطلبة وخبراتهم السابقة والتقويم في التربية، وهو تلك العملية التي نستطيع بواسطتها التعرف على مدى ما يتحقق من اهداف تربوية مخطط لها واتخاذ القرارات بشأنها بقصد تحديثها وتطويرها وتمكينها من تحقيق الاهداف المرسومة لها (ابو زينه وعبابنة ٢٠١٠: ٢٩٣).

والتقويم جزء أساسي في العملية التعليمية اذ من خلاله يتم تحديد ما تحقق من الاهداف التعليمية والغايات التربوية المرسومة التي ينتظر منها ان تنعكس ايجابيا على المتعلم والعملية التربوية، ولتحديد مستوى المتعلمين ومساعدة الالباء على توجيه ابناءهم دراسياً ومهنياً(الحيلة، ١٩٩٩: ٤٠١).

والتقويم يمكن القائمين على العملية التربوية من اتخاذ قرارات مناسبة حول التطوير التربوي بشكل عام وتطوير البرامج التعليمية بشكل خاص، من خلال ما يزودهم به من معلومات حول مستوى الأداء الحالي والظروف والامكانيات المتاحة والمعلومات التي يحتاجون اليها في اتخاذ القرارات التي تهدف الى تطوير العملية التربوية وتحسينها(عبدالحميد واخرون، ٢٠٠٩: ٢٤٥).

وبعد التقويم عملية تشخيصية ووقائية وعلاجية مستمرة ومرتبطة بالعملية التعليمية التعليمية الاساس الذي ينبغي ان يقام عليه اي تعديل او تغيير يحدث فيها لهذا تستلزم وضع برامج مستمرة تكون محكاً لعملية التعليم والتعلم(بدوي، ٢٠١٩: ١٥٨).

• نشأة التقويم:

يعود نشأة التقويم في الواقع الى عصر بداية ظهور البشرية، و لحاجه أفرادها التمييز بين الاشياء في حياتهم اليومية، والحكم على فائدتها فمن خلال التجارب المتنوعة توصل الانسان الى توافقات تحكم حياتهم مآكلهم، ومشربهم، وتصرفاتهم وجميع امورهم بحيث من خلالها يحكمون على هذه الامور بنوع من الدقة، والتقويم في اصله امر ملازم للإنسان منذ بداية وجوده ثم تطور مع تطور الحياة وتعدد مسارها، اعتباراً من الشكل البدائي لممارساته الأولية وصولاً الى عصر التخصص بجوانبه المعقدة والدقيقة والتقويم التربوي علم حديث نسبياً ولكن في اصله له جذور قديمة فقد تم استخدام التقويم التربوي قديماً في بلاد الصين منذ عام (٢٠٠٢) قبل الميلاد، اذ كان فيها نظام لتقويم الافراد والبرامج يستخدم فيه اختبارات تنافسية بين المسؤولين في الخدمة المدنية كل عام لأجل تحديد مدى كفاءتهم للاستمرار في الامور والاعمال والمهام المنوطة بهم وفي ضوء نتائج الاختبارات يتم اتخاذ القرارات المتعلقة بالترقية من جهة وقرارات العزل من جهة اخرى، وهذا النظام يماثل ربما الى حد ما المعمول به في سياسات التقويم التي تتبع في بعض المؤسسات التربوية في وقتنا الحاضر (سعادة والعميري، ٢٠١٩: ٧٢-٧٣)

واستخدمت المجتمعات القديمة التقويم بشكل أو بآخر لأغراض متعددة، ومع ظهور الكتابة ظهرت القوانين الدينية والاجتماعية، وأخذ الملوك والكهنة على عاتقهم مسؤولية تنفيذها، وتعد تعاليمهم هذه أول إشارة لتطوير التربية الرسمية، و اغلب التقويم آنذاك شفويّاً أو سلوكاً تنفيذياً، يعتمد على الملاحظة كما في الحضارات القديمة، مثل: السومرية والآشورية والآرامية والكنعانية والمصرية والهندية (حمدان، ١٩٨١: ١٥).

وتطورت عملية التقويم بتطور عملية التعليم على الرغم من صفة البطء التي كانت تنسم بها في البداية، وكلما جاءت حضارة إنسانية جاء معها تعليم وتقويم، وقد استعمل المعلمون الأوائل في المجتمع اليوناني القديم، أمثال: سقراط، وأفلاطون، وسائل تقويم شفوية حوارية تتلاءم وأسلوب التعليم السائد في تلك المدة من الزمن (علام، ٢٠٠٠: ٣).

وعرف العرب التقويم قبل الاسلام أيام الجاهلية، اذ يعد سوق عكاظ من ابرز الأدلة على معرفتهم بأسس التقويم، إذ كانت تعقد فيه الجلسات والندوات التي تطرح فيها فنون الشعر والعلم

والأدب، ثم يتم الحكم عليها، وتقويمها من الخبراء على وفق مجموعة من المعايير المتفق عليها، يفترض وجودها في النص الجديد (اليقوبي، ٢٠١٣: ٢٦).

وجاء الدين الإسلامي ليفتح صفحة جديدة من العلم والمعرفة في مجال التقويم اذ اهتم علماء المسلمين بعملية التقويم اهتماماً ملحوظاً، لما لها من أهمية في تطوير العملية التعليمية، وكانوا ينظرون إلى المتعلم نظرة متكاملة، وقد شملت عملية التقويم آنذاك كلاً من المعلم والكتاب (الحوالدة ويحيى، ٢٠٠١: ٣٦٢).

ونجد في التراث العربي الإسلامي اهتماماً كبيراً من العرب المسلمين بالتقويم منهم أول من وضع اختبارات مهنية لاختيار الشخص المناسب في المكان المناسب بموجب شروط معينة مستمدة من طبيعة العمل أو المهنة، وقد بدأ بذلك رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم)، فأوضح بأنه اختار بلال للأذان، لأنه كان أندى صوتاً، وعهد بالقضاء لمن عرف بالاتزان والحكمة، وقيادة الجيش إلى من عرف بالشجاعة والحزم في الشدائد والحروب، وعهد بالجباية إلى من عرف في أمانته وورعه (الناجي، ٢٠١٦: ٢٦).

ويمكن القول ان انطلاق التاريخ العلمي لعملية التقويم الحديث بدأت في القرن التاسع عشر مع بداية الحركة التي تنشأ لرعاية المتخلفين عقلياً، والتي بدأت بواكيرها في (فرنسا) مع احد الاطفال الذي عثر عليه في غابات ا فيرون والذي عرف بطفل افيرون الوحشي آنذاك ومنه حدد الطبيب الفرنسي أسكو برول في كتابة عن التخلف العقلي اذ بين ان الوسيلة الهامة في الحكم على مستوى التخلف العقلي للأطفال هو تقدير مستوى اللغة المنطوقة ومنه انشاء اول معهد لتعلم المتخلفين عقلياً وكانت الطريقة المثلى آنذاك التي تعتمد على عملية تدريب الحواس وعليه انشاء مدرسة لتعليم المتخلفين عقلياً عام (١٨٣٧) في فرنسا، وتبقى المحاولة الكبيرة في حركة التقويم الى (بينيه وسيمون) في اعمالهم في قياس الذكاء الانساني وكانت الفرصة الوحيدة من خلال (بينيه) في نشر طموحاته القياسية نحو الذكاء ليضعها موضع التجريب العملي حين عين وزيراً للتعليم الفرنسي عام (١٩٠٤) من خلال دراسة اساليب تعلم الاطفال المتخلفين عقلياً ومن هذا الاهتمام أعد (بينيه) ورفقة (سيمون) اختبار اسماء (اختبار بينيه سيمون) عام (١٩٠٥)، من ذلك تم تطور حركة التقويم الى مدى واسع حتى اصبح التقويم والقياس يتجه نحو القياس الجمعي واختبارات الاستعداد والميول والقيم، وكذلك تطورت الاساليب السيكو مترية مثل الصدق والثبات والمعايير وغيرها (اليقوبي، ٢٠١٣: ٢٣-٢٦).

وفي العقد الرابع من القرن العشرين، وبعد ظهور حركة التقويم التربوي، اخذ الباحثون والعلماء يفضلون استعمال التقويم التربوي بديلا عن القياس التربوي لأن الأول اعم واشمل من الثاني، وأسهم ظهور علم الإحصاء في تطوير القياس والتقويم التربوي، وجعله أكثر دقة وشمولية من السابق (العجيلي وآخرون، ٢٠٠١: ٩).

واستمرت محاولات تطوير التقويم بنحو سريع متأثرة بالتطورات الهائلة الحاصلة في العالم، ليدخل التقويم في معظم جوانب الحياة، والبرامج والاعمال المختلفة لملاحظة اداء الافراد والعاملين في المؤسسات سواء كانت رسمية او غير رسمية، ذلك لدراسة مدى تحقق الاهداف واكتشاف مواطن القوه والضعف من اجل اتخاذ القرارات المناسبة في هذه المؤسسات، وعدم تضييع الوقت والجهد لبناء مجتمع متقدم أفضل (دعمس، ٢٠٠٨: ٩).

• مبادئ عملية التقويم:

١- الشمول: لا تقتصر عملية التقويم على التلميذ ونواحي نموه المختلفة فقط، وإنما تشبعت مهامه لتشمل العملية التربوية بعناصرها كافة ومكوناتها بدءا بالتلميذ ومرورا بالمنهاج والكتاب المدرسي والطرائق والوسائل التعليمية وانتهاء بالمعلم والمدير ويقضي هذا الأساس من أسس التقويم عدم الاهتمام بأحد الجوانب التربوية على حساب الآخر وتحقيق الهدف الاساس لها وهو نمو شخصية التلميذ نموا متسقا ومتكاملا (ميخائيل، ١٩٩٥: ١٣٢)

٢- التنوع: يمثل التنوع عدم استخدام أسلوب واحد مع كل الاطفال بسبب تباين مشكلات الأطفال، كما يعني التنوع استخدام أكثر من أداة في عملية التقويم حتى يمكن استيفاء المعلومات المختلفة عن الطفل.

٣- الاستمرارية: وهي بذلك تتخطى مفهوم القياس الكمي والاختبار، ويمكن انتهاء مرحلة فيها بداية لمرحلة أخرى وان تشمل المسار التعليمي كله اي عند البداية وفي الوسط وفي النهاية وهذا الاساس من أسس التقويم يؤكد الارتباط العضوي بين التقويم والعملية التربوية ويقضي النظر الى عملية التقويم على انها عملية مواكبة للعملية التربوية بكافة مراحلها وخطواتها، أو انها جزء لا يتجزأ منها ووسيلة أو أداة من أدواتها، وربما الأداة الأهم بين تلك الأدوات (ميخائيل، ١٩٩٥: ١٣٣).

٣- التعاون :ان عملية التقويم تتطلب تضافر جهود فريق عمل متكامل متخصص وذو خبرة في عملية التقويم فعلى سبيل المثال يقوم الاخصائي النفسي بتطبيق الاختبارات النفسية وتقرير حالة الطفل من حيث الاستعدادات والقدرات والاضطرابات النفسية التي يعاني منها الطالب ٠٠٠ الخ كما يقوم الاخصائي الاجتماعي بمقابلة أفراد الأسرة ، وزيارة المؤسسات التي التحق بها الطفل والحصول على معلومات عن تنشئة الطفل في بيئة الأسرة كما يقوم المعلم بدور فاعل في فحص امكانيات الطفل التعليمية كما يقوم الطبيب بالفحوص الطبية المختلفة ثم يتم كتابة تقرير شامل بناء على التشخيص أو يكون التعاون عندما يتم ذلك في المدرسة بين المعلمين بعضهم البعض أثناء الامتحانات وما يتم لها من اعداد وعلاقة المعلمين بإدارة المدرسة في كل مراحل الاختبارات ويصبح التقويم ذا اهمية بالغة عندما يتم اشراك الوالدين في عمليات التقويم واشراكهم كذلك في البرامج المختلفة.

٤- مراعاة مبدا الديمقراطية : يكون للتلميذ الحق في ابداء رأيه في المنظومة التربوية عند التقويم ، وله الحق في معرفة نتائج التقويم و حتى يكون التقويم ناجحا وفعالا لا بد أن يركز على : المعرفة التامة بطبيعة الظاهرة التي تقدم وتحدد نقاط القوة ، والضعف في وسائل التقويم التأكد من أن الذي يقوم بعملية التقويم شخص مؤهل ومدرّب ، الالتزام بالتوقيت الزمني لعملية التقويم (الخطيب ، طراونة ، ٢٠٠٢: ١٩)

• انواع التقويم :

١- **التقويم التمهيدي(القبلي):** ويتم هذا النوع من التقويم قبل البدء في تطبيق البرنامج للحصول على المعلومات الاساسية القبليّة، ويهدف الى قياس مدى استعداد الطلبة وامتلاكهم للمعلومات السابقة للتعليم اللاحق لتسهيل عملية التعلم(عقل، ٢٠٠٢: ٣٣).

٢- **التقويم البنائي او التكويني:** ويتم هذا النوع من التقويم اثناء سير عملية التعليم والتعلم بهدف متابعة الطلبة في تعلمهم والتأكد من ان التقويم يسير في اتجاه تحقيق الاهداف المرجوة له بالشكل الصحيح بما يوفر تغذية راجعة تجعل العملية التعليمية عملية متطورة اذ يتم التشخيص والعلاج في الوقت نفسه (موسى، ٢٠٠٧: ٣٤٨).

٣- **التقويم النهائي(الختامي) :** ويتم هذا النوع من التقويم في نهاية تنفيذ البرنامج التعليمي او نهاية عملية التدريس بهدف الحكم على مدى نجاح هذا البرنامج او مدى تحقيق الاهداف النهائية المتوخاة من عملية التدريس .

٤- **التقويم التتبعي:** يتم اجراء هذا النوع من التقويم بعد مرور فتره زمنية طويلة نسبيا لمتابعة نتائج التقويم الختامي لمعرفة التطور الذي يحصل لدى المتعلم، وان ما تم اكتسابه هل يحتفظ به ام قد زاد نتيجة خبراته الجديدة وهناك برامج تقيّمها الكليات تسمى برامج متابعة الخريجين او متابعة نتائج التجارب الجديدة في التدريس. (سلامة، ٢٠٠٨: ١٧٣).

ثالثا : مجال اصدار الحكم و يقسم التقويم الى نوعين:

١- **تقويم معياري المرجع:** هو عملية اصدار الحكم على اداء المتعلم عن طريق مقارنة اداءه بأداء اقرانه الاخرين على الاختبار نفسه او المقياس المستعمل، اي ان هذا التقويم يعتمد على مقارنة اداء الطالب بالمجموعة التي ينتسب اليها.

٢- **تقويم محكي المرجع:** هو عملية تحديد مستوى المتعلم وفق محك (مستوى) ثابت من دون الرجوع الى أداء الافراد الاخرين، وهذا المستوى يرتبط بالأهداف السلوكية للمادة الدراسية (مجيد وعيال، ٢٠١٢: ٨).

وظائف التقويم :

١- **التنبؤ بالمشكلات المستقبلية،** وهنا يبرز دور العلاج الوقائي.

٢- **تحليل المشكلات القائمة ،** ووصف العلاج المناسب (Cunningham، 1979:189)

٣- **التقويم يوجه عملية التعلم .**

٤- **التقويم يوجه عملية التدريس .**

٥- **التقويم وسيلة فاعلة في تقديم التغذية الراجعة في عملية التعلم والتعليم لكل من الاستاذ والتلميذ على حد سواء ويظهر ذلك في:**

١- **التعرف على مدى تحقيق الأهداف.**

ب- **أثر التدعيم في عملية التعلم (عبد الكريم ، ١٩٩٦ : ٢٢)**

• اسس التقويم وفوائده:

- ١- التقويم عملية أساسية وضرورية ومستمرة في مجال التربية الخاصة بدءا من مرحلة التهيئة حتى نهاية مراحل التعليم المحددة لكل فئة من فئات الطلاب •
- ٢- تتميز عملية التقويم في مجال التربية الخاصة بخصوصيتها التي تتفرد بها في ضوء خصائص كل طالب واحتياجاته •
- ٣- ألا تكون أساليب التقويم أو إجراءاته أو ممارساته أو أدواته أو نتائجه مصدر رهبة.
- ٤- أن تكون أدوات التقويم صادقة وممثلة لما يتوقع من الطالب تعلمه من المعارف والمهارات مبينة لمدى تمكن الطالب من المادة الدراسية وما يستطيع أدائه في ضوء ما تعلمه منها بحيث تقيس قدرة الطالب على حل المشكلات والتفكير السليم والتعلم الذاتي والتعلم المستمر وغيرها من القدرات الذهنية إضافة الى معرفة الحقائق وتذكيرها •
- ٥- ان تتوافر في اساليب التقويم وأدواته وظروف تطبيقه والقرارات المترتبة على نتائجه فرص متكافئة لجميع الطلاب • (شبر واخرون، ٢٠٠٦ : ٢٦٩)
- ٦- ان توفر ادوات التقويم معلومات عن العمليات التي يحدث بها التعلم مثل : مدى استفادة الطالب من استخدام بعض خطط التعلم لحل المشكلات والتوصل الى الاجابات الصحيحة والمراقبة الذاتية لمستوى التقدم وتعديله إضافة الى معلومات من شأنها مساعدة المعلمين وواضعي المناهج على تحسين تعلم الطالب ورفع كفاية أساليب التدريس وخاصة ما يتعلق بتوضيح المهارات وتحديدتها والمعارف التي يجب أن تركز عليها عملية التدريس •
- ٧ - النظر في نتائج أدوات التقويم ضمن تقويم شامل لظروف التعلم وبيئته وتقدم هذه الأدوات معلومات مستمرة مستوى تقدم الطالب يستفاد منها في تطوير أساليب التدريس والمناهج وحفز الطالب على بذل المزيد من الجهد ، للإفادة من الخبرات التعليمية •
- ٨- عدم استخدام نتيجة الطالب على نحو يؤثر في قرارات أخرى ليس لها علاقة بالغرض الأصلي لأداء التقويم أو محتواها • ((العدوان والحوامة، ٢٠١١ : ١٩٧).

٩- ان تعد نتيجة الطالب في التقويم مسألة تخصه وولي أمره والقائمين مباشرة على تعليمه ولا يجوز استخدامها بطريقة تؤدي الى معاملة الطالب معاملة تسيء الى تفاعله مع نفسه واحترامها أو مع الآخرين .

١٠- أن تبتعد المدرسة والمعلمون على اطلاق المسميات أو الاوصاف التي تؤدي نتائج سلبية على تحصيل الطالب في دراسته وذلك عند مخاطبته أو الإشارة اليه . (الكناني و علي، ٢٠١٢ : ٢٨٠).

١١- أن تتولى الجهات التعليمية بالتنسيق فيما بينها على وضع التنظيم الاداري المناسب للاختبارات وتنقيحها ، وتطبيقها ، وتصحيحها ورصد نتائجها وتحليلها وحفظ أسئلتها واسترجاعها وإعادة استخدامها والتبليغ عن نتائجها واجراء دراسات الصدق والثبات اللازمة عليها وتطويرها بما يتلاءم واستخداماتها والمقومات اللازمة لتحسين مستواها بما يضمن تكافؤ الفرص بين الطلاب وايجاد الأدوات الموحدة التي يمكن على ضوءها مقارنة النتائج .

١٢- أن تبنى أدوات التقويم وفق الأسس العلمية المتبعة وفي ضوء معايير تحددها الجهات التعليمية بالتنسيق فيما بينها للمستويات المقبولة مما هو متوقع تعلمه ، واكتسابه من أهداف التعلم ونواتجه وتطور الجهات التعليمية بالتنسيق فيما بينها الأدلة والاشارات اللازمة لبناء أدوات التقويم والتأكد من صدقها وثباتها (السليتي، ٢٠١٥ : ٤١٩).

١٣- أن تخضع عمليات التقويم واجراءاته وأساليبه لمراجعة مستمرة لتطويرها وتعديلها من قبل الجهات التعليمية بالتنسيق فيما بينها .

١٤- أن تتولى الجهات التعليمية بالتنسيق فيما بينها تطوير أدوات التقويم وأساليب الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .

١٥- يشمل هذا التنظيم جميع مراحل التعليم في معاهد وبرامج التربية الخاصة .

١٦- يطبق هذا التنظيم على مواد الخطة الدراسية جميعها باستثناء المواد التي ترى الجهات التعليمية بالتنسيق فيما بينها وضرورة ايجاد تنظيم خاص لتقويمها

١٧- ينقسم العام الدراسي الى فصلين يوزع بينهما مقرر المادة الدراسية ويراعى في ذلك ما يأتي

أ- الموازنة بين ما يعرض في مقرر المادة من حيث المحتوى والوقت في كل فصل •

ب- توزيع مقرر المادة في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية وفقا لما تتطلبه المهارات الأساسية من وقت لتعلمها.

ج - يجوز استثناء بقرار من الجهات التعليمية المعنية بالتربية الخاصة أن تكون دراسة كامل منهج بعض المواد الدراسية خلال فصل واحد أو تجزئته على أكثر من فصلين دراسيين. (السليتي، ٢٠١٥: ٤٢٠).

• أهداف التقويم:

١- تحديد مستوى أداء الطالب في مجال المعلومات والمهارات والسلوكيات المستهدفة في المواد الدراسية خلال العام الدراسي أو في نهاية الخطة التربوية •

٢- التعرف على مدى تقدم الطالب نحو تحقيق الأهداف المحددة ضمن برنامج التعليم الفردي المستمد من خطته التربوية الفردية •

٣- التأكد من مستوى استقرار أداء الطالب ومستوى تقدمه من خلال المتابعة والتقويم المستمرين •

٤- تطوير برنامج الطالب وتحسين مستوى الخدمات المقدمة له بناء على المعلومات التي يتم جمعها أثناء عملية التقييم بأنواعه • (الدهمسي، ٢٠٠٧: ٣٣)

- معايير التقويم:

ان عملية التقويم يجب ان تخضع للمعايير التالية:

- تجري عملية التقويم واجراءاته بدلالة الاهداف المحددة.
- تستند على أداة تم التأكد من صدقها وثباتها وموضوعاتها •
- عملية التقويم شاملة لجميع عناصر المنهج.
- مستمرة تلازم المراحل المتتابعة طوال العام الدراسي.
- شاملة لجميع نواتج التعلم المتعلقة بالجانب العقلي والوجداني والمهارى.
- يشارك فيها كل من له صلة بالمنهج لا سيما المعلمون والمتعلمون.
- مراعاة خفض الكلفة الاقتصادية والجهد المبذول واختصار الوقت.

- اختيار الزمان والمكان الملائم لعملية التقويم.
- تخضع عملية التقويم الى تخطيط مسبق.
- يكون التقويم وسيلة لتحقيق التحسن في العملية التعليمية لا غاية بحد ذاته.
- تتنوع الوسائل والادوات المستخدمة في التقويم(الهاشمي وعطية، ٢٠٠٩: ١٠٨).
- اخلاقيات التقويم:

وهناك مجموعة من الاخلاقيات التي يجب ان يتحلى بها القائمون على عملية التقويم، ويمكن التعبير عنها بالاتي:

- الخبرة والدراية في مجال التقويم.
- الموضوعية والابتعاد عن الذاتية.
- تعريف المشاركين بعملية التقويم بأهداف التقويم.
- الحفاظ على سرية المعلومات التي يقدمها المشاركون في عملية التقويم.
- احترام الآخرين والتعاون معهم(الربيعي، ٢٠١٦: ٢٨٠).
- الاحاطة بوسائل القياس والتقويم وطرق بناءها.
- العدالة في اصدار الحكم وتقصي جوانب القوة والضعف.
- معرفة الاساليب والمعالجات الاحصائية اللازمة لعملية التقويم.
- تقديم تقرير مفصل وموضوعي عن نتائج التقويم.
- التحلي بالصبر والقدرة على التحمل(عطية، ٢٠١٣: ٢٠٤).

-خطوات التقويم:

تتم عملية التقويم وفق الخطوات التالية:

- ١- **تحديد الاهداف:** ان الخطوة الاولى من التقويم هي تحديد الاهداف في سبيل اصدار احكام علمية مناسبة و يجب ان تتسم لكل الاهداف بالتوازن والدقة والشمول والوضوح.
- ٢- **تحديد وسائل التقويم:** وتتمثل بالاختبارات والمقاييس بأنواعها والملاحظة، والتي يمكن الاستفادة منها للحصول على البيانات اللازمة لذلك(الجابري وآخرون، ٢٠١١: ١٣٩).

٣- تحديد موضوع التقييم المراد تقويمه: وقد يكون المنهج ومكوناته والطالب والمدرس والادارة والاشراف التربوي والمدرسة وغير ذلك.

٤- تنفيذ التقييم: ويتطلب اتصالاً وثيقاً بالجهات ذات العلاقة وتفهماً من الجهات التي يتناولها التقييم والتعاون للوصول الى نتائج افضل.

٥- تفسير البيانات: وهي العملية التي يتم من خلالها تحليل النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات في ضوءها.

٦- تجربة الحلول المقترحة: ان المقترحات والحلول المقدمة لا تعدو ان تكون افتراضات تقام على اساسها الخطة، لذلك يجب ان تخضع المقترحات للتجربة للتأكد من سلامتها.

٧- متابعة النتائج: عملية التقييم لا تنتهي بانتهاء تنفيذ المقترحات لأنها تحتاج الى متابعه لتحديد مدى اثرها في تحقيق الاهداف الموضوعه، وقد تظهر خلال التطبيق مشكلات لم تكن متوقعه وهذه بدورها لابد ان تكون موضع بحث ودراسة وهكذا نجد ان العملية التقييمية مستمرة وان اختلفت ابعادها واهدافها من موقف لآخر (محمد، ٢٠١٦: ٤٩-٥٠).

- اسباب التقييم:

تتم عملية التقييم لأسباب عدة منها:

- معرفة القائمين على العملية التعليمية بجدوى البرامج الدراسية المطبقة في المدارس.
- متابعة سير المنهج الدراسي ومكوناته ومدى الافادة منه.
- زيادة المعارف والمعلومات التي تقتضي القيام بعملية التقييم لأخذ المفيد منها.
- عدم رضى اولياء امور الطلبة عن نتائج ابناءهم ورغبتهم في معرفة اسبابها.
- التغيرات المستمرة التي تستدعي تغيير المناهج وبالتالي ضرورة تقويمها (الحكمي، ٢٠٠٥ : ٢٤).
- الحكم على قيمة الاهداف التربوية التي تتبناها المدرسة والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة المتعلم ولفلسفة المجتمع.
- اكتشاف نواحي القوة والضعف في العملية التعليمية وتصحيح مسارها.

- مساعدة المدرسين على ادراك مدى فاعليتهم في التدريس وفي مساعدة المتعلمين على تحقيق اهدافهم (سلسلة المعارف، ٢٠١١: ٢١٨).

ان اهمية عملية التقويم تكون في ثلاث نقاط رئيسية .

- ان نتائج التقويم تمنح المخططين التربويين فرصة لاستثمار تلك النتائج في عملية التطوير التربوي .

- تحديد نقاط القوة والضعف على البرامج التعليمية المقدمة للتلاميذ .

- لغرض الاستفادة من نتائج التقويم من الافضل التركيز على البرامج التعليمية وتطويرها

ومعرفة نوع القصور في تطبيق البرامج وتعديله (Corn bach 198 2:87).

• وظائف التقويم:

على الرغم من ان وظيفة التقويم هو توفير تغذية راجعة لازمة للمحافظة على توازن العملية التعليمية واستمرار نمائها المتصاعد الا اننا نستطيع ان نلخص وظائف التقويم بالنقاط الاتية:

١- تعليمية:

أ. تقويم مداخلات المنهاج والكشف عن مدى كفايتها ويشمل هذا تقويم، الاهداف والمحتوى واستراتيجيات التعليم والتعلم ومستوى المتعلمين وحاجاتهم وميولهم واتجاهاتهم.

ب. تقويم المخرجات التي تمثل ما اكتسبه الطلبة في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في ضوء الاهداف المرغوبة (مازن، ٢٠٠٩: ٥٨٩).

ت. تقويم مسار عملية التعلم واختيار مدى نجاح هذا المسار من حيث المحتوى

واستراتيجيات التعليم والتعلم والتفاعل الذي يحدث في المنظومة التعليمية، بقصد تصحيح مسارها وتوجيهه (عزيز، ٢٠٠٥: ٩٠).

٢- تنظيمية:

أ- الحصول على المعلومات الكافية واللازمة لتقسيم الطلبة وقبولهم وتوجيههم تعليمياً او مهنيّاً ووضع البرامج والخطط اللازمة لذلك.

ب- الحصول على البيانات والمعلومات الكافية واللازمة عن مدى كفاية الامكانيات البشرية والمادية بقصد الافادة منها على افضل وجه .

ت- الحصول على البيانات والمعلومات الكافية لأولياء الامور والمجتمع ومؤسساته المختلفة لحسن الاستفادة من مخرجات التعليم (لبيب وآخرون، ١٩٨٤: ١٣٤-١٣٥)

• مجالات التقويم:

تتسع مجالات التقويم لتشمل جميع جوانب العملية التعليمية، ومن هذه المجالات ما يأتي:

١- **تقويم المتعلمين:** ويهدف هذا التقويم الحصول على المعلومات والملاحظات عن المتعلمين و مستوى تحصيلهم وقدراتهم واستعداداتهم لغرض اصدار احكام عن العوامل التي تتدخل في تعلمهم واتخاذ القرارات التي تساعد على مواصلة دراستهم.

٢- **تقويم اداء المدرس:** ومن خلال التقويم يمكن التعرف على كفاءة المدرس وقدرته على توصيل المعلومات للمتعلم ومساعدته على الفهم والاستيعاب وادارة البيئة الصفية (الربيعي، ٢٠١٦: ٢٧٢).

٣- **تقويم المنهج:** ويتضمن تقويم كل عنصر من العناصر التي يشتمل عليها المنهج من، اهداف ومحتوى وانشطة تعليمية وطرق تدريس واساليب التقويم المتبعة، اذ من خلال التقويم يمكن الحكم على:

- مدى ملائمة اهداف المنهج ومناسبتها لطبيعة المتعلم وميولة، وحاجاته، وقدراته، ومدى ارتباطها بفلسفة المجتمع وثقافته.

- مدى مناسبة محتوى المنهج لكل من الاهداف، والمتعلمين، ودوره، واسهامه في تطوير المجتمع.

- مدى مناسبة طرائق التدريس والانشطة التعليمية واساليب التقويم المستخدمة ومدى ملائمة هذه الجوانب وتكاملها مع اهداف المنهج ومحتواه وطبيعة المتعلمين والامكانيات المتاحة.

٤- **تقويم النظام التعليمي:** بهدف الحكم على امكانية نجاح النظام التعليمي في احداث التغييرات المرغوبة في سلوك المتعلمين (الطناوي، ٢٠١١: ٢٢٨).

• شروط التقويم الجيد:

هناك مجموعة من الشروط الواجب توافرها في التقويم الجيد، يمكن اجمالها في الاتي:

- اجراء التقويم بدلالة الاهداف مع استخدام جميع ادوات التقويم الملائمة والممكنة شرط صدقها وثباتها.

- تناول عملية التقويم جميع عناصر المنهاج اي يكون شاملاً.

• استمرارية التقييم وعدم اقتصاره على التقييم الختامي النهائي وذلك لتصويب الاجراءات وتصحيحها في حالة اكتشاف الخلل اولا بأول.

• ان يكون التقييم انسانياً واقتصادياً مع اختيار الزمان والمكان المناسبين لعملية التقييم.

• التخطيط لعملية التقييم وتجنب العشوائية في العمل حتى لا تضيع الجهود والامكانات (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩: ١٠١).

تقويم البرامج : ويرى ملحم (٢٠٠٥) ان تقويم البرامج يشير الى الدراسة المنهجية لكل ما يحدث داخل اي برنامج، ورصد نتائجه لغرض ادخال التحسينات عليه او على البرامج المرتبطة به ،كما تشير كلمة برنامج الى تنظيم لعملية التعليم و التعلم في المدارس ، ويتضمن هذا التنظيم مواد التعليم والكتب المدرسية المتعلقة بها ، وتتضمن عملية تقويم البرامج الامور التالية :

١. تحديد مستويات البرامج •

٢. البحث عن اي تعارض بين اي من جوانب البرامج والمعايير •

٣. استخدام المعلومات لتعديل مستويات البرنامج • (ملحم، ٢٠٠٥: ٧٦)

ويرى (العمايرة ، ٢٠١٣) ان وتقويم البرامج: هو العملية التي تهدف الى تحديد نجاح أو اخفاق البرنامج التعليمي في تحقيق النواتج المرغوب فيها على مستوى نحو تعلم الأطفال الذين قدم لهم هذا البرنامج وتتضمن هذه العملية تحليل الأنشطة التي يتم تنفيذها في ضوء معايير معينة ليتسنى اتخاذ القرارات حول فاعلية تلك الأنشطة في مساعدة الأطفال على تحقيق الأهداف المحددة مسبقا ، ولعل أهم سبب وراء هذا الاهتمام المتزايد بالتقييم البرامجي هو الحرص على تطبيق مبدأ المساءلة أو المحاسبة وضبط الجودة الذين تتعاضم الحاجة اليهما فالهدف الأساسي الذي يؤمل من تقييم البرامج تحقيقه هو توفير المعلومات المناسبة لأخذ القرارات اللازمة (العمايرة ، ٢٠١٣ : ٥٩)

ثانيا : البرامج التعليمية: (The Education Program)

• البرنامج : (programmer/program):

مصطلح عام يشير الى معان عدة تختلف باختلاف المجال الذي يذكر فيه وبصفة عامة

فان البرنامج هو: مجموعة اجراءات ، وخطوات، وتعليمات وقواعد يتم اتباعها لنقل خبرات محددة

مقروءة ، أو مسموعة أو مرئية، مباشرة ، أو غير مباشرة تعليمية ، أو ترفيهية أو تثقيفية ، وذلك لفرد أو مجموعة أفراد أو جمهور كبير في مكان واحد أو في أماكن متفرقة ، لتحقيق أهداف محددة .
(سالم، ١٩٩٤ : ٨ : ١٤)

ويرى صبري ان البرنامج التعليمي (Instructional Program) هو نوع من البرامج ينطوي على تحقيق اهداف تعليمية مباشرة ، او غير مباشرة والبرامج التعليمية متنوعة منها ما هو مسموع ومنها و منها ما هو مقروء ومنها ما هو تدريبي ومنها ما يختص بأعداد الفرد لعمل او وظيفة محددة .

وهو كل ما يتلقاه الفرد داخل اية مؤسسة تعليمية ، او خارجها من خبرات هادفة ينتج عنها تغيير في سلوكه المعرفي والمهارى ، والوجداني على نحو مرغوب . وقد يكون البرنامج التعليمي ذاتيا فرديا ، او جماعيا (صبري ، ٢٠٠٢ : ١٤٥)

وعرفه (العجمي ، ٢٠٠١) : خطة تعليمية يتم وضعها لمتعلم فرد ، او لصف تعليمي ، او لمؤسسة تعليمية ، او لعدد من المؤسسات التعليمية يستغرق تنفيذها يوم دراسي واحد ، او بضعة ايام او فصل دراسي ، او عام دراسي كامل ، او اكثر من ذلك ، حيث تضم تلك الخطة مجموع الخطوات والاجراءات والدروس والانشطة التي يجب على المتعلمين تلقيها وتعلمها داخل حجرات الدرس او خارجها ، وذلك في مدة زمنية محددة ، فيقال بان المنهج المدرسي يحتوي على برنامج للتربية الاسلامية واخر للغة العربية وثالث للعلوم ، ورابع للرياضيات ، وهكذا (العجمي ، ٢٠٠١ : ٢٠).

• البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة :

تشمل التربية الخاصة عددا من الخدمات والبرامج ، التي تتفاوت ما بين الدمج الكلي في المدارس العادية والالتحاق بالمدارس الخاصة المستقلة ولا يمكن تفضيل برنامج على آخر ، واختيار البرنامج المناسب يعود الى عدة عوامل منها: نوع الحاجات الخاصة ، ودرجة الاختلاف والامكانيات المتوفرة وتوفر الاختصاصيين .

• مبادئ التربية الخاصة:

١- التربية الخاصة المبكرة اكثر فاعلية من التربية في مراحل العمرية المتقدمة .

٢- تتضمن التربية الخاصة تقديم برامج تربوية فردية .

٣- توفير الخدمات التربوية الخاصة يتطلب قيام فريق متعدد التخصصات بذلك ويشمل الفريق : اختصاصي التربية الخاصة ، الاختصاصي الاجتماعي الاختصاصي النفسي المعالج الوظيفي ، المعالج الطبيعي ، المرشد اختصاصي تربية رياضية المعدلة اختصاصي العمل الاجتماعي ، الطبيب، الممرضة ، تعليم الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة التربوية القريبة من البيئة التربوية العادية .

٤- يؤثر الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة على جميع أفراد الاسرة والمدرسة ليست بديلا عن الاسرة. (غال، ٢٠٠٨ : ٥٨)

تتضمن برامج التربية الخاصة نشاطات وخدمات أساسية هامة:

أ - مصطلح البرامج التربوية:

قام رينو لدر (١٩٦٢م) بتلخيص التدرج الهرمي للخدمات التي يمكن تقديمها للأطفال غير العاديين ، ففي قاعدة الهرم تظهر حالات الاعاقة البسيطة ، وفي قمة الهرم تظهر حالات الاعاقة الحادة اما المشكلات البسيطة فتقسم غالبية هذه الحالات اذ تتلقى الفصول الدراسية بصورة طبيعية . ولقد تطورت برامج التربية الخاصة بشكل ملحوظ في معظم دول العالم وخاصة دول العالم المتقدمة ، ويوضح الشكل التالي التنظيم الهرمي لتطوير برامج التربية الخاصة .

١- مراكز الإقامة الكاملة (Residential School) : يقضي افراد ذوي الاحتياجات الخاصة كل وقتهم في مثل هذه المراكز، بحيث تقدم لهم أشكال مختلفة من الخدمات من طبية، وتربوية، ونفسية، واجتماعية، وتأهيلية وغيرها ، ويمثل هذا النوع من البدائل النوع التقليدي حيث ينزل فيه الافراد ذوي الاحتياجات الخاصة عن المجتمع الخارجي العادي .

٢- مراكز التربية الخاصة النهارية (Special Day Care Schools) : وهنا يقضي افراد ذوي الاحتياجات الخاصة جزءا من يومهم في مدارس خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة ، بينما يقضون باقي اليوم في منازلهم ، ويتضح الفرق بين هذا النوع والنوع السابق في امكانية توفير فرص أكبر للدمج الاجتماعي (منسي ، ٢٠٠٤ : ٧٦) .

٣- الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية (Special Classes With Regular) : ظهر هذا النوع من الصفوف نتيجة للانتقادات التي وجهت الى مراكز التربية الخاصة النهارية ونتيجة لتغير الاتجاهات العامة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة من السلبية الى الايجابية ، ويخصص في هذا النوع من البرامج صفوف خاصة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ملحقة بالمدرسة العادية ، وغالبا ما

يكون عدد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف لا يتجاوز العشرة تلاميذ، ويتلقى هؤلاء الطلبة برامج تعليمية في صفوفهم الخاصة من قبل مدرس التربية الخاصة ، كما يتلقون برامج تعليمية مشتركة في الصفوف العادية وفي نفس المدرسة ومع زملائهم من الطلبة العاديين ، ويهدف هذا النوع من البرامج الى زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين ، وفي نفس الظروف الاجتماعية المدرسية ، كما يبدو ميزات هذه البرامج في أنها قريبة في جوها العام الأكاديمي والاجتماعي من المدارس العادية ومع ذلك فقد وجهت انتقادات لها تتمثل في مدى صعوبة الانتقال من الصفوف الخاصة الى الصفوف العادية وتحديد المواد المشتركة بين الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ، والمواد غير المشتركة .

٤- الدمج التربوي /الأكاديمي (Mainsteamng)

يعني اشراك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في مدرسة واحدة تشرف عليها نفس الهيئة التعليمية وضمن نفس برنامج الدراسة ، وقد تقضي الحالة وجود اختلاف في مناهج الدراسة المعتمدة .(عبد الغني، ٢٠١٦ : ٢١٠)

٥- الدمج الاجتماعي (Normalization): ويعني التحاق الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالصفوف العامة بالأنشطة المدرسية المختلفة كالرحلات وحصص التربية الرياضية والفنية والموسيقى والأنشطة الاجتماعية المتعددة ،وهو أبسط أنواع وأشكال الدمج حيث لا يشارك ذوي الاختلاف نظيره العادي في الدراسة داخل الفصول الدراسية وإنما يقتصر على دمجهم في الأنشطة التربوية الترويحية والاجتماعية المختلفة .

ب- مصطلح البدائل التربوية:

يشير مصطلح البدائل التربوية الى المكان التربوي ، الذي يمكن أن يتعلم به الأفراد ذوي الحاجات الخاصة ، ويتوقف اختيار هذا المكان التربوي على عدة عوامل : منها شدة الاعاقة والوقت الذي حدثت فيه الاعاقة . ويقصد بالبرامج التربوية ،طبيعة البرنامج التربوي ونوعه ومحتويات البرنامج وما يمكن ان تقدمه للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

البدائل التربوية: هناك عدة انواع من البدائل التربوية التي يمكن توفرها للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ، حسب النوع والدرجة والشدة لدى الفرد من ناحية ، ومدى ملائمة جاهزية البديل التربوي لقدرات الفرد من ناحية أخرى (كرم الدين، ٢٠٠٦ : ٩٨)

١- **الدمج التربوي:** تعتبر قضية الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة من القضايا المطروحة في الميدان التربوي وخاصة في السنوات الاخيرة من القرن الماضي ، وذلك لعدة اعتبارات منها : كبر حجم مشكلة هؤلاء الاطفال ، وقلة عدد المختصين في المؤسسات والمراكز المختلفة ، ولان عملية الدمج توفر على الدولة النفقات الباهظة لا نشاء مراكز للتربية الخاصة وكذلك دور القوانين والتشريعات المحلية لبعض الدول العالمية التي نادت بالمساواة ما بين حقوق الاطفال سواء كانوا من ذوي الاحتياجات الخاصة أو العاديين • (الفوزان ، ١٩٩٨ : ٢٠)

• اشكال الدمج التربوي:

يتميز المج بأشكال وانواع مختلفة فهو لا يقتصر على شكل واحد ، ويمكن توضيح اشكال الدمج على النحو التالي:

- الدمج المكاني :

ويقصد به اشتراك مؤسسة /مدرسة التربية الخاصة مع مدارس التربية العامة (المدارس العادية) بالبناء المدرسي فقط ، بينما تكون لكل مدرسة خططها الدراسية الخاصة وأساليب ترتيب ، وهيئة تدريس خاصة بها ويجوز ان تكون الادارة لكليهما واحدة •

- **الدمج الاجتماعي :** ويعني التحاق الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالصفوف العامة بالأنشطة المدرسية المختلفة كالرحلات وحصص التربية الرياضية والفنية والموسيقى والأنشطة الاجتماعية المتعددة ،وهو أبسط أنواع وأشكال الدمج حيث لا يشارك ذوي الاختلاف نظيره العادي في الدراسة داخل الفصول الدراسية وانما يقتصر على دمجهم في الأنشطة التربوية الترويحية والاجتماعية المختلفة •

- **الدمج الجزئي :** ويقصد به دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مادة دراسية او اكثر مع نظيره العادي داخل فصول الدراسة العادية •

- **الدمج المجتمعي :** ويقصد به اعطاء الفرص لذوي الاحتياجات الخاصة للاندماج في مختلف أنشطة وفعاليات المجتمع وتسهيل مهمتهم في أن يكونوا أعضاء فاعلين ويضمن لهم حق العمل باستقلالية وحرية التنقل والتمتع بكل ما هو متاح في المجتمع من خدمات •

-**الدمج المهني :** ويقصد به تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة قوانين وانظمة العمل في المهن المختلفة والحياة خارج اطار المدرسة أو المؤسسة التي يتعلم أو يتواجد فيها بصورة دائمة ومستمرة (عبد الغني ، ٢٠١٦ : ٢١١) .

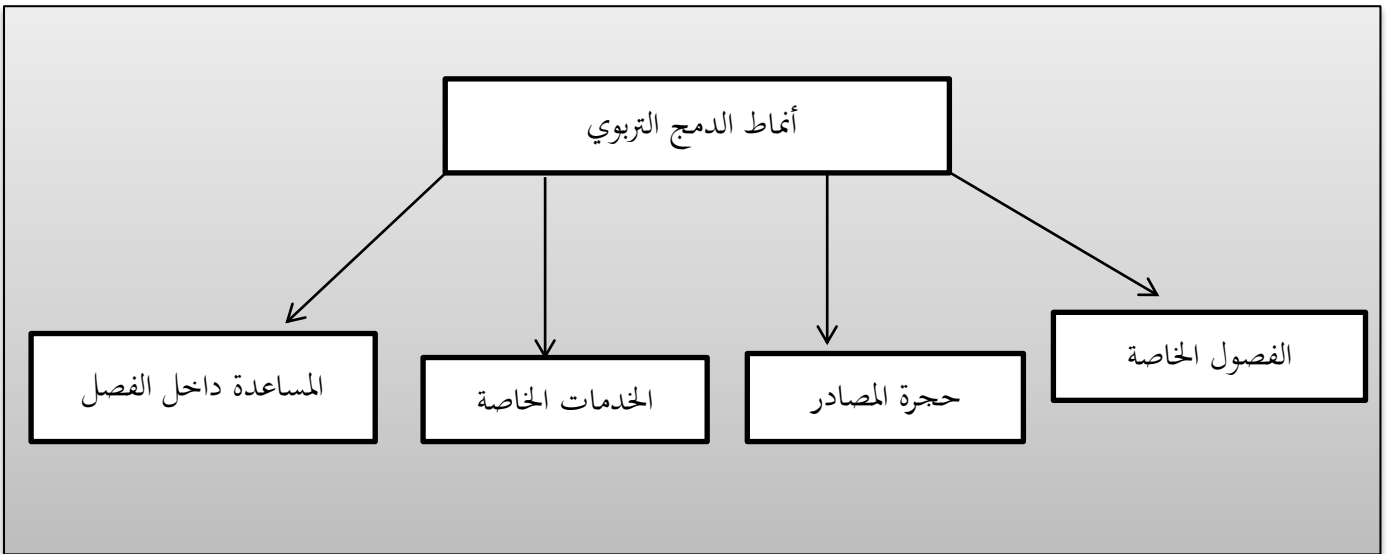
انماط الدمج التربوي:

-**الفصول الخاصة** : وفيها يلتحق الطفل بفصل خاص بذوي الاحتياجات الخاصة ويكون ملحقاً بالمدرسة العادية في بادئ الامر ،مع اتاحة الفرصة أمامه للتعامل مع أقرانه العاديين بالمدرسة أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي •

- **حجرة المصادر** : ويتم وضع الطفل في الفصل الدراسي العادي مع تلقيه مساعدة خاصة بصورة فردية في حجرة ملحقة بالمدرسة حسب جدول يومي ثابت وعادة ما يعمل في هذه الحجرة معلم أو أكثر من معلمي التربية الخاصة الذين أعدوا خصيصاً للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة • (البحيري ،٢٠٠٤ : ٩٠) .

- **الخدمات الخاصة** : يلحق الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة بالفصل العادي مع تلقيه مساعدة خاصة من وقت لآخر بصورة غير منتظمة في مجالات معينة مثل :الكتابة أو الحساب ، وغالباً ما يقدم هذه المساعدة للطفل معلم التربية الخاصة متنقل (متجول) يزور المدرسة مرتين أو ثلاث مرات أسبوعياً •

• **المساعدة داخل الفصل** :يلحق الطفل بالفصل العادي ، مع تقديم الخدمات اللازمة له داخل الفصل حتى يمكن الطفل أن ينجح في هذا الموقف ، وقد تتضمن هذه الخدمات استخدام الوسائل التعليمية أو الاجهزة التعويضية ، او الدروس الخصوصية ويمكن تلخيص أنماط الدمج التربوي في المخطط التالي :



الشكل (١) يوضح أنماط الدمج التربوي

إيجابيات الدمج التربوي :

- يساعد الدمج في استيعاب عدد من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة .
- تقديم الخدمات الخاصة والمساندة للطلاب من غير ذوي الاحتياجات الخاصة .
- يساعد في تخليص أسر الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من الشعور بالذنب والاحباط
- يساهم في اعداد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ويؤهلهم للعمل والتعلم مع الاخرين في البيئة الأقرب للمجتمع الكبير والأكثر تمثيلا له .
- يدخل مهارات واساليب مدرسي التربية الخاصة الى المدرسة العادية ومناهجها للاستفادة منها .
- دعم النشاط المدرسي . (قطناني ، ٢٠١٢ : ١٦٣)
- اعطاء فرصة للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن البيئة التعليمية والانفعالية والسلوكية .
- تخليص أسرة الطفل من الوصمة (stigma) جراء الشعور بحالة العجز التي تدعمت بسبب وجود الطفل في مركز خاص .
- يساعد الطفل في تحقيق ذاته ويزيد دافعيته للتعلم .
- يساهم في تعديل اتجاهات الناس والاسرة والمعلمين والطلاب في المدرسة العامة .
- تمكين الطفل من مجابهة الحياة بعد التعليم الرسمي كعضو فعال مسؤول في المجتمع بأقصى قدر من الاستقلالية ، واعداده لمهنة ما واتاحة الفرصة لتعلم بعض الانشطة لشغل وقت فراغه وتمكنه من الحياة باستقلالية داخل المنزل (Brown.1976:9)

• سلبيات الدمج التربوي :

- تؤدي عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة الى تقليد الطفل العادي حركات الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة اذا ما التقيا في مكان واحد .
- عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين تزيد من شدة القلق لدى هؤلاء الطلاب .
- يؤثر وضع ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين على تنفيذ البرنامج التعليمي ككل .
- تؤدي عملية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية الى فشلهم في الانشطة اللامنهجية .

- يشعر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالفشل والاحباط لعدم قدرتهم على مجاراة زملائهم العاديين من الناحية الأكاديمية. (سلامة، ٢٠١٦: ٦٠)
- قد يساهم برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في زيادة عزلة الكثير منهم عن المجتمع المدرسي.
- ان الأنشطة التي يتم تقديمها في اطار التعليم العام لا تتناسب مع حاجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة
- قد يشعر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالخجل الشديد من اعاقتهم داخل الفصل العادي ،وقد يرجع ذلك الى أن متطلبات المدرسة قد تفوق قدرات الطفل وامكانياته.
- تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية يحرمهم من الاهتمام والتعلم الفردي والوسائل التعليمية الفردية التي يمكن أن تتوفر في مدرسة التربية الخاصة.
- مشكلة زيادة العزلة الاجتماعية بين الاطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ، وذلك عندما لا تسمح ظروفهم بالمشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة سواء الاجتماعية أو الرياضية ... الخ. (سلامة، ٢٠١٦: ٦١).
- لا يمكن ان نقول ان هناك منهاجا تعليميا موحدًا يصلح لجميع الافراد ذوي الاحتياجات الخاصة ، على اختلاف العمر ، والفئة ، التي ينتمون اليها ، ولاكن يمكن تقديم الخدمات التربوية من خلال:
 - ١- المنهاج العدي : وهو نفس المنهاج الذي يقدم للطفل العادي ، مع اجراء بعض التعديلات عليه ، التي تفرضها طبيعة الفئة التي ينتمي اليها الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة .
 - ٢- المنهاج الخاص ويتم من خلاله تدريب ذوي الاحتياجات الخاصة ،على بعض المهارات والقدرات التي تفرضها الفئة التي ينتمي اليها الفرد ،وقد يختلف هذا المنهاج بين فرد واخر او من فئة لأخرى وذلك حسب الإمكانيات والقدرات الموجودة لدى هؤلاء . (يحيى ، ٢٠٠٥ : ٢٤)
- الوسائل والادوات التعليمية :
- ١-الوسائل التعليمية التقليدية :وهي نفس الوسائل التعليمية المستخدمة مع الاطفال العاديين .
- ٢- الوسائل التعليمية المكيفة او المعدلة :وهي الوسائل التعليمية المستخدمة مع العاديين ،مع اجراء تعديل عليها ،لتناسب فئات ذوي الاحتياجات الخاصة والانطلاق بذلك مما هو موجود لا مما هو مفقود .

٣- الوسائل التعليمية الخاصة : وهي الوسائل التعليمية التي صممت لتناسب حاجات الاطفال ذوي الحاجات الخاصة كل حسب الفئة التي ينتمي اليها .

ومن خلال ما تقدم يلاحظ بأنه حتى يتم توفير بيئة تعليمية مناسبة لذوي الحاجات الخاصة ،فان ذلك يتطلب اجراء تعديلات على المحتوى التعليمي والمكان التعليمي قبل تقديم البرامج التربوي لذوي الحاجات الخاصة .

١- المحتوى التعليمي : لابد من اجراء بعض التعديلات على المنهاج المقدم للطفل العادي ، بإضافة بعض النقاط او الاهداف المشتقة من القيود التي تفرضها الفئة التي ينتمي اليها من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة .

٢- المكان التعليمي : لابد من مراعاة الفئة التي ينتمي اليها وخصائص تلك الفئة قبل البدء بالعملية التربوية لهؤلاء الافراد .

وقبل البدء بتقديم البرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة سواء كانت هذه البرامج عامة (المنهاج العادي) أو خاصة (المنهاج الخاص) فلا بد من مراعاة ما يلي:

١- التعرف الى مقدار الحاجة الى خدمات التربية الخاصة ثم تحديد هذه الخدمات .

٢- وضع الخطة الفردية والخطة التعليمية الفردية .

٣- تحديد المكان الذي سيتم فيه تقديم الخدمات (Hallahan& Kauffman;2003)

الخدمات التربوية التي يمكن ان تقدمها الأسرة للطفل غير عادي

١- توفير الجو النفسي الهادئ الآمن في المنزل وتجنب حدوث مشكلات العائلة أمام الطفل لأن ذلك

يولد لديه عدم الشعور بالأمان والخوف من الضياع، وعدم الشعور

بالرضا، واليأس، فضلاً عن العصبية .

٢- التعامل مع الطفل الغير عادي باللين لأن القسوة تدفعه الى الكذب والعناد والتذمر كنوع من

الاحتجاج وقد يتطور الأمر الى الاعتداء اللفظي على الوالدين .

٣- الطفل يحب التقليد فقدموا له النموذج الأخلاقي الجيد والسلوك الطيب .

٤- عدم اشعار الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة بأنه مشكلة في البيت وانما يجب تقبله كما هو ومساعدته على تقبل ذاته .

٥- أهمية معاملة الطفل الغير عادي على انه طفل عادي واثاحة الفرصة له للقيام بمهام محددة ليتعود على المسؤولية واكتساب الثقة بالنفس . (Ariel & 2002: 68)

٦- ضرورة اصطحاب الطفل عند الخروج من المنزل للنزهة أو الزيارة أو التسوق ،فهذا يفيد في تنمية سلوكه التكيفي مع المجتمع ويمكنه من الاعتماد على نفسه .

٧- توفير أنشطة والعب تستثير حماس الطفل للعب بما يساعده على النمو السوي في جميع النواحي .

٨- تخصيص وقت كافي للجلوس مع الاطفال وتبادل الاحاديث معهم .

٩- الحرص على توزيع رعاية متوازنة بين الأبناء العاديين وغير العاديين ليتحقق التكيف الاجتماعي .

١٠- تشجيع السلوك الجيد وتعديل السلوك الغير مقبول .

١١- الكشف المبكر عن حالة الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة وعرضه على الاختصاصيين لتحديد حالته والتعاون مع المدرسة لتوفير خدمات متكاملة .

١٢- غرس الاخلاق الحميدة في نفوس الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتعريفهم بخالقهم واهمية الولاء له والطاعة (Galloway & Goodwin ,2007 :98) .

• دور المدرسة في رعاية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة .

مع بدء تطبيق نظام الدمج الشامل لغير العاديين في المدارس العادية ، برزت اهمية وضع برامج تربوية تعليمية خاصة ،وتوفير المعلم المتخصص في مجال التربية الخاصة ولعل البرامج التي تقدمها كليات المعلمين وغيرها من المؤسسات التربوية تعد مؤشرا ايجابيا للاهتمام بأعداد المعلم المتخصص، الا ان الفترة التدريبية المنفذة لا تفي بالغرض ونأمل ان تزداد حتى تعم الفائدة وتتاح الفرصة لدراسة أكثر عمقا في مجال التربية الخاصة . (peter & 1998:65)

ان التحاق التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية له اهمية كبيرة ، فوجود التلميذ في المدرسة العادية مع زملاء عاديين يساعده على تحقيق اهداف منها :

- ١- الشعور بالانتماء الى الجماعة والتواصل معها فينمو سلوكه التكيفي .
- ٢-يستطيع التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تكوين صداقات فيتعلم كيفية التعامل مع الاخرين .
- ٣- البرامج التأهيلية التي تنفذها المدرسة تساعده على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس وتجعله قادرا على الاستقلال الاجتماعي والاقتصادي في المستقبل .
- ٤- ان الجو المدرسي الذي يشتمل على برامج تربوية وانشطة مختلفة يعتبر بيئة خصبة تنمو فيها قدرات التلميذ المختلفة العقلية منها والحركية .(المصري ، ٢٠٠٤ : ١١٨)

• الاعتبارات التربوية للتعامل مع التلاميذ غير العاديين في المرسنة:

- ١- التهيئة النفسية لتلاميذ المدرسة لتقبل زميلهم الغير عادي وحسن التعامل معه .
- ٢- اعداد الفصول بما يحقق للتلميذ غير العادي مكانا ملائما له في الصف ،مع توافر الشروط الصحية مثل التهوية والاضاءة وترتيب المقاعد .
- ٣- مراعاة ظروف التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (جسميا أو بصريا أو سمعيا أو عقليا)عند الشرح والحرص على استخدام الوسائل السمعية والبصرية والتعليمية المناسبة .
- ٤- حسن التعامل التلميذ الغير عادي والصبر والتأني في تدريسه ،ومنحه الوقت الكافي اذا كان معاقا .
- ٥- معاملة التلاميذ غير العاديين بالرفق واللين واستخدام أساليب التعزيز المتنوعة فالابتسامة والمديح يكون لهما اثر عميق في نفسه فيجتهد ويثابر

(Thousand & Villa, 2007 56)

• أساليب تدريس غير العاديين في المدارس العادية :

يعتقد بعض الالباء والمعلمين ان هناك صعوبة في ايجاد طريقتين مختلفتين للتدريس في فصل واحد يضم العاديين وغير العاديين لكن الدراسات التربوية أفرزت لنا ما يسمى بالبرنامج التعليمي الفردي

الذي يسمح للتلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بأن يؤدي واجباته الدراسية وفق قدراته وحسب الحالة التي يعاني منها في الفصل العادي .

ان البرنامج الفردي بمفهومه الحديث استطاع ان يحقق علاقة جيدة بين التلميذ ا لغير عادي ومعلمه لأنه يلبي احتياجات التلميذ غير العادي من ناحية ، ومن ناحية اخرى يوفر الوسائل المعينة على التعلم ، ويتضمن أدوات التقييم التي تقيس مدى تقدم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة .(الخشبي ٢٠٠٩ : ٢٥٤)

• الشروط الواجب توفرها في البرنامج التعليمي الفردي :

- ١- أن يتضمن البرنامج أهدافا طويلة المدى (على مدار العام ،) وأهدافا قصيرة المدى (شهرية أو فترية) مع تحديد وقت بدء وانتهاء كل مرحلة .
- ٢- تحديد المعايير التي يمكن من خلالها الحكم على مدى نجاح البرنامج ، والتي يمكن التأكد منها لمعرفة مدى تقدم التلاميذ دراسيا .
- ٣- وضع تصور شامل للخدمات التي تتناسب مع حالات غير العاديين بالمدرسة .
- ٤- أن يشمل البرنامج على مقاييس لتحديد مستوى التلميذ عند بدأ التطبيق وخلال مرحلة تنفيذ البرنامج والتقييم في نهاية المرحلة .
- ٥- أن يتسم البرنامج بالمرونة بحيث تكون هناك بدائل للبرنامج تتناسب مع تغير الظروف وتطور النمو التعليمي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (الفايز، ٢٠٠٨ : ٥٦)

• مميزات خدمات المدرسة العادية لذوي الاحتياجات الخاصة:

ان الاتجاهات الحديثة في ميدان التربية الخاصة تؤكد على تقديم الخدمات التربوية والتعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات عادية عامة ، وان لا يقتصر تقديمها من خلال مؤسسات خاصة ، وذلك بهدف تحقيق مبدأ العادية والدمج ، وان حسنات هذه الاتجاهات تتمثل فيما يلي:

- ١- انها تخدم اكبر عدد من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في حين ان المؤسسات الخاصة تخدم عدد محدودا من ذوي الاحتياجات الخاصة .

٢- تساعد في توفير النفقات والتكلفة المالية التي يمكن أن تتفق في انشاء وتأسيس مؤسسات خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة .

٣- تساعد في توفير الجهاز العامل المطلوب للعمل في المؤسسات الخاصة وتكلفة تدريبه .

٤- تساعد في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع من خلال دمجهم مع زملائهم الطلبة في المدارس . (جمال الدين ، ٢٠٠٣ : ٤٣)

الاتجاهات الحديثة العلمية في مجال رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

- ١-الاتجاه الى عدم النظر للإعاقة أو الاحتياج الخاص بوصفه مرض عضال لا شفاء منه واعتباره حالة مؤقتة يمر بها الفرد خلال مرحلة من مراحل حياته وقد يتغلب عليها تماماً
- ٢- التأكيد على ضرورة الاكتشاف المبكر وتقديم كافة أشكال الرعاية مبكراً كلما أمكن ذلك .
- ٣- الاهتمام الكبير برعاية الحالات الطفيفة من الاحتياجات الخاصة والاعاقات .
- ٤- ضرورة التنسيق بين الجهات المختلفة التي تقدم الرعاية والتأهيل والتدريب (زاهر ، ٢٠٠٨ : ٥).

• تطور الاهتمام بصفوف ذوي الاحتياجات الخاصة :

يعد موضوع تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة من المواضيع المهمة إذ بدأ الاهتمام به وبشكل واضح في السنوات الأخيرة من القرن الماضي بعد ان كان اهتمام التربية الخاصة منصباً على اشكال الاعاقات الاخرى، كالإعاقة العقلية او السمعية والبصرية والحركية غير ان ظهور مجموعة من الاطفال الاسوياء في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي، مع معاناتها من مشكلات تعليمية فقط كان امراً جديراً حين ذاك لكي يولي المختصون هذا الجانب عناية فائقة بهدف التعرف على مظاهر واسباب تدني المستوى التعليمي(الاميري، ١٩٩٩، ص:٤-٥) .

ويرى (منصور، ١٩٨١) ان تخلف بعض التلاميذ دراسياً وعجزهم عن مسايرة اقرانهم تحصيلياً قد يثير لديهم العديد من الاضطرابات النفسية ومظاهر السلوك غير السوي كما ان تخلف التلميذ دراسياً يثير القلق لدى الوالدين، واذا كان بطء التعلم مشكلة بصفة عامة، فهو مشكلة اساسية في المرحلة الابتدائية بصفة خاصة لأنها المرحلة الاولى من مراحل التعليم الاساسية التي تستوعب معظم الاطفال والذين نجدهم بالنسبة للقدرة العقلية العامة والتحصيل يتوزعون توزيعاً اعتدالياً إذ بينهم ما لا

يقول (٣ ، ٢%) من المتأخرين دراسياً، فضلاً عن ان المرحلة الابتدائية تمثل احدى مراحل النمو النفسي المهمة (منصور، ١٩٨١، :١٨٨).

يوضح (السفاسفة، ١٩٩٩) انه بدأ الاهتمام بمشكلة تلاميذ الصفوف الخاصة (ذوي الاحتياجات الخاصة) في امريكا في مدينة (بافلو) في عام ١٨٩٠م عندما شرعت قوانين وانظمة للمدارس الالزامية، ومع تقدم ميادين القياس والاختبارات النفسية الخاصة اختبارات الذكاء تبلورت هذه المشكلة حتى اصبحت مشكلة تؤرق التربويين والمفكرين، فقد أجريَ العديد من الابحاث والدراسات حول التلاميذ (ذوي الاحتياجات الخاصة) مع تقديم العون والمساعدة لهم .(السفاسفة، ١٩٩٩، :٦).

ازداد الشعور الاجتماعي العام بضرورة رعاية فئات من الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يجدون صعوبات بسبب معين في الوصول الى مستوى من التحصيل الدراسي يصله اقرانهم مدرسياً، ان هؤلاء الاطفال يشكلون نسبة لا يستهان بها في المدارس الاعتيادية.

يشير (ثامر، ١٩٨٦) ان عملية تحديد المؤشرات الاساسية التي يستند اليها مشروع التربية الخاصة في العراق بشكل عام من خلال النظرة التربوية الجديدة نحو هؤلاء أدت الى ادخال مستحدث تربوي عالمي حيز التنفيذ في مدارسنا، فالبداية كانت حين صدر قانون وزارة التربية العراقية ١٢٤ لسنة ١٩٧١ ونظامها المرقم ١٣ لسنة ١٩٧٢ والذي كان بداية النهوض بهذا المشروع إذ وردت في المادة الثالثة منه اشارة مهمة تدعو الى استحداث قسم للتربية الخاصة مهمته الاشراف على مدارس الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الحكومية والاهلية، وبعد صدور قانون التعليم الالزامي ١١٨ في ١٩٧٦ حدثت طفرة في ميدان التربية فقد جاء في المادة التاسعة منه ما يأتي:

"تعمل وزارة التربية على التوسع في التربية الخاصة في مستوى التعليم الابتدائي، وتكيف التعليم لأحوالهم وحاجتهم وتتولى الادارة المحلية انشاء تلك الصفوف أو المدارس وادرتها " (ثامر، ١٩٨٦، :٤).

ويرى (كيلانو، ١٩٩٥) لهذه الاسباب وغيرها بدأت تجربة التربية الخاصة في العراق عام ١٩٧٨ لتلبية حاجات انسانية سعت اليها وزارة التربية التي كان لها دور فاعل في تغيير نظرة المجتمع نحو التلاميذ وان تعزيز هذه النظرية الجديدة انعكست ايجابياً باحتضان التلاميذ في تهيئة مستلزمات حياة عصرية لهم (كيلانو، ١٩٩٥، ٢٦٤).

يعتقد (عمار، ١٩٨٢) ان التثبت من الجانب الاقتصادي لبرامج التربية الخاصة يتطلب منا عرض افكار سائدة في المجتمع تدعو الى ان التربية الخاصة تعد من الكماليات في البلدان النامية وأن اقتصاد هذه البلدان لا يتحمل النفقات التي تستجوبها، ويشير بحث اجراه المركز العربي الافريقي لتكوين الاطر في التربية الخاصة (تونس) الى العكس من هذه الفكرة ويؤكد ان المعاقين يمكنهم تعويض

تكاليفهم بنسبة (٩-١٦%) مما تم انفاقه عليهم (عمار، ٩١، ١٩٨٢).

ويؤكد (شتوكات، ١٩٨١) الى ان اغلب الدراسات الاقتصادية تشير في هذا الجانب الى ان تكاليف التربية الخاصة مرتفعة. وعلى الرغم من هذا الارتفاع نجد انها لاتزال منخفضة قياساً بالمردود الذي تأتي به في تعليم افراد من المجتمع يحتاجون الى المساعدة للأخذ بأيديهم نحو حياة افضل. أن الجانب الانساني يوصي بتحديد قيمة الكلفة والمنفعة المنخفضة من هذا البرنامج، فالرعاية على شكل الايواء في المؤسسات ربما تكون عالية التكاليف. وتقيد التقديرات ان تكلفة الفرد الواحد في مؤسسات الرعاية الامريكية تبلغ عشرة آلاف دولار سنوياً (شتوكات، ٤٤، ١٩٨١).

كما أكد (عمار، ١٩٨٢) أن اغلب البحوث التي اجرتها منظمة اليونسكو وخبرائها تشير إلى أن التربية الادمجية تكون غالباً أقل كلفة من النظم الاخرى في ميدان التربية الخاصة وأن الادمج يحد من الحاجة الى معاهد خاصة ويهيئ أكبر عدد ممكن من المزايا والفرص التعليمية الكثيرة (عمار، ٩٣، ١٩٨٢).

ب- الصفوف الخاصة في الدول الاجنبية:

أن معرفة التطور التاريخي لميدان التربية الخاصة في السويد كان من خلال التعرف على معاناة هذه الدولة مع هذه المشكلة ماضيها وحاضرها ونظرتها المستقبلية. أن التقارير المتعلقة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة برزت بوصفها مشكلة عانت منها السويد من خلال التأخر في تشخيص هؤلاء الاطفال في المدرسة الابتدائية والحاجة الى فتح صفوف خاصة لهم ومن ثم اعداد المناهج المناسبة،

واعداد المعلمين المتخصصين فقد تم فتح صفوف خاصة للأطفال الذين يتراوح ذكاؤهم حسب مقياس (ترمان-مريل) بين (٧٠-٨٥) في صف خاص، إذ تم اعداد المناهج الخاصة بما يتلاءم وحاجاتهم وتعين مشرف تربوي مختص، واعداد المعلمين القادرين على تربية وتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف انواعهم. وقد اعتمد في تحديد محتوى مناهج اعداد المعلمين للتربية الخاصة على الفلسفة التربوية في السويد (الحمداني، ١٩٨٦، ٣٩).

وفي جامايكا تقوم رابطة جامايكا للأطفال المعوقين بالأشراف عليها، وتم توفير (٨٠٠) مقعد في المدارس الخاصة والحكومية وتم اعداد مدرسة تستقبل الاطفال الخواص وتم انشاء عيادات خاصة بفحص الاطفال المعوقين يشرف عليها اطباء متخصصون في تربية الاطفال ذوي الحاجات الخاصة، وقد تم انشاء صفوف دراسية في اغلب مدارس جامايكا تشرف عليها وتمولها الدولة.

ويتم اختيار الاطفال من خلال قوائم الملاحظة والرصد التي أعدها فريق التقييم بتحويل من وزارة التربية ويتم اعداد برامج ومقررات مناهج وتدريب المعلمين في مجال التربية الخاصة، واستدعاء مساعدين وخبراء من دول اخرى لديهم الخبرة في هذا المجال.

وبدأ الاهتمام بموضوع التربية الخاصة في الفلبين عام ١٩٦٤ من خلال وضع خطة لتقديم التربية الخاصة للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بالاعتماد على هيئات حكومية واعداد خطة عامة لفحص الاطفال واجراء مسح شامل بضعاف البصر منهم ومن ثم الانتقال الى فئات اخرى من الاطفال الخواص .

ويتم اعداد المعلمين في مجال التربية الخاصة، فضلاً عن ذلك وضع الاطفال في صفوف خاصة ضمن المدارس الاعتيادية. وقد تم انشاء مركز اقليمي للتربية الخاصة لوضع صفوف دراسية متكاملة لجميع حالات الاعاقة ضمن نطاق المدرسة لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة من عدة مناطق مدرسية (الصمادي، ١٩٩٣، ٣١-٣٧).

ج- الصفوف الخاصة في الدول العربية:

ان بدايات الاهتمام بتلاميذ هذه الفئة في الاردن عام ١٩٨٥، عند قيام صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، بدراسة اوضاع بعض هؤلاء التلاميذ، بوصفها تجربة بإقامة مشروع الصفوف الخاصة، حيث كانت الاهداف المتوخاة من هذا المشروع على النحو الاتي:

١- التعرف على امكانية تطبيق فكرة الصفوف الخاصة، للتلاميذ بطيئي التعلم، في المدارس العامة على المستوى الوطني .

٢- توفير الظروف التربوية الملائمة لهؤلاء التلاميذ، عن طريق مراعاة قدراتهم العقلية، وإمكاناتهم الفردية على الفهم والاستيعاب.

٣- تحسين مستوى التوافق النفسي والاجتماعي، في محيط الاسرة، والمدرسة، وتنمية مستواه لدى التلاميذ المستفيدين.

٤- تطوير اتجاهات ايجابية، لدى التلاميذ الاخرين والمعلمين، نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في التعلم .

٥- تقليل نسبة التسرب المدرسي، في مرحلة ما قبل انتقان المهارات القرائية والكتابية، والرياضية الاساسية (زكريا، ١٩٩٤ : ٦٦٠) .

ويشير (الصمادي وزملاؤه، ١٩٩٣) الى انه تم افتتاح أول صف (فصل) للتربية الخاصة عام ١٩٨٧ في مدرسة الخنساء الاساسية المختلطة في محافظة الكرك (جنوب الاردن) وذلك بعد اختيار مجموعة تلاميذ (١٢ تلميذاً وتلميذة) تمت ملاحظتهم، وأُخضعوا لمجموعة اختبارات هي: اختبار في الذكاء، واختبارات في التحصيل، واختبار في التكيف الاجتماعي والنفسي، إذ تكون هذا الصف من اثني عشر تلميذاً وتلميذة من الصفوف: الثاني والثالث والرابع من مرحلة التعليم الاساسي، يشرف على تدريسهم ورعايتهم معلمة تحمل مؤهلات في التربية الخاصة، ولديها دورات تدريبية في تعليم تلاميذ هذه الفئة، وبعد نجاح تجربة وحصول التلاميذ على المهارات الاساسية اللازمة لهم في التعليم اللاحق مع اقرانهم العاديين، تم توسيع التجربة لتشمل مناطق تعليمية أخرى في المملكة (الصمادي وزملاؤه، ١٩٩٣، : ١١-١٢).

يشير (الحسن، ١٩٩٥) الى أن التربية الخاصة في الاردن تتضمن ثلاثة بدائل هي: الصف الخاص وغرفة المصادر والصف الموازي، وتعد غرفة المصادر من أبرز البدائل شيوعاً في التربية الخاصة في الاردن لذا يقدم من خلالها خدمات تعليمية وتربوية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعليم، وغرفة المصادر عبارة عن غرفة صفية ملحقة بالمدرسة الاعتيادية معدة اعداداً خاصاً ومزودة ببعض الوسائل والادوات التعليمية والالعاب التربوية والاثاث المناسب ويأتي اليها التلاميذ الذين يعانون من تدني مستوى م التعلم لجزء من الوقت لتلقي التعليم الخاص (وعادة في القراءة

والحساب) أما بقية الوقت فيقضونه مع اقترانهم في الصفوف الاعتيادية وتعتمد المدة التي يقضيها التلميذ في غرفة المصادر على طبيعة التشخيص التي تتم على مراحل ثلاث الاولى هي مرحلة التحويل والتي تشمل مرحلتين (١) مرحلة ما قبل التحويل و(٢) التحويل والفحص المبدئي، والمرحلة الثانية هي مرحلة التشخيص، والمرحلة الثالثة هي مرحلة التدخل التربوي، كما تعتمد على مدى استفادة هذا التلميذ من المصادر المتوفرة في هذه الغرف في تطوير قدراته حتى يصبح موازياً لأقرانه في كل المواد الدراسية وعندها لا يحتاج الى هذا الفرق ليبقى مستمراً مع اقترانه التلاميذ في الصفوف الاعتيادية (الحسن، ١٩٩٥، ١٠٣-١٠٤).

وبالنسبة لتحديد مسار التجربة في الجزائر في سنة ١٩٧٠، أشار (بركات، ١٩٩١) إلى أنه تم تأسيس مركز صغير متعدد الاغراض يهيئ صفوفاً دراسية علاجية خاصة بالمعوقين من الاطفال، ثم اتسع نطاق المركز بعد ذلك ليشمل حالات أخرى من الاعاقة، ولقد شارك أولياء أمور التلاميذ مع فريق الاختصاصيين بإنشاء مراكز أخرى في مدن أخرى في الجزائر، كما تم تدريب أشخاص لممارسة العمل في مثل هذه المراكز، كما قدمت وزارة الصحة العون في هذا المضمار من خلال التشخيص وتقديم المشورة والمتابعة (بركات، ١٩٩١، ١٣-١٧).

وأشار (مكتب التربية لدول الخليج، ١٩٨٣) الى انه بدأت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان عام ١٩٧٩، بإنشاء أول مؤسسة تعنى بالمعوقين من الجنسين بمستوى التعليم الابتدائي وفيها (١٧) تلميذاً متوزعين على ثلاثة صفوف وثمانية طلبة في التعليم المهني، تقبل هذه المؤسسة الاطفال من عمر (٦-١٢) سنة . وتم اعداد المعلمين لهذا المجال وكذلك اعداد المناهج الدراسية التي تمتد لثماني سنوات.

ولا توجد في دولة قطر اية مؤسسة مرتبطة بالدولة تعنى بخدمة المعوقين، وتتولى وزارة التربية القطرية ارسال الاطفال المعوقين الى المؤسسات والمستشفيات ذات الاختصاص، وهناك جمعية قطرية لرعاية المعوقين تضم نخبة من وجهاء البلاد وأهل الخير، تم انشاء مؤسسة للمعوقين عام ١٩٨١ سميت معهد الامل وتتلقى هذه المؤسسة المعونات من الدولة .

وبلغ عدد التلاميذ فيها (٤٣) تلميذاً موزعين على ستة صفوف وتم اعداد المعلمين في مجال التربية الخاصة وكذلك فيما يتعلق بالمناهج الدراسية فقد وضعت بحيث تتناسب مع قدراتهم العقلية (مكتب التربية لدول الخليج، ١٩٨٣، ١٧-١٧٩).

د-الصفوف الخاصة في العراق:

تستمد الصفوف الخاصة أهدافها من الاهداف التربوية العامة في قطر العراق التي في مقدمتها العمل على تنشئة جيل واع مؤمن بالله محب لوطنه مؤمن بأمتة، وأما هدفها الخاص فهو تطوير العملية التربوية في المرحلة الابتدائية ورعاية التلاميذ غير القادرين على مسايرة اقرانهم في عملية التعلم وتنمية قدراتهم العقلية بما يناسب حجم الاعاقة ، فضلاً عن تحقيق توازن وتكامل في جوانب النمو المختلفة لديهم (العاني، ١٩٨٩، ١).

يشير (ثامر، ١٩٨٦) أن صفوف التربية الخاصة بدأت عملها في بداية السنة الدراسية ١٩٧٨/١٩٧٩ في محافظة بغداد بواقع ثلاثة صفوف خاصة في ثلاث مدارس عامة في بغداد هي (مدرسة حيفا، مدرسة البدور، مدرسة الانطلاقة)، ثم توسعت التجربة عام ١٩٧٩/١٩٨٠ في مدينة بغداد لتصبح عشرة صفوف، خمسة منها في الرصافة والآخرى في الكرخ منها (مدرسة الحريري النموذجية، تطبيقات دار المعلمات، مدرسة نابلس والمعرفة النموذجية) ومدارس اخرى (ثامر، ١٩٨٦:ص٥)، ولم يستقر أعداد التلاميذ في الصف الواحد إذ ان العدد تراوح ما بين (٧-١٢) تلميذاً في الصف الواحد (مكتب التربية لدول الخليج العربي، ١٩٨٣: ١٥٩) . يتم الحاقهم بهذه الصفوف بعد اجراء تشخيص كامل لهم وتثبيت اعاقتهم بتقرير رسمي صادر من جهات مختصة، توسعت التجربة ١٩٨٠/١٩٨١ لتشمل محافظات ميسان، وبابل، وذي قار، والقادسية، وكربلاء، والانبار، وديالى، ونيوى، وقد بلغ عدد المدارس حينها في العراق (٣٨) مدرسة وبلغ عدد التلاميذ (٣٩٦) تلميذاً وتلميذة يتوزعون في (٤٣) صفاً عام ١٩٨٣، يقوم بتعليمهم (٤٣) معلماً بواقع (٨-١٠) تلاميذ لكل معلم، وأن المؤهلات التعليمية لمعلمي هذه الصفوف هي بين الثانوية العامة والدبلوم في التعليم والدراسة الجامعية الاولى ونصاب الساعات التعليمية بلغ (٢٢) ساعة اسبوعياً وهو نصاب تعليمي عال جداً لهذه الفئة من المعلمين.

وتنفيذاً لمؤشرات ورقة عمل قطاع التربية والتعليم العالي للسنوات ١٩٨١/١٩٨٥ نصت احدى توصياتها على ضرورة التوسع في الصفوف الخاصة للناية بالتلاميذ ونشرها بشكل واسع في جميع محافظات القطر، فضلاً عن تهيئة الابنية والاجهزة والادوات التي تكفل تسهيل مهمة رعايتهم وتوجيههم وتطوير قابلياتهم بما يناسب حجم الدعم الذي تولية الوزارات المعنية بإنجاح تجربة الصف الخاص .

وقد أشارت الدراسة التي أُعدت حول تطوير التربية الخاصة المقدمة الى المؤتمر التربوي السابع المنعقد في بغداد للمدة المحصورة بين (٣١/١ و ٢/٢ ١٩٨١) الى ضرورة تحديد اهداف التربية وعملية التشخيص واعمار المقبولين والمراحل الدراسية التي سيتم استيعاب التلاميذ الذين هم بحاجة الى رعاية وتعليم خاص فيها فضلاً عن تحديد حجم الملاك الذي تحتاج اليه هذه التجربة الانسانية والوسائل التعليمية والمناهج الدراسية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة واختيار طرائق التعليم المناسبة لهم، وقد أقر المؤتمر توصيات بموجبها تم تسهيل مهمة عمل هذه التجربة.

ويشير (العاني، ١٩٨٩) تشكلت اللجنة الوطنية العلمية للتربية الخاصة سنة ١٩٨٤ واصدرت دليل عمل الصفوف الخاصة للعام الدراسي ١٩٨٥/١٩٨٦ وعقدت حلقات دراسية مشتركة بين مشرفي التربية الخاصة والادارات المدرسية والمعلمين القائمين بمهمة الرعاية والتعليم الفعلية مدرسياً للمدة بين (١١ و ٩/١١ ك/١٩٨٥) ونتيجة لهذه الحلقات الدراسية تم اصدار مجموعة من التوصيات والافقرارات الاجرائية التي ترمي الى تنشيط وتطوير عمل الصفوف الخاصة (العاني، ١٩٨٩: ١٨).

إذ عد السنة الاولى من المرحلة الأولى (سنة تشخيصية وتوجيهية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وعليه يتم تعيين معلمة الصف الخاص على ملاك مدرسة تصلح لأن يفتح فيها صف خاص وتشرف على المدارس الموجودة ضمن الموقع الجغرافي وبحدود (٤) أربع مدارس على أن تتم عملية تشخيص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على النحو الآتي:

١- كتابة معلمة الصف الخاص ثلاثة تقارير شهرية للأشهر تشرين الاول وكانون الاول وكانون الثاني عن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يحتاجون الى رعاية خاصة

٢- كتابة معلمة الصف الاعتيادي تقريراً واحداً عن كل تلميذ شخص أولياً على انه من ذوي الاحتياجات الخاصة على أن يسلم في موعد أقصاه يوم (١٥) كانون الأول.

٣- في حالة حدوث تناقض بين تقرير معلمة الصف الاعتيادي وتقرير معلمة الصف الخاص يوكل الامر الى رأي مشرف التربية الخاصة للتوفيق بين الرأيين واتخاذ القرار المناسب بعد اجتماعهم ومناقشة الامر سوية .

٤- تبدأ ادارة المدرسة احالة المشخصين اولياً على انهم من ذوي الاحتياجات الخاصة الى لجان الفحص والتشخيص الدائمة في مراكز المحافظات على ان تراعي هذه اللجان فحصها للجوانب

الجسمية والفكرية والنفسية للأطفال المعروضين عليها

خلال شهر شباط مع تزويدهم بملف يتضمن ما يأتي:

أولاً: ثلاثة تقارير شهرية لمعلمة الصف الخاص.

ثانياً: تقرير واحد لمعلمة الصف الاعتيادي على وفق نموذج التقرير.

ثالثاً: استمارة الخصائص الاساسية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بعد أن تملأها معلمة الصف الخاص خلال شهر كانون الثاني من السنة الدراسية .

ويستمر دوام التلاميذ الذين شخصتهم لجان الفحص والتشخيص الدائمة على انهم بحاجة الى تعليم خاص لوجود الفرق في الفهم والاستيعاب مقارنة مع زملائهم في الصف الاعتيادي خلال النصف الثاني من السنة الدراسية الاولى، وتركز معلمة الصف الخاص جهودها خلال النصف الثاني على التلاميذ في كتابة التقارير الشهرية والمتابعة للأشهر (آذار، نيسان، مايس) وبالتنسيق معلمة الصف الاعتيادي، وتقوم معلمة الصف الاعتيادي بكتابة تقرير واحد عن كل تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة خلال النصف الثاني من السنة الدراسية، وأعاد التلاميذ الذين تشعر معلمة الصف الخاص بضرورة عرضهم على لجنة الفحص والتشخيص الدائمة للمرة الثانية في حالة توافر معلومات جديدة وبموافقة المشرف التربوي على عرضهم على لجنة الفحص خلال المدة من منتصف شهر نيسان ولغاية مايس، وفي نهاية العام الدراسي يتم التوصل الى احد البدائل الثلاثة الاتية بشأن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالاتفاق بين معلمة الصف الخاص والصف الاعتيادي وبإشراف المشرف التربوي للتربية الخاصة وتوقعه اللجنة الامتحانية في المدرسة:-

البديل الاول: يعد التلميذ ناجحاً من الصف الاول الى الصف الثاني الاعتيادي وذلك اذا أظهر انه قد تجاوز حالة بطء التعلم .

البديل الثاني: يعد التلميذ ناجحاً من الصف الاول الى الصف الثاني (خاص) وذلك اذا ظهر انه يستطيع مواصلة الدراسة مع ضرورة الاستعانة بالجهد الخاص .

البديل الثالث: ينقل الى معاهد وزارة العمل والشؤون الاجتماعية اذا شخص على أنه متخلف عقلياً.

أما فيما يتعلق بالصفوف الثانية والثالثة والرابعة يبقى التلميذ (الخاص) بالصف الثاني والثالث والرابع في صفوفهم الخاصة تحت اشراف وتعليم معلمات الصفوف الخاصة في الدروس الاتية: اللغة العربية والتربية الاسلامية والرياضيات في الصف الثاني والثالث، ويضاف لها العلوم والتربية الصحية والعلوم

الاجتماعية في الصف الرابع ويشترك تلاميذ الصفوف الخاصة في التعلم مع التلاميذ الاعتياديين في بقية الدروس، وتستمر معلمة الصف الخاص بكتابة التقارير الشهرية عن كل طفل لمتابعة تقدمه او تأخره الدراسي ومحاولة دراسة الحالة كلاً على حدة مع المشرف التربوي المختص في محاولة لترحيله الى الصف الاعتيادي في حالة بلوغه المستوى المطلوب ومحاولة اعطاء دروس تقوية خلال الساعات غير المنهجية لبعضهم في بعض الدروس التي تظهر فيها حاجتهم لمثل هذه الدروس، والاطفال الذين يشك في تأخرهم العقلي الواسع ابتداءً من السنة الاولى وحتى السنة الرابعة يحولون الى لجان الفحص والتشخيص الدائمة في المحافظات لتقرير ما اذا كان ذلك التلميذ لديه تخلف عقلي عندها يحول الى معاهد وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، ويتم الاتفاق بين المشرف التربوي ومعلمة الصف الخاص على دراسة حال كل تلميذ من تلامذة الصف الرابع (الخاص) بعد انتهاء الامتحانات النهائية يتم اتخاذ واحد من البدائل الاربعة الاتية:

البديل الاول: ترحيله الى الصف الخامس الاعتيادي في حالة بلوغه المستوى المطلوب للطفل الاعتيادي .

البديل الثاني: رسوب التلميذ في الصف الرابع مع التوصية بجعله في الصف الاعتيادي في السنة التالية.

البديل الثالث: رسوب التلميذ في الصف الرابع مع بقاءه في الصف الرابع (الخاص) في السنة القادمة .

البديل الرابع: إحالة التلميذ الى المعاهد الخاصة في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية مع ملاحظة ان البدائل الاربعة آنفة الذكر قد رتبت تنازلياً بحيث يمكن تصنيفها الى اربعة مستويات (وزارة التربية، ١٩٨٦: ١-٤) .

هـ- مبادئ التربية الخاصة:

إن المبادئ التي يستند اليها ميدان التربية الخاصة تتضمن حق الرعاية والتعلم لجميع ذوي الحاجات الخاصة ويشمل كل الاطفال الذين يعانون من مختلف اشكال الاعاقة، وتأكيد مبدأ الفروق الفردية بين من هم بحاجة الى التربية الخاصة على الرغم من وجود حاجات متشابهة بين الفئات المختلفة، ووضع الخطط التربوية الفردية منها والجمعية لمواجهة الاحتياجات التربوية الخاصة بكل فئة مع تحديد معايير معينة من الوصول الى الهدف في مستويات التحصيل والمهارات الحية والحركية

والمهنية مع عدم اغفال دور الاسرة في هذا الجانب، وتحديد السبل والوسائل والادوات التي يمكن استخدامها للمساعدة في تحقيق هدف احداث التغير في حياة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة التي منها ما يخص (تقويم الاداء لهم)، وتقديم الخدمات التربوية الخاصة بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على وفق اسلوب الادماج بأقل محددات البيئة، ويتضمن هذا المفهوم على سبيل المثال وجود تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة دراسية معينة مع اقرانهم العاديين لتهيئة اقصى درجة ممكنة من التفاعل الاجتماعي، وفسح المجال امام التلاميذ لا شباع هواياتهم وممارساتها من خلال تجمعاتهم بوصفه

أسلوباً علاجياً لتجاوز حالة الشعور بالنقص ومساعدتهم على تنمية الاداء الاجتماعي من خلال الممارسات السلوكية الايجابية (كيلانو، ١٩٩٥، ١٣١: ١٣٤)، وأن توافر الخدمات التربوية الخاصة للأطفال، يتطلب قيام فريق متعدد التخصصات بذلك، إذ يعمل كل اختصاصي على تزويد الطفل بالخدمات ذات العلاقة بتخصصه، وغالباً ما يشمل الفريق: معلم الصفوف الخاصة، والمعالج النفسي والمعالج الوظيفي، واخصائي علم النفس والمرشد، واخصائي التربية الرياضية المكيفة، واخصائي العلاج النطقي، والاطباء والمرضات، وأخصائي العمل الاجتماعي، وأن الاعاقة لا تؤثر في الطفل فقط، ولكنها قد تؤثر في جميع أفراد الاسرة والاسرة هي المعلم الاول والاهم لكل طفل، والمدرسة ليست بديلاً عن الاسرة، فكل من الطرفين دور يلعبه في نمو الطفل، كذلك لابد من تشجيع أفراد الاسرة وبخاصة الوالدين على المشاركة الفاعلة في العملية التربوية الخاصة، وأن التربية الخاصة المبكرة أكثر فاعلية من التربية في المراحل العمرية المتقدمة، فمراحل الطفولة المبكرة مراحل حاسمة على صعيد النمو، ويجب استثمارها الى أقصى حد ممكن، وكذلك يعد الكشف والتدخل المبكر أحد المبادئ الرئيسية في ميدان التربية الخاصة، ويمكن تقديم هذا النوع من الخدمات اما في المراكز المتخصصة او في البيت (عبيد، ٢٠٠١، ٣٤).

ثالثاً: ذوي الاحتياجات الخاصة:

اولاً: ماهية التربية الخاصة:

اذ اشارة الروسان بأنها مجموعة من البرامج التربوية المتخصصة والتي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين ، وذلك من اجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم الى اقصى حد ممكن وتحقيق ذاتهم ومساعدتهم في التكيف (عبد الحميد ، ٢٠٠٩ : ٣١)

وكما اشارة عبد المطلب القريطي بأنها نوعية متخصصة من الخدمات تشير الى سائر الخدمات التربوية غير المعتادة التي تستخدم في اطلال العملية التعليمية والتي تتضمن التعديلات التي يتم ادخالها على المنهج التعليمي العادي بكامله أو جزء منه ليلائم طبيعة انحراف كل فئة من الفئات الخاصة من حيث نوعيته ايجابيا كان او سلبيا ودرجة شدته بسيطة او حادة لمواجهة الاحتياجات التربوية والتعليمية الناجمة عن هذا الانحراف بطريقة مناسبة (الظاهر ، ٢٠٠٨ : ٢٨)

• اهداف التربية الخاصة:

لا تختلف اهداف التربية الخاصة عن اهداف التربية العامة لأن كلا منها يسعى الى تحقيق النمو ا لمتوافق شخصيا واجتماعيا للفرد غير أن التربية الخاصة تتميز عن التربية العامة في تحديد ما يمكن تحقيقه من أهداف حسب طبيعة الخصوصية وفي أنواع الممارسات التربوية وفي من يقوم بتقديمها للفئات الخاصة من الأفراد •

وتحدد الأهداف الرئيسة للتربية الخاصة في ثلاث نقاط أساسية وهي :

• تحقيق الكفاءة الشخصية :

وتعني مساعدة الافراد من ذوي الاحتياجات الخاصة على الحياة الاستقلالية والاكتفاء بالتوجيه الذاتي والاعتماد على النفس وتمكنهم من تصريف أمورهم وشؤونهم الشخصية والعناية الذاتية بدرجة تتناسب وظروفهم الخاصة بحيث لا يكونون عالة على الاخرين وذلك بتنمية امكاناتهم الشخصية واستعداداتهم العقلية والجسمية والاجتماعية والوجدانية •

• تحقيق الكفاءة الاجتماعية :

تعني غرس وتنمية الخصائص والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الاخرين وتحقيق التوافق الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة واكسابهم المهارات التي تمكنهم من الحركة النشطة في البيئة المحيطة والاختلاط والاندماج في المجتمع والتي تمنحهم الشعور بالاحترام والتقدير الاجتماعي وتحسين من مكانتهم الاجتماعية واشباع احتياجاتهم النفسية الى الأمن والحب والثقة بالنفس والتقليل من شعورهم بالقصور والعجز والتدني •

• تحقيق الكفاءة المهنية:

تعني اكساب ذوي الاحتياجات الخاصة ولاسيما المعاقين منهم بعضا من المهارات اليدوية والخبرات الفنية المناسبة لطبيعة اعاقتهم واستعداداتهم والتي تمكنهم بعد ذلك من ممارسة بعض الحروف المهنية كأعمال الزخرفة والتجارة والتطريز وغيرها من المهن وتندرج تحت الأهداف الثلاثة الرئيسية مجموعة من الأهداف الفرعية للتربية الخاصة نوجزها فيما يلي :

١- التعرف على الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة منهم •

٢- اعداد البرامج التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة • (سلامة ، ٢٠١٥ : ١١٦).

٣- اعداد برامج الوقاية من الاعاقة بشكل عام ، والعمل على تقليل حدوث الاعاقة عن طريق عدد من البرامج الوقائية •

٤- اعداد استراتيجيات التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة وذلك لتنفيذ وتحقيق أهداف البرامج التربوية على أساس الخطة التربوية الفردية •

٥- اعداد الوسائل التعليمية والتكنولوجية الخاصة لكل فئة من فئات التربية الخاصة •

٦- مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة على فهم أنفسهم •

٧- تنمية الامكانيات العقلية والجسمية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة الى أقصى ما تسمح به قدراتهم العقلية دون فرض قيود من أي نوع تؤدي الى الحد من هذا النمو •

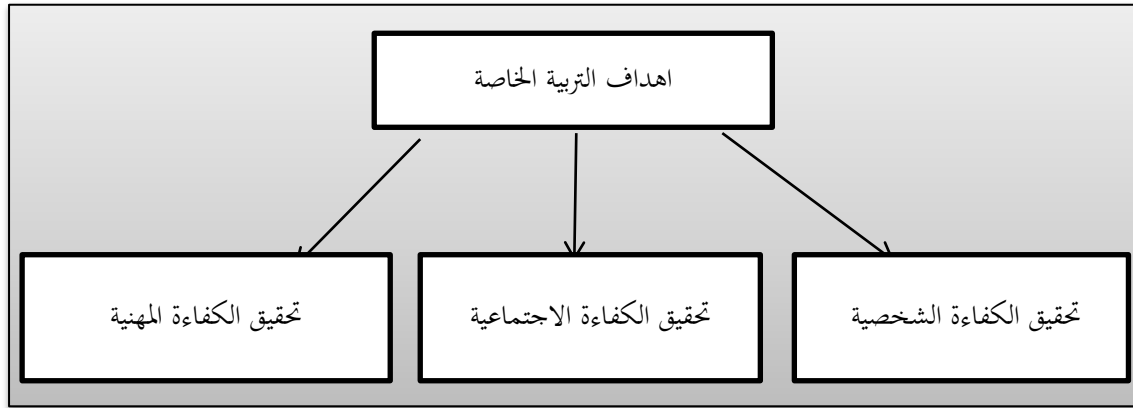
٨- توفير بيئة غنية بالمشيرات وخاصة للأفراد المتخلفين ذهنيا أو دراسيا •

٩- توفير الجو النفسي الذي يساعدهم على ابداء الاستجابات وردود الافعال المناسبة لمواجهة غيرهم من الأفراد مثل :الحب أو الكراهية والرفض أو القبول والود أو العدوان

١٠- تنمية الوظائف المتصلة بالإعاقة الأصلية وذلك بالنسبة للأفراد المعاقين • (سلامة، ٢٠١٥ :

١١٧)

ويمكن تلخيص أهداف التربية الخاصة في المخطط التالي:



شكل (٢) اهداف التربية الخاصة

ثالثاً: التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (people with Special needs)

- مقدمة عن ذوي الاحتياجات الخاصة:

لقد تطورت المسميات التي اطلقت على هذه الفئة ،حيث اطلق عليها أسماء عديدة منها فئة : المقعدين ، والمعاقين ، والعجزة ، وذوي العاهات ، مثل :الأعمى ، والأعرج ،والكسيع ، والأطرش ، والأخرس ، والمجنون ، واصحاب العاهات ، والعاجزين وكل هذه التسميات منطلقة من مبدأ العجز ،أي تنظر الى الفرد ذوي الاحتياجات الخاصة من جوانب ضعفه وقصوره فقط وتهمل جوانب قوته ،ثم ظهر مصطلح الفئات الخاصة أو ذوي الاحتياجات الخاصة ، وهو مصطلح أكثر قبولاً لما يحمل في طياته مراعاة للجوانب الانسانية والنفسية ،وينظر لهم من جميع الجوانب ، ويستغل نقاط قوتهم للتغلب على نقاط ضعفهم (عبد العاطي ،٢٠١٤ : ٢٤).

وإن هذه الفئة موجودة في كل مجتمع من المجتمعات ،حيث إنهم يشكلون نسبة لا يستهان بها في كل المجتمعات اذ تقدر نسبة انتشارهم نسبة لا تقل عن (٣ %) وقد ترتفع الى نسبة (١٠ %) ،مع مراعاة ان هذه النسب تختلف باختلاف نوع الاعاقة ،وكذلك باختلاف المجتمعات وترتفع هذه النسبة في العالم العربي الى حوالي (١٢ - ١٥ %) بناءً على احصائيات المنظمات الدولية اليونيسيف واليونسكو (كوافحة ،عبد العزيز ،٢٠١٠ : ٢٦).

والشخص ذو الاعاقة هو الذي يختلف اختلافا ملحوظا عن الاشخاص الذين يعدهم المجتمع أشخاصا عاديين أو طبيعيين ،أي انه الشخص الذي يكون نموه أعلى من المتوسط أو أدنى منه بشكل جوهري .حيث يقصد بالاختلاف الملحوظ :هو الاختلاف الذي يتعدى حدود المدى الطبيعي للاختلاف أو التباين فان المتوسط ليس خطأ ولكنه مدى واسع نسبيا وكثيرون من الأفراد يختلفون عن المتوسط

النظري دون أن يعدوا أصحاب حاجات خاصة لأن اختلافهم لا يجعلهم يصنفون خارج مدى التباين الاعتيادي أو الطبيعي. (Olson & platt, 1999 :20).

اذ يختلف التلاميذ عن بعضهم البعض من خلال صفاتهم الفردية واسلوب تعلمهم وطريقة استقبالهم للمعلومات في الوقت الذي تتواجد فيه الكثير من الاساليب والطرائق البديلة التي يمكن من خلالها ان يصل الى طلابه ، وهناك ايضا العديد من اساليب التعلم التي تميز الطلاب عن بعضهم بعضا ، وهناك العديد من الخواص التي يمكن تصنيف طرق تعلم الطلاب وفقها ومنها الخواص المتعلقة بقنوات الاستيعاب والمميزات المرتبطة بأنواع المحفزات ، وكذلك المثيرات التي يتم استيعابها عبر قدرات الطالب على التفكير مثل المعلومات المحسوسة (السليتي، ٢٠٠٨ : ١٤) ويصنف الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الى عدة فئات هي :

١- فئة ذوي الانحرافات العقلية (Mental Retardation)

وهم الاطفال من ذوي القدرات العالية فوق الذكاء الطبيعي ، وفئة ذوي الاعاقات العقلية اي الذين يقعون على النهايتين للمنحنى السوي ، ومن غير الانصاف ان نصف الاطفال في مراحل مبكرة من اعمارهم بالتخلف العقلي فقد تتاح لهم فرص تتغير فيها ظروفهم المعيشية او التعليمية او الاسرية تغيرا جذريا تتغير فيها القدرات العقلية للطفل ، ومن الضروري عدم الترع في الحكم عليهم بمرحلة مبكرة (الوقفي، ٢٠٠٤ : ١٠٢)

٢- فئة ذوي صعوبات التعلم (Learning Disabilities)

وهي الاكثر انتشارا وتشكل 60% من مجموع الاطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة ، والتي يدخل من ضمنها الاطفال الذين يعانون من اضطرابات في الانتباه والحركة الزائدة واختلال في الادراك الحسي وضعف الذاكرة ، وهؤلاء الاطفال يعانون بشكل واضح من صعوبة القراءة والكتابة والحساب ، وصعوبات تطويرية كاضطراب الانتباه أو الادراك أو الذاكرة ، مما يعني عدم قدرتهم على التواصل مع غيرهم بشكل طبيعي . (Farris, 2011 : 2 31)

٣- فئة ذوي الاعاقات الحسية (Sensory Disability).

وتتضم من يعانون من اعاقة بصرية تحد من قدراتهم على الاندماج في المجتمع ، وتجعلهم لا يستطيعون القراءة والكتابة الا باستخدام المعينات البصرية أو طريقة بريل . وذوي الإعاقة السمعية وهم الأشخاص الذين يعانون من مشكلات سمعية والتي تعيقهم من فهم الكلام باستخدام حاسة السمع

،فيحتاجون لتعلم لغة الإشارة حتى يتمكنوا من التواصل مع الآخرين والاندماج معهم ٠ وذوي الاضطرابات الكلامية واللغوية وهم الذين يعانون من خلل واضح في النطق ،فلا يقدرّون على فهم اللغة واستيعابها أو عدم القدرة على التعبير عن الذات لوجود خلل في النطق أو عيوب في الصوت (Greenspan, 1999:111).

٤- فئة الاضطرابات السلوكية (Behavioral Disorders) ٠

فتضم هذه الفئة سيئين التكيف الاجتماعي وذوي المزاج الاكتئابي الناتج عن مشكلات حادة حدثت معهم أثناء سيرهم نحو الاستقلالية واتقان بعض المهارات التطورية الضرورية كالتعبير عن الذات والقدرة على تناول الطعام وضبط القدرة على قضاء الحاجة مثل اطفال التوحد (عبيد ، ٢٠٠٦ : ٩٨)

٥- فئة الاعاقة الجسمية والصحية (Physical and Health I impairment)

وهي تشمل الأطفال الذين يعانون من قصور عصبي وتشوهات الولادة الخلقية والحالات الناتجة عن الأمراض وتشوهات القوام الجسمي ،كالأزمة والصرع والشلل الدماغي والسكري ، الامر الذي يستدعي تدخل برامج التربية الخاصة لمحاولة ايجاد وسائل تربوية تمكنهم من القدرة على العيش في المجتمع والتواصل معه (عبيد ، ٢٠٠٠ : ١٣٢).

٦- الاعاقات المتعددة (Multiple Disabilities)

تضم الأطفال الذين يعانون من اعاقات متعددة كالذي يعاني من شلل دماغي مع تخلف عقلي أو يعاني من فقد البصر مع الصمم ، وهؤلاء يحتاجون الى مراكز خاصة وتدخلات متعددة لرعايتهم وتقديم الخدمة لهم ٠ (منصور وعواد ، ٢٠١٢ : ٨٤)

- اسباب الاعاقة :

أ- الأسباب الوراثية :

تحدث هذه الاسباب نتيجة وجود جينات حاملة لصفات العجز تنتقل مع الكروموسومات مع احد الأبوين أو كلاهما الى الأبناء فتظهر هذه الصفات فيهم أو تكمن لتظهر في أجيال أخرى ، ومما يساعد على ظهورها زواج الاقارب الذي يعطي الفرصة المتاحة لظهور الصفات التي تتحكم فيها ومن أمثلة الجوانب التي تلعب الوراثة فيها دورا كبيرا حالات الصمم وضعاف السمع وحالات التخلف العقلي ، وايضا زواج أبناء العم لأجيال متعاقبة تندرج أيضا تحت الأسباب الوراثية من المسببات الاجتماعية التي تؤدي الى حدوث الاعاقة ٠ (منسي ، ٢٠٠٤ : ٥٣)

ب-الاسباب غير الوراثية (المكتسبة):

اما ان تكون أسبابا بيئية أو طبية أو نتيجة الحوادث وتعتبر هذه الاسباب حصيلة المؤثرات التي تلعب دورا منذ الحمل حتى الوفاة وتسير مع الأسباب الوراثية في حدوثها للإعاقة وهي:

١- أسباب أثناء الحمل:

حيث تصاب الام مثلا في بداية الحمل بالحصبة الألمانية تؤدي الى احتمال تعرض الجنين الى اصابة العين والقلب كما أن صحة الأم خلال فترة الحمل تغذيها عاملان يتوقف عليهما ما اذا كان الطفل يولد سويا أو غير سوي.

أيضاً من الاسباب اختلاف العامل الريزي (RH) بين الوالدين وتناول الأم لبعض العقاقير الطبية أثناء الحمل دون استشارة الطبيب أو تعرض الأم لبعض حالات التسمم أو لصدمة طوال مدة الولادة أو اصابة الجنين جسمانياً (عبد الرؤوف، ٢٠١٤ : ١١٢)

٢-أسباب اثناء الولادة:

يحدث هذا اذا كان حجم المولود كبيراً بالنسبة للأم أو الإهمال في النظافة غسل العين الطفل بالماء والصابون قد يؤدي للإصابة بالرمم الصديدي وهو من عوامل فقد البصر وأيضا الطفل الذي ولد قبل موعد ولادته ونقص الأوكسجين عند خروج الطفل أو اصابة رأسه أو أحد أجزاء جسمه اصابة مباشرة أو انتقال بعض الميكروبات اليه وقت الولادة وجد أن كثيرا من حالات التخلف العقلي والصمم والشلل المبكر قد ترجع الى هذه العوامل (عبد الرؤوف، ٢٠١٤ : ١١٣)

٣- أسباب بعد الولادة (مرحلة الطفولة):

اصابة الطفل ببعض الحميات الشديدة مثل الحصبة أو الحمى المخية الشوكية ، أو النزلات المعوية الشديدة وسوء التغذية والحوادث المنزلية وحوادث الطرق بالنسبة لأطفال ترجع الى هذا النوع من الأسباب (عبد الرؤوف، ٢٠١٤ : ١١٤)

- اسباب الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة:

١-الاتجاه الانساني:

لا يذكر التاريخ الاحداث السلبية التي مرت بذوي الاحتياجات الخاصة وعانوا من احوالها ،وفي وقت كان الناس ينظرون اليهم على انهم فأل شؤم ، ومصدر للنكبات ، ورمز للآثام التي ارتكبتها والديهما مما ادى الى رفضهم وتشريدهم من قبل المجتمع وتعريضهم للمهالك في كثير من الاحيان وقد ادى ذلك الى زيادة الاهتمام بهم ، الا ان الامر يتطلب تكاتف المجتمع بكل افراده ومؤسساته واجهزته من اجل مساعدتهم وتوفير كل اساليب العلاج النفسي والتربوي لتخفيف الاثار النفسية والاجتماعية التي يواجهونها فذوي الاحتياجات الخاصة لهم نفس حقوق العاديين من منطلق انساني حيث ان ما يعانونه من قصور في قدراتهم العقلية قد تمنعهم من انجاز ما عليهم من واجبات .(William, 1984:54)

ب- الاتجاه الاجتماعي :

تعاني اسر ذوي الاحتياجات الخاصة من المتاعب والمصاعب بسبب طفلها ذو الحاجات الخاصة لأنه في حاجة دائمة ومستمرة الى المزيد من الرعاية والعناية ولاسيما اذا كان من فئة البلهاء او المعتوهين ومما يزيد المعاناة عند الاسر ة محورين اساسين :

المحور الاول :تولد الشعور بالذنب لدى الوالدين حيث يلقون على انفسهم المسؤولية كاملة لانجاب هذا الطفل .

المحور الثاني : عندما يكون الاباء يعانون من نقص الخبرة في التعامل مع حالات ذوي الاحتياجات الخاصة لذا اصبح من الواجب ان يهتم المجتمع ككل بمثل هذه المشاكل التي تؤثر سلبا على الفرد وعلى الجماعة واسهاما في تخفيف هذا العبء على اسر ذوي الاحتياجات الخاصة نادى كثير من المربين والاطباء بضرورة انشاء مؤسسات تربوية متخصصة لتربية هؤلاء الاطفال واكسابهم بعض المهارات لكي يستطيعوا الاعتماد على انفسهم ومن ثم تخفيف بعض الاعباء النفسية والاجتماعية التي تعاني منها اسرهم (عجاج،١٩٩٩ : ٦٢).

٣- مبدأ تكافؤ الفرص ومراعاة مبدأ الديمقراطية :

ان من الضروري منح افراد هذه الفئة الفرص المناسبة لتلقي التعليم والتدريب مع المشاركة الكاملة في الحياه العامة ليعيشوا حياة طيبة ولا يكونوا عالة على المجتمع اسوة بغيرهم من الاسوياء وبالقدر الذي تسمح به قدراتهم واستعداداتهم . (كرم الدين ، ٢٠٠٤ : ١٠٩).

٥- اتجاه التنمية البشرية: ان الكادر البشري اهم استثمار يسعى المجتمع لتحقيقه واستغلاله فالطاقة البشرية لا تقدر بثمن ولما كان ذوو الاحتياجات الخاصة يمثلون قد لا يستهان به من هذه الطاقة اذن لابد من الاستفادة منها في ضوء الامكانيات المتاحة وذلك بعد تأهيل القادرين منهم للعمل وزيادة الدخل الاقتصادي والحاقهم بأعمال بسيطة تتناسب مع ما تبقى لديهم من قدرات وطاقات حتى يتحولوا من افراد يعتمدون على الدولة في معيشتهم الى افراد يساهمون في انتاج ورفاهية هذا المجتمع .

٦- اتجاه الدراسات والبحوث والقياس النفسي :

لقد شهد النصف الاخير من القرن العشرين زيادة ملحوظة للدراسات والبحوث والاختبارات التي اجريت على ذوي الاحتياجات الخاصة ، مما كان له الاثر في توجيه الازهان الى الاهتمام بتوفير البيئة التربوية والنفسية لهذه الفئة وكذلك نوع الانشطة التي يمكن ان تقدم لهم ونوع الاعمال التي يكونوا قادرين على انجازها وما يتناسب مع استعداداتهم الجسمية وتكيفهم مع متطلبات الحياة. (قشقوش ، ١٩٩١ : ٨٠)

• معايير الجودة الشاملة:

يشهد العالم المعاصر اهتماما متزايدا بمعايير الجودة الشاملة في العمل ولاسيما في ميادين العمل التربوي ، ويأتي ذلك من اقتناع كامل بأن جودة التعليم تكون في وجود معايير تصل في طموحها ودقتها الى درجة توضح ما يجب تعلمه واكتسابه من اجل الوصول الى المستوى المطلوب في كل مجال من مجالاته المرتبطة بالعملية التعليمية ، بعد ان اصبحت الجودة معيارا اساسيا في اصدار الاحكام التقويمية يرق على الكم ولغة الحساب (عطية ، ٢٠٠٨ : ٩)

ان هناك افتقار عام حول تعريف مصطلح معايير (standards) في المجال التربوي فقد عرفها المهتمون بالمجال التربوي من زوايا متعددة مثل المحتوى ، والاداء ، وفرص التعلم والمنهج، ومنح رخصة مزاوله المهنة وقد شاع استخدامه في مجالات : الزراعة ، والصناعة والهندسة ، والتقنية ، والتجارة، وغيرها ، مقترنا بمصطلح الجودة .

بيد ان استخدامهما في المجال التربوي صار ذا اهمية كبيرة ، لأنها تعد اهدافا وطموحات نسعى الى الوصول اليها ، كما تمثل اطارا مرجعيا وموجهات لعملية التطور في المستقبل ، وهي ركيزة لتوجيه العمل التربوي بوصفها المحكات المرجعية التي على اساسها يقوم الاداء (كاظم، ٢٠٠٤ : ٩)

ويمثل المعيار التعليمي: تحديد المستوى الملائم والمرغوب فيه من اتقان المحتوى والمهارات (زيتون ٢٠٠٤ : ٥) وعرفه مكبراين وبراندت المعايير: بانها بيانات او قرارات تهدف الى ما يلزم ان يتعلمه الطلاب ،ويكونوا قادرين على فعله (M cbrien And Brandt ، 1997: 39) ولكن المعايير بمفهومها الشامل لا تقتصر على المحتوى ،او الاداء ،او عنصر واحد فقط ، وانما هي اشمل واوسع .

• دواعي تبني المعايير في المجال التربوي:

هناك عدة اسباب دعت المجتمع لتبني المعايير ،هي على النحو الاتي:

- ١- تهويل الهيئات الحكومية التربوية من شأن التراجع في مستوى التعليم العام .
- ٢- الاعلان عن التفاوت في الانجاز نتيجة لاختلاف الجنس والعرق .
- ٣- ضعف اداء الطلاب وفق التقويمات العالمية .
- ٤- تحويل صانعي السياسة الى مقاييس النتائج .
- ٥- ان المنافسة الاقتصادية العالمية قد فرضت المزيد من المتطلبات الشاقة على العامل العادي(محمد، ٢٠٠٨ : ٩٠)

• سمات المعايير:

تتميز المعايير بخصائص عدة يمكن تحديدها بالنقاط الاتية :

- ١- الشمول : تتناول جوانب العملية التعليمية ، والتربوية ، والسلوكية كلها ، وتحقق مبدا الجودة الشاملة .
- ٢- الموضوعية : تركز على الامور المهمة في المنظمة التعليمية بلا تحيز ، وعدم التركيز بتفصيلات الامور التي لا تخدم الصالح العام .
- ٣- المرونة : يمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة وفقا للظروف البيئية والجغرافية ، والاقتصادية المتباينة .
- ٤- المجتمعية : اي تعكس تنامي المجتمع ، وخدمته ، وتلتقي مع حاجاته وظروفه ، وقضاياها .

- ٥- تحقيق مبدا المشاركة :تبنى على اسس اشتراك الاطراف المتعددة والمستفيدين في المجتمع في اعدادها من ناحية ، وتقويم نواتجها من ناحية اخرى .
- ٦-الاستمرارية المتطورة : حتى يمكن تطبيقها مددا زمنية وتكون قابلة للتعديل ومجابهة المتغيرات، والتطورات ، العلمية والتكنولوجية .
- ٧- داعمة :اي لا تمثل هدفا في حد ذاتها ،وانما تكون الية لدعم العملية التعليمية والنهوض بها .(الترتوري وجويحان ، ٢٠٠٥ : ٦٣)

اولا : مفهوم الجودة وتعريفاتها

الجودة في اللغة العربية :ضد الرداءة وهي الجيد من كل شيء ،يقال جاد جودة واجاد :أتى بالجيد من القول أو الفعل (ابن منظور ،١٩٨٤ : ٧٢) .

الجودة في المصطلح التربوي :على الرغم من حدوث تطور في مجالا للجودة الشاملة منذ فترة عقد الخمسينيات لازالت تعريفات الجودة الشاملة تتنوع من مفكر الى اخر ، فقد ذكر فرانك فوهل frank (voehl) غياب ابرز ثلاث من المقاومات الاساسية في هذا الموضوع وتتمثل في الاتي :

١-عدم وجود التعريف الجيد والفعال للجودة الشاملة .

٢-عدم وجود نموذج واضح وبسيط للجودة الشاملة .

G regory) ، 1995 : (31 ٣-غياب كل من التاريخ الشامل والكافي للجودة

ويشير بعض الباحثين بأن مفهوم الجودة متعدد الجوانب يصعب حصره في دائرة ضيقة لاشتماله على ابعاد مختلفة تتضمن مفاهيم فنية وادارية وسلوكية واجتماعية (الخطيب ، ٢٠٠٤ : ١٣) .

ومع ذلك فقد حاول كثير من المفكرين تحديد الجودة وتعريفها ومن اهم هذه التعريفات ما يأتي:
الجودة: هي فلسفة تحقيق الاهداف المنظمة، والوفاء بما يتوقعه العميل والمجتمع بالطرق
 الأكثر كفاءة وفاعلية في التكلفة ، وذلك بتنظيم الطاقات الكامنة في العاملين بدفع مستمر للتطوير
 والتحسين (المنيف ، ١٩٩٨ : ٢٠٢)

وعرفها (مصطفى، ١٩٩٧): هي ترجمة احتياجات العملاء بشأن المنتج الى خصائص محددة تكون
 اساسا لتصميم المنتج وتقديمه الى العميل بما يوافق حاجاته وتوقعاته (مصطفى ، ١٩٩٧ : ٣٩
)
 وعرف (بون وجريج، ١٩٩٥)
 بانها :معيار للكمال تقرر عن طريقة ما اذا كان قد عزمنا عليه في الوقت المحدد وبالكيفية التي قررنا
 انها تلئم احتياجات عملائنا ام لا فاذا كانوا سعداء بالطريقة التي قدمت بها الخدمات والاعمال فيمكن
 القول اننا حققنا اهداف الجودة ٠ (بون وجريج، ١٩٩٥ : ١٥).

وعرفها (شحاتة، ٢٠٠٨) : الحصول على منتج جيد من خلال تحسين مدخلات العملية التعليمية
 بوجه عام بما تتضمنه من طالب ، وادارة مؤسسية و ومباني ، ومرافق ، ومناخ عام داخل المؤسسة ،
 وتحسين اداء المعلم واداء الطالب واداء المؤسسة واجراءات ومرجعيات العملية التعليمية بما يسهم في
 تحسين مخرجات العملية التعليمية (شحاتة، ٢٠٠٨ : ٢٠٠).

ثانيا: الجودة في التعليم

الاهتمام عالميا وعربيا في الآونة الاخيرة بموضوع جودة التعليم او ما نسميه بجودة التربية و
 تشير الدلائل الى تزايد الاهتمام بها في المستقبل القريب والبعيد ايضا وقد صاحب ذلك شكوى عالمية
 من انخفاض مستويات الجودة في التربية شملت الدول المتقدمة والنامية وهذا ما لفتت اليه التقارير
 العالمية ، وقد صاحب الاهتمام بقضية الجودة في التربية محاولات لرفع مستوياتها وتحديد اثارها الا
 ان ذلك لم يواكب فهم اوضح لهذا المصطلح خاصة وانه يتصف بالغموض والتباين النسبيين في
 الكتابات التربوية ، وربما يعد التباين بخصوص طرق قياس الجودة اشد وضوحا من التباين حول
 مدلول هذا المصطلح وان كان التباين حول التعريف عادة ما يؤدي الى تباينات حول طرق قياسية ٠
 (احمد، ٢٠١٧: ٣٧).

ان الجودة الشاملة في التعليم ماهي الوسيلة ممتدة لا تنتهي وتشمل كل مكون وكل فرد في المؤسسة التعليمية وادخالهم في منظومة تحسين الجودة المستمر وتركز على تلافي حدوث الاخطاء، وان الاعمال التي ادت بالصورة الصحيحة من اول مرة لضمان المخرج، والارتقاء به بشكل مستمر وبالتالي تشمل الجودة الشاملة في مضمونها المبادئ التالية. المبدأ الاول: التركيز على العميل (متلقي الخدمة) يجب ان تفهم المؤسسة الاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية لعملائها وتكافح لتحقيق كل التوقعات. المبدأ الثاني: القيادة: تهتم قيادات التعليم بتوحيد الرؤية والاهداف والاستراتيجيات داخل منظومة التعليم وتهيئة المنهج التعليمي لتحقيق هذه الاهداف وبأقل تكلفة.

المبدأ الثالث: مشاركة العاملين (الكوادر التعليمية والا داريه) على المشاركة الفعالة والمنصفة لجميع العاملين بالتعليم من القيادة الى القاعدة كل حسب موقعه وبنفس الاهمية وبالتالي يسمح باستخدام كل قدراتهم وطاقاتهم الكامنة لمصلحة المؤسسة التعليمية.

المبدأ الرابع: التحسين المستمر : يجب ان يكون التحسين المستمر هدفا دائما للمؤسسات التعليمية من خلال التقييم الذاتي والمستمر للبرامج والخدمات التي تقدمها المؤسسة. (دياب ، ٢٠٠٦ : ٥٤)

• التطبيق التعليمي والتربوي للمواصفات الدولية للجودة :

مازال نظام تأكيد الجودة الذي اخذ بالانتشار الواسع في قطاع كبير من المؤسسات والمنشآت الانتاجية والصناعية من خلال تطبيقات المواصفة الدولية للجودة محدودا وحديثا من حيث التطبيق في مجال التربية والتعليم ، اذ ان اول استخدام لمواصفة قياسية متقنة للجودة في التربية والتعليم لم يحدث الا في عام (١٩٩٢) وذلك عندما اصدرت المؤسسة في مجال التربية والتعليم (البكر ، ٢٠٠٧ : ١٧٠) .

ويعود سبب بذلك الى ان نظام ادارة الجودة الكلية الذي قدمه ادوارد ديمين قد وجه في الاصل الى خدمة البيئة الانتاجية والادارية للمؤسسات والمنشآت التجارية والصناعية خاصة تلك المرتبطة بالقطاع الخاص ، وبما ان المتغيرات الاساسية لنظام الجودة المتعلقة بالمستفيد ومقدمي الخدمة تختلف اختلافا اساسيا في الحقل التربوي والتعليمي عنها في المؤسسات والمنشآت التجارية والصناعية ، حيث ان المدرسة كبيئة متكاملة مقدمة للخدمة التربوية والتعليمية لا تماثل بيئة المؤسسة التجارية او المصنع (الخطيب والخطيب ، ٢٠٠٤ : ٧٨) .

كما ان الطالب باعتباره المستفيد من خدمة المدرسة يختلف اختلافا جوهريا من حيث المفهوم عن المستفيد من انتاج المؤسسة التجارية او المصنع ،بالإضافة الى ان المنتج هو التعليمي (المعرفي) والتربوي .

وتتلخص اهم هذه المتغيرات في التالي

• متغيرات نظام الجودة الخاص بالتربية والتعليم:

المتغير الرئيسي في العملية التعليمية .

الاطار التطبيقي والقياسي للمتغير .

١- المنتج العائد: مخرجات عملية التربية والتعليم .

٢- المستفيد الرئيسي :الطالب/الطالبة في المراحل التعليمية المختلفة .

٣- المستفيد الثانوي : اولياء الامور ،وذوو العلاقة بالمستفيد الرئيسي .

٤- المستفيد العام : الدولة ، المجتمع ،سوق العمل .

٥- المستفيد الداخلي: القائمون على العملية التعليمية (البكر ،٢٠٠٧: ٣٤)

لذلك فان اسس فلسفة الجودة في التربية والتعليم قائمة على حقيقة مفادها ان الطالب لا يعد في الاصل هو المنتج العائد ، انما المنتج العائد هو ما يكتسبه الطالب خلال عملية التربية والتعليم من معارف ومهارات تعمل على التنمية الذاتية لديه في الجوانب التالية:

١- اكتساب المعارف التي تمكنه من القدرة على الفهم والادراك العلمي .

٢- اكتساب المهارات التي تمكنه من القدرة على اداء وتشكيل وتصميم الاشياء .

٣- اكتساب الخبرة والاحتراف مما يمكنه من القدرة على تحديد وترتيب اولياته في الحياة .

٤- اكتساب المبادئ التربوية التي تساعد على ان يكون عضوا مساهما وصالحا في المجتمع

(الحولي ، ٢٠٠٤ : ٤١)

وتعددت مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وذلك باختلاف المفهوم من ثقافة إلى ثقافة أخرى ومن مفكر إلى مفكر آخر، بحسب طبيعة الفلسفة التي يؤمن بها هذا المفكر أو ذاك.

فيرى جابلونسكي (١٩٩٣) أنها شكل تعاوني لأداء الأعمال يعتمد على القدرات المشتركة لكل من الإدارة والعاملين بهدف تحسين الجودة وزيادة الإنتاجية بصفة مستمرة من خلال فرق العمل. (جابلونسكي، ١٩٩٣: ٤).

ويرى خفاجي (١٩٩٤) أنها نظام متكامل موجه لتحقيق حاجات المستفيدين وإعطاء صلاحيات اكبر للموظفين تساعدهم في اتخاذ القرارات، والتأكيد على التحسين المستمر لعمليات إنتاج السلع والخدمات الذي يؤدي إلى تحقيق ولاء المستفيد في الحاضر والمستقبل ضمن كلفة تنافسية معقولة. (خفاجي، ١٩٩٤: ١٣)

ويرى درباس (١٩٩٤) أنها إطار تنظيمي متكامل يجمع بين وضوح الهدف ووسائل تحقيقه ومسؤوليات العاملين وواجباتهم المشروعة حيث أصبح تحقيق الجودة عملاً يلتزم به الجميع وبشكل متواصل في تضافر الجهود وتعاون الأفراد في تحقيق الأهداف المأمولة. (درباس، ١٩٩٤: ١٦).

ويرى كل من سميث وفانجا (١٩٩٧) بأنها أسلوب جديد للتفكير والنظر إلى المؤسسة وكيفية التعامل والعمل داخلها للوصول إلى جودة المنتج . (سميث وفينجا، ١٩٩٧: ٤٠).

ويرى ريلي (١٩٩٣) أنها تحول في الطريقة التي تدار بها المؤسسة والتي تتضمن تركيز طاقات المؤسسة على التحسينات المستمرة لكل العمليات والوظائف وقبل كل شيء المراحل المختلفة للعمل، إذ إن الجودة ليست أكثر من تحقيق حاجات المستفيد . (Riley, 1993: 32).

أما روبرت بنهارد (١٩٩١) فيرى أن إدارة الجودة الشاملة هي خلق ثقافة متميزة في الأداء تتضافر فيها كل جهود المديرين والموظفين على نحو متميز لتحقيق توقعات المستفيدين وذلك بالتركيز على جودة الأداء في مراحله الأولى وصولاً إلى الجودة المطلوبة بأقل كلفة وأقصر وقت. (287: Benhard, 1991)

ويرى حمود (٢٠٠٠) أنها نظام إداري يضع رضا المستفيد على رأس قائمة الأولويات بدلاً من التركيز على الأرباح ذات الأمد القصير، حيث إن اتجاه رضا المستفيد يحقق أرباحاً على المدى الطويل أكثر ثباتاً واستقراراً بالمقارنة مع المدى الزمني القصير. (حمود، ٢٠٠٠: ٧٥).

ويرى ايفانس (١٩٩٣) بأنها مفهوم إداري تكاملي موجه نحو التحسين المستمر في جودة المنتجات والخدمات بمشاركة كافة المستويات والوظائف في المنظمة وأن الهدف منها هو بناء الجودة منذ البداية بجعلها مهمة ومسؤولية كل فرد.

(Evans 1993: 25)

• نشأة إدارة الجودة الشاملة ومراحل تطورها:

يعود الفضل في بروز فكرة الجودة الشاملة على مستوى الأداء، والإنتاج إلى العالم الأمريكي "والتر شيوارت" (Waltr Sheuwrit) الذي أسفرت أبحاثه عن تطوير أداة لقياس الأداء والإنتاجية على نحو إحصائي، للتعرف على مدى انحراف الأداء والمنتج عن مبادئ الجودة المقبولة وعرفت فيما بعد " بدوائر رقابة الجودة" وتوصل فيما بعد إلى ابتكار عرف "بدورة شيوارت" ذات المراحل الثلاث وهي (المواصفة، الإنتاج، المراقبة) وتهدف هذه الدورة إلى زيادة جودة المنتج، وفيما بعد أكمل المشوار العالم الأمريكي "ديمنج" (Deming) آذ قام بتعديل دورة شيوارت بحيث أصبحت رباعية المراحل وتكونت من (الخطوة و التنفيذ والدراسة والفعل) وأطلق عليها دورة ديمنج، وبعد نهاية الحرب العالمية الثانية وضع "ديمنج" مجموعة من الأفكار تدور حول فكرة التكامل في المؤسسة كلها بهدف التوصل إلى منتج جيد ، وهذه كانت الملامح لما يطلق عليه مبادئ الجودة الشاملة، وتعد اليابان الدولة الأولى التي لاقت فيها هذه المبادئ رواجاً وقد استفادت من أفكار احد عمالقة الجودة ومنظريها وهو العالم "جوران" (Juran) ففي نهاية الخمسينات أتاحت اليابان الفرصة للبا حثان "ديمنج وجوران" بتطبيق نظرياتهم عن الجودة. (درياس، ١٩٩٤، ٢٤: ٢٣)

ويذكر العمري (٢٠٠٤) أن الاعتقاد الخاطئ هو أن الجودة الشاملة نظرية إدارية يابانية الأصل فيما يجزم تاريخ الفكر الإداري المعاصر أن الجودة الشاملة نظرية أمريكية المنشأ والهوية وأن نمت واستوت في اليابان. (العمري، ٢٠٠٤: ٤٨)

ويرى عقيلي (٢٠٠١) أن أساس فكرة الجودة الشاملة من اليابان، وأنها وليدة الابتكار الياباني الذي كان يسمى (بدوائر الجودة) ويشار إليه أحياناً (بدوائر رقابة الجودة) وكان الهدف منها هو أن يجتمع كل الموظفين في لقاءات أسبوعية منتظمة لمناقشة سبل تحسين موقع العمل وجودته، وقد بدأت دوائر الجودة لأول مرة في اليابان في عام ١٩٦٢م وبحلول عام ١٩٨٠ م زاد عدد دوائر الجودة الى أكثر من ١٠٠٠٠٠ دائرة تمارس عملها في الشركات اليابانية (عقيلي، ٢٠٠١: ١٩).

حيث انتشرت الفكرة بعد ذلك في شمال أمريكا ودول أوروبا الغربية، إلى أن أصبحت دوائر الجودة موضوع العصر، إذ تجسدت في نهج إداري حديث أطلق عليه "إدارة الجودة الشاملة" الذي نشأ من خلال تطوير مفهوم الإدارة القديم، ليتماشى مع التوجهات الحديثة التي تؤكد تحقيق الجودة العالية لكسب رضا المستفيد من مبدأ أن الجودة لا تقتصر على مجالاً معيناً أو أكثر داخل المؤسسة بل تشمل جميع مجالات الأعمال، ومما ساعد على انتشار هذا النهج الإداري الجديد خسارة الشركات الأمريكية والأوروبية لجزء من حصصها في الأسواق العالمية والمحلية لصالح الشركات اليابانية، التي ركزت اهتمامها على مسألة الجودة بوصفها جسراً تعبر من خلاله للأسواق العالمية لكسب رضا المستفيد، في حين أن الشركات العالمية الأخرى ولاسيما الشركات الأمريكية، كانت تولي اهتمامها لمسألة العلاقة بين الإنتاجية والتكلفة على اعتبار أن السعر هو هاجس المستفيد الأول. (معمار، ٢٠٠٨)

ومن خلال ما تقدم يتضح أن الجودة الشاملة ليس مفهوماً جديداً، إلا أنه لم يظهر بوصفه وظيفة رسمية إلا في الآونة الأخيرة، فمن خلال رحلة التطوير في الفكر الإداري فيما يتعلق بالجودة يمكن أن نلاحظ تتابع المداخل المتطورة للجودة عبر تطورها لم تحدث في صورة هزات مفاجئة للفكر الإداري أو صورة طفرات ولكنها كانت من خلال تطور مستقر وثابت، وكان هذا التطور انعكاساً لسلسلة من الاكتشافات ترجع إلى القرن الماضي، فحركة الجودة الشاملة لم تكن فكراً مستقلاً عن المدارس العلمية السابقة للإدارة، بل استمدت جذورها منها بدءاً من ظهورها ومروراً بمدخل النظم والاحتمالات. (زين الدين، ١٩٩٦: ١٤).

• أهداف إدارة الجودة الشاملة :

من ضمن الغايات الرئيسة وأهمها للجودة الشاملة هي السعي إلى إرضاء المستفيدين، وتحقيق متطلباتهم، ورغباتهم بدرجة عالية و مستمرة و لا يتحقق ذلك ألا من خلال استراتيجية متكاملة تضع نصب أعينها هدفاً أساسياً هو تحقيق مستوى جودة عالية في سبيل تحقيق رضا وسعادة عالية

المستوى لدى المستفيدين لضمان البقاء والازدهار والتطور. (عبد الله، ٢٠٠٥، ص ٢٤)

ويمكن تحديد أهداف إدارة الجودة الشاملة بالأمور الآتية:

١- فهم حاجات المستفيدين ورغباتهم لتحقيق ما يريدون.

تحسين
الجودة

تخفيض

٢- توفير الخدمة على وفق متطلبات المستفيدين من حيث الجودة والتكلفة والوقت والاستمرارية.
(إبراهيم، ٢٠٠٧ : ١٥٧)

٣- تطوير إنتاجية كل عناصر المؤسسة ورفع مستوى الأداء.

٤- التكيف مع المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية بما يخدم الجودة المطلوبة.

٥- تؤدي إلى زيادة ولاء العاملين للمؤسسة. (البرواري، ٢٠٠٠ : ٩٥)

٦- تقليل إجراءات العمل الرديئة واختصارها من حيث الوقت و التكلفة .

٧- جلب المزيد من المستفيدين والمحافظة على المستفيدين الحاليين.

(السلمي، ١٩٩٥ : ٤٠)

• رواد إدارة الجودة الشاملة وإسهاماتهم:

هناك الكثير من العلماء الذين أسهموا خلال العقود الماضية مساهمة فعالة في تطوير فلسفة إدارة الجودة الشاملة ومنهم ما يأتي:

أ- ادوارد ديمينج (Adward deming) :

كان ديمينج رياضياً وفيزيائياً تخرج من جامعة Yale وعمل في البداية في مصنع شيكاغو الشهير، إذ انتقد نموذج الإدارة العلمية المشهور الذي وضعه تايلور، وبعد الحرب العالمية الثانية هاجر ديمينج إلى اليابان حيث احتفى اليابانيون به، وهناك وضع ديمينج أفكاره عن إدارة الجودة الشاملة. (مجيد و الزبادات، ٢٠٠٧ : ٥٥)

وفي سنوات عمله في اليابان قام ديمينج بتأسيس فلسفته حول إدارة الجودة الشاملة وتركيزها في (١٤) نقطة أصبحت فيما بعد المبادئ التي اعتمدتها الإدارة العليا ليس فقط في اليابان وإنما في معظم البلدان الصناعية، وحدد ديمينج الأمراض السبعة القاتلة أو المميتة (Seven Deadly Diseases) التي تحول دون التطبيق الناجح لنظام إدارة الجودة الشاملة، أما مبادئ ديمينج الأربعة عشر فيمكن توضيحها كما يأتي:

١- توليد الولاء أو الاستقرار لفرض تحقيق التحسينات اللاحقة للمنتج أو للخدمة.

٢- تعلم الفلسفة الجديدة

- ٣- التوقف عن الاعتماد فقط على إجراءات فحص المنتج للتحقق من الجودة وإنما يتطلب الحصول على ثوابت إحصائية لعملية السيطرة وإبراز الأجزاء الحرجة.
 - ٤- شراء المواد فقط إذا كان المورد أو (المجهاز) يمتلك عملية الجودة والانتهااء من التطبيقات اللاحقة التي تستند فقط الى عامل السعر.
 - ٥- استخدام الطرق الإحصائية لإيجاد النقاط المثيرة للمتابع وتحديد أجزائها وأجراء التحسين المستمر للنظام.
 - ٦- تأسيس المساعدة الحديثة لعملية التدريب في موقع العمل.
 - ٧- تأسيس طرق جديدة للإشراف.
 - ٨- القضاء على حالة الخوف لدى العاملين.
 - ٩- رفع الحواجز ما بين أقسام العمل المختلفة.
 - ١٠- اختزال الأهداف المتعددة.
 - ١١- مراجعة معايير العمل (Work Standards) المستخدمة في حساب الجودة.
 - ١٢- رفع الحواجز التي تقيد الأفراد من تحقيق مهارة عالية.
 - ١٣- تأسيس برنامج لتدريب العاملين على اكتساب المهارات الجديدة.
 - ١٤- بناء الهيكل التنظيمي في الإدارة العليا الذي سوف يدعم النقاط الثلاثة عشر المذكورة أعلاه يومياً. (العلي، ٢٠٠٨ : ٦٤، ٦٥)
- ب- جوزيف جوران (Joseph Juran):
- هو مستشار وباحث أمريكي تبع ديمينج إلى اليابان في عام ١٩٥٤، إذ اخذ يُدرس مفردات دراسية حول إدارة الجودة الشاملة. (Russell & Taylor, 1998: 84)
- ومدخل جوران في برامج إدارة الجودة الشاملة يركز على الإبعاد الثلاثة الآتية:

- **تخطيط الجودة:** تحديد مستوى جودة المنتج وتصميم عملية الإنتاج لتحقيق مفردات الجودة المطلوب توفرها في المنتج من خلال وضع خطة استراتيجية للجودة.
 - **الرقابة على الجودة:** حيث يتم استعمال الطرق الإحصائية في عملية الرقابة وذلك للتأكد من أن السلع المنتجة تحقق معايير الجودة في أثناء عملية الإنتاج.
 - **تحسين الجودة:** يقصد جوران بتحسين الجودة هنا تحسين مواصفات المنتج من خلال أعداد خطط أو مشاريع تهدف إلى إجراء تحسينات محددة على المنتج أو الخدمة. (Goetsh & Davis , 1994 : 26)
- ويوضح جوران أن هناك عدة خطوات أساسية لتحقيق الجودة داخل المؤسسات وتتمثل هذه الخطوات في الأمور الآتية:
- ١- بناء الوعي بثقافة الجودة داخل المؤسسة للتحسين والتطوير.
 - ٢- تحديد الأهداف للتحسين.
 - ٣- التنظيم للوصول إلى الأهداف المرجوة.
 - ٤- التدريب المستمر.
 - ٥- تنفيذ المشروعات لحل المشكلات.
 - ٦- التقارير الصادقة.
 - ٧- وضوح المفاهيم.
 - ٨- توصيل النتائج.
 - ٩- الحفاظ على قوة الفريق في العمل عن طريق إجراء التحسينات.

(Gregory,1995: 56,55)

ج- فيليب كروسبي (Philip Crosby):

وهو احد عمالقة إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية، وبدأ عمله بوظيفة فاحص للإنتاج في الخطوط الإنتاجية ثم تدرج في المراكز الوظيفية حتى بلغ موقع نائب رئيس مؤسسة ITT لشؤون الجودة مدة (١٤) عاماً واجتمعت لديه معارف كثيرة في مجال الجودة بعد خبرة (٢٥) عاماً من العمل، واصدر كروسبي كثيراً من الكتب في مجال إدارة الجودة الشاملة. (مجيد و الزيادات، ٢٠٠٧ : ٦٤)

ومن أشهر الكتب التي ألفها كروسبي هي "الجودة المجانية" و"جودة بلا دموع".

(التر توري و جويحات، ٢٠٠٦ : ٤٦)

ويرى كروسبي أن متطلبات تحقيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات تتمثل في ما يأتي:

- ١- اقتناع الإدارة بالجودة.
- ٢- تكوين فرق التطوير تشمل ممثلين من كل الأقسام.
- ٣- تحديد المشكلات المتعلقة بالجودة.
- ٤- تقييم تكلفة الجودة.
- ٥- زيادة الوعي بالجودة ومشاركة جميع العاملين.
- ٦- اتخاذ الإجراءات لحل المشكلات السابق تحديدها.
- ٧- تحديد فريق لتنفيذ برنامج التطوير بالجودة.
- ٨- تدريب المشرفين على أداء دورهم في برنامج تحسين الجودة.
- ٩- العمل على زيادة اهتمام العاملين بتحقيق الجودة.
- ١٠- تشجيع العاملين على تحقيق أهداف التطوير.
- ١١- تشجيع العاملين على أعلام الإدارة بمعوقات تحقيق أهداف التطوير.
- ١٢- تشجيع المشاركة وتقديرها.
- ١٣- عقد اجتماعات خاصة بالجودة بصفة دورية.

١٤- التركيز على التطوير المستمر للجودة. (اركارو، ٢٠٠٠ : ٥٣)

د- تا جوشي (Taguchi):

لقد حقق تا جوشي نجاحاً كبيراً ومؤثراً في حركة الجودة الشاملة باليابان من خلال عمله في شركة نيبون للهاتف والتلغراف، إذ كان عمله يتركز على استخدامات الأدوات الإحصائية في السيطرة على الجودة، وتقديراً لجهوده في ذلك حاز على جائزة ديمنج في مجال الجودة ثلاث مرات في فترات مختلفة. (العلي، ٢٠٠٨ : ٧٤)

ويعد تا جوشي من العلماء الذين ركزوا على جودة التصميم المنتج بدلاً من التركيز على العملية الإنتاجية، واشتهر بمفهومين مهمين للجودة هما دالة الخسارة وخصائص التصميم، وكانت له إسهامات لا تقل أهمية عن إسهامات العلماء الآخرين إذ أضاف ثلاثة مفاهيم تسعى إلى تحسين جودة العملية الإنتاجية والمنتج وهذه المفاهيم هي:

- دالة الخسارة.

- دالة عناصر الجودة.

- الجودة المستهدفة. (عقيلي، ٢٠٠١ : ١٧٧)

واشتهر هذا العالم بتطوير مدخل لهندسة الجودة الذي يستخدم فيه التصميم التجريبي لتحسين جودة المنتجات بأقل التكاليف، وركز أيضاً على مجموعة نقاط هي:

١- ان المنتجات ذات الجودة العالية هي التي يمكن انتاجها على نحو منتظم وثابت في الظروف البيئية والتصنيعية المعكوسة.

٢- الاعتماد على مدخل مرحلة التصميم.

٣- اعتبار الجودة على أنها مسألة تحسين وتنظيمية.

٤- تطوير الطرق لأجل تطبيقها عملياً من قبل المهندسين وليس من قبل الإحصائيين.

٥- القوة في السيطرة على العمليات.

٦- اعتبار المنتج جيداً عند تحمله حدود التحمل.

٧- الاعتماد على دالة خسارة الجودة (Quality Loose Function) .

(معمار، ٢٠٠٨ : ١٥٦)

هـ- مالكولم بالدرج (Malcolm Baldrige):

يعد مالكولم بالدرج احد رواد إدارة الجودة الشاملة في أمريكا، وهو الذي سميت جائزة باسمه، وتمنح هذه الجائزة للمؤسسات التي تنجح في تطبيق معايير هذه الجائزة، وأشار بالدرج أن إدارة الجودة الشاملة ليست مجرد برنامجاً إضافياً تطبقه المؤسسة لكي تهدف من ورائه تحسين مستوى الجودة لديها في ظل الإبقاء على فلسفتها الحالية ونهجها الإداري القديم الذي تسير عليه، بل إنها ثورة على القديم وتغيير جذري وشامل لكل مكونات المؤسسة، وأنها فلسفة إدارية جديدة. (مجيد و الزيادات، ٢٠٠٧ : ٦٩)، ووضع بالدرج أنموذجاً لضبط الجودة في المؤسسات الصناعية والتجارية والتعليمية، و أقر بوصفه معياراً قوياً معترفاً به لضبط الجودة في أداء المؤسسات، ولتتمكن هذه المؤسسات من مواجهة المنافسة القاسية في ظل الموارد المحدودة للمؤسسات وتزايد مطالب المستفيدين منها. (الخطيب، ٢٠٠٧، ص٨)

-تجارب بعض الدول العالمية والعربية في تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم:

قد ظهر مفهوم الجودة نتيجة امتداد المنافسة العالمية بين المؤسسات الانتاجية المختلفة في معظم دول العالم، وكان هذا المفهوم سبباً مباشراً في تقوق مؤسسة دون غيرها بدا الاهتمام به في اطار المؤسسات التعليمية، وقد كان المجال الصناعي هو المستفيد الاول من تطبيق الجودة، ثم قام المجال الصحي والتعليمي باتباع خطوات تحقيق الجودة واصبح عدد المؤسسات التعليمية التي طبقت نظام الجودة يتزايد حول العالم بشكل واسع ولكن اختلفت المداخل التي استخدمتها تلك المؤسسات في تطبيق الجودة (العمرطي، ٢٠١٠ : ٣٨).

وقد تبنت بعض الجامعات في اوروبا الغربية وامريكا الشمالية وكوريا مدخل توكيد الجودة، واخذت بعض الجامعات البريطانية بالمواصفة البريطانية للوصول الى الجودة الشاملة، وبعض الجامعات اليابانية استخدمت نظام بيت الجودة واخذت به بعد ذلك الجامعات الامريكية (عليما، ٢٠٠٤ : ١٠٤).

وفيما يأتي عرض لتجارب بعض الدول العالمية والعربية في تطبيق نظام الجودة في التعليم:

- التجربة الامريكية:

تم ادخال الجودة في المؤسسات التعليمية الامريكية في العقد الاخير من القرن العشرين والتي كانت بمثابة قوة دافعة جديدة نحو اصلاح واقع المدرسة من حيث المعلم والمادة الدراسية والادارة المدرسية(البلاوي وآخرون، ٢٠٠٦: ٢١٦). اذ بدأت المحاولات الاولى لتطبيقها في الولايات المتحدة الامريكية من خلال ما نادت به بعض المدارس الثانوية والكليات والجامعات بإصلاح التعليم وقد بادرت العديد من المؤسسات التعليمية مثل مدرسة(ماونت ايدج كومب) في ولاية الاسكا الامريكية الى تطبيق الجودة حتى اصبحت المثال المحتذى به على المستوى الوطني، ثم قامت مدارس اخرى في منطقة(ديترويت التعليمية) بتبني هذا النظام وبعد نجاحها تم تعميمها على المدارس بشكل اختياري وقد حققت مدرسة بني دري في مقاطعة ويلز نجاحاً رفيع المستوى من خلال تطبيق ادارة الجودة في كافة عملياتها الادارية والتربوية حتى حصلت على جائزة ويلز في الجودة عام(١٩٩٥م) اذ اثبتت هذه المدرسة دور اعتماد الجودة في تحقيق التحسين المستمر(الترتوري وجويحان، ٢٠٠٥: ٨٦).

وقد تم تطبيق نظام الجودة في الولايات المتحدة الامريكية على يد وزير التجارة (مالكوم بالدرج) الذي نادى بتطبيق مفهوم الجودة كما طور نظاماً لضبط جودة التعليم وتم اقراره ضمن المعايير القومية المعترف بها لضبط نظام الجودة والتميز في اداء المؤسسات التعليمية، وفي الولايات المتحدة الامريكية يوجد نظام اعتماد وهو عملية مشتركة لتقويم المادة التعليمية وتعزيز تحسين التعليم ما بعد الثانوي ويعمل به اكثر من مائة جهاز فني او مؤسسي غير حكومي تمنح اعترافاً لمؤسسات او برامج لاستخدام المستويات المعيارية المتفق عليها ويهدف الى تقويم الجودة لتحديد مدى مطابقة المؤسسة التعليمية او البرامج لمعايير الجودة الموضوعة او الى تعزيز الجودة بمساعدة المؤسسة او البرامج على الاستمرار في تحسين نفسها(الخطيب والخطيب، ٢٠٠٤: ٧٨).

وأول المدارس التي قامت بتطبيق نظام الجودة مدرستي(ايدجكومت وكلبرت بفونكس في اريزونا) وكان للولايات المتحدة الامريكية تجارب عدة في مجال التعليم العام والعالي(العميري ، ٢٠١٩ :٤١).

ومن تلك الامثلة على ذلك جامعة ولاية(اوريجون) اذ تم تحديد مجموعة من الاهداف لتطبيق الجودة بعد اجراء المسح الشامل خلال عام(١٩٩٤م) لعملية تطبيق الجودة في المعاهد التعليمية، وتم التوصل بعد ذلك الى الاستنتاج بأن النهج الافضل لتطبيق الجودة في(جامعة اوريجون) هو نهج

التخطيط الاستراتيجي اقتداء بمعايير جائزة (مالكوم بالدرج) العالمية في الجودة (الترتوري وجويحان، ٢٠٠٥: ٦٧).

- التجربة البريطانية:

بدأت تجربة المملكة المتحدة في تطبيق نظام الجودة في التربية والتعليم حديثاً، إذ ان اول استخدام لمواصفات قياسية مقننة لنظام الجودة في التربية والتعليم، كان عام (١٩٩٢) وذلك عندما قامت المؤسسة البريطانية للمعايير بإصدار ارشاداتها وتوجيهاتها نحو تطبيق معايير المؤسسة في مجال التربية والتعليم (الترتوري وجويحان، ٢٠٠٥: ٥٩).

وقد تم تأسيس هيئة ضمان الجودة (QAA) عام (١٩٩٧)م، بغية وضع نظام لتوكيد جودة التعليم وهي هيئة مستقلة غير حكومية تعمل كجمعية اهلية، وتتعدد وظائف هيئة (QAA) لتشمل اعداد موصفات البرامج التعليمية واعداد المرجعيات ومعايير منح الشهادات الدراسية (النحال، ٢٠١٢: ٢٨).

- التجربة اليابانية:

بدأت التجربة اليابانية بتطبيق نظام الجودة في التعليم بعد الحرب العالمية الثانية، ويعد نظام التعليم الياباني من اوائل الانظمة التي تبنت نظرية ديمينج وقد قامت اليابان بوضع عدداً من التوصيات لأجل اصلاح التعليم وذلك عام (١٩٩٨)م وتضمنت مجموعة من التوصيات:

- استخدام برنامج لمدة خمسة ايام في الاسبوع لمدارس رياض الاطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية.
- تقليص حجم المواد الدراسية بنسبة (٣٠%)، لكي يتقن الطلبة الاساسيات بشكل افضل منذ الصغر.
- استعمال اساليب تدريس جديدة لكي يتعود الطلبة على التفكير بدلاً من الحفظ والتلقين. وستعمل هذه الاصلاحات في اعداد خريجين اقل تقليداً واكثر ابداعاً من السابق (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٤: ٤١٦).

- التجربة العراقية:

قامت جامعة بغداد في بداية الثمانينات بتأسيس قسماً لتقويم الاداء الجامعي لضمان الجودة في كلياتها من حيث، المدخلات والعمليات والمخرجات، وخلال عام (١٩٩٢)م وضعت وزارة التربية والتعليم العالي نظاماً دقيقاً للسيطرة النوعية لقياس الاداء الجامعي وتقويمه، وقد تم تحضير ملف تقويمي لأداء الجامعات بناءً على تحليل واستقراء الواقع التربوي والخبرات العراقية في ميدان القياس والتقويم تضمن الملف التقويمي محاور عديدة بغية تقويم بناء النظام التعليمي ومنها:

- الهيكل التنظيمي، الخدمات الجامعية، عضو هيئة التدريس، الطلبة، المناهج، وطرائق التدريس، البحث العلمي، والتبادل الثقافي، الخدمات المجتمعية.

وكان الهدف من تقويم الاداء الجامعي ما يلي:

- التعرف على المؤشرات السلبية والايجابية على مستوى الجامعة والكلية والهيئة والمعهد، والتحفيز الجيد وتعميمه ومحاولة التعرف على الاسباب التي وراء المؤشرات السلبية وخلفياتها.

- تحديد المستجدات القادرة على تحسين وتطوير ورفع الكفاءة النوعية على مستوى الجامعة والهيئة والكلية والمعهد.

- تحديد التسلسل الرتبتي للجامعات وهيئة المعاهد والكليات والمعاهد.

وقد تم تحديد درجة (٦٠ %) كحد ادنى لقبول الانجاز وفي عام (١٩٩٨) تشكلت الهيئة الوطنية العليا لضبط نظام الجودة تكونت من المختصين بالإدارة التربوية، والقياس والتقويم، وبموجبها تم ترتيب الجامعات بحسب ادائها (القيسي، ٢٠١٣: ٣٠٠-٣٠١).

- التجربة المصرية:

قامت الجمهورية المصرية العربية بتأسيس هيئة قومية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم عام (٢٠٠١) (زيدان، ٢٠٠٦: ٢٩٢).

وفي مجال التعليم قبل الجامعي قامت الجمهورية المصرية ببناء شبكة ضخمة للتعليم تكون مسؤولة عن تحسين وتطوير التعليم وبذلك نمت انجازات كبيرة في صورة مدخلات جديدة للنظام التعليمي المصري كان من اهمها:

- بناء عدد من المباني المدرسية الجديدة، وكان من نتائج ذلك توفير بنية تحتية للتعليم ساهمت في ارتفاع معدلات اتاحة الفرص والمساواة، وخفض نسبة معدلات التسرب.
- نشر تكنولوجيا التعليم، ومعامل الوسائل التعليمية، وتأسيس شبكات الاتصال والتدريب عن بعد(البيلاي وآخرون، ٢٠٠٦: ٢٣٦).

- الاصلاح التربوي وتطبيق الجودة الشاملة:

ان مصطلح الجودة هو بالأساس مصطلح اقتصادي فرضته ظروف التقدم الصناعي والثورة التكنولوجية في العصر الحديث ، وقد اهتمت الدول الصناعية بمراقبة جودة الانتاج من اجل كسب السوق ويمكن القول ان الجودة في المجال الاداري ترجمة احتياجات وتوقعات الطلاب الى خصائص محددة تكون اساسا لتعميم الخدمة التربوية وتقديمها للطلاب بما يوافق تطلعاتهم ، وبمعنى اخر ان الجودة في التعليم هي مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية وهي التي تفي باحتياجات الطلاب (ديان بون ، ١٩٩٥ : ٢١٤).

-الجودة الشاملة في ميدان التربية الخاصة :

ان الجودة الشاملة تتطلب وجود رؤية ورسالة واضحة تعني اعداد برامج ومقررات ومناهج ووسائل وأجهزة ومبان ٠٠٠ الخ للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتناسب مع خصائصهم وقدراتهم واستعداداتهم ، وبما يتفق مع توقعات المستفيدين (العملاء) اباء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، وكذلك الاهتمام بالإعداد النظري والعمل لمعلمي ومشرفي ومديري مدارس التربية الخاصة من خلال اتباع أفضل الأساليب والاجراءات التدريسية التي تتفق مع المواصفات والمعايير الدولية في هذا الميدان ، وبما يؤهلهم للقيام بالدور المتوقع منهم(الحجي ، ٢٠٠٠ : ٨٤)

ويشير(عليما، ٢٠٠٤):الجودة تعتبر مطلبا أساسيا في التعليم لعدة جوانب منها ما يلي:

- ١- أداء الاعمال التربوية والتعليمية بشكل صحيح وفي أقل وقت ، وبأقل جهد ، وبأقل تكلفة .
- ٢- تنمية العديد من القيم التي تتعلق بالعمل الجماعي وعمل الفريق .
- ٣- شباع حاجات العملاء في المؤسسة التعليمية .
- ٤- تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في نظر المعلمين والطلاب وأفراد المجتمع .

٥- تحقيق جودة المتعلم سواء من حيث الجوانب المعرفية أو المهارية (٠ عليمات ، ٢٠٠٤: ٩٧)

وتعد الجودة الشاملة مدخلا هاما لتطوير التعليم عامة ، الا ان هناك بعض المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في التعليم أشار اليهما (العارفة ، ٢٠٠٧)

- نقص في ادارة المعلومات والتكنولوجيا .
- المركزية في اتخاذ القرار .
- ضعف صلة المقررات بواقع الحياة العملية .
- وجود مقاومة للتغيير من بعض العاملين .
- عدم قدرة المعلم على توظيف التقنيات الحديثة في التدريس .
- ضعف مهارات المعلم في الاتصال الفعال بالطلاب
- ضعف دعم أولياء الأمور للبرامج والأنشطة (العارفة ، ٢٠٠٧: ٨٧)
- معايير الجودة الشاملة في برامج التربية الخاصة :

عند النظر في برامج التربية الخاصة نجد ان تلك البرامج لا تزال دون المستوى المطلوب ، ويعود في ذلك الى عدم الالتزام بالموصفات والتقييد بالشروط العالمية الخاصة بالبرامج المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الأمر الذي يجعل تطوير البرامج التعليمية مقيد ولا يخضع للتطوير ولذلك تعد عملية ضمان الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية من اهم المقومات الأساسية لنجاح تلك المؤسسات في تادية رسالتها وتحقيق اهدافها ، ويتطلب ذلك وجود معايير لضبط الجودة الشاملة ويسعى نظام ضبط الجودة الشاملة الى التأكد من مدى مطابقة مخرجات البرامج التي تقدمها تلك المؤسسات للأهداف والمعايير الموضوعية لها، ونظرا لتزايد الاهتمام عالميا بالافراد ذوي الاحتياجات الخاصة والذي يتمثل في تطوير البرامج المخصصة وظهور التشريعات والقوانين الخاصة بهم فقد ظهرت العديد من المنظمات العالمية التي اهتمت بوضع معايير الجودة الشاملة .

ولقد اشار تقرير المراجعة الذي قام به قسم التربية الخاصة في ولاية نيويورك (2007) الى عدد من الافتراضات التي بنيت عليها معايير الجودة الشاملة لبرامج التربية الخاصة بهدف تطوير البرامج التعليمية المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومن هذه الافتراضات ما يأتي:

- ١- المنهاج المبني على معايير التعلم (التربية العادية والتربية الخاصة)
- ٢- التعلم ذو الجودة العالية لجميع الطلبة بغض النظر عن القدرات والاحتياجات هو معيار للمدرسة .

- ٣- تقدير واعطاء قيمة لممارسات التعلم الدامج .
 - ٤- التربية الخاصة هي خدمة وليست مكانا لتقديم التعليم الفردي والمكثف
 - ٥- تظهر سياسات المدرسة وممارساتها دعما لجميع الطلبة .
 - ٦- مراعاة الاختلافات الثقافية .
 - ٧- تستند الممارسات التعليمية الى نتائج الأبحاث والدراسات المدعومة بالأدلة .
- ومن اهم مؤشرات الجودة الشاملة التي يجب ان تتوفر في البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة
- - ان تعكس نتائج تقديم البرامج حاجات وتوقعات متخذي القرارات وأسر ذوي الاحتياجات الخاصة والمعلمين ومقدمي البرامج .
 - أن يهتم تقويم البرامج في المجالات المختلفة للبرنامج مثل تنفيذ البرنامج والتغيير في أداء التلاميذ ومستوى رضا أولياء الامور .
 - أن يتضمن التقويم استخدام أدوات متعددة لجميع البيانات .
 - أن يشارك في التقويم كل ذوي العلاقة .
 - أن يتضمن التقويم مراجعة ذاتية سنوية ومتابعة لما يجري في الصف .
 - أن يطلع جميع ذوي العلاقة على نتائج التقويم وأن تستخدم البيانات لتحسين نوعية البرنامج . (الخطيب، ٢٠٠٨: ٦٦٧)
- نماذج من المعايير العالمية في الجودة الشاملة في برامج التربية الخاصة :
- معايير مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children) : اعد مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children) في العام (٢٠٠٣) معايير خاصة بتقديم الخدمات والبرامج المختلفة لذوي الاحتياجات الخاصة، والمتعلقة بالتعليم والتشخيص والكوادر العاملة وغير ذلك . وصدر دليل من قبل المجلس بعنوان : ماذا يجب أن يعرف كل معلم تربية خاصة : الأخلاقيات والمعايير والدليل لمعلمي التربية الخاصة What Every Special Educator Must Know :Ethics. Standards and Guidelines for Special Educators) • تضمن الدليل أقسام شملت الاتي : معايير واخلاقيات لمعلمي التربية الخاصة ، معايير الممارسات المستخدمة مع المستفيدين ، أدوات واستراتيجيات استخدام المعايير الموضوعية ، عرض شامل للمعايير المتعلقة بالمهارات المعرفية الخاصة بالمنهاج والتخطيط

وكل اعاقه على حدة، معايير متعلقة بمساعدة المختصين وغيرهم من مقدمي الخدمات. (CEC.2003:587)

- المعايير التربوية للإعاقه بأستراليا Disability standards for

Education2005 تم وضع هذه المعايير عام (2005) بموجب قانون الكومنولث لمكافحة التمييز ضد ذوي الاعاقه (1992) ويسعى هذا القانون الى القضاء على التمييز ضد الاشخاص ذوي الاعاقه ، بموجب المادة (22) من هذا القانون يحظر على السلطة التعليمية التمييز ضد أي شخص على أساس الاعاقه الشخصية ، او اعاقه اي من المقربين من هذا الشخص وتغطي المعايير المجالات الآتية:

١- معايير الالتحاق (Standards for Enrolment):

هو اعطاء الطلاب ذوي الاعاقه الحق في الانخراط في اي مؤسسة تعليمية مساواة بالطلاب غير المعوقين ، مع اجراء التعديلات المعقولة واللازمة والتي تؤكد أنهم قادرون على الالتحاق مثل الطلاب غير المعوقين.

٢- معايير المشاركة (Standards for Participation)

وتهدف هذه المعايير الى اعطاء الطلاب ذوي الاعاقه الحق في استخدام الخدمات والتسهيلات التي تقدمها المؤسسة التعليمية مساواة بالطلاب غير المعوقين ، بما في ذلك الحق في اجراء التعديلات المعقولة لضمان ان تكون هذه الفئة قادرة على المشاركة في التعليم والتدريب مثل الطلاب غير معوقين .

٣- معايير تطوير المناهج الدراسية والاعتماد والتسليم

(Standards for: Curriculum Development .Accreditation And Delivery)

وتهدف هذه المعايير الى اعطاء الطلاب المعوقين الحق في المشاركة في الدورات التعليمية ، وكذلك البرامج التي تهدف الى تطوير مهارتهم ، ومعرفتهم ، بما في ذلك البرامج التكميلية ذات الصلة مساواة بالطلاب غير المعوقين .

٤- معايير خدمات دعم الطلاب (Standards for student: support services)

وتهدف هذه المعايير الى اعطاء الطلاب ذوي الاعاقة كافة الحقوق فيما يتعلق بخدمات دعم الطلاب التي تقدمها السلطات والمؤسسات التعليمية مساواة بالطلاب غير المعوقين . كما تهدف هذه المعايير ايضا لإعطاء الطلاب ذوي الاعاقة الحق في ما يتعلق بالخدمات المتخصصة ، اللازمة لهم للمشاركة في الأنشطة التعليمية كالخبرة المتخصصة ، وتدعيم عمليات التعليم الشخصية والتدعيم للعناية الشخصية والطبية ، والتي بدونها لن يستطع الطلاب ذوي الاعاقة الحصول على التعليم و التدريب اللازم .

٥-معايير القضاء على التحرش والايذاء (Standards: for harassment and victimization):وتهدف هذه المعايير الى وضع استراتيجيات وبرامج لدعم حق الطلاب ذوي الاعاقة في التعلم أو التدريب في بيئة خالية من التمييز أو التحرش أو الايذاء بسبب الاعاقة . (Australia ، ٢٠٠٥)

- معايير التربية الخاصة بولاية البرتا في كندا

(Standards for Special Education in Alberta) :

تم وضع معايير التربية الخاصة بولاية البرتا في كندا عام (2004) للصفوف من الاول الى الصف الثاني عشر ، بهدف ايجاد برنامج تعليمي ذي جودة عالية يلبي احتياجات جميع المتعلمين تتوزع المعايير في اربعة مجالات وهي : الوصول ، التقييم ، الملائمة ، المساواة كما يلي :

١- الوصول : Access

يجب على مجلس المدرسة ان يمنح الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الحق في الوصول لمدرسة التعليم العام ، وتكييفها بما يتناسب مع احتياجاتهم ويتضمن

أ- الموافقة المستنيرة : Informed Consent

يجب على مجلس المدرسة الحصول على موافقة خطية من الوالدين لإجراء التقييمات المتخصصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .

ب- تحديد الاحتياجات : Identification

يجب على مجلس المدرسة تحديد الاحتياجات التعليمية الخاصة للطلبة في واحد او اكثر من المجالات التالية :

- الجسدية **physical**
- السلوكية ، والاجتماعية / التكيفية **behavioral / social/ adaptive**
- التواصلية **communicational**
- المعرفية/ الفكرية **cognitive/ in tellectual**
- الأكاديمية **academic** (الغليات والصمادي، ٢٠١٥ : ٣٨)

٢- التقييم : **Assessment**

يجب على مجلس المدرسة استخدام عدد من الاستراتيجيات ، لتقييم خدمات التربية الخاصة واستخدام هذه البيانات لتطوير وتنفيذ الخدمات المقدمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ويتضمن هذا التقييم :

١- التقييم المتخصص : **Specialized Assessment**

أ - على مجلس المدرسة استخدام اجراءات مكتوبة لإحالة الطلاب ذوي الاعاقة الى التقييم المتخصص

ب ان تكون الاحالة مبنية على مجموعة متنوعة من المؤشرات مثل :

- اجراءات الفرز **screening procedures**
- تقييم المدرسين والمراقبة **teacher assessment and observation**
- معلومات الوالدين **parent in formation**
- التقييمات السابقة **previous assessments**

ج- الحصول على موافقة خطية من الآباء للموافقة على احوالة الطالب للتقييم المتخصص

٢- الحق في الحصول على الوثائق : Right of Records

يجب على مجلس المدرسة العمل مع جميع اعضاء المجتمع لتلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة للطلاب بدءا بالطلاب انفسهم واسرهم وكلليات المجتمع والمنظمات و الجمعيات والهيئات التعليمية والاقليمية الاخرى ، والخدمات الصحية وغيرها من المؤسسات المختصة بالأطفال .
(الضيفري ٢٠٢١ ، ١٨)

٣- تنسيق الخدمات : Coordinated Services

يجب على مجلس المدرسة العمل مع جميع اعضاء

٣- الملائمة : Appropriateness

يجب على مجلس المدرسة التأكد من ان مصممة لتلبية احتياجات الطلاب ، ويتم توفيرها من قبل موظفين ذوي مؤهلين ذوي دراية ومهارة ويتضمن :

أ -المعايير المهنية : Professional Standards

يجب على مجلس المدرسة ضمان ممارسات المعلم تمشيا مع معايير جودة التدريس وضمان معرفة المعلمين بها كتطبيق المعارف والمهارات ، وكذلك توفر الصفات اللازمة ، لاستيعاب الفروق الفردية بين الطلاب ، وتوفير الاحتياجات اللازمة للتعليم الخاص ورصد قدرة المعلمين ، وفعالية ممارساتها .

ب- مشاركة الوالدين في صنع القرار : Parent Involvement in Decision making

يجب على مجلس المدرسة منح الآباء الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات التي تؤثر على تعليم أبنائهم الطلاب .

ج- وضع الطلاب : Placement

يجب على مجلس المدرسة ضمان تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في المدارس المحلية الشاملة ، ويجب أن تكون اول الخيارات ، وعند عدم الامكانية يقدم خيار اخر من قبل مجالس

ادارة المدارس ، وذلك بالتشاور مع الاباء والامهات والعاملين في المدرسة بما يفيد الطالب ما امكن ذلك .

د- تخطيط البرنامج الفردي وتنفيذه وتقييمه : Individualized Program Planning
Implementation and Evaluation

يجب على مجلس المدرسة :

أ- تصميم الخطة التربوية الفردية لجميع الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة على ان يتم تنفيذها وتقييمها وفق ضوابط محددة .

ب- تحديد مسؤولين عن تقديم وتنفيذ البرامج المدرسية ، والخدمات الخاصة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتعلم .

٤- المساءلة: Accountability

يجب على مجلس المدرسة الاجابة عن أي تساؤلات من قبل السلطات المحلية بشأن برامج التربية الخاصة ، وعن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة ، ويتضمن

أ- التقارير : Reporting

-سياسة واجراءات مجلس المدرسة: School Board Policy and Procedures

يجب على مجلس المدرسة :

- ضمان وجود سياسات مكتوبة (ما يتفق مع معايير هذه الوثيقة والتشريعات والسياسات المحلية وان تكون متاحة للجمهور .

- ضمان وجود وصف لدور المجالس والموظفين الذين يقدمون الخدمات للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وان تكون متاحة للجمهور .

ب - رصد البرامج وتقييمها : Program Monitoring and Evaluation

يجب على مجلس المدرسة .

-استخدام التخطيط والتقييم لتحسين نوعية التعليم والخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في برنامج التربية الخاصة في المدرسة .

- رصد وتقييم فعالية برنامج التربية الخاصة والخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة .

- تقديم تقرير النفقات والانجازات المتعلقة ببرنامج التربية الخاصة في الخطة السنوية

ج- حقوق التربية الخاصة: Special Education Appeals

يجب على مجلس المدرسة تحديد اجراءات مكتوبة ونزيهة ومعلنة للنظر في الطعون من الوالدين أو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة فيما يتعلق بالقرارات التي تؤثر تأثيرا كبيرا على تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ، وان تبذل المدرسة جهودا لحل المشكلات بالتعاون مع الاباء والامهات . (الرميح، ٢٠١٥ : ٢٣)

ومما سبق ترى الباحثة ان هناك اهمية كبرى لهذه المعايير السابقة الذكر لذا فان الحاجة ملحة لتطبيق مثل هذه المعايير على المؤسسات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في العراق ومنها المدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في بغداد لضمان مستوى عالي من الجودة والنوعية للبرامج والخدمات التي تقدمها المدارس الى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وقد اعتمدت الباحثة مجالات اربعة . التي وضعتها ولاية البرتا وقامت بوضع معايير فرعية لها لتقويم البرامج التعليمية للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة فضلاً عن اعتماد معايير فرعية حديثة تعتمد الجودة الشاملة في تقويم البرامج التعليمية للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة .

• دور الادارة المدرسية في تطوير برامج التربية الخاصة:

ان للإدارة المدرسية دور مهم في تبني البرامج التعليمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وتطبيقها وتفعيلها في المدارس الاعتيادية التي تحتوي على صف خاص بهم وذلك بتهيئة بيئة تعليمية تتوزع فيها المهام والواجبات لكل من المعلمين والاداريين ، والعمل على ايجاد تفاعل بين المعلم الباحث ومعلمي التربية الخاصة ، والتنسيق بينهم من جهة وبين أولياء امور الطلبة من جهة اخرى لأيجاد البيئة المدرسية المناسبة واعداد خطط وبرامج لتدريب وتطوير كفايات المعلمين للتعامل مع

ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام الأساليب والاستراتيجيات في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية. (Alahbabi, 2006: 65)

وتعد معرفة وجهات نظر المعلمين وتصوراتهم نحو البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين أمراً لا بد منه لأن للمعلمين دوراً كبيراً في تطور ونجاح البرامج التعليمية داخل الغرف الصفية ، بما يمتلكون من مهارات وكفايات تجعلهم يتوقعون نتائج وإنجازات مع هؤلاء الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة داخل غرف الصف. (Wood<2002:87)

• واجبات معلم التربية الخاصة:

- ١- تحديد الاهداف التربوية والتعليمية الملائمة لكل أعاقة .
- ٢- المشاركة في وضع الخطة التعليمية الملائمة لكل اعاقة .
- ٣- المشاركة في تحديد الاحتياجات والوسائل اللازمة لتنفيذ الخطة التربوية .
- ٤- تنفيذ الخطة بما يحقق أهدافها للمعاق في المجتمع .
- ٥- التعرف على أساليب تعديل السلوك الملائمة للاعاقة .
- ٦- المشاركة في التقييم والمتابعة للحالات في جميع الجوانب الأكاديمية ،والنفسية ،والمهنية.والصحية .
- ٧- المشاركة في البرامج الترويحية والأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية .
- ٨- تقديم الخدمات الارشادية لأباء ذوي الاحتياجات الخاصة ،والتفاعل المستمر بينهما . (الحمد ،٢٠١٠ : ٩٨)

• دور مدير المدرسة:

يمكن لمدير المدرسة الاستفادة من ملاحظات المعلمين للكشف عن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لاتخاذ القرارات المناسبة وهي:

- ١- ملاحظة المعلمين داخل الصفوف.
- ٢- ملاحظات الأخصائي الاجتماعي .
- ٣- الاطلاع على البطاقات التراكمية المدرسية والصحية والكشوف الطبية الخاصة بالطلبة .
- ٤- نتائج الاختبارات التحصيلية .
- ٥- نتائج اختبارات القدرات العقلية واختبارات السلوك التكيفي .
- ٦- مراجعات اولياء الامور وملاحظاتهم الخاصة بأبنائهم .
- ٧- الملاحظات الشخصية لمدير المدرسة . (الشخص ، ٢٠٠٤ : ١٨)

تتمثل الادارة الناجحة للصف في أعداد الأنشطة وتنظيمها والانتقال السلس من نشاط لآخر واثارة اهتمام التلاميذ والاستحواذ على انتباههم ، ومراعاة الفروق الفردية ، وادراك المشكلات المحتملة والتعامل معها ووضع حلول لها . (عماد ، ٢٠١٠ : ١٢٤)

المحور الثاني : دراسات سابقة

١- دراسة الحنفي : (2007)

"واقع البرامج التعليمية والخدمات المساندة للتلاميذ المعوقين سمعيا (الاصم ، ضعاف السمع) واسرهم ومدى توافر تلك الخدمات والرضا عنها من وجهة نظر المعلمين والاباء".

هدفت الدراسة الى محاولة التعرف على واقع البرامج التعليمية والخدمات المساندة التي يحتاجها المعوق سمعيا (الاصم ، ضعاف السمع) واسرته ومدى توافر تلك البرامج والخدمات والرضا عنها من وجهة نظر المعلمين والاباء ، وهل تختلف البرامج والخدمات المساندة المقدمة للتلميذ واسرته باختلاف بعض المتغيرات المتعلقة بالطالب مثل العمر ونوع الاعاقة ودرجة الاعاقة والبيئة التربوية

وكذلك التعرف على مستوى الرضا عن البرامج والخدمات المقدمة للطالب المعوق سمعياً من وجهة نظر المعلمين والاباء وتكونت العينة في صورتها النهائية من (310) معلم وولي امر التلميذ المعوق سمعياً (الاصم، ضعيف السمع) ويلي : قد توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج اهمها ما يلي :

تعتبر الخدمات الصحية / الطبية (التشخيص والتعرف المبكر على الاعاقة ومعرفة التاريخ الطبي للطفل ، تصميم قالب لأذن الطفل للاستفادة من المعين السمعي ،تقييم السمع واللغة لتحديد درجة الفقد ا السمعي ،والارشاد السمعي الملائم للطفل ،والخدمات وتدريب سمعي ووصف السماع المناسبة ،تدريبات نطق لتنمية الثروة اللغوية وعمل الخطط العلاجية التدريبية اللازمة ،اعداد التلاميذ لمهنة تتلائم مع قدراتهم من اكثر الخدمات المساندة للتلميذ المعوق سمعياً . وجاءت الخدمات التأهيلية (التأهيلية/التواصلية) معلومات عن السماع الطبية ،والمعين السمعي والتأهيل السمعي للطفل ،معلومات عن القياس السمعي لطفلهم ومواصفات المعين السمعي ،معلومات عن طريق التواصل اللفظي -غير اللفظي :تدريب سمعي ،تدريبات نطق ،لغة الاشارة والخدمات المجتمعية من اكثر الخدمات المساندة لأسرة التلميذ المعوق سمعياً .(الحنفي:2007 : 87)

٢- دراسة الخضر : (2007)

"تقويم البرامج التربوية والخدمات المقدمة لأطفال التوحد بمركز التربية الخاصة بولاية الخرطوم حسب وجهة نظر معلمهم ."

استهدفت هذه الدراسة تقويم البرامج التربوية والخدمات المقدمة لأطفال التوحد بمراكز التربية الخاصة بولاية الخرطوم حسب وجهة نظر معلمهم وتكون مجتمع الدراسة من (84) معلم ومعلمة واسفرت نتائج لا توجد نتائج الدراسة عن مشكلات في المعايير التالية تشخيص وتقييم اطفال التوحد/البرامج التربوية /المعلمين والكوادر العاملة /الاستراتيجيات واساليب التدريس / الدمج والخدمات المساندة /ارشاد ودعم وتمكين الاسر / التقويم التربوي لا توجد فروق ذات دلالة مشكلات في البيئة التعليمية كما لا توجد في اجابات المعلمين حسب متغير النوع (خضر ،2007: 86)

٣ - دراسة يعقوب : (2009)

"تقويم واقع برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية".

هدفت هذه الدراسة الى تقويم واقع برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية ، حيث تكونت عينة الدراسة من (125) معلما ومعلمة من مجتمع معلمي غرف المصادر في المملكة العربي السعودية ، وقد اشارت النتائج الى ضرورة وجود اسس ومعايير تلزم بها برامج صعوبات التعلم . (يعقوب ، 2009، 66)

٤ - دراسة المصري وقطوف (2012)

"مدى توافر البرامج والخدمات المساندة للطلاب المعوقين بصريا والرضا عنها من وجهة نظر المعلمين و اولياء الامور".

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مدى توافر البرامج والخدمات المساندة للطلاب المعوقين بصريا والرضا عنها من وجهة نظر المعلمين واولياء الامور ، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (18) من معلم ومعلمة من معلمين المدارس الحكومية التابعة لمديرية جنوب الخليل و (27) ولي امر طالب من الطلبة الذين يعانون من اعاقة بصرية كلية وجزئية ، واستخدم الباحثان مقياس يقيس مدى توافر البرامج والخدمات للمعاقين بصريا والرضا عنها من وجهة نظر المعلمين واولياء الامور وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها ، ان مستوى الرضا عن البرامج والخدمات المقدمة للطلاب المعاق بصريا حيث كان (غير راضي) هي الاكثر شيوعا من وجهة نظر كل من المعلمين والاسر . (المصري، وقطوف، 2012، 20)

٥-دراسة المكانين (2012)

"تقويم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في ضوء المؤشرات النوعية العالمية وعلاقته بمتغيرات نوع البرنامج وسنة تأسيسه ونوع الاعاقة المستفيدة".

هدفت هذه الدراسة الى تقويم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في ضوء المؤشرات النوعية العالمية وعلاقته بمتغيرات البرنامج وسنة تأسيسه ونوع الاعاقة المستفيدة ، وتكونت عينة الدراسة منى (30) برنامجا للتربية الخاصة في الطفولة المبكرة تتبع لقطاعات حكومية وخاصة وتطوعية

موزعة على أقاليم المملكة الثلاثة، ولتحقيق هذه الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس للمؤشرات النوعية تكون من (70) مؤشرا، تم توزيعها على تسعة ابعاد هي: السياسات، الادارة والعاملون، التقييم، البيئة التعليمية، الخدمات والبرامج، الدمج، والخدمات الانتقالية، دعم وتمكين الاسرة، الممارسة الاخلاقية، التقييم الذاتي، وقد اشارت نتائج الدراسة ان درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة في مؤشرات الابعاد الثمانية الاخرى والدرجة الكلية كانت متوسطة. (المكانين : 2012، 69).

٦- دراسة ما ريقا وباشاكا (mariga&pachaka<1993)

Evaluating the reality of the comprrrrehensive integration of children with) special needs in the Ministry of Education in lesotho schools public schools at the elementary level)

تقويم واقع الدمج الشامل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في وزارة التربية في جمهورية ليسوتو في المدارس الحكومية على مستوى المرحلة الاساسية .

تكونت عينة الدراسة من (314) مدرسة اساسية وبواقع (26%) من مجموع المدارس الاساسية، و (39%) من مجموع الطلبة الملتحقين في برنامج الدمج، وقد استخدمت الاستبانة والمقابلة والملاحظة المباشرة للحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لتحقيق اهداف الدراسة وظهرت نتائج الدراسة بأن هناك نتائج ايجابية للطلبة الملتحقين في برنامج الدمج مما يعني نجاحها وامكانية تعميمها على باقي المدارس بشكل أوسع بشرط توفر الظروف والبيئة المناسبة لاستقبالهم في المدارس العادية . (:76 mariga&pachaka<1993)

٧- دراسة كيكيا ولينا وكرايسوا (KIKI LENIA AND CHYSO 2004)

SUPPORT MELHODS AVAILABLE FOR DEAF STUDENTS WHO ARE INTEGRATED IN THE GENERL SCHOOLS IN QUBES

تقويم خدمات وسائل الدعم المتاحة للطلبة الصم المدموجين في مدارس الثانوية العامة في قبرص

هدفت هذه الدراسة الى تقويم خدمات وسائل الدعم المتاحة للطلبة الصم المدمجين في مدارس الثانوية العامة في قبرص ،وقد صمم الباحث اربع انواع من الاستبانات تم توزيعها على جميع الطلبة الصم المدمجين في مدارس الثانوية العامة ،وكذلك لأولياء امورهم والمعلمين ومدراء المدارس ، وقد اكد جميع المشاركين ان خدمات الدعم ضرورية لنجاح التلميذ اكاديميا والدمج الاجتماعي ،وقد تمثلت خدمات الدعم الرئيسية التي تم تحديدها من قبل المشاركين في هذه الدراسة بالعلاج الصوتي في الفصول الدراسية ، ضعف في توفير الدعم النفسي ، والمشورة ، واعرب غالبية المشاركين عن عدم رضاهم عن خدمات الدعم ،وقدموا ايضا بعض الاقتراحات لتحسين دمج الاطفال الصم في المدارس الثانوية في قبرص . (KIKI LENIA AND CHYSO 2004:65)

٨- دراسة شانون : (SHANONS 2005)

(CURRENT REALITY OF PROGRAMS FOR STUDENTS WITH SPECIAL) (EXPERIENCE SPECIAL METHOD EXPERTISE FOR THEIR NETURAL) (METHOD)

الواقع الراهن للبرامج المقدمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والحصول على فكرة اساسية للطبيعة الديموغرافية للمدارس الخاصة التي تقدم برامج التربية الخاصة من وجهة نظر المدراء في ولاية تينيسي .

هدفت هذه الدراسة الى دراسة الواقع الراهن للبرامج المقدمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والحصول على فكرة اساسية للطبيعة الديموغرافية للمدارس الخاصة التي تقدم برامج التربية الخاصة من وجهة نظر المدراء في ولاية تينيسي واشتملت عينة الدراسة اداريو مدارس التربية الخاصة الحكومية وغير الحكومية ، استخدمت طريقتان لجمع البيانات ، الاولى تصميم كمي والذي تألف من استبانة البيانات الديموغرافية المستخدمة للتعرف على المدارس التي تقدم خدمات التربية الخاصة الشاملة .والطريقة الثانية استخدمت اساليب نوعية لتحديد المحاور المشتركة والنشاطات في المدارس الخاصة التي تقدم البرامج والخدمات التربية الخاصة .وتألف الجزء النوعي من اسئلة مفتوحة في شكل تحريري وتحليل بيان فلسفة المدرسة .واشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالنظر الى المنهاج ،

والمقررات ، والهيئة التدريسية .الانه ليس هناك منهاج ومقررات موحدة في تلك المدارس التي يسند معلم التربية الخاصة ، وكذلك تبين ان انفصال بين اهداف بعض المدارس وممارساتها.

(Shannon's 2005 :121)

٩- دراسة سكيتر : (SKEETER 2009)

(THE REALITY OF PROGRAMS AND SERVICES PROVIDED TO STUDENTS with special needs in kenya)

واقع البرامج والخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في كينيا .

هدفت الدراسة في التعرف على واقع البرامج والخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في كينيا ،والنظم التي تم وضعها في كينيا لمساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وما قدمته الحكومة وما قدمه المجتمع وتوفير الاستقلالية لهؤلاء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في البلد . ثم اجراء مقارنات بين نظم التعليم البريطانية عندما كانت كينيا مستعمرة بريطانية للوصول الى الممارسة الافضل وتقديم الحلول ان وجدت التي يمكن طرحها في بريطانيا لتحسين نظام التربية الخاصة كما بحثت الدراسة في نيجيريا كبلد في القارة الافريقية الذي لديه احد افضل نظم التربية الخاصة في افريقيا ،وكمستعمرة بريطانية سابقة للوصول الى التوصيات لتحسين التربية الخاصة في كينيا . استخدمت الدراسة طريقة البحث النوعي لمقارنة هذه النظم الثلاثة لجمع المعلومات عن كيفية تحسين بريطانيا ونيجيريا نظم التربية الخاصة فيها ،بعد فترة طويلة من وضع نظم التربية الخاصة البريطانية في كل من كينيا ونيجيريا . وقد توصلت الدراسة ان التربية اثبتت نجاحا في كل من نيجيريا وبريطانيا من حيث توفير الاستقلالية والانتقال الى مرحلة الكبار بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع تقديم المساعدة عند الضرورة . كما توصلت انه يوجد في كينيا خطة تشتمل على دمج الطلاب في غرفة التعليم العام ، ومع ذلك فان الخطة لا زالت مسودة وتحتاج الى عمل وجهد كبيرين لتصبح فعالة . (skeeter <2009:98)

• مناقشة الدراسات السابقة:

بعد ان تم استعراض الدراسات السابقة التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها من خلال بعض الرسائل والاطاريح وبعض المجالات العلمية والدوريات وشبكة الانترنت ومستخلصات بحوث والادبيات

١- الاهداف (objectives):

تباينت اهداف الدراسات السابقة بحسب المشكلات التي تناولتها هذه الدراسات وطبيعة المتغيرات فيها
الا اننا نتفق جميعا في تناولها لمتغير التقويم •

في حين يستهدف البحث الحالي (تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة) ولم تتناول اي من الدراسات السابقة الاهداف نفسها في البحث الحالي •

٢- منهج البحث (Research Methodology):

ففي دراسة الحنفي (٢٠٠٧) فقد استخدم ا لباحث المنهج الوصفي وفي دراسة الخضر (٢٠٠٧) فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وفي دراسة يعقوب (٢٠٠٩) فقد استخدم كذلك المنهج الوصفي التحليلي وفي دراسة المصري وقطوف (٢٠١٢) فقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي وفي دراسة المكانيين (٢٠١٢) استخدم المنهج الوصفي وعلاقة ارتباطية ودراسة ما ريقا وباشاكا (1993<mariga&pachaka) استخدم المنهج الوصفي ودراسة كيك و لينيا (2004 kika lenia) استخدم المنهج الوصفي ود راسة (shonons2005) فقد استخدم المنهج الوصفي ودراسة سكيتر (skeeter2009) استخدم المنهج الوصفي التحليلي اعتمدت جميع الدراسات في منهجيتها المنهج الوصفي التحليلي ،وهو منهج يعتمد على جمع المعلومات والحقائق ، ثم تحليلها وتفسيرها للوصول الى تعميمات مقبولة وهذا يتفق مع منهجية هذا البحث •

اما في البحث الحالي فسوف تستخدم الباحثة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي •

٣- العينة (the sample)

اختلفت العينات المذكورة في الدراسات السابقة حيث تكونت العينة في دراسة الحنفي (٢٠٠٧) فقد استخدم (٣١٠) معلم وولي امر التلميذ المعوق سمعيا (الاصم ،ضعيف السمع) • وفي دراسة

الخضر (٢٠٠٧) فقد استخدم الباحث (٨٤) معلم ومعلمة بمراكز التربية في ولاية الخرطوم وفي دراسة يعقوب (٢٠٠٩) فقد تكونت العينة من (١٢٥) معلما ومعلمة من معلمي غرف المصادر في المملكة العربية السعودية . وفي دراسة المصري وقطوف (٢٠١٢) فقد تكونت العينة من (١٨) معلما ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية التابعة لمديرية جنوب الخليل و(٢٧) ولي امر طالب وطالبة الذين يعانون من اعاقة بصرية. وفي دراسة المكيانيين (٢٠١٢) تكونت العينة من (٣٠) (برنامجا للتربية الخاصة في الاردن . دراسة ما ريقا وياشاك (mariga&pachaka<1993) كانت العينة (٣١٤) مدرسة اساسية . ودراسة كيك و لينيا (kika and lenia 2004) تكونت العينة من الطلبة الصم المدمجين في مدارس الثانوية العامة في قبرص . ودراسة شانون (shonons2005) فقد تكونت العينة من (اداريوا مدارس التربية الخاصة الحكومية وغير الحكومية) ودراسة سكيتر (skeeter2009) لم يشير الى حجم العينة . اما عينة البحث الحالي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظه بغداد

٤ - الوسائل الاحصائية (statistical means):

استخدمت الدراسات السابقة وسائل احصائية مختلفة منها

تباينت الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم ففي دراسة الحنفي (٢٠٠٧) فقد استخدم الباحث الوسائل الاحصائية معامل الارتباط بيرسون ، ومربع كاي والوسط المرجح وفي دراسة الخضر (٢٠٠٧) فقد استخدم الباحث مربع كاي والوسط الحسابي ومعامل الارتباط بيرسون والوزن المئوي والفا كرو نباخ وفي دراسة يعقوب (٢٠٠٩) استخدم معامل الارتباط بيرسون والفا كرو نباخ والوزن المئوي والوسط الحسابي فقد استخدم وفي دراسة المصري وقطوف (٢٠١٢) معامل الارتباط بيرسون والوسط الحسابي والوزن المئوي ومربع كاي وفي دراسة المكيانيين (٢٠١٢) استخدم سبيرمان ومربع كاي وبيرسون والانحراف المعياري والوسط الحسابي وبراون ودراسة ما ريقا وياشاك (mariga&pachaka<1993 استخدم الوسائل الاحصائية معامل الارتباط بيرسون ومربع كاي والوسط المرجح . ودراسة كيك و لينيا (kika lenia AND CHYSO 2004 استخدم الوسط الحسابي ومعامل الارتباط بيرسون ومربع كاي والوزن المئوي ودراسة (shonons2005) فقد استخدم مربع كاي ومعامل الارتباط بيرسون والوسط الحسابي والوزن المئوي

ودراسة سكيتر (skeeter2009) استخدم معامل الارتباط بيرسون والوسط الحسابي ومربع كاي. وقد تم استعمال معامل ارتباط بيرسون و الاختبار التائي لعينة واحدة والتباين الاحادي و معامل الفا كرونباخ .

٥- النتائج (Results)

تباينت نتائج الدراسات السابقة تبعا لتنوع اهدافها فقد اظهرت نتائج دراسة الحنفي (٢٠٠٧) تعتبر الخدمات الصحية / الطبية (التشخيص والتعرف المبكر على الاعاقة ومعرفة التاريخ الطبي للطفل ، تصميم قالب لأذن الطفل للاستفادة من المعين السمعى ،تقييم السمع واللغة لتحديد درجة الفقد السمعي ،والارشاد السمعي الملائم للطفل ،والخدمات وتدريب سمعي ووصف السماع المناسبة ،تدريبات نطق لتنمية الثروة اللغوية وعمل الخطط العلاجية التدريبية اللازمة ،اعداد التلاميذ لمهنة تتلاءم مع قدراتهم من اكثر الخدمات المساندة للتلميذ المعوق سمعيا . وجاءت الخدمات التأهيلية (التأهيلية/التواصلية) معلومات عن السماع الطبية ،والمعين السمعى والتأهيل السمعي للطفل ،معلومات عن القياس السمعي لطفلهم ومواصفات المعين السمعي ،معلومات عن طريق التواصل اللفظي - غير اللفظي :تدريب سمعي ،تدريبات نطق ،لغة الاشارة والخدمات المجتمعية من اكثر الخدمات المساندة لأسرة التلميذ المعوق سمعيا وفي دراسة الخضر (٢٠٠٧) فقد اسفرت النتائج لا توجد نتائج الدراسة عن مشكلات في المعايير التالية تشخيص وتقييم اطفال التوحد/البرامج التربوية /المعلمين والكوادر العاملة /الاستراتيجيات واساليب التدريس / الدمج والخدمات المساندة /ارشاد ودعم وتمكين الاسر / التقويم التربوي لا توجد فروق ذات دلالة مشكلات في البيئة التعليمية كما لا توجد في اجابات المعلمين حسب متغير النوع

وفي دراسة يعقوب (٢٠٠٩) وقد اشارت النتائج الى ضرورة وجود اسس ومعايير تلزم بها برامج صعوبات التعلم .

وفي دراسة المصري وقطوف (٢٠١٢) اظهرت مجموعة من النتائج أهمها ، ان مستوى الرضا عن البرامج والخدمات المقدمة للطالب المعاق بصريا حيث كان (غير راضى) هي الاكثر شيوعا من وجهة نظر كل من المعلمين والاسر .

وفي دراسة المكانيين (٢٠١٢) وقد اشارت نتائج الدراسة ان درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة في مؤشرات الابعاد الثمانية الاخرى والدرجة الكلية كانت متوسطة.

دراسة ما ريقا وباشاكا (mariga&pachaka<1993)

بأن هناك نتائج ايجابية للطلبة الملتحقين في برنامج الدمج مما يعني نجاحها وامكانية تعميمها على باقي المدارس بشكل أوسع بشرط توفر الظروف والبيئة المناسبة لاستقبالهم في المدارس العادية)

ودراسة كيك و لينيا (kika lenia AND CHYSO 2004) واعرب غالبية المشاركين عن عدم رضاهم عن خدمات الدعم ،وقدموا ايضا بعض الاقتراحات لتحسين دمج الاطفال الصم في المدارس الثانوية في قبرص .

ودراسة شانون (shonons2005) وشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالنظر الى المنهاج ، والمقررات ، والهيئة التدريسية .الانه ليس هناك منهاج ومقررات موحدة في تلك المدارس التي يسند معلم التربية الخاصة ، وكذلك تبين ان انفصال بين اهداف بعض المدارس وممارساتها .

ودراسة سكيتر (skeeter2009) وقد توصلت الدراسة ان التربية اثبتت نجاحا في كل من نيجيريا وبريطانيا من حيث توفير الاستقلالية والانتقال الى مرحلة الكبار بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع تقديم المساعدة عند الضرورة . كما توصلت انه يوجد في كينيا خطة تشتمل على دمج الطلاب في غرفة التعليم العام ، ومع ذلك فان الخطة لا زالت مسودة وتحتاج الى عمل وجهد كبيرين لتصبح فعالة .

اما نتائج البحث الحالي فسيتم عرضها في الفصل الرابع .

• جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

- ١- ساعدت على صياغة مشكلة هذا البحث .
- ٢- الاطلاع على المصادر والادبيات التي تعزز أهمية البحث المتعلقة بموضوع البحث (ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي) .
- ٣- اتباع المنهج البحثي الملائم للبحث .

- ٤- تحديد مجتمع البحث وعينته .
- ٥- اعداد خطوات بناء أداة بحثه .
- ٦- انتقاء الوسائل الاحصائية المناسبة وصولا الى اهداف البحث وفرضياته
- ٧- تحليل النتائج التي توصل اليها هذا البحث وتفسيرها .
- ٨- صياغة الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات في ما توصل اليه البحث من نتائج .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

- أولاً: منهج البحث
- ثانياً مجتمع البحث.
- ثالثاً: عينة البحث.
- رابعاً: أداة البحث .
- خامساً: الوسائل الإحصائية.

يتضمن الفصل الحالي عرض للإجراءات التي قامت بها الباحثة لتحقيق اهداف بحثها والتي تمثلت بتحديد منهجية البحث ومجتمعه والعينات وطريقة اختيارها وتحديد اداة البحث وتحديد نتائجه وفيما يأتي عرض لتلك الاجراءات .

اولاً : منهج البحث:

استعملت الباحثة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي والدراسات السابقة والدراسات المعيارية ، لكونه من اكثر المناهج ملائمة لطبيعة مشكلة البحث.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث بالمجموع الكلي للعناصر أو الأفراد الذين يحملون بيانات عن الظاهرة التي يسعى الباحث إلى دراستها وتعميم نتائج البحث عليها (ملحم ، ٢٠٠٠ : ١٢٥).

ويشتمل مجتمع البحث الحالي على مدرء المدارس في مديريات تربية الكرخ الاولى والثانية والثالثة ومديرية تربية الرصافة والبالغ عددهم (٣٦٠) مديراً ومديرة .

جدول (١)

اعداد مجتمع البحث ضمن تربية الكرخ ١ / ٢ / ٣ / والرصافة في محافظة بغداد

ت	التربية	عدد المدارس	عدد المدرء
١	الكرخ الاولى	٣٢	٣٢
٢	الكرخ الثانية	٢٨	٢٨
٣	الكرخ الثالثة	٢٢	٢٢
٤	الرصافة الاولى	٢٩	٢٩
٥	الرصافة الثانية	٢٥	٢٥
٦	الرصافة الثالثة	٢٤	٢٤
	المجموع	١٦٠	١٦٠
	النسبة المئوية	-	%١٠٠

ثالثاً : عينة البحث

هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، يختارها الباحث ليجري عليها دراسته (داود وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ٦٧) وقامت الباحثة باختيار العينة بالطريقة القصدية ونسبة (١٠٠%)، وذلك بسبب ان حجم المجتمع صغير والبالغ عددهم (١٦٠) مدير ومديرة كما تمت الاشارة اليهم في الجدول رقم (١). منهم (١٠) مدرء مدراس عينة استطلاعية و (١٥٠) عينة التحليل الاحصائي والنهائي.

جدول (٢)

اعداد عينة البحث ضمن تربية الكرخ ١ / ٢ / ٣ / والرصافة في محافظة بغداد

ت	التربية	عدد المدرء
١	الكرخ الاولى	٣٢
٢	الكرخ الثانية	٢٨
٣	الكرخ الثالثة	٢٢
٤	الرصافة الاولى	٢٩
٥	الرصافة الثانية	٢٥
٦	الرصافة الثالثة	٢٤
	المجموع	١٦٠
	النسبة المئوية	%١٠٠

رابعاً: اداة البحث

قامت الباحثة بالاعتماد على معايير لتقويم البرامج التعليمية للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة بالاعتماد على معايير البرتا الكندية (Alberta , 2004) التي حددت اربعة معايير رئيسية هي (الوصول، التقويم، الملائمة، المسائلة) وكما يأتي .

• الوصول - ويعني هذا المعيار ان للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حق الوصول الى المدارس التي تحتوي صفوفًا خاصة بهم و تلقي البرامج التعليمية وتكييفها بما يتناسب مع احتياجاتهم الخاصة. ويتكون من معيارين فرعيين هما:

أ- معيار الموافقة المستنيرة : ويعني الموافقة الطوعية من قبل ولي امر التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حول البرامج التعليمية المقدمة من قبل ادارة المدرسة.

ب- معيار تحديد الاحتياجات : ويعني ان تحدد ادارة المدرسة الاحتياجات اللازمة لتنفيذ البرامج التعليمية الخاصة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

•التقييم - ويعني هذا المعيار معرفة مقدار ما تحققه ادارات المدارس من الاهداف الخاصة بالبرامج التعليمية المقدمة للتلاميذ الاحتياجات الخاصة عن طريق التعرف على اوجه النجاح وتعزيزها والتعرف على اوجه الضعف ومعالجتها. ويتكون من معيارين فرعيين هما:

أ- معيار التقويم التشخيصي : ويعني هذا المعيار اجراء ادارة المدرسة تقويم تشخيصي معمق وتفصيلي للبرامج التعليمية المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة .

ب- معيار حق الحصول على الوثائق وتنسيق الخدمات والتعاون المشترك : ويعني ان تقوم ادارة المدرسة بتزويد أولياء أمور التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة بالمعلومات والتقارير على مدار السنة الدراسية وتنسيق الخدمات المختلفة (التعليمية والصحية والاجتماعية.. الخ) والتعاون المشترك من جميع المشاركين في العملية التربوية والتعليمية من (ادارة المدرسة ، الهيئات التعليمية ، اولياء امور التلامذة) .

•الملائمة - ويعني هذا المعيار ان تكون الخدمات مصممة لتلبية احتياجات التلامذة ذوي الاحتياجات وتوفيرها من قبل ادارات المدارس ومعلمي ومعلمات صفوف التربية الخاصة الذين يمتلكون التخصص والمهارات اللازمة لتحقيق ذلك. ويتكون هذا المعايير من اربعة معايير فرعية هي:

أ- المعايير المهنية : ويعني ان تضمن ادارة المدرسة بان يكون اداء معلم التربية الخاصة متماشيا مع معايير جودة التدريس.

ب- معايير مشاركة الوالدين في صنع القرار : ويعني ان تعطي ادارة المدرسة لأولياء امور التلامذة ذوي الاحتياجات الحق في المشاركة في عملية التعلم واتخاذ القرارات الخاصة بتعلم ابنائهم.

ج- معيار وضع التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة : ويعني هذا المعيار ان للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الحق في التعلم وتوفير بيئة مناسبة للتعلم ودمجهم مع اقرانهم العاديين.

د- معيار تخطيط البرنامج الفردي وتنفيذه وتقييمه : ويعني هذا المعيار تصميم الخطة التربوية والتعليمية الفردية لجميع التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة ويتم تنفيذها على وفق ضوابط محددة .

• **المساءلة -** ويعني هذا المعيار مدى التزام ادارات المدارس بتحمل المسؤولية حول تطبيق البرامج التعليمية المقدمة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة ووضع السياسات والاجراءات التعليمية بصيغة مكتوبة والاجابة عن اي تساؤلات حول البرامج التعليمية وتنفيذها وتقييمها (Alberta , 2004:9-10).

ويتكون من معيارين فرعيين هما:

- أ- معيار التقارير :وجود تقارير مكتوبة حول ادارة المدرسة والمعلمين الذين يقدمون الخدمات التعليمية للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة وان تكون متاحة للجميع.
- ب- معيار تقييم البرامج التعليمية : ويعني هذا المعيار العملية التي يقوم بها الفرد او الجماعة لمعرفة النجاح او الفشل في تحقيق الاهداف التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يتمكن من تحقيق الاهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة.

خطوات بناء معايير تقييم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة

بعد الاطلاع على مجموعة من المصادر والمراجع المحلية والعربية ذات العلاقة بموضوع البحث والادبيات الخاصة بالمناهج وكذلك ما يتعلق ببناء المقاييس ومفردات القياس والتقييم لذلك اتبعت الباحثة الخطوات الاتية:

اولا: تحديد هدف المقياس

لابد من تحديد الهدف الاساس من عملية اعداد المقياس للوصول الى النتائج الحقيقية في البحث وهنا كان الهدف هو اعداد مقياس تقييم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

ثانيا: تحديد مجالات المقياس

قامت (Alberta , 2004) بتحديد اربعة معايير رئيسية هي (الوصول ،التقييم، الملائمة، المسائلة)وكل معيار ضم معايير فرعية .

ثالثاً: تحديد صلاحية المجالات المقترحة:

بعد أن تم تحديد المجالات الرئيسية للمقياس الخاص بتقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء معايير الجودة. قامت الباحثة بالعمل على التعرف على صلاحية التمثيل لهذه المجالات ، ومن هنا قامت الباحثة بعرض هذه المجالات على شكل استمارات استبانة على الخبراء وكان عددهم (٢٦) خبيراً "من المختصين في مجال القياس والتقويم والتربية الخاصة وعلم النفس، والملحق رقم (٣) يوضح ذلك، إذا استخدمت الباحثة مربع كاي للحكم على صلاحية المعايير الرئيسية وحصلت جميع المجالات على نسبة اتفاق كاملة من المحكمين وجدول (٣) يوضح ذلك

جدول (٣)

اراء المحكمين حول صلاحية معايير ولاية البرتا الرئيسية

ت	اسم المعيار	يصلح	لا يصلح	قيمة المحسوبة (٢٦)	قيمة كا٢ الجدولية	مستوى الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)
١	الوصول	٢٦	صفر	٢٦	٣.٨٤	دالة
٢	التقييم	٢٦	صفر	٢٦	٣.٨٤	دالة
٣	الملائمة	٢٦	صفر	٢٦	٣.٨٤	دالة
٤	المسائلة	٢٦	صفر	٢٦	٣.٨٤	دالة
قيمة كا٢ المحسوبة معنوية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١)						

من الجدول اعلاه تتضح قيمة مربع كأي أنها دالة على جميع الفقرات ،اذ بلغت قيمة كا٢ المحسوبة (٢٦) وهي أكبر من قيمة كا٢ الجدولية البالغة (٣.٨٤) عند درجة حرية (١) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، ولذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

• تحديد اسس واسلوب وصياغة فقرات المقياس:

بعد تحديد المجالات الرئيسية الاربعة للمقياس وصلاحيتها وعليه اصبح من الضروري جدا الانتقال الى مرحلة تحديد الفقرات وبعد الاطلاع على كل مجال من الناحية النظرية وبلاستعانة بالمصادر والمراجع اعدت الباحثة فقرات مقياس تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء معايير الجودة ، وقد اتصفت الفقرات بان تكون على وفق ما يلي

١- ان تكون مناسبة ومترابطة مع المجال الذي وضعت من اجله .

٢- شاملة ومتنوعة .

٣- واضحة ومتدرجة .

٤- مناسبة مع زمن الاختبار .

• اعداد فقرات المعايير الفرعية

بما ان المقياس يتكون من عدد من الفقرات وان الفقرة هي وحدة من وحدات الاختبار لذا قامت الباحثة بالاطلاع على المصادر والادبيات المتعلقة بالمقاييس والخاصة بموضوع البحث من اجل اعداد الفقرات وجمعها ومراجعتها وتنقيحها ، وعليه تم اعداد (٨٥) معيار فرعي على المعايير الرئيسية والبالغ عددها (٤) معايير وهي معيار الوصول يتكون من معيارين فرعيين هما (معيار الموافقة المستتيرة ومعيار تحديد الاحتياجات)، ومعيار التقييم الرئيسي يتكون من معيارين فرعيين هما (معيار التقييم التشخيصي ومعيار حق الحصول على الوثائق وتنسيق الخدمات والتعاون المشترك) ، ومعيار الملائمة الرئيسي يضم اربعة معايير فرعية هي (المعايير المهنية، معيار مشاركة الوالدين في صنع القرار ، معيار وضع التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة، معيار تخطيط البرامج الفردي وتنفيذه وتقييمه)، اما معيار المسألة الرئيسي فيضم معيارين فرعيين هما (معيار التقارير ومعيار تقييم البرامج التعليمية).

• وضع تعليمات المقياس:

إن لعملية وضع تعليمات المقياس أهمية كبيرة لكونها تؤثر في نجاح المقياس ولها آثارها في النتائج أو التأثير فيها وهنا قامت الباحثة بوضع تعليمات الإجابة في الاستمارة التي وزعت على افراد عينة الدراسة وبيان كيفية الإجابة عليها باختيار ما يتناسب مع الفقرة الموضوعية ومن اجل اكتمال صورة المقياس بغية التمكن من تطبيقها على افراد العينة تم إعداد تعليمات للمقياس وهي كالآتي :

عدم ترك أي فقرة بلا إجابة ، ضرورة الإجابة بصراحة وبدقة ، وضع علامة (٧) في الحقل الذي ينطبق عليه أمام كل فقرة .

• التجربة الاستطلاعية للمقياس :

التجربة الاستطلاعية هي استطلاع على الظروف المحيطة التي ترغب الباحثة في دراستها . قامت الباحثة بإجراء تجربتها الاستطلاعية للمقياس من أجل الحصول على نتائج ومعلومات ضرورية موثوق بها للاستفادة منها عند إجراء التجربة الرئيسية، وكذلك الوقوف على حجم الصعوبات التي تعترض الباحثة وللتعرف على الكثير من مفردات العمل كالوقت اللازم للإجابة على فقرات المقياس وسلامة الصياغة اللغوية وإطلاعه المباشر على الأسلوب الأمثل والمناسب في طريقة تنفيذ التجربة الرئيسية. لذا قامت الباحثة بإجراء تجربتها الاستطلاعية، على عينة من مدرء المدراس ذوي الاحتياجات الخاصة بلغت (٣٠) مدير ومديرة ، وقد تبين من التجربة الاستطلاعية بان التعليمات كانت واضحة لدى أفراد عينة البحث وان الوقت المستغرق للتطبيق (١٥) دقيقة^١ ، أما بدائل الإجابة فقد كانت مناسبة لعينة البحث وكذلك فقراته ، وبذلك أصبح المقياس بتعليماته ومجالاته وفقراته وبدائل الإجابة جاهز للتطبيق.

• التحليل الإحصائي لفقرات المقياس :

تهدف عملية التحليل الإحصائي لفقرات إلى الكشف عن الخصائص الإحصائية لها، إذ إن الخصائص الإحصائية للمقياس بشكل عام تعتمد بدرجة كبيرة على خصائص فقراته، وبعد التحليل الإحصائي لفقرات أكثر أهمية من التحليل المنطقي لها، إذ إن التحليل المنطقي قد لا يكشف عن صدق الفقرات بشكل دقيق لأنه يعتمد الفحص الظاهري لها فقط أي مثلما يبدو ظاهرياً للخبير (London, 1966 P:607).

واستناداً إلى ما تقدم فقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية لإجراء التحليل الإحصائي.

أ- حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس :

يهدف حساب القوة التمييزية لفقرات في المقاييس إلى استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الأفراد، والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم في الإجابات، لأنها تكشف قدرة المقياس على إظهار الفروق الفردية بين الأفراد المفحوصين، وهي إحدى متطلبات المقاييس النفسية المرجعية المعيار.

^١ تم إيجاد متوسط وقت الاجابة عن طريق احتساب مجموع الوقت المستغرق لكل المدرء على فقرات المعيار مقسوما على عددهم .

وللتحقق من القوة التمييزية لل فقرات طبقت الباحثة مقياس تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة على عينة التحليل الإحصائي المتكونة من (١٥٠) مدير ومديرة، وتم تفرغ إجاباتهم وحساب الدرجة الكلية. ورتبت استمارات عينة التحليل الاحصائي على نحو تنازلي وفقا للدرجة الكلية للمقياس وتم تحديد المجموعتان الطرفيتين، المجموعة العليا بنسبة (٢٧%) وكان عدد أفرادها (٤١) مدير ومديرة ومجموعة دنيا بنسبة (٢٧%) وكان عدد أفرادها (٤١) مدير ومديرة ، وبعد استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين في الدرجات لكل فقرة من فقرات مقياس تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة ، ظهر ان جميع الفقرات مميزة بدلالة (٠.٠٥) لأن قيمها التائية المحسوبة اعلى من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) بدرجة حرية (٨٠) ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

القوة التمييزية لفقرات مقياس تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء معايير الجودة

ت	المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	مستوى الدلالة ٠,٠٥
١	العليا	٤١	٢.٩٥	.973	3.334	دالة
	الدنيا	٤١	٢.٢٠	1.077		
٢	العليا	٤١	٢.٨٣	1.093	4.631	دالة
	الدنيا	٤١	١.٨٠	.901		
٣	العليا	٤١	٢.٩٠	1.136	4.191	دالة
	الدنيا	٤١	١.٨٨	1.077		
٤	العليا	٤١	2.63	1.178	3.831	دالة
	الدنيا	٤١	1.71	1.006		
٥	العليا	٤١	3.39	.833	4.565	دالة
	الدنيا	٤١	2.32	1.254		
٦	العليا	٤١	3.24	.994	4.580	دالة
	الدنيا	٤١	2.20	1.077		

دالة	4.212	.970	3.10	٤١	العليا	٧
		1.122	2.12	٤١	الدنيا	
دالة	5.747	.825	3.34	٤١	العليا	٨
		1.114	2.10	٤١	الدنيا	
دالة	4.825	.959	3.07	٤١	العليا	٩
		1.139	1.95	٤١	الدنيا	
دالة	3.901	1.060	2.98	٤١	العليا	١٠
		1.034	2.07	٤١	الدنيا	
دالة	3.763	.881	3.22	٤١	العليا	١١
		1.309	2.29	٤١	الدنيا	
دالة	4.914	1.014	3.15	٤١	العليا	١٢
		1.182	1.95	٤١	الدنيا	
دالة	5.068	.844	3.29	٤١	العليا	١٣
		1.100	2.20	٤١	الدنيا	
دالة	4.535	1.030	3.20	٤١	العليا	١٤
		1.158	2.10	٤١	الدنيا	
دالة	5.952	.802	3.39	٤١	العليا	١٥
		1.136	2.10	٤١	الدنيا	
دالة	3.873	1.034	3.07	٤١	العليا	١٦
		1.131	2.15	٤١	الدنيا	
دالة	3.969	.860	3.24	٤١	العليا	١٧
		1.175	2.34	٤١	الدنيا	
دالة	5.465	.901	3.20	٤١	العليا	١٨
		1.072	2.00	٤١	الدنيا	
دالة	4.796	.879	3.32	٤١	العليا	١٩
		1.173	2.22	٤١	الدنيا	
دالة	3.533	1.024	3.05	٤١	العليا	٢٠
		1.276	2.15	٤١	الدنيا	
دالة	4.087	.928	3.20	٤١	العليا	٢١

		1.215	2.22	٤١	الدنيا	
دالة	4.083	.901	3.20	٤١	العليا	٢٢
		1.141	2.27	٤١	الدنيا	
دالة	2.662	1.096	2.73	٤١	العليا	٢٣
		1.224	2.05	٤١	الدنيا	
دالة	3.421	.961	2.98	٤١	العليا	٢٤
		1.160	2.17	٤١	الدنيا	
دالة	5.592	.995	3.10	٤١	العليا	٢٥
		.980	1.88	٤١	الدنيا	
دالة	5.268	.921	3.41	٤١	العليا	٢٦
		1.236	2.15	٤١	الدنيا	
دالة	5.043	.895	3.27	٤١	العليا	٢٧
		1.108	2.15	٤١	الدنيا	
دالة	3.912	.965	3.34	٤١	العليا	٢٨
		1.222	2.39	٤١	الدنيا	
دالة	3.027	.943	3.24	٤١	العليا	٢٩
		1.227	2.51	٤١	الدنيا	
دالة	2.650	1.174	2.85	٤١	العليا	٣٠
		1.160	2.17	٤١	الدنيا	
دالة	3.341	.908	2.98	٤١	العليا	٣١
		1.129	2.22	٤١	الدنيا	
دالة	5.608	.745	3.54	٤١	العليا	٣٢
		1.209	2.29	٤١	الدنيا	
دالة	3.991	1.044	3.10	٤١	العليا	٣٣
		1.166	2.12	٤١	الدنيا	
دالة	4.065	.807	3.27	٤١	العليا	٣٤
		1.217	2.34	٤١	الدنيا	
دالة	4.492	.814	3.29	٤١	العليا	٣٥
		1.128	2.32	٤١	الدنيا	

دالة	4.458	.837	3.27	٤١	العليا	٣٦
		1.123	2.29	٤١	الدنيا	
دالة	3.590	.888	3.24	٤١	العليا	٣٧
		1.183	2.41	٤١	الدنيا	
دالة	3.291	.970	3.10	٤١	العليا	٣٨
		1.230	2.29	٤١	الدنيا	
دالة	2.346	.917	3.10	٤١	العليا	٣٩
		1.227	2.54	٤١	الدنيا	
دالة	4.302	1.037	3.02	٤١	العليا	٤٠
		1.118	2.00	٤١	الدنيا	
دالة	4.392	.963	3.15	٤١	العليا	٤١
		1.046	2.17	٤١	الدنيا	
دالة	4.916	.909	3.22	٤١	العليا	٤٢
		1.062	2.15	٤١	الدنيا	
دالة	3.667	1.095	3.00	٤١	العليا	٤٣
		1.191	2.07	٤١	الدنيا	
دالة	4.684	.954	3.20	٤١	العليا	٤٤
		1.158	2.10	٤١	الدنيا	
دالة	4.559	1.024	3.05	٤١	العليا	٤٥
		1.107	1.98	٤١	الدنيا	
دالة	3.561	1.093	2.83	٤١	العليا	٤٦
		1.139	1.95	٤١	الدنيا	
دالة	3.742	1.037	3.02	٤١	العليا	٤٧
		1.144	2.12	٤١	الدنيا	
دالة	2.837	1.044	3.10	٤١	العليا	٤٨
		1.280	2.37	٤١	الدنيا	

٤٩	العليا	٤١	3.02	1.012	4.449	دالة
	الدنيا	٤١	2.05	.973		
٥٠	العليا	٤١	3.32	.879	3.753	دالة
	الدنيا	٤١	2.41	1.264		
٥١	العليا	٤١	3.02	1.129	3.166	دالة
	الدنيا	٤١	2.22	1.173		
٥٢	العليا	٤١	3.27	.949	3.604	دالة
	الدنيا	٤١	2.41	1.183		
٥٣	العليا	٤١	3.07	1.058	2.712	دالة
	الدنيا	٤١	2.41	1.140		
٥٤	العليا	٤١	3.32	.820	4.308	دالة
	الدنيا	٤١	2.34	1.196		
٥٥	العليا	٤١	3.17	.919	4.657	دالة
	الدنيا	٤١	2.17	1.022		
٥٦	العليا	٤١	3.17	.998	3.899	دالة
	الدنيا	٤١	2.27	1.096		
٥٧	العليا	٤١	3.27	.923	4.288	دالة
	الدنيا	٤١	2.24	1.220		
٥٨	العليا	٤١	3.27	1.001	4.157	دالة
	الدنيا	٤١	2.24	1.220		
٥٩	العليا	٤١	3.17	.919	4.111	دالة
	الدنيا	٤١	2.24	1.113		
٦٠	العليا	٤١	3.29	.929	3.566	دالة
	الدنيا	٤١	2.46	1.164		
٦١	العليا	٤١	3.32	.879	4.535	دالة

		1.105	2.32	٤١	الدنيا	
دالة	5.007	.923	3.27	٤١	العليا	٦٢
		1.179	2.10	٤١	الدنيا	
دالة	4.454	.907	3.32	٤١	العليا	٦٣
		1.205	2.27	٤١	الدنيا	
دالة	3.665	.954	3.12	٤١	العليا	٦٤
		1.255	2.22	٤١	الدنيا	
دالة	3.100	.970	3.10	٤١	العليا	٦٥
		1.093	2.39	٤١	الدنيا	
دالة	4.355	.808	3.44	٤١	العليا	٦٦
		1.185	2.46	٤١	الدنيا	
دالة	4.416	.954	3.20	٤١	العليا	٦٧
		1.138	2.17	٤١	الدنيا	
دالة	3.464	.989	3.15	٤١	العليا	٦٨
		1.171	2.32	٤١	الدنيا	
دالة	5.198	.882	3.15	٤١	العليا	٦٩
		.985	2.07	٤١	الدنيا	
دالة	3.473	.830	3.24	٤١	العليا	٧٠
		1.284	2.41	٤١	الدنيا	
دالة	3.193	1.005	3.20	٤١	العليا	٧١
		1.262	2.39	٤١	الدنيا	
دالة	4.386	.936	3.22	٤١	العليا	٧٢
		1.167	2.20	٤١	الدنيا	
دالة	3.713	.892	3.17	٤١	العليا	٧٣
		1.171	2.32	٤١	الدنيا	

٧٤	العليا	٤١	3.27	.895	3.289	دالة
	الدنيا	٤١	2.46	1.286		
٧٥	العليا	٤١	3.29	1.006	4.112	دالة
	الدنيا	٤١	2.29	1.188		
٧٦	العليا	٤١	3.29	.901	3.555	دالة
	الدنيا	٤١	2.44	1.246		
٧٧	العليا	٤١	3.07	.932	3.198	دالة
	الدنيا	٤١	2.32	1.192		
٧٨	العليا	٤١	3.15	1.062	3.272	دالة
	الدنيا	٤١	2.29	1.289		
٧٩	العليا	٤١	3.00	1.025	2.810	دالة
	الدنيا	٤١	2.32	1.171		
٨٠	العليا	٤١	3.07	1.058	4.328	دالة
	الدنيا	٤١	2.07	1.034		
٨١	العليا	٤١	3.10	1.020	3.049	دالة
	الدنيا	٤١	2.34	1.217		
٨٢	العليا	٤١	3.10	1.044	3.252	دالة
	الدنيا	٤١	2.32	1.128		
٨٣	العليا	٤١	3.27	.807	4.065	دالة
	الدنيا	٤١	2.34	1.217		
٨٤	العليا	٤١	3.29	.814	4.492	دالة
	الدنيا	٤١	2.32	1.128		
٨٥	العليا	٤١	3.27	.837	4.458	دالة
	الدنيا	٤١	2.29	1.123		

ب . معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمعيار :

يعبر ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه الفقرة في الاختبار عن مدى قوة العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة ودرجة المجال، ويتم الحصول على هذا النوع من الارتباط عادة عن طريق استعمال معامل ارتباط (بيرسون) والمعيار الذي اعتمدته الباحثة في تحديدها لقبول الفقرة من عدمها هو معيار ايبيل (EBEL) ، ولم تحذف اي فقرة عند تطبيق المقياس، كما موضح في الجدول رقم (٤).

جدول (٤)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمعيار

رقم الفقرة	قيمة العلاقة الارتباطية	رقم الفقرة	قيمة العلاقة الارتباطية	رقم الفقرة	قيمة العلاقة الارتباطية	رقم الفقرة	قيمة العلاقة الارتباطية
١.	.466	٢٤	.559	٤٧	.449	٧٠	.654
٢.	.443	٢٥	.454	٤٨	.621	٧١	.617
٣.	.344	٢٦	.311	٤٩	.633	٧٢	.540
٤.	.666	٢٧	.369	٥٠	.363	٧٣	.636
٥.	.418	٢٨	.430	٥١	.335	٧٤	.667
٦.	.383	٢٩	.597	٥٢	.496	٧٥	.411
٧.	.527	٣٠	.654	٥٣	.529	٧٦	.560
٨.	.372	٣١	.467	٥٤	.600	٧٧	.541
٩.	.678	٣٢	.378	٥٥	.349	٧٨	.483
١٠.	.597	٣٣	.506	٥٦	.579	٧٩	.614
١١.	.630	٣٤	.439	٥٧	.602	٨٠	.468
١٢.	.489	٣٥	.354	٥٨	.367	٨١	.627
١٣.	.521	٣٦	.470	٥٩	.398	٨٢	.692
١٤.	.375	٣٧	.329	٦٠	.434	٨٣	.332
١٥.	.641	٣٨	.444	٦١	.540	٨٤	.465
١٦.	.482	٣٩	.422	٦٢	.406	٨٥	.399
١٧.	.399	٤٠	.583	٦٣	.499		
١٨.	.378	٤١	.532	٦٤	.677		

.659	٦٥	.380	٤٢	.424	.١٩
.358	٦٦	.583	٤٣	.464	.٢٠
.425	٦٧	.651	٤٤	.407	.٢١
.450	٦٨	.668	٤٥	.526	.٢٢
.318	٦٩	.645	٤٦	.584	.٢٣

ت - يوضح علاقة درجة المعيار الرئيسي الاول بدرجتي البعدين الاول والثاني:

يعبر ارتباط درجة المعيار الاول بدرجة البعد الاول والثاني الذي تنتمي اليه الدرجة في الاختبار عن مدى قوة العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة ودرجة المجال، ويتم الحصول على هذا النوع من الارتباط عادة عن طريق استعمال معامل ارتباط (بيرسون) والمعيار الذي اعتمدته الباحثة في تحديدها لقبول الفقرة من عدمها هو معيار ايبيل (EBEL) ، ولم تحذف اي فقرة عند تطبيق المقياس، كما موضح في الجدول رقم (٥).

جدول(٥)

يوضح علاقة درجة المعيار الرئيسي الاول بدرجتي المعيار الاول والثاني

الفقرة	علاقة المعيار الاول بالبعد الاول	الفقرة	علاقة المعيار الاول بالبعد الثاني
١	.٣٣٢	١١	.٣٨٧
٢	.٣٢١	١٢	.٣١٢
٣	.٣٥٤	١٣	.٢١٩
٤	.٣٧٧	١٤	.٣٦٤
٥	.٢٦١	١٥	.٢٣٣
٦	.٣٤٣	١٦	.٤٤١
٧	.٣٢٢	١٧	.٣٤٣
٨	.٣٥١	١٨	.٢٤٢
٩	.٣٩١	١٩	.٣٥٤
١٠	.٢٤٤	٢٠	.٤٢٣

ث - يوضح علاقة درجة المعيار الثاني بدرجة المعيار الاول والثاني

يعبر ارتباط درجة المعيار الثاني بدرجة البعد الاول والثاني الذي تنتمي اليه الدرجة في الاختبار عن مدى قوة العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة ودرجة المجال، ويتم الحصول على هذا النوع من الارتباط عادة عن طريق استعمال معامل ارتباط (بيرسون) والمعيار الذي اعتمدته الباحثة في تحديدها لقبول الفقرة من عدمها هو معيار ايبيل (EBEL) ، ولم تحذف اي فقرة عند تطبيق المقياس، كما موضح في الجدول رقم (٦).

جدول (٦)

يوضح علاقة درجة المعيار الثاني الرئيسي بدرجة المعيار الاول والثاني

ت	علاقة المعيار الثاني بالبعد الاول	الفقرة	علاقة المعيار الثاني بالبعد الثاني
٢١	٠.٢٦٢	٣٦	٠.٣٩١
٢٢	٠.٣٤٢	٣٧	٠.٢١٤
٢٣	٠.٣٨٨	٣٨	٠.٣٢٩
٢٤	٠.٣١٢	٣٩	٠.٢٨٤
٢٥	٠.٢٩٣	٤٠	٠.٣٣٦
٢٦	٠.٣٢١	٤١	٠.٤٤١
٢٧	٠.٣٧٨	٤٢	٠.٢٤٣
٢٨	٠.٣٤٣	٤٣	٠.٣٤٢
٢٩	٠.٣٣٣	٤٤	٠.٣٧٤
٣٠	٠.٢٤٤	٤٥	٠.٣٢٣
٣١	٠.٣٩٨	٤٦	٠.٣٢٢
٣٢	٠.٢٣١	-	-
٣٣	٠.٣٥٧	-	-
٣٤	٠.٣٢٤	-	-
٣٥	٠.٣٣٨	-	-

ج - يوضح علاقة درجة المعيار الثالث الرئيسي بدرجات المعيار الاول والثاني والثالث والرابع

يعبر ارتباط درجة المعيار الثالث بدرجة البعد الاول والثاني والثالث والرابع الذي تنتمي اليه الدرجة في الاختبار عن مدى قوة العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة ودرجة المجال، ويتم الحصول

على هذا النوع من الارتباط عادة عن طريق استعمال معامل ارتباط (بيرسون) والمعيار الذي اعتمدته الباحثة في تحديدها لقبول الفقرة من عدمها هو معيار ايبيل (EBEL) ، ولم تحذف اي فقرة عند تطبيق المقياس، كما موضح في الجدول رقم (٧).

جدول (٧)

يوضح علاقة درجة المعيار الثالث الرئيسي بدرجات المعيار الاول والثاني والثالث والرابع

الفقرة	علاقة المعيار الثالث بالبعد الاول	الفقرة	علاقة المعيار الثالث بالبعد الثاني	الفقرة	علاقة المعيار الثالث بالبعد الثالث	الفقرة	علاقة المعيار الثالث بالبعد الرابع
.٤٧	.٢٧٧	.٥٧	.٣٠٦	.٦٢	.٢٥٩	.٦٨	.٢٨٩
.٤٨	.٣٢٢	.٥٨	.٣٧٢	.٦٣	.٤٣٢	.٦٩	.٢٠٦
.٤٩	.٣١٣	.٥٩	.٢٦٣	.٦٤	.٣٢٨	.٧٠	.٣٤٥
.٥٠	.٣٥٥	.٦٠	.٤٨٥	.٦٥	.٢٦٥	.٧١	.٣٤٥
.٥١	.٣٤٨	.٦١	.٣٦١	.٦٦	.٣٣٢	.٧٢	.٣٤٩
.٥٢	.٣٧٦	-	-	.٦٧	.٣٧١	.٧٣	.٤٧٦
.٥٣	.٣٣١	-	-	-	-	.٧٤	.٣٥٨
.٥٤	.٣٤٢	-	-	-	-	.٧٥	.٣٦٦
.٥٥	.٤١٢	-	-	-	-	-	-
.٥١	.٢٣١	-	-	-	-	-	-
.٥٢	.٣٠٣	-	-	-	-	-	-
.٥٣	.٢٩٢	-	-	-	-	-	-
.٥٤	.٣٠٦	-	-	-	-	-	-
.٥٥	.٤٧٢	-	-	-	-	-	-
.٥٦	.٢٦٣	-	-	-	-	-	-

د - يوضح علاقة درجة المعيار الرابع الرئيسي بدرجات المعيار الاول والثاني

يعبر ارتباط درجة المعيار الرابع بدرجة البعد الاول والثاني والثالث والرابع الذي تنتمي اليه الدرجة في الاختبار عن مدى قوة العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة ودرجة المجال، ويتم الحصول على هذا النوع من الارتباط عادة عن طريق استعمال معامل ارتباط (بيرسون) والمعيار الذي اعتمدته الباحثة في تحديدها لقبول الفقرة من عدمها هو معيار ايبيل (EBEL) ، ولم تحذف اي فقرة عند تطبيق المقياس، كما موضح في الجدول رقم (٨).

جدول (٨)

يوضح علاقة درجة المعيار الرابع الرئيسي بدرجة المعيار الاول والثاني

الفقرة	علاقة المعيار الرابع بالبعد الاول	الفقرة	علاقة المعيار الرابع بالبعد الثاني
٧٦	٠.٣٨٩	٨١	٠.٤٨٣
٧٧	٠.٢٤٥	٨٢	٠.٣٦٥
٧٨	٠.٣٤١	٨٣	٠.٢٩٨
٧٩	٠.٣٩١	٨٤	٠.٣٤١
٨٠	٠.٢٧٤	٨٥	٠.٢٢٣

د - علاقة درجة الفقرة بدرجة المعيار الذي تنتمي اليه:

يعبر ارتباط درجة المعيار الرابع بدرجة البعد الاول والثاني والثالث والرابع الذي تنتمي اليه الدرجة في الاختبار عن مدى قوة العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة ودرجة المجال، ويتم الحصول على هذا النوع من الارتباط عادة عن طريق استعمال معامل ارتباط (بيرسون) والمعيار الذي اعتمدته الباحثة في تحديدها لقبول الفقرة من عدمها هو معيار ايبيل (EBEL) ، ولم تحذف اي فقرة عند تطبيق المقياس، كما موضح في الجدول (٩).

جدول (٩)

علاقة درجة الفقرة بدرجة المعيار الذي ينتمي اليه:

الفقرة	المعيار الاول قيمة معامل ارتباط بيرسون	المعيار الثاني قيمة معامل ارتباط بيرسون	المعيار الثالث قيمة معامل ارتباط بيرسون	المعيار الرابع قيمة معامل ارتباط بيرسون
١	٠.٣٨١	٠.٣١٧	٠.٣٩١	٠.٣٢٥
٢	٠.٤١٥	٠.٢٦٢	٠.٣٥١	٠.٣٤٣
٣	٠.٣١٢	٠.٢٩٤	٠.٣١٧	٠.٢٤٤
٤	٠.٢٣١	٠.٣٥٤	٠.٢٣١	٠.٣٨٤
٥	٠.٤٠٧	٠.٣١٢	٠.٤٠٣	٠.٢٥١
٦	٠.٣٩٢	٠.٣٦٨	٠.٣٩٢	٠.٤٢٠
٧	٠.٢٩٩	٠.٤٣٥	٠.٢٩٩	٠.٣٤٣
٨	٠.٣٤٣	٠.٣١٧	٠.٥٤٣	٠.٢٤٦
٩	٠.٤١٤	٠.٣٣٥	٠.٤١٤	٠.٣٦٤
١٠	٠.٢١٢	٠.٢٧٧	٠.٣١٦	٠.٤٢٤

١١	٠.٣١٢	٠.٣١٣	٠.٢٣١
١٢	٠.٤٥٤	٠.٣٥	٠.٣٠٧
١٣	٠.٣٧٨	٠.٤٢١	٠.٣٩٢
١٤	٠.٤١٥	٠.٢٥٤	٠.٢٩٩
١٥	٠.٣٥٢	٠.٢٩٧	٠.٤١٧
١٦	٠.٢٤١	٠.٣٦٨	٠.٢٣١
١٧	٠.٣٧٢	٠.٤٣٥	٠.٤٠٢
١٨	٠.٤٨٧	٠.٣١٧	٠.٣٩١
١٩	٠.٣٥٢	٠.٣٣٥	٠.٣٥
٢٠	٠.٢٥١	٠.٢٧٧	٠.٤٢١
٢١		٠.٣١٣	٠.٢٥٤
٢٢		٠.٣٥	٠.٢٩٧
٢٣		٠.٤٢١	٠.٣٦٨
٢٤		٠.٢٥٤	٠.٤٣٥
٢٥		٠.٣٥٥	٠.٣١٧
٢٦			٠.٣٣٥
٢٧			٠.٢٧٧
٢٨			٠.٣١٣
٢٩			٠.٣٨١

الخصائص السيكومترية لمقياس تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة:
ينبغي أن تتوفر في مقياس تقويم البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بعض
الخصائص السيكومترية الأساسية، ومن أهمها الصدق والثبات وعلى وفق ذلك تحققت الباحثة من
صدق وثبات المقياس على وفق الخطوات الآتية:

أ/ مؤشرات الصدق (Validity) للمقياس:

تعتمد درجة الثقة بالمقياس إذا كان المقياس يحمل مؤشرا للصدق ، لان الصدق يعطي جودة
للمقياس ويعمد على قياس السمة المراد قياسها (فرج، ١٩٨٠ : ٣٢٦)، وقد تحققت الباحثة من صدق
المقياس بطريقتين هما:

١- الصدق الظاهري (Face Validity)

استخرجت الباحثة هذا النوع من الصدق عندما عرضت فقرات المقياس ملحق (٥) وبدائله وطريقة تصحيحه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية لمعرفة مدى موافقتهم على المقياس، إذ أبدى المحكمين موافقتهم مع تعديل لبعض الكلمات الذي لم تؤثر على مضمون الفقرة.

٢- صدق البناء (Construct Validity)

وقد تحققت الباحثة من صدق بناء المقياس من خلال:

- استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس بطريقة العينتين الطرفيتين، إذ اتضح من خلالها ان جميع الفقرات قادرة على التمييز بعد مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٨٠) وهو ما يعني ان صدق البناء للمقياس قد تحقق، كما تم عرضه سابقاً.
- علاقة درجة فقرة المعيار بالدرجة الكلية للمقياس وعلاقة درجة الفقرة بدرجة البعد الذي تنتمي اليه وعلاقة الابعاد فيما بينها، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد حققت جميع فقرات المقياس ارتباط ذات دلالة احصائية ولذلك تبقى جميعها.

ب/ مؤشرات الثبات (Reliability) لمقياس تقويم البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة :

للتحقق من ثبات المقياس اتبعت الباحثة الخطوات الاتية :

• طريقة الفاكرونباخ:

يسمى معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بمعامل الاتساق الداخلي أو معامل التجانس ويشير ايبيل وفريسبي (Eabl & Frisble 2009, 84) إلى أن معامل الفاكرونباخ يمكن أن يقدم ثبات معمول عليه في قياس مجموعة اتساق مجموعة من الفقرات داخل المقياس وقد تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على عينة التحليل الإحصائي البالغة (١٥٠) معلماً ومعلمة، وقد بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (٠.٩٣) وتعد مؤشرات الثبات المذكورة مؤشرات جيدة ومقبولة.

- المؤشرات الإحصائية لمقياس تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة :

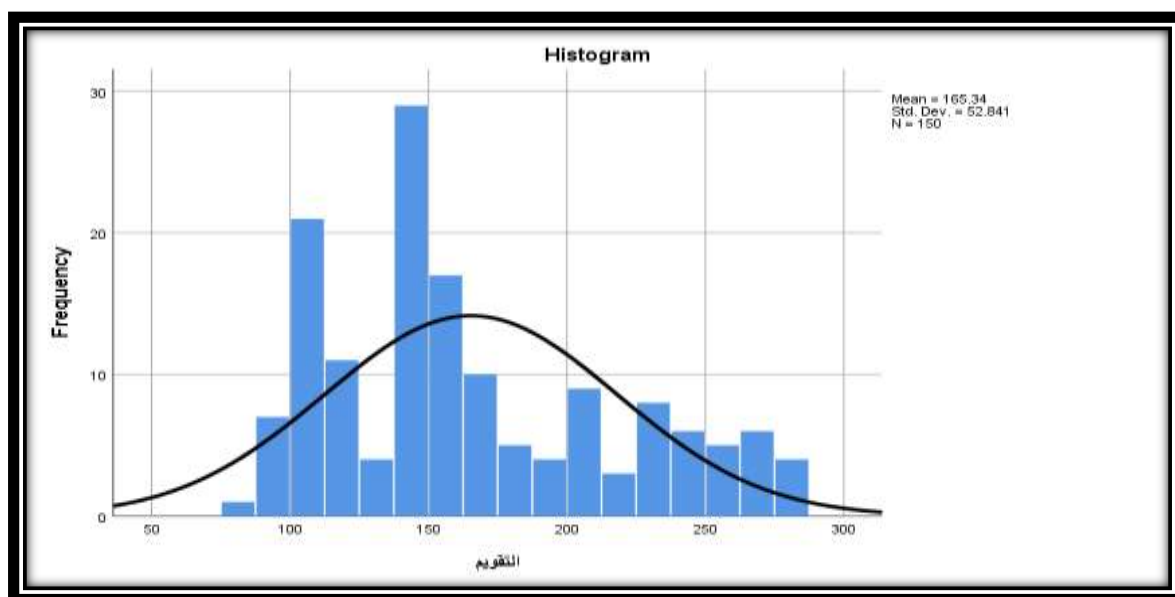
قامت الباحثة بحساب المؤشرات الإحصائية لمقياس تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة للتعرف على مدى قرب درجات عينة التمييز من النوع ألعءءالي، وتبين أن المؤشرات الإحصائية لمقياس التقويم كانت قريبة من التوزيع الاعءءالي مما يعطي مؤشراً على تمثيل العينة للمجتمع المبحوء وإمكانية تعميم النتائج أء أن قيمة التفرطح والالتواء تقترب من القيمة المعيارية لتفرطح التوزيع الاعءءالي، لأنه يقع ضمن مدى التوزيع الاعءءالي الذي يتراوح ما بين (٠,٥+) إلى (٠,٥-) (عودة والخليلي، ٢٠٠٠: ٧٩).

أما مقاييس النزعة المركزية (الوسط ، الوسيط ، المنوال) فكانت متقاربة بءرجاتها وءءول (١٠) يوضح ذلك:

ءءول (١٠)

المؤشرات الإحصائية لمقياس تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة

ت	المؤشرات الإحصائية	الءءة	ت	المؤشرات الإحصائية	الءءة
١	العينة	150	٨	الالتواء	.616
٢	الوسط الحسابي	165.34	٩	الخطأ المعياري للالتواء	.198
٣	الوسط الفرضي	212.5	١٠	التفرطح	-.685
٤	الخطأ المعياري	4.314	١١	الخطأ المعياري للتفطح	.394
٥	الوسيط	158.00	١٢	المنوال	140
٦	الانحراف المعياري	52.841	١٣	اقل ءءة	85
٧	التباين	2792.212	١٤	اعلى ءءة	281



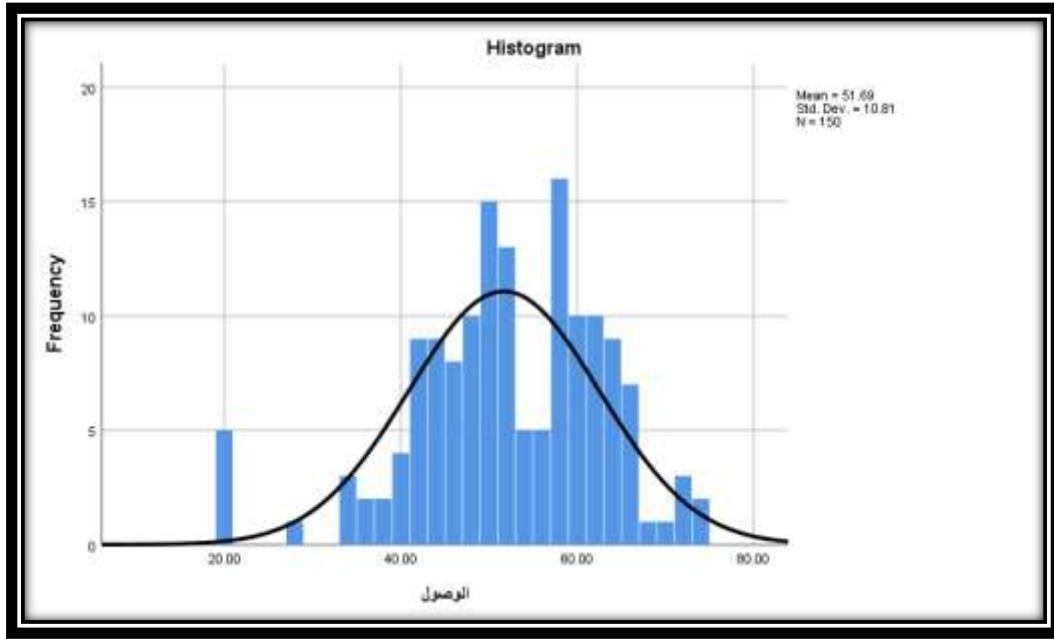
شكل (١) الرسم البياني لمقياس التقويم

جدول (١١)

المؤشرات الإحصائية لمقياس تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة (معيار

الوصول)

الدرجة	المؤشرات الإحصائية	ت	الدرجة	المؤشرات الإحصائية	ت
-0.682	الالتواء	٨	150	العينة	١
.198	الخطأ المعياري للالتواء	٩	50.28	الوسط الحسابي	٢
.875	التفرطح	١٠	50	الوسط الفرضي	٣
.394	الخطأ المعياري للتفرطح	١١	.882	الخطأ المعياري	٤
57	المنوال	١٢	51	الوسيط	٥
20	اقل درجة	١٣	13.66	الانحراف المعياري	٦
73	اعلى درجة	١٤	186.59	التباين	٧

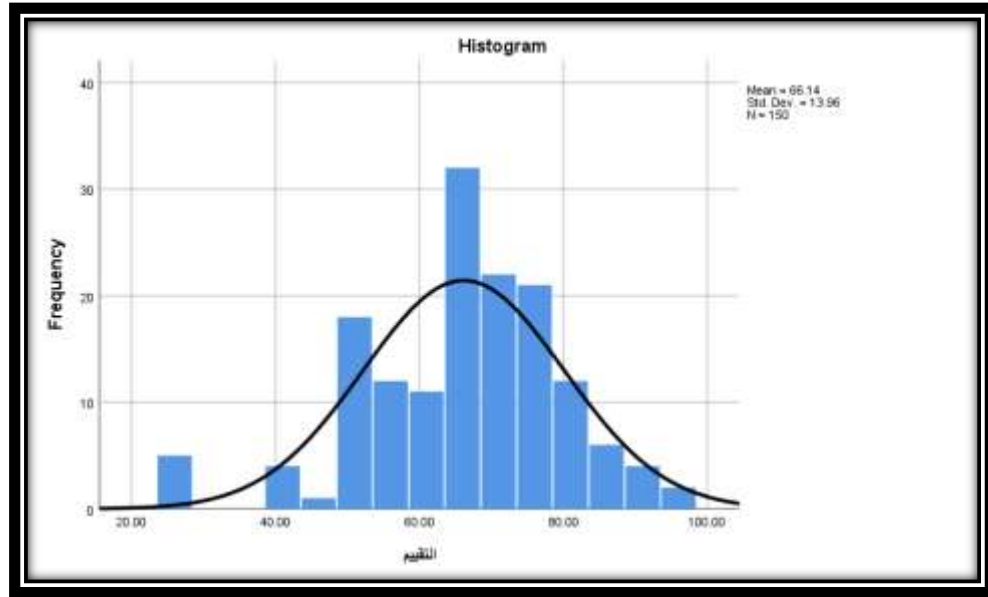


شكل (٢) الرسم البياني لمعيار الوصول

جدول (١١)

المؤشرات الإحصائية لمقياس تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة (معيار التقييم)

الدرجة	المؤشرات الإحصائية	ت	الدرجة	المؤشرات الإحصائية	ت
-593-	الالتواء	٨	150	العينة	١
.198	الخطأ المعياري للالتواء	٩	66.39	الوسط الحسابي	٢
.895	التفرطح	١٠	62.5	الوسط الفرضي	٣
.394	الخطأ المعياري للتفرطح	١١	1.13	الخطأ المعياري	٤
64	المنوال	١٢	67	الوسيط	٥
26	اقل درجة	١٣	14.26	الانحراف المعياري	٦
97	اعلى درجة	١٤	203.34	التباين	٧

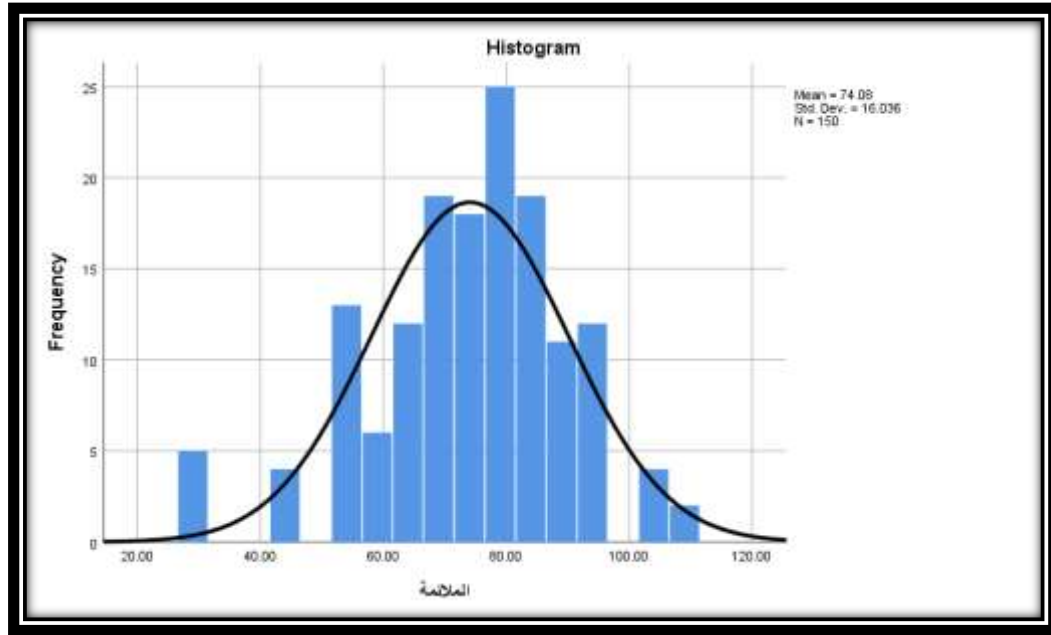


شكل رقم (٣) الرسم البياني لمعيار التقييم

جدول (١١)

المؤشرات الإحصائية لمقياس تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة (معيار الملائمة)

الدرجة	المؤشرات الإحصائية	ت	الدرجة	المؤشرات الإحصائية	ت
-0.592	الالتواء	٨	150	العينة	١
0.198	الخطأ المعياري للالتواء	٩	74.96	الوسط الحسابي	٢
0.739	التفرطح	١٠	٧٢.٥	الوسط الفرضي	٣
0.394	الخطأ المعياري للتفرطح	١١	1.30	الخطأ المعياري	٤
81	المنوال	١٢	76	الوسيط	٥
29	اقل درجة	١٣	20.99	الانحراف المعياري	٦
109	اعلى درجة	١٤	440.79	التباين	٧

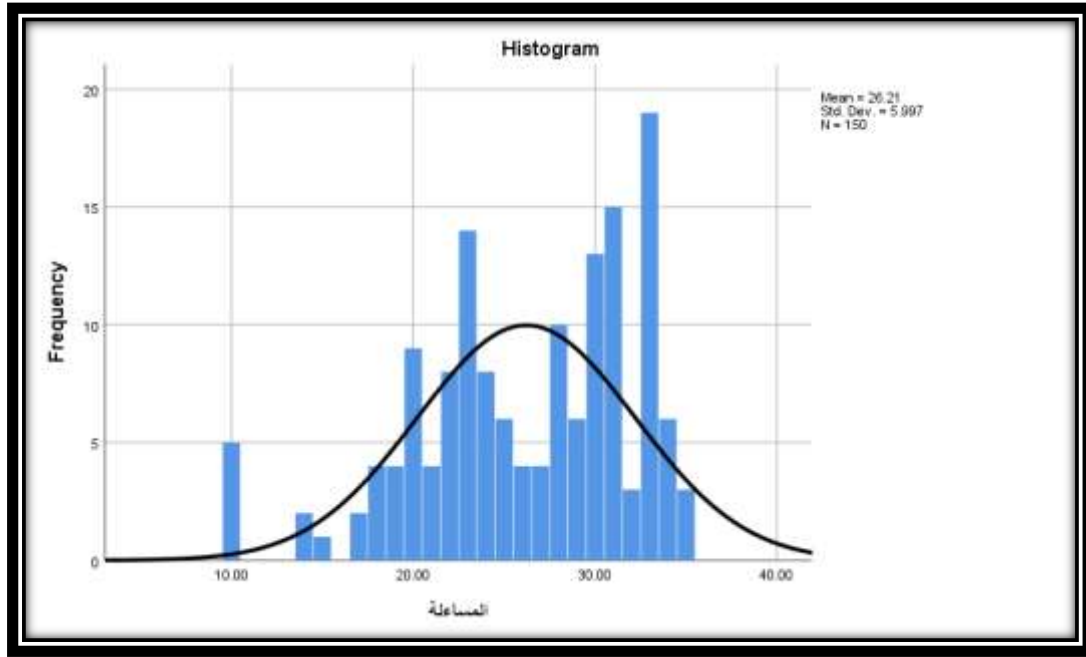


شكل (٤) الرسم البياني لمقياس الملائمة

جدول (١١)

المؤشرات الإحصائية لمقياس تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة (معيار المساواة)

الدرجة	المؤشرات الإحصائية	ت	الدرجة	المؤشرات الإحصائية	ت
-0.681	الالتواء	٨	1 50	العينة	١
.198	الخطأ المعياري للالتواء	٩	25.28	الوسط الحسابي	٢
-0.013	التفرطح	١٠	25	الوسط الفرضي	٣
.394	الخطأ المعياري للتفرطح	١١	.48	الخطأ المعياري	٤
33	المنوال	١٢	27.50	الوسيط	٥
10	اقل درجة	١٣	6.14	الانحراف المعياري	٦
35	اعلى درجة	١٤	37.74	التباين	٧



شكل (٥) الرسم البياني لمعيار المساءلة

رابعاً: تصحيح المقياس:

يعد تصحيح المقياس من العوامل المؤثرة على مستوى ثباته ، وإذا كان تصحيح المقياس بطريقة موضوعية ، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة ثبات المقياس ، لكن لو كانت عملية التصحيح تخضع لذاتية الفاحص وأهوائه ورغباته لكانت النتيجة انخفاض معامل ثبات المقياس (الطريري، ١٩٩٧: ١٩٦-١٩٧).

يقصد بتصحيح المقياس هو وضع درجة لاستجابة المفحوصين على فقرات المقياس، ثم جمع هذه الدرجات بغية استخراج الدرجة الكلية لكل فرد منهم، وقد تم تصحيح استمارات مقياس تقويم البرامج التعليمية على أساس (٨٥) فقرة بعد أن تم تحديد أوزان لبدائل الاستجابة وهي (٤,٣,٢,١) للإجابات الايجابية ، التي تقابل بدائل الاستجابة هي (متحققة بدرجة كبيرة ،متحققة بدرجة متوسطة، متحققة بدرجة ضعيفة، غير متحققة) إذ ان اعلى درجة للمقياس هي (٣٤٠) درجة واقل درجة (٨٥) والمتوسط الفرضي للمقياس هو (٢١٢,٥) درجة.

خامسا/التطبيق النهائي للبحث:

بعد ان استكملت الباحثة اعداد (مقياس التقويم لذوي الاحتياجات الخاصة) وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس المتمثلة بالصدق والثبات ، قامت بتطبيقه على عينة البحث والبالغة (١٥٠) مديرا ومديرة لمديريات الكرخ (٣/٢/١) والرصافة في محافظة بغداد وللعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) ، وامتدت مدة التطبيق من (٢٠٢١/٥/٩ - ٢٠٢١/٥/٢٥) ، وبعد الانتهاء من التطبيق قامت الباحثة بتفريغ وتصحيح بيانات المقياس وحساب الدرجات على وفق المعيار المحدد لها .

سادسا: الوسائل الإحصائية :

تم تحليل نتائج البحث الحالي بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package for Social Science) ،

الوسائل الإحصائية هي:

- ١- مربع كاي: كمعيار لقبول الفقرة او حذفها عند عرض المقياس على المحكمين.
- ٢- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين : استعمل في استخراج القوة التمييزية لفقرات لمقياس البحث.
- ٣- معامل ارتباط بيرسون (Peron Correlation Coefficient): لاستخراج العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس البحث.
- ٤- الثبات بطريقة الفاكرونباخ لمقياس البحث.
- ٥- الاختبار التائي لعينة واحدة : لتعرف على اهداف البحث.
- ٦- اختبار تحليل التباين الاحادي: للتعرف على الفروق في التقييم.

الفصل الرابع

❖ عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

❖ الاستنتاجات.

❖ التوصيات.

❖ المقترحات.

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها ، بناء على نتائج التحليل الاحصائي واهداف البحث.

اولا : عرض النتائج:

الهدف الاول : تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار الوصول).

لتحقيق هذا الهدف طبق مقياس تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار الوصول). على عينة البحث البالغة (١٥٠) مدير ومديرة ، وبعد تصحيح المقياس واجراء التحليل الاحصائي باستخدام برنامج الحقيبة الاحصائية (SPSS) وتبين ان المتوسط الحسابي لدرجات العينة بلغ (50.28) درجة وانحراف معياري قدره (13.66) وبلغ المتوسط الفرضي (٥٠) درجة ، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي المتحقق والمتوسط الحسابي الفرضي تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، وبينت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (2.57) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) ، ولذلك تكون غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (١٤٩) والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمقياس التقويم (معيار الوصول)

مستوى الدلالة الاحصائية	قيمة اختبار (t-test)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	الوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
(0.05)	1. 96	.257	149	13.66	50	50.28	150

ومن خلال متابعة الجدول السابق يتضح ان تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار الوصول). يوجد مستوى ولكن دون المستوى المطلوب ، وتعزو الباحثة ذلك ان ادارة المدرسة لا توفر معلومات كاملة وواضحة حول تطبيق البرنامج التعليمي الخاص بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ولا تقوم ادارة المدرسة بإبلاغ ولي

امر التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة عن حاجة المدرسة لمشاركتة في تطبيق البرامج التعليمية المقدمة تطلب ادارة المدرسة من اولياء امور التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة تقديم الدعم للبرامج التعليمية المقدمة.

الهدف الثاني : تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار التقييم).

لتحقيق هذا الهدف طبق مقياس تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار التقييم). على عينة البحث البالغة (١٥٠) مدير ومديرة ، وبعد تصحيح المقياس واجراء التحليل الاحصائي باستخدام برنامج الحقيبة الاحصائية (SPSS) وتبين ان المتوسط الحسابي لدرجات العينة بلغ (66.39) درجة وانحراف معياري قدره (14.26) وبلغ المتوسط الفرضي (٦٢.٥) درجة ، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي المتحقق والمتوسط الحسابي الفرضي تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، وبينت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (3.343) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) ، ولذلك تكون دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (١٤٩) والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمقياس التقييم (معيار التقييم)

مستوى الدلالة الاحصائية	قيمة اختبار (t-test)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	الوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
(0.05)	1.96	3.343	149	14.26	62.5	66.39	150

من الجدول السابق يتضح ان تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار التقييم). كان ضمن المستوى المطلوب وذلك لان القينة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية ، وتعزو الباحثة السبب في ذلك ان ادارة المدرسة تتخذ القرارات المناسبة

على نحو افضل فيما يتعلق بالبرنامج التعليمي الخاص بالتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة ، وكذلك تتحقق ادارة المدرسة من مدى صلاحية الاساليب والوسائل التعليمية والتكنولوجية المستخدمة في البرنامج التعليمي الخاص بالتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة. اذ تعمل ادارة المدرسة على توعية اولياء الامور والمجتمع بأهداف واهمية البرامج التعليمية المقدمة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.

الهدف الثالث : تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار الملائمة).

لتحقيق هذا الهدف طبق مقياس تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار الملائمة). على عينة البحث البالغة (١٥٠) مدير ومديرة ، وبعد تصحيح المقياس واجراء التحليل الاحصائي باستخدام برنامج الحقيبة الاحصائية (SPSS) وتبين ان المتوسط الحسابي لدرجات العينة بلغ (74.96) درجة وانحراف معياري قدره (20.99) وبلغ المتوسط الفرضي (٧٢.٥) درجة ، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي المتحقق والمتوسط الحسابي الفرضي تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، وبينت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (1.435) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) ، ولذلك تكون غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (١٤٩) والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمقياس التقويم (معيار الملائمة)

مستوى الدلالة الاحصائية	قيمة اختبار (t-test)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	الوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
(0.05)	1.96	1.435	149	20.99	72.5	74.96	150

من الجدول السابق يتضح ان تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار الملائمة) يوجد مستوى ولكن دون المستوى المطلوب . وتغزو الباحثة السبب في ذلك لا يستخدم المعلم طرائق متنوعة وحديثة في التدريس تواكب التطورات الحاصلة في العالم

وطرائق أخرى كـ (التعلم التعاوني والتعلم بالأقران والتعلم عن طريق اللعب) بما ينسجم وقدرات التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة كذلك لا يتعاون الوالدين مع ادارة المدرسة لتأهيل وتدريب التلامذة للوصول الى اعلى مستوى تسمح به قدراتهم . لا يتوفر لدى ادارة الدراسة في الصف العادي الذي يتواجد به تلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة الحرية والمرونة البعيدة عن التعقيدات التي تفرضها المؤسسات والمراكز الخاصة بالتلامذة غير العاديين.

الهدف الرابع : تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار المسألة).

لتحقيق هذا الهدف طبق مقياس تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار المسألة).على عينة البحث البالغة (١٥٠) مدير ومديرة ، وبعد تصحيح المقياس واجراء التحليل الاحصائي باستخدام برنامج الحقيبة الاحصائية (SPSS) وتبين ان المتوسط الحسابي لدرجات العينة بلغ (25.58) درجة وانحراف معياري قدره (6.144) وبلغ المتوسط الفرضي (٢٥) درجة ، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتحقق والمتوسط الحسابي الفرضي تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، وبينت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (1.169) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) ، ولذلك تكون غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (١٤٩) والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمقياس التقويم (معيار المسألة)

مستوى الدلالة الاحصائية	قيمة اختبار (t-test)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	الوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
(0.05)	1.96	1.169	149	6.144	25	25.28	150

من الجدول السابق يتضح ان تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة وفق معايير الجودة الشاملة (معيار المسائلة). يوجد مستوى ولكن دون المستوى المطلوب، وتعزو الباحثة السبب في ذلك ان ادارة المدرسة لا توفر تقارير مرتبطة بإدارة المدرسة من حيث الالتزام بتطبيق البرامج المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لا توفر تقارير خاصة بالوسائل والخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومدى فاعليتها في تحقيق التعليم الجيد لا تضع ادارة المدرسة كوادرها من معلمين وموظفين بما يتناسب مع قدراتهم وامكانياتهم (الرجل المناسب في المكان المناسب) .

الهدف الخامس : الفروق ذات الدلالة الاحصائية للتقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة على وفق معايير (الوصول - التقييم - الملائمة - المسألة).

ومن اجل تحقيق هذا الهدف تم استعمال تحليل التباين الاحادي كما موضح بالجدول ادناه

جدول (١٥)

يبين الاحصاءات الوصفية

المعيار	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوصول	150	50.2867	13.66097
التقييم	150	66.3933	14.26353
الملائمة	150	74.9600	20.99309
المسائلة	150	25.5867	6.14499

جدول (١٦)

يبين فحص التجانس لأفراد العينة

النتيجة	مستوى الدلالة	درجة الحرية ٢	درجة الحرية ١	قيمة لفين	
				الجدولية	المحسوبة
دالة احصائية (متجانسة)	0.05	596	3	1.96	37.95

جدول (١٧)

يبين نتائج تحليل التباين الاحادي

مستوى الدلالة الاحصائية	قيمة ف		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
0.05		325.522	70682.324	3	212046.973	المعايير
			217.135	596	129412.600	الخطأ
			-	599	341459.573	الكلية

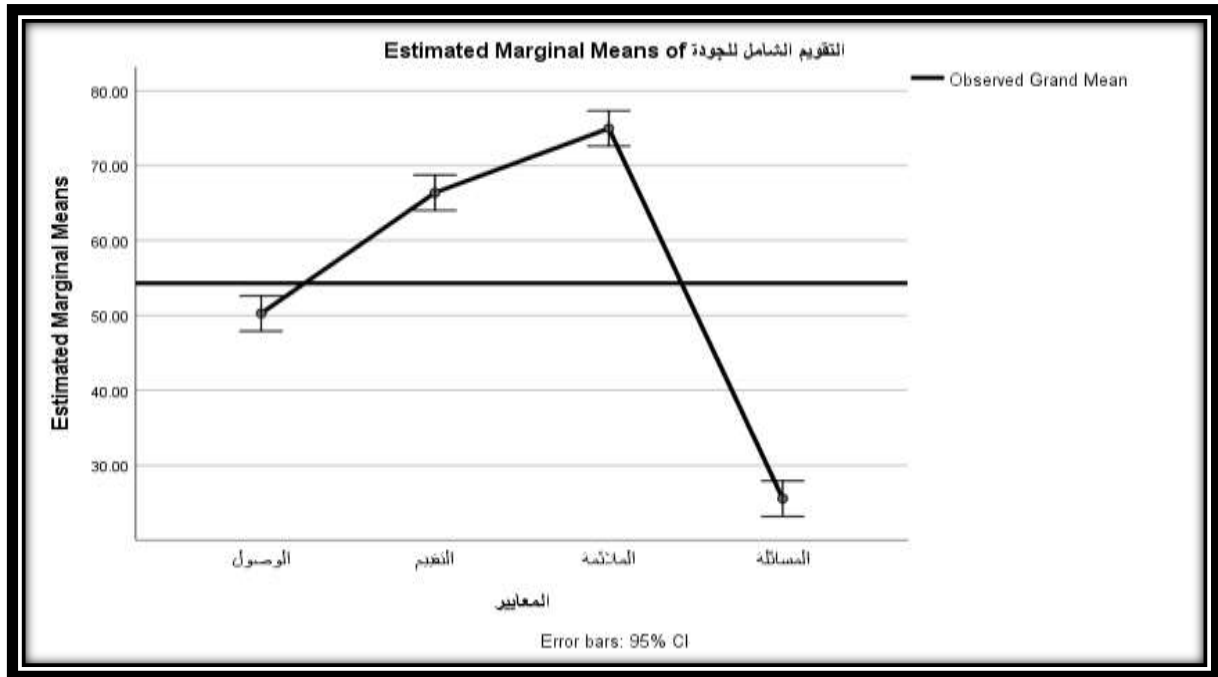
لأجل متابعة الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار (L.S.P) اقل فرق معنوي وتوصلت الى النتائج

الآتية :

النتيجة	متوسط الحسابي	الخطأ	الفروق بالفروق الحسابية	المعيار ب	المعيار
دالة لصالح التقييم	0.05	١,٧٠١	-16.1067	التقييم	الوصول
دالة لصالح الملائمة			-24.6733	الملائمة	
دالة لصالح الوصول			24.7000	المسائلة	

دالة لصالح الملائمة			-8.5667	الملائمة	التقييم
دالة لصالح التقييم	0.05	١,٧٠١	40.8067	المسائلة	
دالة لصالح الملائمة	0.05	١,٧٠١	-49.3733	المسائلة	الملائمة

والشكل البياني الاتي يوضح ذلك



من الشكل اعلاه نجد ا الملائمة هي اكثر المعايير تطبيقا في تقييم الجودة الشاملة ومن ثم تليها التقييم اذ انها فوق المعدل في التحليل ، اما الوصول والمسائلة فهما اقل المعايير توافقاً في برامج تقييم ذوي الاحتياجات الخاصة.

يتضح من الجداول (١٧) ان للفروق ذات الدلالة الاحصائية للتقييم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة على وفق معايير (الوصول - التقييم - الملائمة - المسائلة). اشارة نتيجة هذا الهدف ان هناك علاقة ارتباطية بين المعايير الاربعة بالنسبة لعلاقة معيار الوصول ومعيار التقييم جاءت النتيجة لصالح معيار التقييم اما بين معيار الوصول والملائمة دالة لصالح الملائمة اما بالنسبة للعلاقة بين معيار الوصول والمسائلة جاءت لصالح معيار الوصول . اما بالنسبة للمعيار التقييم وعلاقته مع معياري الملائمة والمسائلة اشارت الى صالح معياري الملائمة و التقييم .اما بالنسبة للعلاقة بين معيار الملائمة ومعيار المسائلة جاءت النتيجة دالة لصالح الملائمة. تم الاستدلال على هذه النتائج اعلاه من خلال الفروق بالأوساط الحسابية لجميع المعايير.

• الاستنتاجات :

من خلال نتائج البحث الحالي نستنتج ما يأتي:

حصول معيار الملائمة على الافضلية تطبيقا في تقويم الجودة الشاملة ومن ثم يلها باقي المعايير الاخرى .

• التوصيات

وفقاً لنتائج البحث الحالي توصي الباحثة المؤسسات التربوية (وزارة التربية) بما يأتي :

١. العمل على تضمين المناهج الدراسية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة من قبل وزارة التربية بالموضوعات التي تعمل على تنمية معايير الجودة الشاملة .

٢. تزويد وزارة التربية والتعليم (جهاز الاشراف والتقويم العلمي) بالدراسة الحالية من اجل الافادة منها في تقويم وتقوية المناهج الدراسية للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة .

٣. وضع مناهج خاصة بما يتلائم مع قدرات التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة على وق معايير الجودة الشاملة .

• المقترحات

استكمالاً للفائدة من البحث الحالي فان الباحثة تقترح ما يلي:

١. إجراء دراسة تجريبية حول اثر استخدام التكنولوجيا الحديثة في تفعيل وتنشيط معايير الجودة الشاملة للبرامج التعليمية.

٢. إجراء دراسة مقارنة حول معايير الجودة الشاملة في تقويم البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة مع معايير البرامج التعليمية للتلامذة العاديين .

٣. بناء المناهج التعليمية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة على وفق معايير الجودة الشاملة .

المصادر

المصادر العربية

المصادر الأجنبية

المصادر والمراجع

■ القرآن الكريم

١. ابراهيم ،لينا محمد ، (٢٠١٢) : الجودة الشاملة في التعليم ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
٢. إبراهيم، محمد عبد الرزاق (٢٠٠٧)، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة
٣. ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (١٩٨٤)، لسان العرب، الجزء الثاني، دار المعارف ، القاهرة .
٤. ابو زينة، فريد كامل وعبابنة، عبدالله يوسف(٢٠١٠): مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الاولى، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
٥. ابو عزيز ، شادي عبدالله (٢٠٠٩) معايير الجودة في تصميم وانتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بمراكز الانتاج بغزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية بغزة .
٦. احمد، وسام حمد شهاب(٢٠١٧): اثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الحاسوب وتنمية ذكائهم المنطقي، رسالة ماجستير، كلية التربية الجامعة العراقية.
٧. اركارو، جانيس (٢٠٠٠)، أصلاح التعليم . الجودة الشاملة في حجرة الدراسة، ترجمة سهير بسيوني، دار الاحودي للنشر، القاهرة.
٨. الأشول ، عادل عز الدين (١٩٩١): الخدمات والسياسات النفسية والتربوية في ارشاد فئات غير العاديين - المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري -الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين، المجلد الثالث، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس . الامم المتحدة ، البنك الدولي ، (٢٠٠٣) .
٩. الامام، مصطفى محمود وآخرون(١٩٩٠): القياس والتقويم، ط ٤، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

١٠. الاميري، سناء كاظم: "أثر الإرشاد التربوي في تعديل مفهوم الذات لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية بمحافظة البصرة"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة البصرة، ١٩٩٩.
١١. بدوي، رمضان مسعد (٢٠١٩): استراتيجيات في تعليم وتقييم تعلم الرياضيات، ط٢، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان - الاردن.
١٢. البرجوي، مولادي المصطفى (٢٠١٥) معيقات التقييم وضرورة التطوير
١٣. بركات، احمد لطفي: تربية المعوقين في الوطن العربي، دراسة مقارنة لمناسبة العام الأول للمعوقين، دار المريح، الرياض، ١٩٩١٠
١٤. البرواري، نزار عبد المجيد رشيد (٢٠٠٠)، مستلزمات إدارة الجودة الشاملة وإمكانات تطبيقها في المنظمة العراقية، مجلة المنصور، المجلد الأول، العدد الأول،
١٥. البكر، محمد بن عبد الله (٢٠٠٧) أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في معايير التربية التعليمية.
١٦. البيلاوي، حسن حسين وآخرون (٢٠٠٦): الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الاسس والتطبيقات، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
١٧. الترتوري، محمد عوض وجويحان، اغادير عرفات (٢٠٠٥): ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، دار المسيرة، عمان.
١٨. التميمي، عواد جاسم محمد (٢٠٠٩): المنهج وتحليل الكتاب، مطبعة دار الحوراء، بغداد
١٩. ثامر، عبد الرحمن: اهداف وتعليمات التربية الخاصة، المديرية العامة لتربية محافظة الانبار، مطبوع رونيو، ١٩٨٦
٢٠. الجابري، كاظم كريم رضا (٢٠١١): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط١، مكتب النعيمي للطباعة والاستنساخ، بغداد.
٢١. جابلونسكي، جوزيف (١٩٩٣)، تطبيق إدارة الجودة الشاملة الكلية، خلاصات السنة الأولى، العدد السادس.
٢٢. الجبوري، سهام احمد خلف (٢٠٠٣) افاق التربية والتعليم في المجتمع الناهض جدلية التراكم المعرفي وثوابت القيم الثقافية ، بيت الحكمة ، مطبعة الميزات ، العراق .

٢٣. جمال الدين ، نادية (٢٠٠٣) أليات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ، مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار ، القاهرة.
٢٤. حجي ، احمد اسماعيل ، (٢٠٠٠) : الادارة التعليمية والادارة المدرسية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .
٢٥. الحريري ،رافدة عمر(٢٠٠٧) اعداد القيادات الادارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة ، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان.
٢٦. الحسن، محمد علي محمود(١٩٩٥): "غرفة المصادر احد بدائل التربية الخاصة"، رسالة المعلم، العدد (٣)، المجلد (٣٦)، وزارة التربية والتعليم، الاردن .
٢٧. الحكمي ، علي بن صديق (٢٠٠٥) اصلاح التقويم لتحسين نوعية التعليم ،مسقط .
٢٨. الحلاني ، عماد صالح ، وآخرون ، (٢٠٠٧) : الكفايات معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ، مركز البحوث والتطوير التربوي ، الجمهورية اليمنية
٢٩. حليلة ، احمد مصطفى (٢٠١٥) جودة العملية التعليمية افاق جديدة لتعليم معاصر ، ط١، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان
٣٠. الحمد ، خالد عبد العزيز ، (٢٠١٠) : اعداد معلم التربية الخاصة حسب معايير الـ ١١١١ الاطفال غير العاديين ومدى تطبيقاتها في برامج اعداد معلمين التربية في الخليج العربي دراسة مقدمة الى مؤتمر اعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة ، كلية التربية جامعة الكويت ، الكويت .
٣١. حمدان، محمد زياد(١٩٨١): الوسائل التعليمية ومبادئها وتطبيقاتها، مكتبة قطر الوطنية.
٣٢. الحمداني، قيس محمد عيدان: "تقويم تجربة التربية الخاصة من وجهة نظر معلماتها في مدينة بغداد"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٨٦.
٣٣. حمود، خضير كاظم (٢٠٠٠)، إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
٣٤. حميش، عبد الحق(٢٠٠٧) الرعاية الاجتماعية في الاسلام ، الشارقة ، مطبعة جامعة الشارقة .
٣٥. الحنفي (٢٠٠٧) واقع البرامج التعليمية والخدمات المساندة للتلاميذ المعوقين سمعيا الاصم وضعاف السمع)واسرهم ومدى توافر تلك الخدمات والرضا عنها من وجهة نظر المعلمين والاباء .

٣٦. الحولي، محمد (٢٠٠٤) واقع التعليم الجامعي في فلسطين ، وتصوير تطبيق مفهوم الجودة الشاملة ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة بير زيت ، غزة ، فلسطين .
٣٧. الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩): التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
٣٨. خشاب ، سلمان عبد سلمان (٢٠٠١) برنامج تدريبي مقترح لرؤساء اقسام الجامعة المستنصرية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية .
٣٩. الخشبي ، علي السيد ، (٢٠٠٩) : علم اجتماع التربية المعاصر تطويره منهجية تكافؤ الفرص التعليمية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .
٤٠. خضر، عوضيه (٢٠١٧) تقويم البرامج التربوية والخدمات المقدمة لأطفال التوحد بمراكز التربية الخاصة بولاية الخرطوم حسب وجهة نظر معلميه ، رسالة دكتوراه معهد دراسات الأسرة، جامعة امدرمان الاسلامية، السودان .
٤١. الخطيب ، احمد حامد و الطراونة ، حسن مد الله ، (٢٠٠٢) : القياس و التشخيص في التربية الخاصة ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
٤٢. الخطيب ، جمال والحديدي، منى (٢٠١٤) المدخل الى التربية الخاصة ، ط٥، عمان -الاردن .
٤٣. الخطيب (٢٠٠٩) المدخل الى التربية الخاصة ، ط١، دار الفكر عمان -الاردن .
٤٤. الخطيب ، أحمد رداح (٢٠٠٤) ادارة الجودة الشاملة ، تطبيقات تربوية ،المكتب العربي لدول الخليج ، الرياض ، السعودية .
٤٥. الخطيب، جمال (٢٠٠٨) المدخل الى التربية الخاصة ،دار وائل للنشر ، عمان .
٤٦. الخطيب، محمد (٢٠٠٧)، مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) الجودة في التعليم العام
٤٧. الخطيب، رداح (٢٠٠٠): الدور المستقبلي للمدرسة كمؤسسة ريادية لتطوير المجتمع المحلي، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العدد الاول
٤٨. خفاجي، عباس (١٩٩٤)، الجودة الشاملة، جامعة الإسراء، عمان ، الأردن

٤٩. الخوالدة، محمد محمود وآخرون (٢٠٠٧): **اسس بناء المناهج التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الاردن
٥٠. درياس، احمد سعيد (١٩٩٤)، **إدارة الجودة الكلية - مفاهيمها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي**، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (٥٠) الرياض
٥١. دعمس، مصطفى نمر (٢٠٠٨): **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان. الدهمشي، محمد عامر، (٢٠٠٧): **دليل الطلبة و العاملين في التربية الخاصة**، ط ١، دار الفكر عمان، الاردن .
٥٢. الدهشان، جمال علي (٢٠٠٩): **مشكلات ومعوقات تحقيق الجودة في كلية التربية جامعة المنوفية**، الندوة العلمية الثانية لقسم التربية المقارنة والادارة التعليمية "نماذج عربية وعالمية في ضمان الجودة في التعليم الجامعي" كلية التربية، جامعة طنطا .
٥٣. الدهمشي، محمد عامر، (٢٠٠٧): **دليل الطلبة و العاملين في التربية الخاصة**، ط ١، دار الفكر عمان، الاردن . - دياب، سهيل (٢٠٠٦) **مؤشرات الجودة وتوظيفها في تنظيم التعليم والتعلم**، الجودة في التعليم العالي .
٥٤. دياب، سهيل (٢٠٠٦) **مؤشرات الجودة وتوظيفها في تنظيم التعليم والتعلم**، الجودة في التعليم العالي
٥٥. ديان بون، ريك جرجيس (١٩٩٥) **الجودة في العمل دليلك الشخصي لتأسيس معايير الجودة الكلية وتطبيقها**، ترجمة سامي الفرس، ناصر العديلي سلسلة افاق الادارة والاعمال، دار افاق للأبداع العالمية، الرياض، السعودية .
٥٦. الراشد، محمد احمد (٢٠٠٠) **رؤية مستقبلية للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**، الرياض .
٥٧. الربيعي، زهراء مجيد شاه (٢٠١٦): **تقويم محتوى كتاب جغرافية الوطن العربي للصف الثاني متوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات.
٥٨. الربيعي، محمود داود (٢٠١٦): **المناهج التربوية المعاصرة**، ط ١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

٥٩. الرميح، ندى صالح (٢٠١٥) معايير جودة البرامج التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة نظرة عالمية وإقليمية، ورقة عمل مقدمة الى الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة "جودة الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة" الدوحة ، دولة قطر .
٦٠. الروسان ،فاروق(١٩٩٧) قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، دار الفكر ، الاردن .
٦١. زاهر ، ضياء الدين ، (٢٠٠٨) : رعاية اصحاب الحقوق الخاصة ، المؤتمر القومي لتطوير التعليم وسياسات الميول بالتعليم الابتدائي ، القاهرة ، مصر .
٦٢. الزراع ، نايف عابد (٢٠٠٦) تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة ، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان .
٦٣. زكريا، زهير (١٩٩٤) مدارس لا تستثني احداً من الطلبة، خلاصة لخمس خبرات تربوية من الأردن، التربية الجديدة، العدد (٥٤)، مكتب اليونسكو الأقليمي للتربية في الدول العربية، ١٩٩٤ .
٦٤. الزهيري ، محمد عبد الكريم (٢٠٠٩) تقييم المناهج التربوية في كليات التربية .
٦٥. الزواوي ، خالد محمد (٢٠٠٣) الجودة الشاملة في التعليم ، مجموعة النيل العربية ، القاهرة- مصر .
٦٦. زيدان، محمد السيد سالم(٢٠٠٦): تطوير التعليم التكنولوجي في مصر في ضوء نظام الاعتماد وضمان الجودة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الازهر، القاهرة.
٦٧. زين الدين، فريد (١٩٩٦)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، دار الفكر للنشر والطباعة ، القاهرة .
٦٨. سالم ، ياسر (١٩٩٤) رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ، منشورات جامعة القدس المفتوحة .
٦٩. السريع ، احسان غد يفان (٢٠١٤) تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في ضوء معايير الجودة الشاملة ، مجلة المنار ، الاردن -
٧٠. سعادة، جودت احمد(١٩٩٠): مناهج الدراسات الاجتماعية، ط٢، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان .
٧١. السفاضة، محمد ابراهيم محمد(١٩٩٩): أثر برنامج ارشادي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ البطني التعلم في غرف المصادر في المدارس الحكومية في الاردن، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية- ابن رشد، جامعة بغداد، ١٩٩٩ .

٧٢. سلامه، عادل ابو العز (٢٠٠٨): تخطيط المناهج المعاصرة، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
٧٣. سلمان ، سلمان عبود ومحمد، حكمت غازي وعلوش، جليل ابراهيم (٢٠١٨) تقويم جودة كلية التربية الاساسية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية العدد ١٠٦٤٠-١٦٥٥
٧٤. السلمي، علي (١٩٩٥)، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيزو ٩٠٠٠ : دار غريب، القاهرة.
٧٥. السليتي ،فراس (٢٠٠٨) استراتيجيات التعلم والتعليم ،جدارا للكتاب العالمي ،عمان -الاردن
٧٦. — (٢٠١٥): استراتيجيات التدريس المعاصرة، ط١، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اردن - الاردن.
٧٧. السنبل ،عبد العزيز (٢٠٠١) مبادئ واجراءات ضبط الجودة النوعية
٧٨. الشامخ، نورا (٢٠١٨) التقويم في التعليم ، السعودية .
٧٩. الشاملة، الطبعة الثانية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان .
٨٠. شبر، خليل ابراهيم وآخرون (٢٠٠٦): اساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
٨١. شتوكات، كارل كوستاف: "الجوانب الاقتصادية للتربية الخاصة"، مجلة التربية الجديدة، العدد (٢٤)، السنة (٨)، ١٩٨١.
٨٢. شحاته، حسن (٢٠٠٨): تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، ط٢، الدار المصرية اللبنانية.
٨٣. الشخصي ، عبد العزيز السيد ، (٢٠٠٤) : تطوير النظرة الى الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، مجلة الارشاد النفسي مركز الارشاد النفسي ، جامعة عين الشمس ، مصر .
٨٤. شميث، وارين وفانجا ،جيروم (١٩٩٧)، ترجمة محمود عبد الحميد مرسى، مدير الجودة الشاملة ،دار افاق للأبداع العالمية للنشر والاعلام، الرياض
٨٥. الشهابي ،مصطفى (٢٠٠٣) تطوير برامج اعداد المعلمين جامعة تعز في ضوء احتياجات الحياه المعاصرة المؤتمر العلمي الخامس مناهج التعليم والاعداد للحياة المعاصرة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المجلد الثاني ، القاهرة .

٨٦. صالح، لينا (١٩٩٤) اليونسكو والتربية الخاصة مبادرات جديدة تمشيا مع مفاهيم حديثة - مجلة التربية الجديدة ، العدد ٥٤ ، بيروت : مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية .
٨٧. صبري، ماهر اسماعيل (١٢٠٠) : الموسوعة العربية لمصطلحات التربية والتكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد، الرياض.
٨٨. صقر، عبد العزيز الغريب (٢٠٠٤) تربية الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي في اطار لتصوير العام لحقوق الاطفال ، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة ، جامعة المنصورة .
٨٩. الصمادي، جميل وآخرون: دليل التربية الخاصة للمعلم والمرشد والمشرف، ط٢، صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الاردني بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، الاردن، ١٩٩٣.
٩٠. الصمادي، جميل وتيسير النهار: مستوى اتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الامارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد (١٩)، السنة (١٠)، ٢٠٠١.
٩١. الضيفري، فايز علي محيل (٢٠٢١) معايير الجودة والاعتماد في التربية الخاصة
٩٢. طلافحة، حامد عبدالله (٢٠١٣): المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها، دار المكتبات الوطنية، ط١، عمان - الاردن.
٩٣. الظاهر ، قحطان احمد (٢٠٠٨) مدخل الى التربية الخاصة ، ط٢، دار وائل للنشر ، عمان ٢٠٠٨.
٩٤. العارفة ، عبد اللطيف عبد الله وفرات ، احمد عبدالله (٢٠٠٧) معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام (من وجهة نظر المسؤولين والمشرفين التربويين ومدراء المدارس في منطقة الباحة التعليمية ندوة الجودة في التعليم العام اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية .
٩٥. العاني، نزار محمد سعيد وعاصمة مجيد حساني: "التعليمات المعتمدة لصفوف التربية الخاصة/ الواقع والطموح"، بحث مقدم الى المؤتمر السنوي الأول للتربية الخاصة من (١٤-١٥) تشرين الثاني، ١٩٨٩ .
٩٦. عبد الحليم، احمد المهدي وآخرون (٢٠٠٩): المنهج المدرسي المعاصر اسسه - بناءه - تنظيماته - تطويره، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

٩٧. عبد الحميد ،سعيد كمال (٢٠٠٩) التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة ،ط١ ، دار
الوفاء للطباعة والنشر ، الاسكندرية
٩٨. عبد العاطي ، حسن البائع محمد (٢٠١٤) تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والوسائل
المساعدة ، دار الجامعة الجديدة ، الاسكندرية ، مصر .
٩٩. عبد الغني ، يسري (٢٠٠٣) التربية واهميتها مجلة التربية ، العدد ٨ ، البحرين .
١٠٠. عبد الله، حسن صادق (٢٠٠٥)، الأسس النظرية لفلسفة إدارة الجودة الشاملة
ومنطلقاتها، المؤتمر التربوي الخامس (جودة التعليم الجامعي)، كلية التربية، جامعة البحرين
١٠١. عبيد ، ماجدة السيد (٢٠٠٠) المبصرون بأذانهم ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .
١٠٢. عبيد، ماجدة السيد: مناهج واساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة، ط١، مطبعة الارز، دار
صفاء للنشر والتوزيع، الاردن، ٢٠٠١ .
١٠٣. عجاج ، خيرى المغازي بدير (١٩٩٩) اثر برنامج لتهيئة اللغوية على بعض الاداءات اللغوية
والمعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة (بحث غير منشور في مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية
التربية ، جامعة المنوفية .
١٠٤. العجمي ، محمد حسنين (٢٠٠١) استراتيجية الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة
بجمهورية مصر العربية ضرورة عصرية ، المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة نحو
رعاية نفسية تربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة
١٠٥. العدل ، عادل محمد (٢٠١٣) صعوبات التعلم واثـر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي
الاحتياجات الخاصة ، كلية التربية جامعة الزقازيق، دار الكتب الحديث، مصر .
١٠٦. العدوان، زيد سليمان والحوامدة، محمد فؤاد(٢٠١١): تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق،
ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان
١٠٧. عزيز، الدكتور مجدي(٢٠٠٥): تصنيفات المقاييس التربوية وادواتها، ط١، عالم الكتب نشر
وتوزيع وطباعة، القاهرة.
١٠٨. عطية ، محسن علي (٢٠٠٨)، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج ،عمان.
١٠٩. — (٢٠١٣): المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
١١٠. عقل، الدكتور انور(٢٠٠٢): تطوير تقويم اداء الطالب، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان.
١١١. عقيلي، عمر وصفي (٢٠٠١)، المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، دار وائل ، عمان

١١٢. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
١١٣. علوش، جليل إبراهيم (٢٠٠٩)، متطلبات إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية والتربية الاساسية الجامعة المستنصرية ، رسالة ماجستير مقدمة الى مجلس كلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية.
١١٤. العلي، عبد الستار (٢٠٠٨)، تطبيقات في إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
١١٥. العلي، عبد الستار (٢٠٠٠)، إدارة الإنتاج والعمليات، مدخل كمي، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان.
١١٦. عليمات، صالح ناصر (٢٠٠٨) ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية ،دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .
١١٧. — (٢٠٠٤): ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، دار الشروق، عمان.
١١٨. عمار، عبد الرزاق: "عوائق التربية الخاصة"، المجلة العربية للتربية، العدد (١)، ١٩٨٢.
١١٩. العميرة ، موسى ، (٢٠١٣) : مقدمه في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ، ط٦ ، دار الفكر ، عمان ، الاردن .
١٢٠. العمري، هاني (٢٠٠٤)، منهجية إدارة الجودة الإستراتيجية: التحول العلمي الحديث في بناء الجود التنافسية ، المؤتمر الوطني الأول للجودة، الرياض، المملكة العربية السعودية .
١٢١. العمريطي، ايمان (٢٠١٠): جودة التعليم من منظور التربية الاسلامية، اطروحة دكتوراه، جامعة ام القرى، السعودية.
١٢٢. العميري، فهد بن علي (٢٠١٩)^(١) : تقويم المناهج بين الاستراتيجيات والنماذج، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
١٢٣. العيساوي ، رفيف ناصر واخرون (٢٠١٢) المنهج والكتاب المدرسي ،مكتبة اليمامة للطباعة ، بغداد
١٢٤. غالم ، فاطمة (٢٠٠٨) تقييم الكفاءات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة .رسالة ماجستير غير منشورة .

١٢٥. غد نز ، انتوني (٢٠٠٥) : علم الاجتماع ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط١ ، بيروت ، لبنان .
١٢٦. الغليات ، احمد سالم عبد الهادي ، الصمادي ، جميل محمود، (٢٠١٥) تطوير معايير برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الاردن ، مجلة الدراسات العلوم التربوية
١٢٧. غنيم ، محمد عبد السلام ، (٢٠٠٤) مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، جامعة حلوان ، مكتبة يوسف للنشر وتوزيع الكتب بكافة مجالاته .
١٢٨. الفايز ، حصة سليمان ، (٢٠٠٨) : دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في مؤسسات رياضي الاطفال ، دار المواجب العربية ، الرياض ، السعودية .
١٢٩. الفتلاوي ، سهيلة كاظم (٢٠٠٨) الجودة في التعليم (المفاهيم ، المعايير ، المواصفات
١٣٠. فوز ، ايدجار واخرون (١٩٧٩) تعلم لتكون ، اليونسكو ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر .
١٣١. الفوزان ، ابراهيم (١٩٩٨) دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج التعليم العام في المملكة العربية السعودية ، ندوة تجارب دمج الاشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول المجلس التعاون الخليجي ، جامعة الخليج العربي ، البحرين
١٣٢. قشقوش ، ابراهيم زكي (١٩٩١) اثر التدريب اثناء الخدمة على اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة ، مجلة علم النفس العدد السادس عشر السنة الخامسة ، الهيئة المصرية العامة للكتب ، القاهرة .
١٣٣. قطناني، هيام جميل: "تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الجامعة الأردنية"، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٥.
١٣٤. قلي، عبدالله (١٩٩٣) تقويم اهداف منهاج التربية الاسلامية في الطور الثالث في ضوء تصنيف بلوم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر .
١٣٥. القمش ، مصطفى نوري والمعايطة ، خليل عبد الرحمن (٢٠٠٩) سيكولوجية الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان - الاردن

١٣٦. القيسي، هناء محمود (٢٠١٣): **فلسفة ادارة الجودة في التربية والتعليم العالي** (الاساليب والممارسات)، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان
١٣٧. كاظم ، أمينة محمد (٢٠٠٤) **التقويم والجودة الشاملة في التعليم** ، بحث مقدم للمؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب ، "استراتيجيات التقويم لتحقيق الجودة في التعليم" المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ادارة برامج التربية في وزارة التربية والتعليم العالي اللبنانية ، بيروت .
١٣٨. كرم الدين ، ليلي (٢٠٠٦) **الاتجاهات الحديثة في رعاية وتنقيف ذوي الاحتياجات الخاصة** ، دار المسرة ، عمان .
١٣٩. الكلوب ، بشير عبد الرحيم (١٩٩٩) **التكنولوجيا في عملية التعلم** دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .
١٤٠. كوافحة ،تيسير مفلح .عبد العزيز ،عمر فواز(٢٠١٠) **سيكلوجية الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة** ،ط٤،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .، عمان .الكناني، ماجد نافع والكناني، فراس علي(٢٠١٢): طرائق تدريس التربية الفنية، تأثر جعفر العصامي للطباعة الفنية الحديثة، بغداد.
١٤١. كيلانو، طلال: **"فلسفة التربية الخاصة في رعاية المعوقين بين التراث والمعاصرة"**، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد، ١٩٩٥.
١٤٢. لافي ،سعيدة عبدالله (٢٠١٢) **اساليب التدريس** ،ط١، عالم الكتب ، القاهرة .
١٤٣. لبيب، رشدي واخرون(١٩٨٤): **المنهج منظومة لمحتوى التعليم**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
١٤٤. مازن، حسام محمد(٢٠٠٩): **المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي**، ط١، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
١٤٥. مجيد ، سوسن شاكر (٢٠٠٨) **الجودة في التعليم** ،ط١، دار صفاء للنشر ، عمان .
١٤٦. مجيد، سوسن شاكر والزيادات، محمد عواد (٢٠٠٧)، **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم** . دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .
١٤٧. مجيد، عبد الحسين رزوقي وعيال، ياسين حميد(٢٠١٢): **القياس والتقويم للطالب الجامعي**، مكتبة اليمامة للطباعة والنشر، بغداد.

١٤٨. محمد ، سوسن (٢٠٠٨) تقييم الخدمات المقدمة للطلاب ذوي الاعاقة البصرية في مدرسة عبدالله ابن ام مكتوم للمكفوفين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاردنية ، المملكة الاردنية الهاشمية .
١٤٩. محمد، شاکر جاسم(٢٠١٦): المواد الاجتماعية مناهجها وطرائق واساليب تدريسها، ط١، مؤسسة دار الصادق الثقافية طبع نشر توزيع، العراق، بابل.
١٥٠. محمود، حمدي شاکر(٢٠٠٤): التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ط١، دار الاندلس للنشر والتوزيع، المملكة السعودية.
١٥١. مراد، الاء علي(٢٠١٨): تقويم منهج المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية على وفق معايير الجودة، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، ابن رشد.
١٥٢. مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود(٢٠٠٩): المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها، ط٧، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
١٥٣. المزروع ،ليلى عبدالله (٢٠٠٠) معلم الفئات الخاصة صفاته واساليب اعداده ، مجلة الارشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، العدد الثاني عشر ، السنة الخامسة .
١٥٤. المصري ،عماد وقطوف ،خالد (٢٠١٢) درجة توافر الخدمات المساعدة للطلاب المعوقين بصريا واسرهم وارضا عنهم من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي المحكم (التوجيهات الحديثة في التربية الخاصة)جامعة عمان العربية للدراسات العليا .
١٥٥. المصري ، عفاف علي ، (٢٠٠٤) دراسة مقارنة نظام الدمج التعليمي بالمدارس العادية في كل من الولايات المتحدة الامريكية والمانيا وحدى امكانية الافادة منها ، جامعة عين شمس ، مصر .
١٥٦. مصطفى، أحمد سيد (١٩٩٧) ، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لمواجهة التحديات في القرن الحادي والعشرين ، المؤتمر العلمي السنوي الثاني ، كلية التجارة ، جامعة الزقازيق . مصر .
١٥٧. معمار، صلاح صالح درويش (٢٠٠٨)، مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب التربوي "دراسة من وجهة نظر مشرفي التدريب والمشرفين المتعاونين بمنطقة المدينة المنورة"

متطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في التنمية البشرية، كلية إدارة الأعمال جامعة كولمبوس الأمريكية

١٥٨. المكانين ، هشام (٢٠١٢) تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الاردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية ،رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية .
١٥٩. مكتب التربية لدول الخليج: دليل قياس كفاءة النظام التعليمي، مطبعة المكتب، الرياض، ١٩٨٣.
١٦٠. ملحم، سامي محمد(٢٠٠٥): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
١٦١. المليص، سعيد بن محمد(٢٠٠٣): معايير ضبط الجودة الخطة المشتركة لتطوير مناهج التعليم، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض.
١٦٢. منسي ،محمود (٢٠٠٤)التربية الخاصة ، دار الكندي للنشر والتوزيع، الاردن .
١٦٣. منصور، سميرة وعواد ، رجا(٢٠١٢) تصور مقترح لتطوير نظام دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء خبرة الدول (دراسة مقارنة) جامعة دمشق
١٦٤. منصور، محمد جميل وآخرون: قراءة في مشكلات الطفولة، ط١، مطبعة تهامة، المملكة العربية السعودية، ١٩٨١.
١٦٥. موسى ، عبد العظيم شحاتة (١٩٩٣): التأهيل المهني لذوي الاحتياجات الخاصة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.
١٦٦. موسى، عبد العظيم شحاته (٢٠١٥) القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة ،دار الاعصار العالمي للنشر والتوزيع .
١٦٧. ميخائيل، امطانيوس(١٩٩٥): التقويم التربوي الحديث، جامعة سبها، ليبيا.
١٦٨. الميمان، بديع صالح (٢٠٠٧) الجودة الشاملة في التعليم العام - التقويم والمبادئ والمتطلبات ندوة الجودة في التعليم العام ، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ،مركز الملك خالد الخطابي ، السعودية .
١٦٩. الناجي، حسن عبد الكريم حمود(٢٠١٦): تقويم محتوى كتب الاجتماعيات للصف الخامس الابتدائي في ضوء اهداف المنهاج، رسالة ماجستير، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

١٧٠. نادية ، جمال الدين ، (٢٠٠٣) : أليات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار ، القاهرة ، مصر .
١٧١. النحال، اميرة فؤاد عيد(٢٠١٢): تقويم مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة العالمية، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.
١٧٢. نصر ،محمد علي (٢٠٠٦) رؤية مستقبلية مقترحة نحو تطور لأعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة
١٧٣. الهاشمي، عبد الرحمن عبد والدليمي، طه علي حسين(٢٠٠٨): استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
١٧٤. الهاشمي، عبد الرحمن عبد وعطية، محسن علي(٢٠٠٩): مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.
١٧٥. الهاللي، الشربيني (١٩٩٨) ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي والجامعي ، مجلة كلية التربية في المنصورة، مصر .
١٧٦. وزارة التربية: مديرية التربية الخاصة، ورقة عمل اللجنة الوطنية للتربية الخاصة، بغداد، العراق، ١٩٨٦.
١٧٧. الوقفي ، راضي (٢٠٠٤) اساسيات التربية الخاصة ، دار جبهة للنشر والتوزيع ،عمان .
١٧٨. يحيى ، خولة احمد (٢٠٠٦) البرامج التربوية لأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ،دار المسرة للنشر والتوزيع .
١٧٩. يعقوب (٢٠٠٩) دراسة تقويم برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية .
١٨٠. اليعقوبي، حيدر(٢٠١٣): التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية رؤيا تطبيقية، ط١، مركز المرتضى للتنمية الاجتماعية.

المصادر الاجنبية

181. Alahbabi. A(2006) k-12 Special and General Education Teachers Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Needs in General Education Classes in the United Arab Emirates

- (UAE) Unpublished Dissertation The Graduate School of Education and Human Development George Washington University USA
182. Ariel. Abraham (2002) **Education of Children and Adolescents with learning Disabilities New York:** Merrill An Imprint of Macmillan Publishing Company Benhard, R, .(1991) , public Administration: an Action orientation.
183. Council for Exceptional Children(2003) What Every Special Educator Must Know .Ethice Standers .and Guidelines for Special Education. Disability Standards for Education in Asturalia(2005) A satur alia .Me – Evans, J,R,. (1993) Productional Operations_Management Ed. U.S.A, West Publishing company
184. Cronbech Ch. L (1982) **Designing Evaluations of Educational and Social Programs** .San Farm cisoco. Jossey–Bass Inc. Publisher.
185. Cunningham . M(1979) **Early stimulation of the severely handicappwd child In Craft M (ed) Trwdgolds mental retardation** London Bailliere Tindal.
186. Development, Florida, St, Lu – Cie Press. Goetsh, D,. & Davis, S,. (1994) Introduction to Total Quality: – Quality, Productivity, Competitiveness, New Jersey: Prentice Hall Ine
187. Education .Master Thesis Wichita State University .
188. Evaluation of the Support Services Provided to Deaf Children .
189. F arris . F (2 011)Texas High School Principals Atilt dues Toward The Inclusion of pedants with Disabilities in The General Education Classroom Unpublished Dissertation University of North Texas
190. Galloway . David M& Goodwin Carole Educating Slow London: Longman (2007)

191. Gargiulo R kilgo (2000) young Children With Special needs : an introduction to early Child hood Special education Africa : Delmar Publishers .
192. Giann angelo and . Mary Kaplan ,:" content analysis and critique of selected social studies text book" apaper presented at tennessee University meeting an taxt book ; U.S.A , (1992).
193. Government of ALBERTA Depart ment of learning .(4004) Standards of Special Education.
194. Gregory, C, M,. (1995) Total Quality in Reserch and
195. Heckett. LETIA (2001) Strategy of In situational improvement Application of Baldrige Criteria at Selected community College. Ed . D Dissertation.
196. Jerom Arearo (1997) Quality in education An im Plementation Han Books Vamity book international New Delhi .
197. Kika Hadjidakou. Lenia Petridou and Chryso Stylianon.(2004)
198. Mariga & Pachaka (1993)Integrating Children with special Needs into regular primary Schools in Lesoth Minitry of Education Maseru Lesotho
199. Marten's .D .&Mclauation .J.(2004) Research and evaluation methods in special education cor win press.
200. Musyoka . M . M& Clark . M . D (2017) Teachers Perceptions of individualized education Program (IEP) goals and related services Joural of Developmental and Physical Disabilities .
201. National Council of Accreditation of teacher Education (2008) The standard of Excellence in Teacher preparation .

202. Peter. C. Balancing Acts: Policy Agenda for Teacher Education and Special Educational Needs Journal of Education of Teaching Vol 24 No 1 < 1998
203. Riley, j, F.,. (1993) Just Exactiy What_is Total Quality.
204. Russel, R.S & Taylor, B.W (1995) Production and Operation Management: Focusing on Quality and Competitiveness, Prentice Hall ,Inc.
205. Russell, R.S,. & Taylor, B.W.,.(1998) Operations Management,___ ed., U.S.A, Prentice – Hall a.
206. Shannon's. Taylor(2005) Special Education and Private school: Principals Ponts of view Rommedial & Special Education. Vol.
207. Standards for Special Education 2004 Special education –Alb erta– Handbooks. Manuals .Edmonton .Alberta .C Canada.
208. special Education (2009) in Kenya Evolution or (Skeet A. Revolution: Comparison with the British System of Speci
209. Thousand. J . S & Villa. R . A . Enhancing Success in Heterogeneous School In S Stainback W Stainback &M Forest (Eds) Educating All Students in the Mainstream of Rgular Education Baltimore :Paul. H Brookes Publishing Co (2007)
210. West wood . P(2001) Differentiations a strategy for inclusive Class room Practice : some difficulties identified Australian Journal of Learning Disabilities.
211. William. L (1984) Exceptional Chevron London New yourk Abell and Howell Com pany .
212. Wood. J (2002) Adapting Instruction to Accommodate Students in Inclusive Setting Upper Saddle River NJ :Merrill/Prentice Hall.

الملاحق

ملحق (١)

كتاب تسهيل المهمة من كلية التربية الأساسية

Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon
College of Basic Education

جمهورية العراق
جامعة بابل
كلية التربية الأساسية

Ref. No.:
Date: / /

العدد: ١٤٩٧
التاريخ: ٢٠٢١/١٢/١٥

١٤٩٧
٢٠٢١/١/٢٥

الم/ مديريات تربية بغداد
م/ تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

يرجى تفضلكم بتسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا (فائدة عدنان متعب منشد) ماجستير
في التربية وعلم النفس / التربية الخاصة والمقبولة في كليتنا للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٠)
وذلك لغرض اكمال متطلبات رسالتها الموسومة بـ :- (البرامج التعليمية المقدمة لذوي
الاحتياجات الخاصة على وفق معايير الجودة الشاملة)

... مع الاحترام ...

أ. د. فراس سليم حياوي رزوقي
معاون العميد للشؤون العلمية
والدراسات العليا

٢٠٢١/١٢/٢١

م/ الاعداد والتدريب
حسن فاضل زبيد
عميد المعهد العالي للفنون

٢٠٢١/١٢/٢١

التوقيع والدراسة
١٤٩٥

STARS

basic@uobabylon.edu.iq

مكتب العميد ١٢٨٤
المعاون العلمي ١١٨٨
المعاون الإداري ١١٨٩

عظمى ٠٧٢٣٠٠٣٥٧٤٤
امنية ٠٧٦٠١٢٨٨٥٦٦

العراق - بابل - جامعة بابل
بذات الجامعة ٠٠٩٦٤٧٢٣٠٠٣٥٧٤٤

www.uobabylon.edu.iq

ملحق (٢)
كتاب تسهيل المهمة من مديرية تربية بغداد الكرخ الثانية

جمهورية العراق
محافظة بغداد
المديرية العامة لتربية بغداد/الكرخ ٢
قسم الاعداد والتدريب
شعبة البحوث والدراسات التربوية
العدد: ٤٣/٣٨ /
التاريخ: ٢٠٢٢/١/٢٥

Republic of Iraq
Baghdad Governorate
No :
Date : ١ 2022

بسم الله الرحمن الرحيم
محافظة بغداد
مدينة السلام
Baghdad Governorate

وزارة التربية
الاعداد والتدريب

الى / ادارات المدارس الابتدائية التابعة لمديرتنا كافة

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة

أشاره الى كتاب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية
ذي العدد (١٢٢٣١) في ٢٠٢١/١٢/٢١ .

يرجى تسهيل مهمة طالبة الماجستير (فائدة عدنان متعب) قسم علم النفس والتربية
الخاصة في الجامعة اعلاه لغرض اكمال بحثها الموسوم بـ (تقويم البرامج التعليمية المقدمة
لذوي الاحتياجات الخاصة على وفق معيار الجودة الشاملة) عند زيارتها لكم على ان لا يتعارض
مع تعليمات خلية الازمة .

مع التقدير....

علي اسماعيل زاير
مدير قسم الاعداد والتدريب
٢٠٢٢/١/٢٥

نسخة منه الى

- مكتب السيد المدير العام المحترم للعلم... مع التقدير
- قسم التخطيط التربوي/ شعبة الاحصاء (لتزويد الباحثة بالبيانات اللازمة) .
- قسم الاعداد والتدريب /شعبة البحوث والدراسات التربوية

ملحق (٣)

كتاب تسهيل المهمة من مديرية تربية الرصافة

Republic of Iraq
Baghdad Governorate



جمهورية العراق
محافظة بغداد
المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد
الرصافة الثالثة (مدينة الصدر)
قسم الاعداد والتدريب
شعبة البحوث والدراسات التربوية

العقد: ٢٠٢٢ / ١ / ٩
التاريخ: ٢٠٢٢ / ١ / ٩



إلى / إدارات المدارس الابتدائية كافة

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

أشارة الى كتاب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / جامعة بابل / كلية التربية الأساسية ذي العدد (١٢٢٣١) في ٢٠٢١/١٢/٢١ ، نرجو تسهيل مهمة طالبة الماجستير (فائدة عدنان متعب منشد) تخصص (علم النفس / التربية الخاصة) عند زيارتها لكم لغرض اكمال متطلبات رسالتها الموسومة بـ (البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة على وفق معايير الجودة الشاملة)

مع الامتنان ...

رحيم عبد الواحد العبيبي
معاون المدير العام

٢٠٢٢/١/٩

صورة عنه الى :-

- ❖ قسم الاشراف التربوي / للعلم والاطلاع .. مع الامتنان.
- ❖ قسم التخطيط التربوي / شعبة الاحصاء / لنفس الغرض اعلاه ... مع الامتنان .
- ❖ قسم الاعداد والتدريب / شعبة البحوث والدراسات التربوية للحفظ مع الاوليات.
- ❖ المومنا اليها .

ط/ حسين علي

البريد الإلكتروني: edu_rusafa_3@yahoo.com

ملحق (٤)
كتاب تسهيل المهمة من مديرية تربية الكرخ الثالثة

وزارة التربية
المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد الكرخ الثالثة
الاعداد والتدريب / ٣/٤/٣٩ / شعبة البحوث والدراسات
العدد / ٥٢٧٢
التاريخ / ٢٠٢٢/١/٢١

الى / ادارات المدارس الابتدائية كافة

م/تسهيل مهمة

تسحية طيبة ...
اشارة الى كتاب جامعة بابل كلية التربية الاساسية المرقم ١٢٢٣١ في ٢٠٢١/١٢/٢١
يرجى تسهيل مهمة طالبة الماجستير (فائدة عدنان متعب منشد) قسم تربية وعلم نفس /تربية خاصة
لاستكمال اجراءات بحثها الموسوم (البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة على وفق
معايير الجودة الشاملة) اثناء زيارتها لكم .

مع التقدير

سعد صابر عباس الربيعي
المدير العام /وكالة
٢٠٢٢/١/٢١

نسخة منه الى
جامعة بابل /كلية التربية الاساسية كتابكم ذي العدد في اعلى الكتاب ... للعلم مع التقدير
قسم الاعداد والتدريب /شعبة البحوث والدراسات /مع الاوليات
قسم التخطيط التربوي /شعبة الاحصاء (للتزويد الباحثة بالبيانات اللازمة)
الأوراق

ملحق (٥)

معايير الجودة الشاملة بصيغته الاولى

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

ماجستير / تربية خاصة



استبانة آراء المحكمين على البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة على وفق معايير الجودة الشاملة
الأستاذ الفاضل الدكتور/ الدكتور المحترم /المحترمة
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم بـ(تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة على وفق معايير الجودة الشاملة) وبعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة والمعايير المتعلقة بهذا الموضوع ، قامت الباحثة بأعداد معايير لتقويم البرامج التعليمية للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة بالاعتماد على معايير البرتا الكندية (Albera , 2004) التي حددت اربعة معايير رئيسية هي(الوصول ،التقييم، الملائمة، المسايلة) فضلا عن اعتماد معايير فرعية أخرى حديثة تعتمد الجودة الشاملة في تقويم البرامج التعليمية للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد عرفت البرتا(Albera , 2004) البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة على انها: متطلبات تقوم بها ادارات المدارس فيما يتعلق بتقديم برامج وخدمات التعليم للتلامذة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الصفوف (١٢-١) يتم تنظيمها على وفق أربعة معايير هي:

• الوصول - ويعني هذا المعيار ان للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة حق الوصول الى المدارس التي تحتوي صفوفًا خاصة بهم و تلقى البرامج التعليمية وتكيفها بما يتناسب مع احتياجاتهم الخاصة.

•التقييم - ويعني هذا المعيار معرفة مقدار ما تحققة ادارات المدارس من الاهداف الخاصة بالبرامج التعليمية المقدمة للتلامذة الاحتياجات الخاصة عن طريق التعرف على اوجه النجاح وتعزيزها والتعرف على اوجه الضعف ومعالجتها.

•الملائمة - ويعني هذا المعيار ان تكون الخدمات مصممة لتلبية احتياجات التلامذة ذوي الاحتياجات وتوفيرها من قبل ادارات المدارس ومعلمي ومعلمات صفوف التربية الخاصة الذين يمتلكون التخصص والمهارات اللازمة لتحقيق ذلك .

•المسايلة - ويعني هذا المعيار مدى التزام ادارات المدارس بتحمل المسؤولية حول تطبيق البرامج التعليمية المقدمة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة ووضع السياسات والاجراءات التعليمية بصيغة مكتوبة والاجابة عن اي تساؤلات حول البرامج التعليمية وتنفيذها وتقويمها(Albera , 2004:9-10).

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة علمية رصينة، وحاجتنا إلى مشورتكم تتوجه الباحثة اليكم للاستعانة بآرائكم ومقترحاتكم السديدة حول:(١.صلاحيه كل فقره من فقرات الاستبانة لما وضعت من اجله. ٢. صلاحيه كل فقره مع المعايير التي تنتمي اليها٣.إضافة أو حذف ما ترونه مناسباً من الفقرات.

علما ان بدائل الإجابة على الاستبانة هي (متحققة بدرجة كبيرة ، متحققة بدرجة متوسطة،، متحققة بدرجة قليلة ، غير متحققة)، وحددت الأوزان الآتية على التالي (١,٢,٣,٤).

ولكم مني ومن المشرف على البحث وافر الشكر والامتنان

الاسم :
اللقب العلمي:

مكان العمل :
التخصص:

الطالبة / فائدة عدنان متعب

المشرف/ أ.د عماد حسين المرشدي

المعيار الاول: الوصول : ويعني هذا المعيار ان للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة حق الوصول الى المدارس التي تحتوي صفوفًا خاصة بهم و تلقي البرامج التعليمية وتكيفها بما يتناسب مع احتياجاتهم الخاصة ويكون من معيارين فرعيين هما:

أ-معيار الموافقة المستنيرة : ويعني الموافقة الطوعية من قبل ولي امر التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حول البرامج التعليمية المقدمة من قبل ادارة المدرسة.

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
١-	توفر ادارة المدرسة معلومات كاملة وواضحة حول تطبيق البرنامج التعليمي الخاص بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
٢-	تقوم ادارة المدرسة بإبلاغ ولي امر التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة عن حاجة المدرسة لمشاركته في تطبيق البرامج التعليمية المقدمة.			
٣-	تطلب ادارة المدرسة من ولي الامر التلميذ تقديم معلومات شاملة تتعلق به لتسهيل عملية تقديم البرامج التعليمية.			
٤-	تشرح ادارة المدرسة خطوات تنفيذ البرامج التعليمية الى ولي امر التلميذ			
٥-	تأخذ ادارة المدرسة موافقة خطية من قبل ولي امر التلميذ لأجراء التقييمات المخصصة للبرنامج التعليمي.			
٦-	تبين ادارة المدرسة لولي امر التلميذ الحق برفض الموافقة على اي فقرة من فقرات التقويم الخاصة بالبرنامج التعليمي.			
٧-	تبين ادارة المدرسة ان قرار ولي امر التلميذ قرار طوعي ولم يفرض عليه .			
٨-	تعقد ادارة المدرسة اجتماعات دورية مع اولياء الأمور حول البرنامج التعليمي الخاص بالتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
٩-	توجه ادارة المدرسة اولياء الأمور بالأدوار والمسؤوليات المتعلقة بتنفيذ البرنامج وتقويمه.			
١٠-	تطلب ادارة المدرسة من اولياء امور التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة تقديم الدعم للبرامج التعليمية المقدمة.			

ب- معيار تحديد الاحتياجات : ويعني ان تحدد ادارة المدرسة الاحتياجات اللازمة لتنفيذ البرامج التعليمية الخاصة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١١-	تحدد ادارة المدرسة رؤيتها ورسالتها لتقديم البرامج للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
١٢-	تحدد ادارة المدرسة مقدار الحاجة (كميا ونوعيا) لتقديم الخدمات الخاصة بالبرامج التعليمية.			
١٣-	تضع ادارة المدرسة الخطة التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
١٤-	تحدد ادارة المدرسة الصفوف والمكان الذي تقدم فيه الخدمات الخاصة بالبرامج التعليمية للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة .			
١٥-	تحدد ادارة المدرسة طبيعة اهداف ومحتوى الدروس التعليمية المقدمة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة			
١٦-	تضع ادارة المدرسة اختبارات متعددة لتحديد عمر التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وخبراته السابقة ومستوى قدراته العقلية والجسمية.			
١٧-	تختبر ادارة المدرسة مستوى قدرات معلم صفوف التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة وخبراته ومهاراته في ادارة الصف وتنفيذ خطة الدرس وتصميم الوسائل التعليمية المناسبة.			
١٨-	تحدد ادارة المدرسة الزمن المتاح والامكانيات المتوفرة لتنفيذ البرامج التعليمية للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة			
١٩-	تحدد ادارة المدرسة اجراءات التقويم لمعرفة نقاط القوة والضعف لدى التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة			

٢٠-	تحدد ادارة المدرسة البرامج التعليمية على مدار السنة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء احتياجاتهم الفعلية.			
-----	---	--	--	--

المعيار الثاني : التقييم : ويعني هذا المعيار معرفة مقدار ما تحققة ادارات المدارس من الاهداف الخاصة بالبرامج التعليمية المقدمة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق التعرف على اوجه النجاح وتعزيزها والتعرف على اوجه الضعف ومعالجتها ويتكون من معيارين فرعيين هما:

أ- معيار التقويم التشخيصي : ويعني هذا المعيار اجراء ادارة المدرسة تقويم تشخيصي معمق وتفصيلي للبرامج التعليمية المقدمة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٢١-	تتخذ ادارة المدرسة القرارات المناسبة على نحو افضل فيما يتعلق بالبرنامج التعليمي الخاص بالتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة .			
٢٢-	تتحقق ادارة المدرسة من مدى صلاحية الاساليب والوسائل التعليمية والتكنولوجية المستخدمة في البرنامج التعليمي الخاص بالتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
٢٣-	تتعرف ادارة المدرسة على مدى النجاح الذي حققه البرنامج للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
	تعمل ادارة المدرسة على تكييف الاساليب والوسائل التعليمية او تعديلها لتصبح ملائمة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
٢٤-	تقوم ادارة المدرسة بالاستعانة بخبراء ومتخصصين لديهم خبرة في تطبيق البرامج التعليمية للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة من غير معلمي صفوف التربية الخاصة.			
٢٥-	تعمل ادارة المدرسة على توعية اولياء امور والمجتمع بأهداف واهمية البرامج التعليمية المقدمة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
٢٦-	تعمل ادارة المدرسة على اخذ اراء المعلمين واولياء الامور عند اتخاذ القرارات التربوية المهمة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
٢٧-	تدعم ادارة المدرسة التغيير والتجديد والابتكار والتميز فيما يخص مناهج التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
٢٨-	تمارس ادارة المدرسة العمليات الادارية المناسبة كـ(التخطيط والتنسيق والتوجيه والمتابعة والتقويم) التي تتعلق بتنفيذ البرامج التعليمية.			
٢٩-	توفر ادارة المدرسة غرف مصادر مناسبة لاحتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.			
٣٠-	تعمل ادارة المدرسة على استخدام اجراءات مكتوبة لإحالة التلامذة ذوي الاعاقة الى التقييم المتخصص.			
٣١-	تعمل ادارة المدرسة على الحصول على موافقة خطية من اولياء امو التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة لإحالتهم للتقييم المتخصص.			
٣٢-	تعمل ادارة المدرسة على ان تكون الاحالة مبنية على مؤشر الملاحظة والفرز.			
٣٣-	تستند ادارة المدرسة الى تقييم معلمي التربية الخاصة من خلال مراقبة السلوك والاختبارات واللجان الطبية.			
٣٤-	تشارك ادارة المدرسة معلومات الوالدين حول التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وما يقدمونه من تقارير طبية تبين ما يعاني منه التلميذ.			
٣٥	تأخذ ادارة المدرسة الاجراءات والتقييمات السابقة للتلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			

ب- معيار حق الحصول على الوثائق وتنسيق الخدمات والتعاون المشترك : ويعني ان تقوم ادارة المدرسة بتزويد أولياء أمور التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة بالمعلومات والتقارير على مدار السنة الدراسية وتنسيق الخدمات المختلفة (التعليمية والصحية والاجتماعية.. الخ) والتعاون المشترك من جميع المشاركين في العملية التربوية والتعليمية من (ادارة المدرسة ، الهيئات التعليمية ، اولياء امور التلامذة) .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٣٦-	تعمل ادارة المدرسة على اطلاع اولياء امور التلامذة على السجلات والوثائق الخاصة بالبرامج المقدمة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
٣٧-	تزود ادارة المدرسة اولياء امور التلامذة معلومات حول مدى نجاح عملية تطبيق البرنامج التعليمي .			
٣٨-	تزود ادارة المدرسة اولياء امور التلامذة معلومات حول مدى ملائمة البرنامج التعليمي مع احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
٣٩-	تتعاون ادارة المدرسة في معالجة المعوقات التي تصاحب عملية تطبيق البرنامج التعليمي.			
٤٠-	تتعاون ادارة المدرسة مع اولياء في عملية تطبيق البرنامج التعليمي واعطاء الآراء والمقترحات اللازمة.			
٤١-	تتابع ادارة المدرسة مدى الالتزام بتطبيق معايير التشخيص الصحيح للبرنامج التعليمي.			
٤٢-	توزع ادارة المدرسة الادوار والمسؤوليات على جميع العاملين بمدرسته في ضوء ادارة الجودة الشاملة			
٤٣-	تقوم ادارة المدرسة بتشكيل فريق عمل يتولى تنظيم وادارة وقت العمل المدرسي.			
٤٤-	تعقد ادارة المدرسة اجتماعات دورية مع جميع العاملين بالمدرسة لبحث الامور التي تسهم في رفع كفاءة وجودة المدرسة .			
٤٥-	تتعاون ادارة المدرسة مع اولياء امور التلامذة في تقديم الخدمات الطبية والصحية			
٤٦-	تعمل ادارة المدرسة على تعديل الانظمة والتعليمات بما يؤدي الى استجابتها بشكل افضل للتنوع القائم بين معلمي التربية الخاصة			

المعيار الثالث :الملائمة: ويعني ان تكون الخدمات التي تقدمها ادارة المدرسة مصممة لتلبية احتياجات التلاميذ على وفق معايير الجودة الشاملة ويتم توفيرها من قبل متخصصين مؤهلين ذوي خبرة ودراية ومهارة ،ويتكون هذا المعايير من اربعة معايير فرعية هي:

أ- المعايير المهنية : ويعني ان تضمن ادارة المدرسة بان يكون اداء معلم التربية الخاصة متماشيا مع معايير جودة التدريس.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٤٧-	يملك المعلم المهارات العلمية في ميدان العمل بمجال تربوية وتعليم التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة			
٤٨-	يتحلى المعلم بالصبر والعطف والسماحة والقدرة على التحمل.			
٤٩-	يعامل المعلم الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بما يناسب اعمارهم .			
٥٠-	يكيف المعلم المنهج الدراسي وفقا لاحتياجات التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة			
٥١-	يستخدم المعلم الوسائل التعليمية الحديثة المساعدة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة			
٥٢-	يتعاون المعلم في تلبية احتياجات التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
٥٣-	يستخدم المعلم اساليب تقويم متنوعة تناسب التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة وتراعي الفروق الفردية .			
٥٤-	يتعاون المعلم مع غيرهم من الاخصائيين النفسيين والاجتماعيين والمرشدين لمعرفة جوانب القصور لدى التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة			
٥٥-	يتوفر الرضا النفسي لدى المعلم في التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
٥٦-	يستخدم المعلم طرائق متنوعة وحديثة في التدريس تواكب التطورات الحاصلة في			

			العالم وطرائق أخرى كـ (التعلم التعاوني والتعلم بالأقران والتعلم عن طريق اللعب) بما ينسجم وقدرات التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.
--	--	--	---

ب- معايير مشاركة الوالدين في صنع القرار: ويعني ان تعطي ادارة المدرسة لأولياء امو التلامذة ذوي الاحتياجات الحق في المشاركة في عملية التعلم واتخاذ القرارات الخاصة بتعلم ابنائهم.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٥٧-	يشاركون بالقرارات التي تؤثر على تعليم التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
٥٨-	يحصلون على التعليمات الخاصة بعملية التعليم من اجل اتخاذ القرارات المناسبة.			
٥٩-	يتعاونون مع ادارة المدرسة لتأهيل وتدريب التلامذة للوصول الى اعلى مستوى تسمح به قدراتهم.			
٦٠-	يستطيعون من خلال المشاركة التعرف على مدى التحقيق بفاعلية اساليب التدريس المستخدمة			
٦١-	يشتركون في البرنامج التعليمي ليس بوصفهم مصدر مفيد للمعلومات وانما كأعضاء فاعلين في فريق متعدد التخصصات.			

ج- معيار وضع التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة : ويعني هذا المعيار ان لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الحق في التعلم وتوفير بيئة مناسبة للتعلم ودمجهم مع اقرانهم العاديين .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٦٢-	اتاحة الفرصة لجميع التلامذة ذوي الحاجات الخاصة للتعلم المتكافئ والمتساوي مع اقرانهم العاديين.			
٦٣-	دمج التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة مع اقرانهم العاديين للتعرف عليهم عن قرب والمشاركة في العملية التعليمية			
٦٤-	توفير خدمة البرامج التعليمية للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئاتهم المحلية والتخفيف من صعوبة انتقالهم الى المؤسسات ومراكز بعيدة عن بيئتهم.			
٦٥-	يساعد الدمج اسر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على الاحساس بالعادية وتخليصهم من المشاعر والاتجاهات السلبية			
٦٦-	توفر ادارة المدرسة للتلامذة غير العاديين برامج فردية تتناسب مع قدراتهم الى بجانب البرامج العادية التي تقدم للجميع .			
٦٧-	يتوفر لدى ادارة الدراسة في الصف العادي الذي يتواجد به تلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة الحرية والمرونة البعيدة عن التعقيدات التي تفرضها المؤسسات والمراكز الخاصة بالتلامذة غير العاديين.			

د- معيار تخطيط البرنامج الفردي وتنفيذه وتقييمه : ويعني هذا المعيار تصميم الخطة التربوية والتعليمية الفردية لجميع التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة ويتم تنفيذها على وفق ضوابط محددة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٦٨-	تعمل ادارة المدرسة على ترجمة فعلية لجميع اجراءات القياس والتقويم لمعرفة نقاط القوة والضعف لدى التلميذ .			
٦٩-	تعمل ادارة المدرسة على اعداد برامج سنوية للتلميذ في ضوء احتياجاته الفعلية.			
٧٠-	ان يوجه الهدف التعليمي نحو نتيجة تعليمية واحدة.			
٧١-	الاهداف التعليمية الفردية التي سيتم العمل بها مع التلميذ خلال الفترة الزمنية للخطة			
٧٢-	يجب ان يوجه الهدف التعليمي نحو سلوك التلميذ وليس نشاط المعلم			
٧٣-	يمكن ملاحظة الهدف السلوكي وقياس نتائجه			
٧٤-	يحدد الهدف السلوكي على اساس مستوى قدرات التلميذ			
٧٥-	يجب ان يشتمل الهدف السلوكي على ثلاث عناصر (فعل سلوكي وظرف يتم في ضوئه الاداء ومعيار مستوى الاداء المقبول			

المعيار الرابع : المساءلة : ويعني التزام ادارة المدرسة بتحمل المسؤولية حول تطبيق البرامج التعليمية ووضع السياسات والاجراءات التعليمية بصيغة مكتوبة والاجابة عن اي تساؤلات حول البرامج التعليمية وتنفيذها وتقييمها ويتكون من معيارين فرعيين هما:

أ- **معيار التقارير :** وجود تقارير مكتوبة حول ادارة المدرسة والمعلمين الذين يقدمون الخدمات التعليمية للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة وان تكون متاحة للجميع.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٧٦-	توفر تقارير قبول التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.			
٧٧-	توفير تقارير خاصة بالخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة.			
٧٨-	توفر تقارير خاصة بأصالة المناهج الدراسية وجودتها ومحتواها .			
٧٩-	توفر تقارير مرتبطة بإدارة المدرسة من حيث الالتزام بتطبيق البرامج المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
٨٠-	توفر تقارير خاصة بالوسائل والخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومدى فاعليتها في تحقيق التعليم الجيد .			

ب : **معيار تقويم البرامج التعليمية :** ويعني هذا المعيار العملية التي يقوم بها الفرد او الجماعة لمعرفة النجاح او الفشل في تحقيق الاهداف التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يتمكن من تحقيق الاهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٨١-	تحدد ادارة المدرسة توجهاتها نحو تحقيق الاهداف تطبيق البرنامج التعليمي للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
٨٢-	تشخص ادارة المدرسة ما يواجهه التلميذ او المعلم أو المدرسة من صعوبات في ضوء مرحلة الدراسة وجمع المعلومات.			
٨٣-	تقوم ادارة المدرسة بالقاء الضوء على اسلوب التعليم وتهيئة السبل للسير بالعملية التربوية في الطريق الصحيح.			
٨٤-	تقوم ادارة المدرسة بالكشف عن اسباب النجاح او الفشل في تطبيق البرنامج التعليمي للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة			
٨٥-	تضع ادارة المدرسة كوادرها من معلمين وموظفين بما يتناسب مع قدراتهم وامكانياتهم (الرجل المناسب في المكان المناسب) .			

ملحق (٦)

أسماء السادة المحكمين واختصاصهم ومكان العمل:

ت	الاسم الثلاثي	اللقب العلمي	الجامعة والكلية	التخصص
١	انتصار هاشم	أ. د	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد	علم نفس التربوي
٢	أياد هاشم محمد	أ. د	جامعة ديالى	علم نفس التربوي
٣	إيمان عباس الخفاف	أ. د	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية	علم النفس التربوي
٤	بتول بناي بيري	أ. د	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٥	حسين ربيع حمادي	أ. د	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٦	حيدر حسن اليعقوبي	أ. د	جامعة كربلاء / كلية التربية	علم النفس التربوي
٧	رجاء ياسين	أ. د	جامعة كربلاء / كلية التربية	علم النفس النمو
٨	سناء محمد عيسى	أ. د	جامعة بغداد / كلية الآداب	علم النفس التربوي
٩	عباس علي شلال	أ.د.	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية	قياس وتقويم
١٠	عبد السلام جودت	أ. د	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية	قياس وتقويم
١١	علي حسين مظلوم	أ. د	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس المعرفي
١٢	علي محمود كاظم الجبوري	أ. د	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس الفسيولوجي
١٣	محمد أنور السامرائي	أ. د	جامعة بغداد/ كلية التربية / ابن رشد	قياس وتقويم
١٤	ياسمين طه ابراهيم	أ. د	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية	قياس وتقويم
١٥	ابتسام سعدون النوري	أ.م.د	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	علم النفس التربوي
١٦	احمد عبد الحسين	أ.م.د	جامعة كربلاء / كلية التربية	شخصية وصحة

الاذير جاي		نفسية
١٧	احمد عبد اللطيف	أ.م.د. جامعة كربلاء / كلية التربية
١٨	حنان جمعة	أ.م.د. جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية
١٩	علي عباس علي اليوسفي	أ.م.د. جامعة الكوفة / كلية التربية للبنات
٢٠	مدين نوري طلاك	أ.م.د. جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية
٢١	افاق باسم علي	أ.م.د. الجامعة العراقية / كلية التربية
٢٢	ميسون ظاهر رشاد	أ.م.د. الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية
٢٣	نورس شاكر هادي	م.د. جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
٢٤	رشا ابراهيم خليل	م. د. الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية
٢٥	حسين موسى الجبوري	م.د. جامعة كربلاء / كلية التربية
٢٦	عقيل خليل ناصر	أ.م. جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

ملحق (٧)
معيار الجودة الشاملة بصيغته النهائية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
قسم الدراسات العليا – الماجستير
قسم التربية الخاصة

م/ معيار الجودة الشاملة

السيد مدير المدرسة المحترم.. / السيدة مديرة المدرسة المحترمة..

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم بـ (تقويم البرامج التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة على وفق معايير الجودة الشاملة) ونظرا لما تعهده الباحثة منكم من مهارات ادارية وثقة علمية عالية في ادارة المدرسة تضع بين ايديكم مجموعة من الفقرات الغرض منها هو لتقويم البرامج التعليمية التي تقدمها ادارة المدرسة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين في صفوف التربية الخاصة ،لذا يرجى الاجابة عن هذه الفقرات من خلال وضع علامة (✓) على البديل الذي تراه مناسباً ونود اعلامكم ان اجاباتكم لن يطلع عليها احد فهي فقط للأغراض العلمية لمتطلبات البحث لنيل شهادة الماجستير في تخصص التربية الخاصة

تقبلوا مني خالص الاحترام وشكرا جزيلا لتعاونكم.

مثال على طريقة الاجابة:

ت	الفقرات	التقويم		
		متحققة بدرجة كبيرة	متحققة بدرجة متوسطة	متحققة بدرجة ضعيفة غير متحققة
١	تبيين ادارة المدرسة لولي امر التلميذ الحق برفض الموافقة على اي فقرة من فقرات التقويم الخاصة بالبرنامج التعليمي للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.	✓		
٢	تعقد ادارة المدرسة اجتماعات دورية مع اولياء الأمور حول البرنامج التعليمي الخاص بالتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.	✓		

الباحثة

فائدة عدنان متعب

ت	الفقــــــــــــــــرات	التقــــــــــــــــويم		
		متحققة بدرجة كبيرة	متحققة بدرجة متوسطة	متحققة بدرجة ضعيفة غير متحققة
١.	توفر ادارة المدرسة معلومات كاملة وواضحة حول تطبيق البرنامج التعليمي الخاص بتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
٢.	تقوم ادارة المدرسة بإبلاغ ولي امر التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة عن حاجة المدرسة لمشاركته في تطبيق البرامج التعليمية المقدمة.			
٣.	تطلب ادارة المدرسة من ولي الامر التلميذ تقديم معلومات شاملة تتعلق به لتسهيل عملية تقديم البرامج التعليمية.			
٤.	تشرح ادارة المدرسة خطوات تنفيذ البرامج التعليمية الى ولي امر التلميذ			
٥.	تأخذ ادارة المدرسة موافقة خطية من قبل ولي امر التلميذ لأجراء التقييمات المخصصة للبرنامج التعليمي.			
٦.	تبين ادارة المدرسة لولي امر التلميذ الحق برفض الموافقة على اي فقرة من فقرات التقويم الخاصة بالبرنامج التعليمي.			
٧.	تعقد ادارة المدرسة اجتماعات دورية مع اولياء الأمور حول البرنامج التعليمي الخاص بالتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
٨.	توجه ادارة المدرسة اولياء الأمور بالأدوار والمسؤوليات المتعلقة بتنفيذ البرنامج وتقويمه.			
٩.	تطلب ادارة المدرسة من اولياء امور التلامذة تقديم الدعم للبرامج التعليمية المقدمة.			
١٠.	تحدد ادارة المدرسة رؤيتها ورسالتها لتقديم البرامج للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
١١.	تحدد ادارة المدرسة مقدار الحاجة للخدمات المقدمة و الخاصة بالبرامج التعليمية.			
١٢.	تضع ادارة المدرسة الخطة التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتناسب مع الاحتياجات المدرسية .			
١٣.	تحدد ادارة المدرسة الصفوف والمكان الذي تقدم فيه الخدمات الخاصة بالبرامج التعليمية للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة .			
١٤.	تحدد ادارة المدرسة طبيعة اهداف ومحتوى الدروس التعليمية المقدمة لتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
١٥.	تضع ادارة المدرسة اختبارات متعددة للتلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومعرفة خبراته السابقة ومستوى قدراته العقلية والجسمية.			
١٦.	تحدد ادارة المدرسة الزمن المتاح والامكانيات المتوافرة لتنفيذ البرامج التعليمية للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
١٧.	تحدد ادارة المدرسة اجراءات التقويم لمعرفة نقاط القوة والضعف لدى التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
١٨.	تحدد ادارة المدرسة البرامج التعليمية على مدار السنة لتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء احتياجاتهم الفعلية.			
١٩.	تتخذ ادارة المدرسة القرارات المناسبة فيما يتعلق بالبرنامج التعليمي الخاص بالتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة .			
٢٠.	تتحقق ادارة المدرسة من مدى صلاحية الاساليب والوسائل التعليمية والتكنولوجية المستخدمة في البرنامج التعليمي الخاص بالتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			

٢١.	تتعرف ادارة المدرسة على مدى النجاح الذي حققه البرنامج للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
٢٢.	تعمل ادارة المدرسة على تكييف الاساليب والوسائل التعليمية او تعديلها لتصبح ملائمة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
٢٣.	تعمل ادارة المدرسة بالاستعانة بخبراء ومتخصصين لديهم خبرة في تطبيق البرامج التعليمية للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة من غير معلمي صفوف التربية الخاصة.			
٢٤.	تعمل ادارة المدرسة على توعية اولياء امور والمجتمع بأهداف واهمية البرامج التعليمية المقدمة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
٢٥.	تدعم ادارة المدرسة التغيير والتجديد والابتكار والتميز فيما يخص مناهج التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
٢٦.	تمارس ادارة المدرسة العمليات الادارية المناسبة مثل (التخطيط والتنسيق والتوجيه والمتابعة والتقويم) التي تتعلق بتنفيذ البرامج التعليمية.			
٢٧.	توفر ادارة المدرسة غرفة مصادر مناسبة لاحتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.			
٢٨.	تعمل ادارة المدرسة على استخدام اجراءات مكتوبة لإحالة التلامذة ذوي الاعاقة الى التقييم المتخصص.			
٢٩.	تعمل ادارة المدرسة على الحصول على موافقة خطية من اولياء امو التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة لإحالتهم للتقييم المتخصص.			
٣٠.	تعمل ادارة المدرسة على ان تكون الاحالة مبنية على مؤشر الملاحظة والفرز.			
٣١.	تستند ادارة المدرسة الى تقييم معلمي التربية الخاصة من خلال مراقبة السلوك والاختبارات واللجان الطبية.			
٣٢.	تشارك ادارة المدرسة معلومات الوالدين حول التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وما يقدمونه من تقارير طبية تبين ما يعاني منه التلميذ.			
٣٣.	تأخذ ادارة المدرسة الاجراءات والتقييمات السابقة للتلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بنظر الاعتبار			
٣٤.	تعمل ادارة المدرسة على اطلاع اولياء امور التلامذة على السجلات والوثائق الخاصة بالبرامج المقدمة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.			
٣٥.	تزود ادارة المدرسة اولياء امور التلامذة معلومات حول مدى نجاح عملية تطبيق البرنامج التعليمي .			
٣٦.	تزود ادارة المدرسة اولياء امور التلامذة معلومات حول مدى ملائمة او عدم ملائمة البرنامج التعليمي مع احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة			
٣٧.	تتعاون ادارة المدرسة في معالجة المعوقات التي تصاحب عملية تطبيق البرنامج التعليمي.			
٣٨.	تتعاون ادارة المدرسة مع اولياء في عملية تطبيق البرنامج التعليمي واعطاء الآراء والمقترحات اللازمة.			
٣٩.	تتابع ادارة المدرسة مدى الالتزام بتطبيق معايير التشخيص الصحيح للبرنامج التعليمي.			
٤٠.	توزع ادارة المدرسة الادوار والمسؤوليات على جميع العاملين بالمدرسة في ضوء ادارة الجودة الشاملة			
٤١.	تقوم ادارة المدرسة بتشكيل فريق عمل يتولى تنظيم وادارة وقت العمل المدرسي.			
٤٢.	تعقد ادارة المدرسة اجتماعات دورية مع جميع العاملين بالمدرسة لبحث الامور التي تسهم في رفع كفاءة وجودة المدرسة .			
٤٣.	تتعاون ادارة المدرسة مع اولياء امور التلامذة في تقديم الخدمات			

				الطبية والصحية .
٤٤ .				تعمل ادارة المدرسة على تعديل الانظمة والتعليمات بما يؤدي الى استجابتها بشكل افضل للتنوع القائم بين معلمي التربية الخاصة
٤٥ .				يمتلك المعلم المهارات العلمية في ميدان العمل بمجال تربية وتعليم التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة
٤٦ .				يتحلى المعلم بالصبر والعطف والسماحة والقدرة على التحمل.
٤٧ .				يعامل المعلم الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بما يناسب اعمارهم .
٤٨ .				يكيف المعلم المنهج الدراسي وفقا لاحتياجات التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.
٤٩ .				يستخدم المعلم الوسائل التعليمية الحديثة المساعدة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.
٥٠ .				يتعاون المعلم في تلبية احتياجات التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.
٥١ .				يستخدم المعلم اساليب تقويم متنوعة تناسب التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة وتراعي الفروق الفردية .
٥٢ .				يتعاون المعلم مع غيرهم من الاخصائيين النفسيين والاجتماعيين والمرشدين لمعرفة جوانب القصور لدى التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.
٥٣ .				يتوفر الرضا النفسي لدى المعلم في التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
٥٤ .				يستخدم المعلم طرائق متنوعة وحديثة في التدريس تواكب التطورات الحاصلة في العالم وطرائق اخرى ك (التعلم التعاوني والتعلم بالأقران والتعلم عن طريق اللعب) بما ينسجم وقدرات التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.
٥٥ .				مشاركة اولياء الامور او الوالدين بالقرارات التي تؤثر ايجابا على تعليم التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.
٥٦ .				حصول اولياء الامور او الوالدين على التعليمات الخاصة بعملية التعليم من اجل اتخاذ القرارات المناسبة.
٥٧ .				معاونة اولياء الامور او الوالدين مع ادارة المدرسة لتأهيل وتدريب التلامذة للوصول الى اعلى مستوى تسمح به قدراتهم.
٥٨ .				يشتركون في البرنامج التعليمي ليس بوصفهم مصدر مفيد للمعلومات وانما بوصفهم أعضاء فاعلين في فريق متعدد التخصصات.
٥٩ .				اتاحة الفرصة لجميع التلامذة ذوي الحاجات الخاصة للتعلم المتكافئ والمتساوي مع اقرانهم العاديين.
٦٠ .				دمج التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة مع اقرانهم العاديين للتعرف عليهم عن قرب والمشاركة في العملية التعليمية
٦١ .				توفير خدمة البرامج التعليمية لتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس والتخفيف من صعوبة انتقالهم الى المؤسسات ومراكز بعيدة عن سكنهم
٦٢ .				يساعد الدمج اسر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على الاحساس بالعادية وتخليصهم من المشاعر والاتجاهات السلبية
٦٣ .				توفر ادارة المدرسة للتلامذة غير العاديين برامج فردية تناسب مع قدراتهم الى جانب البرامج العادية التي تقدم للجميع .
٦٤ .				يتوفر لدى ادارة المدرسة في الصف العادي الذي يتواجد به تلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة الحرية والمرونة البعيدة عن التعقيدات التي تفرضها المؤسسات والمراكز الخاصة بالتلامذة غير العاديين.
٦٥ .				تعمل ادارة المدرسة على ترجمة فعلية لجميع اجراءات القياس والتقويم لمعرفة نقاط القوة والضعف لدى تلامذة ذوي الاحتياجات

				الخاصة .
٦٦.				تعمل ادارة المدرسة على اعداد برامج سنوية للتلميذ في ضوء احتياجاته الفعلية.
٦٧.				توجيه الهدف التعليمي نحو نتيجة تعليمية و احدة.
٦٨.				الاهداف التعليمية الفردية التي سيتم العمل بها مع التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة خلال الفترة الزمنية للخطه
٦٩.				توجيه الهدف التعليمي نحو سلوك التلميذ وليس نشاط المعلم
٧٠.				يمكن ملاحظة الهدف السلوكي وقياس نتائجه
٧١.				تحدد الهدف السلوكي على اساس مستوى قدرات التلميذ
٧٢.				يشتمل الهدف السلوكي على ثلاث عناصر (فعل سلوكي وظرف يتم في ضوئه الاداء ومعيار مستوى الاداء المقبول
٧٣.				توفر تقارير قبول التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
٧٤.				توفر تقارير خاصة بالخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة.
٧٥.				توفر تقارير خاصة بأصالة المناهج الدراسية وجودتها ومحتواها .
٧٦.				توفر تقارير مرتبطة بإدارة المدرسة من حيث الالتزام بتطبيق البرامج المتبعة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة
٧٧.				توفر تقارير خاصة بالوسائل والخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومدى فاعليتها في تحقيق التعليم الجيد .
٧٨.				تحدد ادارة المدرسة توجهاتها نحو تحقيق الاهداف تطبيق البرنامج التعليمي للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.
٧٩.				تشخص ادارة المدرسة ما يواجهه التلميذ او المعلم أو المدرسة من صعوبات في ضوء مرحلة الدراسة وجمع المعلومات.
٨٠.				تقوم ادارة المدرسة بالقاء الضوء على اسلوب التعليم وتهيئة السبل للسير بالعملية التربوية في الطريق الصحيح.
٨١.				تقوم ادارة المدرسة بالكشف عن اسباب النجاح او الفشل في تطبيق البرنامج التعليمي للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة .
٨٢.				تضع ادارة المدرسة المعلمين وموظفين بما يتناسب قدراتهم وامكانياتهم (الرجل المناسب في المكان المناسب) .

Summary of the research

The current research aims to find out (evaluating educational programs provided to people with special needs according to comprehensive quality standards).

The researcher used the descriptive correlative approach, because it is the most appropriate in conducting the current research, as the research community consisted of special education teachers present in primary schools with special classes in the education directorates of Baghdad Governorate for the year (2021-2022), As their number reached (160) male and female principals, so a sample of (150) male and female principals who are present in schools that include special education classes were chosen, and they were chosen in an intentional way, as the researcher prepared the comprehensive quality standards represented by the following:

- Comprehensive quality standards, which consisted of (85) items distributed over four standards, and psychometric characteristics were extracted from validity and reliability.

Where the apparent validity and constructive validity of the research tool were verified, and the stability was verified through the alpha-Cronbach equation, and after verifying the validity and reliability of the research tool, it was applied to the research sample, as the data was collected and processed

statistically using the statistical bag (SPSS). Pearson correlation coefficient equations, chi-square test, the arithmetic mean and standard deviation, the t-test for one independent sample, the t-test for two independent samples, and the two-sample analysis of variance.

The results were reached, including:

All standards were below the required standard, with the exception of the evaluation criterion, which is one of the most widely applied standards in total quality.

In the light of these results, a number of recommendations and proposals were put forward.

Republic of Iraq

Ministry Of Higher Education & Scientific Research

University of Babylon

College of Basic Education

Department of Special Education



**Evaluation of educational programs provided to people
with special needs in accordance with comprehensive
quality standards**

**Submitted to the
College of Basics Education University
Babylon in Partial Fulfillment of the Requirements for the
Degree of Master in Special Education**

By

Fiedi adnan moteb

Supervised by

Prof

Emad Hussein Obaid Al Morshedy

2022

1443

