مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

اسم المقال: تقييم الكفاءة الداخلية "النوعية" لبرامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الأردنية في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة
اسم الكاتب: عمر خليل عطيات، أنس محمد ربابعة
رابط ثابت: https://political-encyclopedia.org/index.php/library/9218
تاريخ الاسترداد: 2026/11/01 18:24 +03

الموسوعة السياسيّة هي مبادرة أكاديمية غير هادفة للربح، تساعد الباحثين والطلاب على الوصول واستخدام وبناء مجموعات أوسع من المحتوى العلمي العربي في مجال علم السياسة واستخدامها في الأرشيف الرقمي الموثوق به لإغناء المحتوى العربي على الإنترنت.
لمزيد من المعلومات حول الموسوعة السياسيّة – Encyclopedia Political، يرجى التواصل على info@political-encyclopedia.org

استخدامكم لأرشيف مكتبة الموسوعة السياسيّة – Encyclopedia Political يعني موافقتك على شروط وأحكام الاستخدام المتاحة على الموقع https://political-encyclopedia.org/terms-of-use

تم الحصول على هذا المقال من موقع مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ورفده في مكتبة الموسوعة السياسيّة مستوفياً شروط حقوق الملكية الفكريّة ومتطلبات رخصة المشاع الإبداعي التي ينضوي المقال تحتها.

جامعة الشارقة
UNIVERSITY OF SHARJAH

مجلة جامعة الشارقة

مجلة علمية محكمة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية



المجلد 19، العدد 3
محرم 1444هـ / سبتمبر 2022م

الترقيم الدولي المعياري للدوريات 1996-2339

سبتمبر 2022م **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية** المجلد 19 العدد 3
https//:doi.org/10.36394/jhss/19/3/7

تقييم الكفاءة الداخلية "النوعية" لبرامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الأردنية في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الاشخاص ذوي الإعاقة

عمر خليل عطيات[1]

أنس محمد ربابعة[2]

تاريخ الاستلام: 10-10-2020 **تاريخ القبول: 22-12-2020**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم الكفاءة الداخلية "النوعية" لبرامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الأردنية في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الاشخاص ذوي الإعاقة ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وقاما ببناء أداة مستمدة من معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة تم التحقق من دلالات صدقها وثباتها، وقد تكونت هذه الأداة من (40) فقرة موزعة على (8) أبعاد، اما عينة الدراسة فقد تكونت من (290) برنامج موزعة على (3) محافظات (عمان، الكرك، اربد) لتمثل كل محافظة من هذه المحافظات اقليماً من أقاليم المملكة الأردنية الهاشمية الثلاث. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى توفر معايير الكفاءة الداخلية النوعية بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (4.8) وكذلك أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى متغير الخبرة لدى المعلمين القائمين على هذه البرامج لصالح الفئة من (5 - 10) سنوات، أما فيما يتعلق بالنتائج المرتبطة بمتغير تخصص المعلم القائم على هذه البرامج أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة لصالح المعلمين حملة تخصص اللغة العربية مع الدبلوم العالي في صعوبات التعلم، وأخيراً أشارت أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة لصالح عدد الطلبة الملتحقين بهذه الخدمات من (10 - 20) طالب ضمن معيار الخدمات والبرامج وإلى فروق لصالح الفئة من (10 - 20)، وأقل من (10) طلاب في الدرجة الكلية على الأداة.

الكلمات الدالة: الكفاءة الداخلية، الكفاءة الداخلية النوعية، صعوبات التعلم، برامج صعوبات التعلم، معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

(1) إدارة التربية الخاصة - وزارة التربية والتعليم (دبي - الإمارات العربية المتحدة)
omar.atiyat@moe.gov.ae

(2) إدارة التربية الخاصة - وزارة التربية والتعليم (دبي - الإمارات العربية المتحدة)

المقدمة والإطار النظري:

تعد صعوبات التعلم من المجالات الهامة في ميدان التربية الخاصة، التي حظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين والمتخصصين وأولياء الأمور؛ إذ تعد من أكثر فئات التربية الخاصة غموضاً وتعقيداً، وقد يرجع ذلك إلى كون هؤلاء الافراد يمثلون مجموعة غير متجانسة، على الرغم من أنهم يشتركون في عدم مقدرتهم على التعلم بنفس الطريقة والكفاءة التي يتعلم بها أقرانهم من غير ذوي الإعاقة على الرغم من كونهم لا يوجد لديهم تدني في مستويات القدرة العقلية، ويتمتعون بقدرات عقلية ضمن المتوسط أو فوق المتوسط.

وقد بدأت وزارة التربية والتعليم الأردنية في العمل على استحداث برامج صعوبات التعلم في المدارس العامة في أوائل التسعينات من القرن الماضي. بهدف تقديم الخدمات التربوية المتخصصة لهؤلاء الطلبة من خلال الدعم التعليمي المقدم لهم من قبل معلمين مؤهلين ومدربين تدريباً خاصاً لجزء من اليوم الدراسي. لمساعدتهم على تعلم المهارات الاكاديمية الأساسية في القراءة والكتابة والحساب. ويستفيد من هذه البرامج الطلبة ذوو صعوبات التعلم، والملتحقين في الصف الثاني وحتى الصف السادس الأساسي، وعادة ما يستمر الطلبة في البرنامج لمدة سنة واحدة أو أكثر، ويبلغ العدد الإجمالي لغرف المصادر الفعالة التابعة لوزارة التربية والتعليم (971) برنامج، يقوم حوالي (1000) معلم على تقديم الخدمات التربوية من خلالها، ويلتحق فيها (18350) طالباً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويتراوح متوسط نسبة المعلمين إلى عدد الطلبة المستفيدين من هذه الغرف معلم واحد لكل (18) طالب تقريباً (وزارة التربية والتعليم، 2020).

وبحسب ما ورد في قانون الأشخاص المعوقين رقم (31) لسنة 2007 وزارة التربية والتعليم هي الجهة المكلفة بتوفير خدمات التقييم والتشخيص التربوي، والخدمات التعليمية، وضمان توفير الكوادر المتخصصة، والبرامج المناسبة التي تعمل على تلبية احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة. وعلى الرغم من التطور الكمي الذي شهدته برامج التربية الخاصة في الأردن إلا أن هناك عنصر هام يتمثل في غياب إجراءات تقييم فعالية هذه البرامج مما يجعل تقييم هذه البرامج ومخرجاتها عرضة للاجتهادات؛ ومن ثم ظهرت الحاجة الى وضع معايير لضبط المدخلات والعمليات والمخرجات ضمن البرامج التعليمية للطلبة ذوي الاعاقة (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2007).

ولقد ازداد الاهتمام عالمياً وعربياً منذ ثمانينات القرن الماضي بجودة التعليم بهدف تحقيق تلك الأهداف التي تسعى إليها المجتمعات بأدائها لأدوارها التعليمية في إطار الإنتاجية المتزايدة وبالكفاءة المطلوبة وصولاً إلى مستوى الإتقان والتميز، ونتيجة لذلك برزت الحاجة إلى ايجاد أساليب ومؤشرات من شأنها أن تعمل على تقييم مستوى نجاح تطبيق نظم الجودة، وأصبح ينظر إلى هذه المؤشرات إلى كونها من المواضيع الهامة التي يعنى بها الكثير من المتخصصين. وتعد الكفاءة الداخلية بشقيها الكمية والنوعية من أبرز جوانب قياسها من أهم المؤشرات الدالة على قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المخطط لها (الذيابي، 2010).

ولقد أصبح التوجه نحو جودة التعليم من أهم متطلباته، إذ تسعى الأنظمة التعليمية إلى تحسين كفاءتها الداخلية والخارجية لتحقيق أهداف التنمية في المجتمع، من خلال ما تقوم به من تحديث مستمر في البرامج والخدمات المختلفة. ويشهد النظام التعليمي اهتماما متزايداً في معظم دول العالم، وذلك لمواكبة التطورات والتغيرات التي يشهدها العصر الحالي وبما يلبي احتياجات الفرد والمجتمع (عبد العال، 2010).

وعلى الصعيد المحلي في الأردن، جاءت التوجيهات بوضع خطة استراتيجية وطنية للأشخاص ذوي الإعاقة عام (2007) تضمن لهم تلبية حقوقهم واحتياجاتهم وتطلعاتهم على نحو شامل وعلى قدر من الجودة، وتعد هذه الاستراتيجية وثيقة وطنية تلزم مؤسسات الدولة بوضع رؤية مستقبلية وأهداف وتدابير وبرامج تحد من الاستمرار في حدوث الإعاقة، وتضمن للأشخاص ذوي الإعاقة حصولهم على حقوقهم وتلبي احتياجاتهم وطموحاتهم، وذلك لتحقيق نقلة نوعية وتغييرات إيجابية في حياتهم الاقتصادية والاجتماعية (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2007).

ولقد أكدت الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على أهمية توفير خدمات تعليمية ذات جودة عالية تسمح بتحقيق أقصى قدر ممكن من النمو الأكاديمي للأشخاص ذوي الإعاقة، ونتج عن ذلك توفر معايير الجودة لبرامج الطلاب ذوي الإعاقة لضمان حصولهم على خدمات نوعية؛ إذ تساعد هذه المعايير على تحديد مستوى جودة الأداء للمؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي (International Convention on the Rights of Persons With Disabilities, 2007).

وظهر اهتمام المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين الأردني، بإصدار معايير الاعتماد لمختلف برامج ومؤسسات التربية الخاصة بهدف مواكبة التغيرات العالمية وتحسين نوعية البرامج والخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة، انسجاما مع المهام التي أنيطت بالمجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين وذلك بموجب قانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم 31 لعام 2007م المادة 7 الفقرة (ه) والتي تنص على (وضع المعايير اللازمة لجودة البرامج والخدمات المقدمة للأشخاص المعوقين بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة)؛ ولذا قام المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين بإطلاق معايير الاعتماد العام لبرامج ومؤسسات الأشخاص ذوي الإعاقة في عام (2009)، ومعايير الاعتماد الخاصة ببرامج التوحد والإعاقة العقلية في عام (2010) ومعايير برامج صعوبات التعلم عام (2014). وتهدف هذه المعايير إلى تحسين برامج التربية الخاصة المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة، ورفع كفاءة العاملين معهم، وتطوير الخدمات التشخيصية من أجل وضع الخطط التربوية الفردية والتعليمية التي تساهم في الحصول على خدمات نوعية وذات جودة عالية، وذلك لتسهيل اندماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2015).

هذا وقد حظيت جودة التعليم بشكل عام، والكفاءة الداخلية خاصةً باهتمام متزايد في الآونة الأخيرة بالتزامن مع ظهور الاقتصاد التعليمي، ولذلك أصبح التخطيط للتعليم عملية اقتصادية تتضح آثارها في زيادة الاهتمام بكفاءة النظم التعليمية وزيادة إنتاجيتها من خلال ترشيد الإنفاق على التعليم وتحسين استخدام مصادره، وتفادي الفاقد في العملية التعليمية المترتب على الرسوب والتسرب (السعد والدعيس، 2016).

وينظر إلى مفهوم الكفاءة الداخلية إلى كونه ذو أهمية عالية للتربويين من مختلف الاهتمامات والحقول، ويتفق مع ذلك آدو (Adu, 2010) والذي يشير إلى أنه كلما كانت النظم التعليمية أكثر كفاءة داخلية، قلت النفقات والتمويل الذي ستحتاجه لتحقيق أهدافها. وكذلك أكد أولبور (Olubor, 2004) بأن ناتج المخرجات من كمية معينة من المدخلات يمكن زيادته أو الاحتفاظ به عند نفس المستوى حتى مع تخفيض مستوى المدخلات. وهذا يعني أن الكفاءة الداخلية هي عملية استخدام الحد الأدنى من المدخلات لزيادة الناتج. وتشير الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي بأنها علاقة المخرجات (الخريجين) بالمدخلات (الموارد)، ويذكر أفولابي (Afolaby, 2006) بأنها مدى قدرة النظام التعليمي على تقليل المدخلات وزيادة المخرجات.

هـذا وعـادةً مـا يسـتخدم مصطلـح الكفـاءة الداخليـة فـي التعليـم عندمـا تتعلـق المدخـلات التعليميـة بالنواتـج المرتبطـة بالأهـداف الداخليـة للنظـام التعليمـي، مثـل تحصيـل الطالـب، أو ترفيعـه، أو معـدلات التسـرب، أو الاحتفـاظ. وغالبـاً مـا تعتمـد فعاليـة تكلفـة النظـام التعليمـي علـى تقييـم الكفـاءة الداخليـة لمعرفـة مـدى اسـتخدام المـوارد بشـكل جيـد لتحقيـق مخرجـات تعليميـة مثاليـة (Mei-Jiun, 2007).

وقـد أشـارت الدراسـات إلـى وجـود نوعـان مـن الكفـاءة الداخليـة، همـا: الكفـاءة الداخليـة الكميـة: ويقصـد بهـا تلـك الكفايـات المرتبطـة بقـدرة النظـام التعليمـي علـى اسـتيعاب المتقدميـن إليـه، وجذبهـم إلـى برامجـه، واسـتيعاب تدفـق الأفـواج داخلـه، وان تؤكـد معـدلات التدفـق نسـب نجـاح مرتفعـة، ونسـب رسـوب وتسـرب منخفضـة. (الجروشـي، والفضيـل، 2017) فـي حيـن عرفـت الكفـاءة الداخليـة النوعيـة بأنهـا ذلـك النمـط مـن الكفايـة الـذي تشـير إلـى نوعيـة الطـلاب ممـن يخرجهـم النظـام التعليمـي، وبعبـارة أخـرى، هـل مخرجـات النظـام التعليمي تتصـف بالجودة أو تنطبـق عليهـا المواصفـات والمعاييـر التـي وضعـت لهـا؟ وهنـاك بعـض المؤشـرات التـي يمكـن الاسـتدلال بهـا علـى الكفـاءة الداخليـة لنوعيـة التعليـم منهـا: نوعيـة البرامـج، والمناهـج، والكتـب، والامتحانـات وغيرهـا مـن المؤشـرات الدالـة علـى النوعيـة (السـعد والدعيـس، 2016).

وتمثل الكفاءة الداخلية علامة فارقة في كل مؤسسة تعليمية؛ إذ تعطي تصورًا عن المستوى الداخلي لهذه المؤسسات والبرامج. إذ كلما كانت هذه المؤسسات التعليمية أكثر كفاءة على المستوى الداخلي، انعكس ذلك على نتائجها بشكل إيجابي. وبشكل عام تُقيَّم الكفاءة الداخلية في ضوء مدخلات البرنامج، وطريقته بتنفيذ أهدافه، ومخرجاته (Subedi, 2009)

وتعـد عمليـة تقييـم الكفـاءة الداخليـة النوعيـة للتعليـم عمليـة ديناميكيـة متتابعـة فـي ضـوء عـدد مـن المعاييـر والمؤشـرات التـي يمكـن مـن خلالهـا قيـاس مسـتوى الكفـاءة الداخليـة النوعيـة للبرامـج التعليميـة. ومـن طـرق قيـاس الكفـاءة الداخليـة النوعيـة: أدوات ووسـائل التقويـم المختلفـة المسـتخدمة مـن مثـل: الاختبـارات التحصيليـة، واختبـار العلاقـة الاجتماعيـة، واختبـارات الـذكاء، ومقاييـس المهـارات والاتجاهـات (عبـد القـادر، 2012).

وتبـرز أهميـة تطبيـق معاييـر وأسـس إدارة الجـودة الشـاملة للتحقـق مـن معاييـر الكفـاءة الداخليـة للبرامـج المقدمـة للطـلاب ذوي الإعاقـة، بعـد أن ثبتـت نتائجهـا الإيجابيـة فـي دعـم و مسـاعدة المؤسسـات التعليميـة علـى إحـداث عمليـة التغييـر والتحديـث فـي النظـام التعليمـي، وايجـاد نظـام تعليمـي شـامل لضبـط الجـودة وتوفيـر معاييـر الكفـاءة الداخليـة لهـذه البرامـج بشـكل

عام وللبرامج المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، مما يتيح الفرصة للقيام بتقييم ومراجعة وتطوير هذه البرامج بشكل دوري، ووضع وحدة تنظيمية موحدة لهذه البرامج، وتطوير معايير تقييم الأداء فيها، وتقديم أفضل الخدمات للطلاب وهو ما تهدف إليه الجودة، وما ينبثق عنها من معايير الكفاية الداخلية في جوهرها (الصمادي، 2016)

وفي إطار مراجعة الدراسات السابقة حرص الباحثان على الاطلاع على أكبر قدر ممكن من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية بالدرجة الأولى ومن ثم الاطلاع على تلك الدراسات التي تشترك بمتغيراتها ومتغيرات الدراسة الحالية وترتبط بقياس وتقييم مستويات جودة برامج التربية الخاصة وبرامج صعوبات التعلم، وانطلاقاً من ذلك سيتم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين المحور الأول يتضمن دراسات ذات ارتباط مباشر بموضوع الدراسة الحالية والمحور الثاني دراسات ذات صلة بإجراءات قياس وتقييم جودة ونوعية الخدمات وبرامج التربية الخاصة وصعوبات التعلم.

ومن الدراسات ذات الصلة المباشرة بالموضوع تلك الدراسة التي قام بها كل من أدينكي وكورنيليوس (Adenike, Cornelius, 2020) والتي هدفت إلى التحقق من استخدام الموارد والكفاءة الداخلية للمدارس الثانوية في ولاية إيكيتي. وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس الثانوية العامة في الولاية. تكونت عينة الدارسة من (320) مستجيب منهم (300) معلم و (20) مدير، تم اختيارهم باستخدام طريقة أخذ العينات متعددة المراحل، ففي المرحلة الأولى تم استخدام طريقة العينات العشوائية البسيطة لاختيار تسع مناطق حكومية الولاية، وفي المرحلة الثانية تم اختيار (20) مدرسة ثانوية باستخدام طريقة العينات العشوائية الطبقية النسبية، وفي المرحلة الثالثة تم اختيار عشوائي ل (15) معلم من كل مدرسة مختارة. وتم استخدام عينات عشوائية هادفة لاختيار مديري المدارس المختارة. تم التحقق من صدق الأداة المستخدمة (استبيان استخدام الموارد، وقائمة جمع البيانات)، وقد أظهرت النتائج أن مستوى استخدام الموارد كان متوسطا، بينما كانت الكفاءة الداخلية عالية في المدارس الثانوية في الولاية.

أما الحربي (2020) فقد أجرت دراسة هدفت إلى تقييم الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children, CEC)، وقد تكون مجتمع الدراسة من كافة معلمات برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية والبالغ عددهن (381) معلمة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع منهج البحث المختلَط، تم استخدام أداتَيْن لجمع البيانات: الأولى الاعتماد على المنهج المسحي الوصفي باستخدام الاستبانة للدراسة الكمية والثانية استخدام مجموعات التركيز (Focus Group) للدراسة النوْعيَّة. وقد أشارت النتائج إلى أن معايير (CEC) كانت متوفرة بدرجة متوسطة في هذه البرامج بالمرحلة الابتدائية. كما بيَّنت النتائج المتعلقة بمتغيِّر المؤهل العلمي ومتغير عُمْر البرنامج عدم وجود فروق ذات دلالة حول مستوى توافُر الكفاءة الداخلية النوعية لها على كافة الأبعاد، كما أشارت النتائج المتعلِّقة بمتغيِّر الخبرة، وجود فروق ذات دلالة حول مُستوَى توافُر الكفاءة الداخلية النوعية للبرامج على تلك الأبعاد، وجاءت لصالح أفراد العيِّنة ذوي الخبرة (من 15 سنة فأكثر). كما بيَّنت النتائج المتعلقة بمتغيِّر الدوْرات التدريبية في البرنامج، الى وجود فروق ذات دلالة حول مُستوى توافُر الكفاءة الداخلية النوعية لها في تِلْك الأبعاد، وقد كانت لصالح المعلمات اللاتي شاركن بالتدريب (أكثر من 10 دورات). كما بيَّنت النتائج المتعلقة بمتغيِّر الجهة الإشرافية، وجود فروق ذات دلالة حول مستوى توافُر الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج صعوبات التعلم تُعزَى لاختلاف الجهة الإشرافية. كما أشارت أيضا نتائج الدراسة التي تم التوصُّل إليها من خلال مجموعات التركيز إلى أن تطبيق معايير (CEC) وتقييمها المستمر وفْق معايير ذات مؤشرات؛ يزيد من الكفاءة الداخلية النوعية.

ولقد قام يانغ (Yang, 2014) بدراسة هدفت إلى تقييم الكفاءة الداخلية لعينة من المدارس الابتدائية في غامبلا من خلال تحديد الاتجاهات الرئيسة التي قد تؤثر سلباً أو إيجاباً على كفاءة التعليم الابتدائي. ولتحقيق هدف الدراسة أجريت دراسات بحثية وصفية. وجُمعت البيانات الكمية من قبل المعلمين، وباستخدام عينات عشوائية قليلة من الملخصات السنوية والتقارير ومن الاستبانات وتحليلها وتفسيرها باستخدام الانحرافات المعيارية، المتوسطات، والنسب المئوية. وكذلك جُمعت البيانات النوعية من الطلاب وأولياء الأمور باستخدام المقابلات ومجموعات النقاش المركزة. وقد تمثلت عينة الدراسة من عشر مدارس ابتدائية اختيرت بشكل عشوائي والتي تشكل ما نسبته (13٪) من إجمالي عدد المدارس الابتدائية. وقد أظهر معدل التسرب والرسوب ضمن عينة المدارس المستهدفة من المدارس الابتدائية العليا تباين وتقلص متفاوت خلال الفترات الماضية ولكنه انتهى مع اتجاه متزايد، بينما ارتفع مؤشر معدل التسرب في العام الدراسي 2012/2013 بنسبة (0.98%). وقد أظهرت عشر مدارس من العينة التي خضعت للاختبار زيادةً في معدل التسرب بنسبة (0.56%) وكذلك أشارت النتائج إلى مجموعة العوامل التي تسببت في

ارتفاع معدلات التسرب بين الطلبة وتكرارها التي تمثلت فيما يلي: ارتفاع معدل أعمار الطلبة المتسربين عن متوسط أعمار زملائهم في نفس الصفوف؛ تدني المستوى الدراسي والتأهيل المهني للمعلمين ومديري المدارس؛ بالإضافة إلى كون معظم الآباء أميّين ومن ذوي الدخل المحدود والمستوى المعيشي المتدني ؛ وأشير كذلك إلى المسافة الطويلة من المنزل إلى المدرسة، ونقص المرافق المدرسية، والمشاركة في العمل العائلي، هي العوامل الرئيسة المؤدية للتسرب.

وقام كل من أديمي وأدو (Adeyemi, Adu, 2012) بدراسة هدفت إلى تقييم كفاءة المعلمين والكفاءة الداخلية للمدارس الإبتدائية في ولاية إيكيتي، نيجيريا، تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس الابتدائية والبالغ عددها (694) مدرسة في الولاية. تم اختيار عينة مكونة من (520) مدرسة ابتدائية باستخدام العينات العشوائية البسيطة. وكان المستجيبون على الدراسة المعلمون في (520) مدرسة ابتدائية، وتم اختيار مجموعة من (91061) طالباً من الطلبة الذين دخلوا المدارس في عام 2003 وتخرجوا في عام 2008 بطريقة قصدية، وتم استخدام أداتين لجمع البيانات. تم تحليل البيانات باستخدام عدد مرات التكرار، والنسب المئوية، وتحليل معامل ارتباط بيرسون، واختبار كاي تربيع. أظهرت النتائج أن جودة المعلم لها علاقة كبيرة بالكفاءة الداخلية للمدارس الابتدائية في الدولة، كما وأظهرت النتائج أن مؤهلات المعلمين هو أفضل متنبأ للكفاءة الداخلية للمدارس.

وقام مي –جين (Mei-Jiun, 2007) بدراسة هدفت إلى تقييم الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم الأساسي في ماكو، تم من خلال الدراسة تقدير الكفاءة الداخلية لكل دورة تعليمية من عام (1996) إلى عام (2003) على أساس طريقة الأفواج المعاد بناؤها. أظهرت نتائج الدراسة أنه في متوسط سبع سنوات تم تحقيق أعلى معامل للكفاءة الداخلية في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي وبمتوسط (99%) يليه التعليم الابتدائي وبمتوسط (90%)، ثم التعليم الثانوي العالي وبمتوسط (87%)، في حين وجد أن التعليم الإعدادي أقل كفاءة بين المراحل الأربعة وبمتوسط (79%). وكانت سنوات الإدخال لكل خريجي مرحلة التعليم ما قبل الابتدائي، والتعليم الابتدائي، والتعليم الإعدادي، والتعليم الثانوي العالي (3.03، 6.67، 3.79، 3.53) على التوالي، وأشارت النتائج إلى أن أسواء هدر في الموارد التعليمية كان في مرحلة التعليم الثانوي حيث كشفت نسب المدخلات والمخرجات أن هناك حاجة إلى 25% و18% من الموارد الإضافية المثالية لإعداد خريجي المرحلة الإعدادية والثانوية على التوالي.

أمـا الدراسـات ذات الصلـة بإجـراءات قيـاس وتقييـم جـودة ونوعيـة الخدمـات وبرامـج التربيـة الخاصـة وصعوبـات التعلـم، نذكـر منهـا هنـا تلـك الدراسـة التـي قـام كل مـن بنـي حمـد، والقاضـي (2018) والتـي هدفـت إلـى الكشـف عـن واقـع البرامـج والخدمـات المقدمـة للطلبـة مـن ذوي صعوبـات التعلـم فـي المـدارس العاديـة فـي ضـوء مؤشـرات ضبـط الجـودة فـي الأردن، وقـد تكـوَّن مجتمـع الدراسـة مـن كافـة غـرف مصـادر التعلـم للطـلاب ذوي صعوبـات التعلـم فـي محافظـة المفـرق والبالـغ عددهـا (51) غرفـة مصـادر، هـذا وقـد بلـغ عـدد غـرف المصـادر العاملـة بشـكل فعلـي (34) غرفـة، وقـد اتبـع الباحـث فـي دراسـته المنهـج الوصفـي المسـحي. وتمثلـت أداة الدراسـة باسـتبانة مكونـة مـن(108) فقـرة موزعـة علـى (12) بعـدًا، وقـد أشـارت نتائـج الدراسـة إلـى أن واقـع البرامـج والخدمـات المقدمـة للطلبـة ذوي صعوبـات التعلـم علـى أداة الدراسـة مجتمعـة كانـت بدرجـة متوسـطة، بمتوسـط حسـابي (1.5383)، وانحـراف معيـاري (0.10161)، إذ جـاءت جميـع الأبعـاد بمسـتوى متوسـط وفقًـا لأداة الدراسـة، باسـتثناء بعـدي (الرؤيـة والفكـر والرسـالة، ومؤهـلات المعلميـن) اللذيـن جـاءا بمسـتوى مرتفـع بمتوسـطات حسـابية (1.7208)، (1.8516) علـى التوالـي. بينمـا جـاء بعـد واحـد بمسـتوى منخفـض وهـو بعـد (مصـادر الميزانيـة الماليـة للبرنامـج) وبمتوسـط (1.23333).

أمـا دراسـة شـبيب وآخـرون (2017) فقـد هدفـت إلـى تقييـم واقـع برامـج الطلبـة ذوي صعوبـات التعلـم فـي محافظـة وادي الدواسـر فـي المملكـة العربيـة السـعودية فـي ضـوء مؤشـرات الجـودة لتلـك البرامـج، وقـد تمثلـت أدوات الدراسـة بقائمـة رصـدٍ لتقييـم هـذه البرامـج فـي المـدارس الابتدائيـة، بالإضافـة إلـى أداة قائمـة معاييـر الجـودة الشـاملة اللازمـة لبرامـج ذوي صعوبـات التعلـم، وقـد تكونـت عينـة الدراسـة مـن (50) معلمًـا مـن معلمـي برامـج صعوبـات التعلـم، وقـد اتبـع الباحثـون لتحقيـق أهـداف الدراسـة المنهـج الوصفـي التحليلـي. وقـد أشـارت نتائـج الدراسـة إلـى وجـود فـروق ذات دلالـة فـي تكـرار اسـتجابة أفـراد عينـة الدراسـة لصالـح الاسـتجابة "موافـق "علـى فقـرات المقيـاس كافـة، وكذلـك أشـارت نتائـج الدراسـة إلـى عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة تعـزى إلـى الفـروق بيـن الجنسـين (برامـج بنيـن، برامـج بنـات)، وكذلـك أشـارت النتائـج إلـى وجـود فـروق تعـزى لمتغيـر عـدد سـنوات الخبـرة لـدى المعلـم.

فـي حيـن قـام الفقيـه (2017) بدراسـة هدفـت إلـى تقويـم كفايـات معلمـي ذوي صعوبـات التعلـم فـي ضـوء معاييـر مجلـس الأطفـال غيـر العادييـن (CEC) مـن وجهـة نظـر المشـرفين التربوييـن بمنطقـة مكـة المكرمـة، مـن خـلال بيـان أثـر كل مـن (التخصـص، سـنوات الخبـرة، الجنـس)، كمـا هدفـت ايضـاً إلـى العمـل علـى توفيـر قائمـة بمعاييـر (CEC) يمكـن اسـتخدامها

من قبل المختصين في الميدان بهدف تقييم كفايات معلمي صعوبات التعلم. وقد تمثلت عينة الدراسة من (71) معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا من قبل مشرفي صعوبات التعلم بالإدارات الخمس. وتكونت أداة الدراسة من أداة لتقييم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير (CEC). وأشارت النتائج إلى توافر مستوى الكفايات لدى معلمي الصعوبات في المعايير العشرة ضمن درجة متوسطة وضعيفة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس، وسنوات الخبرة، في مستوى تقدير مشرفي برامج صعوبات التعلم لدرجة توافر معايير (CEC) بمنطقة مكة المكرمة لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، واظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة احصائيا عند مستوى (0.5) في متغير التخصص لصالح المشرفين المتخصصين في صعوبات التعلم، وعدم وجود فروق دالة احصائيا في عدد سنوات الخبرة.

أما عطيات (2017) فقد هدفت دراسته إلى تقييم مدى الالتزام بتطبيق القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وأثره على مستوى الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة في محافظة المجمعة في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (67) فردا من العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة في محافظة المجمعة. وقد أشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من الالتزام لدى افراد عينة الدراسة على ابعاد الأداة مجتمعة في حين تباينت متوسطات الأداء على الابعاد المختلفة، وكذلك فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير الجنس على بعد "الاسباب التي تحول دون الالتزام بالقواعد التنظيمية "وجاءت الفروق لصالح الإناث وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد مادة الدراسة تعزى لمتغيرات (العمر، الوظيفة، المؤهل العلمي، المكان التعليمي).في حين أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في بعد المعرفة بالقواعد التنظيمية لصالح الخبرة (الأكثر من 10 سنوات) . وقد أشارت نتائج الدراسة والتي تم التوصل إليها من خلال أفراد المجموعة البؤرية (Focus Group) إلى وجود أثر بالغ للالتزام بتطبيق هذه القواعد على مستوى الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة فكلما ارتفع مستوى هذا الالتزام كلما تحسن مستوى تلك الخدمات المقدمة لمتلقي هذه الخدمات.

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بشكل مباشر في موضوع الدراسة الحالية، في كونها متشابهة إلى حد كبير في أهدافها وفي المنهجية المتبعة والأدوات المستخدمة فيها. إذ هدفت الدراسات السابقة إلى البحث في الكفاءة الداخلية للمدارس مثل دراسة

(Adenike, Cornelius, 2020)، ودراسة الحربي (2020)، ودراسة يانغ (Yang, 2014)، ودراسة أديمي وأدو (Adeyemi, Adu, 2012)، ودراسة مي –جين (Mei-Jiun, 2007). أما من حيث المنهجية البحثية المتبعة في الدراسات السابقة، فيلاحظ أن غالبية الدراسات السابقة اتبعت المنهج الوصفي لكونه المنهج البحثي الأنسب لتحقيق أغراض وأهداف الدراسة. أما فيما يتعلق بأداة الدراسة فقد تمثلت في استخدام الاستبانة والتي غالباً ما يتم اعدادها في ضوء المعايير العالمية والمحلية لغايات تقييم البرامج والخدمات المقدمة. أما من حيث النتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة فقد تباينت في نتائجها بحسب الظروف التي تمت بها الدراسة وبحسب المعايير المستهدفة في التقييم. وقد جاءت نتائج الدراسات السابقة في تقييمها للكفاءة الداخلية للمدارس والبرامج ما بين المتوسطة والمرتفعة.

في حين يرى الباحثان وبالنظر إلى مجموعة الدراسات التي تندرج ضمن الدراسات التي بحثت بقياس وتقييم جودة برامج التربية الخاصة وصعوبات التعلم بشكل خاص وجود تشابه كبير في تلك المتغيرات المتضمنة ضمن هذه الدراسات من مثل سنوات الخبرة لدى العاملين ومؤهلاتهم وطبيعة فئات الإعاقة التي يقومون بتدريسها، وأعداد الطلبة الملتحقين بهذه الخدمات، وقد استندت هذه الدراسات بمجملها إلى مجموعة من المعايير سواء كانت عالمية مثل معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) ومعايير محلية كالقواعد التنظيمية في المملكة العربية السعودية الواردة في دراسة العثمان وعطيات (2017). وقد جاءت الدراسة الحالية متفقة مع الدراسات السابقة من حيث أهداف الدراسة، والمنهجية المتبعة، ولكن الدراسة الحالية بحثت في مدى توافر الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج صعوبات التعلم في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن في ضوء عدد من المتغيرات مستخدمة أداة تم بناءها بالرجوع إلى معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة والأدب النظري المرتبط بموضوع الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة واسئلتها:

لطالما ارتبطت حركة معايير ومؤشرات الجودة في النظام التعليمي مؤخراً بأنظمة إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي. مما شكل فكراً تربوياً حديثاً، حتى أصبحت المعايير تمثل المدخل الحقيقي والأساسي في اتجاه تحقيق جودة التعليم، والتي يتم من خلالها ضبط العمليات الإدارية والفنية في المؤسسات التربوية المختلفة (Wilson, 2010).

وقد تشكلت مشكلة الدراسة لدى الباحثين نظراً لعملهما ولعدة سنوات في مجال تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والإشراف على برامجهم، إذ وجب ضرورة التأكد من مدى توافر تلك المعايير ضمن هذه البرامج. إذ أن المعلمين والمشرفين القائمين على هذه البرامج غالبا ما يفتقرون إلى المهارات اللازمة لتقديم هذه الخدمات بشكلها الأفضل. وقد جاءت الدراسة الحالية في محاولة لتقييم مدى توافر معايير الكفاءة الداخلية النوعية في صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام في الأردن في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وبشكل أكثر تحديدًا تتمثل أسئلة الدراسة بالآتي:

1. ما مدى توافر معايير الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج صعوبات التعلم في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج صعوبات التعلم في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لدي معلم البرنامج؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الكفاءة الداخلية لبرامج صعوبات التعلم في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تعزى إلى متغير تخصص المعلم القائم على البرنامج؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الكفاءة الداخلية لبرامج صعوبات التعلم في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تعزى إلى متغير عدد الطلبة الملتحقين في البرنامج؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة؛ ومن ثم التعرف على مستوى الفروق في مدى توافر الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام في ضوء هذه المعايير تعزى إلى متغيرات (سنوات الخبرة لدي معلمي برامج صعوبات التعلم، تخصص المعلم القائم على البرنامج، عدد الطلبة الملتحقين في البرنامج).

أهمية الدراسة:

تتجلى الأهمية النظرية للدراسة الحالية في ندرة الدراسات العربية التي بحثت في مجال مدى توافر معايير الكفاءة الداخلية لبرامج التربية الخاصة عامةً وبرامج صعوبات التعلم خاصةً، كما يتوقع أن تمهد الدراسة الحالية لدراسات أخرى في ذات المجال؛ ومن ثم ستسهم نتائج الدراسة في تزويد ميدان صعوبات التعلم، بدراسةٍ تُقيِّم مستوى توافر معايير الكفاءة الداخلية لبرامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الأردنية. في حين تتجلى الأهمية التطبيقية للدراسة في سعيها إلى تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة للعاملين وأصحاب القرار لحل المشكلات التي تحول دون توافر المستوى المناسب من الكفاءة الداخلية لهذه البرامج بهدف ضبط جودتها وجودة مخرجاتها.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة تقييم مستوى الكفاءة الداخلية لبرامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الأردنية في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وعليه فإن الدراسة الحالية تتحدد بالحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على موضوع تقييم مستوى الكفاءة الداخلية لبرامج صعوبات التعلم في ضوء معايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة.
- الحدود المكانية: تقتصر الدارسة الحالية على مجموعة من برامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام التي تضم برامج صعوبات التعلم في المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019/2020 م.
- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على معلمي برامج صعوبات التعلم القائمين على برامج صعوبات التعلم مدارس التعليم العام في الأردن.

تتحدَّد نتائج هذه الدراسة بعينة الدراسة، ومنهجيتها والأداة المستخدمة فيها ومدى صدقها وثباتها

مصطلحات الدراسة:

الكفاءة الداخلية

عرفها الحربي (Alharbi, 2015) بأنها تلك العلاقات ما بين المدخلات والمخرجات للنظام التعليمي، أي معدل المدخلات إلى المخرجات. والشعور بالعمليات والأنشطة الداخلية للنظام التعليمي وقدرته على القيام بأدواره المتوقعة منه، ودمج الموارد والاحتفاظ بها، وانتقال الطلاب من صفوف دراسية إلى أخرى ومن مرحلة إلى أخرى دون رسوب أو تسرب.

الكفاءة الداخلية النوعية:

اصطلاحاً عرفها كل من الجروشي والفضيل (2017) بأنها تلك المؤشرات التي يستدل بها إلى نوعية الطلبة خريجي النظام التعليمي، وبعبارة أخرى، هل مخرجات النظام التعليمي تتصف بالجودة أو تنطبق عليها المواصفات والمعايير التي وضعت لها؟ وهناك بعض المؤشرات التي يمكن الاستدلال بها على الكفاءة الداخلية لنوعية التعليم منها: نوعية البرامج، والمناهج، والكتب، والامتحانات وغيرها من المؤشرات النوعية. وتعرف الكفاءة الداخلية النوعية إجرائيًا: بأنها هي الدرجة التي حصلت عليها برامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام في الأردن بناء على استجابات معلمي صعوبات التعلم القائمين على تلك البرامج على أداة الدراسة.

صعوبات التعلم

تعرفها اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم اصطلاحا على أنها الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يمكن أن تعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة أو في إجراء العمليات الحسابية (Hayes et al., 2018).

برامج صعوبات التعلم

مجموعة الخدمات التربوية المتكاملة والمتخصصة التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بخدمات التربية الخاصة من قبل معلم متخصص في صعوبات التعلم من خلال غرفة المصادر (يحيى، 2017).

وتعرف إجرائيًا: بأنها مجموعة برامج صعوبات التعلم التابعة لمدارس التعليم العام في الأردن والمستهدفة ضمن عينة الدراسة الحالية.

معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة

اصطلاحًا: هي مجموعة من المعارف والمهارات المنصوص عليها من خلال قوانين وتعليمات المجلس والواجب توافرها ضمن برامج التربية الخاصة وامتلاكها وممارستها من قبل معلمي التربية الخاصة في أثناء الخدمة (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2007). أما إجرائيًا فتعرف بأنها: مجموعة المعارف والمهارات المستهدفة بالقياس من خلال أداة الدراسة التي اعدت من قبل الباحثين، والمكونة من ثمانية معايير هي (معيار الرؤية والرسالة، معيار الإدارة والعاملون، معيار البيئة التعليمية، معيار التقييم، معيار الخدمات والبرامج، معيار مشاركة ودعم وتمكين الأسر، معيار الدمج والخدمات الانتقالية، معيار التقييم الذاتي)

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تمثل مجتمع الدراسة الحالية من مجموع برامج صعوبات التعلم في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية، والبالغ عددها (971) موزعة على محافظات المملكة الأردنية الهاشمية الاثنا عشر، والتي تضم (18350) طالبا من ذوي صعوبات التعلم، تقدم لهم الخدمات التربوية والتعليمية من خلال (1000) معلماً قائماً على هذه البرامج. في حين تمثلت عينة الدراسة من مجموع برامج صعوبات التعلم المتوفرة ضمن محافظات (عمان، اربد، الكرك)، بحيث تكون كل محافظة عينة ممثلة عن كل اقليم من أقاليم المملكة الأردنية الهاشمية الثلاث (وسط، شمال، جنوب)، والجدول (1) يوضح البرامج التي مثلت عينة الدراسة الحالية.

جدول (1): توزيع البرامج التي مثلت عينة الدراسة وتوزيعها

	الفئات	التكرار	النسبة
المحافظة	عمان	204	70.3
	اربد	28	9.7
	الكرك	58	20.0
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	62	21.4
	5 - 10 سنوات	146	50.3
	أكثر من 10 سنوات	82	28.3
تخصص المعلم	بكالوريوس تربية خاصة	139	47.9
	عربي+ دبلوم صعوبات	90	31.0
	رياضيات + دبلوم صعوبات	52	17.9
	أخرى	9	3.1
عمر البرنامج	أقل من 5 سنوات	26	9.0
	5 - 10 سنوات	162	55.9
	أكثر من 10 سنوات	102	35.2
عدد الطلبة	اقل من 10	32	11.0
	10 - 20	196	67.6
	أكثر من 20	62	21.4
المجموع		290	100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، عمد الباحثان إلى بناء أداة الدراسة بعد الاطلاع على معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وما نصت عليه من أسس وأنظمة وتناولها بشيء من التحليل، وكذلك الاطلاع على الأدب النظري السابق المرتبط بموضوع الدراسة الحالية، وصولًا إلى إعداد أداة الدراسة التي تكونت من (40) فقرة موزعة على (8) أبعاد يقابلها سلم تقدير مكون من خمس درجات هي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة. والجدول (2) يوضح أبعاد أداة الدراسة وتوزيع الفقرات لكل بعد.

الجدول (2): أبعاد أداة الدراسة وعدد الفقرات المقابل لكل بعد.

	البعد	عدد الفقرات
1	الرؤية والرسالة	5
2	الإدارة والعاملون	5
3	البيئة التعليمية	5
4	التقييم	5
5	الخدمات والبرامج	5
6	مشاركة ودعم وتمكين الأسر	5
7	الدمج والخدمات الانتقالية	5
8	التقييم الذاتي	5
	المجموع	40

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس الآتي لأغراض تحليل النتائج، من (1.00 - 2.33) موافق بدرجة بسيطة، من (2.34 - 3.67) موافق بدرجة متوسطة، ومن (3.68 - 5.00) موافق بدرجة كبيرة.

صدق وثبات الأداة :

تم التحقق من صدق الأداة من خلال اتباع الإجراءات الآتية:

صدق المحكمين: وذلك من خلال عرض الأداة على عدد من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصة والقياس النفسي والعاملين في ميدان التربية الخاصة بشكل عام وصعوبات التعلم بشكل خاص لمعرفة آرائهم من حيث شمولها وملائمتها لهدف الدراسة ومن ثم استخراج نسب الاتفاق بين المحكمين، اذ تم اعتماد معامل اجمالي لاتفاق المحكمين (85%).

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) برنامج، ومن ثم تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في كلتا المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (3): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
معيار الرؤية والرسالة	0.84	0.75
معيار الإدارة والعاملون	0.90	0.73
معيار البيئة التعليمية	0.93	0.74
معيار التقييم	0.89	0.71
معيار الخدمات والبرامج	0.88	0.70
معيار مشاركة ودعم وتمكين الأسر	0.91	0.84
معيار الدمج والخدمات الانتقالية	0.90	0.79
معيار التقييم الذاتي	0.86	0.78
الدرجة الكلية	0.91	0.89

إجراءات الدراسة:

تم تنفَّيذ الدراسة الحالية وفقًا للخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة بهدف إعداد أداة الدراسة.
- تم عرَض الأداة على عدد من المحكمين لإبداء آرائهم فيها وإجراء التعديلات اللازمة لها في ضوء توجيهاتهم.
- تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية للتحقق من صدقها وثباتها.
- تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة الأساسية من المعلمين القائمين على برامج صعوبات التعلم.

- تم جمَع البيانات وتُحليلها إحصائيًا بالأساليب الإحصائية المناسبة.
- استخلاص النتائج وتُفسَّيرها ومن ثم وضع التوصيات في ضوء هذه النتائج.
- منهجية الدراسة
- اتبع الباحثان المنهج المسحي الوصفي، نظرا لمناسبته لطبيعة وأهداف الدراسة

عرض النتائج:

للإجابة عن السؤال الأول: ما مدى توافر معايير الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج صعوبات التعلم في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر هذه المعايير، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر معايير الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج صعوبات التعلم في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	معيار الرؤية والرسالة	4.77	.189	مرتفع
2	8	معيار التقييم الذاتي	4.48	.337	مرتفع
3	5	معيار الخدمات والبرامج	4.45	.212	مرتفع
4	6	معيار مشاركة ودعم وتمكين الأسر	4.09	.531	مرتفع
5	4	معيار التقييم	4.02	.438	مرتفع
6	3	معيار البيئة التعليمية	4.01	.613	مرتفع
7	7	معيار الدمج والخدمات الانتقالية	3.81	.400	مرتفع
8	2	معيار الإدارة والعاملون	3.20	.450	متوسط
		الدرجة الكلية	4.10	.170	مرتفع

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (3.20 - 4.77)، حيث جاء معيار الرؤية والرسالة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.77)، بينما جاء معيار الإدارة والعاملون في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.20)، وبلغ المتوسط

الحسابي للأداة ككل (4.10).

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج صعوبات التعلم في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لدي معلمي برامج صعوبات التعلم؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى توافر الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج صعوبات التعلم بحسب متغير سنوات الخبرة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي"، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لمستوى توافر الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج صعوبات التعلم تبعا لمتغير سنوات الخبرة

	اقل من 5 سنوات		5 - 10 سنوات		أكثر من 10 سنوات		قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
معيار الرؤية والرسالة	4.79	.178	4.78	.192	4.74	.189	1.670	
معيار الإدارة والعاملون	3.14	.418	3.22	.462	3.19	.455	.647	
معيار البيئة التعليمية	3.84	.704	4.10	.560	3.98	.603	4.350	.014
معيار التقييم	4.02	.458	4.05	.405	3.98	.481	.639	
معيار الخدمات والبرامج	4.39	.227	4.47	.202	4.45	.212	3.531	.031
معيار مشاركة ودعم وتمكين الأسر	3.89	.627	4.17	.480	4.10	.500	6.551	.002

معيار الدمج والخدمات الانتقالية	3.81	.428	3.82	.403	3.78	.373	.173	
معيار التقييم الذاتي	4.42	.384	4.49	.314	4.49	.338	1.111	
الدرجة الكلية	4.04	.188	4.14	.162	4.09	.153	8.368	.000

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر سنوات الخبرة في معيار البيئة التعليمية، ومعيار الخدمات والبرامج، ومعيار مشاركة ودعم وتمكين الأسر وفي الدرجة الكلية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شافيه كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): المقارنات البعدية بطريقة شافيه لأثر سنوات الخبرة على مستوى توافر الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج صعوبات التعلم في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة

		المتوسط الحسابي	اقل من 5 سنوات	5 - 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
معيار البيئة التعليمية	اقل من 5 سنوات	3.84			
	5 - 10 سنوات	4.10	-.26(*)		
	أكثر من 10 سنوات	3.98	-.14	.13	
معيار الخدمات والبرامج	اقل من 5 سنوات	4.39			
	5 - 10 سنوات	4.47	-.08(*)		
	أكثر من 10 سنوات	4.45	-.06	.02	
معيار مشاركة ودعم وتمكين الأسر	اقل من 5 سنوات	3.89			
	5 - 10 سنوات	4.17	-.28(*)		
	أكثر من 10 سنوات	4.10	-.22	.07	
الدرجة الكلية	اقل من 5 سنوات	4.04			
	5 - 10 سنوات	4.14	-.10(*)		
	أكثر من 10 سنوات	4.09	-.05	.05	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) بين) اقل من 5 (سنوات و5 - 10)) سنوات وجاءت الفروق لصالح (5 - 10) سنوات في معيار البيئة التعليمية، ومعيار الخدمات والبرامج، ومعيار مشاركة ودعم وتمكين الأسر، والدرجة الكلية.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الكفاءة الداخلية لبرامج صعوبات التعلم في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تعزى إلى متغير تخصص المعلم القائم على البرنامج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى توافر الكفاءة الداخلية لبرامج صعوبات التعلم بحسب متغير تخصص المعلم، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي" ، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لمستوى توافر الكفاءة الداخلية لبرامج صعوبات التعلم تبعا لمتغير تخصص المعلم

	بكالوريوس تربية خاصة		عربي+ دبلوم صعوبات		رياضيات + دبلوم صعوبات		أخرى		قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
معيار الرؤية والرسالة	4.77	.188	4.75	.200	4.82	.158	4.71	.226	1.608	
معيار الإدارة والعاملون	3.16	.424	3.15	.449	3.34	.486	3.42	.484	3.215	.023
معيار البيئة التعليمية	3.94	.634	4.00	.615	4.23	.493	3.96	.698	2.803	.040
معيار التقييم	4.05	.447	3.94	.448	4.11	.387	3.89	.348	2.318	

معيار الخدمات والبرامج	4.44	.190	4.42	.224	4.54	.200	4.47	.361	4.039	.008
معيار مشاركة ودعم وتمكين الأسر	4.03	.557	4.09	.536	4.27	.411	3.93	.520	2.705	.046
معيار الدمج والخدمات الانتقالية	3.78	.373	3.82	.421	3.89	.452	3.64	.088	1.481	
معيار التقييم الذاتي	4.44	.332	4.49	.327	4.55	.368	4.51	.302	1.309	
الدرجة الكلية	4.08	.162	4.08	.159	4.22	.163	4.07	.197	10.429	.000

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر تخصص المعلم في جميع المعايير باستثناء معيار الرؤية والرسالة، ومعيار التقييم، ومعيار الدمج والخدمات الانتقالية، ومعيار التقييم الذاتي وفي الدرجة الكلية. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شافيه كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8): المقارنات البعدية بطريقة شافية لأثر تخصص المعلم القائم على البرنامج؟ على مستوى توافر الكفاءة الداخلية لبرامج صعوبات التعلم تبعا لمتغير تخصص المعلم

		المتوسط الحسابي	بكالوريوس تربية خاصة	عربي+ دبلوم صعوبات	رياضيات + دبلوم صعوبات
معيار الإدارة والعاملون	بكالوريوس تربية خاصة	3.16			
	رياضيات + دبلوم صعوبات	3.15	.01	-.01	.18
	عربي+ دبلوم صعوبات	3.34	-.18(*)	-.19(*)	
	أخرى	3.42	-.27	-.27	-.08
معيار البيئة التعليمية	بكالوريوس تربية خاصة	3.94			
	رياضيات + دبلوم صعوبات	4.00	-.05		
	عربي+ دبلوم صعوبات	4.23	-.28(*)	-.23	
	أخرى	3.96	-.01	.04	.27
معيار الخدمات والبرامج	بكالوريوس تربية خاصة	4.44			
	رياضيات + دبلوم صعوبات	4.42	.02		
	عربي+ دبلوم صعوبات	4.54	-.10(*)	-.12(*)	
	أخرى	4.47	-.03	-.05	.07
معيار مشاركة ودعم وتمكين الأسر	بكالوريوس تربية خاصة	4.03			
	رياضيات + دبلوم صعوبات	4.09	-.05		
	عربي+ دبلوم صعوبات	4.27	-.23(*)	-.18	
	أخرى	3.93	.10	.15	.33
الدرجة الكلية	بكالوريوس تربية خاصة	4.08			
	رياضيات + دبلوم صعوبات	4.08	.00		
	عربي+ دبلوم صعوبات	4.22	-.14(*)	-.14(*)	
	أخرى	4.07	.01	.01	.15

* دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

يتبين من الجدول (8) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) بين اللغة العربية + دبلوم صعوبات من جهة وكل من بكالوريوس تربية خاصة، ورياضيات+ دبلوم صعوبات من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح اللغة العربية + دبلوم صعوبات في معيار

الإدارة والعاملـون، ومعيـار الخدمـات والبرامـج، والدرجـة الكليـة.

- وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة (α= 0.05) بيـن اللغـة العربيـة + دبلـوم صعوبـات وبكالوريـوس تربيـة خاصـة وجـاءت الفـروق لصالـح اللغـة العربيـة + دبلـوم صعوبـات فـي معيـار البيئـة التعليميـة، ومعيـار مشـاركة ودعـم وتمكيـن الأسـر.

السـؤال الرابـع: هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة فـي مسـتوى توافـر الكفـاءة الداخليـة لبرامـج صعوبـات التعلـم فـي ضـوء معاييـر المجلـس الأعلـى لحقـوق الأشـخاص ذوي الإعاقـة تعـزى إلـى متغيـر عـدد الطلبـة الملتحقيـن فـي البرنامـج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى توافر الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج صعوبات التعلم بحسب متغير عدد الطلبة ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي" ، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لمستوى توافر الكفاءة الداخلية لبرامج صعوبات التعلم تبعا لمتغير عدد الطلبة

	أكثر من 20		10 - 20		أقل من 10		قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
معيار الرؤية والرسالة	4.74	.198	4.77	.185	4.79	.198	.569	
معيار الإدارة والعاملون	3.06	.335	3.23	.476	3.14	.402	2.607	
معيار البيئة التعليمية	3.85	.729	4.06	.580	3.95	.640	2.058	
معيار التقييم	3.96	.414	4.04	.412	4.00	.524	.522	
معيار الخدمات والبرامج	4.34	.211	4.48	.213	4.42	.192	6.141	.002
معيار مشاركة ودعم وتمكين الأسر	3.89	.530	4.13	.465	4.07	.690	2.853	
معيار الدمج والخدمات الانتقالية	3.74	.368	3.81	.405	3.85	.401	.766	
معيار التقييم الذاتي	4.36	.354	4.49	.342	4.49	.307	2.102	
الدرجة الكلية	3.99	.183	4.12	.157	4.09	.183	8.868	.000

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر عدد الطلبة في جميع المعايير باستثناء معيار الخدمات والبرامج وفي الدرجة الكلية. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شافيه كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10): المقارنات البعدية بطريقة شافيه لأثر عدد الطلبة الملتحقين في البرنامج على معيار الخدمات والبرامج، والدرجة الكلية

		المتوسط الحسابي	اقل من 10	10 - 20	أكثر من 20
معيار الخدمات والبرامج	أكثر من 20	4.34			
	10 - 20	4.48	-.13(*)		
	اقل من 10	4.42	-.08	.05	
الدرجة الكلية	أكثر من 20	3.99			
	10 - 20	4.12	-.13(*)		
	اقل من 10	4.09	-.09(*)	.04	

* دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

يتبين من الجدول (10) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) بين (أكثر من 20) و (10 - 20) وجاءت الفروق لصالح (10 - 20) في معيار الخدمات والبرامج.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) بين (أكثر من 20) من جهة وكل من (10 - 20) و(أقل من 10) من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من (10 - 20)، (وأقل من 10) في الدرجة الكلية.

مناقشة النتائج:

لقد أشارت نتائج السؤال الأول والذي نصه" ما مدى توافر معايير الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج صعوبات التعلم في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة؟" إلى توافر هذه المعايير بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.10) على الأداة ككل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة القائمين على هذه البرامج، ولعل ذلك من

الممكن يعزى إلى ثقتهم العالية بمضمون ومحتوى برامج صعوبات التعلم وطبيعة الخدمات التربوية والعلاجية المقدمة من خلال هذه البرامج وطبيعة مخرجاتها. وكذلك قد تعكس هذه النتيجة ثقة هؤلاء المعلمين بالمنظومة التعليمية التي ينتمون إليها وبمدى توافق معايير المنظومة بشكل عام ومعايير برامج صعوبات التعلم بشكل خاص مع محك التقييم والمتمثل بمعايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. وبالنظر للمتوسطات الحسابية لمدى توافر هذه المعايير نرى بأن المعيار الذي جاء بالمرتبة الأولى هو معيار الرؤية والرسالة وبمتوسط حسابي بلغ (4.77)، الأمر الذي من شأنه ان يشير إلى كون تقييم المعلمين العام لمستوى توافر هذه المعايير بمستوى كبير، جاء منطقيا نوعاً ما، فكلما كانت الرؤية والرسالة لأي جهة أو سياسة او برنامج واضحة المعالم ومفهومه من قبل منفذي هذه السياسات أو هذه البرامج كلما انعكس ذلك على مستوى أدائهم ومستوى تبنيهم لهذه الرؤية ووصولاً إلى تحقيق هذه الرسالة. أما المعيار الذي جاء بالمرتبة الأخيرة فقد تمثل بمعيار الإدارة والعاملون وبمتوسط حسابي بلغ (3.20)، وبمستوى متوسط، وهو ما يعكس موضوعية المستجيبين من أفراد عينة الدراسة، فهم لم يبالغوا بتقييمهم لأنفسهم أو لإداراتهم المدرسية مما قد يزيد الثقة بما قدموه من استجابات على أداة الدراسة ككل. وقد جاءت نتائج الدراسة المرتبطة بهذا السؤال متفقة مع نتائج دراسة كل من أدانيكي وكورنيليوس (Adenike, Cornelius, 2020)، ودراسة كل من شبيب (2017)، وعطيات (2017). في حين لم تتعرض الدراسات الأخرى إلى هذا المتغير.

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني والذي نصه" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج صعوبات التعلم في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لدي معلمي برنامج صعوبات التعلم؟ فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة لصالح فئة الخبرة من (5 - 10 سنوات) في كل من معيار البيئة التعليمية، ومعيار الخدمات والبرامج، ومعيار مشاركة ودعم وتمكين الأسر، والدرجة الكلية. ومن الممكن ان تفسر هذه النتيجة إلى ان المعلمين ممن يمتلكون الخبرات ما بين (5 - 10) سنوات، إلى كونهم قد قضوا فترة ضمن المدى المتوسط بالعمل كمعلمين للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فعند مقارنتهم بزملائهم من مستويات الخبرة الأخرى، هم قد امتلكوا مستوى جيد من الخبرات والمعارف التي تؤهلهم لتقييم هذه البرامج مقارنة بالفئة (دون 5 سنوات)، وأما بالنظر إلى زملائهم من ذوي الخبرات فوق (10) سنوات فغالبا يكون هؤلاء المعلمين يعانون من بعض مظاهر

الاحتراق النفسي الناجمة عن طبيعة عملهم مع هذه الفئة من الطلبة، مما قد يكن له أثراً في طبيعة حكمهم على تقييم برامج صعوبات التعلم. هذا وقد جاءت نتائج هذا السؤال متفقة مع نتائج دراسة الحربي (2020) من حيث اشارتها إلى وجود أثر لمتغير الخبرة الا انها كانت لفئة الخبرة (15 سنه فأكثر)، وكذلك مع دراسة الفقيه (2017)، ودراسة عطيات (2017) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الخبرة (الأكثر من 10 سنوات).

أما سؤال الدراسة الثالث والذي نصه" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الكفاءة الداخلية لبرامج صعوبات التعلم في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تعزى إلى متغير تخصص المعلم القائم على البرنامج؟" فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة لصالح المعلمين من ذوي تخصص بكالوريوس اللغة العربية مع الدبلوم العالِ في صعوبات التعلم، ومن الممكن ان تفسر هذه النتائج بالعودة إلى تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم والمشار إليه سابقا، والذي عرفها بكونها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يمكن أن تعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة أو في إجراء العمليات الحسابية، فالأساس في وجود حالة من صعوبات التعلم هو الضعف في مهارات القراءة والكتابة تنعكس بدورها على المهارات الحسابية بشكل عام، وهو ما يتفق مع العديد من الدراسات المرتبطة بنسبة انتشار صعوبات التعلم والتي أشارت إلى كون صعوبات القراءة هي نمط الصعوبات الأوسع انتشارا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، يليه على التوالي صعوبات الكتابة، ومن ثم صعوبات الرياضيات؛ ومن ثم الطلبة الملتحقين بخدمات برامج صعوبات التعلم، هم في غالبيتهم يبدون ضعفا في المهارات اللغوية وما يتخللها من مهارات في القراءة والكتابة بمختلف مستوياتها وانماطها، مما من شانه ان يجعل من معلمي صعوبات التعلم ممن خلفيتهم العملية والتخصصية هي اللغة العربية وحاصلين على شهادة الدبلوم في صعوبات التعلم، يمتلكون أفضلية على زملائهم معلمي صعوبات التعلم من خلفيات وتخصصات أخرى في طبيعة مقدرتهم على إدارة الموقف التعليمي وطبيعة الخدمات المقدمة لطلبتهم من ذوي صعوبات التعلم

وذلك من دون التقليل من كفاءة المعلمين من ذوي تخصص التربية الخاصة، أو اللغة العربية مع دبلوم صعوبات التعلم، مع الإشارة هنا ايضاً، إلى كون التوجه العام المتبع حالياً لغايات تعيين معلمي صعوبات التعلم هو بمنح الأولوية بالتعيين لأولئك المعلمين

خريجي بكالوريوس اللغة العربية أو الرياضيات الحاصلين على شهادة الدبلوم العالي في صعوبات التعلم، وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع تلك النتائج التي توصلت إليها دراسة أديمي وأدو (Adeyemi, Adu, 2012)، واختلفت مع كل من دراسة الفقيه (2017) التي أشارت إلى وجود فرق لصالح المعلمين المتخصصين في التربية الخاصة، ودراسة عطيات (2017)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير مؤهل المعلم.في حين لم تتعرض الدراسات الأخرى إلى متغير تخصص المعلم القائم على البرنامج.

وأخيرا أشارت نتائج سؤال الدراسة الرابع والذي نصة "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الكفاءة الداخلية لبرامج صعوبات التعلم في ضوء معايير المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة تعزى إلى متغير عدد الطلبة الملتحقين في البرنامج؟ إلى وجود فروق ذات دلالة لصالح عدد الطلبة من (10 - 20) في معيار الخدمات والبرامج. وكذلك أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة لصالح كل من (10 - 20)، (وأقل من 10) في الدرجة الكلية. ومن الممكن ان تفسر هذه النتيجة إلى كون عدد الطلبة ما بين (10 - 20) طالباً ملتحقاً ببرنامج صعوبات التعلم هو عددا ضمن، أو أقل من المتوسط المشار إليه ضمن عدد من الدراسات من مثل دراسة(خطاب، 2018)، التي ذكرت بأن عدد الطلبة الملتحقين بغرف المصادر في الأردن تتراوح ما بين (15 - 25) طالب؛ ومن ثم من الممكن النظر إلى مثل هذا العدد بكونه مناسبا لكل من المعلم والطالب على حد سواء اذ يتمكن المعلم من تقديم الخدمات التربوية المتخصصة لطلبته ضمن المستوى المطلوب أما بالنسبة للطلبة، فمن الممكن ان تتاح لهم فرصاً اكبر من التعليم الفردي، مما من شانه ان ينعكس إيجابا على مستوى الكفاية الداخلية للبرنامج، أما فيما يتعلق بما أشارت إليه النتائج حول وجود فروق ذات دلالة لصالح كل من (10 - 20)، (وأقل من 10) على الدرجة الكلية للأداة فمن شأن ذلك أن يؤكد ما تم ذكره أعلاه حول طبيعة العلاقة ما بين متوسط عدد الطلبة الملتحقين بخدمات صعوبات التعلم ومدى توافر معايير الكفاءة الداخلية النوعية لهذه البرامج، اذا كلما قل عدد الطلبة الملتحقين بخدمات هذه البرامج كلما انعكس ذلك إيجابا على كافة الجوانب من مثل (البيئة التعليمية، خدمات التقييم، الخدمات والبرامج، مشاركة ودعم وتمكين الأسر) وذلك من خلال ما دلت علية النتيجة الكلية على أداة الدراسة. هذا ومما تجدر الإشارة إليه هنا، هو كون أي من الدراسات السابقة التي تم استعراضها سابقا لم تتعرض لمتغير عدد الطلبة الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم أو خدمات التربية الخاصة، وأثره على مستويات الكفاية الداخلية لهذه البرامج. يشكل إضافة للأدب السابق الذي بحث في ذات الموضوع أو المواضيع ذات الصلة.

التوصيات:

تضمين برامج اعداد معلمي التربية الخاصة تلك الممارسات المرتبطة بجودة الخدمات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام، وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.

إجراء المزيد من الدراسات التي تستهدف تقييم برامج صعوبات التعلم في ضوء المعايير العالمية من مثل معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC).

إجراء المزيد من الدراسات التي تستهدف تقييم الكفاءة الداخلية الكمية لبرامج صعوبات التعلم والكفاءة الداخلية الكلية في مدارس التعليم العام الأردنية.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً المراجع العربية:

الجروشي، علي عبد السلام والفضيل، عبد الحميد علي (2017). قياس الكفاءة الإنتاجية الداخلية للعملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي (دراسة تطبيقية لحالة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية-جامعة مصراته). مجلة دراسات الاقتصاد والأعمال، 5.

الحربي، أسماء (2020). تقييم الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج صعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين [أطروحة دكتوراه غير منشورة].جامعة الملك سعود.

بني حمد، مصعب والقاضي هيثم ممدوح (2018). واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة في الأردن [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

خطاب، ناصر .(2018) تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم: أثر برنامج الكورت *2*،*1* (الادراك-التنظيم) على تنمية التفكير الابداعي ومفهوم الذات لدى عينة أردنية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم - برنامج عملي مصور. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الذيابي، طلال (2010). جودة برامج التعليم والتدريب في ضوء مؤشر الكفاءة الداخلية الكمية بالكلية التقنية بمكة المكرمة [دراسة تطبيقية غير منشورة].

السعد، محمد الزين والدعيس، عبد الكريم سعيد. (2016). الكفاءة الداخلية الكمية لكليات المجتمع اليمنية. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، *11*.

شبيب، أحمد وجنيدي، أحمد وحمدان، محمد (2017). واقع برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر في ضوء مؤشرات الجودة لتلك البرامج، مجلة التربية الخاصة، 20، 224 – 307.

الصمادي، أسامة (2016). تقييم جودة دبلوم التربية الخاصة في جامعة الأمام في ضوء المعايير المهنية لإعداد المعلم. مجلة دراسات، العلوم التربوية، 34(3)، 1151 – 1166. https://doi.org/10.12816/0033867

عبد العال، عنتر محمد أحمد (2010). الكفاءة الداخلية للسنة التحضيرية بجامعة حائل في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، 5.

عبد القادر، طلحة (2012). محاولة قياس كفاءة الجامعة الجزائرية باستخدام أسلوب التحليل التطويقي للبيانات (*DEA*)-دراسة حالة جامعة سعيدة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة أبي بكر بلقايد.

عطيات، عمر (2017). مستوى الالتزام بتطبيق القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وأثره على مستوى الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة في محافظة المجمعة. المجلة العلمية لكلية التربية، 33 (9). 54 – 100. https://doi.org/10.12816/0044186

الفقيه، مصطفى محمد (2017). تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) من وجهة نظر المشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، 66 (2)، 620 – 656.

المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2007). الاستراتيجية الوطنية للأشخاص المعوقين. طبعت بعمان، الأردن.

المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2015). معايير اعتماد البرامج الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم . عمان، الأردن.

أبو الليف، نعمات (2014). إعداد معلمة صعوبات التعلم في ضوء معايير الجودة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 2 (5)، 86 – 124. https://doi.org/10.12816/0013348

وزارة التربية والتعليم (2020). تقرير مديرية برامج الطلبة المعوقين. طبع بعمان ، الأردن.

يحيى، خولة أحمد (2017). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانياً المراجع الأجنبية:

Adenike, Kolawole Cornelius, Ogbiye. (2020). Resource Utilization and Internal Efficiency of Secondary Schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Education, Learning and Development, 8* (5) pp 11-20.

Adeyemi, T Adu, E. (2012). Teachers' Quality and Internal Efficiency in Primary Schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *1*(1)

Adu, E.T. (2010): "*School-based variables and internal efficiency of colleges of education in Nigeria*" [Unpublished PhD Thesis]. University of Ado Ekiti, Nigeria, 125-147.

Afolabi, R.A. (2006): *"Relationship Between School Facilities and Internal Efficiency of Public and Private Secondary Schools in Ogbomoso Metropolis of Oyo State."* [Unpublished MA. Thesis]. Unilorin. 85-106.

Alharbi, H. H. (2015). Internal and External Efficiency of the Saudi Education System. *International Journal of Humanities and Social Science***,** *8* (1), 91-98.

Hayes, A. M., Dombrowski, E., Shefcyk, A. H., & Bulat, J. (2018). Learning Disabilities Screening and Evaluation Guide for Low-and Middle-Income Countries [Occasional Paper], RTI Press Publication OP-0052-1804. *RTI International*, 2378-7996 https://doi.org/10.3768/rtipress.2018.op.0052.1804

Mei-Jiun, W. U. (2007). Assessment of the Internal Efficiency of Macau's Basic Education: An Alternative Application of the Reconstructed Cohort Method. *Education Journal, 35* (1), 63-91.

Olubor, R.O (2004): "A Comparative Analysis of the Internal Efficiency of Public Junior Secondary Education of Two Selected States in Nigeria." *Journal of Educational Foundations and Managements (JEFAM)*, University of Ado Ekiti, Nigeria *4 (*1) 194-196.

Subedi, R.P. (2009). *Internal Efficiency of Primary School in Nepal* [Unpublished Ph.D Thesis].

Wilson, Mark. (2010). *Assessment for learning and for accountability* [Paper Presentation], Exploratory Seminar: Measurement Challenges within the Race to the Top Agenda, 2010.

Yang, Koang. (2014). *Factors Affecting Internal Efficiency of Primary Schools in Nuer Zone of Gambella Regional State* [Unpublished PHD Thesis]. Jimma University.

Romanization Arabic References: الترجمة الصوتية لمصادر ومراجع اللغة العربية:

al-jrwshy 'uliya 'abdu al-sullāmi wa-al-faḍīli 'abda alḥamīdi 'uliya 2017). qīāsa alkafā'ti al'intājiyyati al-dākhiliyyati lil-'amaliyyati al-ta'līmiyyati fī mu'assasāti al-ta'līmi al'āliyyi dirāsata taṭbīqiyyata liḥālatin kulliyyatin aliqtiṣāda wa-al-'ulūma al-sīāsiyya'aha- jāmi'ata miṣrātihi majallata dirāsāti aliqtiṣādi wa-al-'ā'māli 5.

alḥarbiyyu 'asamā'a 2020). taqyīma alkafā'ti al-dākhiliyyati al-naw'iyyati libarāmiji ṣu'ūbāti al-ta'allumi fī ḍaw'i ma'āyīri majlisi al'aṭfāli ghayra al'ādiyyīna 'uṭrwḥata duktwrāhi ghayri manshūratin jāmi'ata almaliki su'ūdun

buniya ḥamdun muṣa"iba wa-al-qāḍy haythama mamdūḥa 2018). wāqi'a albarāmiji wa-al-khidmāti almuqaddamati lil-ṭalabati dhawī ṣu'ūbāti al-ta'allumi fī almudārisi al-niẓāmiyyati fī ḍaw'i mu'ashshirāti ḍabṭi aljawdati fī al'urduni risālata mājistīri ghayri manshūratin jāmi'ata 'āla albaytu

khiṭābun nāṣirun (2018) ta'līma al-tafkīri lil-ṭalabati dhawī ṣu'ūbāti al-ta'allumi 'athir barnāmaja al-kwrt 1، 2(aliāddirāki- al-tanẓīma 'alā tanmiyati al-tafkīri alābdā'yyi wamafhūmi al-dhāt ladā 'aynatin 'urduniyyatin mina al-ṭalabati dhawī ṣu'ūbāti al-ta'allumi- barnāmaja 'amaliyya muṣawwira dāru al-yāzwry al'ilmiyyata lil-nashri wa-al-tawzī'i

al-dhīābiyyu ṭilāala 2010). jawdata barāmiji al-ta'līmi wa-al-tadrībi fī ḍaw'i mu'ashshiri alkafā'ti al-dākhiliyyati alkammiyyati bi-al-kulliyyati al-tiqniyyati bimakkati almukarramati dirāsata taṭbīqiyyata ghayri manshūratin

al-sa'du muḥammada al-zayni wa-al-d'ys 'abda alkarīmi sa'īdun (2016). alkafā'ta al-dākhiliyyata alkammiyyata likulliyyāti almujtama'i alyamaniyyati majallatu al'ulūmi alijtimā'iyyati wa-al-'insāniyyati 11.

shabība ʾaḥamdun wajunaydiyyun ʾaḥamdun waḥamdāni muḥammada 2017). wāqiʻa barāmiji al-ṭalabati dhawī ṣuʻūbāti al-taʻallumi fī muḥāfaẓati wāddī al-dawāsira fī ḍawʾi muʾashshirāti aljawdati litilka albarāmiji majallata al-tarbiyati alkhāṣṣata 20، 224 – 307.

al-ṣimādiyyu ʾasāmmata 2016). taqyīma jawdati diblūmi al-tarbiyati alkhāṣṣata fī jāmiʻati al-ʾmām fī ḍawʾi almaʻāyīri almihniyyati liʾiʻdādi almuʻallimi majallatu dirāsātin alʻulūma al-tarbawiyata 34(3)، 1151 – 1166.

ʻabdu alʻālin ʻantara muḥammada ʾaḥamida 2010). alkafāʾta al-dākhiliyyata lil-sanati al-taḥḍīriyyati bijāmiʻati ḥāʾili fī almamlakati alʻarabiyyati al-suʻūdiyyati almajallatu alʻarabiyyatu liḍamāni jawdati al-taʻlīmi alʻāliyyi 5.

ʻabdu alqādiri ṭalḥata 2012). muḥawalata qīāsi kafāʾti aljāmiʻati aljazāʾiriyyati bistikhdāmi ʾuslwbi al-taḥlīli al-taṭwīqiyyi lil-bayānāti DEA)- dirāsata ḥālatin jāmiʻatin saʻīdatin risālata mājistīri ghayri manshūratin jāmiʻata kulliyyati alʻulūmi aliqtiṣādiyyati wa-al-tasyīri wa-alʻulūmi al-tijāriyyati jāmiʻatan ʾabī bikru blqāyd

ʻaṭiyyātun ʻumara 2017). mustawā aliltizāmi bitaṭbīqi alqawāʻidi al-tanẓīmiyyata limuʻāhidin wabarāmiji al-tarbiyati alkhāṣṣata waʾthartu ʻalā mustawā alkhidmāti almuqaddamati lilʾāfrādi dhawī alʾiʻāqati fī muḥāfaẓati almajmaʻati almajallatu alʻilmiyyatu likulliyyati al-tarbiyati 33(9). 54 – 100.

ilfiqīhi muṣṭafā muḥammada 2017). taqīma kifāyātin maʻlamiyyin dhawī ṣuʻūbāti al-taʻallumi fī ḍawʾi maʻāyīri majlisi alʾaṭfāli ghayra alʻādiyyīna CEC) min wajhati naẓari almushrifīna al-trbīyn bi-al-mamlakati alʻarabiyyati al-suʻūdiyyati majallatu kulliyyati al-tarbiyati 66(2)، 620 – 656.

almajlisu alʾʾlā liḥuqwqi alʾashkhāṣi dhawī alʾiʻāqati 2007). al-astrātyjyah alwaṭaniyyata lilʾāshkhāṣi almuʻawwiqīna ṭabaʻat biʻammāni alʾurduna

almajlisu alʾʾlā liḥuqwqi alʾashkhāṣi dhawī alʾiʻāqati 2015). maʻāyīra iʻtimādi albarāmiji alkhāṣṣata almuqaddamata lil-ṭalabati dhawī ṣuʻūbāti al-taʻallumi ʻammānu alʾurduna

ʾabū al-līfi naʻamātin 2014). ʾiʻdāda maʻlamati ṣuʻūbāti al-taʻallumi fī ḍawʾi maʻāyīri aljawdati majallatu al-tarbiyati alkhāṣṣata wa-al-tʾhyl 2(5)، 86 – 124.

wizāratu al-tarbiyati wa-al-taʻlīmi 2020). taqryra mudīriyyati barāmiji al-ṭilabati almuʻawwiqīna ṭabʻun biʻammāni alʾurduna

yaḥyā khawlatan ʾaḥamida 2017). albarāmija al-tarbawiyata lil-ʾāfrādi dhawī alḥājāti alkhāṣṣata dāru almasīrati lil-nashri wa-al-tawzīʻi

Evaluating the internal "Qualitative" Efficiency of learning disabilities programs in Jordanian public schools in light of the higher council for the rights of persons with disabilities criteria

Omar Ali Atiyat[1]

Anas Rababah

Abstract:

The current study aimed to assess the "qualitative" internal efficiency of learning disabilities programs in Jordanian Public schools in light of the higher Council for the Rights of Persons with Disabilities (HCD) criteria. To achieve the goals of the study, the researchers followed the descriptive survey approach. A study tool derived from the criteria of the (HCD) was tested for validity and reliability. This tool consisted of (40) paragraphs, while the study sample consisted of (290) programs distributed over (3) governorates (Amman, Al-Karak, Irbid).The results indicated the availability of these criteria significantly, with an average (4.8), and indicated the presence of significant differences attributable to the variable of experience among teachers belonging to the category of (5-10) years. As for the results related to the variable of specialization of teachers, they that show the presence of differences concern teachers who specialize in Arabic with a higher diploma in learning disabilities. They also indicated that there are significant differences due to the number of students enrolled in services from (10-20) students within the standard of services and programs and to differences belonging to the category of (10-20), while less than (10) students in the total scores regarding the study tool.

Keywords: Internal efficiency; qualitative internal efficiency; learning disabilities; Learning disabilities programs; criteria of the higher Council for the Rights of Persons with Disabilities.

(1) Department of Special Education - Ministry of Education (Dubai - U.A.E.)
omar.atiyat@moe.gov.ae