بناء معايير أخلاقية لمهنة التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير الاخلاقية العالمية

*غالب محمد الحياري، محمد أحمد بعيرات**

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء معايير أخلاقية لمهنة التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير الأخلاقية العالمية، وتحديد درجة أهميتها من قبل معلمي التربية الخاصة. تكونت عينة الدراسة من (553) معلماً ومعلمة. تم بناء المعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة في الأردن، وبناء وتطبيق مقياس أهمية المعايير الأخلاقية، والذي تكون من (100) فقرة. تم تطبيق الأداة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2014/2013. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة أهمية المعايير الأخلاقية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن كانت مرتفعة. وأظهرت فروقاً تعزى لمتغيرات الجنس، ونوع المؤسسة، والخبرة، ونوع الإعاقة، والإقليم الجغرافي. في حين لم يكن هناك أي فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الكلمات الدالة: بناء نموذج، المعايير الأخلاقية، مهنة التربية الخاصة، معلمي التربية الخاصة، الأردن.

المقدمة

تعدَ الأخلاق الركيزة الأساسية في حياة الأمم باعتبارها الموجه الرئيسي للسلوك الانساني والاجتماعي والتربوي، لذا لجأت الدول إلى تحسين البنية المهنية من خلال إنشاء العديد من الجمعيات المهنية التي تؤسس أخلاقيات مهنية تربوية، تقوم على تطوير معلمي التربية الخاصة أخلاقياً، للاضطلاع بالدور الأمثل في تعليم أبنائنا الطلبة من ذوي الإعاقة.

تُعدَ عملية بناء المعايير الأخلاقية الخاصة بالتربية الخاصة من أهم الأولويات لدى العاملين في مجال التربية الخاصة بشكل عام، وتتعاظم أهمية بناء المعايير عند الحديث عن فئات التربية الخاصة التي تتزايد حاجاتها إلى برامج ذات مواصفات عالية. فإعداد المعايير في التربية الخاصة له أهمية خاصة تتمثل في العمل من خلال معايير متفق عليها مع هؤلاء الطلبة (العواد، 2002).

وتبدو الأهمية أيضاً أن المعايير الأخلاقية تناسب خصائص وحاجات الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة التي تختلف عن خصائص وحاجات الطلبة العاديين، فهم يحتاجون إلى خدمات تربوية خاصة وداعمة يقدمها معلمو التربية الخاصة بالتعاون مع فريق من الاختصاصيين، فمهنة التربية الخاصة ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، والتي تقع على عاتق المعلم المؤهل والمدرب، الذي يتمتع بالكفايات الأخلاقية والمهنية اللازمة، حيث يعتمد تأثير المعلم في طلابه وفي العملية التعليمية بأكملها على ما يتمتع به من سمات وخصائص شخصية ومهنية، وهنا لابد من تحديد معايير أخلاقية يلتزم بها المعلمون عند اختيارهم، وخاصة أن العمل في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلب مهارات وكفايات مهنية وشخصية معينة تلبى احتياجات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة المتعددة (الغامدي، 2007).

وتسعى الدراسة الحالية إلى الاستعانة بالمعايير الأخلاقية المحَدَدة لمهنة التربية الخاصة عالمياً، نظراً لأهمية المعلمين في تعليم وتأهيل العنصر البشرى من ذوي الاحتياجات الخاصة، إذا ما أريد تقديم أفضل الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة، لذلك استهدفت هذه الدراسة بناء معايير أخلاقية لمهنة التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير الأخلاقية العالمية.

مشكلة الدراسة وأهميتها

يرى العديد من التربويين والمفكرين أن التركيز على الجانب الأخلاقي ووجود القيم الأخلاقية من العناصر الهامة في العملية التربوية التعليمية، إذ من غيرها لا تعد مهنة (البشري، 2006). يرى ستيفنس Stephens والموثق في (إبراهيم، 2012) أنه في غياب معايير ولوائح أخلاقية محددة تحكم العمل،

* قسم التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، الأردن. (1، 2)، تاريخ استلام البحث 2014/12/03، وتاريخ قبوله 2015/01/22.

©2017 عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

يلتجئ العاملون في مجال التربية إلى ممارسات واقعية يحتكمون فيها إلى ما هو سائد في المجتمع من قيم، والتي لا تشبع احتياجاتهم المهنية كمتخصصين، وقد يجعل ذلك بالإمكان أو من المحتمل أن تبرز إلى الساحة اجتهادات فردية أو محاولات من قبيل المحاولة والخطأ، وهو ما لا تحمد عقباه في كثير من الأحيان. فالمعايير الأخلاقية تتضمن ما يشعر به كل معلم أن يتعين عليه مراعاته في أدائه لرسالته، وقيامه بعمله قبل أبنائه الطلبة وزملائه العاملين في ميدان التربية الخاصة (Prost, 1999).

وتكمن أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على أهمية المعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة، وتنمية المعرفة المتعلقة بهذه المعايير، ورفد الأدب النظري في ميدان التربية الخاصة والمكتبة العربية بمعايير أخلاقية لمهنة التربية الخاصة. أما من حيث الاهمية العملية، فإن معرفة درجة أهمية المعايير الأخلاقية تنعكس أثارها في تقييم أداء العاملين المهني وتحسينه، وفي تطوير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل وأثناء الخدمة، وفي زيادة الخدمات المقدمة لأبنائنا الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، الأمر الذي يجعل من الاحتكام إلى المعايير الأخلاقية محك كفاية مهنية لمعلم التربية الخاصة. فتوافر معايير أخلاقية يجعل برامج التربية الخاصة أكثر مهنية وشمولية وكفاءة، فيمكن مؤسسات التربية الخاصة في الأردن من اختيار معلميها، ووضع تصور للمشكلات التي قد يعاني منها معلموها، في حال ظهور مشكلات أخلاقية.

واقع مهنة التربية الخاصة في الأردن

إن مهنة التربية الخاصة في الأردن تعاني من تحديات ومعيقات متنامية. فالتربية الخاصة تدريس مصمم بدقة ليضمن ضبطا لسرعة ومعدل وتنظيم التدريس، وآليات التعزيز، ونسبة المعلمين للطلبة، ومحتوى المنهاج، وآليات التقييم والمتابعة المستمرة للطلبة (Zigmond & Kloo, 2011).

إن تراجع مهنة التربية الخاصة أمام المهن الأخرى، وفقد المعلم لميزاته الاقتصادية والاجتماعية، ويبقي الضغط على كلمة رسالة المعلم والإنسانية في تقديم الخدمات لفئات التربية الخاصة المحرومة يتزايد. يضاف إلى ذلك عدم أنصاف المعلمين مادياً، ناهيك عما يكتنف مهنة التربية الخاصة من غموض في بعض المصطلحات والممارسات، فضلاً عن اختلاف وجهات النظر وتباينها في مهنة التربية الخاصة وخصائصها ومعاييرها، ناهيك عن النظرة الاجتماعية المتدنية لمهنة التعليم حالياً (يحيى، 1993). إن معرفة حجم الإعاقة في الأردن وتحديد نسبة انتشارها وخصائصها لا تزال من القضايا غير المتفق عليها، حيث تشير دائرة الإحصاءات العامة الأردنية لعام 2004م إلى أن نسبة الإعاقة في المملكة تبلغ (1.23%)، في حين يشير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين إلى أن نسبة الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن تبلغ (2%) (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2010م)، وهذه النسب مخالفة للنسب العالمية.

وعند النظر في واقع خدمات التربية الخاصة في الأردن نجدها لا تزال دون المستوى المطلوب. ولعل هذا يعود إلى عدم الالتزام بالمواصفات والتقيد بالشروط العالمية الخاصة بالبرامج المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وفي ذلك يذكر (الخطيب والحديدي، 2005) أن الحديث عن التربية الخاصة تنطوي على تحدٍ كبير، فالتربية الخاصة في أوضاع غير مرضية، حيث أن الجهود متناثرة وغير متكاملة وينقصها التنسيق والاستمرارية، وتفتقر إلى النضج المهني، ونادراً ما تخضع للتقييم والمساءلة والتوثيق.

الإطار النظري والدراسات السابقة

هناك مجموعة من المرجعيات التي أشار إليها (السعود وبطاح، 1996) و(العوامرة، 2006)، وتعد الأساس الذي تنطلق منها أخلاقيات مهنة التربية الخاصة ومن أهمها:

–المرجعية الدينية، فقد حدد الاسلام مكانة متميزة للأخلاق.

–المرجعية الفكرية، وتمثل طبيعة المهن فلكل مهنة طبيعتها الخاصة بها والتي يترتب عليها تحديد الحقوق والواجبات.

–المرجعية التشريعية، ويقصد بها دستور الدولة والقوانين والأنظمة المنبثقة ذات العلاقة بالمهنة.

–المرجعية الاجتماعية: وتمثل ثقافة المجتمع من الدين والقيم والعادات والتقاليد والأعراف.

–المرجعية السياسية: يمثلها النظام السياسي للمجتمع، وانعكاس توجيهات هذا النظام على أخلاقيات المهنة.

–المرجعية الاقتصادية: تعني مجمل الظروف والأوضاع الاقتصادية التي يعمل في ظلها الفرد فإذا كان هذا الفرد يعيش في وضع اقتصادي مقبول، فإنه من السهل أن نتوقع منه أخلاقيات مهنية سليمة.

–المرجعية المؤسسية: وتعني البيئة التنظيمية التي يعمل فيها الفرد بما فيها من قوانين ولوائح وأنظمة تحدد سلوك العاملين وتوجه مسارهم.

نماذج عالمية للمعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة

ذهبت كثير من الدول إلى إصدار معايير أخلاقية تتضمن قواعد ومبادئ مهنية تصف السلوك في إطار مهنة التربية الخاصة، تصف الحد الأدنى من المعرفة والمهارات الضامنة

للممارسات الآمنة والفعالة (المومني، 2008). وأعد مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children) عام (2003م) معايير خاصة بتقديم خدمات التربية الخاصة والمتعلقة بالتعليم والتشخيص والكوادر العاملة. وتشتمل المعايير على الأقسام الخمسة الآتية: معايير وأخلاقيات معلمي التربية الخاصة، ومعايير الممارسات المستخدمة مع المستفيدين، أدوات واستراتيجيات استخدام المعايير الموضوعة، والمعايير المتعلقة بالمهارات المعرفية الخاصة بالمنهاج والتخطيط لكل إعاقة على حدة، اضافة إلى معايير متعلقة بمساعدي المختصين وغيرهم من مقدمي الخدمات (الخطيب، 2010).

كما وأصدر المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics-NCTM)، مجموعة من المعايير لمعلمي الرياضيات (متضمنة معلمي التربية الخاصة)، اشتملت على معايير أخلاقية متعلقة بكفاءة المعلمين، والمعرفة والغرف الصفية، واستخدام التكنولوجيا، والالتزام بالعدالة مع الطلبة (جورجأنوس، 2009).

وتناول المجلس الوطني لمعلمي التربية الخاصة الامريكي (National Asspciation of Special Education Teachers (NASET), 2014) عدد من المعايير الأخلاقية التي تخص معلم التربية الخاصة، ومنها: تنمية القدرات الأكاديمية والنفسية والجسدية والاجتماعية للطلبة من ذوي الحاجات الخاصة وتشجيع نمو وتطور جميع الطلبة من خلال دمجهم في تعليم أكاديمي وجسدي ونفسي واجتماعي؛ واحترام كرامة ونمو الطلبة الذين يعملون معهم، وتشجيع الطلبة على تقدير هويتهم ومعرفة المزيد عن إعاقتهم، ومساعدتهم على استخدام تعلمهم في الحياة اليومية؛ وكذلك على معلمي التربية الخاصة استخدام معرفتهم المهنية في خلق بيئة مهنية داعمة للطلبة من ذوي الحاجات الخاصة وتسهيل نجاح الطلبة، وتطوير برامج خاصة للطلبة من ذوي الحاجات الخاصة بناءً على فهم النمو الإنساني ونظريات التعلم، والعمل على حشد الجهد من أجل الحصول على الدعم اللازم للحصول على أقصى درجات النجاح للطلبة من حيث المعلومات والخدمات والمصادر التي يحتاجها في العملية التعليمية؛ وأن يظهر المعلمون معرفة متمكنة بمواضيعهم الدراسية ويحترمون الطبيعة التبادلية للتعلم بين ذاتهم ومع الطلبة الذين يدرسونهم إضافة إلى الالتزام بالتعلم الذاتي والتطوير والنمو المهني، وإدراكهم بأن المعرفة والتطور المهني هي أمور أساسية في مهنتهم (Rousm, Kohner- Coogle, & Stewart, 2004).

الدراسات السابقة

ليس هناك من دراسات محلية أو عربية تتناول أخلاقيات مهنة التربية الخاصة على وجه التحديد، بل هناك دراسات تتناول الجانب المهني ككل، بحدود علم الباحثان. وسيتم عرض ما توفر في الأدب من هذه الدراسات.

في دراسة أجراها (عبيدات، 2011) من أجل تقييم مدى توافق كفايات (95) من معلمي الطلبة المعاقين عقلياً مع معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، توصلت الدراسة إلى أن إدراك معلمي التلاميذ المعاقين عقلياً لأهمية الكفايات كان مرتفعاً على جميع الأبعاد والدرجة الكلية. كما وجدت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في إدراك مستوى أهمية الكفايات على أبعاد: (الاستراتيجيات، بيئة التعلم، التخطيط التعليمي، التقييم، والدرجة الكلية) ولصالح المعلمين الذين يحملون درجة اختصاص في التربية الخاصة مقارنة مع المعلمين الذين يحملون درجة علمية أخرى. ولم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة في تقدير أهمية الكفايات تعود للجنس أو لعدد سنوات الخبرة، كما أوضحت النتائج وجود فروق بين معلمي التلاميذ المعاقين عقلياً تعود للمؤهل العلمي على الأبعاد التالية: (الاستراتيجيات، بيئة التعلم، التخطيط التعليمي، التقييم) ولصالح المعلمين ذوي الاختصاص في التربية الخاصة مقارنة مع المعلمين الذين يحملون درجة علمية عامة، كما وجدت فروقاً لصالح متغير الخبرة الطويلة على بعدي (بيئة التعلم، والاستراتيجيات).

أجرت (الحديدي، 2008) دراسة هدفت إلى تطوير قائمة بأفضل الممارسات الدولية الحالية في مجال الإعاقة البصرية وتحديد مدى توافق الممارسات الفعلية في مجال الإعاقة البصرية في الأردن مع تلك المعايير الدولية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ما ينفذ على أرض الواقع في برامج التربية الخاصة للطلبة المكفوفين وضعاف البصر في الأردن في مجالات التعرف والإحالة، وتقييم حاجات الطلبة، والسياسات التعليمية وتنظيم البرامج التربوية، وبيئة التعلم، ومؤهلات المعلمين ومهاراتهم، والمنهاج العام، والمنهاج الإضافي الموسع، والعمل ضمن فريق ما هو إلا ممارسات ومحاولات أولية تنفذ بعشوائية لا تراعي الأسس العلمية إلا في حد أدنى، وتعتمد على الخبرة المتمركزة على الذات للعاملين، وليس هناك من مرجعية أو تعليمات تحكم العمل.

أما (المومني، 2008) فقد درست التحقق من مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (436) معلماً ومعلمة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة العاملين في وزارة التربية والتعليم، وفي مراكز التربية الخاصة التابعة

لوزارة التنمية الاجتماعية، وفي المراكز التابعة لاتحاد الجمعيات الخيرية وبعض المؤسسات الدولية، وجميع هذه المراكز موزعة إلى مناطق مختلفة في المملكة. وأشارت النتائج إلى أن مدى هذا التوافق مع المعايير الدولية كان متوسطاً، وأن هناك فروقاً دالة احصائياً لمدى توافق أداء المعلمين والمؤهل العلمي، حيث كان الفرق لصالح أداء المعلمين من ذوي المؤهل الأقل والخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الأطول (17 سنة فما فوق) ولعدد طلبة الصف، إذ جاءت النتيجة لصالح المجموعة التي تحوي في صفوفها عدداً أكبر من الطلبة، وكأنت الفروقات في التدريب لصالح المعلمين الحاصلين على تدريب أثناء الخدمة.

ويذكر كريج، ورايس، وكارل (Craig, Rice & Carl, 2009) في دراسة لقياس المستويات الأخلاقية لمعلمي التربية الخاصة، أن الدور الأخلاقي للمعلم يظهر في الأدب التربوي بشكل متزايد. وسلوك المعلم في جميع الأوقات وفي جميع النواحي هو قضية ومسالة أخلاقية. لهذا السبب وحدة، يعتبر التدريس نشاط أخلاقي. ويعكس هذا الحال المشاعر القوية التي في الأدب التربوي. والاستنتاج الرئيسي من هذه الدراسة هو أن معلمي التربية الخاصة لديهم مستوى أقل بكثير من التفكير الأخلاقي في المعايير الأخلاقية لجميع المهن الأخرى، وأن المعلمين بشكل عام لديهم مستويات أقل من القدرة على التفكير الأخلاقي قياساً مع غيرهم من المهنيين.

جاء في دراسة سيليو وسيليو وبيرس (Sileo, Sileo, & Pierce, 2008) أن العديد من برامج إعداد المعلمين قد لا تزودهم بالمعرفة والمهارات والسلوكيات لإيجاد الأخلاقيات والقرارات اللازمة لتوفير تعليم عالي الجودة لجميع الطلاب. حيث تناولت الدراسة القضايا الأخلاقية والممارسات التي تؤثر في تعليم المعلم في المناطق الريفية، وأظهرت النتائج أن تدريس الممارسات الأخلاقية والمهنية من الضروريات لإعداد المعلمين وحتى الآن يتلقى المعلمين القليل من الأخلاقيات في معظم البرامج.

وأجرى وسناك (Wosnack, 2003) دراسة هدفت إلى بناء معايير التربية الخاصة في ألبرتا، كندا. وقد نظمت المعايير في أربعة مجالات هي: السماح بالوصول إلى برنامج تربوي فعال يحدد المهام والخدمات، والتحقق من مدى ملاءمة البرنامج للمعايير المهنية والأخلاقية التي تعنى بتخطيط البرامج، وتنفيذها وتقويمها، ومشاركة الأهل في اتخاذ القرار والتوزيع على البرامج، وتحديد المسؤولية باعتبارها مجموعة المعايير التي تهتم (بالإجراءات والسياسات المستخدمة في التسجيل والتوثيق، ومراقبة تقويم البرنامج ومشاركة الاهل في إجراء الاختبارات المختلفة)، والاستئناف في وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج مناسبة ومتسقة مع التربية الخاصة.

وتذكر كامبيل (Campbell, 2002) في دراستها حول أخلاقيات التدريس باعتبارها مهنة أخلاقية أنه من الضروري وجود أخلاقيات مهنية كضوابط للتعليم، وهذا يساهم وبشكل كبير في إدراك حاجات الأنسان ومعرفة الحالة التي هو بها من جميع الجوانب. ويجب على معلم التربية الخاصة، التفاعل مع الطالب وجعل الطالب يتفاعل معه لكي يتمكن من تحقيق الهدف المرجو. ومن جانب اخر على المعلم أن يكون على دراية وقدرة في إعطاء المنهاج وكذلك المعرفة الكافية لديه في التقنيات المستخدمة أثناء التعليم. ويجب أن تكون العلاقة بين الطالب والمعلم مبنية على الثقة. وعلى المعلم أن يعلم الطالب ما هو مقبول وما هو مرفوض اجتماعياً.

أما دراسة لي، ووكر، وبوديكات (lee, and Walker and Bodycott, 2000)، فقد هدفت إلى الكشف عن إدراكات المعلمين المستقبليين وتوقعاتهم عن السلوك الأخلاقي، حيث تكونت عينتها من (153) طالباً مسجلين في برنامج التربية العملية في إحدى جامعات هونج كونج، أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس لا يلتزمون بالكثير من الأخلاقيات، كما يدّعي المعلمون. إذ أنهم لا يبذلون المزيد مما هو مطلوب منهم، واتصالهم بالمعلمين ضعيف، وعدم متابعتهم لما يحدث في الغرف الصفية، وكذا عدم اهتمامهم بمشكلات التدريس الملحة وغير الملحة، فصلاً عن أن سلبية نظرتهم نحو المعلمين.

وقام بيمش وبرير (Beamish & Bryer, 1999) بدراسة من أجل تطوير قائمة بالمؤشرات التي تدل على أفضل الممارسات الأخلاقية في برامج التدخل المبكر في منطقة كوينزلاند الأسترالية على عينة من الآباء ومعلمي التربية الخاصة العاملين بالبرامج. وأظهرت النتائج تأييد الآباء والمعلمين لجميع المؤشرات بدرجة عالية، وحصل المؤشر المتعلق بسهولة التقرب من العاملين على أعلى قبول كمؤشر لأفضل الممارسات الأخلاقية، وعلى الرغم من أن جميع المؤشرات الأخلاقية حظيت على درجات عالية من القبول، إلا أن تقبل المعلمين للمؤشرات بشكل عام كان أقوى من تقبل الآباء، مما يشير إلى أن جميع المؤشرات الأخلاقية تعتبر عناصر هامة في تحديد نوعية الخدمة في البرامج.

وفي دراسة كولنسان، وكيلافي، وستيفنسون (Collinsang, Killeavy, & Stephenoson, 1998) للمقارنة بين الولايات المتحدة الأمريكية، وإيرلندا، وبريطانيا، بغرض التعرف على أخلاق مهنة التربية الخاصة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج،

منها: أن أخلاقيات مهنة التربية الخاصة تتطلب القدوة، فالمعلم قدوة ويعمل بجد من أجل تزويد الطلبة بالمعرفة عن طريق استخدام وسائل عديدة، منها: تشجيع الحوار مع الطلبة من أجل تعرف خلفياتهم الثقافية، وتكوين علاقة وثيقة معهم من أجل العناية بأخلاقيات مهنة التعليم.

قام ووترمأن (Waterman, 1994) بدراسة للكشف عن المعايير الأخلاقية في تقييم برامج التدخل مع الأطفال من ذوي صعوبات تعلمية مختلفة. حيث أظهرت الدراسة أن التقييم عملية تتضمن سلسلة من المعايير الأخلاقية، والاختبارات القياسية، والمقابلات والملاحظات المتعلقة بسلوك الطالب، بالإضافة إلى ذلك يجب أن يستخدم الفريق المتخصص تقنيات التنظيم، وهي من المعايير الأخلاقية، والتي تساعدهم على تقرير العوامل التي تسهّل تعليم الأطفال من ذوي الصعوبات التعلمية المختلفة، ومراقبة الأهداف المرجوة.

كما استنتج كلابريز وريموند (Calabrese & Raymond, 1993) في دراستهما أن المعلمين الذين يمتلكون مجموعة من المعايير الأخلاقية المترابطة من شأنها أن تؤثر إيجاباً في سلوك الطلاب داخل غرفة الصف، وأنه يجب على المعلمين الالتزام بالأخلاقيات التي من شأنها أن تؤثر في مسؤولياتهم نحو إثارة التعليم، وتفعيل الصفوف، ومعاملة جميع الطلاب بالدرجة نفسها، من العدالة والمساواة وزيادة نموهم المهني والتعاون مع أولياء الأمور، وتشجيع التعاون بين الطلاب وتعزيزهم جميعاً ومساعدتهم لكي يتمكنوا من النجاح.

استنتاجات من الدراسات السابقة العربية والأجنبية

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يتبين أن بناء المعايير الأخلاقية له أهمية كبيرة في أوساط التربية الخاصة، كونها توفر إطاراً معيارياً لأداء المعلمين المهني تعمل على تطوير ممارساتهم المهنية لتصبح أكثر انسجاماً مع ما يتفق عليه الجميع مع قناعة بأنها ممارسات ناجحة تشمل جميع المعلمين وطلبتهم. كما تبرز أهمية المعايير الأخلاقية للمعلمين كونها ضرورة تعتمد عليها الدول في تطوير نظامها التعليمي وتقيس به الخدمات المقدمة، والتي توكب متطلبات التعليم وقدرته على مواجهة متطلبات العصر.

وبالرغم من هذه الأهمية للمعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة، إلا أنه لم تتوفر أي دراسة في الأردن أو حتى على الصعيد العربي حول بناء معايير أخلاقية لمهنة التربية الخاصة في الأردن، وخصوصاً أن فكرة المعايير واستخداماتها في الأردن حديثة، وليست واسعة الانتشار.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من الاهتمام الكبير ببناء معايير أخلاقية في الأوساط العالمية والاعتماد عليها لاتخاذ قرارات مهنية عالية المستوى، إلا أنه لم يتم بناء معايير أخلاقية لمهنة التربية الخاصة في الأردن، حيث أن بناءها يسهم في توفير إطار مرجعي وتنظيمي، وعدم بنائها يعني زيادة العشوائية في مؤسسات التربية الخاصة. وتمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الاسئلة التالية: (1) ما درجة أهمية فقرات مجالات المعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في الأردن؟ و(2) هل تختلف درجة أهمية مجالات المعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة لمعلمي التربية الخاصة بالأردن باختلاف متغيرات الجنس (ذكر/أنثى)، ونوع المؤسسة (حكومية، خاصة، تطوعية/أهلية)، والمؤهل العلمي (دبلوم متوسط، بكالوريوس، دراسات عليا)، وعدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، ونوع الاعاقة (عقلية، حركية، صعوبات تعلم، بصرية، توحد، الاعاقات الشديدة والمتعددة)، والإقليم الجغرافي (شمال، وسط، جنوب)؟

مصطلحات الدراسة:

المعايير إجرائياً: مجموعة السلوكات الأخلاقية التي تم بناؤها كمعايير أخلاقية لمهنة التربية الخاصة في الأردن.

الأخلاق إجرائياً: السلوكات الأخلاقية المهنية لمعلم التربية الخاصة الموزعة على المعايير الأخلاقية المرتبطة بمجالات الأداة الأربعة.

المعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة إجرائياً: مجموعة المجالات والابعاد المتضمنة في أداة الدراسة، والتي تم وضعها من قبل الباحثان استنادا إلى المعايير العالمية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت حدود الدراسة الحالية في الحدود الزمانية للتطبيق، والمتمثلة في تاريخ إجراء الدراسة، وهي الفصل الثاني من العام الدراسي 2013–2014، اضافة إلى الحدود المكانية والمتمثلة في الأقاليم الثلاثة: الجنوب والوسط والشمال في المملكة الأردنية الهاشمية. وتتحدد نتائج الدراسة الحالية ضمن المحددات الآتية: (ا) مدى دقة المعلمين في الاجابة عن فقرات أداة الدراسة، (2) الإجراءات المستخدمة في بناء مقياس المعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة ما تحقق له من دلالات صدق وثبات، (3) منهجية الدراسة المتبعة، (4) عينة الدراسة ومدى جديتها بالتعامل مع إجراءات الدراسة، (5) المحددات المفاهيمية (الاجرائية).

مجتمع الدراسة وعينتها:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في وزارة التربية والتعليم والبالغ عددهم (818) معلما ومعلمة، وممن يعملون في (42) مديرية تربية وتعليم، ومعلمي التربية الخاصة العاملين في مراكز التربية الخاصة في وزارة التنمية الاجتماعية والبالغ عددهم (170)، معلماً ومعلمة، موزعين على (16) مركزا حكوميا (المنار) في الأردن بحسب الاحصاءات الرسمية المسجلة في وزارة التنمية الاجتماعية لعام 2013م، بالإضافة إلى معلمين التربية الخاصة العاملين في المراكز الخاصة والمراكز التطوعية والأهلية ويقدر عددهم(434) معلماً ومعلمة، موزعين على مناطق مختلفة في الأردن.

تكونت عينة الدراسة من (553) معلما ومعلمة موزعين على مراكز التربية الخاصة، والمدارس المتضمنة غرف مصادر ضمن الاقاليم الثلاث: الشمال والوسط والجنوب. تم تحديد أفراد العينة بطريقة عشوائية عنقودية غير منتظمة حيث كانت وحدة الاختيار هي المركز بناءً على شرط توافر معلمين ومعلمات متخصصين في مجال التربية الخاصة ومن حملة شهادة في التربية الخاصة، ويعلمون في الصفوف مع فئة من فئات التربية الخاصة. ويقدم الجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة على متغيرات الدراسة.

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة على متغيرات الدراسة

متغير الدراسة	مستويات المتغير	العدد
الجنس	ذكر(معلم)	180
	أنثى(معلمه)	373
نوع المؤسسة	حكومية	219
	خاصة	237
	تطوعية اهلية	97
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط	146
	بكالوريوس	252
	دراسات عليا	155
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	278
	من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	142
	أكثر من 10 سنوات	133
نوع الإعاقة	الإعاقة العقلية	67
	الإعاقة الحركية	55
	صعوبات التعلم	89
	الإعاقة البصرية	120
	الإعاقة السمعية	128
	التوحد	53
	الإعاقات الشديدة والمتعددة	41
الإقليم الجغرافي	شمال	181
	وسط	271
	جنوب	101
الكلي		553

أداة الدراسة:

تم بناء المعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة، من خلال الاعتماد على المعايير الأخلاقية العالمية، حيث حرص الباحثان أن تكون المعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة شامله لكافة جوانب تفاعل المعلم لمهنه التربية الخاصة. وتم تطوير المقياس أساساً في دراسة دكتوراه سابقة من قبل الباحث الأول لهذه الدراسة (بعيرات، 2014). حيث يقيس الجانب الأيمن من الأداة درجة الأهمية للمعايير الأخلاقية بينما يقيس الجانب الأيسر درجة ممارسة هذه المعايير والتي سيتم بحثها في دراسة أخرى منفصلة.

وتكون المقياس في صورته النهائية من (100) فقرة موزعة إلى أربعة مجالات رئيسة موضحة في الجدول (2). تم صياغة فقرات مقياس المعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة على شكل عبارات اجرائية تشير إلى درجة أهمية هذه الفقرات لدى معلمي التربية الخاصة (قليلة جداً، قليلة، متوسطة، مرتفعة، مرتفعة جداً). وتم اجراء عدد من الإجراءات في بناء مقياس الاهمية للمعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة.

1- تم عرض مقياس أهمية المعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة في صورته الأولية المكون من (135) فقرة على عدد من الخبراء في التربية الخاصة، للحكم على ملائمة الفقرات إلى المجالات الرئيسة والأبعاد الفرعية. وتم الابقاء على الفقرات التي أجمع عليها (90%) من المحكمين. وتكون المقياس بصورته النهائية من (100) فقرة.

2- تم تحديد المجالات الرئيسية والابعاد الفرعية التي يتكون منها مقياس المعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة.

3- تم التوصل إلى طرائق للتحقق لكل فقرة من فقرات مقياس المعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة.

معايير تطبيق وتصحيح مقياس أهمية المعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة:

يتم الإجابة عن أهمية هذه الفقرات من قبل معلم التربية الخاصة، وفقاً لنموذج ليكرت الخماسي، (قليلة جداً، قليلة، متوسطة، مرتفعة، مرتفعة جداً) حيث تمثل الدرجة (1) الأهمية الأدنى، في حين تمثل الدرجة (5) الأهمية الأعلى. ثم صنفت التقديرات لأفراد العينة، ولتحديد درجة الأهمية جرى ترتيب الوسط الحسابي إلى ثلاث فئات حسب المعدلة الإحصائية التالية: أعلى إجابة – أدني إجابة مقسمة على 3، ليصبح المدى (1,33) بين الدرجة والدرجة الأخرى، وبذلك تكون درجة الأهمية:

1. 1 – 2.33 منخفضة.
2. 2.34 – 3.67 متوسطة
3. 3.68 ـ 5 مرتفعة (المنيزل والعتوم، 2010)

صدق وثبات المقياس:

تم التوصل إلى دلالات صدق البناء للمقياس من خلال الرجوع إلى العديد من المنظمات التي تعنى بالتربية الخاصة، وللحصول على صدق المحتوى، تم عرض مقياس أهمية المعايير الأخلاقية على (13) محكماً من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة، حيث تم الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها (90%) من المحكمين. وللتحقق من دلالات الثبات للمقياس، تم حساب الثبات بطريقة كرونباخ الفا كما يظهر في الجدول (3).

الجدول (2)

توزيع المجالات والابعاد لمقياس أهمية المعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة

المجال الاول: المعايير الأخلاقية الخاصة بمعلم التربية الخاصة	**الفقرات الدالة**	**عدد الفقرات الكلي**
البعد الاول: المعايير الأخلاقية المرتبطة بالسلوك الشخص	1-17	53
البعد الثاني: لمعايير الأخلاقية المرتبطة بالأداء المهني	18-28	
البعد الثالث: المعايير الأخلاقية المرتبطة بالجانب المعرفي	29-43	
البعد الرابع: المعايير الأخلاقية المرتبطة بمهارات المعلم	44-53	
المجال الثاني: المعايير الأخلاقية المرتبطة بعلاقة المعلم والطلبة	54-76	23
المجال الثالث: المعايير الأخلاقية المرتبطة بعلاقه المعلم والزملاء الاخرين	77-88	12
المجال الرابع: المعايير المرتبطة بعلاقة المعلم والاسرة والمجتمع	89-100	12
المجالات الاربع	100	

الجدول (3)

نتائج اختبار معامل الثبات بطريقة كرونباخ الفا للاتساق الداخلي

المجالات	عدد الفقرات	كرونباخ الفا
درجة الأهمية		
المجال الأول	53	0,97
المجال الثاني	23	0,98
المجال الثالث	12	0,95
المجال الرابع	12	0,96
الأهمية ككل	100	0,98

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية مجالات المعايير الأخلاقية

المجال	اسم المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
الثالث	المعايير الأخلاقية المرتبطة بعلاقة المعلم والزملاء الآخرين	3.79	0.91	مرتفعة
الاول	المعايير الأخلاقية الخاصة بمعلم التربية الخاصة	3.78	0.57	مرتفعة
الثاني	المعايير الأخلاقية المرتبطة بعلاقة المعلم والطلبة	3.75	0.91	مرتفعة
الرابع	المعايير الأخلاقية المرتبطة بعلاقة المعلم والاسرة والمجتمع	3.66	0.90	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.76	0.66	مرتفعة

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للمعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
درجة أهمية المعايير الأخلاقية	ذكر	180	3.53	0.747	133.929	*0.000
	أنثى	373	3.87	0.584		

الفرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

النتائج

تم ادخال البيانات ومعالجتها حاسوبيا باستخدام برمجية (SPSS). حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اضافة إلى اختبار (ت)، وتحليل التباين الاحادي، واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، في تحليل البيانات التي تم جمعها.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية حسب المجالات الاربعة، ويظهر الجدول (4) ذلك، علماً بأن المجالات قد رتبت تنازلياً.

يلاحظ من الجدول (4) أن درجة أهمية المعايير الأخلاقية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.76) وانحراف معياري (0.66). وجاءت مجالات الاداة في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.79 –3.66)، وجاء في الرّتبة الأولى مجال "المعايير الأخلاقية المرتبطة بعلاقة المعلم والزملاء الاخرين"، بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.91) وبدرجة مرتفعة. وجاء في الرّتبة الاخيرة مجال" المعايير الأخلاقية المرتبطة بعلاقة المعلم والاسرة والمجتمع" بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.90) وبدرجة متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

1. الجنس: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير الجنس، وتم تطبيق اختبار (ت) كما يظهر في الجدول (5).

تشير النتائج في الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية، تبعاً لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة، إذ بلغت (133.929) وبمستوى دلالة (0.000). حيث كانت الفروق لصالح الإناث بالنظر إلى المتوسط الحسابي (3.87).

2. نوع المؤسسة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير نوع المؤسسة، ويظهر الجدول (6) ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لنوع المؤسسة

المجال	ونوع المؤسسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة أهمية المعايير الأخلاقية	حكومية	219	3.76	0.708
	خاصة	237	3.87	0.565
	تطوعية اهلية	97	3.47	0.681
	المجموع	553	3.76	0.660

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير نوع المؤسسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
درجة أهمية المعايير الأخلاقية	بين المجموعات	11.230	2	5.615	13.480	*0.000
	داخل المجموعات	229.093	550	.417		
	المجموع	240.323	552			

الفرق دال احصائياً عند مستوى (0.05)

الجدول (8)

اختبار شيفيه للفروق لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير نوع المؤسسة

المجال	نوع المؤسسة	المتوسط الحسابي	حكومية	تطوعية أهلية	خاصة
درجة أهمية المعايير الأخلاقية	حكومية	3.76	–	*.287	-.116
	تطوعية أهلية	3.47	* -.287	-	* -.404
	خاصة	3.87	.116	*.404	-

الفرق دال احصائياً عند مستوى (0.05)

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	دبلوم متوسط	146	3.85	.635
	بكالوريوس	252	3.73	.674
	دراسات عليا	155	3.71	.654
	المجموع	553	3.76	.660

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
درجة أهمية المعايير الأخلاقية	بين المجموعات	1.894	2	.947	2.184	.114
	داخل المجموعات	238.429	550	.434		
	المجموع	240.323	552			

الفرق دال احصائياً عند مستوى (0.05)

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير نوع المؤسسة. إذ حصل اصحاب فئة (خاصة) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.87)، وفي المرتبة الدنيا أصحاب فئة (تطوعية أهلية) بمتوسط حسابي بلغ (3.47)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما يظهر في الجدول (7).

يظهر من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير نوع المؤسسة، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت في مجال الاستخدام (13.480)، وبمستوى دلالة (0.000). ولمعرفة عائدية الفروق تم عمل اختبار شيفيه للفروق.

يظهر من الجدول السابق أن درجة أهمية المعايير جاء لصالح فئة (حكومية) عند مقارنتها مع فئة (تطوعية اهلية). كما يظهر من الجدول أن درجة الأهمية كانت لصالح فئة (خاصة) عند مقارنتها مع فئة (تطوعية أهلية).

3. المؤهل العلمي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (الجدول 9).

يُظهر الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي إذ حصل اصحاب فئة (دبلوم متوسط) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.85)، وجاءت فئة (دراسات عليا) بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.71)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (10). حيث يظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة.

4. الخبرة: يظهر الجدول (11) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير الخبرة. ويلاحظ من الجدول وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير الخبرة إذ حصل اصحاب فئة (من 5 إلى اقل من 10 سنوات) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.92)، وجاءت فئة (أكثر من 10 سنوات) بالمتوسط الحسابي الأدنى (3.49).

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة أهمية المعايير الأخلاقية	اقل من 5 سنوات	278	3.80	.580
	من 5 إلى اقل من 10 سنوات	142	3.92	.600
	أكثر من 10 سنوات	133	3.49	.792
	المجموع	553	3.76	.660

الجدول (12)

نتائج تحليل التباين الاحادي تبعاً لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
درجة أهمية المعايير الأخلاقية	بين المجموعات	13.514	2	6.757	16.385	*0.000
	داخل المجموعات	226.809	550	.412		
	المجموع	240.323	552			

الفرق دال احصائياً عند مستوى (0.05)

الجدول (13)

اختبار شيفيه للفروق لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	المتوسط الحسابي	اقل من 5 سنوات	من 5 إلى اقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
درجة أهمية المعايير الأخلاقية	اقل من 5 سنوات	3.80	–	−.114	.310*
	من 5 إلى اقل من 10 سنوات	3.92	.114	-	.424*
	أكثر من 10 سنوات	3.49	-.310 *	-.424 *	-

الفرق دال احصائياً عند مستوى (0.05)

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية لمتغير نوع الإعاقة

المجال	نوع الإعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة أهمية المعايير الأخلاقية	عقلية	67	4.01	.457
	حركية	55	3.86	.547
	صعوبات	89	3.75	.706
	بصرية	120	3.72	.617
	سمعية	128	3.67	.683
	توحد	53	4.00	.700
	شديدة ومتعددة	41	3.31	.697
	المجموع	553	3.76	.660

الجدول (15)

نتائج تحليل التباين الاحادي تبعاً لمتغير نوع الإعاقة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
درجة أهمية المعايير الأخلاقية	بين المجموعات	17.075	6	2.846	6.960	*0.000
	داخل المجموعات	223.248	546	.409		
	المجموع	240.323	552			

الفرق دال احصائياً عند مستوى (0.05)

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي؛ كما يظهر في الجدول (12).

تشير النتائج في الجدول (12) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير الخبرة، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (16.385)، وبمستوى دلالة (0.000). ولمعرفة عائدية الفروق تم عمل اختبار شيفيه للفروق (الجدول 13). حيث يظهر أن الفرق جاء لصالح فئة (أقل من 5 سنوات) ولصالح فئة (من 5 إلى اقل من 10) عند مقارنتهما مع فئة (أكثر من 10 سنوات).

5. نوع الإعاقة: يقدم الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة.

يلاحظ من الجدول (14) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة إذ حصل اصحاب فئة (عقلية) على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.01)، وجاء اصحاب فئة (شديدة ومتعددة) بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.31)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (15).

تشير النتائج في الجدول (15) إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (6.960)، وبمستوى دلالة (0.000). ولمعرفة عائدية الفروق تم عمل اختبار شيفيه للفروق (الجدول 16). ويتبين من اختبار شيفيه للمقارنات البعدية أن الفرق جاءت لصالح فئات (عقلية)، و(حركية)، و(صعوبات)، و(توحد) عند مقارنتها مع فئة (شديدة ومتعددة).

الجدول (16)

اختبار شيفيه للفروق لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير نوع الإعاقة

المجال	نوع الإعاقة	المتوسط الحسابي	عقلية	حركية	صعوبات	بصرية	سمعية	توحد	شديدة ومتعددة
درجة أهمية المعايير الأخلاقية	عقلية	4.01	–	.151	.261	.285	.336	.009	*.696
	حركية	3.86		-	.109	.134	.185	-.142	*.545
	صعوبات	3.75			-	.024	.076	-.252	*.436
	بصرية	3.72				–	.051	-.276	.411
	سمعية	3.67					–	-.327	.360
	توحد	4.00						-	*.687
	شديدة ومتعددة	3.31							-

الفرق دال احصائياً عند مستوى (0.05)

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير الإقليم الجغرافي

المجال	الإقليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة أهمية المعايير الأخلاقية	شمال	181	3.64	.708
	وسط	271	3.76	.615
	جنوب	101	3.97	.639
	المجموع	553	3.76	.660

الجدول (18)

نتائج تحليل التباين الاحادي تبعاً لمتغير الإقليم الجغرافي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
درجة أهمية المعايير الأخلاقية	بين المجموعات	7.106	2	3.553	8.379	*0.000
	داخل المجموعات	233.217	550	.424		
	المجموع	240.323	552			

الفرق دال احصائياً عند مستوى (0.05)

الجدول (19)

اختبار شيفيه للفروق لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير الإقليم الجغرافي

المجال	الإقليم	المتوسط الحسابي	شمال	وسط	جنوب
درجة أهمية المعايير الأخلاقية	شمال	3.64	-	-.120	*-.331
	وسط	3.76		-	*-.211
	جنوب	3.97			-

الفرق دال احصائياً عند مستوى (0.05)

6. الإقليم الجغرافي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير الإقليم، كما يظهر في الجدول (17).

يلاحظ من الجدول (17) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير الإقليم إذ حصل فئة (جنوب) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.97)، وجاءت فئة (شمال) بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.64)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما يظهر في الجدول (18). وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير الإقليم، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (8.379)، وبمستوى دلالة (0.000). ولمعرفة عائدية الفروق تم عمل اختبار شيفيه للفروق (الجدول 19). حيث يظهر من الجدول أن الفرق جاء لصالح فئة (جنوب) عند مقارنتها مع فئتي (شمال) و(وسط).

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء معايير أخلاقية لمهنة التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير الأخلاقية العالمية، وتحديد درجة أهميتها لدى معلم التربية الخاصة. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج المتعلقة بذلك، وفيما يأتي مناقشة هذه النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت النتائج المتعلقة بأهمية المعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة الاربعة، أن المجال الثالث: "المعايير الأخلاقية المرتبطة بعلاقة المعلم والزملاء الاخرين " قد احتل المرتبة الاولى، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تركيز المعلمين في عملهم على علاقاتهم بالزملاء والتي تشكل لهم بيئة تعلم وتعاون داعمة لا نجاز العمل وتحقيق الكفاية بما يعود على مهنة التربية الخاصة بالفائدة المرجوة. في حين حصل المجال الرابع " المعايير الأخلاقية المرتبطة بعلاقة المعلم والاسرة والمجتمع " على المرتبة الاخيرة، ويعزو الباحثان ذلك إلى كون العلاقة بالأسرة والمجتمع امرا لا يشكل أهمية كبرى في العمل في مهنة التربية الخاصة بالرغم من أهمية التعاون مع الاسرة، فالمعايير السابقة أكثر أهمية في ميدان التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، وأن الاهمية للمعايير الأخلاقية ككل جاءت بدرجة مرتفعة، ويعود ارتفاع أهمية للمعايير الأخلاقية إلى القيمة العالية التي يوليها هؤلاء المعلمون لها بشكل عام. حيث يرون أنها أساسية ولا يمكن تجاوزها في مهنة التربية الخاصة. وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة (البشري، 2006)، والتي أشارت إلى أهمية المعايير الأخلاقية وضرورة الالتزام بها لتحسين مستوى العمل لدى معلمي التربية الخاصة. في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة كاريج، ورايس، وكارل (Craig, Rice, & Carl, 2009) ودراسة لي وزملائه (Lee, Walker, & Bodycott, 2000)، واللتان أشارتا إلى مستويات منخفضة من الأهمية للمعايير الأخلاقية في عينة دراستهم.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

1. الجنس: أوضحت النتائج في الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير الجنس، وتعزى الفروق لصالح الإناث، ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى كون الإناث اكثر احساسا بالمعايير الأخلاقية؛(الطبيعة السيكولوجية للإناث)، وادراك أهميتها والالتزام بها، كما أن غالبية العاملين في مؤسسات التربية الخاصة هم من الإناث، اضافة إلى طبيعة التزام الإناث الاعلى مستمدة من طبيعة شخصيتها التي تميل إلى التعامل العاطفي مع الطلبة ذوي الاعاقة الذي يعكس الالتزام الاعلى بالمعايير الأخلاقية، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المومني (2008)، والتي اشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الذكور. وتختلف أيضاً مع دراسة عبيدات (2011)، التي اشارت لعدم وجود أي فروق تُعزى لمتغير الجنس.

2. نوع المؤسسة: كما واوضحت نتائج المقارنات البعدية في الجدول (8)، أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية لصالح فئتي المؤسسات الحكومية والخاصة عند مقارنتها مع فئة المؤسسات تطوعية أهلية. بينما لا يوجد أي فروق في تقدير أهمية المعايير بين المؤسسات الحكومية والخاصة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى الانضباط الاداري في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية والخاصة، حيث يوجد أنظمة وتعليمات واضحة ومحددة تضبط الممارسات كافة داخل هذه المؤسسات. كما تشرف على هذه المؤسسات أكثر من جهة ممثلة في وزارة التنمية الاجتماعية والمجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين. وعليه، فإن درجة مسائلة المعلمين تكون بدرجة أكبر، اضافة إلى النظرة المجتمعية إلى القطاع الحكومي والخاص في المصداقية والالتزام والذي ينعكس في ممارسات معلمي التربية الخاصة في المؤسسات الحكومية –بما في ذلك الجانب الأخلاقي. في حين أن المؤسسات التطوعية والأهلية هي مؤسسات غير بحية، وتستند إلى النوايا الحسنة في عملها أكثر من الممارسات المهنية في عملها، كما أنها تعتمد على

المتطوعين –بغض النظر عن مستواهم المهني ومؤهلهم العلمي—و الذي من الممكن أن يكون أقل من الحد الأدنى المطلوب.

3. المؤهل العلمي: اظهرت النتائج في تحليل التباين الاحادي الموضحة في جدول (10)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدرجة أهمية المعايير الأخلاقية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي استنادا إلى قيمة (ف). ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أن الالتزام بالمعايير الأخلاقية ترتبط ببرنامج إعداد معلمي التربية الخاصة بغض النظر عن المؤهل العلمي. حيث تراعي هذه البرامج جميعها الجانب المهني والأخلاقي في إعداد معلم التربية الخاصة بدرجة متساوية. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة المشار اليها في دراسة البشري (2006)، والتي اشارت إلى عدم وجود فروق لدرجة التزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة عبيدات (2011) والتي اشارت إلى وجود فروق تبعاً للمؤهل العلمي ولصالح المعلمين من حملة درجة التربية الخاصة، وتختلف أيضاً مع دراسة المومني (2008) والتي اشارت إلى وجود فروق لصالح المؤهل العلمي الأقل.

4. الخبرة: تظهر النتائج من المقارنات البعدية المشار اليها في الجدول (13)، أن هناك فروقاً لصالح فئة (اقل من 5 سنوات)، كما أن هناك فروقاً لصالح فئة (من 5 إلى اقل من 10 سنوات)، عند مقارنتهما مع فئة (أكثر من 10 سنوات)؛ اي لصالح الخبرة الأقل. ويفسر الباحثان هذه النتيجة أن التزام معلمي التربية الخاصة ذوي الخبرة الاقل بالمعايير الأخلاقية يعود إلى برامج تأهيلهم واعدادهم. حيث أن هذه البرامج معاصرة وتُدخل المعايير الأخلاقية في محتواها. كما أن هذه البرامج تركز على ضرورة الالتزام بالمعايير الأخلاقية في الوقت الذي شهد في السنوات الاخيرة برامج توعوية خاصة بمجال الإعاقة، وبرامج عدم الإساءة، والاهتمام العام المتزايد بالتربية الخاصة. في حين أن المعلمين الأكثر خبرة لم تحتوي برامج إعدادهم على مثل هذا النوع من الاهتمام بالجانب الأخلاقي والمهني. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المومني (2008)، والتي اشارت إلى أن توافق المعايير الدولية مع الخبرة الاكثر يتحسن؛ فكلما زادت الخبرة زاد مستوى التوافق.

5. نوع الإعاقة: اوضحت نتائج المقارنات لمتغير نوع الاعاقة والمشار اليها في الجدول (16)، أن هناك فرقاً جاء لصالح فئة الإعاقات العقلية، والحركية، وصعوبات تعلم، والتوحد عند مقارنتها مع فئة الإعاقات الشديدة والمتعددة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن برامج إعداد العلمين غير مصممة لتدريب المعلمين على التعامل مع فئة الإعاقة الشديدة والمتعددة. حيث أن البرامج الحالية تركز على تدريب المعلمين على خدمة الطلبة من ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة الأكثر انتشاراً. كما أن طبيعة برامج التربية الخاصة للطلبة من ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة تركز على الخدمات العلاجية أكثر من الجوانب المهنية الأخرى. كما أن مستوى الاهتمام والمشاركة الأسرية مع المعلمين أقل إذا ما قورنت بمتابعة الأهل والمهنيين الآخرين مع فئات الإعاقة الأخرى.

6. الإقليم الجغرافي: اظهرت النتائج المشار اليها في الجدول (19) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية، ولصالح إقليم الجنوب عند مقارنته مع إقليم الشمال والوسط. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن حداثة أنشاء مراكز ومؤسسات التربية الخاصة في إقليم الجنوب واعتمادها لمعايير الجودة الصادرة عن المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعاقين. كما أن الدعم المالي الذي يشهده إقليم الجنوب من دعم حكومي ومنظمات عالمية في الوقت الحالي ساهم في توفير فرص لحديثي التخرج والتي تتوافر فيهم شروط الأعداد الأفضل من جامعات الأردنية في تخصص التربية الخاصة. إضافة إلى وعي المجتمع المحلي في اقليم الجنوب إلى تعليم وتربية أبنائهم ذوي الاعاقة بحسب أفضل المعايير المرتبطة بالخدمة والبرامج المقدمة لهم، اضافة إلى أن غالبية العاملين في مؤسسات التربية الخاصة في إقليم الجنوب هم من أبناء المنطقة الأمر الذي يدفع إلى إظهار الالتزام الأخلاقي.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يأتي:

- اعتماد معايير أخلاقية واضحة ومحددة لمهنة التربية الخاصة ليصار إلى نشرها واعتمادها في تدريب وتأهيل المعلمين، وكذلك في ممارسات المؤسسات المختلفة التي تُعنى بالتربية الخاصة –كتلك المقترحة في هذه الدراسة.
- إعطاء المعايير الأخلاقية في برامج إعداد المعلمين من قبل المعاهد والجامعات الأردنية في تخصص التربية الخاصة نفس درجة الاولوية والاهمية التي توليها للجوانب المهنية والمعرفية.
- العمل على توعية معلمي التربية الخاصة الذكور بخصوص المعايير والجوانب الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة.
- توعية وتدريب العاملين في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة الأهلية والتطوعية على المعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة لما لمسته الدراسة من ضعف لديهم في هذا الجانب.
- إن معلمي التربية الخاصة من ذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات بحاجة ماسة إلى توعية وتدريب على الجوانب

الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة كون برامج اعدادهم لم تعطي الأهمية الكافية لهذه الجوانب.

- يجب إعادة النظر في نوعية معلمي التربية الخاصة الذي يقدمون الخدمة للطلبة من ذوي الاعاقات الشديدة والمتعددة، والعمل على تأهيلهم، وتزويدهم بالتدريب اللازم على المعايير الأخلاقية. بل يجب أن يتم تزويدهم بتدريب شامل ومكثف على مختلف الجوانب الأخلاقية، والمهنية، والمعرفية قبل البدء بتدريس هذه الفئة ذات الاحتياجات التدريبية ذات الخصوصية العالية.
- يجب أن تقوم مؤسسات التربية الخاصة في شمال ووسط المملكة بمراجعة ممارساتها الأخلاقية كونها تبدو متأخرة عن مؤسسات الجنوب، وذلك من أجل تشخيص أسباب هذا التأخر والعمل على تطوير نفسها وعامليها في هذا الصدد.

اجراء المزيد من الدراسات البحثية في مجال المعايير الأخلاقية لمعلم التربية الخاصة. بحيث تكون على عينة أكبر، وتتناول مجالات لم تتناولها هذه الدراسة.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

ابراهيم، س. (2012). ميثاق مقترح لأخلاقيات مهنة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

البشري، ق. (2006). درجة التزام مديري المدارس الثانوية في دولة الامارات العربية المتحدة بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر معلمي مدارسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

بعيرات، م. (2014). بناء نموذج مقترح للمعايير الأخلاقية لمهنة التربية الخاصة في الأردن وتحديد درجة انطباقها على معلمي التربية الخاصة في ضوء المعايير الأخلاقية العالمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية. عمان، الأردن.

جورجانوس، س. (2009). تدريس الرياضيات للطلبة ذوي مشكلات التعلم، ترجمة بدوي، ر.، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحديدي، م. (2008). التقرير النهائي لبرامج التربية الخاصة للطلبة المكفوفين وضعاف البصر في الأردن، عمان، الأردن: وزارة التربية والتعليم، ضمن مشروع ايرفكي 2.

الخطيب، ج. والحديدي، م. (2005). المدخل إلى التربية الخاصة، ط 2، عمان، الأردن: دار حنين للنشر والتوزيع.

الخطيب، ع. (2010). تطوير أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير العالمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العربية، عمان، الأردن.

دائرة الإحصاءات العامة. (2004). التقرير الاحصائي السنوي. عمان، الأردن.

السعود، ر. وبطاح، أ. (1996). مدى التزام مديري المدارس في محافظة الكرك بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم، مجلة دراسات العلوم التربوية، 23 (2)، ص 302-312.

عبيدات، ي. (2011). تقييم كفايات معلمي التلاميذ المعاقين عقليا في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية، مجلة جامعة الملك سعود، الرياض، 18 (1)، ص 145-173.

العواد، خ. (2002). جودة التعليم: مناقشة لمضمون الرؤى والسياسات التعليمية الاقتصادية المستقبلية، ورقة عمل مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي الرياض، المملكة العربية السعودية.

العوامرة، ن. (2006). أخلاق المهنة في السنة النبوية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمأن، الأردن.

الغامدي، ح. (2007). أخلاقيات مهنة التعليم العام، ط 1، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.

المجلس الاعلى لشؤون الاشخاص المعوقين (2010). واقع الاعاقة في الأردن العمالة والبطالة: البيأنات الاحصائية والرقمية، عمان، الأردن: منشورات المجلس.

المنيزل، ع. والعتوم، ع. (2010). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، عمان، الأردن: دار اثراء للنشر والتوزيع.

المومني، و. (2008). مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2006). مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا، عمان، الأردن، ص 26-30.

يحي، ص. (1993). المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم كما تراها الفئات الاجتماعية المهنية المختلفة في المجتمع الأردني، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية

Beamish, W. and Bryer, F. (1999). Practitioners and Parents Have Their Say about Best Practice: Early Intervention in Queensland, International Journal of Disability, Development & Education, 46, (2), P: 261-278.

Calabrese, R. and Raymond, A. (1993). A teacher code of ethics, NASS Bulleting, 7, P: (551): March Eric No: EJ 461108.

Campbell, E. (2002). Connecting the Ethics of Teaching and Moral Education, Journal of Teacher Education, 48, (4), P: 255-263.

Collinsang, V. Killeavy, M. and Stephenoson, H. J. (1998). Practicing on Ethics of Care in England, Ireland and the United States, A paper presented at The Annual Meeting of the

Rousm, B. Kohner- Coogle, M. and Stewart, J. (2004). Links to Early Childhood Standards, Lexington, KY: University Press.

Sileo, N. M. Sileo, T. W. and Pierce, T. B. (2008). Ethical Issues in General and Special Education Teacher preparation: An Interface with rural Education, Rural Special education Quarterly, 27 (1/2), P: 43-52.

Waterman, B. (1994). Assessing Children for the Presence of a Disability, NICHY News Digest, 4 (1), P: 6.

Wosnack, N. (2003). Standards for Special Education, ED479114.

Zigmond, N. and Kloo, A. (2011). General and Special Education are (and should be) Different, In Handbook of special education, J.M. Kauffman & D.P. Hallahan (Eds.), New York: Routledge.

American Educational Research Association. San Diego, CA, April 1998.

Craig J. Rice, and Carl Stein (2009). Measuring the Ethical Levels of Special Education Teachers, The Open Ethics Journal, 3, P: 13-19.

Lee, J., Walker, A., and Bodycott, P. (2000). Pre-service Teachers Perceptions about Principals in Hong Kong: Implications for Teachers and Principals Education, Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 28, (1), P: 53-67.

National Association of Special Education Teachers (NASET) (2014). Code of Ethics, Available http://www.naset.org/2444.0.html (January 2014).

Prost, D. (1999).12 professional ethics, journal of education, 128, (44), 54.

Constructing Ethical Standards to the Special Education Profession in Jordan on the Light of the Global Ethical Standards

Mohammad A. Beirat, Ghaleb M. Al-Hiary*

ABSTRACT

This study aimed to construct a proposed model of ethical standards to the special education profession in Jordan on the light of the global ethical standards. The study sample consisted of (553) male and female teachers. The proposed model for ethical standards was built, and a survey was made in order to investigate its importance. It consisted of (100) items. The study was conducted on the second semester of the academic year 2013/2014.

Results indicated high levels of importance of the ethical standards among special education teachers. There were statistical significant differences on gender, type of institution, years of experience, type of disability, and geographic location variables. However, there were no significant statistical differences on educational qualification variable.

Keywords: Constructing Model, Ethical Standards, Special Education Profession, Special Education Teachers, Jordan.

* Department of Special Education, Faculty of Educational Sciences, Al-Hussein Bin Talal University, Jordan. Received on 03/01/2014 and Accepted for Publication on 22/01/2015.