IUGJEPS
Vol 28, No 5, 2020, pp 847 -871

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2019-06-19)، تاريخ قبول النشر (2019-09-02)

# واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن

اسم الباحث الأول: غيث محمد عبابنة

اسم الباحث الثاني : د. حاتم أنس الخمرة

[1] اسم الجامعة والبلد (للأول) الإرشاد والتربية الخاصة- العلوم التربوية- الجامعة الأردنية-الأردن

[2] اسم الجامعة والبلد (للثاني) الإرشاد والتربية الخاصة- العلوم التربوية- الجامعة الأردنية-الأردن

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: Ababneh_ghaith@yahoo.com

**الملخص:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمديرين، والتعرف على الفروق في وجهات نظر المديرين والمعلمين حول واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في ضوء متغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والخبرة، والخبرة في الدمج من وجهة نظر المعلمين والمديرين. تكونت عينة الدراسة من (22) مديراً ومديرة و(97) معلماً ومعلمة تم اختيارهم قصدياً. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدم المنهج الوصفي المسحي وذلك باستخدام الاستبانة. بينت النتائج أن درجة فاعلية البرامج والخدمات والممارسات المقدمة في المدارس الدامجة في الأردن من وجهة نظر المعلمين العاملين فيها حسب المعايير الوطنية كانت متوسطة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي حول واقع البرامج، والخدمات، والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، ولصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرة، والخبرة في الدمج. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بالعمل على زيادة فاعلية برامج وخدمات الدمج في المدارس الدامجة في ضوء المعايير الوطنية وإجراء دراسات مستقبلية تتناول واقع برامج الدمج في المدارس الدامجة في الأردن في ضوء المعايير العالمية.

**كلمات مفتاحية:** واقع البرامج، الخدمات، المدارس الدامجة، الطلبة ذوي الإعاقة، الأردن.

## The Status Quo of Programs, Services and Practices Provided for Students with Disabilities in Inclusive Schools in Jordan

**Abstract:**

The study aimed to reveal the status quo of programs, services and practices provided for students with disabilities in inclusive schools in Jordan from principals and teachers perspectives. Also, the study sought to identify the differences in the principals and teachers perceptions concerning the status quo of programs, services and practices provded for students with disabilities in inclusive schools in light of gender, position, qualification, work experience and experience in inclusive programs. The sample of the study consisted of (22) school principals and (97) teachers selected purposfully. To achieve the study objectives, survey descriptive design were used, using a questionnaire. The result of the study revealed that status quo of programs, services and practices provded for students with disabilities in inclusive schools in Jordan was moderate. The result of the study revealed there were statistically significant differences in the principals and teachers perceptions concerning the status quo of programs, services and practices provded for students with disabilities in inclusive schools due to qualifications, in favor of BA holders, while no statistically differences were found duo to gender, position, work experience and experience in inclusive programs. In light of the results the study recommends to improve the effectiveness of inclusive programs, services and practices in light of the national standards and to examine the status quo of inclusion programs in light of international standards.

**Keywords:** Programs Status Quo, Services, Inclusive Schools, Students with Disabilities, Jordan.

**المقدمة:**

تشهد التربية الخاصة الكثير من التطورات والتقدم على جميع الجوانب في السنوات الأخيرة باعتبارها أحد الميادين التربوية المهمة، ويتجلى ذلك في الزيادة المضطردة لمراكز التربية الخاصة، وإيجاد وسائل لدمج الطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية التي توفر التعليم النظامي، وترافقَ ذلكَ مع زيادة اهتمام المؤسسات الحكومية والخاصة في توفير الخدمات على اختلافها للطلبة من ذوي الإعاقة. كما وشهدت التربية الخاصة تحولاً واضحاً في جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة، وصاحب ذلك التحول تطورات في كيفية إيصال الخدمات للطلبة من ذوي الإعاقة في بيئات تعليمية تتصف بمستوى عالٍ من المرونة مثل دمج الطلبة مع أقرانهم العاديين في البرامج التعليمية المقدمة في المدارس ومؤسسات التعليم العالي.

وتسعى برامج التربية الخاصة إلى تقديم برامج تعليمية ذات جودة عالية تؤدي في النهاية للحصول على مخرجات تعليمية تدعم الطلبة ذوي الإعاقة للوصول إلى أقصى درجة من التقدم والرقي والنمو في الجوانب المعرفية والانفعالية. كما وشهدت السنوات الأخيرة التوجه نحو تقييم جودة البرامج والخدمات التي توفرها المؤسسات الحكومية والخاصة للطلبة من ذوي الإعاقة من حيث تطوير آليات لتقييم المعلمين، والمنهاج، والبيئة المدرسية، وأساليب التدريس المقدمة لهذه الفئة، مما أدى إلى تطوير مجموعة من المحكات والمعايير الممكن استخدامها في إطلاق الأحكام الموضوعية على جودة هذه البرامج (المكانين، 2012).

وتشير غريغوري (Gregory, 2018) إلى أن الدمج هو عبارة عن البرامج والخدمات التي تقدمها المدارس النظامية والمعلمون العاملونَ فيها من أجل ضمان أن الطلبة من ذوي الإعاقة يستطيعون الحصول على التعليم باستخدام المناهج المقدمة في مدارس التعليم العام مع توفير بعض التكييفات البيئة والتكنولوجية، والتي تساعد الطلبة من ذوي الإعاقة في الحصول على خبرات التعلم مع أقرانهم العاديين. كما ويشير مفهوم الدمج إلى تكييف مادة التعلم بالأسلوب الأمثل ليستخدمها معلم التعليم العام في إيصال المعلومات للطلبة من ذوي الإعاقة (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013). ويرى الصمادي، والسرطاوي، والحيلواني والقريوتي (2001) أن قياس المخرجات التعليمية من أكثر الطرق فاعلية في الحكم على جودة الخدمات المقدمة في البرامج التي تستهدف الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة. وبسبب صعوبة قياس المخرجات التعليمية لدى هذه الفئة، تم الاعتماد بشكلٍ أساسي في ميدان التربية الخاصة على تقييم مدخلات وعمليات العملية التربوية، باعتبارها من أهم المحكات لإطلاق الأحكام على جودة البرنامج المقدم للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

**مشكلة الدراسة واسئلتها:**

تدرك الدول أهمية برامج الدمج المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، إذ أصبحت ممارسات الدمج من التوجهات الحديثة في التربية الخاصة لتوفير فرص التعليم الفاعلة لهذه الفئة من الطلبة، والحصول على تجارب أكاديمية مع أقرانهم العاديين. وعملت الدول على تطوير برامج دمج وتطبيقها في المدارس النظامية، ويستدعي ذلك تطوير معايير وآليات للحكم على جودة فاعلية تلك البرامج، ومدى تحقيقها للأهداف الموضوعة. وقد أدرك المجلس الأعلى لشؤون المعوقين في الأردن أهمية هذه البرامج مما دعاهُ إلى تطوير مجموعة من المعايير وتطبيقها على المدارس الدامجة من أجل الحكم على هذه التجربة، والعمل على تقويم الآليات الموضوعة في تلك البرامج، ومن ثم تطويرها حسب متطلبات المدارس النظامية واحتياجات الطلبة.

ومن خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، ونظراً لحداثة موضوع الدمج وتطبيقه في الدول العربية، لاحظ الباحثان أن هناك نقصاً في الدراسات العربية –خاصة في الأردن– التي حاولت تناول استخدام معايير فاعلية البرامج المقدمة في مدارس الدمج من وجهة نظر التربويين ذوي العلاقة كالمعلمين، ومديري المدارس العاملين في المدارس الدامجة، مما يؤكد أن هناك فجوة نظرية وعملية تستدعي اجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تتناول تقييم البرامج المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة.

وتحديداً، تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة فاعلية البرامج والخدمات والممارسات المقدمة في المدارس الدامجة في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمديرين العاملين فيها حسب المعايير الوطنية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر المعلمين والمديرين حول واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة تعزى لمتغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والخبرة، والخبرة في الدمج؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1- التعرف على درجة فاعلية البرامج والخدمات والممارسات المقدمة في المدارس الدامجة في الأردن من وجهة نظر المعلمين العاملين فيها حسب المعايير الوطنية.

2- التعرف على الفروق في وجهات نظر المديرين والمعلمين حول واقع البرامج، والخدمات، والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة تعزى لمتغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والخبرة، والخبرة في الدمج.

**أهمية الدراسة:**

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها وهو: التعرف على واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن، نظراً لأهمية هذه البرامج في توفير خبرات التعلم للطلبة من ذوي الإعاقة. وتتمثل هذه الأهمية من خلال تناولها جانبين مهمين وهما:

**الأهمية النظرية:**

تبدو الأهمية النظرية من خلال ما تقدمه الدراسة من معلومات حول واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، وتقييمها واقع هذه البرامج والخدمات والممارسات في ضوء المعايير الوطنية. وقد تساهم نتائج هذه الدراسة في توظيف ما كتب من أدب نظري في المساعدة على تطوير برامج الدعم المقدمة في المدارس الدامجة في الأردن، مما ينعكس إيجابياً على المخرجات التعليمية للطلبة من ذوي الإعاقة.

**الأهمية العملية / التطبيقية:**

تبدو الأهمية التطبيقية فيما يترتب على نتائج الدراسة من فوائد عملية في ميدان التربية الخاصة، وتتمثل الأهمية التطبيقية فيما يأتي:

- يؤمل أن تقدم هذه الدراسة صورة حول واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة وتقييمها للواقع في ضوء المعايير الوطنية، مما يساعد التربويين في تطوير آليات وسياسات قادرة على تطوير تلك البرامج.
- سيستفيد من نتائج الدراسة الحالية المسؤولون التربويون من خلال الوقوف على واقع البرامج والخدمات المقدمة في المدارس الدامجة لذوي الإعاقة في ضوء المعايير الوطنية لمساعدتهم في وضع آليات وسياسات تربوية قادرة على تطوير جودة البرامج المقدمة في المدارس الدامجة في الأردن.
- ستوجه أنظار المهتمين، والدارسين، والباحثين إلى البحث في هذا المجال.
- تقدم الدراسة الحالية رؤية أوضح حول واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، وتقييمهم لواقعها في ضوء المعايير الوطنية، مما يساعد العاملين في التربية الخاصة والمسؤولين عن التعليم العام على التعاون فيما بينهما في تحسين وتطوير برامج الدمج المقدمة في عدد من المدارس المحدودة في الأردن من أجل تعميم هذه التجربة على مدارس أخرى في الأردن.

**حدود ومحددات الدراسة:**

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الدامجة في الأردن.
- **الحدود المكانية:** تقتصر الدراسة على المدارس المطبقة لبرامج الدمج في الأردن والتابعة لوزارة التربية والتعليم والمدارس الخاصة.
- **الحدود الزمانية:** تتمثل في الفترة الزمنية اللازمة لتطبيق الدراسة للعام الدراسي (2019/2018).

**مصطلحات الدراسة:**

تتبنى الدراسة المصطلحات الآتية:

**واقع البرامج:** هي ما يتم تطبيقه من إجراءات لضمان تنفيذ المعايير الوطنية للدمج في المدارس الأردنية الدامجة.

**الخدمات:** هي مجموعة النشاطات الداعمة لدمج الطلبة من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام.

**المدارس الدامجة:** وهي المدارس الحكومية العادية التي تقدم برامج دمج للطلبة من ذوي الإعاقة.

**الطلبة ذوي الإعاقة:** هم الطلبة الذين يعانون من إعاقات بصرية وسمعية وجسدية وعقلية خفيفة.

**الأردن:** هي إحدى دول حوض البحر الأبيض المتوسط، تقع في شمال غرب آسيا ويحدها من الشمال سوريا، ومن الغرب السعودية، ومن الغرب فلسطين ومن الشرق العراق وتبلغ مساحتها 89341 كيلومتر مربع.

**الدمج:** هو عبارة عن البرامج والخدمات التي تقدمها المدارس النظامية والمعلمون العاملونَ فيها من أجل ضمان أن الطلبة من ذوي الإعاقة يستطيعون الحصول على التعليم باستخدام المناهج المقدمة في مدارس التعليم العام مع توفير بعض التكييفات البيئة والتكنولوجية والتي تساعد الطلبة من ذوي الإعاقة في الحصول على خبرات التعلم مع أقرانهم العاديين (Gregory, 2018: 128).

**ويعرف إجرائياً:** على أنه مشاركة الطلبة العاديين وذوي الإعاقة في نشاطات التعلم في بيئة صفية قادرة على تلبية جميع احتياجاتهم الأكاديمية والاجتماعية بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.

**تعرف برامج الدمج إجرائياً:** على أنها مجموعة من الممارسات والعمليات التي تستخدمها المدرسة الدامجة من أجل تقديم خبرات تعلم في بيئات طبيعية للطلبة من ذوي الإعاقة.

**وتعرف معايير التقييم إجرائياً:** على أنها مجموعة الإجراءات المشتملة على تطبيق أدوات الدراسة على العينة وعلى برامج الدمج المقدمة في المدارس الدامجة بهدف تقييمها والحكم على فاعليتها ومدى تحقيقها لأهدافها التي وضعت من أجلها إضافةً إلى الحصول على الدرجة الكلية المتحصلة على أدوات تقييم برامج الدمج، والتي سيقوم بها الباحثان.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

ترى غريغوري (Gregory, 2018) أن الحصول على التعليم من الحقوق الإنسانية الأساسية والذي أصبحَ منذ بداية القرن العشرين أحد أهم القضايا التي اهتمَ بها التربويون. وأولت المؤسسات التربوية والدولية والوطنية اهتمامًا بالغًا نحو توفير فرص التعليم للطلبة على اختلاف قدراتهم العقلية والجسدية. ومع زيادة الدعم المقدم لفكرة أن التعليم حق أساسي لكل الناس، أصبح هناك بعض المفاهيم التربوية المحددة من أهمها دمج الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة.

ويذكر توريس، وكانوفا، وستارا (Torres, Kanova & Stara, 2016) إلى أن برامج الدمج للطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس النظامية حازت على الكثير من اهتمام الباحثين والتربويين في ميدان التربية الخاصة، نظراً لأنها توفر تجارب غنية لهذه الفئة من الطلبة، إذ إنها تمكنهم من التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم من العاديين وتنمي لديهم المهارات الاجتماعية، مما يساعدهم في تطوير الآليات المناسبة للتكيف النفسي والاجتماعي.

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

أما المعايير الخاصة بمنظمة اليونسكو (UNESCO, 2017)، فاشتملت على أربعة أبعاد، وهي:

1- **المفاهيم (Concepts):** والتي تشتمل على المبادئ التي توجه السياسات والممارسات والخطط التربوية نحو الدمج، وتتضمن أن يتم تصميم المناهج الوطنية المستخدمة في مدارس التعليم العام لتكون قادرة على الاستجابة الفاعلة لاحتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، وأن جميع الأطراف ذات العلاقة بالطلبة من ذوي الإعاقة وأسرهم في المدارس الدامجة يفهمون ويدعمون السياسة التربوية الهادفة إلى تعزيز مفاهيم الدمج في النظام التربوي، وأنَ تتوفر مجموعة من الأنظمة القادرة على مراقبة وجود ومشاركة الطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، والتأكد من تحصيلهم الدراسي.
2- **السياسة التربوية (Educational Policy):** وتتضمن أهمية أن تؤكدَ الوثائق الخاصة بالسياسة التربوية الوطنية على دمج الطلبة من ذوي الإعاقة، وأن يوفر القادة التربويون من مختلف المناصب الإدارية التربوية الممارسات القيادية الموجهة لدعم الدمج، وأنَ يضع القادة التربويون في مختلف المستويات القيادية الأهداف السياسة والتربوية التي تنمي وتعزز الممارسات التربوية المنسجمة مع مفاهيم الدمج، وأن يحارب القادة أي نوع من التمييز الموجه نحو عملية الدمج، إضافة إلى أن يتمكنوا من تجاوز الصعوبات المرتبطة بالممارسات التربوية التي لا تعزز عملية الدمج.
3- **الهيكل والأنظمة التربوية (Structure and Educational Systems):** إذ تشير إلى توفير ما يلزم من الأنظمة التي تحقق الدعم بضورة واضحة للطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، وتحقق التعاون بين العاملين في المدارس الدامجة مع جميع الطلبة من ذوي الإعاقة وأسرهم من أجل تنسيق السياسات والممارسات التربوية القادرة على تنمية الدمج، وأن يتم توفير الموارد البشرية والمالية وتوزيعها بشكلٍ عادل بين المدارس الدامجة، ووجود دور واضح لمؤسسات التربية الخاصة في دعم عملية الدمج.
4- **الممارسات التربوية (Educational Practices):** حيث تعمل المدارس الدامجة على تطوير استراتيجيات تعزز من إمكانية وصول الطلبة من ذوي الإعاقة للخدمات التربوية، وأن توفر المدارس الدامجة دعماً للطلبة الذين يعانونَ من انخفاض مستوى تحصيلهم، أو يتعرضون للتهميش أو الاستبعاد من الخدمات التربوية، وأن يحصلَ المعلمون والعاملون في المدارس الدامجة على التأهيل الكافي ليكونوا قادرين على الاستجابة بشكلٍ فاعل للاحتياجات المختلفة للطلبة من ذوي الإعاقة وخاصة في برامج إعداد المعلمين، وتوفير الدعم الكافي للمعلمين والعاملين في المدرسة من أجل الحصول على برامج تطوير مهني مختصة بممارسات الدمج.

وعمل المجلس الأعلى لشؤون المعوقين في الأردن على تطوير مجموعة من المعايير الوطنية الخاصة بتقييم برامج الدمج في المدارس الدامجة في الأردن (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2014)، والتي اشتملت على ما يأتي:

1- **الرؤية والرسالة:** يقصد بها الإطار الفكري والفلسفة التي تتبناها المؤسسة، والتي تشكل الأسس التي تعتمد عليها في اختيار أهدافها، وإجراءات تحقيق تلك الأهداف اعتماداً على قيم المجتمع وتوجهاته، ونتائج البحوث والدراسات العلمية، والاتفاقيات والمؤتمرات ذات الصلة بموضوع دمج وتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة.

2- **الإدارة المدرسية والموظفين:** وتشير الإدارة المدرسية إلى الإدارة المؤهلة القادرة على توجيه العملية التربوية والملتزمة بأهداف المدرسة، ورؤيتها التربوية، وفلسفتها الدامجة المتمكنة من توفير الإمكانيات الضرورية لتحقيق الأهداف من خلال الكوادر الرئيسية والمساندة التي تراعي معايير الممارسة المهنية والأخلاقية، وتسعى إلى تحسين ظروف المدرسة، وتشارك بنشاط في تخطيط وتنفيذ البرامج اللازمة لتحقيق مبادئ وأهداف الدمج. ويقصد بالموظفين: الكادر التربوي والتعليمي المسؤول عن تخطيط وتنفيذ برامج الدمج، بالإضافة إلى المستخدمين العاملين في المؤسسة.

3- **بيئة البرنامج:** وهي البيئة الفيزيائية وما تتطلبه من تعديلات لتتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.

4- **الممارسات التعليمية:** يقصد بها مجموعة الأنشطة والإجراءات والخدمات التعليمية والسلوكية التي تهدف إلى تحسين الأداء الشامل لبرامج الدمج مثل: التخطيط للتعليم، والتعديلات على المنهج، وطرق التقويم والتقييم، وآليات تطوير وتكييف أساليب التعليم.

5- **الخدمات الداعمة:** وهي مجموعة الأنشطة والإجراءات التي تركز على تقديم الخدمات المساندة مثل: خطط تعديل السلوك، وخدمات النطق واللغة، والعلاج الوظيفي، والعلاج الطبيعي، وغيرها من الخدمات المتعلقة بالطلبة ذوي الإعاقة.

6- **مشاركة الأسرة:** والتي تشير إلى إتاحة الفرص لأولياء الأمور للمشاركة في الأنشطة في تحديد سياسات المدرسة وبرامجها التوعوية والتثقيفية من خلال المشاركة في اللجان خاصة (لجان التربية الخاصة أو مجالس الأهالي) ومشاركتهم في الخطط العلاجية لأبنائهم ضمن قدراتهم وتوفير الإمكانيات اللازمة لهم للإسهام في عمليات التطوير والتحديث بشكل إيجابي.

وقد تناولت عدة دراسات واقع البرامج والخدمات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، حيث هدفت دراسة محمد (2011) إلى التعرف على مستوى الجودة الشاملة في برامج وخدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين، وكما تُدرك من وجهة نظر آباء ذوي الاحتياجات الخاصة. تكونت عينة الدراسة من (153) معلماً ومعلمة ومشرفاً ومديراً، ومن (316) أباً من آباء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المقيدين بالبرامج والمعاهد تم اختيارهم قصدياً. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس جودة خدمات التربية الخاصة. بينت النتائج أن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين، وكما تُدرك من وجهة نظر آباء ذوي الاحتياجات الخاصة، تتسم بالجودة. بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة خدمات التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص، ولصالح مشرف البرنامج؛ تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة (16) سنة فأكثر؛ وتبعاً لنوع الإعاقة، لصالح الإعاقة البصرية، ووجود فروق في جودة خدمات التربية الخاصة من وجهة نظر الآباء تعزى لمتغير نوع إعاقة الابن، لصالح الإعاقة العقلية.

وهدفت دراسة الخطيب، والزعبي، وعبدالرحمن (2012) إلى تقييم البرامج والخدمات التربوية في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية وفقاً للمعايير العالمية. تكونت عينة الدراسة من (100) مركز ومؤسسة. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس مستوى البرامج والخدمات في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية. بينت النتائج إلى أن مستوى فاعلية البرامج والخدمات في مؤسسات مراكز الإعاقة الفكرية كان مرتفعاً.

في حين هدفت دراسة السريع (2014) في الأردن إلى تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية واضطراب التوحد في ضوء معايير الجودة الأردنية. تكونت عينة الدراسة من (160) مؤسسة ومركزاً يقومون على تقديم البرامج والخدمات التربوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية وذوي اضطراب التوحد. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس معايير الاعتماد الخاص لمؤسسات وبرامج الإعاقة العقلية. أظهرت النتائج أن درجة فاعلية البرامج والخدمات المقدمة كان مرتفعاً، في حين أن البيئة التعليمية، والتقييم، والإدارة، والعاملين كانت درجة فاعليتهم متوسطة، في حين كانت درجة فاعلية كل من (الرؤية، والفكر، والرسالة، ومشاركة ودعم وتمكين الأسرة، والدمج والخدمات الانتقالية، والتقييم الذاتي) منخفضة.

وقام الظفري، والحراصية (2015) بدراسة في سلطنة عُمان هدفت إلى تقييم مدى توفر المعايير العالمية المتصلة بجودة الخدمات التربوية المقدمة لذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر الطلبة والتربويين المقدمين للخدمات. تكونت عينة الدراسة من (60) تربوياً و(6) طلبة. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس تقييم جودة الخدمات التربوية. أظهرت النتائج أن جودة الخدمات التربوية كان متوسطاً من وجهة نظر المعلمين والإداريين، كما أظهرت النتائج أن جودة الخدمات التربوية كان منخفضاً من وجهة نظر الطلبة.

كما وأجرى ود وعرفة (2015) بدراسة في السعودية هدفت إلى تقييم واقع الخدمات المساندة المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة في جامعة المجمعة. وتكونت عينة الدراسة من (13) طالباً وطالبة من طلبة ذوي الإعاقة و(52) من أعضاء هيئة التدريس والمرشدين النفسيين اختيروا قصدياً. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى واقع الخدمات المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة في جامعة المجمعة كان متوسطاً من وجهة نظر الطلبة، بينما كان مرتفعاً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمرشدين. بينت النتائج وجود فروق تعزى إلى الجنس، ولصالح الإناث، في تصورات أفراد عينة الدراسة حول واقع الخدمات المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة.

وهدفت الدراسة التي أجراها المكانين والصمادي (2016) في الأردن إلى تقييم برامج التربية الخاصة المقدمة في مرحلة الطفولة المبكرة بالاستناد إلى المؤشرات النوعية العالمية. اشتملت عينة الدراسة على (30) من برامج التربية الخاصة التي تستهدف الأطفال في الطفولة المبكرة في القطاعين الحكومي والخاص. وتم تطوير مقياس للمؤشرات النوعية لتقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التزام برامج التربية الخاصة في الأردن في مرحلة الطفولة المبكرة من المؤشرات النوعية العالمية كان متوسطاً. وجاء بعد التقييم في المرتبة الأولى، تلاه بُعدي الخدمات والبرامج والسياسات، وبعدي الإدارة والعاملين والبيئة التعليمية، وبعد دعم وتمكين الأسرة، وبعد الدمج والخدمات الانتقالية، وبعد التقييم الذاتي، وبعد الممارسات المهنية الأخلاقية، وعلى التوالي.

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

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

وقامت سيغستاد (Sigstad, 2017) بدراسة في النرويج هدفت إلى تقييم برامج دمج الطلبة من ذوي الإعاقات العقلية الخفيفة، والتعرف على أهم التحديات والصعوبات التي تواجهها برامج الدمج. تكونت عينة الدراسة من (9) من المعلمين والمعلمات اختيروا من ثلاث مدارس دامجة. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المقابلة المفتوحة، وتحليل الاستجابات المقدمة من المعلمين

والمعلمات باستخدام تحليل المحتوى. بينت نتائج الدراسة أن برامج دمج الطلبة من ذوي الإعاقات العقلية الخفيفة كانت ناجحة بدرجة كبيرة بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الخفيفة. أظهرت النتائج أن التحديات والصعوبات التي تواجهها برامج الدمج كانت مرتبطة بالبيئة التنظيمية للمدرسة، وانخفاض مستوى التقدير الذاتي لدى الطلبة من ذوي الإعاقات العقلية الخفيفة في القدرة على مجاراة الطلبة العاديين، وعدم توفر التسهيلات البيئية اللازمة للدمج الناجح للطلبة من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.

أجرى مكينا، وسوليس، وبرهام وآدمسون (Mckenna, Solis, Brigham & Adamson, 2018) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التعرف على جودة خدمات التربية الخاصة المقدمة ضمن برامج الدمج للطلبة من ذوي الاضطرابات الانفعالية. تكونت عينة الدراسة من (18) من المعلمين العاملين في عدد من المدارس التي توفر برامج الدمج للطلبة من ذوي الاضطرابات الانفعالية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة برامج دمج الطلبة من ذوي الاضطرابات الانفعالية كان مرتفعاً من وجهة نظر المعلمين. وبينت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس في تصورات المعلمين، ووجود فروق تعزى إلى الخبرة التدريسية، ولصالح ذوي الخبرة الأعلى.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة يلاحظ تعدد أهدافها حيث هدفت دراسة المكانين والصمادي (2016) إلى تقييم برامج التربية الخاصة المقدمة في مرحلة الطفولة المبكرة بالاستناد إلى المؤشرات النوعية العالمية. وهدفت دراسة فلاشو وفيسا (Vlachou & Fyssa, 2016) إلى التعرف على واقع وممارسات برامج الدمج المقدمة للطلبة لذوي الإعاقة في المدارس الحكومية. في حين تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن. ومن حيث العينات المستخدمة فقد استخدمت دراسة الخطيب، والزعبي، وعبدالرحمن (2012) عينة من مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية، وعمدت دراسة مارتينز فيرتو (Martinez-Virto, 2017) غلى استخدام عينة من برامج الدمج الاجتماعي المقدمة للأشخاص من ذوي الإعاقات المختلفة. في حين تقوم الدراسة الحالية على استخدام عينة من المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الدامجة.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها لموضوع واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في استخدامها كأداة لمقارنة نتائج تلك الدراسات مع الدراسة الحالية، والوصول إلى نتائج ستفتح المجال أمام دراسات مستقبلية أخرى لتناول جوانب أخرى حول المدارس الدامجة لذوي الاحتياجات الخاصة.

## الطريقة والإجراءات:

### منهج الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي المستند إلى الاستبانة.

### مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الدامجة في الأردن، والموزعين على (29) مدرسة في المملكة، والبالغ عددهم (29) مديراً ومديرة و(580) معلماً ومعلمة، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2019/2018. في حين بلغ حجم عينة الدراسة (22) مديراً ومديرة تم اختيارهم قصدياً و(97) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من المدارس الدامجة في الأردن. والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها.

**جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة**

| المتغير | الفئات | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 39 | 32.8 |
| | انثى | 80 | 67.2 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| المسمى الوظيفي | مدير | 22 | 18.5 |
| | معلم | 97 | 81.5 |
| المؤهل العلمي | بكالوريس | 52 | 43.7 |
| | دراسات عليا | 67 | 56.3 |
| الخبرة | أقل من 5 سنوات | 23 | 19.3 |
| | من 5–10 سنوات | 49 | 41.2 |
| | من 11– 15 سنة | 23 | 19.3 |
| | أكثر من 15 سنة | 24 | 20.2 |
| الخبرة في الدمج | أقل من 5 سنوات | 42 | 35.3 |
| | من 5–10 سنوات | 75 | 63 |
| | أكثر من 10 سنوات | 2 | 1.7 |
| المجموع | | 100 | %100 |

يظهر الجدول (1) أن توزيع عينة الدراسة من حيث الجنس، بلغت فيها نسبة الذكور (32.8%) بينما بلغت نسبة الإناث (67.2%)، أما من حيث متغير المسمى الوظيفي فقد بلغت نسبة المديرين (18.5%) في حين بلغت نسبة المعلمين (81.5%)، وفيما يتعلق بالمؤهل العلمي، فيشير الجدول إلى أن نسبة حملة شهادة البكالوريس (43.7%)، بينما بلغت نسبة حملة شهادة الدراسات العليا (56.3%)، وفيما يتعلق بالخبرة، فقد بلغت نسبة من خبرتهم أقل من (5) سنوات (19.3%)، ومن بلغت خبرتهم (5–10 سنوات) (41.2%)، أما من تراوحت خبرتهم (11–15 سنة) فقد بلغت نسبتهم (19.3%)، وأكثر من (15) سنة بلغت (20.2%)، وقد بلغ توزيع عينة الدراسة فيما يتعلق بمتغير الخبرة في الدمج لمن خبرتهم أقل من (5) سنوات (35.3%)، ومن خبرتهم (5–10) سنوات (63%)، أما من بلغت خبرتهم أكثر من (10) سنوات (1.7%).

**أداة الدراسة**

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة من أجل بناء مقياس المعايير الوطنية. وقد تكون مقياس المعايير الوطنية من (108) فقرة موزعة على (6) مجالات هي: الرؤية والرسالة، الإدارة المدرسية والموظفين، بيئة البرنامج، الممارسات التعليمية، الخدمات الداعمة، مشاركة الأسرة.

**أولاً: الصدق الظاهري**

لأغراض الدراسة الحالية، تم التحقق من دلالات صدق محتوى مقياس المعايير الوطنية من خلال عرضه بصورته الأولية على (11) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في التربية الخاصة، وعلم النفس، والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية؛ وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحكمين للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة وبيئتها الجديدة، وتم التحكيم وفق المعايير الآتية: ملائمة الفقرات للمقياس، وسلامة صياغة الفقرات، ومدى وضوح المعنى من الناحية اللغوية. وأخذ الباحثان بالتعديلات المقترحة التي يوافق عليها (80%) من المحكمين، وتم العمل على إخراج المقياس بصورته النهائية.

**صدق بناء مقياس المعايير الوطنية**

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم استخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (20) معلماً ومعلمة و(7) من مديري المدارس الدامجة، حيث تم تحليل فقرات

المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، إذ يمثل معامل الارتباط هنا دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.45–0.90)، ومع المجال (0.46–0.93) والجدول التالي يبين ذلك.

**جدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .86(**) | .49(*) | 37 | .48(*) | .49(*) | 73 | .81(**) | .69(**) |
| 2 | .74(**) | .45(*) | 38 | .67(**) | .77(**) | 74 | .76(**) | .81(**) |
| 3 | .46(*) | .46(*) | 39 | .62(**) | .72(**) | 75 | .76(**) | .81(**) |
| 4 | .72(**) | .69(**) | 40 | .59(**) | .49(*) | 76 | .53(*) | .56(*) |
| 5 | .79(**) | .57(**) | 41 | .53(*) | .82(**) | 77 | .53(*) | .58(**) |
| 6 | .72(**) | .50(*) | 42 | .51(*) | .52(*) | 78 | .72(**) | .78(**) |
| 7 | .74(**) | .50(*) | 43 | .65(**) | .78(**) | 79 | .74(**) | .76(**) |
| 8 | .71(**) | .56(*) | 44 | .62(**) | .72(**) | 80 | .85(**) | .73(**) |
| 9 | .53(*) | .45(*) | 45 | .55(*) | .62(**) | 81 | .82(**) | .72(**) |
| 10 | .63(**) | .45(*) | 46 | .51(*) | .56(*) | 82 | .74(**) | .77(**) |
| 11 | .54(*) | .62(**) | 47 | .52(*) | .53(*) | 83 | .87(**) | .82(**) |
| 12 | .77(**) | .79(**) | 48 | .64(**) | .52(*) | 84 | .85(**) | .86(**) |
| 13 | .49(*) | .58(**) | 49 | .47(*) | .53(*) | 85 | .87(**) | .86(**) |
| 14 | .68(**) | .62(**) | 50 | .49(*) | .51(*) | 86 | .67(**) | .52(*) |
| 15 | .68(**) | .70(**) | 51 | .48(*) | .53(*) | 87 | .48(*) | .49(*) |
| 16 | .60(**) | .60(**) | 52 | .65(**) | .50(*) | 88 | .49(*) | .49(*) |
| 17 | .73(**) | .49(*) | 53 | .71(**) | .59(**) | 89 | .49(*) | .47(*) |
| 18 | .58(**) | .50(*) | 54 | .89(**) | .81(**) | 90 | .85(**) | .86(**) |
| 19 | .65(**) | .78(**) | 55 | .93(**) | .85(**) | 91 | .85(**) | .86(**) |
| 20 | .60(**) | .61(**) | 56 | .82(**) | .77(**) | 92 | .82(**) | .73(**) |
| 21 | .63(**) | .53(*) | 57 | .93(**) | .85(**) | 93 | .76(**) | .68(**) |
| 22 | .66(**) | .48(*) | 58 | .82(**) | .77(**) | 94 | .87(**) | .89(**) |

| رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 23 | .65(**) | .45(*) | 59 | .92(**) | .81(**) | 95 | .89(**) | .90(**) |
| 24 | .63(**) | .59(**) | 60 | .92(**) | .81(**) | 96 | .71(**) | .71(**) |
| 25 | .71(**) | .60(**) | 61 | .92(**) | .81(**) | 97 | .80(**) | .68(**) |
| 26 | .65(**) | .45(*) | 62 | .68(**) | .74(**) | 98 | .49(*) | .50(*) |
| 27 | .65(**) | .65(**) | 63 | .77(**) | .80(**) | 99 | .85(**) | .86(**) |
| 28 | .67(**) | .57(**) | 64 | .77(**) | .70(**) | 100 | .74(**) | .56(*) |
| 29 | .65(**) | .45(*) | 65 | .83(**) | .82(**) | 101 | .69(**) | .66(**) |
| 30 | .53(*) | .47(*) | 66 | .66(**) | .75(**) | 102 | .68(**) | .61(**) |
| 31 | .76(**) | .67(**) | 67 | .90(**) | .87(**) | 103 | .78(**) | .69(**) |
| 32 | .58(**) | .46(*) | 68 | .77(**) | .79(**) | 104 | .67(**) | .56(*) |
| 33 | .53(*) | .48(*) | 69 | .87(**) | .80(**) | 105 | .73(**) | .54(*) |
| 34 | .69(**) | .50(*) | 70 | .87(**) | .76(**) | 106 | .70(**) | .57(**) |
| 35 | .51(*) | .46(*) | 71 | .49(*) | .51(*) | 107 | .81(**) | .74(**) |
| 36 | .51(*) | .52(*) | 72 | .52(*) | .54(*) | 108 | .81(**) | .70(**) |

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

**جدول (3): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية**

| | SA1 | SA2 | SA3 | SA4 | SA5 | SA6 | A |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SA1 | 1 | | | | | | |
| SA2 | .632(**) | 1 | | | | | |
| SA3 | .750(**) | .508(*) | 1 | | | | |
| SA4 | .514(*) | .768(**) | .736(**) | 1 | | | |
| SA5 | .732(**) | .693(**) | .577(**) | .787(**) | 1 | | |
| SA6 | .547(*) | .552(*) | .671(**) | .686(**) | .768(**) | 1 | |
| كلي | .598(**) | .885(**) | .618(**) | .936(**) | .877(**) | .762(**) | 1 |

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

**ثبات مقياس المعايير الوطنية**

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (20) معلماً ومعلمة و(7) من مديري المدارس الدامجة حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول أدناه يبين هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.

**جدول (4): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا**

| المجالات | الاتساق الداخلي |
|---|---|
| SA1 | 0.84 |
| SA2 | 0.92 |
| SA3 | 0.88 |
| SA4 | 0.95 |
| SA5 | 0.94 |
| SA6 | 0.89 |
| كلي | 0.96 |

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة فاعلية البرامج والخدمات والممارسات المقدمة في المدارس الدامجة في الأردن من وجهة نظر المعلمين العاملين فيها حسب المعايير الوطنية؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة لفاعلية البرامج والخدمات والممارسات المقدمة في المدارس الدامجة في الأردن من وجهة نظر المعلمين العاملين فيها حسب المعايير الوطنية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

**جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية البرامج والخدمات والممارسات المقدمة في المدارس الدامجة في الأردن من وجهة نظر المعلمين العاملين فيها حسب المعايير الوطنية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | بيئة البرنامج | 2.14 | 0.55 | متوسطة |
| 2 | الإدارة المدرسية والموظفين | 2.13 | 0.65 | متوسطة |
| 3 | مشاركة الأسرة | 2.08 | 0.72 | متوسطة |
| 4 | البيئة التعليمية | 1.99 | 0.71 | متوسطة |
| 5 | الرؤية والرسالة | 1.94 | 0.68 | متوسطة |
| 6 | الخدمات الداعمة | 1.85 | 0.61 | متوسطة |
| **المقياس ككل** | | 2.02 | 0.63 | متوسطة |

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.85-2.14)، حيث جاء مجال بيئة البرنامج في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.14)، بينما جاء مجال الخدمات الداعمة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.85)، وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (2.02).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

**المجال الأول: الرؤية والرسالة**

**جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالرؤية والرسالة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | يتوافر للمؤسسة رؤية ورسالة واضحة ومكتوبة. | 2.58 | 0.80 | كبيرة |
| 2 | 2 | الرؤية والرسالة معروفة لجميع العاملين في المؤسسة. | 2.30 | 0.94 | متوسطة |
| 3 | 7 | يتوافر في المؤسسة وثائق مكتوبة عن البرامج الدامجة (الأهداف، شروط القبول). | 2.01 | 0.96 | متوسطة |
| 4 | 3 | تشارك / شاركت الأطراف المعنية بصياغة الرؤية. | 1.78 | 0.96 | متوسطة |
| 5 | 4 | يوجد التزام واضح من الإدارة بتحقيق الرؤية والرسالة. | 1.67 | 0.94 | متوسطة |
| 6 | 6 | يتم وضع برنامج تنفيذي لتحقيق الأهداف. | 1.66 | 0.92 | قليلة |
| 7 | 5 | يتم مراجعة الرؤية والرسالة والأهداف بصورة دورية للاستجابة للمتغيرات. | 1.55 | 0.88 | قليلة |
| | | الرؤية والرسالة | 1.94 | 0.68 | متوسطة |

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.55-2.58)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يتوافر للمؤسسة رؤية ورسالة واضحة ومكتوبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.58)، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "يتم مراجعة الرؤية والرسالة والأهداف بصورة دورية للاستجابة للمتغيرات" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.55). وبلغ المتوسط الحسابي للرؤية والرسالة ككل (1.94). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَ برامج الدمج في الأردن لا تزال في بدايتها، وأن المعايير الوطنية المستخدمة في الدراسة الحالية تتطلب امتلاك المدرسة الدامجة لمجموعة من الإمكانات المادية والبشرية التي تفتقرها معظم المدارس الدامجة. كما ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدراسة الحالية قد استخدمت عينة من المعلمين العاديين الذين لا يمتلكونَ المهارة الكافية للحكم على واقع برامج وخدمات الدمج المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة نتيجةً لعدم اطلاعهم على المعايير الوطنية للحكم على فاعلية هذه البرامج، مما يعني أنهم غير قادرين على إطلاق أحكام موضوعية تعكس الواقع الحقيقي لبرامج وخدمات الدمج. وتختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة السريع (2014) والتي بينت أن درجة فاعلية كل من الرؤية والفكر والرسالة كانت منخفضة.

**المجال الثاني: الإدارة المدرسية والموظفين**

**جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالإدارة المدرسية والموظفين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 16 | يوجد رئيس قسم / أو منسق / أو مشرف / أو موجه لقسم التربية الخاصة. | 2.90 | 0.44 | كبيرة |
| 2 | 23 | لا يتجاوز نصاب معلمة التربية الخاصة 25 حصة أسبوعياً. | 2.63 | 0.75 | كبيرة |
| 3 | 22 | توفر المدرسة جداول حصص تسمح بالتنسيق بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي المواد الأخرى. | 2.59 | 0.79 | كبيرة |
| 4 | 26 | يتوافر في المدرسة نظام لحفظ واسترجاع المعلومات الخاصة بالطالب. | 2.54 | 0.84 | كبيرة |
| 5 | 17 | يتوافر في المدرسة لجنة لقبول الطلبة ذوي الإعاقة تتكون في الأغلب من مدير/ة المرحلة ومنسق/ة القسم ومعلم/ة التربية الخاصة ومعلم/ة الصف العادي. | 2.46 | 0.89 | كبيرة |
| 5 | 21 | تطبق الإدارة أسس النجاح والرسوب الخاص بالطلبة ذوي الإعاقة الواردة في تعليمات وزارة التربية والتعليم وتطلع المعلمين والأسر عليها. | 2.46 | 0.89 | كبيرة |
| 7 | 8 | تتبنى الإدارة سياسة دمج واضح متخصصة للمعلمين والأهالي وتحدد الحالات التي تستطيع قبولها ضمن برنامج الدمج المعتمد لديها. | 2.30 | 0.90 | متوسطة |
| 7 | 14 | يتم تقييم الطلبة ذوي الإعاقة من قبل فريق متعدد التخصصات ويحتفظ بالتقرير التشخيصي في ملف الطالب. | 2.30 | 0.96 | متوسطة |
| 9 | 13 | تقوم إدارة المدرسة بتوفير أدوات تشخيصية ملائمة واختبارات مقننة (معيارية ومحكية). | 2.27 | 0.96 | متوسطة |
| 10 | 9 | تقوم إدارة المدرسة بتحديد احتياجات برنامج الدمج مثل البرامج التدريبية للمعلمين والتكييفات البيئية. | 2.14 | 0.96 | متوسطة |
| 11 | 12 | تستخدم إدارة المدرسة أساليب تقييمية متنوعة لتطوير الخدمات الدامجة. | 2.12 | 0.98 | متوسطة |
| 12 | 10 | تضع المدرسة خططاً تطويرية تبين فيها احتياجات المدرسة اللازمة للدمج. | 1.97 | 0.99 | متوسطة |
| 13 | 24 | يطلع فريق الدمج على ملف الطالب الطبي. | 1.94 | 1.00 | متوسطة |
| 13 | 25 | يطلع معلمو الصف العادي ومعلمو قسم التربية الخاصة على الملف التراكمي للطالب. | 1.94 | 1.00 | متوسطة |

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 14 | 15 | يتوافر في المدرسة برنامج لتهيئة وتثقيف المعلمين والطلبة وذويهم بخصوص برنامج الدمج. | 1.91 | 1.00 | متوسطة |
| 15 | 27 | تتوافر أساليب تقييم خاصة لأداء معلمي المواد المختلفة. | 1.90 | 0.99 | متوسطة |
| 16 | 28 | تتوافر في المدرسة مصادر تعليمية وتعلمية لقسم التربية الخاصة. | 1.88 | 0.99 | متوسطة |
| 17 | 20 | يوجد عقد تشاركي بين الإدارة وقسم التربية الخاصة والأسرة يوضح دور الأطراف المعنية في العملية التربوية ومسؤولياتها. | 1.85 | 0.99 | متوسطة |
| 18 | 18 | يتم التعرف إلى الميول المهنية للطلبة ذوي الإعاقة. | 1.64 | 0.94 | قليلة |
| 18 | 19 | يتوافر برنامج للتدخل المبكر. | 1.64 | 0.94 | قليلة |
| 20 | 11 | يتوافر برنامج تدريبي للكوادر العاملة في برنامج الدمج. | 1.41 | 0.80 | قليلة |
| | | الإدارة المدرسية والموظفين | 2.13 | 0.65 | متوسطة |

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.41–2.90)، حيث جاءت الفقرة رقم (16) والتي تنص على "يوجد رئيس قسم/ أو منسق/ أو مشرف/ أو موجه لقسم التربية الخاصة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.90)، بينما جاءت الفقرة رقم (11) ونصها "يتوافر برنامج تدريبي للكوادر العاملة في برنامج الدمج" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.41). وبلغ المتوسط الحسابي للإدارة المدرسية والموظفين ككل (2.13). ويمكن تفسير هذه النتيجة أنَ الإدارة المدرسية والموظفين العاملين في المدارس ليس لديهم الاطلاع الكافي على برامج وخدمات الدمج، وأنهم أكثر اطلاعاً على ما تقدمه المدارس الدامجة للطلبة من ذوي الإعاقة، وهذا يجعلهم يطلبون مستويات أعلى من الفاعلية نظراً لإدراكهم لأهمية هذا النوع من البرامج والخدمات لتنمية الطلبة من ذوي الإعاقة في مختلف الجوانب الشخصية، والانفعالية، والجسمية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة السريع (2014) والتي بينت أن درجة فاعلية الإدارة والعاملين كانت متوسطة.

**المجال الثالث: بيئة البرنامج**

**جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة ببيئة البرنامج مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 42 | يتم تدوين المعلومات الخاصة بالطوارئ لجميع الطلبة الذين تم دمجهم (مثل: اسم الطبيب ورقمه، أرقام الأب والأم) ويتم وضعها في مكان يسهل الوصول إليه ويتم إبلاغ جميع العاملين بمكانه (يفضل أن يوجد عند سكرتيرة المرحلة التي يدرس فيها الطالب). | 2.75 | 0.66 | كبيرة |
| 2 | 30 | لا تزيد نسبة الطلبة ذوي الإعاقة الذين تم دمجهم عن 15% من عدد الطلبة الكلي في الصف. | 2.72 | 0.67 | كبيرة |
| 3 | 35 | يتوافر تجهيزات مناسبة في غرفة المصادر مثل: أثاث آمن، الوسائل التعليمية، جهاز حاسوب. | 2.71 | 0.71 | كبيرة |
| 4 | 29 | يلتحق الطلبة الذين تم دمجهم في مراحل دراسية تتناسب وأعمارهم الزمنية. | 2.63 | 0.77 | كبيرة |

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 33 | لا تقل مساحة غرفة المصادر عن 6×8م. | 2.55 | 0.84 | كبيرة |
| 6 | 36 | تقع غرفة المصادر في مكان مناسب ويخدم جميع الفئات وأقسام المدرسة. | 2.53 | 0.86 | كبيرة |
| 7 | 46 | يتوافر محفزات معنوية ومادية مدروسة لدى الصف العادي. | 2.51 | 0.87 | كبيرة |
| 8 | 32 | لا تقل مساحة الغرفة الصفية عن 6×8م. | 2.48 | 0.88 | كبيرة |
| 9 | 37 | يتم توزيع الطلبة ذوي الإعاقة بالتساوي بين الصفوف العادية. | 2.40 | 0.92 | كبيرة |
| 10 | 34 | تقع الغرفة الصفية الدامجة بالقرب من المرافق والخدمات في الطوابق السفلية. | 2.07 | 1.00 | متوسطة |
| 11 | 43 | يتم توفير الأدوات والأجهزة المساعدة والوسائل التربوية التعليمية، والمناهج المحوسبة، والمناهج المعدلة...، أفلام توضيحية، مناهج متعددة. | 2.05 | 1.00 | متوسطة |
| 12 | 40 | تراعي البيئة الفيزيائية المدرسية شروط السلامة العامة. | 1.91 | 1.00 | متوسطة |
| 13 | 44 | يتم تدريب مقدمي الخدمة على استخدام الأدوات والأجهزة المساعدة الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة. | 1.89 | 1.00 | متوسطة |
| 14 | 45 | يتوافر لدى المعلمين كافة دورة في الإنعاش الرئوي والإسعافات الأولية. | 1.70 | 0.96 | متوسطة |
| 15 | 31 | لا يزيد عدد الطلبة الكلي للصف الذي يضم طالباً من الطلبة ذوي الإعاقة عن 20 طالباً. | 1.68 | 0.95 | متوسطة |
| 16 | 41 | يتوافر قاعات رياضية مجهزة ومعدة تناسب الطلبة ذوي الإعاقة. | 1.54 | 0.89 | قليلة |
| 17 | 38 | يتوافر في حافلات نقل الطلبة تجهيزات تضمن أمن الطلبة وسلامتهم. | 1.19 | 0.58 | قليلة |
| 18 | 39 | تتوافر مشرفة باص مؤهلة ومدربة. | 1.14 | 0.52 | قليلة |
| | | بيئة البرنامج | 2.14 | 0.55 | متوسطة |

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.14–2.75)، حيث جاءت الفقرة رقم (42) والتي تنص على "يتم تدوين المعلومات الخاصة بالطوارئ لجميع الطلبة الذين تم دمجهم (مثل: اسم الطبيب ورقمه، أرقام الأب والأم) ويتم وضعها في مكان يسهل الوصول إليه ويتم إبلاغ جميع العاملين بمكانه (يفضل أن يوجد عند سكرتيرة المرحلة التي يدرس فيها الطالب)" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.75)، بينما جاءت الفقرة رقم (39) ونصها "تتوافر مشرفة باص مؤهلة ومدربة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.14). وبلغ المتوسط الحسابي لبيئة البرنامج ككل (2.14). ويمكن تفسير هذه النتيجة أنَ المعلمين يعانون مشكلاتٍ مختلفة مرتبطة بالطلبة العاديين ومن ذوي الإعاقة، إذ تعاني المدارس الحكومية في الأردن من ظروف قاسية نتيجةً للوضع الاقتصادي المتردي والذي ينعكس على المدارس الحكومية، كما وأنَ توفير بيئة فاعلة لبرامج وخدمات الدمج يتطلب التأهيل المهني لعدد من الأشخاص الذين يتعاملون مع الطلبة من ذوي الإعاقة، وهذا ما تفتقره المدارس

الحكومية الدامجة في الأردن. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة السريع (2014) والتي بينت أن درجة فاعلية البيئة التعليمية كانت متوسطة.

**المجال الرابع: الممارسات التعليمية**

**جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالممارسات التعليمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 71 | يتم إجلاس الطلبة في الصف بصورة تتيح لهم السمع والرؤية بشكل واضح حسب حاجة كل طالب. | 2.74 | 0.67 | كبيرة |
| 2 | 47 | يقوم معلم الصف العادي أو الأهل بملاحظة الاختلاف في أداء الطالب. | 2.62 | 0.77 | كبيرة |
| 3 | 68 | التنويع في أساليب التعليم (تعليم فردي إلى ثنائي ومجموعات صغيرة وانتهاء بمشاركة الطلبة كافة حسب حاجة الطالب بالإضافة إلى تعليم الأقران. | 2.59 | 0.81 | كبيرة |
| 3 | 77 | يتم تحديد نصاب معين للحصص ضمن جدول ثابت. | 2.59 | 0.80 | كبيرة |
| 5 | 67 | يراعي المعلمون كافة في طريقة تدريسهم تنوع احتياجات الطلبة عن طريق استخدام وسائل بصرية وحسية وحركية مع تدريبهم على ذلك. | 2.48 | 0.88 | كبيرة |
| 6 | 72 | يتواصل المعلمون مع الطلبة بطرق تحفظ كرامة الطلبة وتزيد الروابط الإيجابية بينهم. | 2.42 | 0.90 | كبيرة |
| 7 | 49 | يقوم معلم الصف العادي أو الأهل بتحويل الطالب إلى قسم التربية الخاصة في حال لم تثمر إجراءات ما قبل الإحالة. | 2.26 | 0.97 | متوسطة |
| 8 | 48 | يقوم منسق القسم بتنفيذ إجراءات ما قبل الإحالة بالتنسيق مع المعلمين المعنيين. | 2.24 | 0.97 | متوسطة |
| 9 | 51 | يتم أخذ موافقة ولي أمر الطالب على إجراءات التقييم. | 2.22 | 0.98 | متوسطة |
| 10 | 73 | يوفر المعلم خبرات نجاح للطلبة ذوي الإعاقة ويعطيهم فرصة للمشاركة الصفية ويعطي الطالب فرصاً للمشاركة الصفية بشكل يتناسب مع قدراته. | 2.18 | 0.99 | متوسطة |
| 11 | 52 | يتم إجراء التقييم الرسمي وغير الرسمي ويتم إطلاع أولياء الأمور على نتائج التقييم. | 2.03 | 1.00 | متوسطة |
| 12 | 53 | يتم إجراء مسح سمعي ونطقي لغوي أولي لجميع الطلاب في المرحلة الأساسية الدنيا. | 2.01 | 1.01 | متوسطة |
| 13 | 50 | يقوم منسق القسم بالتعاون مع الإدارة بالاتصال بولي أمر الطالب لتحديد موعد تقييم الطالب. | 1.99 | 1.01 | متوسطة |
| 13 | 54 | يتم تطوير برنامج تربوي فردي لكل طالب بناءً على نتائج التقييم. | 1.99 | 1.01 | متوسطة |
| 15 | 78 | يشارك الطلبة ذوي الإعاقة بالأنشطة اللامنهجية الخارجية مثل الرحلات، الحفلات... | 1.94 | 1.00 | متوسطة |
| 15 | 79 | تتوافر آلية واضحة لدى المعلمين وأسر طلبة ذوي الإعاقة عن كيفية انسحاب الطالب من برنامج الدمج. | 1.94 | 1.00 | متوسطة |

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 17 | 55 | تتناسب الأهداف الأكاديمية في الخطة التربوية الفردية مع مستوى أداء الطالب الحالي. | 1.91 | 1.00 | متوسطة |
| 17 | 76 | يتم عقد اجتماعات إدارية دورية ومجدولة بين معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين للتواصل بشان الطلبة ذوي الإعاقة كل اسبوعين. | 1.91 | 0.99 | متوسطة |
| 19 | 66 | يتوافر في المدرسة برنامج للزيارات المنزلية لمتابعة تنفيذ خطة الطالب. | 1.89 | 1.00 | متوسطة |
| 20 | 69 | يقوم المعلم العادي بتحضير وإعداد الأنشطة الخاصة بذوي الإعاقة بشكل مسبق وبالتنسيق مع معلم التربية الخاصة. | 1.88 | 0.99 | متوسطة |
| 21 | 59 | تتضمن الخطة التعليمية مهارات مجالات تعديل السلوك عند الحاجة. | 1.86 | 0.99 | متوسطة |
| 22 | 70 | تجري التعديلات أو إعداد منهاج مرادف على منهاج الطالب استناداً إلى نتائج تقييم فريق الخطة التربوية الفردية وبالتنسيق بين معلم التربية الخاصة والمعلم العادي. | 1.82 | 0.98 | متوسطة |
| 23 | 60 | تتضمن الخطة التعليمية للطالب أهدافاً تركز على تعليم مهارة اتخاذ القرار عند الحاجة. | 1.79 | 0.98 | متوسطة |
| 24 | 57 | تتضمن الخطة التعليمية مهارات حركية ومهارات تآزر بصري حركي عند الحاجة. | 1.76 | 0.98 | متوسطة |
| 25 | 61 | تتضمن الخطة التعليمية للطالب أهدافاً تتعلق بتطوير مهارة التفاعل والتواصل مع الأقران وغيرها من المهارات الاجتماعية عند الحاجة. | 1.75 | 0.97 | متوسطة |
| 26 | 58 | تتضمن الخطة التعليمية مهارات حياتية واستقلالية عند الحاجة. | 1.74 | 0.97 | متوسطة |
| 27 | 74 | تتوافر مفكرة / أجندة تواصل يومية بين قسم التربية الخاصة والأسرة. | 1.73 | 0.96 | متوسطة |
| 28 | 56 | تتضمن الخطة التعليمية مهارات العناية بالذات عند الحاجة. | 1.70 | 0.96 | متوسطة |
| 29 | 65 | يتوافر برنامج للكشف عن اهتمامات الطلاب الأكاديمية والمهنية. | 1.68 | 0.95 | متوسطة |
| 30 | 75 | تتوافر نماذج تواصل بين معلم التربية الخاصة ومعلم الصف العادي. | 1.61 | 0.92 | قليلة |
| 31 | 62 | يتم مراجعة الخطة التربوية الفردية خلال فترات دورية قد تتمثل بفترة شهرين. | 1.47 | 0.86 | قليلة |
| 31 | 64 | يتوافر برنامج تربية رياضية معدلة. | 1.47 | 0.86 | قليلة |
| 33 | 63 | يتم تعديل الخطة التربوية الفردية في عمر 14 سنة لغايات تنمية المهارات التي سوف يحتاج إليها الطالب في الخطة الانتقالية. | 1.39 | 0.80 | قليلة |
| | | البيئة التعليمية | 1.99 | 0.71 | متوسطة |

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.39–2.74)، حيث جاءت الفقرة رقم (71) والتي تنص على "يتم إجلاس الطلبة في الصف بصورة تتيح لهم السمع والرؤية بشكل واضح حسب حاجة كل طالب" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.74)، بينما جاءت الفقرة رقم (63) ونصها "يتم تعديل الخطة التربوية الفردية في عمر (14) سنة لغايات تنمية المهارات التي سوف يحتاج إليها الطالب في الخطة الانتقالية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.39). وبلغ المتوسط الحسابي بالبيئة التعليمية ككل (1.99). ويمكن تفسير هذه النتيجة أن برامج إعداد المعلمين لا تعمل على تأهيل معلمي التعليم العام ليكونوا قادرين على استخدام ممارسات تدريسية فاعلة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلبة العاديين والطلبة من ذوي

الإعاقة، كما ويفتقر المعلمون للكفايات التدريسية القادرة على تمكينهم من إيجاد بيئة تعليمية قادرة على تقديم فرص التعلم الفاعلة للطلبة العاديين ومن ذوي الإعاقة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المكانين والصمادي (2016) والتي أشارت إلى أن مستوى البيئة التعليمية في برامج التربية الخاصة في الأردن في مرحلة الطفولة المبكرة كان متوسطاً.

**المجال الخامس: الخدمات الداعمة / المساندة**

**جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالخدمات الداعمة / المساندة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 88 | يتوافر في المدرسة أخصائي تربية خاصة لتقديم المساعدة للطلبة الذين تم دمجهم. | 2.94 | 0.35 | كبيرة |
| 2 | 89 | يتوافر في المدرسة اخصائي نفسي/اخصائي إرشاد نفسي. | 2.92 | 0.40 | كبيرة |
| 3 | 93 | يتم توفير قارئ للطلاب في الامتحانات عند الحاجة. | 2.44 | 0.90 | كبيرة |
| 4 | 92 | يتم اعطاء الطلاب وقت اضافي في الامتحانات. | 2.18 | 0.99 | متوسطة |
| 5 | 80 | يتم تحديد الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية. | 2.03 | 1.00 | متوسطة |
| 6 | 96 | يتم تعديل الامتحانات للطلاب من حيث حجم الخط، المسافات بين الاسئلة، لون الورق. | 2.00 | 1.00 | متوسطة |
| 7 | 81 | يتم استخدام استراتيجيات تعديل السلوك مع الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية. | 1.99 | 1.01 | متوسطة |
| 8 | 97 | يتم اعداد امتحانات خاصة للطلاب حسب المناهج المبسطة أو المرادفة. | 1.91 | 0.99 | متوسطة |
| 9 | 82 | يتوافر برنامج إرشادي خاص بالطلبة الذين تم دمجهم لمساعدتهم في حل المشكلات السلوكية لديهم. | 1.87 | 1.00 | متوسطة |
| 10 | 83 | يتم تصميم خطة السلوك الفردي للطالب بناءً على نتائج تقييم السلوك الوظيفي. | 1.85 | 0.99 | متوسطة |
| 11 | 94 | يتم توفير حاسوب للطلاب الذين يحتاجون لذلك. | 1.79 | 0.98 | متوسطة |
| 12 | 95 | يتم تخصيص غرفة منفردة للطلبة ذوي الإعاقة لأداء الامتحانات. | 1.79 | 0.98 | متوسطة |
| 13 | 98 | يتم توفير معينات سمعية وبطاريات للطلبة الذين يحتاجون لذلك. | 1.77 | 0.96 | متوسطة |
| 14 | 84 | يتوافر اخصائي علاج طبيعي. | 1.66 | 0.95 | قليلة |
| 15 | 85 | يتوافر اخصائي نطق ولغة. | 1.60 | 0.92 | قليلة |
| 16 | 86 | يتوافر اخصائي علاج وظيفي. | 1.43 | 0.83 | قليلة |
| 17 | 87 | يتوافر معلم تربية رياضية معد. | 1.37 | 0.78 | قليلة |
| 18 | 99 | يتم توفير ألواح بريل للطلبة الذين يحتاجون لذلك. | 1.36 | 0.75 | متوسطة |
| 19 | 90 | يتوافر في المدرسة اخصائي اجتماعي. | 1.06 | 0.35 | قليلة |
| 20 | 91 | يتوافر في المدرسة ممرض مقيم. | 1.06 | 0.35 | قليلة |

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الخدمات الداعمة | 1.85 | 0.61 | متوسطة |

يبين الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.06–2.94)، حيث جاءت الفقرة رقم (88) والتي تنص على "يتوافر في المدرسة أخصائي تربية خاصة لتقديم المساعدة للطلبة الذين تم دمجهم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.94)، بينما جاءت الفقرة رقم (91) ونصها "يتوافر في المدرسة ممرض مقيم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.06). وبلغ المتوسط الحسابي للخدمات الداعمة ككل (1.85). ويمكن تفسير هذه النتيجة أن المدارس الدامجة لا تمتلك المقومات المادية والبشرية القادرة على توفير الخدمات الداعمة للطلبة من ذوي الإعاقة، إذ يحتاج توفير هذه المقومات إلى الكثير من الوقت، والمال، والجهد، وهذا ما تفتقر إليه المدارس الحكومية الدامجة في الأردن. كما وأنّ تقديم الخدمات الداعمة يتطلب توفير عدد كافي من المعلمين والمعلمات القادرين على التعامل مع الطلبة من ذوي الإعاقة وخدمتهم بالشكل الأفضل، لتكون خبرة الدمج فرصة مهمة للتعلم. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة السريع (2014) التي بينت أن جودة الخدمات الانتقالية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة كانت منخفضة.

**المجال السادس: مشاركة الأسرة**

**جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمشاركة الأسرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 104 | يتم تزويد الأسر بأجندة مدرسية توضح مواعيد التقييم والامتحانات واجتماعات الأهالي ومعلمي الصف العادي. | 2.74 | 0.67 | كبيرة |
| 2 | 100 | تشجع المدرسة أسر الطلبة ذوي الإعاقة على زيارة المدرسة والتواصل المستمر مع هيئة التدريس لمناقشة القضايا التي تتعلق بأبنائهم. | 2.49 | 0.87 | كبيرة |
| 3 | 103 | يتم تزويد الأسر ببرنامج الأنشطة والفعاليات المختلفة للمدرسة وبشكل مستمر. | 2.30 | 0.96 | متوسطة |
| 4 | 101 | توفر المدرسة للأسر المصادر والمعلومات المتعلقة بخدمات التربية الخاصة والتأهيل المهني والبرامج الترفيهية. | 2.06 | 0.99 | متوسطة |
| 5 | 105 | يتم تحديد موعد خاص مع أسرة الطالب ذي الإعاقة لمناقشة نتائج التقييم والخطة التربوية الفردية ودور الأسرة في البرنامج وتوقيع الخطة واستلام نسخة منها. | 1.95 | 1.00 | متوسطة |
| 6 | 108 | يتم تزويد الأسرة بتقارير دورية عن تقدم أبنائهم في البرنامج. | 1.93 | 0.99 | متوسطة |
| 7 | 107 | يقوم معلم التربية الخاصة بالتنسيق المستمر مع الأهل والمعلم المنزلي إن وجد. | 1.78 | 0.97 | متوسطة |
| 8 | 102 | تشارك الأسرة في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير المدرسة. | 1.76 | 0.98 | متوسطة |
| 9 | 106 | يتم توقيع عقد تشاركي مع الأسرة يوضح مسؤوليات الطرفين (الأسرة والمدرسة) واستلام نسخة منه. | 1.74 | 0.97 | متوسطة |
| | | مشاركة الأسرة | 2.08 | 0.72 | متوسطة |

يبين الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.74–2.74)، حيث جاءت الفقرة رقم (104) والتي تنص على "يتم تزويد الأسر بأجندة مدرسية توضح مواعيد التقييم والامتحانات واجتماعات الأهالي ومعلمي الصف العادي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.74)، بينما جاءت الفقرة رقم (106) ونصها "يتم توقيع عقد تشاركي مع الأسرة يوضح مسؤوليات الطرفين (الأسرة والمدرسة) واستلام نسخة منه" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.74). وبلغ المتوسط الحسابي لمشاركة الأسرة ككل (2.08). ويمكن تفسير هذه النتيجة أن المدارس الدامجة لا تشجع مشاركة الأسرة، حيثُ تعتبر أنَ مشاركتهم تدخل واضح في سياسة المدرسة على الرغم من أهمية هذه المشاركة من أجل زيادة فاعلية برامج وخدمات الدمج المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة. كما وتؤكد المعايير الوطنية لتقييم برامج الدمج على أهمية المشاركة الأسرية من أجل تحقيق الأهداف الاستراتيجية لتلك البرامج، ألا وهي العمل على تنمية الطلبة من ذوي الإعاقة من جميع الجوانب، وإعطائهم فرصاً للتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المكانين والصمادي (2016) التي بينت أن مستوى دعم وتمكين الأسرة كان متوسطاً.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha$ = 0.05) في وجهات نظر المعلمين حول واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة تعزى لمتغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والخبرة، وسنوات خبرة ذوي الاعاقة؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر المعلمين حول واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة حسب متغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والخبرة، وسنوات الخبرة في الدمج والجدول أدناه يبين ذلك.

**جدول رقم (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر المعلمين حول واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة حسب متغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والخبرة، وسنوات الخبرة في الدمج**

| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| **الجنس** | ذكر | 1.92 | 0.67 | 39 |
| | انثى | 2.05 | 0.56 | 80 |
| **المسمى الوظيفي** | مدير | 1.96 | 0.41 | 22 |
| | معلم | 2.02 | 0.63 | 97 |
| **المؤهل العلمي** | بكالوريوس | 2.16 | 0.62 | 52 |
| | دراسات عليا | 1.89 | 0.55 | 67 |
| **الخبرة** | أقل من 5 سنوات | 1.86 | 0.50 | 23 |
| | من 6 – 10 سنوات | 2.12 | 0.65 | 49 |
| | من 11–15 سنة | 2.05 | 0.58 | 23 |
| | أكثر من 15 سنة | 1.89 | 0.57 | 24 |
| **الخبرة في الدمج** | أقل من 5 سنوات | 1.95 | 0.59 | 42 |
| | من 5–10 سنوات | 2.05 | 0.60 | 75 |
| | أكثر من 10 سنوات | 1.63 | 0.16 | 2 |

يبين الجدول (12) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر المعلمين حول واقع البرامج، والخدمات، والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والخبرة، والخبرة في الدمج، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الخماسي في الجدول رقم (13).

**جدول رقم (13): تحليل التباين الخماسي لأثر الجنس، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والخبرة، وسنوات الخبرة في الدمج على وجهات نظر المعلمين حول واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| **الجنس** | .292 | 1 | .292 | .885 | .349 |
| **المسمى الوظيفي** | .311 | 1 | .311 | .944 | .333 |
| **المؤهل العلمي** | 3.227 | 1 | 3.227 | 9.778 | .002 |
| **الخبرة** | 2.266 | 3 | .755 | 2.288 | .082 |
| **الخبرة في الدمج** | .092 | 2 | .046 | .139 | .870 |
| **الخطأ** | 36.302 | 110 | .330 | | |
| **الكلي** | 41.861 | 118 | | | |

بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( = 0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (0.885) وبدلالة احصائية بلغت (0.349). ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنَ المعلمين والمعلمات يمرونَ في خبرات جامعية أكاديمية متشابهة، مما يجعل تصوراتهم حولَ فاعلية برامج وخدمات الدمج غير مختلفة نظراً لأنَ المدارس الدامجة مهما اختلفت من حيث الجنس، فإنها تتعرض لنفس الظروف. كما ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَ المعلمين والمعلمات في المدارس الدامجة يحصلون على برامج تدريبية متشابهة، وهذا ما يجعل من خبراتهم مع برامج وخدمات الدمج واحدة إلى حدٍ ما.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مكينا، وسوليس، وبرهام، وآدمسون ( Mckenna, Solis, Brigham & Adamson, 2018) والتي بينت عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس في تصورات المعلمين نحو جودة خدمات التربية الخاصة المقدمة ضمن برامج الدمج للطلبة من ذوي الاضطرابات الانفعالية، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ود وعرفة (2015) والتي بينت وجود فروق تعزى إلى الجنس، ولصالح الإناث، في تصورات أفراد عينة الدراسة حول واقع الخدمات المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة.

كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( = 0.05) تعزى لأثر المسمى الوظيفي، حيث بلغت قيمة ف (0.944) وبدلالة إحصائية بلغت (0.333). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين والمديرين في المدارس الدامجة لديهم خبرات متطابقة من حيث التعامل مع برامج وخدمات الدمج. كما ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَ المديرين في التعليم العام كانوا في الأصل معلمين، وهذا يعني أنهم لا يختلفون في تصوراتهم عن المعلمين.

في حين بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( = 0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف (9.778) وبدلالة احصائية بلغت (0.002)، وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أغلبية أفراد عينة الدراسة كانوا من المعلمين حيث شكلت نسبتهم (81.5%) وهم في العادة من حملة شهادة البكالوريس، مما يعني أنه من المنطق أن تكونَ الفروق لصالحهم نظراً لأنهم يشكلون النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة. وعلى الرغم أن نسبة حملة الشهادات

العليا مثلت (56.3%) من أفراد عينة الدراسة، إلا أن هذه النسبة تمثل المديرين دون المعلمين، مما يشير إلى أن الفروق ستكون في تصورات المعلمين والذين يشكلون النسبة الأكبر من عينة الدراسة الحالية.

كما وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( = 0.05) تعزى لأثر الخبرة، حيث بلغت قيمة ف (2.288) وبدلالة إحصائية بلغت (0.0.82). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَ خبرة المعلمين والمديرين كانت في أغلبها في الفئة (5–10) سنوات والفئة أكثر من (15) سنة، حيثُ أنَ هاتين الفئتين لا تختلفان بشكلٍ واضح من حيث التصورات حول فاعلية برامج وخدمات الدمج، على الرغم من أنَ هذه النتيجة تُعد مفاجئة نوعاً ما نظراً إلى أن المنطق يقول أن الأكثر خبرة يمتلكون رؤية أفضل حولَ فاعلية برامج وخدمات الدمج لامتلاكهم خبرات عملية ومهنية تمكنهم من إطلاق أحكام موضوعية بشكلٍ أفضل حول هذا النوع من البرامج والخدمات. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمد (2011) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة خدمات التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة؛ ولصالح ذوي الخبرة (16) سنة فأكثر.

وبينت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( = 0.05) تعزى لأثر الخبرة في الدمج، حيث بلغت قيمة ف (0.139) وبدلالة إحصائية بلغت (0.870). ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنَ أغلبية عينة الدراسة كانت ممن خبرتهم في الدمج (5–10) سنوات، حيث بلغت نسبتهم (63%)، وهذا يعني أنَ التصورات حول فاعلية برامج الدمج ستكون مرتبطة بهذه الفئة، وهذا ما يفسر عدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة في الدمج. كما وأنَ خبرة المعلمين والمعلمات في الدمج لا تزال حديثة نسبياً نظراً لأن برامج الدمج المقدمة في المدارس دخلت إلى التعليم العام منذ سنوات قليلة لا تتجاوز (10) سنوات. كما وأن خبرة الدمج لا تؤثر بشكلٍ كبير على التصورات حول فاعلية برامج وخدمات الدمج، على الرغم من أن المفترض أن امتلاك خبرة أكبر يعطي مؤشراً واضحاً لإطلاق الأحكام حولَ فاعلية تلك البرامج والخدمات.

**التوصيات والمقترحات**

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يلي:

- ضرورة العمل على زيادة فاعلية برامج وخدمات الدمج في المدارس الدامجة في ضوء المعايير الوطنية، نظراً لأن الدراسة الحالية قد أشارت إلى أنَ تصورات المعلمين والمديرين في المدارس الدامجة كانت متوسطة، مما يؤكد ضرورة العمل على تحسينها من أجل أن تكون متوافقة مع المعايير الوطنية.
- ضرورة العمل على تطوير برامج تدريبية تستهدف المعلمين والمديرين من أجل العمل على تطوير برامج وخدمات الدمج المقدمة في المدارس الدامجة.
- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تتناول البرامج والخدمات المقدمة للطلبة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة باعتبارها مؤشراً مهماً لتطوير الخدمات المقدمة لهم.
- إجراء دراسات مستقبلية تتناول واقع برامج الدمج في المدارس الدامجة في الأردن في ضوء المعايير العالمية.

**المصادر والمراجع**

السريع، إحسان. (2014). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية واضطراب التوحد في ضوء معايير الجودة الأردنية. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 20*(2)، 1-25.

الصمادي، جميل والسرطاوي، عبدالعزيز والحيلواني، ياسر والقريوتي، إبراهيم. (2001). تقويم فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية. *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية. 13*(1)، *129*-165.

الظفري، سعيد والحراصية، رقية. (2015). *المعايير العالمية لجودة الخدمات التربوية المقدمة لذوي الإعاقة السمعية: دراسة تقييمية من وجهة نظر التربويين والطلبة بسلطنة عُمان*. ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة "جودة الخطمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة"، الدوحة، قطر.

الغليلات، أحمد والصمادي، جميل. (2015). تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن. *دراسات العلوم التربوية، 42*(3)، 963-982.

المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2014). *معايير المدارس الدامجة والدليل الإجرائي لتطبيقات واستخدامات المعايير*. عمان، الأردن.

المكانين، هشام والصمادي، جميل. (2016). تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية. *دراسات العلوم التربوية، 43*(2)، 817-836.

المكانين، هشام. (2012). فاعلية خدمات غرف المصادر كإحدى بدائل الدمج من وجهة نظر مديري المدارس – دراسة حالة في مدينة معان. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الانسانية، 26*(7)، 1679-1698.

ود، السيد وعرفة، عبدالباقي. (2015). تقييم الخدمات المساندة المقدمة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة المجمعه (دراسة ميدانية). *العلوم التربوية، 1*(4)، 164-199.

Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). For exclusion to inclusion: A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En-clave Pedagogica, 13*, 13-30.

Gregory, J. (2018). Not my responsibility: the impact of separate special education systems on educators'' attitudes toward inclusion. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 13*(1), 127-148.

Martinez-Virto, L. (2017). Social services programs for social inclusion through employment" Facing challenges of transverslity, multidimensionality and creation of job satisfaction. *Global Social Work, 7*(13), 95-117.

Mckenna, J., Solis, M., Brigham, F. & Adamson, R. (2018). The responsible inclusion of students receiving special education services for emotional disturbance: Unraveling the practice to research gap. *Behavior Modification, 43*(4).

Sigstad, H. (2017). Successful inclusion of adolescent students with mild intellectual disabilities – conditions and challenges within a mainstream school context. *International Journal of Special Education, 23*(4), 767-783.

Torres, F. (2016). *Perceptions of pre-service special and general education teachers on the inclusion of children with special needs in regular classroom*. Unpublished Master Thesis, University of Oslo and Charles, Norway.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vlachou, A. & Fyssa, A. (2016). 'Inclusion in practice': Programme practices in mainstream preschool classrooms and associations with context and teacher characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education, 63*(5), 529-544.