# البحث الثامن :

# واقع تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم


إعداد :

**أ. بدور سعيد الشهري**

طالبة دراسات عليا بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

**د. عبير طوسون أحمد**

أستاذ مساعد بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

المملكة العربية السعودية

# واقع تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم

**أ. بدور سعيد الشهري**
طالبة دراسات عليا بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
**د. عبير طوسون أحمد**
أستاذ مساعد بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
المملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
يهدف البحث الحالي إلى قياس واقع تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم في مدارس الجبيل من وجهة نظر معلميهم وإيجاد الفروق في تحديد درجة التطبيق في ضوء عدة متغيرات، وقد بلغت عينة البحث (٣١) معلمًا ومعلمة من معلمي ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام، وقد قامت الباحثة بتطوير استبانة قام بإعدادها الباحث محمد علي الحسن (٢٠٠٩) بحيث تكون مناسبة لعينة البحث (معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم)، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي للبحث. وتكونت الاستبانة من خمسة أبعاد (الكشف والتشخيص والتقييم – إعداد معلم صعوبات التعلم وتطويره – المناهج التعليمية – تجهيزات البيئة التعليمية – التسهيلات الإدارية )، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج وهي: ارتفاع درجة تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم بمدارس الجبيل بمتوسط (٢.٤٣)، و كانت مرتفعة في الأبعاد التالية: (الكشف والتشخيص والتقييم – إعداد معلم صعوبات التعلم وتطويره – المناهج التعليمية – تجهيزات البيئة التعليمية)، فيما جاءت بدرجة متوسطة في بُعد (التسهيلات الإدارية) بمتوسط حسابي (٢.٣٣) وذلك من وجهة نظر معلمي ذوي صعوبات التعلم، كما توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس والمؤهل التعليمي والخبرة في تحديد درجة تطبيق معايير الجودة العالمية في خدمات ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم.

**الكلمات المفتاحية: ( معايير الجودة، خدمات ذوي صعوبات التعلم، معلمي صعوبات التعلم)**

## *Applying International Quality Standards in the Services Provided to People with Learning Difficulties in Jubail Schools from the Viewpoint of Their Teachers*

*Budoor Saeed Al-Shehri & Dr. Abeer Toson Ahmed*

***Abstract***

*The research aims to measure the reality of applying international quality standards in the services provided to people with learning difficulties in Jubail schools from the viewpoint of their teachers and to find differences in determining the degree of application through several variables, and the research sample reached to (31) learning difficulties teachers in public education schools. The researcher developed a questionnaire prepared by the researcher Muhammad Ali Al-Hassan (2009) to be suitable for the research sample (teachers of learning difficulties), and the researcher adopted the descriptive method on the research.The questionnaire consisted of five dimensions, and the study reached a number of results, which are: The high degree of application of international quality standards in the services provided to people with learning difficulties in Jubail schools on average (2.43), and it was high in the following dimensions: (detection, diagnosis and evaluation - teacher preparation and development of learning difficulties - educational curricula - educational environment equipment), while it came*

*with a medium degree in the (administrative facilities) dimension with an arithmetic average (2.33) from the teachers' point of view. With learning difficulties, it also concluded that there are no differences due to the variable of gender, educational qualification and experience in determining the degree of application of international quality standards in services for people with learning difficulties from the viewpoint of their teachers.*

***Key words: (quality standards, services for people with learning difficulties, teachers of learning difficulties).***

- **المقدمة**:

للطلبة ذوي صعوبات التعلم الحق في الحصول على خدمات تضمن وصول الخبرة التعليمية إليهم بطريقة توازي أقرانهم ممن ليس لديهم احتياجات تعليمية خاصة، وتساهم في خفض مستوى العجز التعليمي الناتج عن أسباب تفوق إرادتهم ورغبتهم، وحيث أن إيلاء الاهتمام والرعاية لهؤلاء الطلبة وغيرهم من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يعتبر أحد معايير تطور الدول وأحد أهم معالمها؛ لذلك لابد من بذل الجهود لتوفير جميع الخدمات التي تساهم في تحسين نوعية التعليم المقدم لهم.

قد نصت المادة الرابعة (ب) لمنظمة اليونسكو (٢٠٠٣ :٢٦) على واجب الدول في العمل على "ضمان تكافؤ مستويات التعليم في كافة المؤسسات التعليمية العامة في نفس المرحلة، وتعادل الظروف المتصلة بجودة التعليم المقدم ونوعيته".

وحتى نضمن جودة التعليم كان لابد من إيجاد وسيلة تساهم كمرجعية تقييميه في رفع مستوى الجودة واستمراريتها، ويرى محمود وآخرون (في زكي، ٢٠١٢) أن الجودة في التعليم تتكون من جزئين أحدهما يُعنى بتطبيق المؤسسة التعليمية للمعايير المعتمدة، والآخر يعنى بانعكاس جودة ذلك التطبيق على الطالب والذي يعبر عنه برضا المستفيد.

يرى الحسن (٢٠٠٩)؛ وزكي (٢٠١٢) أن جودة النظام التعليمي مرتبطة ارتباطًا وثيقا بوجود المعايير والمؤشرات؛ حيث إنه لا يمكن قياس جودته دونهما، ويتم تطبيق هذه المعايير والمؤشرات على مكونات النظام التعليمي بما فيها المدخلات والمخرجات؛ وذلك للتأكد من مطابقته للمواصفات التعليمية، والسعي لتحقيق الجودة فيه.

بالرغم من أن تعليم ذوي صعوبات التعلم يتفق في هدفه الرئيس مع تعليم الطلبة العاديين إلا أنه يختلف معه في العديد من المتطلبات لهذا التعليم من حيث الخدمات المقدمة، وإعداد المعلمين المختصين، وطريقة التقييم، وضرورية التشخيص، واختيار البيئة التعليمية والوسائل الملائمة التي تتناسب مع حالة الطالب وتختلف من طالب لآخر ومن هدف لآخر.

لكي نحقق الجودة المطلوبة لهذه الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم، لابد من وجود معايير ومؤشرات تشكل أساسًا لتقييم برامج ذوي صعوبات التعلم، بحيث تكون شاملة لكافة الخدمات والتجهيزات المقدمة لهؤلاء الطلبة.

أشارت عديدٌ من الدراسات على أهمية تقييم الخدمات والبرامج الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة عامة وصعوبات التعلم على وجه الخصوص في ضوء المعايير والمؤشرات العالمية للجودة؛ حيث أشار الحسن (٢٠٠٩) إلى أهمية تقييم البرامج المقدمة لذوي صعوبات التعلم وفق معايير لضبط المدخلات والمخرجات والعمليات عن طريق أدوات تشمل مؤشرات الجودة.

كما أشارت دراسة أبو الليف (٢٠١٥) إلى الحاجة لتطبيق معايير الجودة على معلمات صعوبات التعلم عند إعدادهن للعملية التعليمية، أما دراسة عطيوي والصمادي (٢٠١٦) التي هدفت إلى تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في ضوء المؤشرات النوعية العالمية فقد أشارت إلى أهمية بناء برامج التربية الخاصة وفقا للمؤشرات النوعية العالمية، ودعت إلى تمكين الإدارات الخاصة بالتربية الخاصة في الطفولة المبكرة من تقييم برامجها في ضوء المؤشرات العالمية.

- **مشكلة البحث**:

تعتبر جودة الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم هي الأساس الذي يساعد في خلق فرص متكافئة لهم مع أقرانهم ممن ليسوا بحاجة إلى خدمات تعليمية خاصة، حيث يرى آل عثمان وعطيات وحسونة (٢٠١٧) أن الالتزام بمعايير الجودة بات ضرورة، ولم يعد أمرًا اختياريًا حيث إنه يعتبر من أهم الطرق لتحسين نوعية التعليم.

أشار يعقوب (٢٠٠٩) إلى حاجة القائمين على برامج التربية الخاصة - بما فيها صعوبات التعلم - إلى أن يثبتوا للمسؤولين وللمجتمع فعالية البرنامج الذي يقدمونه من خلال التقييم الموضوعي له، والتأكد من تحقيقه لمعايير ضبط الجودة، كما أنهم يحتاجون أيضًا إلى التأكد من أن برامجهم حققت الأهداف التي تسعى لها.

ذكرت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٩) أن الالتزام بمعايير الجودة لا يجب أن يقتصر على تنفيذ العملية التعليمية وما هو مرتبط بها، وإنما يجب أن يشمل جميع أقسام المؤسسة الداخلية بما في ذلك المنشآت والتوظيف والعمليات الإدارية وغيرها.

من خلال ملاحظات الدراسة ، والتواصل مع بعض معلمات صعوبات التعلم؛ لمست الباحثة وجود نقص في الخدمات المناسبة لهؤلاء الطلبة في عديد من المدارس، وربما تفتقد بعضها لغرفة المصادر المستقلة والتجهيزات الخاصة بها، وغيرها من الاحتياجات التي تتطلب المزيد من الاهتمام بتوفيرها، ومن هنا انبثقت فكرة البحث الحالي حيث يهتم بقياس واقع تطبيق معايير الجودة في الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم.

ويرجع اختيار موضوع البحث إلى وجود بعض الانتقادات التي تتعرض لها خدمات ذوي صعوبات التعلم، وفاعلية تقييم هذه الخدمات حيث يرى البعض أنها

لاتزال دون مستوى الطموحات، لذا فمن المهم وجود معايير تساعد على تقييمها؛ حيث يرى (الحسن،٢٠٠٩) أن مخرجات برامج صعوبات التعلم معرضه للاجتهادات من حيث التفسير، فعدم وجود معايير تساعد على تقييم الخدمات والتحقق من جودة المخرجات يعطل تطوير وتحسين الخدمات لهذه الفئة، ويجعل عملية التقييم نفسها غير فعالة.

خلصت دراسة المنصور (٢٠١٢) التي كان هدفها تقييم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، إلى أن مستوى تقييم خدمات التربية الخاصة كان متوسطا في جميع أبعاد القائمة ما عدا مجال مصادر التعلم والذي جاء بمستوى منخفض، وكذلك دراسة عطيوي والصمادي (٢٠١٦) والتي هدفت إلى تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية.

نظرًا للجهود المبذولة نحو تحسين الخدمات في المملكة العربية السعودية والسعي نحو التطوير وتطبيق المعايير العالمية لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م في مختلف المجالات وعلى رأسها مجال التعليم؛ جاء هذا البحث ليقيس واقع تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم؛ وذلك لضمان تكافؤ الفرص والخدمات مع غيرهم من الطلبة الذين لا يحتاجون إلى هذه الخدمات الخاصة، وانطلاقا مما سبق يمكن تحديد المشكلة في الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما واقع تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المجالات التالية: الكشف والتشخيص والتقييم، وإعداد معلم صعوبات التعلم وتطويره، والمناهج التعليمية، وتجهيزات البيئة التعليمية، والتسهيلات الإدارية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير جنس المعلم (ذكر - أنثى)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير مؤهل المعلم (بكالوريوس - دراسات عليا)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين تعزى لخبرة المعلم (أقل من ٥ سنوات - من ٥ إلى ١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات)؟

- **الهدف من البحث**:

يهدف هذا البحث إلى قياس واقع تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، وإيجاد الفروق في تحديد درجة التطبيق في ضوء عدة متغيرات.

- **أهمية البحث**:
- **الأهمية النظرية**:

- قياس واقع تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات الخاصة بصعوبات التعلم في الجبيل، والذي لم يتم قياسه من قبل حسب علم الباحثة.
- توفير إطار نظري للباحثين يمكن الاستفادة منه في بناء مزيد من الأبحاث التي تعطينا نتائج عن واقع خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وصعوبات التعلم بشكل خاص.

- **الأهمية التطبيقية**:

- إمداد صانعي القرار بنتائج مفيدة حول معايير الجودة العالمية وأهمية تطبيقها.
- تُسهم نتائج الدراسة في مساعدة صانعي القرار في تحديد جوانب القوة وأوجه القصور في الالتزام بتطبيق معايير الجودة العالمية في خدمات ذوي صعوبات التعلم.

- **فروض البحث**:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والإناث في تحديد درجة تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على مؤهل المعلم (بكالوريوس - دراسات عليا) في تحديد درجة تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم بين المعلمين بناءً على سنوات الخبرة.

- **حدود البحث**:

- الحدود الموضوعية: يقتصر موضوع البحث على قياس واقع جودة الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم في ضوء المعايير العالمية.
- الحدود البشرية: عينة مكونة من (٣١) معلمًا ومعلمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام (ابتدائي– متوسط - ثانوي) بمدينة الجبيل.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١هـ، والفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.
- الحدود المكانية: يتم إجراء البحث على عينة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في مدينة الجبيل.

- **مصطلحات البحث**:

- **معايير الجودة**:

يعرفها (صقر، ٢٠١٣) بأنها: "معايير ترتكز على مجموعة مبادئ، وتوفر الوقت والجهد من أجل تحقيق رضا الأفراد، وتستمد حركتها من المعلومات التي يمكن في إطارها توظيف مواهب ومهارات العاملين في مختلف المراحل من تخطيط ومتابعة". في( العمري، ٢٠١٨ ص.٧).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا: بأنها مجموعة المواصفات والشروط والمعايير التي تم اقتباسها من مصادر عالمية، والتي تقيسها أداة الدراسة لمعرفة مقدار التطابق بين الواقع وهذه المعايير، وتشمل عدّة مجالات هي: (الكشف والتشخيص، إعداد معلم صعوبات التعلم وتطويره، المناهج التعليمية، تجهيزات البيئة التعليمية، التسهيلات الإدارية).

- **خدمات ذوي صعوبات التعلم هي**:

"ما يتم تقديمه من خدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المراكز والمؤسسات والمدارس..." (المنصور، ٢٠١٢ ص.٧).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا أنها: الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم بالمدارس في المجالات التالية: الكشف والتشخيص، إعداد معلم صعوبات التعلم وتطويره، المناهج التعليمية، تجهيزات البيئة التعليمية، التسهيلات الإدارية والتي تقيسها الأداة المستخدمة في البحث الحالي.

- **الإطار النظري**:

سيتم تناول الأدب النظري بشكل موجز لكل من صعوبات التعلم والجودة في التعليم والجودة في خدمات ذوي صعوبات التعلم.

- **المحور الأول صعوبات التعلم**:
- **مفهوم صعوبات التعلم**:

يشهد النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية انتشارًا ملحوظًا في نسب الطلبة المصنفين ضمن نطاق صعوبات التعلم، كما تكتظ الفصول الدراسية بالطلبة الذين لم يصنفوا بعد ولم تجرى لهم أية اختبارات للتأكد من احتياجهم للخدمات الخاصة بذوي صعوبات التعلم.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الطلبة الذين يمتلكون نسبة ذكاء بمعدل متوسط أو أعلى من المتوسط، ويعانون من انخفاض في مستوى تحصيلهم الدراسي، ويعود هذا الانخفاض إلى قصور نمائي في الانتباه والتركيز نحو مثير معين، مما يتطلب من المعلمين استخدام طرق تعليم خاصة تُمكنهم من استخدام قدراتهم العقلية بشكل كامل. (Ysseldyke & Algozzine,1990).

التعريف السابق يدل على أن معدل ذكاء الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يجعل منهم طلبة عاديين وربما موهوبين، حيث من الممكن أن تكون نسبة ذكاء الطالب ذو صعوبات التعلم فوق المستوى المتوسط، وهذا يعني إمكانية تصنيفه من الموهوبين إذا تم اكتشافه وإجراء الاختبارات اللازمة له.

كما ينص التعريف الذي تبنته الحكومة الاتحادية لصعوبات التعلم على أنها: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يمكن أن تعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو في إجراء العمليات الحسابية، ويتضمن الاصطلاح حالات الإعاقات الإدراكية وإصابات

الدماغ والخلل الدماغي البسيط، والديسلكسيا، والحبسة الكلامية النمائية. لكن الاصطلاح لا يشمل مشكلات التعلم الناتجة أساسًا عن الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي (Smith,2007)". (في بني حمد، ٢٠١٨، ص٩).

استمدت المملكة العربية السعودية تعريفًا لصعوبات التعلم من التعريفات السائدة في أمريكا وخاصة تعريف المكتب الأمريكي للتعليم، ويضم هذا التعريف العناصر التالية:

- الاضطراب في عملية أو أكثر من العمليات الفكرية.
- الاضطراب في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة.
- الاضطراب في الاستماع والتفكير والكلام.
- الاضطراب في القراءة والإملاء والرياضيات.
- ألا تكون الإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها سببًا في ذلك الاضطراب." (الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة المعارف، ١٤٢٢هـ).

وقد اتفقت التعريفات السابقة في أن لدى هؤلاء الطلبة قصور أو اضطراب في العمليات العقلية، وهذا القصور أو الاضطراب هو السبب الرئيس في صعوبة التعلم التي تواجههم، وتتعدد التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم إلا أنها تتفق في استبعاد الإعاقات الأخرى كسبب لصعوبات التعلم؛ حيث إن الطلبة الذين يعانون من الإعاقة السمعية مثلا لديهم أيضًا صعوبة في التعلم، ولكن السبب الرئيس في هذه الصعوبة هو الإعاقة التي يعانون منها.

وذكر عواد (٢٠٠٩) أن صعوبات التعلم هي اضطراب محير وخفي، فالطلبة الذين يعانون منها لديهم قدرات خاصة تساعدهم في إخفاء مظاهر الضعف لديهم، فعندما تنظر إليهم من الخارج لا يبدون مختلفين عن أقرانهم.

- **خدمات صعوبات التعلم**:

إن الاهتمام بتعليم ذوي صعوبات التعلم جزء لا يتجزأ من الاهتمام بالعملية التعليمية؛ ويهدف هذا الاهتمام إلى تحسين مستوى هؤلاء الطلبة والسعي لضمان حصولهم على فرص تعليمية متكافئة مع أقرانهم من غير ذوي الصعوبات التعلمية، ويظهر الاهتمام بهذه الفئة من خلال تفريد البرامج التعليمية المقدمة لهم، وتطبيق الأساليب والاستراتيجيات المناسبة وفقا لاحتياجات كل تلميذ منهم.

وتختلف نماذج الخدمة المقدمة وفقًا لاختلاف الصعوبات بين التلاميذ واختلاف شدتها، ويراعى في اختيار أحد هذه النماذج وضع الطلبة في البيئة الأقل تقييدًا، والتي تتيح له التفاعل مع الطلبة من غير ذوي الصعوبات التعلمية قدر الإمكان. وقد أشارت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (National Joint Committee of Learning Disabilities,1982) إلى أن نماذج تقديم الخدمة

تتلخص في عدة بدائل كبرنامج التعليم العادي والذي يُعتمد فيه على معلم الصف العادي مع استخدام الاستراتيجيات الملائمة لضمان تلقي التلميذ للخدمة بأفضل شكل، وهناك أيضًا البديل الثاني والذي يكون إما في الصف العادي بطرق تدريس مختلفة كتعليم الأقران أو في أماكن منفصلة كغرفة المصادر، ويتميز هذا البديل بخدمات استشارية متعدد التخصصات.

كما يوجد عدد من البدائل الأخرى فمن الممكن أن يتلقى الطالب برنامج تعليمي متخصص ويشارك في جوانب أخرى مع التلاميذ في الصف العادي، بالإضافة إلى وجود الفصول الخاصة والمدارس النهارية وكذلك مؤسسات الإقامة الكاملة وهذا البديل مخصص للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المصاحبة لمتلازمات أخرى. في(الحسن،٢٠٠٩)

وترى الباحثة أن خدمات ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية قد تقتصر على البديلين الأول والثاني، حيث أنه لا تتوفر مؤسسات تعليمية متخصصة لذوي صعوبات التعلم يقتصر تعليمهم عليها، وإنما توجد بعض الجمعيات التي تقدم خدماتها بشكل منفصل عن مدرسة التلميذ وتعنى بقضايا ذوي صعوبات التعلم وحقوقهم، وتقدم الخدمات التشخيصية والاستشارية والتدريب والتوعية حول صعوبات التعلم؛ مثل الجمعية الخيرية لصعوبات التعلم.

وأيًا كان البديل المعتمد للتلميذ وفقًا لحاجاته التربوية، فإن من المهم أن يتم التخطيط والتقييم والإحالة وتقديم الخدمة من قبل فريق متعدد التخصصات، بحيث يشمل الخدمات التعليمية والنفسية والإرشادية، والاجتماعية والصحية وكذلك خدمات النطق والكلام.

- **المحور الثاني الجودة في التعليم**:

تطور مفهوم الجودة عبر التاريخ بانتقاله من مفهوم صناعي تجاري يركز على جودة المنتج فحسب إلى مفهوم شامل يطبق في المؤسسات لزيادة التنافسية وضمان رضا المستفيدين، ولم يعد هذا المفهوم مقتصرًا على جودة المنتج وإنما على الجودة الداخلية للمؤسسة من خلال تطبيقها للمعايير بهدف تحسين خدماتها ومنتجاتها، وتنمية انتماء موظفيها لها، وخفض التكاليف بحيث لا تؤثر على جودة المنتج أو الخدمة النهائية التي تقدم للمستفيد.

- **مفهوم الجودة في التعليم**:

عرف محمود وآخرون (في زكي، ٢٠١٢) الجودة في التعليم بأنها: "مفهوم له معنيان واقعي وحسي، والواقعي يعني التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير معتمدة، والحسي يعني التركيز على مشاعر وأحاسيس متلقي الخدمة التعليمية، ويعبر عنه بمدى رضا المستفيد عن التعليم بمستوى من الكفاءة والفعالية". كما عرفها توبوا وكوانفيسكي (Tobola & Kwasniewski, 2019) بأنها: مستوى تلبية متطلبات العملية التعليمية بما في ذلك المتطلبات الداخلية والخارجية. والتعريفان السابقان يؤديان لنفس المعنى، إذ إن المتطلبات الداخلية في

تعريف توبوا وكواننفيسكي (Tobola & Kwasniewski, 2019) من الممكن التعبير عنها بأنها المفهوم الواقعي الذي ذكره محمود وآخرون في زكي (٢٠١٢) بحيث يكون التركيز في هذا المفهوم على التطبيق الفعلي داخل المؤسسة للمعايير المعتمدة، وعليه فالمتطلبات الخارجية تقابل المعنى الحسي والذي يعبر عنه بمدى رضا المستفيد أو متلقي الخدمة التعليمية.

- **أهمية معايير الجودة في التعليم**:

تكمن أهمية معايير الجودة في التعليم في عدة جوانب أهمها تركيز المعايير على الجهود الإصلاحية والتطويرية نحو أهداف محددة يمكن قياسها، كما تمكن القادة من تفعيل الإجراءات الخاصة بالمساءلة في المنظمات التربوية، وبالإضافة إلى ذلك تظهر أهميتها من خلال إتاحة قياس تقدم الطلبة وتقويم أدائهم بناءً عليها، وتعزيز قيم المساواة والعدالة فهي تشمل جميع التلاميذ باختلاف قدراتهم المادية ومستوياتهم الاجتماعية.

ولمعايير الجودة في التعليم أهمية أخرى، حيث أنها تساهم في ترشيد الإنفاق في العملية التربوية من خلال التركيز على الأولويات، كما أنها تمكن القادة التربويين وأفراد المجتمع من معرفة مستوى المدارس وتقدمها لتحقيق الأهداف المحددة وتقويم العملية التربوية ككل من عمليات ومدخلات ومخرجات بعكس التقويم التقليدي الذي يقوم على تقويم المخرجات فقط. ( American National Standerds Institute (ANSI),2011) (في الرميح، ٢٠١٥).

- **المحور الثالث**: **الجودة في خدمات ذوي صعوبات التعلم**:

حرصت المملكة العربية السعودية على الاهتمام بالعملية التربوية بشكل عام، كما حرصت على توفير بدائل تعليمية مناسبة للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، فاستحدثت الأنظمة التي تساعد على وضع الطالب في المكان التعليمي الملائم وفقا لنتائج التشخيص، وتقديم الخدمة التعليمية بحيث تلبي احتياجاته الفردية وتنمي جوانب القوة لديه.

وينبع هذا الحرص نتيجة الإيمان بأن للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة -بما فيها صعوبات التعلم - الحق بالحصول على تعليم عادل ومكافئ لأقرانهم من غير ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، كما ينبع أيضًا من الاعتقاد بقدرة هؤلاء الطلبة على إظهار نتائج إيجابية عندما ينالون تعليمًا عادلًا ويتسم بالجودة.

وقد أصدر معهد تنمية الطفل بجامعة نورث كارولينا (Ecta,2018) قائمة بالمعايير المستخدمة لقياس جودة البرامج القائمة على الفصل الدراسي، بحيث شملت هذه القائمة عدة أبعاد وهي: إنشاء فريق القيادة (الإدارة)، استعداد الموظفين، مشاركة الأسرة، خطة العمل، الممارسات داخل الفصل الدراسي، ومقابلة احتياجات الطلبة الفردية، دعم الموظفين أثناء تقديم الخدمة، وأخيرًا التنفيذ والمراقبة وتقويم النتائج.

كما وضعت منظمة اليونسكو (UNESCO,٢٠١٠) عدة معايير لجودة التعليم الشامل ولكل معيار منها وضعت المؤشرات التابعة له، فضمان جودة التعليم يستلزم وجود معايير تساعد في تحقيقها وقياسها، وقد تضمنت هذه المعايير عدة أبعاد تشمل المعايير التي تعنى بالمعلمين والمناهج الدراسية والمواد التعليمية بأشكالها كافة.

بالإضافة إلى المعايير المتعلقة بالبيئة المدرسية الصحية، والبيئة التعليمية الشاملة وتلك المعايير المتعلقة بالطفولة المبكرة ومعايير اللغة حيث يجب أن يتلقى التلاميذ التعليم باللغة الأم لضمان وصول المناهج التعليمية لهم، كما تضمن معايير التقييم التي تُعد من أهم معايير جودة التعليم الشامل؛ حيث يجب أن تتناسب طريقة التقييم مع قدرات الطالب وإمكاناته. (في الرميح ، ٢٠١٥).

أعد مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ( Council for Exceptional Children,2003) قائمة بالمعايير الخاصة بتقييم الخدمات المختلفة المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة والمتعلقة بالتقييم والتشخيص والعاملين في البرنامج، ويمكن اعتماد هذه المعايير في ضبط الجودة للخدمات والبرامج المقدمة لذوي صعوبات التعلم، حيث شملت عشرة معايير تصب في مصلحة الطالب من ذوي صعوبات التعلم أولها تلك المعايير المتصلة بأسس تعليم هؤلاء الطلبة وتطورهم، وخصائصهم التعليمية، والفروق الفردية فيما بينهم في اكتسابهم للتعلم، بالإضافة إلى الاستراتيجيات التعليمية، والبيئات التعليمية، والتفاعل الاجتماعي، واللغة والتقييم، والمعايير المتصلة بالممارسات أثناء تعليم الطلبة، سواء المهنية منها أو الأخلاقية، وأخيراً تلك المعايير المتعلقة بتواصل المعلم مع المعلمين الآخرين والتعاون معهم ومع وأولياء الأمور والإدارة وغيرها. (في الحسن، ٢٠٠٩)

يتضح مما سبق أن السعي في تطبيق المعايير الصادرة عن المنظمات الرسمية والناتجة عن أبحاث واجتماعات من قبل مختصين في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم؛ من شأنه أن يحقق الجودة في المدخلات والعمليات، وبالتالي ينعكس ذلك على جودة المخرجات المتمثلة في مقدار تعلم الطلبة واكتسابهم للخبرات التعليمية والطريقة الصحيحة للأداء، بشرط التحسين والمراجعة المستمرة للمدخلات والعمليات لرصد مواطن الخلل.

- **ثانياً: الدراسات السابقة:**

ستتناول الباحثة في هذا الجزء عرضًا للدراسات السابقة التي توصلت إليها من خلال مراجعة المصادر المختلفة، ونظرًا لقلة الدراسات التي تناولت معايير ومؤشرات الجودة في خدمات التربية الخاصة بشكل عام وخدمات ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص؛ فقد لجأت الباحثة إلى الدراسات التي تناولت الموضوعات المتعلقة بخدمات صعوبات التعلم والجودة الشاملة ومؤشرات الجودة في التعليم وفق التسلسل الزمني لها من الأحدث للأقدم:

في دراسة لناهيد ومحسن (Naheed & Mohsin, 2018) هدفت إلى تقييم جودة التعليم ومعرفة دور القيادة الأكاديمية في تحسين جودة التعليم في التعليم العالي بباكستان، وقد تكونت عينتها من (٨٠٢) فردًا من جامعات مختلفة، وخبرات مهنية مختلفة، وموظفين أكاديميين وإداريين، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج المختلط بين طريقة البحث الكمية والنوعية، كما تعددت أدوات الدراسة فشملت خمس استبانات مختلفة بالإضافة إلى أسلوب المقابلة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق كبير بين الذكور والإناث لصالح الإناث من ناحية الرضا عن إجراءات تعيين أعضاء هيئة التدريس، ومستوى المعرفة، وجودة المرافق الأكاديمية والتدريب أثناء الخدمة، كما يوجد فروق بين الذكور والإناث مفادها أن الإناث أكثر ارتياحًا من أداء القادة الأكاديميين مقارنة بالذكور.

وأجرى بني حمد (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء مؤشرات الجودة في الأردن، وتكونت العينة من (٣١) غرفة مصادر مفعلة، واستخدم الباحث استبانة تكونت من ١٠٨ فقرة موزعة على (١٢) مجالًا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وقد تمثلت أبرز النتائج في نيل مجال (الرؤية والفكر والرسالة) ومجال (مؤهلات العاملين في البرنامج) لدرجة مرتفعة، بينما جاء مجال (البيئة التعليمية) ومجال (أساليب التعلم والأنشطة التعليمية) ومجال (التشخيص والتقييم) بدرجة متوسطة.

كذلك أجرى عطيوي والصمادي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية، وقد تكونت العينة من (٣٠) برنامجًا للتربية الخاصة في الطفولة المبكرة التي تقدم خدماتها للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين سنة ونصف إلى ثماني سنوات التابعة للقطاعات الحكومية وكذلك قطاعات خاصة وتطوعية، وقد اعتمدت هذه الدراسات المنهج الوصفي فيما تكونت أدوات الدراسة من مقياس طوره الباحثان مستند على المقاييس المستخدمة في الدول المتقدمة، وقد كانت أبرز نتائج الدراسة تلك المتعلقة بدرجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن بالمؤشرات العالمية؛ حيث ظهر أن درجة الالتزام بالمؤشرات العالمية متوسطة في جميع الأبعاد فيما عدا بُعد التقييم؛ إذ كان التزامها بالمؤشرات العالمية بدرجة مرتفعة بلغت (٠,٨٥).

وأجرى الصخابرة والعبد الجبار (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة من قِبل معلمات صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) فردًا من أولياء أمور التلميذات ذوات صعوبات التعلم في مدينة الرياض، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي ولجمع المعلومات اعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة، وقد كانت أهم نتائج الدراسة هي تلك المتعلقة بتساؤلها الرئيس: ما مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة من معلمات برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض؛ إذ أظهرت النتيجة وجود مستوى رضا متوسط من قِبَل أولياء الأمور حيال خدمات برامج صعوبات التعلم المقدمة لبناتهم.

وفي دراسة أجرتها أبو الليف (٢٠١٥) كان هدفها إبراز دور معلمة صعوبات التعلم في ضوء معايير الجودة في النظام التعليمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥) معلمة صعوبات تعلم في مدارس الجبيل الصناعية في المنطقة الشرقية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بينما اعتمدت على المقابلة الشخصية كأداة لجمع المعلومات، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها هو أن التقييم الوظيفي لأداء معلمات صعوبات التعلم نادراً ما يتفق مع معايير الجودة؛ وأرجعت ذلك إلى عدم وجود أدوات تقييم مناسبة ومتفق عليها دولياً ومحلياً لمعلمة صعوبات التعلم، كما أفضت الدراسة إلى أن غالبية عينة الدراسة يرون أن التقويم والتشخيص المبدئي ضرورة قصوى، وأشاروا إلى عدم وجود معايير محددة وواضحة يتم على أساسها هذا التقييم بما يتفق مع معايير الجودة.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**:

- من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح للباحثة وجود توجه واهتمام عالمي بالجودة خاصة في النطاق التعليمي، ومن خلال مراجعة هذه الدراسات وجدنا أن عدداً منها اعتمد على وجهة نظر الأكاديميين القائمين بالتعليم، مثل دراسة ناهيد ومحسن (*Naheed & Mohsin, 2018*)، ودراسة أبو الليف (٢٠١٥) وهذا يدل على أهمية الاستناد على رأيهم في العملية التعليمية؛ كونهم أكثر اطلاعًا على أركان العملية التعليمية وإمكاناتها واحتياجاتها.
- تشير الدراسة الحالية أننا لا نستطيع قياس رضا أولياء الأمور عن خدمات ذوي صعوبات التعلم إلا بعد التأكد من معرفتهم بحقوق أطفالهم والخدمات اللازمة لهم؛ حيث إن بعض أولياء الأمور قد يرى أن الخدمات المقدمة كافية وذلك ربما لعدم علمه بكافة حقوق طفله، أو بظنه أن القليل أفضل من عدم وجود الخدمة، فلا يقيّم الخدمات ولا يعكس انطباعاته عنها بشكل صحيح.
- وجاءت الدراسات السابقة لتبين وتحدد آراء المعلمين والأكاديميين والإداريين والطلبة وأولياء الأمور في المواضيع المتعلقة بتطبيق الجودة الشاملة وتطبيق الجودة في التعليم بشكل عام وفي تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم، حيث تبيّن للباحثة وجود مستوى متوسط من تطبيق معايير الجودة في التعليم بشكل عام.
- وقد استفادت الباحثة من اطلاعها على الدراسات السابقة في تحديد المتغيرات المتعلقة بالبحث الحالي، وكخلفية مرجعية للتوسع في موضوع البحث، وأفادها التنوع في عينة البحث بحيث تختلف وجهات النظر فيما بينهم فيرى كلٌ منهم الموضوع بمنظوره الخاص، ويعد هذا البحث حسب علم الباحثة من الدراسات القليلة التي تناولت واقع تطبيق معايير الجودة في خدمات ذوي صعوبات التعلم والأولى بالجبيل، وقد تساعد أداة البحث المستخدمة في وضع معايير لتقييم الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- **منهج البحث وإجراءاته**

يتضمن هذا الجزء وصفاً لمنهج البحث ومجتمعه وعينته وأدواته والأساليب الإحصائية، كما يتضمن الإجراءات المتبعة لتحقيق أهدافه.

- **منهج البحث**:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي.

- **الإجراءات**:
- **مجتمع البحث**:

تمثل مجتمع البحث الحالي من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام في مدينة الجبيل والمكون من ٣٤ معلم ومعلمة.

- **وصف العينة**:
- **العينة الاستطلاعية**:

تكونت العينة الاستطلاعية التي طبقت عليها أدوات الدراسة الحالية في صورتها الأولية من (٣١) معلمًا ومعلمة صعوبات تعلم من خارج الجبيل؛ بهدف حساب الخصائص السيكو مترية للأداة.

- **العينة الرئيسية**:

تضمنت عينة البحث الأساسية عدد (٣١) معلمًا ومعلمة صعوبات تعلم.

جدول (١) توزيع العينة النهائية حسب الجنس والمؤهل والخبرة التدريسية

| النوع | العدد | النسبة | الخبرة | العدد | | النسبة | المؤهل العلمي | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | ١١ | ٣٥.٥٪ | أقل من ٥ | ١١ | | ٣٥.٥٪ | بكالوريوس في | ٢٤ | ٧٧.٤٪ |
| إناث | ٢٠ | ٦٤.٥٪ | من ٥ – ١٠ | ١١ | | ٣٥.٥٪ | دراسات عليا | ٧ | ٢٢.٦٪ |
| | | | أكثر من ١٠ | ٩ | | ٢٩٪ | | | |
| الإجمالي | ٣١ | ١٠٠٪ | الإجمالي | ٣١ | | ١٠٠٪ | الإجمالي | ٣١ | ١٠٠٪ |

- **طريقة اختيار العينة**:

تم اختيار العينة من المجتمع الأصلي المكون من ٣٤ معلمًا ومعلمة صعوبات التعلم بطريقة قصدية.

- **شروط العينة**:

- أن تتكون من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام.
- أن تكون العينة في مدينة الجبيل.

- **مبررات اختيار العينة الرئيسة**:

تم اختيار العينة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم كونهم الأقرب لفهم متطلبات الجودة في الخدمات المقدمة لتلاميذهم، وكانت العينة تقتصر على مدينة الجبيل لأجل تضييق نطاق البحث والحصول على نتيجة أكثر دقة.

وقد واجهت الباحثة صعوبات في جمع العينة حيث تأخر صدور الموافقات للبدء بتطبيق البحث، ومن ثم تم تعليق الدراسة وعمل القطاع الحكومي بسبب جائحة كورونا مما تسبب بصعوبة الوصول لمجتمع البحث وهو معلمي ومعلمات صعوبات التعلم واستمرارية محاولة الحصول على موافقات لأجل التطبيق، والذي أثر على سير البحث وإنجازه.

- **أدوات البحث**:

استخدم البحث أداة الاستبانة التي صممها الباحث الحسن، محمد علي (٢٠٠٩) والتي تم تطبيقها في مجال صعوبات التعلم وتحتوي على ٦ أبعاد رئيسة، و٢٠ بُعدًا فرعيًا تندرج تحت الأبعاد الرئيسة.

وتمثلت الأبعاد الرئيسة في: ١ - مؤشرات إدارة وتنظيم البرنامج. ٢ - مؤشرات التعليم والتعلم. ٣ - مؤشرات البيئة التي ينفذ فيها البرنامج. ٤ - مؤشرات العاملين في البرنامج. ٥ - مؤشرات علاقة البرنامج مع الأسرة. ٦ - مؤشرات تقييم فعالية البرنامج.

وقد قامت الباحثة بالاستفادة من الاستبانة في وضع العبارات المناسبة لأبعادها كما هو موضح في الجدول (٢).

جدول (٢) قائمة المحتويات لعبارات أبعاد الاستبانة ومصادرها

| أبعاد البحث الحالي | الأبعاد الرئيسية في دراسة الحسن | الأبعاد الفرعية في دراسة الحسن |
|---|---|---|
| التسهيلات الإدارية | بعد مؤشرات إدارة وتنظيم البرنامج | جميع الأبعاد الفرعية |
| الكشف والتشخيص والتقييم | مؤشرات التعليم والتعلم | ١- عمليات ما قبل الإحالة ومرحلة |
| المناهج التعليمية | مؤشرات التعليم والتعلم | - إعداد البرنامج التربوي الفردي. ٢- |
| تجهيزات البيئة التعليمية | مؤشرات البيئة التي ينفذ فيها | ١- البيئة المادية. ٢- المواد التعليمية. |
| إعداد معلم صعوبات التعلم وتطويره | العاملين في البرنامج | ١- مؤهلات العاملين في البرنامج. ٢- |

وقد ارتأت الباحثة أن تكتفي بالتعديل على الاستبانة السابقة حسب الاحتياج وعدم العمل على بناء استبانة جديدة؛ وذلك تجنبًا لتكرار الجهد الذي لا طائل منه. وقد قامت الباحثة بعدد من التعديلات وذلك لأن الاستبانة موجهة للمعلمين والمعلمات بحيث يتم قياس وجهة نظرهم حول واقع تطبيق معايير الجودة العالمية على الخدمات المقدمة لتلاميذهم، بينما الاستبانة الأصلية يجمع فيها الباحث المعلومات بنفسه من خلال الاطلاع على السجلات والتقارير وكذلك القيام بزيارة المدارس بالإضافة لسؤال المختصين والعاملين في البرنامج.

- **الخصائص السيكومترية**:
- **الصدق الظاهري للأداة**:

وهو الصدق المعتمد على آراء المحكمين، حيث قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد (٥) محكمين من الخبراء والمختصين[1] وطلب منهم الاطلاع على الاستبانة وإبداء رأيهم فيها من حيث: مناسبة العبارات والأبعاد لأهداف البحث، مناسبة العبارات لكل بُعد، تقييم الصياغة اللغوية، وتزويد الباحثة بالملاحظات التي يرونها إما بالحذف أو الإضافة أو التبديل.

وقد قدموا بعض الملاحظات التي أثرت الباحثة وكذلك بعض التعديلات البسيطة والتي ساهمت في إخراج الاستبانة بصورة جيدة، حيث أشارت إحدى المحكمات إلى أنه من الأفضل تغيير بداية العبارة رقم ٨ في البُعد الثاني بحيث تبدأ بفعل مثل بقية العبارات وشاركتها مُحكمة أخرى نفس الملاحظة، وتم حذف العبارة رقم ١٠ في البُعد الرابع بناءً على ملاحظة إحدى المحكمات بأن هذه العبارة تكرار لما سبقها.

- **صدق الاتساق الداخلي للأداة**:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم عرضها على عينة استطلاعية مكونة من ٣١ معلم ومعلمة صعوبات تعلم من خارج مدينة الجبيل،

[1] شكر وتقدير للمحكمين: د. أفنان الملا ، د. كوثر خلف الله ، د. عزة عافية، د. سهى بدوي و د. إيمان عبد القادر

وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وتوضح الجداول التالية معاملات الارتباط لكل محور من المحاور بما فيها من عبارات.

الجدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول | رقم العبارة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | | | |
| | معامل الارتباط | ٠.٧٣ ◆◆٢ | ٠.٦٣٩ ◆◆ | ٠.٧١٢ ◆◆ | ٠.٥٧٩ ◆◆ | ◆◆٠.٧٠١ | ◆٠.٧٢٠ ◆ | ٠.٧٣ ◆٢ | ◆٠.٦٦٦ ◆ | ٠.٥٧٢ ◆◆ | | | |
| البعد الثاني | رقم العبارة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | ١٠ | ١١ | ١٢ |
| | معامل الارتباط | ٠.٦٥٠ ◆◆ | ٠.٦٦٧ ◆◆ | ٠.٨٣٦ ◆◆ | ٠.٧٧٣ ◆◆ | ◆٠.٧٢٣ ◆ | ٠.٧٣٢ ◆◆ | ٠.٦٠٨ ◆◆ | ◆٠.٥٠٦ ◆ | ٠.٧٦٤ ◆◆ | ٠.٦٤ ◆٤ | ٠.٦٠٨ ◆◆ | ٠.٥٣٨ ◆◆ |
| البعد الثالث | رقم العبارة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | ١٠ | | |
| | معامل الارتباط | ٠.٦٦٢ ◆◆ | ٠.٨٥١ ◆◆ | ٠.٧٣٤ ◆◆ | ٠.٧٥١ ◆◆ | ◆◆٠.٧٥١ | ٠.٧٩٨ ◆◆ | ٠.٨٠٤ ◆◆ | ◆٠.٥١٤ ◆ | ٠.٦٩٣ ◆◆ | ٠.٥٢ ◆٤ | | |
| البعد الرابع | رقم العبارة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | | | |
| | معامل الارتباط | ٠.٦٤٦ ◆◆ | ٠.٦٨٢ ◆◆ | ٠.٦٥٧ ◆◆ | ٠.٧١٣ ◆◆ | ◆◆٠.٧١٤ | ◆٠.٦٦٩ ◆ | ٠.٥٨ ◆٢ | ◆٠.٦٨١ ◆ | ٠.٧١٩ ◆◆ | | | |
| البعد الخامس | رقم العبارة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | ١٠ | ١١ | ١٢ | ١٣ |
| | معامل الارتباط بالمحور | ٠.٥٢ ◆٧ ◆ | ٠.٥٧٧ ◆◆ | ٠.٧٧٨ ◆◆ | ٠.٧٩٠ ◆◆ | ◆٠.٧٨٠ ◆ | ◆٠.٦٨٤ ◆ | ٠.٥٩ ◆٤ ◆ | ◆٠.٧٤١ ◆ | ٠.٦٣٣ ◆◆ | ٠.٦٧ ◆٦ ◆ | ٠.٦٤٢ ◆◆ | ٠.٦٢٥ ◆◆ | ٠.٥١٣ ◆◆ |

◆◆ دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٣) أن قِيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات جميع المحاور، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور مع الدرجة الكلية للاستبانة

| رقم المحور | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
|---|---|---|---|
| ١ | ◆◆٠.٧٩٠ | ٤ | ◆◆٠.٧٩١ |
| ٢ | ◆◆٠.٨٦٩ | ٥ | ◆◆٠.٨٤٦ |
| ٣ | ◆◆٠.٨٧٨ | – | – |

◆◆ دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل إرتباط كل محور من المحاور مع الدرجة الكلية للاستبانة موجبة، ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين محاور الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

- **ثبات أداة الدراسة**:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، ومعادلة التجزئة النصفية ويوضح الجدول (٥) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (٥) معامل ألفا كرونباخ ومعادلة التجزئة النصفية لقياس ثبات أداة الدراسة

| محاور الاستبانة | عدد العبارات | ثبات ألفا كرونباخ | ثبات التجزئة النصفية |
|---|---|---|---|
| الكشف والتشخيص والتقييم | ٩ | ٠.٨٤٧١ | ٠.٧٩٧٠ |
| إعداد معلم صعوبات التعلم وتطويره | ١٢ | ٠.٨٦٣٩ | ٠.٧٥٢٤ |
| المناهج التعليمية | ١٠ | ٠.٨٤٤٥ | ٠.٨٢٩٨ |
| تجهيزات البيئة التعليمية | ٩ | ٠.٨٤٦٨ | ٠.٧٥٩٩ |
| التسهيلات الإدارية | ١٣ | ٠.٨٩١٤ | ٠.٨٩٤٢ |
| الثبات العام | ٥٣ | ٠.٩٥٥٢ | ٠.٨١٨٠ |

يتضح من الجدول (٥) أن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (٠.٩٥٥٢) وفق معادلة كرونباخ ألفا بينما بلغ (٠.٨١٨٠) وفق معادلةً التجزئة النصفية، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

- **طريقة تطبيق الاستبانة**:

بعد أن توصلت الباحثة إلى الشكل النهائي للاستبانة الخاصة بمعايير الجودة في الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم، قامت بتحويلها إلى نسخة إلكترونية عن طريق برنامج Google Drive وذلك لتسهيل مهمة جمع البيانات، وقد تم إرسال الاستبانة إلى عدد من المعلمين والمعلمات التي توصلت الباحثة إلى أرقامهم وحثهم على إرسالها لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم، وكذلك التواصل مع مشرفي صعوبات التعلم في مدينة الجبيل وطلب نشر الاستبانة، وقد وصل للباحثة (٣١) استجابة على الاستبانة.

- **الأسلوب الإحصائي**:

بعد جمع القوائم من عينة البحث وتفريغ استجابات العينة، تم معالجتها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للمعالجة الإحصائية للبيانات وذلك للحصول على معالجات إحصائية دقيقة للبيانات المتوفرة، وقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لمحورها، وكذلك للتعرف على درجة ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للمحاور، كما تم استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ ومعادلة التجزئة النصفية، والمتوسط الحسابي، والمتوسط الحسابي الموزون (المرجح)،

والانحراف المعياري، وطريقة مان وتني وتحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA).

## • نتائج البحث ومناقشتها

يتناول هنا عرضًا للنتائج التي توصل لها البحث، وذلك من خلال الإجابة على أسئلتها ومناقشتها وذلك على النحو التالي:

**• نتائج التساؤل الأول:**

للإجابة عن التساؤل الأول والذي نصَّ على: ما واقع تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المجالات التالية: الكشف والتشخيص والتقييم، وإعداد معلم صعوبات التعلم وتطويره، والمناهج التعليمية، وتجهيزات البيئة التعليمية، والتسهيلات الإدارية؟

ولمعرفة واقع تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الكشف والتشخيص والتقييم، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد البحث على عبارات الكشف والتشخيص والتقييم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

**جدول (٦) واقع تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المجالات التي يقيسها البحث:**

| م | البُعد | المتوسط | الانحراف | المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الكشف والتشخيص والتقييم | ٢١.١٦ | ٣.٥ | ٢.٣٥ | ٤ |
| ٢ | إعداد المعلم وتطويره | ٢٩.٧١ | ٤.٦٨ | ٢.٤٧ | ٣ |
| ٣ | المناهج التعليمية | ٢٥.١ | ٣.٦ | ٢.٥١ | ٢ |
| ٤ | تجهيزات البيئة التعليمية | ٢٢.٨١ | ٣.٩٦ | ٢.٥٣ | ١ |
| ٥ | التسهيلات الإدارية | ٣٠.٣٢ | ٥.٥٧ | ٢.٣٣ | ٥ |
| الدرجة الكلية لواقع تطبيق معايير الجودة العالمية | | ١٢٩.١ | ١٨.٠٥ | ٢.٤٣ | |

ويتضح من الجدول (٦) أن الدرجة الكلية لواقع تطبيق معايير الجودة العالمية للخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم حسب المتوسط الموزون هي (٢.٤٣) مما يدل على ارتفاع درجة المطابقة، وقد يعود ذلك إلى الجهود التي تبذلها الجهات المعنية بالتعليم لتوفير تعليم يلبي احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم ويراعي الفروق الفردية بين الطلبة. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عطيوي والصمادي، ٢٠١٦) حيث كانت نتيجة الدرجة الكلية للأبعاد متوسطة فقد بلغ متوسطها الحسابي (٠.٧٢)، وقد يعود هذا الاختلاف إلى اختلاف الحدود المكانية للدراسة مع هذا البحث حيث أن دراسة (عطيوي والصمادي، ٢٠١٦) تم تطبيقها في مدارس الطفولة المبكرة بالأردن، كما أن لاختلاف طريقة تطبيق أداة الدراسة أثر في اختلاف النتيجة حيث أن هذه الدراسة اعتمدت في تطبيق المقياس على البرامج المخصصة لذوي صعوبات التعلم من خلال زيارة كل برنامج منها. ومن خلال الجدول السابق تظهر تجهيزات البيئة التعليمية في الترتيب الأعلى بمتوسط موزون (٢.٥٣)؛ وهذا يعني أن معلمي

صعوبات التعلم يرون مطابقة تجهيزات البيئة التعليمية لمعايير الجودة العالمية بدرجة عالية، وقد يعود ذلك إلى اكتفاء معلمي صعوبات التعلم بوجود غرفةٍ مصادر مخصصة لذوي صعوبات التعلم وذلك لصعوبة الحصول عليها عادة، ويعني هذا أن وجود غرفة المصادر هو الأهم بالنسبة للمعلم.

وقد تشير هذه النتيجة أيضًا إلى مدى رضا المعلمين عن الجهود المبذولة من قِبلهم في تنظيم البيئة التعليمية وتفعيل البيئة التشاركية، كذلك تساوي الفرص التعليمية والذي يعود لضمان وجود خدمات تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم تمكنهم من التقدم الدراسي، وتأتي هذه النتيجة متعارضة مع نتيجة دراسة (بطاينة والشهري، ٢٠١٠) والتي أشارت إلى عدم رضا معلمي صعوبات التعلم عن تجهيزات غرف المصادر والتي تفتقر إلى مواكبة التطور والتحسين المستمر.

في بُعد تجهيزات البيئة التعليمية جاء بند ينفذ البرنامج في بيئة مريحة وآمنة في المرتبة الأولى مما يعني ارتفاع درجة مطابقته لمعايير الجودة العالمية؛ وقد يعود ذلك لتخصيص غرفة مصادر خاصة بصعوبات التعلم مما يبعث الراحة لمعلم صعوبات التعلم وبالتالي لتلاميذه، وفي المرتبة الأخيرة كان بند كفاية الموارد التعليمية من حيث الكمية والتنوع ومحاكاة الحواس المتعددة؛ وربما يرجع هذا لصعوبة توفير الأجهزة الإلكترونية الحديثة في المدارس والتي تساهم في تنوع التعليم بشكل كبير.

في الترتيب الثاني للأبعاد جاء بُعد المناهج التعليمية بمتوسط موزون (٢.٥١) وهي نتيجة مقاربة لنتيجة تجهيزات البيئة التعليمية، قد يعود ارتفاع درجة انطباق المعايير إلى قناعة المعلمين بعدم حاجة الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى مناهج معدة خصيصًا لهذه الفئة، إذ يتم تكييف المنهج الدراسي الخاص بالطلبة العاديين من قِبل معلم صعوبات التعلم حسب قدرات واحتياجات الطالب، و تختلف هذه النتيجة مع دراسة (بني حمد، ٢٠١٨) التي أظهرت نتائجها أن واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء بدرجة متوسطة مما يعني توافر مؤشرات ضبط الجودة بصورة متوسطة.

في بُعد المناهج التعليمية جاء البند(يتضمن المنهاج تعليم المهارات الأساسية [ القراءة والكتابة والرياضيات]) في المرتبة الأولى من حيث تطبيقه لمعايير الجودة العالمية؛ وقد يعود هذا لكون مناهج صعوبات التعلم هي تكييف لمناهج الطلبة العاديين بطريقة تناسب قدرة كل طالب، أما في المرتبة الأخيرة كان بند إعداد البرنامج التربوي الفردي للطالب من قبل فريق متعدد التخصصات؛ وقد يرجع ذلك لعدم توفر جميع أعضاء الفريق المتعدد التخصصات من أخصائي علم النفس وأخصائي النطق والتخاطب وغيرهم، مما يجبر المعلم على إعداد البرنامج التربوي الفردي إما بشكل منفرد أو مع مدير المدرسة والمرشد الطلابي والوالدين.

في الترتيب الثالث للأبعاد جاء بُعد إعداد المعلم وتطويره بمتوسط موزون (٢.٤٧)، و قد تعود هذه النتيجة إلى رضا المعلمين عن الجهود المقدمة لإعدادهم

وتطويرهم، وإلى نمو الوعي المهني لديهم، إذ إن بعض الفقرات تتعلق بالمهارات المهنية التي يتسم بها معلم ذوي صعوبات التعلم، وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (البدر والعبدالجبار، ٢٠١٧) والتي أشارت إلى امتلاك معلمي صعوبات التعلم المعايير المهنية بدرجة كبيرة في معياري التخطيط التدريسي والتقييم فيما جاء بدرجة متوسطة في بقية المعايير.

في بُعد إعداد المعلم وتطويره كان في المرتبة الأولى في درجة مطابقة معايير الجودة بند التزام المعلم بمعايير وأخلاقيات العمل المهني لاتخاذ القرارات التعليمية المناسبة؛ وقد يعود ذلك إلى الإعداد المناسب لمعلمي صعوبات التعلم و وجود نظام مساءلة قانونية مما يجعل المعلم أكثر حرصًا على تطبيق الإجراءات السليمة، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء بند (يتوفر نظام حوافز لتشجيع العاملين للمشاركة في برنامج التطوير المهني)؛ وترى الباحثة إمكانية أن يكون ذلك بسبب عدم وعي الجهات المعنية بالتعليم بأثر الحوافز في زيادة الولاء للمهنة والسعي نحو التطوير والبحث عن الجديد في هذه المهنة سعيًا في تقديم الأفضل للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

كما كان بُعد الكشف والتشخيص والتقييم في الترتيب الرابع من الأبعاد بمتوسط موزون (٢.٣٥)، وتظهر هذه النتيجة تطابق معايير الجودة العالمية بشكل مرتفع مع الخدمات المقدمة لذوي صعوبات العلم في مدارس الجبيل، وترى الباحثة أن ارتفاع درجة مطابقة خدمات التشخيص والتقييم لمعايير الجودة العالمية قد يعود إلى معرفة المعلمين والتربويين بأهمية البرامج العلاجية، والتي تبدأ بالتشخيص والتقييم السليم؛ حيث إنه الوسيلة الأساسية لتحديد أهلية الطالب لخدمات صعوبات التعلم من عدمها، وعليه فإن تصنيفهم بشكل غير مناسب قد يؤدي إلى مشاكل كثيرة في المستقبل.

وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها (أبو نيان، ٢٠١٦) حيث أوضحت دراسته وجود مشكلات تواجه أفراد العينة تتعلق بالإحالة والتقييم، وقد يرجع هذا الاختلاف إلى أن عينة البحث الحالي من معلمي صعوبات التعلم بما يجعلهم أكثر معرفة بأساسيات وطرق التقييم المطلوبة أما عينة البحث في دراسة (أبو نيان،٢٠١٦) فتكونت من معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم ومديرات المدارس، وكذلك قد يكون بسبب اختلاف حجم العينة بين البحث الحالي ودراسة (أبو نيان، ٢٠١٦) حيث بلغت عينة الدراسة (٥٠٢) معلمة ومديرة.

من بُعد الكشف والتشخيص والتقييم جاء بند (يتم الاحتفاظ بالتقرير النهائي في سجل الطالب) في المرتبة الأولى من حيث درجة مطابقته لمعايير الجودة العالمية، وقد يعود ذلك لأهمية الاحتفاظ بالتقارير وذلك عند الحاجة إليها مستقبلا ووعي القائمين على البرنامج بذلك.

وبنتيجة مقاربة في الترتيب الخامس كان بُعد التسهيلات الإدارية بمتوسط موزون (٢.٣٣) والذي يعني أن درجة مطابقة هذا البعد لمعايير الجودة العالمية جاءت

بدرجة متوسطة وهي الأقل من بينها؛ وقد يدل ذلك على أنه ينبغي زيادة التسهيلات الإدارية والسعي لتحسينها وبالتالي ينعكس أثر التحسين على الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم.

كانت هذه النتيجة متوافقة مع نتيجة دراسة (العايد، ٢٠١٠) التي أظهرت وجود دعم من قبل مديري المدارس لمعلمي صعوبات التعلم بدرجة متوسطة، وقد تعود هذه النتيجة إلى وعي الإدارة بأهمية برنامج صعوبات التعلم والأسس التي تبنى عليها، وكذلك تقدير الجهود المبذولة من قبل معلمي صعوبات التعلم وتقدير الصعوبات التي يواجهونها سعيًا في تقديم المادة العلمية بالطريقة الأنسب لطلابهم، وقد جاء بند تقديم أنظمة حفظ السجلات السرية التامة للبيانات الشخصية والمعلومات الخاصة بالطالب في الترتيب الأعلى وهذا يعني ارتفاع درجة مطابقة هذا البند للمعايير؛ وقد يعود ذلك لوعي الإدارة بأهمية المحافظة على سرية المعلومات والبيانات الشخصية للطالب كونه أحد الأخلاقيات في العمل مع ذوي صعوبات التعلم.

فيما جاء بند تخصيص ميزانية للبرنامج في المرتبة الأخيرة مما قد يعني قصور الاهتمام بالبيئة المادية ومتطلبات البرنامج الخاصة من الناحية المادية، وهذا يدعوا للعمل على زيادة الاهتمام بتخصيص الميزانيات للبرنامج من حيث الإعداد والتجهيز والصيانة والتطوير.

وقد أظهرت نتائج دراسة ناهيد ومحسن(Naheed & Mohsin, 2018) أن القيادة الأكاديمية أو الإدارة تلعب دورًا رئيسًا في تحسين جودة التعليم؛ مما يعني للباحثة أن الإدارة هي حجر الأساس التي تقود التعليم والقائمين فيه إما للجودة والإتقان أو للتعليم التلقيني الذي لا يعود بالنفع للمتعلم إلا قليلا، فعندما توفر الإدارة التجهيزات المناسبة والبيئة المحفزة لعمل المعلم وتعلم الطالب وتعمل على خلق روح التعاون بين أعضاء المدرسة فهذا حتمًا يساعد المعلم على العمل براحة تامة وحب وعطاء، وعلى النقيض كلما كانت الهيئة الإدارية تعمل على زيادة أعباء المعلم وتثبيط همته وعدم توفير متطلبات عمله فإن المعلم سيلجأ إلى العمل التقليدي بحيث لا يبذل الجهد اللازم مع الطلبة لديه.

- **نتائج الفرض الأول**:

وللتأكد من صحة الفرض الأول والذي نصَّ على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والإناث في تحديد درجة تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم.

وللتأكد من صحة هذا الفرض، تم حساب الفروق بين المجموعتين ( الذكور – الإناث ) في مقياس مدى تحقق معايير الجودة العالمية على الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم وأبعادها، يوضح جدول (٧) نتائج التحليل الإحصائي باستخدام أسلوب مان وتني.

جدول (٧) قيم (Z) لدلالة الفروق بين رتب المجموعات على مقياس معايير الجودة العالمية على الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بناءً على متغير الجنس (ذكور – إناث)

| المتغيرات | المجموعة | العينة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (Z) | مستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الكشف والتشخيص | الذكور | ١١ | ١٩.٧٥ | ١٩٧.٥ | -١.٦١ | لا توجد دلالة |
| | الإناث | ٢٠ | ١٤.٢١ | ٢٩٨.٥ | | |
| إعداد المعلم | الذكور | ١١ | ١٦.٥٥ | ١٦٢.٥ | -٠.١٠٧ | لا توجد دلالة |
| | الإناث | ٢٠ | ١٥.٢٥ | ٣٣٣.٥ | | |
| المناهج التعليمية | الذكور | ١١ | ١٣.٦ | ١٣٦ | -١.٠٢١ | لا توجد دلالة |
| | الإناث | ٢٠ | ١٧.١٤ | ٣٦٠.٠٣ | | |
| تجهيزات البيئة التعليمية | الذكور | ١١ | ١٧.٠٨ | ١٧٨ | -٠.٧٧٧ | لا توجد دلالة |
| | الإناث | ٢٠ | ١٥.١٤ | ٣١٨ | | |
| التسهيلات الادارية | الذكور | ١١ | ١٨.٤٥ | ١٨٤.٥ | -١.٠٣٨ | لا توجد دلالة |
| | الإناث | ٢٠ | ١٤.٨٣ | ٣١١.٥ | | |
| الدرجة الكلية | الذكور | ١١ | ١٧.٢ | ١٧٢ | -٠.٥٠٨ | لا توجد دلالة |
| | الإناث | ٢٠ | ١٥.٤ | ٣٢٤ | | |

يتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معايير الجودة العالمية المختلفة ومدى تطابقها مع الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بغض النظر عن الجنس ( ذكور – إناث ).

وقد ترجع هذه النتيجة إلى تشابه الخدمات المقدمة من قبل وزارة التعليم لمدارس البنين والبنات وكذلك وجود معايير موحدة لها، كما يرجع ذلك إلى رضا المعلمين والمعلمات على حد سواء عن هذه الخدمات ومطابقتها لمعايير الجودة.

وتتطابق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحويطي، ٢٠١٩) على تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهرت نتيجة الدراسة عدم وجود فروق بين تقييم المعلمين والمعلمات للخدمات التربوية، كما أظهرت دراسة (العموش،٢٠١٨ ) عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو توظيف غرفة مصادر التعلم في الحد من المشكلات التعلمية.

- **نتائج الفرض الثاني**:

وللتأكد من صحة الفرض الثاني والذي نصَّ على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على مؤهل المعلم (بكالوريوس - دراسات عليا) في تحديد درجة تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم.

وللتأكد من صحة الفرض، تم حساب الفروق بين المجموعتين حسب متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس صعوبات تعلم – دراسات عليا) في مقياس مدى تحقق معايير الجودة العالمية على الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم وأبعادها، يوضح جدول (٨) نتائج التحليل الإحصائي باستخدام أسلوب مان وتني.

يتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معايير الجودة العالمية المختلفة ومدى تطابقها مع الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم من

جدول (٨) قيم (Z) لدلالة الفروق بين رتب المجموعات على مقياس معايير الجودة العالمية على الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بناءً على المؤهل العلمي

| المتغيرات | المجموعة | العينة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (Z) | مستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الكشف والتشخيص | بكالوريوس | ٢٤ | ١٥.٥٨ | ٣٧٤ | -٠.٥٧٧ | لا توجد دلالة |
| | دراسات عليا | ٧ | ١٧.٤٣ | ١٢٢ | | |
| إعداد المعلم | بكالوريوس | ٢٤ | ١٥.٠٢ | ٣٦٠ | -١.١٢ | لا توجد دلالة |
| | دراسات عليا | ٧ | ١٩.٣٦ | ١٣٥ | | |
| المناهج التعليمية | بكالوريوس | ٢٤ | ١٥.٢٣ | ٣٦٥ | -٠.٨٨ | لا توجد دلالة |
| | دراسات عليا | ٧ | ١٨.٦٤ | ١٣٠ | | |
| تجهيزات البيئة التعليمية | بكالوريوس | ٢٤ | ١٥.٥ | ٣٧٢ | -٠.٥٧٧ | لا توجد دلالة |
| | دراسات عليا | ٧ | ١٧.٧١ | ١٢٤ | | |
| التسهيلات الادارية | بكالوريوس | ٢٤ | ١٥.٨٥ | ٣٧٥ | -٠.٤٠٣ | لا توجد دلالة |
| | دراسات عليا | ٧ | ١٥.٤ | ١٢٠ | | |
| الدرجة الكلية | بكالوريوس | ٢٤ | ١٨.٠٧ | ٣٦٩.٥ | -٠.٨٨٦ | لا توجد دلالة |
| | دراسات عليا | ٧ | ١٥.٤ | ١٢٨.٥ | | |

وجهة نظر معلميهم بغض النظر عن متغير المؤهل العلمي؛ وقد تعود هذه النتيجة إلى رضا المعلمين من حاملي البكالوريوس والدراسات العليا عن الخدمات المقدمة ومطابقتها لمعايير الجودة، كما تعود إلى تشابه المعطيات العلمية والتدريب والإشراف عليهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العبداللات وآخرون، ٢٠١٨) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل في مدى امتلاك معلمي غرف المصادر للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم، فيما اختلفت نتيجة البحث مع دراسة (العموش،٢٠١٨ ) التي أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل لصالح المؤهل العلمي الدراسات العليا في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو توظيف غرفة مصادر التعلم في الحد من المشكلات التعلمية.

- **نتائج الفرض الثالث**:

وللتأكد من صحة الفرض الثالث والذي نصَّ على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم بين المعلمين بناءً على سنوات الخبرة.

للتأكد من صحة هذا الفرض، تم حساب الفروق بين المجموعات الثلاث حسب متغير الخبرة العملية (أقل من ٥ سنوات – من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات – أكبر من ١٠ سنوات) في مقياس واقع تحقق معايير الجودة العالمية على الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم وأبعادها، يوضح جدول (٩) نتائج التحليل الإحصائي باستخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه.

وبلغ عدد المعلمين والمعلمات الذين خبرتهم أقل من خمس سنوات (١١) معلم ومعلمة، كما بلغ عدد المعلمين والمعلمات الذين خبرتهم أعلى من خمس سنوات إلى عشر سنوات (١١) معلم ومعلمة، في حين بلغ عدد المعلمين والمعلمات الذين خبرتهم أكثر من عشر سنوات (٩) معلمين ومعلمات.

جدول (٩) قيم (Z) لدلالة الفروق على مقياس معايير الجودة العالمية على الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بناءً على الخبرة العملية.

| المتغيرات | المجموعة | مجموع | متوسط | درجات | قيمة | مستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الكشف والتشخيص | بين المجموعات | ٢٩.٧٩ | ١٤.٨٩ | ٢ | ١.٢٣ | لا توجد دلالة |
| | داخل | ٣٣٨.٤٠٤ | ١٢.٠٩ | ٢٨ | | |
| | الكلي | ٣٦٨.١٩٤ | | ٣٠ | | |
| إعداد المعلم | بين المجموعات | ٥١.٨٤ | ٢٥.٩٢ | ٢ | ١.١٠٢ | لا توجد دلالة |
| | داخل | ٦٥٨.٥٤ | ٢٣.٥٢ | ٢٨ | | |
| | الكلي | ٧١٠.٣٨ | | ٣٠ | | |
| المناهج التعليمية | بين المجموعات | ١٢.٨٩ | ٦.٤٥ | ٢ | ٠.٤٨٨ | لا توجد دلالة |
| | داخل | ٣٧٧.٨٢ | ١٣.٤٩ | ٢٨ | | |
| | الكلي | ٣٩٠.٧١٠ | | ٣٠ | | |
| تجهيزات البيئة التعليمية | بين المجموعات | ٤٧.٥٧ | ٢٣.٧٨ | ٢ | ١.٥٧ | لا توجد دلالة |
| | داخل | ٤٢٣.٢٧ | ١٥.١٢ | ٢٨ | | |
| | الكلي | ٤٧٠.٨٤ | | ٣٠ | | |
| التسهيلات الإدارية | بين المجموعات | ٢٥.٨٧ | ١٢.٩٣ | ٢ | ٠.٤٠١ | لا توجد دلالة |
| | داخل | ٩٠٤.٩١ | ٣٢.٣٢ | ٢٨ | | |
| | الكلي | ٩٣٠.٧٧ | | ٣٠ | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ٢٧٧.٩٤ | ١٣٨.٩٧ | ٢ | ٠.٤١١ | لا توجد دلالة |
| | داخل | ٩٥٠٠.٧٧ | ٣٣٩.٣١ | ٢٨ | | |
| | الكلي | ٩٧٧٨.٧١ | | ٣٠ | | |

يتضح من الجدول(٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معايير الجودة العالمية ومدى تطابقها مع الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم وفقا لمتغير الخبرة العملية (أقل من ٥ سنوات – من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات – أكبر من ١٠ سنوات) وهذا يعني تماثل استجابات العينة باختلاف خبرتهم، وقبول الفرض الصفري.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن اختلاف سنوات الخبرة لا يؤثر في مستوى تقدير المعلمين للخدمات المقدمة من حيث الإيجابيات أو السلبيات سواء كثُرت أو قلت خبرتهم في الميدان التعليمي، ومن الممكن أن تشير نتيجة هذا السؤال أيضًا إلى تشابه الاحتياجات والاكتفاء بين معلمي صعوبات التعلم بمختلف الخبرات؛ حيث إن مطابقة معايير الجودة من عدمها من الممكن أنها لا تحتاج إلى عين خبيرة لتقييمها وإنما تحتاج لمعرفة عميقة بالمتطلبات ووجودها.

وتتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أبو الرب، ٢٠١٦) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة بين فئات اختصاصي صعوبات التعلم تبعًا لسنوات الخبرة في تقدير مشكلات التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فيما اختلفت مع دراسة (الحويطي، ٢٠١٩) التي أظهرت وجود فروق دالة تعزى لمتغير الخبرة في تقييم الخدمات التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وقد ترجع النتيجة التي توصلت لها دراسة (الحويطي، ٢٠١٩) إلى أن سنوات الخبرة في دراسته قسمت إلى خمسة أقسام حيث إن أقلها (خبرة أقل من ٥ سنوات) وأكثرها (خبرة أكثر من ٢٠ سنة)، كما قد ترجع هذه النتيجة إلى أن المعلمين الأقل خبرة قد يُصدمون باختلاف الواقع العملي عن المعرفة النظرية التي تلقوها طوال سنين دراستهم مما يتطلب وقتًا لاستيعاب الواقع العملي ومتطلباته وحاجاته.

- **ملخص نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته**

يحتوي هذا الجزء على ملخص لنتائج البحث، يليه عرض لأهم التوصيات والمقترحات في ضوء هذه النتائج.

- **أولاً: ملخص نتائج البحث:**

- أن واقع تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة كانت مرتفعة وكان أكثر المعايير تطبيقا تجهيزات البيئة التعليمية ثم المناهج التعليمية ثم إعداد المعلم وبعد ذلك الكشف والتشخيص والتقييم، فيما جاء في آخر الترتيب معايير التسهيلات الإدارية وقد جاءت بدرجة متوسطة على عكس بقية الأبعاد التي جاءت جميعها بدرجة مرتفعة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين معايير الجودة العالمية المختلفة ومدى تطابقها مع الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بغض النظر عن الجنس (ذكور – إناث).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين معايير الجودة العالمية المختلفة ومدى تطابقها مع الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بغض النظر عن المؤهل (بكالوريوس – دراسات عليا).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين معايير الجودة العالمية المختلفة ومدى تطابقها مع الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بغض النظر عن الخبرة العلمية (أقل من ٥ سنوات – من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات – أكبر من ١٠ سنوات).

- **ثانياً: توصيات البحث:**

بناءً على الاستنتاجات التي توصلت إليها الباحثة من خلال هذا البحث فإنها توصي بما يلي:

- زيادة الاهتمام بتطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم في كافة المجالات.
- ضرورة إيجاد فريق عمل متعدد التخصصات للتشخيص في مدارس التعليم العام لاكتشاف الحالات وتقييمها بشكل صحيح وتفادي أخطاء التصنيف غير السليم.
- العمل على إعداد معلم صعوبات التعلم وتدريبه بشكل مستمر، من خلال حضوره للدورات التدريبية لمواكبة كل جديد في المجال والمعرفة الجيدة لطرق التشخيص والتدريس والتقييم.
- تجهيز غرفة المصادر بحيث تكون بيئة مناسبة لتدريس ذوي صعوبات التعلم ومتوافقة مع معايير غرفة صعوبات التعلم، وتجهيز المتطلبات التكنولوجية بها.
- العمل على التقليل من الأعمال الإدارية والورقية الروتينية لمعلمي صعوبات التعلم.

- **ثالثاً: مقترحات البحث:**

- قياس واقع الخدمات المقدمة من وجهة نظر الطلبة ذوي صعوبات التعلم أنفسهم وأولياء أمورهم، وكذلك من خلال وجهة نظر الإدارة.

- **المراجع**:
- أبو الرب، محمد عمر. (٢٠١٦). مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية. ١(٢)، ٩١-١١٣.
- أبو الليف، نعمات عبد المجيد موسى. (٢٠١٥). إعداد معلمة صعوبات التعلم في ضوء معايير الجودة . مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مجلة الطفولة والتربية، مج٧، ع٢٢ ، ١٦-٦٦.
- أبو نيان، إبراهيم بن سعد، و الجلعود، هيا عثمان. (٢٠١٦). المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات في مدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج٣، ع١١ ، ٢٠٩-٢٦١.
- الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة المعارف. (١٤٢٢هـ). القواعد التنظيمية لبرامج ومعاهد التربية الخاصة.
- البدر، عبد العزيز بن إبراهيم، والعبد الجبار، عبد العزيز بن محمد.(٢٠١٧) مدى توافر المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .المجلة السعودية للتربية الخاصة: جامعة الملك سعود، مج٣، ع١ ، ١٩-٤١.
- بطاينة، أسامة محمد، والشهري، خالد بن ناصر. (٢٠١٠). واقع غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المدينة المنورة. مجلة دراسات نفسية وتربوية: جامعة قاصدي مرباح - مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ع ٥ ، ٢-٣٨.
- بني حمد، مصعب. (٢٠١٨). واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة في الأردن. عمان، الأردن: جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية.
- الحسن، محمد علي. (٢٠٠٩). المؤشرات النوعية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجة انطباقها على البرامج التربوية التي تقدم لهؤلاء الطلبة في الأردن. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.
- الحويطي، محمد مثري. (٢٠١٩). تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع٢٠، ج١١* ، ٥٢٧ -٥٤٤.
- الرميح، ندى. (٢٠١٥). معايير جودة البرامج التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة نظرة عالمية وإقليمية. مسترجع من https://cutt.us/E9gtW بتاريخ ٣١ديسمبر.
- زكي، أمير. (٢٠١٢). دور معايير الجودة الشاملة في تنمية المؤسسات التعليمية . *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث والدراسات* ، ١(٢٨)، ١٧١.
- الصخابرة، رفعة، والعبد الجبار، عبد العزيز. (٢٠١٦). مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة من قبل معلمات برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. مجلة بحوث التربية النوعية، *ع٤١*، ٤٠-٦٣.
- العايد، واصف محمد. (٢٠١٠). مستوى الدعم الذي يقدمه مديرو المدارس لمعلمي غرف المصادر التي يوجد بها طلبة من ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بدافعية معلميهم في مدينة عمان. *مجلة جامعة الطائف - الآداب والتربية: جامعة الطائف، مج ١، ع ٤* ، ٨٥-١١٧ مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/121201
- العبد الجبار، عبد العزيز. (٢٠١٦). مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة من قبل معلمات برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. مجلة بحوث التربية النوعية، *ع٤١*، ٤٠-٦٣.
- العبداللات، بسام مقبل مجلي، المهايرة، عبد الله سالم، و عمرو، منى محمود. (٢٠١٨). مدى امتلاك معلمي غرف المصادر في عمان للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم. *دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، مج٤٥، ع٢* ، ٢٩٧-٣١٠ . مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/910493
- آل عثمان، عبد العزيز، وعطيات، عمر، و حسونة، مأمون (٢٠١٧). مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة جامعة المجمعة - في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدرسي البرنامج وطلبة المستوى الثامن الملتحقين فيه .المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي،١٠(٦)، ١٧٣-١٩٣.

- عطيوي، هشام &الصمادي، جميل محمود. (٢٠١٦). تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية. مجلة العلوم التربوية،٤٣(٢)،٨١٧-٨٣٧.
- العمري، أيمن، و عطية، محمد. (٢٠١٨). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظة النماص. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع١٩، ج٣ ،١-٤٤. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/928944.
- العموش، ضحى. (٢٠١٩). اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو توظيف غرف مصادر التعلم في الحد من المشكلات التعليمية التي يعاني منها طلبتهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. المفرق، الأردن.
- عواد، أحمد. (٢٠٠٩). صعوبات التعلم. عمان، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- معهد تنمية الطفل بجامعة نورث كارولينا. (٢٠١٨). معايير الجودة للبرامج القائمة على الفصل الدراسي. كارولينا الشمالية، الولايات المتحدة الأمريكية. مسترجع من http://ectacenter.org/sig .
- المنصور، وسام. (٢٠١٢). تقييم واقع خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. كلية العلوم التربوية والنفسية: جامعة عمان العربية.
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (٢٠٠٩). دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (النسخة المعدلة). الرياض، المملكة العربية السعودية.
- يعقوب، عادل عبد الرازق. (٢٠٠٩). تقييم برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية لهذه البرامج. كلية التربية وعلم النفس بجامعة عمان. عمان، الأردن.
- اليونسكو. (٢٠٠٣). اتفاقية بشأن مكافحة التمييز في مجال التعليم. باريس، فرنسا: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. ١٧١م ت/٢٨.
- اليونسكو. (٢٠١٠). التعليم النوعي الجامع لإنهاء الاستبعاد.
- AURELIEN, Ragaih,e et Carolinetameil. contrôle de gestion 1ered, Gualino. Paris.
- Bergman, B., Cudney, E., Harding, P., Zhen He, & Saraiva, P. (2019). Global Perspectives on Quality in Education. *Journal for Quality & Participation*, *41*(4), 33–36.
- Bergman, B., Cudney, E., Harding, P., Zhen He, & Saraiva, P. (2018). Global Perspectives on Quality in Education. *Journal for Quality & Participation*, *41*(2), 1–5.
- Heward, W. (2002). **Exceptional children: An introduction to special education.** Pern-tice – Hall
- Malaga-Toboła, U., Kwaśniewski, D., Cupiał, M., Grotkiewicz, K., & Kubon, M. (2019). Methods of Evaluation of Education Quality in Bologna System. *Proceedings of the International Multidisciplinary Scientific GeoConference SGEM*, *19*(1), 199.
- Naheed, K., & Mohsin, M. N. (2018). Role of Academic Leadership in Raising Quality of Education at Tertiary Level in Pakistan. *South Asian Studies (1026-678X)*, *33*(2), 555–568.
- Smith, D. (2007). **Introduction to Special Education**, Six Edition, Boston Pearson Education, Inc.
- WWW.Unsco.com
- Ysseldyke, J. E., & Algozzine, B. (1990). **Introducation to Special Education** (2nd. ed). U. S. A: Houghton miffin company.

❋❋❋❋❋❋❋