***Dirasat:*** *Educational Sciences*, Volume 51, No. 1, 2024

Deanship of Scientific Research

# The Degree of Application of Quality Standards for Inclusive Education/ New Jersey Coalition for Inclusive Education (NJCIE) in Inclusive Education Schools in Jordan

***Ibrahim Bani Khaled*[1],*Omar Al-Adamat*[2*]**

[1]Teacher, Ministry of Education, Jordan.

[2]Educational Counselor, Ministry of Education, Jordan.

Received: 20/7/2023
Revised: 9/7/2023
Accepted: 22/10/2023
Published: 15/3/2024

* *Corresponding author:*
adamat88@gmail.com

Citation: Khaled, I. B. ., & Al-Adamat, O. . (2024). The Degree of Application of Quality Standards for Inclusive Education/ New Jersey Coalition for Inclusive Education (NJCIE) in Inclusive Education Schools in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, *51*(1), 395–413. https://doi.org/10.35516/edu.v51i1.5257

© 2024 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

**Abstract**

**Objective**: The current study aimed to examine the degree of applicability of the standards of the New Jersey Alliance for Inclusive Education (NJCIE) in public and private schools applying inclusive education programs in Jordan from the point of view of teachers.

**Methods:** The study used an analytical descriptive method. A study scale was also built according to the standards and indicators of NJCIE. The study sample consisted of (125) male and female teachers who are working in these schools, and who were purposively selected.

**Results**: The results of the study indicated that the total degree of application of the Standards of Quality Standards for Inclusive Education / NJCIE in inclusive education schools in Jordan was medium, and it was higher for the field of school climate with a high degree, and the lowest for the field of professional practices with a medium degree. The results also showed that there were no statistically significant differences in the level of application of quality standards for inclusive education / NJCIE in inclusive education schools in Jordan due to gender (teacher) or school type (public / private).

**Conclusions:** The study recommended that the responsible authorities adopt clear and specific criteria and develop an accountability and follow-up system to control the quality of services provided in inclusive schools. It also recommended conducting more studies on centers and schools while determining the type of disability considering different variables and perspectives.

**Keywords**: Inclusive education, New Jersey alliance for inclusive education, inclusive schools in Jordan.

# درجة تطبيق معايير جودة التعليم الدامج / تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE) في مدارس التعليم الدامج في الأردن

***ابراهيم بني خالد*[1]، *عمر العظامات*[2*]**

[1] معلم، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

[2]مرشد تربوي، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

**ملخّص**

**الأهداف**: هدفت الدّراسة الحالية إلى فحص درجة انطباق المعايير الخاصة بتحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE) في المدارس الحكومية والخاصة التي تطبق برامج التعليم الدامج في الأردن من وجهة نظر المعلمين.

**المنهجية**: استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي في البحث، حيث تمّ بناء مقياس الدّراسة؛ وفقًا لمعايير ومؤشرات تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE). تكونت عينة الدّراسة من (125) معلما ومعلمة من العاملين في هذه المدارس تمّ اختيارهم بالطريقة القصدية.

**النتائج**: أشارت نتائج الدّراسة إنّ الدرجة الكلية لتطبيق مقياس معايير جودة التعليم الدامج/ تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE) في مدارس التعليم الدامج في الأردن كانت متوسطة، وكان أعلاه لبُعد المناخ المدرسي بدرجة مرتفعة، وأقله لبُعد الممارسات المهنية بدرجة متوسطة. كما أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى تطبيق معايير جودة التعليم الدامج/ تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE) في مدارس التعليم الدامج في الأردن تُعزى للجنس (معلم/ معلمة) أو نوع المدرسة (حكومية/ خاصة).

**الخلاصة**: بناءً على النتائج خلصت الدّراسة بضرورة تبني الجهات المسؤولة معايير محددة وواضحة وتطوير نظام مساءلة ومتابعة لضبط جودة الخدمات المقدمة في المدارس الدامجة، وإجراء المزيد من الدّراسات على المراكز والمدارس مع تحديد نوع الإعاقة في ضوء مُتغيّرات ووجهات نظر مختلفة.

**الكلمات الدالة** :التعليم الدامج، تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج، المدارس الدامجة في الأردن.

**المقدمة:**

تشهد ميادين التربية الخاصة العديد من التطورات على صعيد برامج الدمج في العديد من المجالات من حيث المناهج والأساليب التي تساعد في تنفيذ برامج الدمج بشكل إيجابي. وقد بدأت أولى المحاولات والبرامج في مجال الدمج في الخمسينات من القرن الماضي، ثم حدث تسارع كبير في تطور هذا المجال في السبعينات؛ وذلك من خلال وضع التشريعات التي تدعم برامج الدمج، وقادت هذه التطورات المتتالية إلى تعليم ودمج الطلبة ذوي الإعاقة في برامج التعليم العام. وفي الوقت الحالي تغيرت النظرة السلبية تجاه ذوي الإعاقة، وأصبحت نظرة تفاؤلية إيجابية تقوم على قبول الدمج الأكاديمي العام، وعدم الفصل في المدارس الحكومية أو الخاصة (Bublitz, 2016).

يشغل التعليم الدامج الكثير من المهتمّين والمختصين بذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم، وقد ظهر مصطلح الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال القانون الأمريكي لسنة 1975، الذي ينص على "ضرورة توفير أفضل أساليب الرعاية التربوية والمهنية مع أقرانهم العاديين"، وتمّ تعديله ليصبح قانون تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (IDEA) عام 1997، الذي عرّف التربية الخاصة بأنّها "خدمة الأطفال وليست مكانا تربويًا يلحق به هؤلاء الأطفال"، ويؤكد مفهوم الدمج على حق ذوي الإعاقة التعلم في البيئة الأقل تقييدا، وتقديم كل الحاجات التربوية والوسائل والتجهيزات المناسبة، داخل غرف الصف مع أقرانهم العاديين (Hallahan et al., 2009).

ويشير مفهوم التعليم الدامج إلى دمج الطلبة ذوي الإعاقة، وتعليمهم بشكل كلي في المدارس العادية مع باقي الطلبة العاديين، بحيث يتلقون نفس برامج التعليم التي تقدّم لباقي الطلبة (الزيات، 2009). ويهتمّ التعليم الدامج بالكيفية التي يتمّ من خلالها تصميم المدارس والصفوف الدراسية والبرامج التعليمية؛ لكي يتمّكن جميع الطلبة المشاركة في عملية التعلم والنشاطات المدرسية، بالإضافة إلى إيجاد طرق لتنمية الصداقات، والعلاقات، والاحترام المتبادل مع الأقران، وينظر للتعليم الدامج على أنّه احتواء لجميع الطلبة في بيئة تعليمية طبيعية ومشتركة؛ فهو مجموعة من القيم والممارسات التي تؤدي للاعتراف بمجموعة واسعة من التنوع البشري في الصفوف الدراسية (الزريقات، 2020).

وتعددت التعريفات التي تناولت التعليم الدامج، وقد عرّفت منظمة اليونيسكو التعليم الدامج (UNESCO, 1994)، بانّه دمج للأطفال، والشباب، والبالغين من ذوي الإعاقة، واشراكهم في المدارس العادية وتوفير جميع الاحتياجات التعليمية (Smith & Bell, 2015). وعرف داش (Dash, 2006) التعليم الدامج بأنّهُ تقديم الخدمات لذوي الإعاقة في المدارس العادية، وتوفير خدمات الدعم الضرورية، والمساعدات الكاملة لكل من الأطفال والمعلمين؛ وهذا يعني تلبية احتياجات جميع الأطفال ذوي الإعاقة، والعاديين؛ من أجل الحصول على تعليم عام مجاني، وذات جودة عالية في بيئة أقل تقييدًا، وأكثر فاعلية؛ أي أنّ الدمج يعنى باحتواء الأطفال ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية؛ حيث يجب قبول تنوعهم، واحترام قدراتهم الخاصة، وخلق فرص لمشاركتهم في جميع أنشطة المدرسة، وتقديم الدعم، ليتمّكن الأطفال من تطوير إمكاناتهم الكاملة، ويسمح للمعلمين من تحسين أدائهم. ويعرّف لورمان وآخرون (Loreman et al., 2005) التعليم الدّامج بأنّهُ الاندماج الكامل للأطفال ذوي القدرات المتنوعة؛ أي الموهوبين والمعاقين في جميع جوانب التعليم، التي يستطيع الأطفال الآخرون الوصول إليها والاستمّتاع بها، وتشمل المدارس، والفصول الدراسية العادية، التي تجهّز بشكل طبيعي؛ لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة.

ويشير الخطيب والحديدي (2020) إلى إنّ تنفيذ برامج التعليم الدامج في المدرسة، والمجتمّع تهدف إلى تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية، وإتاحة الفرص لهم للمشاركة في الحياة المدرسية، وتقديم الدعم لهم، وقبولهم، وتشجيع الطلبة الآخرين على التفاعل معهم، وتوعيتهم وتثقيفهم، وتنفيذ برامج وحملات توعوية في المجتمّع لتشجيع تبني مواقف إيجابية من مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة في الحياة الاجتمّاعية، سواء فيما يتعلق بالتعلم بعد المدرسي، أم العمل، والتأكيد على البرامج التعليمية الشاملة التي تهيئ الأشخاص ذوي الإعاقة للعمل بشكل مستقل إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم، وتشجيع مشاركتهم في عملية التعلم.

ولهذا فإنّ نجاح الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم يتطلب تعاونًا تشاركيًا بين كافة الأطراف ذات العلاقة؛ مما يتيح تقديم دمج إيجابي، وخبرات تعليمية مناسبة لهؤلاء الأطفال (حسن، 2013)، ولا بد من وجود ضوابط ومعايير لتنفيذ عملية الدمج على المدارس بحيث تحتوي على نظام تربية خاصة مساند من كوادر بشرية ومستلزمات مادية، وأنّ يتّسم الجهاز التعليمي والإداري بإيجابية نحو التعليم الدامج، والعمل على دعم برامج الدمج، وتفعيل البرامج التربوية الفردية وزيادة الوعي من خلال تنظيم ندوات، ومحاضرات، إضافة إلى تفعيل دور أولياء أمور الطلبة (عبد المعطي وأبو قلة، 2012).

إنّ توظيف معايير الجودة تلعب دورًا هامًا في تطوير عملية التعليم، ولا تنحصر أهمية معايير الجودة على مستوى معين أو شخص معين، بل تمّتد لتشمل الأهل، والموجهين، والمعلمين، والطلبة أنفسهم؛ ولهذا فإن معايير الجودة تبنى أساسًا للتوجيه والتقييم، وتشمل مجالات الجودة الشاملة مدخلات النظام التعليمي، وعملياته ومخرجاته، وتتضمن المحاور الرئيسية التي يتمّ التطرق إليها لضبط الجودة في التعليم الإدارة التعليمية، والبرامج التعليمية، والتشريعات، والمباني المدرسية وتجهيزاتها، والمستوى التعليمي للطلاب، وطرق التدريس، والكتب المدرسية، والموارد المالية، وكفاءة الهيئة التعليمية والإدارية، وجودة تقييم الأداء (دياب، 2006).

ويشير حسنين (2019) أنّ تصميم برامج في المنظمات الحكومية والخاصة لدمج الأطفال ذوي الإعاقة، يساعد في تحقيق التطوير التنظيمي لتلك المنظمات، كما أنّ توافر معايير الجودة في تلك البرامج يسهل التوافق بين المنظمات الحكومية والخاصة، ويعتمّد تصميم تلك البرامج، وتحسين جودتها على تقدير احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة، ويمكن أن يسهم تصميم وتحسين جودة تلك البرامج في الحفاظ على طريقة تنظيم المجتمّع، وتطوير العلاقة بالتخصصات الأخرى العاملة مع الأفراد ذوي الإعاقة.

ومن الضروري إنّ يتمّ تبنّي مؤشرات ومعايير تضبط برامج التعليم الدامج، وتقوم على مرتكزات توظّف حاجات، وتوقعات النظام التربوي الدامج، وأسر الأطفال من ذوي الإعاقة، والمعلمين العاملين، ومقدمي الخدمات، ويجب أنّ تركز معايير تقييم جودة البرامج على العمليات المختلفة في البرنامج، ومدى رضا أولياء الأمور، والمُتغيّرات الملحوظة في تعليم الأطفال من ذوي الإعاقة، من خلال أدوات مختلفة لجمع البيانات؛ وإجراء عمليات التقييم، ويجب أنّ تشمل البرامج الدامجة على أدوات مختلفة لجمع البيانات لإجراء عمليات التقييم المناسبة، وإشراك جميع ذوي العلاقة في تقييم البرامج، مع التأكيد على ضرورة تطوير معايير تقييم يتمّ اللجوء إليها بشكل منتظم من أجل إطلاق الأحكام حول جودة البرنامج (الغليلات والصمادي، 2015).

حدّد المجلس القومي لذوي الاحتياجات الخاصة بأمريكا (NCEC, 2004) نماذج من المعايير العالمية لضبط الجودة في برامج التربية الخاصة؛ مشيرًا إلى أهمية هذه المعايير من حيث تحديد معايير واضحة تساعد للتعرف على المواصفات المهنية لمعلمي التربية الخاصة، واستخدام المعايير لأغراض التقييم الذاتي بالبرامج والخدمات المقدمة، وتحديد المعايير والأشكال التخصصية لمعلم التربية الخاصة، وضمان الوصول إلى طريق الاعتمّاد المهني للخدمات المقدمة، وقياس مستوى القطاع التعليمي فيما يتعلق بمؤشرات الاداء على أساس المعايير، ووضع معايير التعليم الدامج الخاصة بتحالف نيوجرسي للتعليم الجامع (New Jersey Coalition for Inclusive Education): وقد قام التحالف بدعم من مجلس نيوجرسي للإعاقات النمائية عام (2004) بوضع معايير تهدف إلى تقييم وضع المدارس التي تنفذ التعليم الدامج، وتحديد أولويات التحسين في المدرسة ووضع خطة وبرامج للمدارس، ولقد تكونت المعايير من أحد عشر مجالًا رئيسًا، وهذه المعايير، تتمّثل بالقيادة، وتوفير المناخ المدرسي المناسب، واعتمّاد الجدولة والمشاركة، وتطوير المناهج الدراسية، والتدريس والتقييم، وتحسين عملية تخطيط البرامج وتنفيذها، وتقديم مصادر الدعم الفردية للطلبة، وتسهيل المشاركة والتعاون بين الأسرة والمدرسة في التخطيط والتدريس، والممارسات المهنية، من أجل تحسين الممارسات الأفضل والاستمّرارية في الوصول للأهداف؛ بالإضافة إلى نموذج معايير جودة برامج الدمج بالولايات المتحدة الأمريكية (CEC, 2015)؛ وفقًا لقانون ولاية واشنطن والذي يؤكد على ضرورة أهمية تزويد الأطفال ذوي الإعاقة بخدمات تعليمية شاملة متكاملة تستند إلى معايير محددة صادق عليها المجلس القومي للأطفال غير العاديين، كتحديد أسس وأهداف برامج ذوي الإعاقة، وتبني البرامج بشكل رسمي المناهج المصممة والموضوعة لتسهيل عملية الدمج، وتدعيم الفرص التعليمية للتلاميذ ذوي الاعاقة، لتحقيق مخرجات تعلم ذات جودة، وتدعيم الفرص التعليمية المهنية الفنية للتلاميذ من أجل تخطيط مهني مستقبلي، ومراعاة التنوع والفروق الفردية بين ذوي الإعاقة، والتعاون والمشاركة مع الجهات المعنية بالأفراد غير العاديين، والتخطيط التعليمي.

أما المعايير الخاصة بمنظمة اليونسكو (UNESCO, 2017) فاشتمّلت على أربعة أبعاد؛ تتمّثل بالمفاهيم (Concepts): والتي تشتمّل على المبادئ التي توجه السياسات والممارسات والخطط التربوية نحو الدمج، وتتضمن أنّ يتمّ تصميم المناهج الوطنية المستخدمة في مدارس التعليم العام لتكون قادرة على الاستجابة الفاعلة لاحتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، والسياسة التربوية (Educational Policy): وتؤكد الوثائق الخاصة بالسياسة التربوية الوطنية على دمج الطلبة من ذوي الإعاقة، وأنّ يوفر القادة التربويون في مختلف المناصب الإدارية التربوية الممارسات القيادية الموجهة لدعم الدمج وأنّ يضع القادة التربويون في مختلف المستويات القيادية الأهداف للسياسة التربوية المنسجمة مع مفاهيم الدمج وأنّ يحارب القادة أي نوع من التمّييز الموجه نحو عملية الدمج، والهيكل والأنظمة التربوية (Systems and Structure Educational): إذ تشير إلى توفير ما يلزم من التي تحقق الدعم بضرورة واضحة للطلبة من ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة، وتحقق التعاون بين العاملين في المدارس الدامجة مع جميع الطلبة من ذوي الإعاقة وأسرهم، وأنّ يتمّ توفير الموارد البشرية والمالية وتوزيعها بشكل عادل بين المدارس الدامجة، إضافة إلى الممارسات التربوية (Practices Educational): حيث تعمل المدارس الدامجة على تطوير استراتيجيات تعزز من إمكانية وصول الطلبة من ذوي الإعاقة للخدمات التربوية، وأنّ توفر المدارس الدامجة دعمًا للطلبة الذين يعانون من انخفاض مستوى تحصيلهم، أو يتعرضون للتهميش أو الاستبعاد من الخدمات التربوية، وأنّ يحصل المعلمون والعاملون في المدارس الدامجة على التأهيل والدعم الكافي.

واهتمّت كندا بذوي الإعاقة من خلال وضع معايير للتربية الخاصة بولاية البرتا في كندا (Standards for Special Education IN Albert,2004) للصفوف من الصف الاول الى الصف الثاني عشر؛ بهدف إيجاد برنامج تعليمي ذي جودة عالية يلبي احتياجات جميع المتعلمين، وتتوزع المعايير في أربعة مجالات، تتمّثل بمعيار الوصول (Access)؛ حيث يجب على مجلس المدرسة أنّ يمنح الطلاب ذوي الاعاقة الحق في الوصول لمدرسة التعليم العام، وتكثيفها بما يتناسب مع احتياجاتهم، ومعيار التقييم (Assessment)؛ حيث يجب على مجلس المدرسة استخدام عدد من الاستراتيجيات؛ لتقديم خدمات التربية الخاصة، واستخدام هذه البيانات لتطوير وتنفيذ الخدمات المقدمة للطلاب ذوي الاعاقة. والمعيار الثالث الملاءمة (Appropriateness)؛ حيث يجب على مجلس المدرسة التأكد من إنّ الخدمات مصممة لتلبية احتياجات الطلاب، ويتمّ توفيرها من قبل موظفين

مؤهلين ذوي دراية ومهارة، وأخيرا معيار المساءلة (Accountability)؛ حيث يجب على مجلس المدرسة الإجابة عن أي تساؤلات من في السلطات المحلية برنامج التربية الخاصة، وعن الطلاب ذوي الإعاقة في المدرسة.

كما وضعت إسكتلندا نموذجًا لمعايير جودة برامج الدمج بحق التعليم لكل طفل في سن المدرسة من قبل هيئة التعليم والمدارس؛ لتحقيق أقصى اهتمّام لتنمية شخصيته، ومواهبه، وقدراته البدنية، والعقلية، فهناك الكثير من المدارس والفصول الملحقة التي تهتمّ بدمج ذوي الإعاقة المدعمة بالكثير من الخدمات التي تتوافق مع متطلبات هؤلاء الطلبة (Margaret & Pamela, 2001). وهناك عدد من المعايير الخاصة التي تمّ التأكيد عليها في اسكتلندا، كأهمية وجود فلسفة ورؤية خاصة ومعلنة بالبرامج التعليمية المقدمة، وتقديم بيئة تعليمية تمّتاز بالجودة للطلبة ذوي الإعاقة، وتنفيذ أفضل التشريعات القانونية الخاصة بذوي الإعاقة، وتحلي الهيئة التدريسية بأخلاقيات المهنة، والاتصال والشراكة مع الوالدين، وتوفير الموارد، والمعدات اللازمة للتعليم والتعلم (أبو المواهب، 2016).

وعلى الصعيد المحلي لا يزال الأردن يواجه العديد من التحديات الكبيرة في تقديم الخدمات التعليمية الأساسية في التعليم الدامج، ومنها ما أشار إليه (Amr, 2011) من عدم وجود معلمين من ذوي الاستعداد للعمل بشكل صحيح في برامج التعليم الدامج، ونقص الكادر التعليمي المؤهل، وقلة برامج التدريب أثناء وقبل الخدمة، ومحدودية الموارد المالية، بالإضافة إلى اتجاهات المجتمّع بشكل عام والمدارس بشكل خاص نحو الأطفال ذوي الإعاقة، وعدم وجود التدريب المناسب والمستمّر لمعلمي الفصول الدراسية العادية على كيفية العمل في التعليم الدامج.

إنّ النظام التعليمي في الأردن يقوم على المدارس الحكومية والخاصة، وتعد المؤسسات التعليمية الحكومية تحت سلطة وزارة التربية او التعليم، أما المؤسسات التعليمية الخاصة، فتمّثّل كل مؤسسة تعليمية غير حكومية مرخصة تطبق المناهج والكتب المدرسية المقررة في المؤسسات التعليمية الحكومية، وتقوم بتنفيذ بفلسفة التربية والتعليم وأهدافها، والتشريعات التربوية في المملكة، وتكون خاضعة لإشراف الوزارة ومراقبتها (وزارة التربية والتعليم، b2021).

وتعمل وزارة التربية والتعليم في الأردن على دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية؛ بالإضافة إلى افتتاح العديد من غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما استجابت لقانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بتأسيس مديرية خاصة تعنى بالطلبة ذوي الإعاقة في مدارسها، وتواجه عملية الدمج الشامل تحدي الإعداد والتهيئة للمعلمين العاديين، وإدارة المدرسة والطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى إعادة النظر في المناهج وأساليب التدريس وفي نظام التقييم المتبع (غنيم، 2017).

أكد قانون رقم 20 لسنة 2017 (قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة) في الأردن على حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم مع أقرانهم العاديين، كما جاء في المادة رقم (18) (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021)؛ وتضمنت المادة التأكيد على ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بإعداد الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج للأعوام (2020-2030)، والتي تستند على مجموعة من المبادئ والتشريعات، وتؤكد على ضمان حصول الطلبة ذوي الإعاقة بالمواطنة الكاملة في مجال التعليم، وتقديم الخدمات لهم على أساس تكافؤ الفرص، وعدم التحيز، والتمّييز. على اعتبار إنّ جميع الطلبة ذوي الإعاقة من مجتمّع طلبة المدرسة، يتمّتعون بنفس الحقوق، والمزايا، والتعامل.

واشتمّلت الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج على العديد من الأهداف الخاصة أهمها، خلق الاتجاهات الإيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم، والتوعية بأهميته، ورفع قدرات مهنية للكوادر العاملة في التعليم؛ بما يلبي متطلبات التعليم الدامج. وتطمح وزارة التربية والتعليم الأردنية مع حلول سنة (2031) زيادة نسبة وصول الأطفال من ذوي الإعاقة في سن التعليم إلى المدارس النظامية (وزارة التربية والتعليم، a2018).

إنّ تطبيق معايير الجودة يؤدي إلى زيادة الثقة بجودة الخدمات، والأنشطة التي تقدمها المؤسسات التعليمية، والاستمّرار في تقديم هذه الخدمات، والالتزام بعملية التحسين والتطوير، وتفعيل متطلبات نظام الجودة، وتتباين معايير وضبط الجودة من دولة إلى أخرى، إلا أنها تتفق من حيث المحتوى والمضمون، والهدف المنشود في تحقيق درجة عالية من الخدمة (الخطيب والخطيب، 2010).

ولذلك فإنّ المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين (2007) قد أشار إلى أهمية تطوير المعايير الخاصة بالخدمات المقدمة لذوي الإعاقة، وعدّها من الأولويات لدى التربويين؛ ليحصل جميع الأطفال من ذوي الإعاقة على التعليم النوعي المناسب، ويزيد الأمر أهمية عندما يكون الأمر متعلقًا بهذه الفئة من ذوي الإعاقة؛ وذلك لأنّها تحتاج إلى برامج خاصة ذات مواصفات عالية لا تقل أهمية عن البرامج المقدمة للأطفال العاديين، وجاءت الاستراتيجية الوطنية بمثابة وثيقة وطنية ملزمة لجميع مؤسسات الدولة برؤية مستقبلية، وأهداف وتدابير تقلل من حدوث الإعاقات، وتضمن لذوي الإعاقة الحصول على حقوقهم، وتلبية احتياجاتهم، لإيجاد نقلة نوعية، وتغيرات ايجابية لذوي الإعاقة من الناحية الاقتصادية، والاجتمّاعية.

وبناء على ذلك فإن بيئة التعليم الدامج يجب أنّ تجهّز بشكل مناسب وكاف بحيث تساهم بدورها في إجراء التحسين المطلوب لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذين تمّ دمجهم، وقد يتطلب ذلك التخطيط المسبق لكافة العناصر المشاركة في عملية الدمج وفقًا للبرامج التي تقوم وزارة التربية والتعليم الأردنية على إعدادها وتوفيرها في سبيل دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في المدارس العادية بحيث تتعاون أطراف متعددة لتنفيذ البرامج وفق ملامح البيئة التعليمية (السليم، 2014).

تمّ الاطلاع على العديد من الدّراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدّراسة ومنها، قام اروبيرتسون (Robertson, 2003) بدراسة هدفت إلى التحقق من مدى التزام برامج التربية الخاصة في قسم التربية لولاية وست فيرجينيا بالمعايير الفيدرالية للولاية، إذ تمّ إجراء استطلاع رأي (22) مديرًا في التربية الخاصة، و(848) معلمٍ التربية الخاصة، و(2410) من آباء الأفراد ذوي الحاجات الخاصة، وذلك في (22) نظامًا مدرسيًا في الولاية، وتمّ تحليل التقرير الخاص بالأنظمة المدرسية للأعوام من (1997- 1998) والأعوام (1998– 1999)، وتحليل تقرير مراقبة برامج التربية الخاصة للمكتب الفيدرالي في الولاية، وأشارت النتائج إلى أنه قد طرأ تحسن وتطوير على خدمات التربية الخاصة المقدمة والمتعلقة بالخطط التربوية الفردية، وإدارة الخدمات، وتقييم الأفراد ذوي الإعاقة، كما أوضحت الدّراسة أن نظام المساءلة الحالي المُستخدم في الولاية لمراقبة خدمات وبرامج التربية الخاصة قد أصلح الأخطاء التي تمّ ملاحظتها في مراجعة تقرير الأعوام (1996-1997) والذي أعد من قبل التربية في مكتب برامج التربية الخاصة.

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 الدّراسة من (160) مؤسسة ومركزًا يقومون على تقديم البرامج والخدمات التربوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية وذوي اضطراب التوحد. ولتحقيق هدف الدّراسة، تمّ استخدام مقياس معايير الاعتمّاد الخاص لمؤسسات وبرامج الإعاقة العقلية. أظهرت النتائج أنّ درجة فاعلية البرامج والخدمات المقدمة كان مرتفعًا، في حين أنّ البيئة التعليمية، والتقييم، والإدارة، والعاملين كانت درجة فاعليتهم متوسطة، في حين كانت درجة فاعلية كل من (الرؤية، والفكر، والرسالة، ومشاركة ودعم وتمّكين الأسرة، والدمج والخدمات الانتقالية، والتقييم الذاتي) منخفضة.

وأجرى الغليلات والصمادي (2015) دراسة هدفت إلى تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن. وتكونت عينة الدّراسة من (50) برنامجًا للتعليم الدامج تتبع لقاطعات حكومية وخاصة في محافظة العاصمة. وأشارت نتائج الدّراسة إلى إنّ درجة انطباق معايير جودة برامج التعليم الدامج على البرامج المقدمة في الأردن كانت متوسطة، في حين أنّ درجة انطباق معايير جودة برامج التعليم في الأردن في مؤشرات الأبعاد التسعة على النحو الآتي: بعد التقييم، كان مستواه مرتفعًا، ثلاثة أبعاد كان مستواها متوسطًا، وهي: بُعد البيئة الفيزيائية، وبُعد البرامج التربوية، وبعد الإدارة والعاملين، وخمسة أبعاد كان مستواها منخفضًا، وهي: بُعد التعاون والتنسيق، وبُعد السياسة والتخطيط الاستراتيجي، وبُعد الممارسات المهنية والأخلاقية، وبُعد الخدمات المهنية والانتقالية وكان أقلها بُعد تقييم البرامج.

وقامت أبو المواهب (2016) بدراسة بهدف التعرف إلى معايير جودة برامج الدمج لذوي الإعاقة في المدارس العادية بمنطقة الجوف بالسعودية، وتمّ استخدام المنهج الوصفي، وتمّثلت أداة الدّراسة في استبانة بمعايير الجودة ببرامج الدمج لذوي الإعاقة اشتمّلت (16) معيار، وتكونت عينة الدّراسة من (308) من المتخصصين في مجال التربية الخاصة بالتربية والتعليم وبرامج الدمج بمنطقة الجوف وأعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الجوف. أظهرت النتائج توافق أفراد عينة الدّراسة على أهمية جميع معايير الجودة ببرامج الدمج لذوي الإعاقة التي كانت النتيجة لتطبيق هذه المعايير متوسطة.

وقام فلاشووفيسا (Viachou & Fyssa, 2016) بدراسة في اليونان هدفت إلى التعرف على واقع وممارسات برامج الدمج المقدمة للطلبة لذوي الاعاقة في المدارس الحكومية والخاصة. تكونت عينة الدّراسة من (52) مدرسة من المدارس الدامجة. ولتحقيق أهداف الدّراسة، تمّ استخدام بطاقة الملاحظة. أظهرت نتائج الدّراسة أن واقع فاعلية برامج الدمج المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة كان منخفضًا. أوضحت النتائج أنّ 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، وعدم وجود فروق تُعزى لنوع المدرسة حكومية أو خاصة.

وفي دراسة أجراها القحطاني وعرب (2017) هدفت إلى تطوير معايير جودة برامج وخدمات الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة تبوك في ضوء المعايير الوطنية العالمية. وطبقت على عينة ملائمة مكونة من (116) عضو هيئة تدريس يعملون في جامعة تبوك بتخصصات أدبية وعلمية. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة توفر معايير جودة برامج وخدمات الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة تبوك كانت منخفضة، أما درجة أهمية معايير جودة برامج وخدمات الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة تبوك جاءت كبيرة، حيث جاء البُعد المتعلق بالبرامج والخدمات البيئية بالمرتبة الأولى يليه جاء البعد المتعلق بالبرامج والخدمات الصحية. وفي الرتبة الأخيرة جاء البُعد المتعلق بالبرامج والخدمات الاجتمّاعية والثقافية. وتبين من الدّراسة عدم وجود فروق في درجة توفر ودرجة أهمية معايير جودة برامج وخدمات الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة تبوك في ضوء المعايير الوطنية العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تُعزي لمُتغيّري الجنس، والتخصص.

وأجرت العلوي (2018) دراسة هدفت التعرف إلى درجة تطبيق البرامج الرياضية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة فئة الدمج في مملكة البحرين في ضوء إدارة الجودة الشاملة. تكونت عينة الدّراسة من (225) معلما ومعلمة من معلمي مدارس الدمج. وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة. أظهرت النتائج أنّ درجة تطبيق البرامج الرياضية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة فئة الدمج في مملكة البحرين في ضوء إدارة الجودة ا كالآتي: (القيم والاتجاهات، وتنفيذ البرامج، والتسهيلات التربوية، الشاملة جاءت متوسطة، وجاءت المجالات مرتبة تنازليًا في درجة تطبيق البرامج

الرياضية للطلب والأهداف التربوية، والتقويم، والتخطيط للبرامج)، ووجود فروق دالة إحصائيًا من ذوي الاحتياجات الخاصة فئة الدمج في مملكة البحرين في ضوء إدارة الجودة الشاملة، تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة الخبرة الأعلى (10 سنوات فأكثر)، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، أو لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة فاروق ورفيق (Farooq & Rafiq, 2019) إلى استكشاف تصور المعلمين فيما يتعلق بالتعليم الدامج كأداة لتحسين جودة التعليم على مستوى المدارس الخاصة الابتدائية. واعتمّدت الدّراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدّراسة من (120) معلمٍ من (30) مدرسة ابتدائية شاملة في مدينة لاهور في باكستان، وتمّ استخدام استبانة اشتمّلت على عوامل تتعلق بالتعليم الدامج. أظهرت النتائج أن تقييم المعلمين، وجودة بيئة التعلم والمتعلمين، واتجاهات الوالدين والمجتمّع، والمرافق المدرسية، والاستراتيجيات التعليمية كانت بدرجة متوسطة وهي عوامل مهمة في المدارس الشاملة التي تساهم في تحسين جودة التعليم. كما لوحظ اختلاف كبير في نظرة المعلمين من حيث الجنس والخبرة فيما يتعلق بالتعليم الشامل.

وقام حسنين (2019) بدراسة هدفت إلى بحث مدى تطبيق معايير جودة برامج دمج الأطفال ذوي الإعاقة بالمدارس والمراكز الخاصة، واعتمّدت الدّراسة على منهج المسح الاجتمّاعي، تكونت عينة الدّراسة من (90) فرداً من الأخصائيين الاجتمّاعيين العاملين بعدد من المدارس الخاصة لدمج وتأهيل ذوي الإعاقة بإقليم القاهرة الكبرى، وتمّ جمع البيانات من خلال الاستبانة. أشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمستوى تطبيق معيار العمل كفريق لصالح الإناث، وأنّ مستوى تطبيق معيار القيم والأخلاقيات لدى الأخصائيين الاجتمّاعيين مرتفع، وأنّ مستوى تطبيق كل معايير (تنمية المهنية، المؤهلات والمعارف، والمدافعة، والعمل كفريق، والتخطيط المستمّر، وإدارة البرامج) لدى الاختصاصيين الاجتمّاعيين متوسط، كما أظهرت النتائج أنّ هناك صلة قوية بين إدارة برامج دمج ذوي الإعاقة وتوافر القيادات المناسبة لذلك.

وقام شدوبي وعيز (Chidobi & Eze, 2019) بدراسة هدفت التعرف إلى ضمان الجودة في تنفيذ التعليم الدامج في المدارس الابتدائية الحكومية في ولاية إينوجو (Enugu State) في نيجيريا. تكونت عينة الدّراسة من (429) مديرًا ومعلمًا في المدارس الابتدائية في منطقة إينوجو. وتمّ استخدام استبيان "ضمان الجودة في تنفيذ التعليم الدامج" لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن المديرين والمعلمين لديهم وعي منخفض للغاية بسياسة التعليم الدامج، ولا يتمّ تنفيذ التعليم الدامج بالكامل في معظم المدارس الابتدائية، وكانت الجودة غير مرضية في المدارس التي تنفذه.

وقام عبابنة والخمرة (2020) بدراسة هدفت الكشف عن الممارسات التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن، حيث هدفت الدّراسة إلى تقييم واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمديرين، والتعرف إلى الفروق في وجهات نظر المديرين والمعلمين حول واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة لذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في ضوء عدة متغيرات من وجهة نظر المعلمين والمديرين. تكونت عينة الدّراسة من (22) مديرًا ومديرةً و(97) معلمٍ ومعلمةٍ. ولتحقيق اهداف الدّراسة، تمّ استخدام أداة الاستبانة. وبينت النتائج أنّ درجة فاعلية البرامج والخدمات والممارسات المقدمة في المدارس الدامجة في الأردن من وجهة نظر المعلمين العاملين فيها حسب المعايير الوطنية كانت متوسطة. وأظهرت 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 تُعزى الأثر الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرة، والخبرة في الدمج.

وأجرى زيك راليتش وآخرين (Zic Ralic et al., 2020) دراسة هدفت إلى استكشاف آراء المعلمين الكرواتيين والبولنديين حول جودة التعليم الشامل، واعتمّدت الدّراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدّراسة من (173) من بولندا و(139) معلمٍ من كرواتيا، وتمّ استخدام مقياس مؤشرات الجودة للإدماج للمعلمين. أظهرت النتائج أنّ تقييمات المعلمون لجودة الإدماج كانت إيجابية. أعطى المستجيبون من كلا البلدين أعلى درجات في التقييم ودعم المراقبة، بينما أعطيت أدنى التقييمات لدعم مساعد التدريس من قبل المشاركين البولنديين ولموارد التعليم الشامل من قبل العينة الكرواتية. وقد أعطى معلمو بولندا درجات أعلى من المعلمين الكرواتيين في جميع المجالات الفرعية باستثناء دعم مساعد التدريس.

دراسة بايرم وأوزترك (Bayram & Ozturk, 2021) التي هدفت التعرف إلى آراء وممارسات معلمي الدراسات الاجتمّاعية حول التعليم الدامج وتحديد مشاكل واحتياجات نظام التعليم الحالي، واعتمّدت الدّراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدّراسة من (313) معلمٍ من معلمي الدراسات الاجتمّاعية للتعليم الدامج في تركيا. وتمّ استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات. أظهرت النتائج أنه على الرغم من أن المعلمين عموما لديهم آراء إيجابية حول التعليم الدامج، فقد لوحظ أنّ جزءًا كبيرًا منهم لم يكن لديهم مستوى كافٍ وفعال من المعرفة والممارسات داخل الفصل الدراسي، وتختلف الآراء الشخصية للمدرسين وتصوراتهم حول الكفاءة الذاتية وممارسات الفصل الدراسي للتعليم الشامل تبعًا لمُتغيّرات الجنس والخبرة المهنية والحالة التعليمية، كما أشارت النتائج إلى إنّ أهم العوائق التي التواجه التعليم الدامج هي المناهج والتصور الاجتمّاعي والممارسات.

**التعقيب على الدراسات السابقة**

تناولت الدّراسات السابقة موضوع التعليم الدامج، وبحثت عن كيفية تطبيق الدمج وذلك من خلال معايير يتمّ تحديدها من خلال كل دولة يتمّ الاتفاق عليها، وبحثت معظم هذه الدراسات عن جودة تطبيق برامج الدمج من خلال استطلاع آراء المعلمين والأخصائيين حول ذلك؛ وعن الدراسات

العربية التي بحثت موضوع التعليم الدامج في المدارس الدامجة، فقد تناولت دراسات كل من (الخمرة والعبابنة، 2020 ؛ حسنين، 2019؛ أبو المواهب، 2016 ؛ الغليلات والصمادي، 2015 ؛ السريع، 2014) عن واقع الخدمات المقدمة في المدارس الدامجة الحكومية والمراكز الخاصة وذلك في ضوء معايير عالمية، من خلال المعلمين والمدراء والاختصاصيين العاملين في المدارس الدمج، وبحثت الدّراسات العربية عن جودة التعليم الدامج من خلال عدة متغيرات وقياسها بالنظر لمعايير تتبع لفحص جودة التعليم الدامج، وتراوحت النتائج من المتوسط إلى المرتفع حسب الأبعاد التي تمّ قياسها. أما الدراسات الأجنبية أيضا تناولت موضوع التعليم الدامج في المدارس الدامجة ومدى التزام هذه المدارس في تطبيق معايير جودة التعليم الدامج؛ كدراسة (Bayram & Ozturk, 2021 ; Farooq & Rafiq, 2019 ; Zic Ralic et al., 2020)، حيث إنّ هذه الدّراسات تناولت تصورات المعلمين عن جودة برامج التعليم الدامج في المدارس وذلك حسب معايير ومتغيرات عدة، وبينت النتائج أن معظم تصورات المعلمين منخفضة حول جودة تطبيق التعليم الدامج، وأن القطاع بحاجة لتطوير في كثير من المجالات؛ وتناولت دراسة كل من (Chidobi & Eze, 2019 ; Robertson, 2003 ; Viachou & Fyssa, 2016)، عن مدى الالتزام في تطبيق برامج التعليم الدامج في المدارس والمراكز وذلك في ضوء معايير جودة محددة لذلك، وكانت النتائج منخفضة وضعيفة في درجة الالتزام بتطبيق المعايير ولا تراعي الفروق الفردية، وأكدت بضرورة وجود نظام مسائلة ومتابعة لتحسين جودة برامج وتطبيق التعليم الدامج. وتتميّز الدّراسة الحالية عن باقي الدراسات في تطوير مقياس محلي تمّ اختياره من خلال معايير تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج، ويستخدم كأداة للبحث في درجة تطبيق التعليم الدامج في المدارس الحكومية والخاصة الأردنية، وتحديد وتقييم الوضع الراهن للمدارس الدامجة للمساعدة في الوصول إلى أفضل مستوى من الأداء في تطبيق برامج الدمج لذوي الإعاقة.

**مشكلة الدّراسة**

بالنّظرِ إلى الأدب النّظري السّابق في التعليم الدّامج وجد الباحثان العديد من الدّراسات التي تعنى بالتعليم الدامج على المستوى المحلي والعربي والعالمي، وأنّ أغلب هذه الدّراسات تحدثت درجة تطبيق الدمج، وتناولت إجراء مقارنات بين المدارس الدامجة وغير الدامجة، وجودة البرامج الدمج؛ لكن هناك القليل من الدّراسات التي اهتمّت بالبحث عن أساليب تطبيق الدمج بالاستناد إلى معايير الجودة العالمية، إضافة إلى عدم توافر معايير برامج التعليم الدامج المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة؛ مما يتطلّب السعي الجادّ لتطوير برامج حديثة تعنى بالتعليم الدامج، بالاستفادة من المعايير العالمية التي تطبق في الدول المتقدمة، وهناك حاجة إلى تطوير أدوات للتقييم، وطرق المساءلة للبرامج التربوية تقيس مدى استخدام وتوافر المؤشرات والمعايير العالمية في المدارس الدامجة؛ من حيث توافر العناصر الرئيسية للدمج؛ وبذلك فإنّ معرفة درجة استخدام الممارسات التدريسية الفعالة تعتبر من أهم الأمور المساعدة على نجاح التعليم الدامج؛ حيث يعدّ المعلمون العاملون في صفوف المدارس الدامجة من الأعمدة التي تبنى عليها أبنية التعليم في الأردن . وقد أشارت العديد من الدّراسات والأبحاث إنّ الممارسات التدريسية الفعالة في صفوف الدمج تعمل على تطوير فرص تلقي الطلبة ذوي الإعاقة تعليمًا جيدًا؛ مما يساعد الطلبة ذوي الإعاقة على تحسين العملية التعليمية، وتحقيق أفضل تعلّم للطلبة من غير ذوي الإعاقة (Kilanowski-Press et al., 2010 ; Mitchell & Sutherland, 2020 ; Mesibov & Shea, 2011)، وهذه الممارسات التعليمية لدى المعلمين تساعد على التطور، والتقدم، والارتقاء بمستويات ذوي الإعاقة الأكاديمية مقارنة بالطلبة العاديين.

وتشير الإحصاءات المحلية والعالمية إلى زيادة نسبة ذوي الإعاقات بمختلف أنواعها العقلية والحركية والبصرية؛ وبذلك إما يكونون عالة على أنفسهم والغير، أو أشخاصًا منتجين وفاعلين بالمجتمّع، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تقديم الرعاية المبكرة، والخدمات التعليمية، والتأهيلية، والصحية، وتسهيل أساليب وطرق التعليم والتعلم مع أقرانهم الأسوياء في المدارس الحكومية والخاصة ، ولا شكّ أنّ ذلك يتطلب الاطلاع على أفضل أهمّ المؤشرات والمعايير العالمية للتعليم الدامج؛ من أجل تقديم أفضل الخدمات التربوية والتعليمية؛ لضمان بناء شخصية متوازنة ومتكاملة. وهذا بدوره يدعو إلى ضرورة الاهتمّام بجودة برامج ومؤسسات التربية الخاصة بشكل عام، وبرامج الدمج بالمدارس العادية بشكل خاص؛ من خلال تبنى آليات محددة لضمان جودة هذه البرامج؛ بما يتناسب مع مؤشرات ومعايير الجودة التعليمية، وضرورة أنّ تعتمّد قرارات أصحاب القار التربوي علي معايير متفق عليها يتمّ تصميمها وتنفيذها بجودة عالية، خاصة أنّ استخدام معايير الجودة يعمل على تقييم جودة الأداء، وتحسين نظم التعليم ببرامج الدمج والتربية الخاصة، لتضيق الفجوة بين ما يقدم للطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة. ومن هنا تتمّثل مشكلة هذه الدّراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما درجة تطبيق معايير جودة التعليم الدامج/ تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE) في مدارس التعليم الدامج في الأردن من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) في درجة تطبيق معايير جودة التعليم الدامج/تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE) تعزى الى مُتغيري الجنس (معلم / معلمة)، ونوع المدرسة (حكومية/ خاصة)؟

**أهداف الدّراسة**

**تهدف الدّراسة إلى**

1- الكشف عن درجة تطبيق معايير جودة التعليم الدامج/ تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE) في مدارس التعليم الدامج في الأردن من وجهة نظر المعلمين.

2- الكشف عن الفروق تبعًا لمُتغيّري الجنس ونوع المدرسة في درجة تطبيق معايير جودة التعليم الدامج/تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE).

**أهمية الدّراسة**

تكمن اهمية الدّراسة من الناحية النظرية في تناولها موضوعًا مهمًا من موضوعات التربية الخاصة وهو موضوع الدمج للطلبة ذوي الإعاقة من ناحية التعرض لقضايا التعرف والإشكاليات المرتبطة بالدمج، ونماذج تقديم الخدمات ومضامين البرامج التربوية والخدمات التعليمية، وفعالية نماذج تقديم الخدمات بالاستناد إلى نتائج الأبحاث والدراسات، وفي تقديم خبرات وتجارب بعض الدول في مجال جودة برامج التعليم الدامج لذوي الإعاقة، كما يمكن أنّ تقدم هذه الدّراسة إطارًا أساسيًا للتقييم والتخطيط المستقبلي للبرنامج القائم على التعليم الدامج.

ومن الناحية العملية تكمن أهمية الدّراسة في تقديم المساعدة للطلبة والعاملين في مجال التعليم الدامج لفهم وتحديد مكونات وعناصر أساسية في تقديم البرامج والخدمات النوعية، كما يمكن أنّ يستفيد من نتائج هذه الدّراسة القائمين على التربية الخاصة في المستوى التخطيطي، والتنفيذي؛ من أجل تحسين الخدمات المقدمة في برامج الدمج لذوي الإعاقة بمدارس الدمج، والعمل على تحسين جودة وتطوير العملية التعليمية بالبرامج المقدمة لهم، وتوفير أداة تستند لمعايير نيوجيرسي للتعليم الدامج لتحسين جودة برامج التعليم الدامج في الأردن، كما يؤمل من هذه الدّراسة الحالية مساعدة الطلبة ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم لإتاحة الفرصة للحصول على فرص تعليمية ذات جودة بمدارس العاديين.

**التعريفات الاصطلاحية والإجرائية**

- **التعليم الدامج:** هي عملية الاستجابة وتلبية احتياجات جميع الطلبة العاديين وغير العاديين، وذلك من خلال زيادة مشاركة طلبة ذوي الإعاقة في العملية التعليمية، والأنشطة المختلفة التي تقام في المدرسة، والحد من إقصائهم داخل الصفوف المدرسية أو منها، وينطوي ذلك على إجراء تغييرات وتعديلات على محتوى المادة التدريسية، والمنهج والهياكل والاستراتيجيات العامة في المؤسسة التعليمية، بحيث يستطيع أي طفل الحصول على التعليم الذي يستحقه (UNICEF, 2011). **ويُعرّف إجرائيًا:** عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين في المدارس الأردنية الحكومية والخاصة، وإشراكهم بالأنشطة داخل وخارج الغرفة الصفية.

- **المدارس الدامجة:** هي أماكن منفصلة، إما فصل دراسي أو غرفة صغيرة مخصصة بحيث يمكن تقديم برنامج تعليمي خاص للطلبة ذوي الإعاقة إما بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة تستخدم بعدة أشكال تتراوح من التعليمات أو المساعدة في الواجبات المنزلية أو الاجتمّاعات أو تمّثيل المساحة الاجتمّاعية البديلة للطلبة (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2014). **وتُعرّف إجرائيًا:** المدارس الحكومية والخاصة التي يلتحق بها الطلبة ذوي الإعاقة بالأردن ويتلقون تعليمهم في الصفوف مع الطلبة العاديين.

- **معايير الجودة:** مجموعة من الخصائص والمعايير الواجب توافرها في برامج التعليم والعملية التعليمية بما يتعلق بالمدخلات والعمليات والمخرجات ومراقبة وفحص وتقييم العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المطلوبة للأفراد والمؤسسات والمجتمّع (البوهي والمصري، 2018). **وتُعرّف إجرائيًا:** الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس معايير الجودة الذي تمّ بناؤه وفقًا لمعايير تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج.

- **معايير تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج:** هي معايير قام التحالف بدعم من مجلس نيوجرسي للإعاقات النمائية عام (2004) بوضعها تهدف إلى تقييم وضع المدارس التي يتمّ تنفيذ فيها عملية التعليم الدامج وتحديد أولويات التحسين في المدرسة، ووضع خطط وبرامج للمدارس (New Jersey Coalition for Inclusive Education, 2004). وتعرف إجرائيًا: بمعايير تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج التي تطبّق على المدارس التي تقدم برامج التعليم الدامج لخدمة الطلبة ذوي الإعاقة.

**حدود الدّراسة**

1- **حدود مكانية:** تشمل المدارس الحكومية والخاصة في الأردن والتي تقدم خدمات التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة.

2- **حدود زمانية:** تمّت الدّراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022.

3- **حدود بشرية:** اقتصرت هذه الدّراسة على المعلمين القائمين على تدريس الطلبة الملتحقين بالمدارس الحكومية والخاصة الدامجة في الأردن.

4- تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدّراسة في ضوء صدق وثبات مقياس معايير جودة التعليم الدامج/ تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج، الذي تمّ بناؤه في الدّراسة الحالية، وبمدى مصداقية أفراد عينة الدّراسة في الإجابة على مقياس الدّراسة.

**الطريقة والإجراءات**

**منهج البحث:** استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات لملاءمته موضوع الدّراسة وأسئلتها.

**مجتمّع الدّراسة وعينتها**

تكون مجتمّع الدّراسة من جميع المدارس الحكومية والخاصة والبالغ عددها (1002) مدرسة دامجة حسب إحصائيّات وزارة التربية والتعليم 2023/2022 التي تنفّذ وتقدّم برامج التعليم الدامج في الأردن في مختلف محافظات المملكة. أما عينة الدّراسة فتكونت من (125) معلمًا ومعلمةً الذين يقومون بالعملية التعليمية في مختلف المدارس الحكومية والخاصة الدامجة في محافظات الأردن، تمّ اختيارهم بالطريقة القصدية لكون عدد مجتمّع الدّراسة من المعلمين العاملين في المدراس الدامجة مجهول لعدم توفر إحصائيّات من وزارة التربية والتعليم. والجدول (1) يوضح ذلك.

**جدول (1) التكرارات والنسب المئوية حسب مُتغيّرات الدّراسة**

| المُتغيّرات | الفئات | التكرار | النسبة% |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 59 | 47.2 |
| | أنثى | 66 | 52.8 |
| نوع المدرسة | خاصة | 48 | 38.4 |
| | حكومي | 77 | 61.6 |
| | المجموع | 125 | 100.0 |

**مقياس الدّراسة**

**مقياس معايير جودة التعليم الدامج/ تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج(NJCIE):**

لغايات تحقيق أهداف الدّراسة تمّ بناء مقياس الدّراسة بالاعتمّاد على معايير تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج، لأنها تتصف بالشمولية وتتفق مع المعايير الأردنية، حيث قام الباحثان باختصار هذه المعايير إلى ستة أبعاد، وتمّ بناء فقرات تقيس هذه المعايير، وتكون المقياس بصورته الأولية على (37) فقرة موزعة على (6) أبعاد ويقيس كل منها درجة تطبيق المعايير الخاصة بتحالف نيوجيرسي، كالآتي: بُعد الإدارة المدرسية وخصص لهذا البُعد (7 فقرات)، بُعد المناخ المدرسي وخصص لهذا البُعد (7 فقرات)، بُعد المناهج المدرسية وخصص لهذا البُعد (5 فقرات)، بُعد التصميم والتدريس وخصص لهذا البُعد (5 فقرات)، بُعد الشراكة في التخطيط والتدريس وخصص لهذا البُعد (6 فقرات)، بُعد الممارسة المهنية وخصص لهذا البُعد (7 فقرات).

**دلالات الصدق والثبات لمقياس الدّراسة**

**دلالات الصدق**

**صدق المحتوى**

تمّ عرض مقياس الدّراسة على تسعة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة آل البيت من المختصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم. إذ طلب منهم أبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى ملاءمة الفقرات لمجالاتها، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، وإبداء أية آراء يرونها مناسبة. واعتمّد معيار (80%) لاتفاق المحكمين لتعديل فقرات المقياس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تمّ تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات ولم يتمّ حذف أي من هذه الفقرات.

**صدق البناء**

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالبُعد الذي تنتمّي إليه، وبين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدّراسة تكونت من (30) معلمٍ ومعلمةٍ، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.36-0.82)، ومع الأبعاد (0.36-0.92) والجدول (2) يبين ذلك.

**جدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والأبعاد التي تنتمّي إليه**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط مع البُعد | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع البُعد | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع البُعد | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .40* | .61** | 14 | .77** | .69** | 27 | .69** | .53** |
| 2 | .49** | .67** | 15 | .79** | .61** | 28 | .51** | .70** |
| 3 | .59** | .64** | 16 | .86** | .48** | 29 | .68** | .67** |
| 4 | .67** | .73** | 17 | .80** | .54** | 30 | .83** | .56** |
| 5 | .40* | .53** | 18 | .64** | .75** | 31 | .72** | .59** |
| 6 | .65** | .68** | 19 | .82** | .40* | 32 | .67** | .72** |
| 7 | .65** | .54** | 20 | .75** | .81** | 33 | .76** | .82** |
| 8 | .79** | .50** | 21 | .36* | .61** | 34 | .87** | .71** |
| 9 | .76** | .53** | 22 | .80** | .36* | 35 | .90** | .65** |
| 10 | .84** | .60** | 23 | .63** | .57** | 36 | .66** | .59** |
| 11 | .66** | .57** | 24 | .92** | .49** | 37 | .66** | .56** |
| 12 | .61** | .63** | 25 | .56** | .51** | | | |
| 13 | .77** | .47** | 26 | .74** | .50** | | | |

*دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة إنّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالّة إحصائيًا، ولذلك لم يتمّ حذف أي من هذه الفقرات. كما تمّ استخراج معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والجدول (3) يبين ذلك.

**جدول (3) معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية**

| الأبعاد | الإدارة المدرسية | المناخ المدرسي | المناهج الدراسية | التدريس والتصميم | الشراكة فى التخطيط والتدريس | الممارسات المهنية | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإدارة المدرسية | 1 | | | | | | |
| المناخ المدرسى | .456* | 1 | | | | | |
| المناهج الدراسية | .488** | .418* | 1 | | | | |
| التدريس والتصميم | .712** | .422* | .530* | 1 | | | |
| الشراكة فى التخطيط والتدريس | .531** | .535** | .571** | .572** | 1 | | |
| الممارسات المهنية | .557** | .632** | .562* | .592* | .623** | 1 | |
| الدرجة الكلية | .695** | .768** | .670** | .685** | .866** | .742** | 1 |

* دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (3) أنّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالّة إحصائيًا، ممّا يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

**دلالات الثبات**

للتأكد من ثبات أداة الدّراسة، فقد تمّ التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدّراسة مكوّنة من (30) معلمٍ ومعلمةٍ، ومن ثم تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتمّ أيضًا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة الكلية.

**جدول (4) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة الكلية**

| الأبعاد | التطبيق واعادة التطبيق | الاتساق الداخلي |
|---|---|---|
| الإدارة المدرسية | 0.82 | 0.79 |
| المناخ المدرسي | 0.86 | 0.84 |
| المناهج الدراسية | 0.81 | 0.77 |
| التدريس والتصميم | 0.83 | 0.81 |
| الشراكة في التخطيط والتدريس | 0.85 | 0.82 |
| الممارسات المهنية | 0.84 | 0.80 |
| الدرجة الكلية | 0.90 | 0.86 |

يتضح من الجدول (4) أنّ قيم معامل الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق للأبعاد الفرعية مقياس معايير جودة التعليم الدامج/ تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج(NJCIE) ككل قد تراوحت بين (0.81-0.90)، وتراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ الفا بين (0.77-0.86)، وتُعدّ هذه القيم مؤشرات جيدة على ثبات المقياس.

**تصحيح مقياس معايير جودة التعليم الدامج/ تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج(NJCIE):**

في ضوء سلم الإجابة عن فقرات المقياس، تمّ تدريج سلم الاستجابة حسب تدريج ليكرت الخماسي، حيث تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياس ما بين (تنطبق بدرجة كبيرة جدًا، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، تنطبق بدرجة قليلة جدًا) وتقابلها الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي لجميع الفقرات، ولتحديد مستوى معايير جودة التعليم الدامج/ تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE): استُخدم المعيار الإحصائي الآتي بناء على المتوسطات الحسابية أعلى علامة - اقل علامة مقسوما على عدد المستويات، اي 5-1/3 = 1.33، وبالتالي تصبح المستويات كالتالي 1-2.33 منخفض، 2.34-3.67 متوسط، 3.68-5 مرتفع.

**إجراءات الدّراسة**

قام الباحثان بإتباع الإجراءات التالية لتحقيق أهداف الدّراسة:

1- بناء مقياس الدّراسة الخاصة بالاعتمّاد على معايير التعليم الدامج المتفق عليها ضمن معايير نيوجيرسي واستخراج دلالات الصدق والثبات المناسبة للمقياس.
2- تمّ تحديد المدارس الحكومية والخاصة التي تقدم برامج التعليم الدامج من خلال وزارة التربية والتعليم.
3- قام الباحثان بالتواصل مع مديري المدارس والمعلمين لتحديد موعد توزيع المقياس عليهم.
4- كما قامَ الباحثان بِتصميم مقياس الدّراسة على نماذج جوجل درايف (Google Drive) وتوزيعها على العينة الكترونيًا وعبر تطبيق البريد الالكتروني (Gmail). وتوضيح أهداف الدّراسة، والطلب منهم الإجابة بصدق، وإخبارهم أنّ النتائج هي لغايات البحث العلمي فقط وستعامل بسرية تامة.
5- تمّ ترميز البيانات التي تمّ الحصول عليها بواسطة برنامج مايكروسفت الإكسل (Microsoft Office Excel)، ثم ادخالها إلى برنامج Spss وذلك لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.
6- استخلاص النتائج، ومن ثم مناقشة ما تمّ التوصل إليه من نتائج في ضوء أسئلة الدّراسة والخروج بالتوصيات المناسبة استنادًا إلى نتائج الدّراسة.

**نتائج الدّراسة ومناقشتها**

هدفت هذه الدّراسة التعرف إلى درجة تطبيق معايير جودة التعليم الدامج الخاصة بتحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج في المدارس الدامجة الحكومية والخاصة الأردنية من وجهة نظر المعلمين وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

**السؤال الأول: ما درجة تطبيق معايير جودة التعليم الدامج/ تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE) في مدارس التعليم الدامج في الأردن من وجهة نظر المعلمين؟**

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير جودة التربية الدامجة/ تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج في مدارس التعليم الدامج من وجهة نظر المعلمين.

**أولًا:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بدرجة تطبيق معايير جودة التربية الدامجة/ تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج في مدارس التعليم الدامج من وجهة نظر المعلمين وفقًا لأبعاد المقياس، وكما في الجدول (5).

**جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لدرجة تطبيق معايير جودة التعليم الدامج/ تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج في مدارس التعليم الدامج وفقًا لأبعاد المقياس من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية**

| الرقم | الرتبة | الأبعاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 2 | 1 | المناخ المدرسي | 3.76 | .518 | مرتفع |
| 1 | 2 | الإدارة المدرسية | 3.69 | .479 | مرتفع |
| 4 | 3 | التدريس والتصميم | 3.52 | .606 | متوسط |
| 3 | 4 | المناهج الدراسية | 3.43 | .633 | متوسط |
| 5 | 5 | الشراكة في التخطيط والتدريس | 3.43 | .671 | متوسط |
| 6 | 6 | الممارسات المهنية | 3.40 | .635 | متوسط |
| | | الدرجة الكلية | 3.55 | .472 | متوسط |

يبين الجدول (5) إنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.40-3.76)، حيث جاء بُعد المناخ المدرسي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.76)، وبمستوى مرتفع، بينما جاء بُعد الممارسات المهنية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.40)، وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة تطبيق معايير جودة التربية الدامجة/ تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج في مدارس التعليم الدامج من وجهة نظر المعلمين ككل (3.55).

**أولاً: المناخ المدرسي**

**جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات المناخ المدرسي مرتبة تنازليًا**

| الرقم | الرتبة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 1 | تبادل الاحترام والتقدير | 4.06 | .543 | مرتفع |
| 4 | 2 | تحمل المسؤولية الأخلاقية والقانونية | 3.92 | .562 | مرتفع |
| 5 | 3 | استخدام التعليم التعاوني التشاركي | 3.91 | .762 | مرتفع |
| 7 | 4 | تقديم خدمات التربية الخاصة | 3.87 | .842 | مرتفع |
| 1 | 5 | تهيئة الغرفة الصفية والبيئية | 3.76 | .653 | مرتفع |
| 2 | 6 | المشاركة في النشاطات المدرسية | 3.71 | .607 | مرتفع |
| 6 | 7 | تصميم المباني والإدراج المناسبة | 3.11 | .815 | متوسط |
| **المناخ المدرسي** | | | 3.76 | .518 | مرتفع |

يتبين من الجدول (6) إنّ مستوى المناخ المدرسي لدى أفراد عينة الدّراسة كان بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي (3.76). وأنّ الفقرة التي تنص على "تبادل الاحترام والتقدير" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.06)، وأنّ الفقرة التي تنص على "تصميم المباني والإدراج المناسبة" حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.11).

**ثانيًا: الإدارة المدرسية**

**جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات الإدارة المدرسية مرتبة تنازليًا**

| الرقم | الرتبة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 8 | 1 | المرونة في التعامل مع ذوي الإعاقة | 4.31 | .865 | مرتفع |
| 9 | 2 | امتلاك المعرفة والكفاءة والخبرة | 4.26 | .958 | مرتفع |
| 13 | 3 | تنويع خيارات التعلم والتعليم | 3.77 | .510 | مرتفع |
| 11 | 4 | القدرة على معالجة المشكلات الاجتمّاعية | 3.74 | .526 | مرتفع |
| 10 | 5 | تقديم الخبرات المساندة لذوي الإعاقة | 3.61 | .822 | متوسط |
| 14 | 6 | معرفة قضايا ومشكلات التعليم | 3.13 | 1.008 | متوسط |
| 12 | 7 | تقبل الطلبة ذوي الإعاقة | 3.01 | 1.553 | متوسط |
| **الإدارة المدرسية** | | | 3.69 | .479 | مرتفع |

يتبين من الجدول (7) إنّ مستوى الإدارة المدرسية لدى أفراد عينة الدّراسة كان بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي (3.69). وأنّ الفقرة التي تنص على "المرونة في التعامل مع ذوي الإعاقة" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.31)، وأنّ الفقرة التي تنص على "تقبل الطلبة ذوي الإعاقة" حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.01).

**ثالثًا: التدريس والتصميم**

**جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات التدريس والتصميم مرتبة تنازليًا**

| الرقم | الرتبة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 18 | 1 | المساواة في الجودة والشمولية للتعليم | 3.68 | .858 | مرتفع |
| 15 | 2 | التوافق مع القدرات والامكانيات | 3.65 | .796 | متوسط |
| 17 | 3 | العدالّة في الفرص التعليمية | 3.47 | .885 | متوسط |
| 16 | 4 | التنوع في الأساليب والخيارات | 3.45 | .767 | متوسط |
| 19 | 5 | توفر خدمات التعلم والتعليم | 3.37 | .799 | متوسط |
| **التدريس والتصميم** | | | 3.52 | .606 | متوسط |

يتبين من الجدول (8) إنّ مستوى التدريس والتصميم لدى أفراد عينة الدّراسة كان متوسط، وبمتوسط حسابي(3.52). وأنّ الفقرة التي تنص على "المساواة في الجودة والشمولية للتعليم" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(3.68)، وأنّ الفقرة التي تنص على "توفر خدمات التعلم والتعليم" حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(3.37).

**رابعًا: المناهج الدّراسية**

**جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات المناهج الدّراسية مرتبة تنازليًا**

| الرقم | الرتبة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 24 | 1 | توفّر البرامج الخاصة والدائمة | 3.63 | 1.004 | متوسط |
| 23 | 2 | العمل على الإعداد الذهني والمعرفي | 3.58 | .572 | متوسط |
| 20 | 3 | التوافق مع القدرات العقلية والجسمية | 3.50 | .876 | متوسط |
| 21 | 4 | مناسبة في البناء والتصميم | 3.42 | .863 | متوسط |
| 22 | 5 | توفر المراجع المناسبة | 3.01 | .929 | متوسط |
| **المناهج الدّراسية** | | | 3.43 | .633 | متوسط |

يتبين من الجدول (9) إنّ مستوى المناهج الدّراسية لدى أفراد عينة الدّراسة كان متوسط، وبمتوسط حسابي (3.43). وأنّ الفقرة التي تنص على "توفّر البرامج الخاصة والدائمة" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.63)، وأنّ الفقرة التي تنص على "توفر المراجع المناسبة" حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.01).

**خامسًا: الشراكة في التخطيط والتدريس**

**جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الشراكة في التخطيط والتدريس مرتبة تنازليًا**

| الرقم | الرتبة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 25 | 1 | التعاون مع الطلبة ذوي الإعاقة | 3.78 | .781 | مرتفع |
| 26 | 2 | التشارك مع الآباء والأمهات | 3.76 | .837 | مرتفع |
| 27 | 3 | التوافق مع خبرات المختصين | 3.58 | .709 | متوسط |
| 28 | 4 | التعاون مع المسؤولين | 3.46 | .988 | متوسط |
| 29 | 5 | التشارك مع مؤلفي الكتب والمناهج | 3.04 | 1.066 | متوسط |
| 30 | 6 | التعاون مع المختصين بالمناهج والتدريس | 2.95 | 1.211 | متوسط |
| **الشراكة في التخطيط والتدريس** | | | 3.43 | .671 | متوسط |

يتبين من الجدول (10) إنّ مستوى الشراكة في التخطيط والتدريس لدى أفراد عينة الدّراسة كان متوسط، وبمتوسط حسابي (3.43). وأنّ الفقرة التي تنص على "التعاون مع الطلبة ذوي الإعاقة" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.78)، وأنّ الفقرة التي تنص على "التعاون مع المختصين بالمناهج والتدريس" حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.95).

**سادسًا: الممارسات المهنية**

**(11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الممارسات المهنية مرتبة تنازليًا**

| الرقم | الرتبة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 33 | 1 | اتخاذ إجراءات السلامة العامة | 3.77 | .763 | مرتفع |
| 36 | 2 | الدعم النفسي والمادي والجسمي | 3.51 | .714 | متوسط |
| 31 | 3 | مرونة التنقل بين البرامج التدريبية | 3.44 | .817 | متوسط |
| 32 | 4 | التدريب المستمّر داخل وخارج المدرسة | 3.39 | .991 | متوسط |
| 35 | 5 | تأمين وسائل السلامة العامة | 3.38 | 1.005 | متوسط |
| 34 | 6 | توفّر فرص العمل المناسبة | 3.18 | 1.027 | متوسط |
| 37 | 7 | تقديم الحوافز والمكافآت | 3.10 | .920 | متوسط |
| **الممارسات المهنية** | | | 3.40 | .635 | متوسط |

يتبين من الجدول (11) إنّ مستوى الممارسات المهنية لدى أفراد عينة الدّراسة كان متوسط، وبمتوسط حسابي (3.40). وأنّ الفقرة التي تنص على "اتخاذ إجراءات السلامة العامة" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.77)، وأنّ الفقرة التي تنص على "تقديم الحوافز والمكافئات" حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.10).

أظهرت النتائج المرتبطة بالسؤال الأول إنّ درجة تطبيق معايير نيوجيرسي للتعليم الدامج في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن كانت متوسطة. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى عدة عوامل، بما في ذلك: عدم توفر الموارد اللازمة. فقد يكون هناك نقص في الموارد المالية والبشرية والتقنية التي تساعد على تحقيق تلك المعايير في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن، ونقص في التدريب والتوجيه المتعلق بتطبيق معايير نيوجيرسي في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن، مما يؤثر على قدرة المدارس على تحقيق تلك المعايير بشكل فعال. وقد يواجه بعض المدرسين والموظفين في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن تحديات إدارية في تطبيق معايير نيوجيرسي، مثل الضغوط الإدارية والتنظيمية والتي تؤثر على قدرتهم على تحقيق تلك المعايير بشكل فعال.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى عدم الاطلاع على معايير نيوجرسي حيث قلة الدّراسات في هذا الشأن. وأحيانًا عدم الاهتمّام بالمعايير والمؤشرات العالمية بالعموم، حيث يتطلب ذلك فتح المزيد من المدارس الدامجة، وهذا يرتب بتوفير الأموال، والمدارس، والمعلمين المختصين، والمستلزمات الخاصة بعملية الدمج؛ ممّا يقلل من السير قدمًا في هذا الاتجاه، هذا وما زال الاتجاه الوالدي، والمجتمّعي، والرسمي لا يحبذ المدارس الدامجة لأسباب تتعلق بالكلفة المالية الباهظة أو لأسباب اجتمّاعية أو ما يُسمى بثقافة العيب في إظهار الأبناء ذوي الحاجات الخاصة في المجتمّع، وأحيانًا يرتبط الأمر بصعوبة تطبيق هذه المعايير وعدم توافق بعضها مع الإمكانيات المتاحة في المجتمّعات التي تحكمها عادات وتقاليد محددة.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من (حسنين، 2019؛ عبابنة والخمرة، 2020؛ الغليلات والصمادي، 2015)؛ حيث أظهرت مستوى تطبيق متوسط لمعايير الجودة في المدارس والمراكز التي تُعنى بالدمج.

**السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ($\alpha$=0.05) في درجة تطبيق معايير جودة التعليم الدامج/تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE) تعزى الى مُتغيّري الجنس (معلم / معلمة) ونوع المدرسة (حكومية/ خاصة)؟**

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير جودة التعليم الدامج/تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE) حسب مُتغيّري الجنس، ونوع المدرسة، كما في الجدول (12).

**جدول رقم (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير جودة التعليم الدامج/تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE) حسب مُتغيّري الجنس، ونوع المدرسة**

| المُتغيّرات | الفئات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 3.60 | .526 | 59 |
| | أنثى | 3.50 | .418 | 66 |
| نوع المدرسة | خاصة | 3.63 | .360 | 48 |
| | حكومي | 3.50 | .527 | 77 |

يبين الجدول (12) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير جودة التعليم الدامج/تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE) بسبب اختلاف فئات مُتغيّري الجنس، ونوع المدرسة ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تمّ استخدام تحليل التباين الثنائي، كما في الجدول (13).

**جدول رقم (13) تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، ونوع المدرسة على درجة تطبيق معايير جودة التعليم الدامج/تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE)**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | .499 | 1 | .499 | 2.284 | .133 |
| نوع المدرسة | .732 | 1 | .732 | 3.349 | .070 |
| الخطأ | 26.666 | 122 | .219 | | |
| الكلي | 27.681 | 124 | | | |

يتبين من الجدول (13) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) تُعزى لأثر مُتغيّر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 2.284 وبدلالة إحصائية بلغت 0.133.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) تُعزى لأثر مُتغيّر نوع المدرسة، حيث بلغت قيمة ف 3.349 وبدلالة إحصائية بلغت 0.070.

أظهرت نتائج السؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمُتغيّر الجنس. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى المعرفة المتمّاثلة والمتساوية لهذ المعايير لدى الجنسين بشكل متساوٍ، وإلى توفر نفس الإمكانيات المادية والتعليمية، والتكافؤ في القدرات التدريسية، والعمل في مدارس لها نفس الظروف والإمكانيات، إضافة إلى الضعف العام في التعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة؛ وذلك لتعدد هذه الاحتياجات، وحاجة كل منها إلى أساليب، وطرق خاصة في عملية التعليم والتعلم، وحل المشكلات.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من (عبابنة والخمرة، 2020 ؛ القحطاني وعرب، 2017)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في مستوى تطبيق معايير الجودة تُعزى لمُتغيّر الجنس؛ وتختلف نتائج هذه النتيجة مع دراسة كل من (حسنين، 2019؛ Farooq & Bayram & Ozturk, 2021 ; Rafiq, 2019) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمُتغيّر الجنس في مستوى تطبيق معايير الجودة في المدارس الدامجة.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير جودة التعليم الدامج/تحالف نيوجيرسي للتعليم الدامج (NJCIE) تُعزى لمُتغيّر نوع المدرسة (حكومية/ خاصة). وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أهمية التزام المدارس بتطبيق المعايير وتوافر التدريب والموارد اللازمة لتحقيق مستوى عالي من التطبيق بين جميع المدارس بشكل متساوٍ، وهذا يعني إنّ الجهود المبذولة لتحقيق المعايير قد تكون متساوية بين المدارس الحكومية والخاصة، بالإضافة إلى توافر ثقافة تعليمية تشجع على تحقيق مستوى متساوٍ من التطبيق بين هذه المدارس، وهذا يعني أنّهُ يمكن لكل

منهما أنّ يتبنى نهج متساوٍ في تطبيق معايير جودة التعليم الدامج.

وأظهرت نتائج الدّراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر المدارس (حكومية أو خاصة) في درجة تطبيق معايير الجودة الخاصة بتحالف نيوجيرسي. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى إنّ كلا المدارس الحكومية والخاصة تطبق القوانين واللوائح المشابهة التي تحكم تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد تتطلب اللوائح المشابهة مستويات مماثلة من التوفير والدعم للطلبة، بغض النظر عن نوع المدرسة. كما قد تتبنى كلا النوعين من المدارس برامج وممارسات مشتركة لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد يكون هناك تبادل للمعرفة والخبرات بين المدارس الحكومية والخاصة فيما يتعلق بأفضل الطرق لتلبية احتياجات الطلبة. بالإضافة إلى إنّ هناك عوامل أخرى تؤثر بشكل كبير على جودة التعليم الدامج في المدارس بغض النظر عن نوعها، مثل مهارات المعلمين، ودعم الأهل والمجتمّع، وبيئة التعلم العامة في المدرسة. وبالنظر إلى الدراسات السابقة فهناك ندرة في مقارنة تطبيق معايير الدمج بين المدارس الحكومية والخاصة، إلّا أنّ دراسة (Viachou & Fyssa, 2016) تتفق مع هذه النتيجة، حيث قارنت تطبيق الدمج في المدارس الحكومية والخاصة وبينت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا فيما بينها تُعزى لنوع المدرسة.

**التوصيات**

**في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يلي:**

1. ضرورة تبني الجهات المسؤولة معايير محددة وواضحة وتطوير نظام مساءلة ومتابعة لضبط جودة الخدمات المقدمة في المدارس الدامجة.
2. قيام وزارة التربية والتعليم بتطبيق معايير ضبط الجودة في التعليم الدامج.
3. العمل على زيادة فاعلية برامج وخدمات الدمج في المدارس الدامجة في ضوء المعايير الوطنية.
4. تصميم برامج تدريبية للمعلمين العاملين في المدارس الدامجة باستخدام استراتيجيات تستند إلى المعايير المتفق عليها لتطوير عملية الدمج.
5. إجراء المزيد من الدّراسات على المراكز والمدارس مع تحديد نوع الإعاقة في ضوء مُتغيّرات ووجهات نظر مختلفة.

**المصادروالمراجع**


أبو المواهب، م. (2016). معايير جودة برامج الدمج لذوي الإعاقة في المدارس العادية بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)، 23*(1)، 438-414.

البوهي، ر.، والمصري، .(2018). *الجودة الشاملة في التعليم*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

حسن، م. (2013). نظام الدمج وأثره على تنمية بعض المهارات الاجتمّاعية لذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال. *مجلة الطفولة والتربية، 13*(5)، 199-292.

حسنين، إ. (2019). معايير جودة برامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور طريقة تنظيم. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتمّاعية والعلوم الإنسانية، 47*(1)، 147-187.

الخطيب، أ.، والخطيب، ر. (2010). *الاعتمّاد وضبط الجودة في الجامعات العربية:أنموذج مقترح*. إربد: عالم الكتاب الحديث.

الخطيب، ج.، والحديدي، م. (2020). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

دياب، س. (2006). مؤشرات الجودة وتوظيفها في تنظيم التعليم والتعلم. *الجودة في التعليم العالي، 2*(1)، 10-14.

الزريقات، إ. (2020). *التعليم الدامج الأسس والإجراءات*. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الزيات، ف. (2009). *دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، الفلسفة والمنهج والآليات*. مصر: دار النشر للجامعات.

السريع، إ. (2014). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية واضطراب التوحد في ضوء معايير الجودة الأردنية. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 20*(2)، 9-33.

السليم، .(2014). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام: دواعيه وفوائده وأشكاله ومتطلباته. *مجلة الإرشاد النفسي*، 27، 22-46.

عبابنة، غ.، والخمرة، ح. (2020). واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة - الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 8*(5)، 847-871.

عبد المعطي، ح.، وأبو قلة، ا. (2012). *مدخل إلى التربية الخاصة*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

العلوي، ص.(2018). درجة تطبيق البرامج الرياضية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة فئة الدمج في مملكة البحرين في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي مدارس الدمج. *دراسات: العلوم التربوية، 45*(4)، 1-16.

الغليلات، أ. والصمادي، ج. (2015). تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن. *دراسات:*

*العلوم التربوية، 42*(3)، 963-982.

غنيم، ل.(2017). *دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية: تجربة الأردن*. المؤتمّر العلمي الرابع عشر: تطوير التعليم في عصر اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المستقبل، جامعة الفيوم كلية التربية، مصر، 449-461.

القحطاني، ع.، وعرب، خ. (2017). تطوير معايير جودة برامج وخدمات الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة تبوك في ضوء المعايير الوطنية العالمية. *مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث، 3*(10)، 1-19.

المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2021). *قانون رقم 20 لسنة 2017( قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة)*. من الموقع http://hcd.gov.jo/ar/content

المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين. (2007). *قانون حقوق الأشخاص المعوقين، قانون (31) لسنة 2007*. عمان، الأردن.

المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين. (2014). *معايير المدارس الدامجة والدليل الإجرائي لتطبيقات واستخدامات المعايير*. عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2019). *الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2019-2021)*. الأردن: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (a2021). *الاستراتيجية العشرية 2020-2023 للتعليم الدامج*. من الموقع: https://www.moe.gov.jo

وزارة التربية والتعليم. (b2021). *قانون التربية والتعليم*. من الموقع: https://www.moe.gov.jo/ar/node/19179.

اليونسكو. (2014). *دليل أنشطة يقودها الطفل في المدارس: للصفوف من 1-7 في المدارس الفلسطينية*. اليونيسكو: رام الله، فلسطين.

**REFERENCES**

Ababneh, G., & Al-Khamra, H. (2020). The status quo of programs, services and practices provided for students with disabilities in inclusive schools in Jordan. *Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 8*(5), 847-871.

Abdel Muti, H., & Abu Qalla, S. (2012). Introduction to special education. Cairo: Zahraa Al-Sharq Library.

Abu Al-Mawaheb, M. (2016). Quality standards for inclusion programs for people with disabilities in regular schools in the Al-Jawf region in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the College of Education (Assiut), 23*(1), 414-438.

Al-Alawi, S. (2018). The degree of application of sports programs for students with special needs in the integration category in the Kingdom of Bahrain in light of comprehensive quality management from the point of view of teachers of integration schools. *Educational Science Studies, 45*(4), 1-16.

Al-Buhi, R., & Al-Masry, I. (2018). *Comprehensive quality in education*. Dar Al-Ilm wal-Iman for Publishing and Distribution.

Algolaylat, A., & Smadi, J. (2015). Developing Quality Standards for Inclusive Education and Inspecting its Degree of Applicability on the Programs Offered in Jordan. *Educational Science Studies, 42*(3), 963-982.

Al-Khatib, A., & Al-Khatib, R. (2010). *Accreditation and quality control in Arab universities : a proposed model*. Irbid: Modern Book World.

Al-Khatib, J., & Al-Hadidi, M. (2020). *Introduction to special education*. Amman: Al-Falah Library for Publishing and Distribution.

Al-Qahtani, A., & Arab, K. (2017). Developing a Quality Standards of Programs and Services of Students with Disabilities in University of Tabuk in Light of International Standards. *Journal of the International Institute for Study and Research, 3*(10), 1-19.

Al-Salim, A. (2014). Integrating people with special needs into general education: its reasons, benefits, forms, and requirements. *Journal of Counseling Psychology*, 27, 22-46.

Al-Sarayei, I. (2014). Evaluating the programs and services provided to children with intellectual disabilities and autism disorder in light of Jordanian quality standards. *Al-Manara Journal for Research and Studies, 20*(2), 9-33.

Al-Zariqat, I. (2020). *Inclusive education foundations and procedures*. Jordan: Dar Al-Fikr, Publishers and Distributors.

Al-Zayat, F. (2009). *Integrating people with special needs, philosophy, approach and mechanisms*. Egypt: Universities Publishing House.

Diab, S. (2006). Quality indicators and their use in organizing teaching and learning. *Quality in Higher Education, 2*(1), 10-14.

Ghoneim, L. (2017). *Integrating students with disabilities into regular school: the Jordanian experience*. The Fourteenth Scientific Conference: Developing Education in the Era of the Knowledge Economy and Future Technology, Fayoum University, Faculty of Education, Egypt, 449-461.

Hassan, M. (2013). The integration system and its impact on the development of some social skills for people with special needs in kindergarten. *Journal of Childhood and Education, 13*(5), 199-292.

Hassanein, I. (2019). Quality standards for integration programs for children with special needs from the perspective of organizational method. *Journal of Studies in Social Service and Human Sciences, 47*(1), 147-187.

Ministry of Education (2019). *Ten-year strategy for inclusive education (2019-2021)*. Jordan: Ministry of Education.

Ministry of Education. (2021b). *Education Law*. From the website: 19179/https://www.moe.gov.jo/ar/node

Ministry of Education. (2021a). *Ten-year strategy 2020-2023 for inclusive education*. From the website: https://www.moe.gov.jo.

Supreme Council for the Affairs of Persons with Disabilities. (2014). *Inclusive school standards and procedural guide for applications and uses of standards*. Amman, Jordan.

Supreme Council for the Rights of Persons with Disabilities. (2021). *Law No. 20 of 2017 (Law on the Rights of Persons with Disabilities)*. From the website http://hcd.gov.jo/ar/content.

The Supreme Council for the Affairs of Persons with Disabilities. (2007). *Law on the Rights of Persons with Disabilities, Law (31) of 2007*. Amman, Jordan.

UNESCO. (2014). *A guide to child-led activities in schools: for grades 1-7 in Palestinian schools*. UNESCO: Ramallah, Palestine.

Amr, M. (2011). Teacher education for inclusive education in the Arab world: The case of Jordan. *Prospects, 41*(3), 399-413.

Bayram, B., & Ozturk, M. (2021). Opinions and Practices of Social Studies Teachers on Inclusive Education. *Egitim ve Bilim, 46*(206), 355-365.

Board of Education (NA). (2004). *la standard for Special Education*, Amended June Report Descriptive ERIC ED 191138.

Bublitz, G. (2016). *Effective strategies for district leadership to create successful inclusion models: Special education directors and school reform in context of least restrictive environment*. (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago).

Chidobi. R. U., & Eze, T. A. (2019). *Quality Assurance in the Implementation of Inclusive Education in Public Primary Schools in Enugu State*, Nigeria.

CEC. (2015). *Aouality Teacher in Every Classroom: Training for Teacher Council of Exceptional Children*.

Dash, N. (2006). *Inclusive Education for Children with Special Needs*. New Delhi, India: Atlantic Publisners, Distributors.

Farooq, M. S., & Rafiq, N. (2019). Quality Improvement through Inclusive Education at Primary School Level. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE), 13*(1), 81-91.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P.C. (2009). *Excep-tional children: An introduction to special education*. (11th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Kilanowski-Press, L., Foote. C. J., & Rinaldo. V. J. (2010). Inclusion Classrooms and Teachers: A Survey of Current Practices. *International Journal of Special Education, 25*(3), 43–56.

Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Psychology Press.

Mesibov. G. B., & Shea. V. (2011). Evidence-based practices and autism. *Autism,15*(1). 114– 133.

Margaret, M., & Pamela, M. (2001). *Education in Scotland policy and practice from pre – school to secondary*. London and New York.

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.

New Jersey Coalition for Inclusive Education (NCES). (2004). *Quality Indicators for Effective Inclusive Education Guidebook*. New Jersey, USA.

Robertson, J. (2003). *The Influence of the Monitoring Process on Special Education Services in West Virginia. Unpublished Dissertation*, West Virginia University, USA.

Smith, A., & Bell, S. (2015). Towards Inclusive Learning Environments (TILE): Developing the 'Roadmap for the Inclusion of Students with Special Educational Needs in Vocational Education and Workplace Settings'. *Support for Learning*, *30*(2), 150-160.

Standards for Special Education. (2004). *Special education-Alberta - Handbooks*, manuals, Edmonton, Alberta, Canada.

UNESCO. (2017). *Inclusive quality education - to end exclusion*, Retrieved from (www.eenet.org.uk/.../ docs/IDDC_quality_IE_poster.pdf).

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.

Zic Ralic., A., Cvitkovic, D., Zyta, A., & Cwirynkalo, K. (2020). The quality of inclusive education from the perspective of teachers in Poland and Croatia. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 56*(2), 105-120.