تطوير مدارس التربية الخاصة بالكويت في ضوء النماذج العالمية والعربية لمعايير الجودة الشاملة

إعداد

أ.د/ وضيئة أبو سعدة

أستاذ أصول التربية

كلية التربية – جامعة بنها

أ.د/ أحمد غنيمي مهناوي

أستاذ أصول التربية

كلية التربية – جامعة بنها

د/ سعاد أحمد محمود فناهي

باحث ماجستير

كلية التربية – جامعة بنها

تطوير مدارس التربية الخاصة بالكويت في ضوء النماذج العالمية والعربية لمعايير الجودة الشاملة

إعداد

د/ وضيئة أبو سعدة
أستاذ أصول التربية
كلية التربية – جامعة بنها

د/ أحمد غنيمي مهناوي
أستاذ أصول التربية
كلية التربية – جامعة بنها

د/ سعاد أحمد محمود فناهي
باحث ماجستير
كلية التربية – جامعة بنها

مقدمة:

ترى البشرية في التعليم رصيدا لا غنى عنه في محاولتها لمواجهة التحديّات المتعدّدة التي ينطوي عليها المستقبل، لتحقيق السلام والحرية والعدالة الاجتماعية، وسبيلا أساسيًا، لخدمة تنمية بشريّة أكثر انسجاما وعمقا. كما تشهد عصر بروز حقوق الإنسان، فكل شخص هو موضوع اهتمام عالمي و لكلّ شخص الحقّ في التعلّم.. وبناء على ذلك أكّدت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على " تعزيز وحماية وكفالة تَمَتُّعِ جميع الأشخاص ذوي الإعاقة تمتّعا كاملا على قدم المساواة مع الآخرين بجميع حقوق الإنسان والحريات الأساسية وتعزيز احترام كرامتهم المتأصلة"[١].

وقد اكتسبت مشكلة الإعاقة أهمية خاصة في مطلع القرن الحادي والعشرين، نظرا إلى ما أسفرت عنه الإحصاءات من ارتفاع معدلات الإعاقة بصورة غير مسبوقة؛ حيث بلغت " أكثر من مليار معوّق في العالم اليوم. ويشير التقرير العالمي حول الإعاقة الصادر عن منظمة الصحة العالمية، والبنك الدولي إلى أن ١٥% من سكان العالم يعانون من شكل ما من أشكال الإعاقة، ويبلغ عدد الأطفال المعوّقين ممّن هم في سن الدراسة الابتدائية قرابة ٦٢ مليون طفل، إلى جانب ١٨٦ مليون طفل معوّق لم يكملوا مرحلة الدراسة الابتدائية. فضلا عن ذلك فإنّ نسبة الأطفال المعوقين في البلدان النامية الذين يرتادون المدارس تقل عن ٢% "[٢]. وعليه، تعتبر الإعاقة مسألة ذات طابع عمومي، ومن ثمّ فإن الأهداف الإنمائية كلها تشمل المعاقين، فمن الواجب مراعاة قضايا الإعاقة في أي خطّة للتنمية المستدامة على نحو مخصّص.

وعلى الرغم من توفير الأطر المعيارية الدولية للتنمية المستدامة الشاملة لمسائل الإعاقة، وضمان احترام حقوق المعاقين، فلا يزال المعاقون يعانون في الغالب من التمييز والاستبعاد

الاجتماعي، وتقلّ فرص دعم تعليمهم وتأهيلهم وتشغيلهم، ممّا يجعلهم يكابدون معدّلات أعلى من الفقر طوال حياتهم؛ إذ " يشكل الأشخاص ذوو الإعاقة أكبر أقلية في العالم وأكثر الأقليات حرمانا فالأرقام مذهلة: يقدر أن ٢٠ % من أفقر الناس في العالم هم من الأشخاص ذوي الإعاقة؛ و ٩٨% من الأطفال ذوي الإعاقة في البلدان النامية لا يدخلون المدرسة؛ ويقدر أن ٣٠ % من أطفال الشوارع في العالم هم أطفال من ذوي الإعاقة؛ وتبلغ نسبة البالغين الملمّين بالقراءة والكتابة من الأشخاص ذوي الإعاقة ٣% فقط – وفي بعض البلدان تنخفض النسبة إلى ١% من مجموع النساء ذوات الإعاقة".[٣]

هذا.. ولا توجد إحصاءات دقيقة عن نسبة الإعاقة في الدول العربية، نظرا إلى ما تعانيه من حال عدم الاستقرار، مما أدى إلى عدم دقة بيانات الإحصاءات الرسمية الصادرة، وهي بنسبة بين ٤% – ٤,٦%، وتعتبر هذه المعدلات منخفضة نسبيا؛ مقارنة مع عوامل الخطر وأسباب الإعاقة في المنطقة، بما في ذلك زواج الأقارب، والأمراض المنقولة والمزمنة، وحوادث السير، والنزاعات المسلحة[٤]. و" تشير تقديرات منظمة الصحة العالمية إلى أنّ عدد المعاقين في العالم العربي يبلغ حوالي ٤٠ مليون معاقا، أكثر من نصفهم من الأطفال والمراهقين"[٥]، فإذا كان عدد السكان حوالي ٣٨٩ مليونا[٦]، فإن نسبة المعاقين حوالي ١٠,٢٨%، وهي نسبة متقاربة مع المعدّلات المتوفرة في المناطق الأخرى وعلى المستوى العالمي على حدّ سواء، ففي منطقتي أمريكا اللاتينية والكاريبي، يقدر معدل انتشار الإعاقة بـ ١٢,٤%، و ٥,٤% على التوالي"[٧].

في دولة الكويت " يبلغ عدد ذوي الإعاقة المسجلين لدى الهيئة العامة لشؤون الإعاقة (٥٢٨٢٠) فرداً، منهم (٤٦٠٤٠) كويتياً، و(٦٧٨٠) غير كويتي وهم من جنسيات مختلفة، وفقاً لإحصائية سبتمبر ٢٠١٥".[٨] ويبلغ عدد السكان ٣,٤٤٨,١٣٩، الكويتيين ١,١٥٩,٧٨٧ وغير الكويتيين ٢,٢٨٨,٣٥٢.[٩] وعليه تكون نسبة الإعاقة حوالي ١,٥% من مجموع السكان، وحوالي ٤% من الكويتيين. أما عدد الطلاب ذوي الإعاقة المسجلين في مدارس التعليم قبل الجامعي فهو (٣٦٥١) طالبا وطالبة، مسجلين في مدارس ذوي الإعاقة الحكومية بعدد (١٧٤٧)، ونسبتهم ٤٧,٨٤%، وفي مدارس التعليم العام الحكومي وفق الدمج الكلي أو الدمج الجزئي بعدد

(٨٦٨).[١٠] ونسبتهم ٢٣,٧٧% وفي مدارس التعليم الخاص بعدد (١٠٣٦)[١١] ونسبتهم ٢٨,٣٧%.

هذا، ويعتبر مدخل الجودة الشاملة في التعليم من أنسب المداخل التي استحوذت على اهتمام دولي كبير غير تقليديّ، ومبتكر لتطوير التعليم، والدليل على ذلك انعقاد عدة مؤتمرات[١٢]، وإجراء العديد من الدراسات التي توصلت إلى أهمية الأخذ بفلسفة الجودة الشاملة في التعليم[١٣]. ولن يكون التطوير مؤثرا إلا إذا بدأ من المدرسة، لذلك تم انطلاق هذه الدراسة بهدف الوصول إلى وضع نموذج مقترح لتطوير مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت في ضوء النماذج العالمية والعربية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، مما يساعد على مواجهة المشكلة في هذا الحيّز التربوي الضيق مواجهة علمية، ويساعد على رفع نوعية التعليم، استجابة للإعلان العالمي حول " التربية للجميع" (جومتيين تايلاند) الذي يؤكّد على " تمكين كلّ شخص، سواء أكان طفلا أو يافعا، من الإفادة من الفرص التربوية المصممة على نحو يلبي حاجات التعليم الأساسي".[١٤] بيد أنه إذا ما تأخر التطوير فإن البنى التعليمية المتوفرة حاليا قد تتهالك كفاياتها، ممّا يؤدي إلى مضاعفة تكاليف التطوير فيما بعد، في ظل تراجع موارد النفط التي تعتبر مصدر الدخل الرئيسي للدولة الكويتية .

لقد وافقت الكويت على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتجلّى ذلك في صدور " قانون رقم (٨) لسنة ٢٠١٠ في شأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة "[١٥] **مما يتيح** فرصة كافية لوضع تطوير نظام التعليم في مدارس التربية الخاصة في ضوء المتطلبات الدولية للتعليم، وهذه المتطلبات نفسها مستمدة من متطلبات الجودة الشاملة في التعليم ومعاييرها.

مشكلة الدراسة:

بيّنت دراسة سابقة تناولت تطوير التعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة ونماذجها العالمية والعربية وجود عدة مشاكل تخلق معوقات تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم، فقد توصلت دراسة (عبد اللطيف، وأحمد، ٢٠٠٧)[١٦] إلى تحديد المعوقات المتعلقة بالإدارة التعليمية، وبالبيئة المدرسية، وبالمنهج المدرسي، وبالمعلم، وبالطالب، وبعلاقات المدرسة المجتمعية وهذا المحور يتفق مع ما توصلت إليه دراسة: (Cui-cbo Ho, 2006)[١٧] إلى أن

التباين الاجتماعي لانخراط الأسرة في المدرسة ارتبط بعدة عوامل، مثل: حرمان أغلب الأسر من الموارد المفيدة، وفقر شبكة العمل، وأن مشاركة المدرسة للأسرة تتطلب إدراك الأهل وصناع القرار والتربويين لأهمية توسيع موارد الأسرة وشبكات العمل المتوفرة بحيث لا يقتصر التواصل بين المدرسة والأسرة وحسب، وإنما يشمل أيضا، تواصل الأسرة مع أصدقاء أبنائها وأسرهم. وبينت دراسة: (مشعل محمد. ٢٠٠٨)[١٨] أن هناك وعيا متوسطا لدى القادة التربويين بإدارة الجودة في المناطق التعليمية بالكويت، وأن درجة استعداد القادة التربويين لتطبيق إدارة الجودة في المناطق التعليمية بالكويت متوسطة، أيضا. وأظهرت نتائج دراسة (حسين، وأحمد. ٢٠٠٩) أن غياب وجود معايير متطلبات الجودة أدّى إلى: أنّ المعلم يرى أنّ الأخصائي الاجتماعي لا يتفهمّ دوره كمعلم للفئات الخاصة، بينما يرى الأخصائي الاجتماعي أنّ المعلم يكلّفه بمهمّات تربوية ليست من اختصاصه، كما يرى المعلم أنّ الاختصاصي النفسي لا يتفهم مشكلة الفئات الخاصة، وأنه لا يهتم بتنظيم الندوات والمحاضرات التي تهدف إلى تبيين دوره لهذه الفئة. أن المستوى التعليمي للمعلم يمثل نوعا من التداعيات التي تعترض التفاعل التربوي بينه وبين الاختصاصي النفسي، وهو ما يدل على ضعف التوعية بدور الاختصاصي النفسي بالتعليم العام، وحتى الخاص، وعلى ضعف المناهج التي تبرز هذا الدور في كليات تربية المعلمين والمعلمات. وهو ما يتفق مع كشفت عنه دراسة: (منيرة، ٢٠١٦) [١٩]: من أن الدرجة متوسطة للخدمات الإرشادية المقدمة لطلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر الطالب. وطالبت دراسة: (ليلى، وخالد. ٢٠١١) [٢٠]: بضرورة تطبيق إدارة الجودة لتطوير المؤسسات التعليمية. وبينت دراسة (عبد المحسن، ٢٠١١)[٢١]: ضرورة الاهتمام بالتطوير المهني، وإعادة هيكلة المؤسسة لتكون أكثر وضوحا في توصيفاتها الوظيفية وإرساء سياسة اختيار فعالة. وضرورة إعادة النظر في طبيعة الاحتياجات الخاصة لكل فئة، وما يتبع ذلك من استحقاقات لمعلم ذوي الإعاقة في مدارس التربية الخاصة بالكويت . وأسفرت دراسة: (عبد المحسن، وفهد ٢٠١٣)[٢٢]: عن أن استخدامات أعضاء الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أقل من المتوسط وينحصر في التطبيقات التقليدية، وأن تصوراتهم لدور القيادة الإدارية المدرسية نحو دعمهم بهذا الخصوص ليس في مجمله إيجابيا. وخلصت دراسة: (رضا، ودالیا، ٢٠١٤)[٢٣]: إلى ضرورة مشاركة الجامعات والمؤسسات والوزارات

في تطوير مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم، وبتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بإدارة التربية الخاصة، وبعمل حلقات الجودة وتنظيمها بشكل مفيد بكل مدرسة من مدارس إدارة الجودة، وبدعم القطاع الخاص لمؤسسات رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم. أما دراسة (وليد . ٢٠١٥)[٢٤]: فقد أظهرت أن درجة ملائمة مبنى المدرسة متوسطة، حيث يواجه الطلاب عدة مشاكل، مثل: عدم وجود مواقف سيارات خاصة بالمعوقين، وصعوبة دخول الكرسي المتحرك، وصعوبة فتح الأبواب، وضيق مساحات اللعب، وعدم وجود منحدرات طوارئ، وأرفف المكتبة ليست سهلة التناول. وتوصلت دراسة: (Salazar , 2007)[٢٥] إلى أن أهم المتطلبات التي يجب أن تتوفر لتحقيق جودة الإدارة هي ضرورة : وجود برامج للتنمية المهنية تساهم في تلبية احتياجات المديرين. والتقييم الذاتي للمدرسة لتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف. وتنمية مهارات الاتصال لدى المديرين. وأشارت نتائج دراسة: (Cheung. & Yipping. 2008) [٢٦]: إلى جدوى تطبيق معايير نتائج الدراسة إلى أن تطبيق مبادئ الجودة الشاملة مفيدة في تعزيز جودة التعليم في الصين.

إن التأمل في نتائج الدراسات السابقة يؤشر إلى حاجة مدارس التربية الخاصة إلى تطوير لمعالجة العديد من المشكلات التي تعوق وتحول دون ضمان جودة العملية التعليمية فيها، والتي يفترض أن تحقق نوعية التعليم لمواكبة العصر بجدارة، سواء من الناحية الكمية أو من الناحية النوعية، للخلاص مما يؤثر سلبا في مخرجات العملية التعليمية. وقد انعكست هذه المشكلات من خلال عدة صور، تعبّر عنها المستجدّات العالمية في مجال تعليم ذوي الإعاقة، ويعبر عنها العاملون في الميدان، والباحثون المعنيون، إضافة إلى ما يكشف عنه التباين بين البنى الفوقية والتحتية في المدرسة، وما يكشف عنه النظر إلى الإحصاءات.. ولعل من أهم هذه المشكلات:

١- انخفاض مستوى متابعة المستجدات العالمية ومواكبتها أولا فأولا، والتأكّد من تنفيذها على المستوى المحلي، يمثل مشكلة تقتضي وضع آلية للتنسيق الدائم مع برامج المنظمات الدولية المعنية ومؤتمراتها وإعلاناتها الملزمة، ومع الإدارات التنفيذية المحلية، من مثل قياس ما تمّ تحقيقه من حقوق عدم الاستبعاد، والتعليم الجيد، وإمكانية الوصول وإزالة

العقبات، ومراعاة الاحتياجات بصورة معقولة، والدعم، وتكافؤ الفرص، وتنمية المهارات وبناء القدرات[٢٧]. فإذا ما كانت دولة الكويت الداعم الرئيس للمؤتمر " الذي نظمته اليونسكو واستضافته الحكومة الهندية من ٢٤-٢٩ تشرين الثاني/ نوفمبر ٢٠١٤م في نيودلهي بالهند، وخرج بالوثيقة الختامية- إعلان نيودلهي بشأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الشاملة للمعوقين: تحويل التمكين إلى حقيقة واقعة"[٢٨]، فها نحن في العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧، ولم نر في مدارسنا أي صورة من صور تحويل التمكين إلى حقيقة، فمن المطلوب من دولة الكويت تنفيذ تحويل التمكين إلى حقيقة واقعة تلمسها مدارس ذوي الإعاقة في دولة الكويت.

٢- عدم تمكين إدارات مدارس التربية الخاصة من متابعة تفعيل التشريعات الوطنية[٢٩] ذات العلاقة، بسبب النظام المركزي المتبع في وزارة التربية.

٣- تأخّر صدور إحصاءات التسجيل والنقل والرسوب والتسرب في مدارس التربية الخاصة.[٣٠]

٤- محدودية تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم على مدارس الكويت بعامة، وعلى مدارس التربية الخاصة، بخاصة، على الرغم من توصيات بضعة مؤتمرات عقدتها وزارة التربية داخل الكويت،[٣١] عدا المشاركة في مؤتمرات ولقاءات إقليمية وعربية وعالمية، تخصّ جودة التعليم بعامة، وجودة تعليم ذوي الإعاقة بخاصة[٣٢].

٥- انخفاض مستوى الوعي الكافي لدى القادة التربويين بمتطلبات الجودة الشاملة وبضرورات تطبيقها في الإدارة المدرسية، وتوفير متطلباتها[٣٣].

٦- معاناة مدارس التربية من ضعف الاهتمام الكافي في تقديم الدعم النفسي للتلاميذ.[٣٤]

٧- ضعف إعداد الموارد البشرية وتنميتها: (إداريين، ومعلمين، وإخصائيين نفسيين، ومشرفين، ومقدمي خدمات)، في ضوء متطلبات الجودة الشاملة[٣٥].

٨- إهمال إعادة هيكلة مدارس التربية لتكون أكثر كفاءة وفعالية لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة.[٣٦]

٩- إهمال تقييم كفاءة العاملين في مدارس ذوي الإعاقة بنماذج خاصة بطبيعة عملهم في مدارسهم، إذ لايزالون يقيمون وفق نماذج تقييم الكفاءات المستخدمة في المدارس العامة.(٣٧)

١٠- فرض معلمين غير مؤهلين على مدارس التربية لتدريس مواد ليست من اختصاصاتهم.. ومع ذلك لا يتم تدريبهم التدريب الكافي، ولا يُهتمّ بمتابعتهم مهنيا وعلميا.. كما أن هناك مدرسين ومدرسات يسعون للانتقال من التدريس العام إلى مدارس التربية الخاصة، طلبا للراحة وللدوام القصير.(٣٨)

وفي ضوء ما سبق يتّضح أنّ مدارس التربية الخاصة بالكويت، تعاني جملة من المشكلات التي تقتضي معالجات ملحّة من خلال مداخل التطوير العام. ولمّا كان مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم يحقّق ضرورة ضمان جودة التعليم للجميع(٣٩)؛ لذلك فإنّ الباحثة تتبنّى هذا المدخل لتطوير مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت في ضوء متطلبات الجودة الشاملة. وعليه يمكن تحديد سؤال البحث الرئيس الآتي:

كيف يمكن تطوير مدارس التربية بدولة الكويت في ضوء النماذج العالمية والعربية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

أ) ما الأطر والمفاهيم النظرية الخاصة بذوي الإعاقة والتربية الخاصة ؟

ب) ما وضع الإعاقة والتربية الخاصة في الكويت؟

ج) ما مفاهيم الجودة الشاملة، والجودة الشاملة في التعليم، وفلسفة الجودة الشاملة؟

د) ما النماذج العالمية والعربية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم التي تساعد على تطوير مدارس التربية الخاصة بالكويت؟

هـ) ما النموذج المقترح لتطوير مدارس ذوي التربية الخاصة بالكويت في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

أهـــداف الـــدراســـــة:

يتمثّل الهدف العام للدراسة في تقديم نموذج مقترح لتطوير مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت في ضوء النماذج العالمية والعربية لمعايير الجودة الشاملة. ويمكن تحقيقه من خلال الأهداف الفرعية الآتية:

١- توضيح مفهوم الجودة الشاملة.

٢- تحديد المقصود بالجودة الشاملة في التعليم.

٣- توضيح فلسفة الجودة الشاملة.

٤- تحديد النماذج العالمية والعربية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم التي تساعد على تطوير مدارس التربية الخاصة بالكويت.

٥- تقديم النموذج المقترح لتطوير مدارس ذوي التربية الخاصة بالكويت في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

أهميـــة الـــدراســـــة:

تكتسب الدراسة أهميتها من:

١- أهميّة الفئة المعنية بالدراسة، وهي فئة الطلاب ذوي الإعاقة، كونهم المستفيد الرئيس من تطوير مدارسهم، بما يمكّنهم من التمتّع بحقوقهم العامّة، وبحقوقهم في تعليم نوعي ذي جودة عالية، وفق المعايير العالمية، والإقليمية، والوطنية، بما يضمن إعدادهم وتأكيد ذواتهم ليعتمدوا على أنفسهم في المستقبل؛ ليعملوا ويعيشوا مع الآخرين، ويرتبطوا بالتعلّم مدى الحياة.

٢- أهمية تشجيع المعنيين المباشرين بالعملية التعليمية- التربوية في مدارس التربية الخاصة ومتّخذي القرار من القيادات التربوية العليا، على تبنّي نظام الجودة الشاملة وفق معايير النماذج العالمية والعربية لتطوير هذه المدارس وتحسينها بصورة مستدامة، وقد أثبتت التجارب فعّالية تطبيق معايير الجودة الشاملة في كل الدول المتقدمة، والدول النامية، على السواء.(٤٠)

٣- أهمية تقديم مردود بحثي يعود بالفائدة المرجوّة منه ليس على مدارس التربية الخاصة، وحسب، ولكن أيضا، في محاولة تقديم تصور شامل يمكن مواءمته لتطبيقه على مدارس التعليم العام، بما يساعد على تجاوز الأزمة الراهنة التي يعاني منها نظام التعليم في الكويت من خلال الإثراء بمتطلبات معايير الجودة الشاملة في التعليم ، للقياس والتقييم والتطوير والتحسين؛ إذ إنه" لا يمكن تحقيق التحسين والتطوير لأشياء لا يمكن قياسها".(٤١)

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة الدراسة التربوية الحالية، وتحقيق أهدافها؛ بوصفه مظلة واسعة ومرنة تتضمن عددا من المناهج والأساليب الفرعية مثل المسوح الاجتماعية ودراسات الحالات التطورية والميدانية وغيرها؛ وذلك لرصد ظاهرة الدراسة الحالية – التي تتداخل فيها جملة واسعة من الموضوعات المتنوعة، والمجالات والعناصر التي تكمل بعضها بعضا في العملية التربوية– ولتحديد خصائصها بالبحث والتقصي بهدف وصفها وصفا دقيقا، للتعرف إلى حقيقتها الميدانية، ومن ثم تحليلها وتفسيرها سعيا نحو اكتشاف العلاقات القائمة بين عناصرها ومتغيراتها، والتوصل إلى نتائج ذات معنى يحقق إجابات عن الأسئلة التي تطرحها الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

مدارس التربية الخاصة:

المدارس المتخصصة بتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة، ويفترض أن يكون" تصميمها العام" ملائما لإعاقات تلاميذها، بصرف النظر عن نوع إعاقة كل منهم.

المدارس العادية:

مدارس التعليم العام سواء ضمت تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة (الدمج، أو الدمج النصفي)، أو لم تضمهم.

التربية الخاصة:

الخدمات التربوية والتعليمية التي تقدم لذوي الاحتياجات الخاصة لتلبية احتياجاتهم وتنمية قدراتهم بالقدر الذي تسمح به حالة كل منهم".(٤٢)

معايير الجودة الشاملة في التعليم:

جملة الخصائص التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية، والتي تلبّي احتياجات المجتمع المدرسي ومتطلباته، ورغبات المتعلمين واحتياجاتهم ويتحقّق هذا من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالمؤسسة التعليمية، بهدف الوصول إلى مخرجات تعليمية على درجة عالية من الجودة.(٤٣)

الجودة الشاملة في التعليم:

تعرفها الباحثة على أنها التزام إدارة المؤسسة التعليمية بالعمل على استثمار الموارد المتاحة لديها أفضل استثمار في ضوء فلسفة الجودة الشاملة في التعليم (ISO 9002)؛ لتحقيق احتياجات الطلاب ورغباتهم ورضاهم ورضا أولياء أمورهم، وجميع العاملين في المؤسسة في آن، وضمان تحسين نوعية التعليم بصورة مستمرة.

تحسين نوعية التعليم:

تحقيق النموّ المعرفي للمتعلّم، وتعزيز القيم والمواقف المرتبطة بالمواطنة المسؤولة والنمو الإبداعي والعاطفي(٤٤).

ذوي الإعاقة:

هم الأفراد غير العاديين الذين ينحرفون عن المتوسط بالاتجاه السلبي أو الاتجاه الإيجابي انحرافا ملحوظا عن العاديين في نموهم العقلي أو الانفعالي أو الاجتماعي أو الحسي أو الحركي أو اللغوي، مما يتطلب بناء على ذلك الانحراف اهتماما خاصا من قبل المربين من أجل إعداد طرائق تشخيص لهم ووضع برامج تربوية تتناسب مع هذه الإعاقات واختيار طرائق تدريس تتناسب معهم من أجل تحقيق إمكانياتهم وتنميتها إلى أقصى حد.(٤٥)

إجـــــراءات الـــــدراســـــة:

تسير الدراسة وفق الخطوات الآتية:

١- مفهوم الجودة الشاملة.

٢- المقصود بالجودة الشاملة في التعليم.

٣- فلسفة الجودة الشاملة.

٤- النماذج العالمية والعربية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم التي تساعد على تطوير مدارس التربية الخاصة بالكويت.

٥- النموذج المقترح لتطوير مدارس ذوي التربية الخاصة بالكويت في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

وفيما يأتي عرضا لكل خطوة من الخطوات السابقة:

١- مفهـــوم الجـــودة الشـــاملـــة:

أصبح مفهوم ادارة الجودة الشاملة " مصب اهتمام الباحثين والمفكرين في الوقت الحاضر، فلم تعد الجودة تقتصر على جودة المنتجات أو الخدمات التي تقدم الى الزبائن، وحسب، ولكنها امتدت لتشمل الهياكل التنظيمية والعمليات والنظم والإجراءات، والموارد البشرية[٤٦].. لذلك تعددت تعاريف الجودة الشاملة، على أنها:

أ) مبنية على وجهة العميل.[٤٧]

ب) ثلاثة أوجه: الإخلاص الكلي للعميل، وتحقيق ولاء المستهلك من خلال تلبية توقعاته أو ما يفوقها، وتكلفة أقل في الجهد والوقت والمال.[٤٨]

ج) الجودة الشاملة التزام وتعهد الإدارة والعاملين بإنجاز الأعمال بصورة تلبي احتياجات المستهلك أو تفوقها.[٤٩]

د) منهج شامل لتحسين التنافسية، والفاعلية، والمرونة في المنظمة، من خلال التخطيط، والتنظيم، والفهم لكل نشاط، وإشراك كل فرد في أي مستوى تنظيمي في المنظمة.[٥٠]

هـ) استثمار المنظمة ككل استثمارا ممتازا في كل أوجه السلع والخدمات ذات الأهمية للمستهلك.[٥١]

و) الفلسفة التي تتضمن العمليات والأدوات للتطبيق العملي الذي يهدف إلى تحقيق ثقافة التحسين المستمر التي يساهم فيها كل العالمين داخل المنظمة بهدف إشباع حاجات العملاء.(٥٢)

ز) نظام يشتمل على ستة مفاهيم هي: ملاءمة الهدف، والتحسين المستمر، والتخلص من الاختلافات، والإجراءات، وتوكيد أو ضمان الجودة، والاقتراب من العميل.(٥٣)

ح) هي القيام بالعمليات الإدارية من تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقويم وتسيير وتطوير وسواها وفق أسس تحقق الجودة في المؤسسات أو المجال الذي تحصل فيه هذه العمليات.(٥٤)

تكشف التعاريف السابقة أن من الباحثين من اعتبر إدارة الجودة الشاملة أسلوبا منهجيا للتفكير المنظمي (Chorn)، ومنهم من اعتبرها أداة تنافسية (Ciampa، و Tunks)، ومنهم من اعتبرها مدخلا إداريا متكاملا (Heizer)، ومنهم من اعتبرها طريقة في إدارة الإنتاج (Davies and Ellison)، ومنهم من اعتبرها فلسفة (Marsh)، ومنهم من اعتبرها استراتيجية تنافسية، أو ثقافة (Oakland) وفي حقيقة الأمر أن إدارة الجودة الشاملة تشمل هذه الاعتبارات جميعها، وتعرفها الباحثة على أنها " **فلسفة ثقافة شاملة لتحسين التنافسية، والفاعلية، والمرونة في المنظمة، من خلال التخطيط، والتنظيم، والفهم لكل نشاط، والتصميم، ومشاركة كل فرد في أي مستوى تنظيمي في المنظمة، وكل مستفيد**".

٢- مفهوم الجودة الشاملة في التعليم:

تعدّ الجودة الشاملة في التعليم من أهم الموضوعات التي تدور فيها مناقشات التعليم في الوقت الحاضر، وتتنوع تعاريف جودة التعليم بحسب تنوع أطر المصادر العالمية المؤثرة، من مثل أطر: " عمل داكار وأهداف التنمية الألفية، وجوميتيين، واليونسكو، واتفاقية حقوق الطفل، واليونيسيف، والتقاليد الإنسانية، وتقاليد النظرية السلوكية، والتقاليد النقدية، والتقاليد الوطنية، وتعليم الكبار "(٥٥)، إضافة إلى إطار " اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة "(٥٦). وبالنظر إلى تعدد طرائق فهم الجودة الشاملة في التعليم وتفسيرها، وفق كل الأطر السابقة، فإن الوصول إلى تعريف الجودة وتطوير نهوج لمراقبتها وتحسينها يتطلب إجراء حوار يستهدف تحقيق اتفاق واسع النطاق

على الأهداف المباشرة وغير المباشرة للتعليم، وإطار لتحليل الجودة يمكن من تحديد مختلف أبعادها، ونهج للقياس يمكن من تحديد المتغيرات المهمة وتقدير قيمتها، وإطار للتحسين يغطي بصورة شاملة المكونات المترابطة لنظام التعليم ويتيح المجال لتحديد فرص التغيير. ولعل البدء في التفكير في العناصر الأساسية للنظم التعليمية وكيفية تفاعلها مع بعضها بعضا؛ يساعد على تحقيق هذه الغاية من خلال تحديد الأبعاد الرئيسة التي تؤثر في تصميم جودة عمليات التعليم والتعلم على النحو الآتي:

أ- البعد المتعلق بخصائص الطالب.

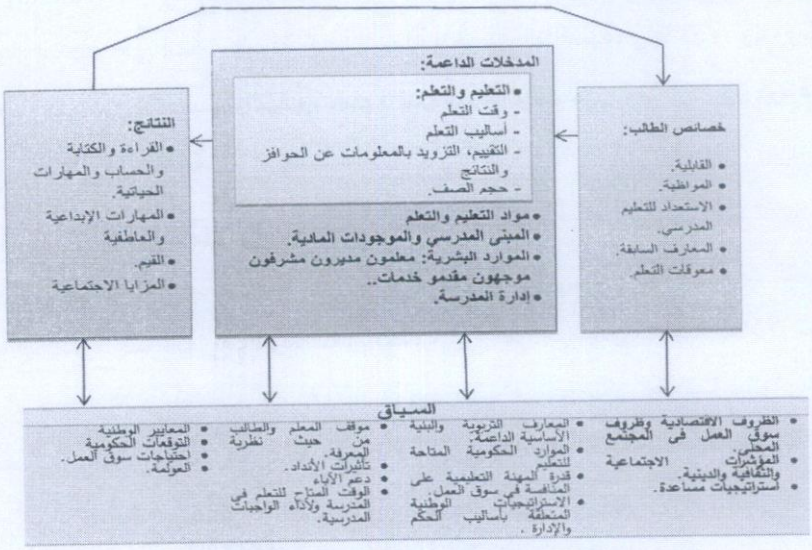
ب- البعد المتعلق بالسياق.

ج- البعد الخاص بالمدخلات التي تتيح التمكين.

د- البعد الخاص بالتعليم والتعلم.

هـ- البعد الخاص بحصيلة التعلم.

والشكل الآتي رقم (١)، يصور هذه الأبعاد والعلاقات التي توجد بينها:



الشكل رقم (١) إطار لفهم جودة التعليم والتعلم.

المصدر: الأمم المتحدة، اليونسكو: جودة التعليم، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. (٢٠٠٥). ص: ٣٦.

وفيما يأتي توضيح موجز لأهم بيانات الشكل السابق:

أ) **خصائص الطالب:** إن تحديد كيف يتعلم الطلاب، وبأي سرعة يتعلمون، هي مسائل تتأثر بشدّة بمدى قدراتهم وخبراتهم؛ لذلك تعتبر عمليات تقييم مدى جودة حصيلة التعليم التي تتجاهل الفوارق الأولية بين الطلاب عمليات مضللة. وعليه فإن خصائص الطالب المهمة التي تحدد المطلوب في هذا البعد يمكن أن تشمل الخلفية الاجتماعية – الاقتصادية، والصحة ومكان الإقامة، والخلفية الثقافية والدينية ودرجة التعلّم السابق ونوعيته، مما يتيح التعرف على أوجه عدم المساواة التي يحتمل وجودها بين الطلاب، ولا سيما تلك النابعة من الانتماء إلى أحد الجنسين، أو الناشئة عن الإعاقة، أو العنصر القومي، أو الأثنية، أو الأمراض المزمنة.. وجملة الخصائص الأخرى التي يفترض الاستجابات الخاصة لها لتحسين نوعية التعليم.

ب) **السياق:** إن الروابط بين التعليم والمجتمع روابط قوية بالضرورة ويؤثر كل منهما في الآخر. يمكن للتعليم أن يساعد على تغيير المجتمع عن طريق تحسين المهارات والقيم والاتصالات والحراك الذي يربط ما بين الفرص الشخصية والثراء ودرجة الغنى الشخصي والحرية، وتعزيز ذلك كله. وفي الوقت نفسه يعكس التعليم صورة المجتمع بدرجة ما من القوة، إذ إنه يستلهم قيم المجتمع واتجاهاته، ويتأثر بدرجة الغنى والفقر. كما أن السياسات الوطنية توفر بيئة مؤثرة مباشرة، فعلى سبيل المثال، إن الأهداف والمعايير والمناهج الدراسية والسياسات المتعلقة بالمعلمين تهيئ الظروف المؤاتية التي تجري في الممارسات التعليمية، وتمارس هذه الظروف المجتمعية تأثيرا قويا في جودة التعليم، إضافة إلى اعتبار الاستراتيجيات الدولية الخاصة بالمساعدات ذات تأثير في معظم الدول النامية.

ج) **المدخلات الداعمة:** إن نجاح التعليم والتعلم يتأثر بشدة بالموارد المتاحة لدعم العملية، وبالطرق المباشرة التي تدار بها الموارد. ومن الواضح أن المدارس لا تستطيع أن تؤدي عملا فعالا دون معلمين وكتب مدرسية ومواد تعليمية؛ لذلك تعتبر الموارد المادية والبشرية مهمة جدا بالنسبة لجودة التعليم. وتشمل الموارد المادية كل ما يقدم إلى المدرسة

من مباني ومرافق وملاعب ومسرح وساحات، وأدوات وأجهزة وكتب. بينما تشتمل الموارد البشرية على المديرين والإداريين الذين ينظمون ويوفرون البيئة الآمنة والمحبوبة ويشاركون المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، والعاملين في مجال تقديم خدمات الدعم الفني والمعلمين الذين يشكلون عاملا أساسيا ومن المنافع نسب الطلاب إلى المعلمين ومتوسط مرتبات المعلمين ونسب الإنفاق على التعليم .. كما تعتبر المدخلات الداعمة من عوامل التمكين نظرا إلى أنها تدعم عمليتي التعليم والتعلم وترتبط بهما ارتباطا وثيقا، وتؤثر هاتان العمليتان بدورهما في مدى نوعية المدخلات المستخدمة، وكيفية توظيفها بطريقة فعالة.

د) **التعليم والتعلم:** ترتبط عملية التعليم والتعلم بنظام الدعم الخاص بالمدخلات وغيره من العوامل المتعلقة بالسياق. ويشكل مجال التعليم والتعلم المجال الرئيسي لتحقيق التنمية والتغيير البشريين، حيث يتم إدراك تأثير المناهج، وطرائق التعليم، وفعالية المعلمين، وإدارة الوقت وطرائق التقييم ولغة التعليم واستراتيجيات تنظيم غرفة الصف..

هـ) **النتائج:** ينبغي تقييم نتائج التعليم في ضوء أهدافه المتفق عليها، ومن السهل التعبير عنها بمقتضى التحصيل الدراسي، ومدى النمو الإبداعي والعاطفي، والتغييرات التي تطرأ على القيم والمواقف والسلوك، والنجاح في سوق العمل..

فالتعريف الذي لا يراعي الإطار المعرفي لجودة التعلم وفق نموذج دولي سائد، قد لا يلقى ترحيبا واسعا، ولعل في ذلك أحد التفسيرات الجوهرية لاختلافات التعاريف التي وضعت لجودة التعليم، ومن هذه التعاريف: " التطابق مع معايير معينة تسعى المؤسسة لتحقيقها لضمان جودة المنتج التعليمي وكذلك العمليات التي يتم من خلالها المنتج".[٥٧] وبأنها " تحقيق احتياجات وتوقعات العملاء أو تجاوزها من خلال الاتصال المباشر بهم، للتعرف على رغباتهم وتوقعاتهم، وهناك عملاء داخل المدرسة هم الطلاب، وعملاء خارج المدرسة هم أولياء الأمور والمجتمع".[٥٨] وبأنها " فلسفة وطريقة تعين مؤسسات التعليم على إحداث تغيير يوفر وضعا تنافسيا أفضل للإنسان المنتج لا داخل مجتمعه الوطني أو القومي فقط بل على مستوى كوني".[٥٩] وبأنها "

مجموعة الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها، بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات، وعمليات، ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة، وكذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة الجوهر- تتفاوت مستويات الجودة".(٦٠) وبأنها " مجموعة العوامل والظروف التي يهيئها النظام التعليمي وقادته من أجل إتقان العمل من المرة الأولى وفي كل مرة، والعمل على تحسين البيئة التعليمية وتهيئة المناخ التربوي الملائم للوصول إلى تحقيق المواطنة الصالحة وبناء جيل قادر على مواكبة ركب الحضارة والاستفادة منها في صنع حضارة أمته".(٦١) وبأنها " معايير عالمية للقياس والاعتراف، والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، واعتبار المستقبل هدفا نسعى إليه، والانتقال من تكريس الماضي والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال التي تتعلم الآن".(٦٢) وبأنها " الكفاءة والفعالية معا، وذلك لأن الكفاءة تعني الاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة من أجل الحصول على نواتج جيدة، والفعالية في أبسط معنيها تعني تحقيق الأهداف والمخرجات".(٦٣)

وعليه، يمكن للباحثة تعريف جودة التعليم على أنها: " **معايير عالمية للقياس والاعتراف، والتطور من ثقافة تعلم الحد الأدنى معرفيا إلى ثقافة التعلم النوعي التنافسي المتقن والمتميز والمتحسن معرفيا باستمرار إعداده الأجيال للمستقبل الذي سيعيشون فيه بفاعلية حضارية، بأقل تكلفة ممكنة**".

٢- فلسفة الجودة الشاملة:

الجودة الشاملة هي فلسفة إدارية جديدة قبل كل شيء، تعبر عن عملية ممتدة لا تنتهي" TQM a never - ending Process " وتشمل كل مكوّن وكل فرد في المؤسسة؛ إذ تهدف إلى إدخالهم في منظومة تحسين الجودة المستمرة، وتركز على تلافي حدوث الأخطاء بالتأكّد من أن الأعمال قد أديت بالصورة الصحيحة، من أول مرة، لضمان جودة المنتج، والارتقاء به بشكل مستمر.(٦٤) لذلك تتعدد صور التطبيق لها بوصفها منهجا ينهض على مجموعة من المرتكزات أو العناصر الأساسية لا يوجد في الأدب الإداري اتفاق على تحديد تلك المرتكزات أو العناصر

الأساسية، كما أن المراجع الدقيق لا يجد خلافا واضحا وجوهريا حول مضامين إدارة الجودة الشاملة في الوقت نفسه. تتبلور وتتضح حدودها في الأسس والمبادئ الآتية:

أ) قيادة التركيز على العميل: تهتم قيادات التعليم بتوحيد الرؤيا والأهداف والاستراتيجيات داخل منظومة التعليم وتهيئة المناخ التعليمي لتحقيق هذه الأهداف من خلال تلبية الاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية لعملائها، وتكافح لتحقيق كل التوقعات. والمقصود بالعميل هنا(الطالب، وولي أمره، والمجتمع وسوق العمل الذي يستوعب الخريجين).[٦٥]

ب) قبول التغيير: باعتباره حقيقة والتعامل مع المتغيرات بدلا من تجاهلها أو محاولة تجنّبها[٦٦]. إنّ الجودة الشاملة تستدعي التغيير في البيئة الثقافية والاستعداد للتخلي عن المركزية، وإعطاء العملاء الداخليين والخارجيين الفرصة الكافية للمشاركة، ولا ريب أن هذا التغيير ليس مشكلة الإدارة العليا، وحسب، ولكنه أيضا مشكلة العملاء جميعهم الذين زرعت في نفوسهم روح الولاء الموهوم للإدارة العليا إلى درجة تقوض العمل بدلا من أن تنميه.[٦٧]

ج) تحقيق التميّز التنافسي: من خلال الاعتراف بالسوق وآلياته باعتباره الأساس في نجاح الإدارة أو فشلها، وقبول أحكامه باعتبارها الفيصل في تقييم أداء الإدارة[٦٨].. وقبول المنافسة كواقع ضروري والسعي إلى تحقيق السبق على المنافسين من خلال خلق التميز[٦٩]. وعليه، فإن هناك ثلاثة مضامير لتحقيق التميز التنافسي: المضمار الداخلي الوطني، والمضمار الإقليمي، والمضمار العالمي، ويقاس كل من المضمارين الوطني والإقليمي بالمضمار العالمي.

د) الشمولية: الجودة هي تلبية رغبات وتوقعات العملاء (الخارجيين والداخليين) أو ما يفوقه، وتبنى في التصميم، والمطابقة له في الصنع من المرة الأولى، وتتجسّد في الأداء. وأساسها نظام المنظمة ككل (المدخلات، والعمليات، والمخرجات)، والتحسين المستمر فيه بما يجعل كل أوجه عمل المنظمة ممتازة.[٧٠]

هـ) العمل الجماعي: يعتبر العمل الجماعي وروح الفريق هي أفضل وسيلة لتحقيق التحسين المستمر في طرائق أداء العمليات. وتقوم الفكرة الأساسية على تعاون الأفراد كافة داخل المدرسة، ويجب على الإدارة أن تعمل على تعبئة خبرات القوى العاملة، وأن تدرك أهمية مقابلة جهود العاملين بالثناء وشعورهم بأهميتهم في العملية التربوية.[٧١]

و) المرونة: يؤكّد هذا المبدأ على الحاجة إلى تقليص الدورات الزمنية (الدورة الزمنية هي الفترة اللازمة لإنجاز الخطوات أو المراحل المتعاقبة لنشاط أو عمل معيّن). إنّ للبعد الزمني أهمية بالغة في أداء الجودة؛ ذلك أنّ السرعة وزيادة المرونة في الاستجابة للعملاء كل عام أصبح عنصرا حاسما في الإدارة. والتحسين المستمر في ذلك المجال يتطلب إعادة تصميم العمليات وإزالة الخطوات غير الضرورية في أي عمل، والاستعمال الأفضل للتكنولوجيا[٧٢]، واستيعاب التكنولوجيا الجديدة والمتجددة كعنصر حاكم لتفكير الإدارة واختياراتها. إضافة إلى رفض القوالب الجامدة والأنماط الثابتة في الهياكل والتنظيمات والأساليب، والمبادي والملمات الكلاسيكية والاستعداد لتقبل مفاهيم ومنطلقات قد تبدو غير معقولة أو منطقية[٧٣].

ز) الشفافية: أو الإدارة بواسطة الحقائق، يؤكّد هذا المفهوم ضرورة اتخاذ القرارات اعتمادا على بيانات ومعلومات وتحليلات موثوق فيها. واتباع المنهج العلمي في حل المشكلات من خلال فرص التحسين.

٤- نماذج عالمية وعربية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم:

شهدت كثير من الدول، عالميا وعربيا، نجاحا في تطوير نظم تعليمها المتنوعة، ومجتمعاتها وبيئات مدارسها المختلفة، وفق مدخل متطلبات الجودة الشاملة ومعاييرها، وقد أدت التجارب إلى استقرار نماذج وتجارب لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، تتم مراجعتها وتحسينها بصورة مستمرة منذ مطلع ١٩٩٠[٧٤]، يمكن تعميمها، أو توطينها، أو الإفادة منها، لوضع معايير ملائمة للتجارب الجديدة. ومن هذه النماذج والتجارب:

أ) نموذج أمريكي : (الاعتماد والتخطيط لتطوير المدرسة : معايير وإجراءات مدارس إداهو) :

هدف النموذج الذي تم تطبيقه في " إداهو" إلى التأكيد على التميز في التعليم بجعل المدارس مسؤولة عن معايير صارمة وعملية تطوير مستمرة. كما صمم لتمكين مديري المدارس من فهم أفضل للخطوات المطلوبة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارسهم، فكل خطوة أو عملية تدفع الأخرى، للحصول على الاعتماد الأكاديمي، حيث يعمل المربون في " إداهو" نحو تقديم بيئة تعلّم قصوى. وهذا بدوره سيمكن الطلاب من الحصول على فرصة أعظم للتحصيل بالمدرسة، كما يحسن من فرصهم ليكونوا أعضاء منتجين في المجتمع بعد الانتهاء من سنوات الدراسة. وقد اعتمد نموذج " إداهو" على خمسة معايير رئيسة، تم تطويرها نتيجة لتشريعات سنّت في ولاية " إداهو" عام ١٩٩٧. ونظرا إلى أهمية معايير هذا النموذج وانتشارها واتساع تأثيرها، وصلاحيتها للمدارس العامة الحكومية والخاصة، ولمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، عمدت الباحثة إلى تدوينها، وهي:(٧٥)

المعيار الأول: الفلسفة / الرؤيا والرسالة والسياسات.

المعيار الثاني: العاملون والتصديقات / (ضمان الجودة) .

المعيار الثالث: المنهج / التدريس / تطوير المدرسة.

المعيار الرابع: المحاسبية / التقييم / المقاييس.

المعيار الخامس: بيئة تعليمية آمنة.

ب) التجربة البريطانية :

تقدم التجربة البريطانية للجودة الشاملة في التعليم نموذجا ناجحا في الاعتماد على نظام التفتيش، وهو من مسؤوليات مكتب المعايير التربوية (Office for Standard in Education OFSTED) وهو جهاز يتبع للملكة مباشرة ويرأسه مفتش ملكي بدرجة وزير (Chief Inspector) وتتضمن مهماته: اختيار طاقم التفتيش وتأهيله وتدريبه وتقويمه، كما تشمل مسؤولياته: وضع برنامج لتفتيش المدارس. وبسبب ازدياد عدد المدارس والحاجة الضرورية للتفتيش، وعدم قدرة مكتب المعايير التربوية القيام بمهام التفتيش في جميع أنحاء المملكة المتحدة ، قررت الحكومة في عام ٢٠٠٠م إنشاء الدولة نظام جديد للتفتيش على المدارس يقوم على إناطة الإشراف العام على التفتيش وتدريب المفتشين لمكتب المعايير التربوية، بينما تتمّ عمليات التفتيش

من خلال ثلاث مؤسسات خارجية وبإشراف مباشر من مكتب المعايير التربوية والذي أصبح مسماه الهيئة البريطانية للرقابة والتفتيش على المدارس وبنفس المسمى السابق OFSTED (www.ofsted.gov.uk) وهذه المؤسسات هي: CFBT، و TRIBAL و SERCO.(٧٦) والتفتيش نظام تاريخي ورائد للتقويم والمتابعة والمحاسبية تطبقه جميع المؤسسات المعنية بالتخطيط للتعليم في بريطانيا، وكثيراً من دول العالم المتقدمة مثل هولندا وسنغافورة وهونغ كونغ ونيوزلندا، ويطبق اختياريا في بعض الدول مثل فنلندا، وبدأت المملكة المتحدة تطبق هذا النظام من عام ١٩٤٥م ثم ألغته عام ١٩٩٢م بعد مناقشات عامة، ولكن بعد أن تبينت لها الآثار السلبية لعملية الإلغاء، والتي انعكست بصورة جلية في تدني مستوى الأداء، وفي ضعف المدارس وفشلها في تحقيق الجودة المنشودة في المدارس أعادته للتطبيق مرة أخرى عام ١٩٩٥م. وللتفتيش في إنجلترا آثار إيجابية في تطوير وترقية العمل بالمدارس ورفع المستوى التحصيلي للتلاميذ ، فهو يعكس صورة علمية دقيقة عن الأداء في المدارس الحكومية، ويبرز نقاط القوة وأساليب تعزيزها والنقاط السلبية وأساليب معالجتها، من خلال تقارير موثقة علمية يتاح للأولياء أمور التلاميذ ومجالس إدارات المدارس والمعلمون استعراضها ورؤيتها من زواياها المختلفة، من أجل الاستئناس بآرائهم ومقترحاتهم في تحسين الأداء المدرسي وتطويره. ولاشك أن المراقبة والمتابعة المستمرة، بجانب التدريب والتقويم والتحفيز، تثمر جميعها في الارتفاع بمستوى عملية التدريس، والنظام التعليمي برمته.(٧٧) ويمكن إيجاز عمليات التفتيش بصفة عامة في: نوعية التعليم، والمستويات، وتحصيل الطلاب مقارنة بالمستوى المعياري، والسلوكيات الروحية والأخلاقية في المدرسة، ونمو التلاميذ في الناحيتين الاجتماعية والوطنية، وكفاءة التعليم في المدرسة، وتدبير موارد المدرسة وإدارة الميزانية بدقة وفعالية، وتطوير ثقافة التلاميذ وما إلى ذلك. كما يهدف نظام التفتيش على المدارس في انجلترا إلى ضمان الجودة لدى مستوى الدراسة مما يؤدي إلى تحسين مستوى أداء المدارس والارتقاء بالنتائج العامة للأطفال والطلاب إلى سن الثامنة عشرة بما في ذلك مستوى رفاهيتهم، من خلال تقييم أداء المدرسة في عموم جوانب المسؤوليات المناطة بها، وتحديد القضايا اللازمة للتدخل بما يتيح للمدرسة تحسين وضعها من خلال البحث عن شريك التحسين حيث أن مكاتب التفتيش لا تملك الوقت أو الموارد للنهوض بدور المشارك في عملية التطوير والتي تعقب عملية

التفتيش باستثناء الزيارات التفتيشية لمتابعة التقدم الذي تحرزه المدرسة وقد شهدت السنوات السبع الماضية اهتماما غير مسبوق بالتفتيش في انجلترا فقد أكدت الدراسات أن التقييم عنصرا أساسي في كل السياسات الاستراتيجية الرامية للارتقاء بجودة التعليم

ج) التجـربـة السعـوديـة:

في التعليم قبل الجامعي، تتولى وزارة التربية والتعليم، بالمملكة العربية السعودية، بواسطة مركز الملك فهد بن عبد العزيز للجودة، تطبيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم قبل الجامعي وضمانها، وقد أصدر المركز دليل " معايير أفضل الممارسات في جودة التعليم المدرسي"[٧٨] وينطوي على ٢٢ ممارسة رئيسة، لكل ممارسة عدّة معايير، ولكل معيار دليل أو أكثر من الوثائق. وهي مقسومة مناصفة على مجموعتين الأولى: " **أفضل الممارسات في العمليات الإدارية**".[٧٩] والثانية: " **أفضل الممارسات في العمليات التعليمية للمدرسة**".[٨٠] والجدول الآتي رقم (١٥) يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٥)

معايير أفضل الممارسات للتعليم ما قبل الجامعي في التجربة السعودية

م	مجالات العمليات الإدارية المدرسية / مجال الممارسة	عدد المعايير	الدليل ترفق المدرسة	م	مجالات العمليات التعليمية / مجال الممارسة	عدد المعايير	الدليل ترفق المدرسة
١	التخطيط	٥		١٢	مشاركة الطلاب في العملية التعليمية	٥	
٢	صنع القرار	٤		١٣	تنوع طرائق التعليم	٤	
٣	تقويم الأداء	٣		١٤	بيئة التعليم والتعلم	٥	
٤	التقييم المتبادل	٥		١٥	مشاركة أولياء الأمور	٥	
٥	التحفيز	٤		١٦	القيم	٧	
٦	تشجيع الإبداع	٦		١٧	رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة	٧	
٧	استخدام التقنيات الحديثة	٧		١٨	استخدام التقنية الحديثة	٦	
٨	التنمية المهنية	٥		١٩	تنمية المهارات والمواهب.	٨	
٩	المقصف المدرسي	٧		٢٠	تقدير ذات الطالب	٥	
١٠	المجتمع المحلي	٧		٢١	تحسين التحصيل الدراسي	٨	
١١	استثمار الإمكانات المتاحة	٦		٢٢	الأنشطة غير الصفية	٦	
	مجموع المعايير	٥٩			مجموع المعايير	٦٦	
	مجمـــوع المعـــايـير	١٢٥					

د) التجـــربـــة المصـــريـــة:

بدأت إدارة الجودة الشاملة في جمهورية مصر العربية بقوة مؤسساتية ظاهرة، حيث " اهتمت السلطة التعليمية في مصر بوضع معايير قومية للتعليم كعمل إصلاحي كبير في مجال التقويم الذي يفرض نفسه كمدخل لإصلاح النظام التعليمي في جميع مجالاته وجوانبها".[٨١] وهو إصلاح متمركز على المدرسة،٨٢ ففي " عام ٢٠٠٣ طرحت وزارة التربية والتعليم وثيقة للمعايير القومية للتعليم من منظور عالمي مقارن، تضمّن معايير ومؤشرات للأداء التربوي في مجالات خمسة هي: المدرسة الفعالة، والمعلم، والإدارة المتميزة، والمشاركة المجتمعية، والمنهج ونواتج التعليم، بهدف تحقيق الجودة الشاملة في التعليم في مصر، وذلك باعتبار المعايير القومية محددة لمستويات الجودة المنشودة في منظومة التعليم والتعلم بكل عناصرها، كما أنشأت لجنة الاعتماد التربوي والتي تختص بإدارة عملية منح الاعتماد للهيئات والمؤسسات غير الحكومية التي تقوم باستخدام المعايير القومية للتعليم في تقويم المجالس، وتختص كذلك في متابعة الإجراءات والممارسات التي تقوم بها هذه الهيئات بشأن الاعتماد التربوي للمدارس ".[٨٣] وفي عام ٢٠٠٦ صدر قانون رقم ٨٢، ثم صدر القرار الجمهوري رقم ٢٥ لسنة ٢٠٠٧، وتم تأسيس " الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد". والهيئة تتمتع بالاستقلالية ولها الشخصية الاعتبارية العامة، وتتبع رئيس مجلس الوزراء، ويكون مقرها مدينة القاهرة ،[٨٤] تتكون الهيئة من عدة قطاعات منها التعليم العالي، ومنها التعليم ما قبل الجامعي الذي يهم البحث التركيز عليه. حيث أعدت الهيئة بمشاركة خبراء في المؤسسات التعليمية أدلة الاعتماد المدرسي المتنوعة و" خرجت ٣١٤ من المراجعين المعتمدين لمؤسسات التعليم قبل الجامعي".[٨٥] ويتم تطوير المدارس في مصر في ضوء معايير الجودة على ٦ مراحل، ولكل مرحلة خطواتها[٨٦]، وهي (١- التهيئة والاستعداد. ٢- التقييم الذاتي للمدرسة. ٣- تحديد أولويات التطوير. ٤- تصميم الخطة الإجرائية لتطوير المدرسة. ٥- تنفيذ وإدارة الخطة الإجرائية للتطوير المدرسي. ٦- إعداد التقارير عن النتائج المتحققة). والجدول الآتي رقم (١) يوضح المجالين الرئيسين، والمجالات الفرعية، و المعايير، وعدد المؤشرات:[٨٧]

الجدول رقم (١)

المجالان الرئيسان، والمجالات الفرعية، والمعايير، وعدد المؤشرات في التجربة المصرية

المجال الرئيسي	المجالات الفرعية	المعايير	عدد المؤشرات
القدرة المؤسسية	المجال الأول: رؤيا المؤسسة ورسالتها	المعيار الأول: رؤيا المدرسة.	١
		المعيار الثاني: رسالة المؤسسة.	١
	المجال الثاني: الحوكمة والقيادة	المعيار الأول: توافر نظام للحوكمة الرشيدة.	٣
		المعيار الثاني: دعم مجتمع التعلم	٢
	المجال الثالث: الموارد البشرية والمادية	المعيار الأول: توظيف الموارد البشرية، وتنميتها.	٢
		المعيار الثاني: توافر مبنى مدرسي يستوفي المواصفات التربوية	٢
		المعيار الثالث: توظيف الموارد المادية والمالية لدعم عمليتي التعليم والتعلم.	٢
	المجال الرابع: المشاركة المجتمعية	المعيار الأول: توافر شراكة فعالة بين المؤسسة والأسرة والمجتمع المحلي.	٢
	المجال الخامس: توكيد الجودة والمساءلة	المعيار الأول: النظام الداخلي لضمان الجودة.	٢
		المعيار الثاني: التقويم الذاتي والتحسين المستمر.	٢
الفاعلية التعليمية	المجال السادس: المتعلم	المعيار الأول: نواتج التعلم المستهدفة.	٥
		المعيار الثاني: التمكن من المهارات العامة.	٣
		المعيار الثالث: اكتساب جوانب وجدانية إيجابية.	٢
	المجال السابع: المعلم	المعيار الأول: التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم.	١
		المعيار الثاني: تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم.	٤
		المعيار الثالث: استخدام أساليب تقويم فعالة.	٢
		المعيار الرابع: ممارسة أنشطة مهنية فعالة.	٢
	المجال الثامن: المنهج المدرسي.	المعيار الأول: توفر ممارسات داعمة للمنهج.	٥
		المعيار الثاني: توافر أنشطة تربوية لا صفية فعالة.	١
	المجال التاسع: المناخ التربوي.	المعيار الأول: توفر بيئة داعمة للتعليم والتعلم.	٢
		المعيار الثاني: توافر بيئة مؤثرة في العلاقات المؤسسية، والقيم	٣
المجموع	٩ مجالات فرعية	٢١ معيارا	٤٩ مؤشرا

إن المقارنة بين النماذج والتجارب السابقة تبيّن أن هناك اتفاقا كبيرا في المحتويات النظرية الأساسية وأهدافها، بصرف النظر عن استخدام مصطلحات مختلفة للتوصيف، كالمجالات الرئيسة

والفرعية، أو الممارسات الرئيسة والفرعية، أو المحاور الرئيسة والفرعية، أو المعايير، أو المؤشرات، أو الأدلة.. وربما يعود ذلك إلى رغبة المؤسسات المعنية في التميز عن بعضها بعضا، وإلى اختلاف دلالة سياقات المصطلحات في السياقات اللغوية المحلية السائدة للتعبير عن التجارب التربوية- التعليمية الوطنية المختلفة بحسب المجتمعات عملا على أن تكون الصيغ واضحة دقيقة لتجنب سوء الفهم، مما يؤدي إلى الوقوع في بعض الأخطاء، وزيادة التكلفة.

٥- نموذج مقترح لتطوير مدارس التربية الخاصة بالكويت في ضوء النماذج العالمية والعربية لمعايير الجودة الشاملة:

بناء على ما سبق تقترح الباحثة نموذجا متصورا لتطوير مدارس التربية الخاصة بالكويت في ضوء النماذج العالمية والعربية لمعايير الجودة الشاملة. ويمكن تقسيم معالم هذا التصور إلى ما يأتي:

أ) أسس التصور المقترح:

ينهض هذا النموذج على عدة أسس هي:

- منطلقات واعتبارات: تمثل أسسا تأصيلية ملحة تساعد مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت على مواجهة التحديات المطروحة عليها، تقوم على توطين الجودة الشاملة في التعليم بما يتلاءم مع خصائص المجتمع الكويتي الاقتصادية والاجتماعية والفكرية والتعليمية من جهة، وخصائص مدارس التربية الخاصة من جهة ثانية. وأهم هذه المنطلقات والاعتبارات:
  - الانطلاق من فلسفة مبادئ أصول التربية الوطنية الكويتية.
  - مراعاة حقوق الطلاب ذوي الإعاقة بعامة، وحقوقهم في التعليم والتعلم بخاصة، وفق المعايير الدولية التي توافق عليها المجتمع الدولي، وأقرتها المؤتمرات الدولية ومنظمات الدول العربية، ووافقت عليها دولة الكويت.
  - مراعاة ما أنجزته الدول الإقليمية والدول المتقدمة، ومنظمات الأمم المتحدة المعنية، وما صدر عن هذه الأطراف من أدبيات ووثائق ومعايير ذات علاقة بمتطلبات الجودة الشاملة.

- تقدير ما قدمه نظام التعليم ووزارة التربية بدولة الكويت من منجزات تربوية وتعليمية، لمدارس التربية الخاصة؛ للبناء عليها.
- مراعاة النظام التعليمي المركزي بدولة الكويت، من جانب، وتوفير هامش من اللامركزية الإدارية كاف للتحكم في متطلبات تطبيق التصور في ظل النظام المركزي، بأقل مقاومة ممكنة

- **الرؤيا:**" ريادة وتميّز في تطوير مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت لتقدم خدمات التعليم النوعي التي يحتاجها كل طالب من ذوي الإعاقة وترضي جميع المستفيدين وفق المعايير الوطنية والدولية ويحتذى بها ".
- **الرسالة:**" نعمل على تطوير مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت لتحقيق خدمات التعليم النوعي التي تلبي احتياجات كل طالب من ذوي الإعاقة وتحقق رضا جميع المستفيدين منها وفق المعايير الوطنية والدولية.".
- **الأهداف:** الهدف الرئيس من التصور المقترح هو: " تطوير مدارس التربية الخاصة بالكويت في ضوء النماذج العالمية والعربية لمعايير الجودة الشاملة ". وينبثق عن هذا الهدف الرئيس عشرة أهداف فرعية، هي:
  - تطوير مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت في ظل فلسفة الجودة الشاملة .
  - تطوير المباني المدرسية والوصول في ظل المواصفات العالمية والإقليمية لتحقيق كل معايير الأمن والسلامة.
  - تطوير تعليم وتعلم الطلاب ذوي الإعاقة، واعتبارهم المستفيد الرئيس من كل الخدمات التي تقدمها المدرسة.
  - تطوير المعلمين في مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت من خلال معايير الاختيار الخاصة، والتدريب المستمر، والتنمية المهنية، والتنمية الذاتية، والحفز الكافي، من خلال فرق الجودة، وثقافة الجودة في المدرسة.
  - تطوير المنهج المدرسي على مبدأ لكل طالب ما يلائمه من محتوى وأساليب وأجهزة وأنشطة.

- تطوير الموارد البشرية من العاملين في مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت من خلال معايير الاختيار الخاصة، والتدريب المستمر، والتنمية المهنية، والتنمية الذاتية، والحفز الكافي، من خلال فرق الجودة، وثقافة الجودة.
- تطوير الموارد المالية من خلال استثمار أمثل لمخصصات مدارس التربية الخاصة والاتصال المباشر مع منظمات المجتمع المدني والشخصيات ومرجعيات المجتمع المحلي، وتطوير نظم المحاسبية.
- تطوير العلاقات المجتمعية من خلال مشاركة أولياء الأمور، والجهات والأطراف الداعمة في اتخاذ القرارات، والأنشطة المشتركة.
- تطوير أدوات التوثيق والمراجعة والضبط والمساءلة وطرائقها.

ب) محاور التصور المقترح ومعاييرها:

قوم التصور المقترح على (١٠) عشرة محاور رئيسة، توفر الحد الأدنى من المتطلبات الرئيسة للجودة الشاملة في مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت:

- المحور الأول: الإدارة المدرسية.
- المحور الثاني: المبنى المدرسي والوصول الشامل.
- المحور الثالث: المتعلم.
- المحور الرابع: المعلم.
- المحور الخامس: المنهج المدرسي.
- المحور السادس: محور الأنشطة المدرسية.
- المحور السابع: الموارد البشرية.
- المحور الثامن: الموارد المالية والمادية.
- المحور التاسع: العلاقات المجتمعية.
- المحور العاشر: التوثيق والتطوير والتحسين.

ج) مراحل تطبيق التصور المقترح:

حضور مبادئ الجودة الشاملة وأدواتها التي رسخها علماء الجودة خلال تطبيق المراحل بعامة، وحضور مبدأين رئيسين منها، هما: مبدأ المعيب الصفري: الانطلاق في تطبيق أي مرحلة من المراحل دون أخطاء، وأن يتم تصحيح الخطأ لحظة ظهوره. سواء بادر بها شخص واحد، أو أكثر. ومبدأ التدريب الدائم. إضافة إلى حضور عجلة الجودة: (خطط – نفذ – قيم – باشر).

- التمهيد للجودة: (المدة ١٢ أسبوعا مرحلة خاصة بإدارة الجودة).
- التشكيل والتدريب: (المدة ١٢ أسبوعا).
- إعداد سجلات الجودة: (المدة ١٢ اسبوعا).
- وضع الرؤى والرسائل والأهداف والقيم: (المدة (٢) أسبوعان)
- التدريب على مبادئ الجودة، والتطوير، والتغيير، والتخطيط الاستراتيجي ووضع الخطة الاستراتيجية للمدرسة للعام الدراسي القادم: (المدة (١٠) أسابيع).
- التطبيق. تبدأ من بداية العام الدراسي.

مـــــراجـــــع البحـــــث

١- الأمم المتحدة: **اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة** . A/RES/61/106 . (2006).

٢ – اليونسكو: **إعلان نيودلهي**. باريس، (٢٠١٥). ص: ١.

٣ – الأمم المتحدة، المفوضية السامية لحقوق الإنسان، والاتحاد البرلماني الدولي: **من الاستثناء إلى المساواة إعمال حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، دليل البرلمانيين بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول المرتبط بها**. جنيف، (٢٠٠٧). ص: ١.

٤ – الأمم المتحدة، الإسكوا، وجامعة الدول العربية: الإعاقة في المنطقة العربية لمحة عامة. بيروت، (٢٠١٤). ص: ١٠.

٥ – المجلس العربي للطفولة والتنمية: **حقوق الأطفال ذوي الإعاقة**. القاهرة، (٢٠١٢).

٦ – موقع: https://ar.wikipedia.org/wiki/ (٢٠١٧/٢/٢٣).

٧ – الأمم المتحدة، الإسكوا، وجامعة الدول العربية: **الإعاقة في المنطقة العربية لمحة عامة**. مرجع سابق. ص: ١٠.

٨ – دولة الكويت: **التقرير الأولي لدولة الكويت بشأن تنفيذ اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة المقدم إلى اللجنة عام ٢٠١٥ بموجب الفقرة (١) من المادة ٣٥**. دولة الكويت، (٢٠١٥). ص: ٢.

٩ – المرجع السابق .ص: ٤ .

١٠- وزارة التربية: **المجموعة الإحصائية للتعليم** . الكويت، (٢٠١٢-٢٠١٣). ص: ١٥١.

١١ – المرجع السابق. ص: ١٨٠.

١٢ – ينظر:

- المؤتمرات العربية الدولية الأول والثاني والثالث والرابع والخامس لضمان جودة التعليم العالي، (IACQA).
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: مؤتمر " **نحو نقلة نوعية في التعليم العالي**"، المنعقد بتاريخ ٢٥ مايو ٢٠١٥، في جامعة القاهرة.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: المؤتمر الدولي الثالث لجودة التعليم " **التعلم من أجل الحاضر والمستقبل**" المنعقد بتاريخ ١٧-١٨ من أبريل ٢٠١٦، في فندق كونراد. القاهرة.

١٣ – أحمد بدح، وباسم الحوامدة: " درجة تطبيق مواصفات المنظمة الدولية للقياس (ISO 9001: 2000) في المدارس الأردنية المطبقة فيها". **مجلة دراسات، العلوم التربوية**. الأردن. المجلد (٤١٠)، ملحق (٣). ٢٠١٣م. ص ص: ٨٨٧-٩٠٣.

- ليلى العساف، وخالد الصرايرة: " نموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة". **مجلة جامعة دمشق**. دمشق. المجلد (٢٧)، العدد (٣+٤). (٢٠١١م)، ص ص: ٥٨٩-٦٤٥.
- راتب حمادنة: " أثر تطبيق معايير ضمان الجودة وأساليب التقويم الحديثة في تطور التفكير الإبداعي". **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**. الأردن. المجلد (٣)، العدد(١٢). (٢٠١٤م)، ص ص: ٢١٩-٢٣٢.

١٤ اليونسكو: **الإعلان العالمي حول التربية للجميع**. ط ٢. المؤتمر العالمي حول" **التربية للجميع**". من ٥- ٨ آذار/ مارس ١٩٩٠. جومتيين، تايلاند. باريس، (١٩٩٥). ص: ٣.

١٥ – رئيس مجلس الوزراء: **قانون رقم (٨) لسنة ٢٠١٠م. بشأن ذوي الإعاقة**. الكويت، (٢٠١٠)، المادة الأولى.

١٦ – عبد اللطيف عبد الله العارفة، وأحمد عبد الله قران: " معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المسؤولين والمشرفين التربويين ومديري المدارس في منطقة الباحة التعليمية". بحث مقدم إلى **اللقاء السنوي الرابع عشر " الجودة في التعليم العام"**، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) **مجلة جامعة الملك سعود**، ١٥-١٦ مايو، بريدة، القصيم، (٢٠٠٧). ص ص: ١٣-٧٠.

17- Sui-Cbu Ho, Esters. :" Social Disparity of Family Involvement in Hong Kong". **Effect of Family Resources and Family Net Work Community School. Journal,** Vol.16,No.2. (2006).

١٨ – مشعل محمد الملهوف: "مستوى وعي القادة التربويين للجودة في المناطق التعليمية بالكويت، ودرجة استعدادهم لتقبلها". رسالة **ماجستير** غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن. (٢٠٠٨).

١٩ – منيرة القطان: " تقييم مستوى الخدمات الارشادية المقدمة لطلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظرهم". **المجلة الدولية التربوية المتخصصة** ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، مجلد (٥)، العدد(٦)، حزيران/ يونيو. الإمارات العربية المتحدة، (٢٠١٦). ص ص: ١– ٢٩ .

٢٠ – ليلى العساف، و خالد أحمد الصرايرة: " نموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة". **مجلة جامعة دمشق**. المجلد (٢٧)، العدد (٣+٤). سوريا. (٢٠١١م)، ص ص: ٥٨٩–٦٤٥.

٢١ – عبد المحسن عايض القحطاني: " قياس واقع الرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التربية الخاصة الحكومية بدولة الكويت: دراسة في التحليل العاملي والتنبؤ والتباين". **المجلة التربوية**. مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت. المجلد (٢٦)، العدد (١٠١). سبتمبر، الكويت، (٢٠١١). ص ص: ١٥–٤٩.

٢٢ – عبد المحسن عايض القحطاني، وفهد عبد الله الخرّي: " دور القيادة الإدارية في إدارة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في مجالات توظيف التكنولوجيا ". **مجلة التربية**، مجلس النشر العلمي – جامعة الكويت، مجلد (٢٧)، العدد (٢). يونيو، الكويت، (٢٠١٣). ص ص: ٧٢–١١٤.

٢٣ – رضا فاروق حافظ سيد، و داليا طه محمود يوسف: " تصور مقترح لمعايير الجودة بإدارة التربية الخاصة بمصر في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة". بحث مقدم إلى **المؤتمر الدولي الأول للإعاقة " العمل مع المعاقين بين الواقع والمأمول"**. الذي نظمه المركز العربي لحقوق الإنسان، ١٦–١٧ أغسطس، بالديوان العام لمحافظة حلوان. (٢٠١٤).

٢٤ – وليد محمود محمد السيد: " مدى ملاءمة مباني المدارس المستقلة بدولة قطر لذوي الإعاقة الحركية (دراسة تقويمية في ضوء معايير الجودة)". بحث مقدم إلى **الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة** من ٣٠ مارس-٢ أبريل، ٢٠١٥./ ١٠-١٣ جماد الثانية ١٤٣٦هـ، قطر، (٢٠١٥).

25 -Salazar , P. (2007). The professional Development Needs of Rural high school Principals : A Seven –state .**Study The Rural Educator** , 8(3), p.p:20-27.

26-Cheung. T. C. and Yipping, W. (2008). The feasibility of implementing total quality management principles in Chinese education: Chinese educators, perspectives .**Educational planning**, 2 (17).p.p: 10-22.

٢٧ – الأمم المتحدة، الجمعية العامة، مجلس حقوق الإنسان: **دراسة مواضيعية عن حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم**. ص ص: ٢٦- ٥٤.

٢٨ – اليونسكو. **المؤتمر العام، الدورة الثامنة والثلاثون**. باريس، (38C/48 22/7/2015) . ص: ٣.

٢٩ – رئاسة مجلس الوزراء: **قانون رقم (٨) لسنة ٢٠١٠م. في شأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والمذكرة الإيضاحية**، الكويت (٢٠١٠).

٣٠ – وزارة التربية، إدارة التخطيط، مراقبة متابعة التغييرات البيئية : **المجموعة الإحصائية للتعليم**، الكويت (٢٠١٢-٢٠١٣م.).

٣١ – موقع وزارة التربية http://www.moe.edu.kw/SitePages/archive.aspx . (٢٠١٦/١٢/٥). عقدت وزارة التربية في الكويت ثلاثة مؤتمرات دولية تربوية للجودة الشاملة في التعليم: الأول: من ٥-٧ كانون الثاني / يناير ٢٠١٠م " **حول المفهوم العام للجودة**"، والثاني: من) ١٠-١٢ //كانون الثاني/يناير ٢٠١٢م " حول المناهج الدراسية"، والثالث من ١١- ١٢ آذار/ مارس ٢٠١٥م " **نحو إدارة مدرسية متميزة**" .

٣٢ – موقع الجمعية الخليجية للإعاقة http://www.gds-multaga.com/ (٢٠١٦/١٢/٥).
حضر ممثلو الكويت ١٥ لقاء للجمعية الخليجية للإعاقة كان آخرها بتاريخ ٣٠ مارس-٢أبريل ٢٠١٥م، المنعقد في الدوحة في قطر.

٣٣ – مشعل محمد الملهوف: "مستوى وعي القادة التربويين للجودة في المناطق التعليمية بالكويت، ودرجة استعدادهم لتقبلها". رسالة **ماجستير** غير منشورة. مرجع سابق.

٣٤ – معصومة المطيري، وعواد الغريبه: " تأثير برنامج إرشادي نفسي على مفهوم الذات لدى المعوقات حركيا بدولة الكويت". **مجلة العلوم الاجتماعية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد ٣٧، العدد ١، الكويت، (٢٠٠٩). ص ص: ٣٩-٧٢.

٣٥ – حسين محمد طاهر، و أحمد غلوم أشكناني: " مدى التفاعل بين المعلم والاختصاصي النفسي في مدارس التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت ".**المجلة التربوية**. مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد (٢٣)، العدد (١٩٢)، الكويت،(٢٠٠٩). ص ص ٤٩ – ٨٩.

٣٦ – عبد المحسن عايض القحطاني: " قياس واقع الرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التربية الخاصة الحكومية بدولة الكويت: دراسة في التحليل العاملي والتنبؤ والتباين". **المجلة التربوية**. مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد (٢٦)، العدد (١٠١). سبتمبر، الكويت، (٢٠١١). ص ص: ١٥-٤٩.

٣٧ – وزارة التربية. موقع نظام تقرير الكفاءة.
http://www.moe.edu.kw/SitePages/Competency_Manual.aspx
(٢٠١٦/١٢٥)

٣٨ – سعاد الفارس (مدير عام إدارة التربية مدارس الخاصة سابقا) **مقابلة مع جريدة الطليعة الإلكترونية** *http://altaleea.com/?p=4746* (٢٠١٥/٣/٦).

٣٩ – اليونسكو: **نحو تحقيق التعليم للجميع " ضرورة ضمان الجودة " ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع**. باريس، (٢٠٠٥).

٤٠ – ينظر:

- أحمد محمد إبراهيم: **تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس**، طبعة مزيدة ومنقحة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر. ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م. ص:٧.
- حسين البيلاوي، وسلامة عبد العظيم حسين: **إدارة المعرفة مستقبل التعليم في مجتمع المعرفة**، الدار الصولتية للتربية، الرياض، السعودية، (١٤٢٦هـ). ص: ٣٣٣.

٤١ – المرجع السابق. ص: ٩١.

٤٢ – دولة قطر. **قانون رقم ٢/٢٠٠٤م** . مادة (١).

٤٣ – أحمد إبراهيم أحمد: **تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس**. مرجع سابق. ص: ١٩.

٤٤ – اليونسكو: **نحو تحقيق التعليم للجميع " ضرورة ضمان الجودة" ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع**. فرنسا، (٢٠٠٥). ص: ٢/٢.

٤٥ – تيسير مفلح كوافحة، وعمر فواز عبد العزيز: **مقدمة في التربية الخاصة**. دار المسيرة، عمان، الأردن، (٢٠١٠). ص:١٥-١٦.

٤٦ – جلال عبد الله محمد: " أثر وجود معايير الجودة في ضمان تطبيق إدارة الجودة الشاملة : دراسة تحليلية لآراء عينة من منتسبي المعهد التقني في السليمانية". بحث مقدم إلى **المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان الجودة في التعليم العلي**، ٣-٥ مارس. الشارقة (٢٠١٥). ص: ١٠-٢٠.

47- Ishi Kawa, K. : (1985).**what is Total Quality Control ? the Japanese Way , Translated by David Lu** , London : Prentice –Hall International . (1985). p:45 .

48 – Ciampa, Dan. : **Total quality: A Users Guide for Implementation.** Addison- Wesley, (1991). P: 9.

49 - Tunks, Roger. : **Fast Track to Quality** . McGraw-Hill. (1992). p: 4.

50- Oakland, J. S.: **Total Quality Management : Text with Cases . butterworth .Heinemann** , Oxford , UK . (2001). P: 1.

51 – Heizer , Jay Render , Barry : **Operations Management** , Prentice – Hall , 2001

52- Marsh, j. : **The Quality Toolkit Readings** .IFS International. (1992) .P: 15.

53- Davies Brent and Ellison Lina, **School Leadership** for the 21st Century , Rout Legs London.,1998.

٥٤ – اتحاد الجامعات العربية، اللجنة العلمية لكليات التربية: **دليل معايير جودة كليات التربية في الجامعات العربية**. منشورات الجمعية. كلية التربية، دمشق. (٢٠١١). ص: ١١.

٥٥ – اليونسكو: **جودة التعليم، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع**. باريس، فرنسا، (٢٠٠٥). ص ٢٩-٤٣

٥٦ – الأمم المتحدة: **اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة**. مرجع سابق.

٥٧ – أحمد إبراهيم أحمد: تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس. مرجع سابق. (٢٠١٣). ص: ١٩.

٥٨ – حسين البيلاوي، وسلامة حسين: إدارة المعرفة مستقبل التعليم في مجتمع المعرفة. مرجع سابق. (٢٠٠٦). ص: ٣٣٤.

٥٩ – محمود كامل الناقة: " ندوة الجودة الشاملة في التعليم المصري" خلال المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر ١٢-١٣ مارس. بعنوان: الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة. جامعة حلوان. كلية التربية. مصر (٢٠١٣). ص: ٥٧.

٦٠ – فتحي درويش عشيبة: " الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري- دراسة تحليلية". مجلة اتحاد الجامعات العربية. العدد المتخصص (٣). مصر. (٢٠٠٠). ص ص: ٥٢٠-٥٦٦.

٦١ – عبد اللطيف عبد الله العارفة، وأحمد عبد الله قران: " الجودة في التعليم العام". بحث مقدم إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، المنعقد في ١٥-١٦مايو . ٢٠٠٧. مركز الملك خالد الحضاري، الربوة- القصيم، السعودية. (٢٠٠٧). ص ص: ١٥-٦٩.

٦٢ – خالد محمد الزواوي: الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي. مجموعة النيل العربية، القاهرة، مصر. (٢٠٠٣). ص: ٣٤.

٦٣ – صالح ناصر عليمات: إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية. مرجع سابق، ص: ١٦.

٦٤ – حسن البيلاوي، وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الأداء الأسس والتطبيقات. تحرير: رشدي أحمد طعيمة، دار المسيرة، عمان، الأردن. (٢٠٠٦). ص:٢٨.

٦٥ – المرجع السابق. ص: ٢٨.

٦٦ – أحمد إبراهيم أحمد: تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس. مرجع سابق. ص: ١٩٩.

٦٧ – حصة محمد صادق: " مدى توافر قيم ثقافة الجودة في جامعة قطر: دراسة استطلاعية عينة من أعضاء هيئة التدريس". بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر لكلية

التربية بجامعة حلوان. **الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة**. ١٢-١٣ مارس ٢٠٠٣م. كتاب الندوات والبحوث. ص ص: ٥٣٩-٥٧٩

٦٨ - أحمد إبراهيم أحمد: **تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس**. مرجع سابق. ص: ١٩٩.

٦٩ - المرجع السابق. ص: ٢٠٠.

٧٠ - عبد الله الطائي، وعيسى قتادة: **إدارة الجودة الشاملة**. مرجع سابق. ص: ٧٧

٧١ - حسن البيلاوي، وسلامة عبد العظيم حسين: إدارة المعرفة مستقبل التعليم في مجتمع المعرفة. مرجع سابق، ص : ٣٤٢.

٧٢ - عبد الله الطائي، وعيسى قتادة: **إدارة الجودة الشاملة**. مرجع سابق. ص: ٣٦٢.

٧٣ - أحمد إبراهيم أحمد: **تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس**. مرجع سابق. ص: ٢٠٠.

٧٤ - سوزان محمد المهدي: " التجارب العالمية والعربية في إدارة نظم الاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي وإمكانية الإفادة منها في مصر". بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي (الدولي الأول- العربي الرابع) في مصر والعالم العربي " الواقع والمأمول" في الفترة من ٨-٩ أبريل، كلية التربية النوعية بالمنصورة. مصر. (٢٠٠٩). ص ص: ٨٩-١٠١.

75 - Howard, Marilyn & Mauer, Carolyn & Page, Shannon, Accreditation and School Improvement Planning, **Idaho stste Department of Education**. 22 August, (2001), pp: 1-19.

٧٦ - سعد أحمد معجب الزهراني: " **من نظم الجودة الشاملة في مجالي التربية والتعليم بالمملكة المتحدة (بريطانيا)**. مدونة الأكاديمية العربية للتعليم الإلكتروني والتد ريب. الموقع http://www.elearning-arab-academy (٢٠١٧/١/٧).

٧٧ - المرجع السابق.

٧٨ - وزارة التربية والتعليم، مركز الملك فهد بن عبد العزيز للجودة: **معايير أفضل الممارسات في جودة التعليم المدرسي**. إصدار ١، الرياض، (٢٠١١).

٧٩ – المرجع السابق. ص: ٢٥-٣٨.

٨٠ – المرجع السابق. ص: ٣٩- ٥٢.

٨١ – كلية التربية: " الإصلاح التربوي ضروراته- فعالياته- معوقاته". ورقة مقدمة إلى **المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة** بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة. ٢-٣ أكتوبر (٢٠٠٤). جامعة المنصورة، مصر. ص ص: ٥-٤٣.

٨٢ – سعيد أحمد سليمان، وآخرون: **دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية.** مرجع سابق. (٢٠٠٦). ص:٨-٩.

٨٣ – عبد العظيم السعيد مصطفي: " معايير الجودة والاعتماد في التعليم المصري في ضوء خبرات بعض الدول (تصور مقترح). **المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر (العربي السادس)**، جامعة عين شمس ٢٥-٢٦ نوفمبر، القاهرة. (٢٠٠٧). ض: ٢٦٢-٢٦٣.

٨٤ – موقع الهيئة القومية http://naqaae.eg/ (٢٠١٦/٨/٧).

٨٥ – عبد العظيم السعيد مصطفى: " الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم في مصر وبعض الدول العربية والأجنبية (دراسة تحليلية) ". بحث مقدم إلى **المؤتمر السنوي (الدولي الأول- العربي الرابع) في مصر والعالم العربي " الواقع والمأمول"** في الفترة من ٨-٩ أبريل، كلية التربية النوعية بالمنصورة. مصر. (٢٠٠٩). ص ص: ١٥-٦٢.

٨٦ – سعيد أحمد سليمان، وآخرون: **دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية.** مرجع سابق. مرجع سابق، ص: ١٤.

٨٧ – الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: **وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي وثيقة التعليم الأساسي.** مرجع سابق، ص: ١٨.