درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة أم القرى

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى تقدير درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من(٣٩)عضوا وعضوة من أعضاء هيئة التدريس، وقد تم استخدام استبانة من إعداد الباحثة لتحقيق أهدافها الدراسة، وتكونت هذه الإستبانة من (٥٨) فقرة، توزعت على ستة أبعاد هي: أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى جاءت كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣،٩٤)، حيث جاء بعد التربية العملية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤،١٧٦) يليه بعد تقويم الطلبة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤،١٠٨)، يليه بعد أهداف البرنامج في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤،٠٤٨)، ثم بعد طرق التدريس في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤،٤٠١٢)، ثم بعد المنهاج في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤،٠١٨٥٤)، ثم بعد المرافق والتجهيزات في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي(٣،٢٢٥٦).كما أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وأظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أعضاء هيئة التدريس الأكثر خبرة. وقد أوصت الدراسة باستطلاع آراء المختصين في التربية الخاصة في جامعات المملكة العربية السعودية حول درجة تحقق معايير الجودة الشاملة المحلية والعالمية في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في مختلف جامعات المملكة العربية السعودية. و تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على التقنيات الحديثة في مجال تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، و تدريب المعلمين على استخدام برامج الوسائط المتعددة في تطوير المهارات اللغوية لطلابهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

Abstract

This study aimed to estimate the degree of achievement of the overall quality in the preparation of the standards of special educations teacher program at Umm Al-Qura University from the perspective of faculty members. The study followed a descriptive analytical approach on a study society consisted of 39 faculty members. and used a questionnaire to achieve its goals. The questionnaire contained 58 question distributed to six areas which are; Program Goals, Curriculum, Teaching Methods, Student Assessment, Utilities and Equipment, and Practical Teaching. The questionnaire applied on all the society of the study, which was consisted of the entire faculty members in the Department of Special Education in Umm Al-Qura University. The results of the study showed a high degree of achievement of the overall quality standers in the preparation program for special education teacher with a mean 3.94. Whereas the Practical Education was the highest (4.176), the Student Assessment was the second with a mean 4.108, and Program Goal was the third mean scored at 4.048. The fourth was Teaching Methods 4.4012; while. The fifth was the Curriculum with a mean 4.01854, and the last (sixth) was the Utilities and Equipment with a mean 3.2256. There were significant differences in the estimation of the faculty members to the degree of achievement of the overall quality standards in the preparation program of special education teacher according to the gender and scientific qualification in the favor of females and the higher qualification respectively. The result also showed that there were significant differences in the estimation of the faculty members to the degree of achievement of the overall quality standards in the preparation program of special education teacher according to experience years in the favor of the most experienced faculty members. The study recommended to Solicit the views of specialists in special education failed about the estimation of the faculty members to the degree of achievement of the overall quality standards in preparation program of special education teachers in verities universities in Saudi Arabia. Train teachers before and during the service on using technology with students of special needs, and train teachers to use multimedia to develop students' language skills.

المقدمة:

يمثل النظام التعليمي أحد أهم مقومات التطوير لأي مجتمع، فقد اهتمت المجتمعات على اختلاف ثقافاتها بقضية برنامج إعداد المعلمين والارتقاء بمستوى أدائهم وكفاءته وفاعليته، من خلال متابعة وتقييم برامج إعدادهم على أسس علمية، واعتبار ذلك من الأولويات الأساسية إذ يعتبر التقييم الموضوعي والمنتظم مهما في المحافظة على فعالية البرامج من خلال تحديد جوانب القصور في عملية الإعداد، بغية التغلب عليها، وتصميم الإستراتيجيات اللازمة لتطويرها.

وبناء عليه تولى الأنظمة التربوية في شتى البلدان اهتماما خاصا بمهنة التعليم وعمليات إعداد المعلمين وتدريبهم ورعايتهم مع مختلف المستوى والفاعلية لرفع مستوى أداء العاملين بالقطاع التربوي، وذلك كإستراتيجية لإصلاح الأنظمة التعليمية وخاصة في البلدان المتقدمة التي يعتبر رجال الفكر فيها أن المعلم الجيد إلى جانب المنهج السليم هما مفتاح التفوق على العالم. (شويطر، ٢٠٠٩). وحيث أن التعليم في الوطن العربي يواجه جملة من التحديات والصعوبات، أهمها: عدم الاستقرار المرتبط بالتغيير، ونقص المصادر البشرية والمادية اللازمة للعملية التعليمية، وضمان الجودة، وغيرها من التحديات، وتجد المؤسسات التعليمية بما فيها مؤسسات إعداد المعلم أمام هذه التحديات بأنها بحاجة ماسة لمواكبة التطور الهائل عن طريق تشخيص الواقع، والتخطيط للمستقبل عن طريق وضع معايير حديثة تؤدي إلى مواجهة متطلبات القرن القادم بمستجداته. (ويح، ٢٠٠٣).

ولذلك يجب علينا إعادة النظر في عملية إعداد المعلم من حيث اختياره وتدريبه، فالتغير السريع في الوقت الحاضر جعل من المتعذر على المعلم أن يكتفي بقدر محدد من المعرفة، ومن غير السهل عليه الالتزام بطريقة واحدة في تدريسه فلابد أن تتوافر في المعلم القدرة على التجديد والحركة، والقدرة على استخدام الجديد في الحقل التربوي، وهذه القدرات والكفايات ينبغي أن يتم تكوينها وتطويرها في مؤسسات إعداد المعلمين. (طه، ٢٠٠٥: ١٧).

وعليه "فإن قضية إعداد المعلم من القضايا الأساسية التي تتصدى لها البحوث، نظرا إلى أن الإعداد التربوي له تأثير على فاعلية المعلم عن طريق إكسابه معارف ومهارات وخبرات تتصل بعمله التربوي، فقد ركزت مهنة التعليم في عصرنا الحالي على كثير من الحقائق والمبادئ العلمية والنفسية والتربوية التي لا تكتسب بالمهارة فقط وإنما بالدراسة المنتظمة. ولكي يصبح إعداد المعلم سليما فلابد من أن يكون التوازن واضحا بين المجالات النظرية والعملية في الإعداد التربوي"(الحراحشة٤٧٧: ٢٠١٠). إن الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلم وضمان جودة الإعداد من أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة، التي تلاقي اهتماما متزايدا على الرغم من اختلاف درجة التركيز في عمليات

التطوير باختلاف السياق المجتمعي من دولة لأخرى، فالاهتمام بإعداد المعلم أصبح من الأولويات السياسية في معظم دول العالم. ففي الدول المتقدمة الصناعية يزداد الاهتمام بضمان توافر الأعداد المطلوبة من المعلمين لمواجهة حالات التقاعد المتزايدة مع ضمان جودة الإعداد، أما في الدول النامية فنجد تزايد الحاجة إلى الارتفاع بمستوى مؤهلات المعلمين، مع الاهتمام بالجودة (النبوي، ٢٠٠٧).

وتأكيدا على مفهوم الجودة في برامج إعداد المعلم، أجريت العديد من الدراسات والأبحاث حول ذلك مثل الدراسة التي أجراها مارتين(Martin, 1991)عن أبعاد الجودة في برامج إعداد المعلمين الذين تم اختيارهم، أوضحت أنه لكي تتصف برامج إعداد المعلمين بالجودة، يجب أن يتوافر فيها المعايير الآتية:

- السمات المميزة الواجب توافرها في الطلبة المعلمين الذين تم اختيارهم لمهنة التعليم.
- طبيعة المحاضرين الذين يتولون عملية إعداد المعلمين.
- المعلومات الضرورية لمعلمي المستقبل.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة مقترحات، قد ذكرت كدليل للجودة يمكن تطبيقها في برامج إعداد المعلمين ومنها:

- أن يكون المعلمين من ذوي الخبرات والفعالية.
- التركيز على الجانب المعرفي المقترن بالتجريب.
- الاهتمام بتدريب المعلمين الجدد في المدارس تحت إشراف معلمي صفوف فاعلين.

هذا وقد أشارت أحدى التقارير التي تناولت معايير جودة وفعالية برامج الإعداد المهني للمعلمين إلى أن هناك دليلا مرشدا يعرض لثلاثة وثلاثين معيارا يجب أن تتوافر في برامج الإعداد المهني للمعلمين في ولاية كاليفورنيا ؛لإصدار شهادات اعتماد لهذه البرامج ؛وقد تم جمع هذه المعايير في خمس مجموعات رئيسية هي:

- الموارد البشرية.
- الخدمات الطلابية.
- المنهج.
- خبرات المجال.

- أداء وكفاءة المرشح للمستوى او البرنامج

يتضح من خلال هذه الدراسات مدى اهتمام الدول التي أجريت فيها بتوفير معايير لضمان جودة برامج إعداد المعلم ؛لما تحظى به هذه المعايير من أهمية في كونها أدوات رئيسية لتقويم جودة هذه البرامج، وذلك في تحديد نقاط القوة والضعف فيها، إضافة إلى أنها تمثل الشروط الأساسية لمنح الاعتماد لهذه البرامج

وتعد معايير مجلس اعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية (National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE)، وكذلك معايير مجلس اعتماد المعلمين Education Teacher Accreditation Council (TEAC)، من أشهر المعايير العالمية لضمان جودة برامج إعداد المعلمين.

أما محليا فقد وضعت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية معاييرا لضمان جودة برامج مؤسسات التعليم العالي.

ونظرا لأهمية معايير الجودة الشاملة في تقييم برنامج إعداد معلم التربية الخاصة، وتشخيص واقع هذا البرنامج، جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على معرفة درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تتمثل مشكلة الدراسة في محاولتها تقدير درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما تقدير درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟ ومن هذا السؤال الرئيس تتفرع الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل الدراسي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى، وذلك من خلال أبعاد الاستبانة التالية: (أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، والتقويم، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية).
- معرفة الفروق الإحصائية بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس.
- معرفة الفروق الإحصائية بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل الدراسي.
- معرفة الفروق الإحصائية بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- تقديم الاقتراحات والتوصيات التي من شأنها تحسين وتطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في أنها: تلقي الضوء على واقع برنامج إعداد معلم التربية الخاصة، الأمر الذي سيساعد في تحديد أوجه القصور والضعف فيه، ويؤمل أن تفيد نتائجها القائمين على هذا البرنامج، وأيضا تتمثل أهميتها في أنها تتناول فئة مهمة من المجتمع ألا وهي فئة معلمي التربية الخاصة والتي تقوم على تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أن نجاح رسالة التربية مرهونة بقدرة المعلم على غرس التربية الأخلاقية والثقافية والعلمية في نفوس طلابه، ويتطلب العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة عددا من المقومات الشخصية والمهنية التي تمكن المعلم من القيام

بأدواره بفاعلية بشكل أكبر، وإجادة أساليب وطرق تعليم هؤلاء التلاميذ بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وظروف إعاقاتهم.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

المعيار: مستوى المتطلبات والشروط التي يجب توافرها في المؤسسة أو البرنامج، بحيث تكون معتمدة من قبل هيئة ضمان الجودة أو الاعتماد (CHEA,2000).

برنامج إعداد معلم التربية الخاصة: هو برنامج أكاديمي تطرحه كلية التربية في جامعة أم القرى تخصص تربية خاصة ؛بهدف إكساب الطلبة المعلمين المعارف والمهارات التعليمية التي تمكنهم من ممارسة مهنتهم بنجاح.

والتعريف الإجرائي لمعايير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة: هي مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى والمتمثلة في جودة كل هدف من أهداف البرنامج، وطرق التدريس، والمنهاج الدراسي، والتقويم، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية. والتي تجعلها جميعها قادرة على تحقيق متطلبات المستفيدين من هذا البرنامج.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية وإمكانية تعميم نتائجها على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: وتتمثل في معرفة درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى في ضوء مجالات أداة الدراسة.
- الحدود المكانية: وتتمثل بقسم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة أم القرى.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ.
- الحدود البشرية: وتتمثل بجميع أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة في كلية التربية في جامعة أم القرى.

الإطار النظري:

تتناول الدراسة من خلال الإطار النظري ما يلي:

أولا: الجودة الشاملة

مفهوم الجودة الشاملة

ترجع كلمة الجودة في اللغة العربية إلى المصدر جود وتعني الجيد أي نقيض الرديء، وجاد الشيء جُودة وجَودة أي صار جيدا، (ابن منظور، ٢٠١٤: ٧٢٠)، في حين أن كلمة الجودة (Quality)في اللغة الإنجليزية تعني الكيفية أو النوعية، وكذلك تعني الامتياز، وأحيانا تعني تلك العلامات أو المؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد الشيء أو فهم بنيته (مجيد والزيادات، ٢٠٠٨).

ذكر ماضي، (١٩٩٥) أن مفهوم الجودة الشاملة عرفها إيشكاوا Ishikawaعلى أنها تتضمن جودة المنتج والخدمة، وجودة طريقة الأداء وجودة المعلومات، وجودة العملية الإنتاجية، وجودة أماكن العمل وجودة الأفراد، جودة النظام والنظم الفرعية، وجودة المنظمة ككل، وجودة الأهداف الموضوعة (نقلا عن الجلامدة، ٢٠١٥)

أما بالنسبة للجودة في مجال التعليم، فقد عرفها العبادي (٢٠٠٨) بأنها جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين بمجال التعليم لرفع مستوى المنتج التعليمي بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، مما يتطلب تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي من خلال العاملين في مجال التربية والتعليم.

أما بالنسبة لإدارة الجودة الشاملة فإنها تعني عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين، وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي؛ لضمان تحقيق التحسين المستمر للمؤسسة (Rhobes1992). في حين أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تعني قدرة المؤسسة التربوية على تقديم خدمة بمستوى عال من الجودة المتميزة، وتستطيع من خلالها الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها من الطلبة، وأولياء الأمور، وأصحاب العمل.(السعود، ٢٠٠٢).

فوائد ومبررات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية:

هناك فوائد لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية ذكرها عدد من الباحثين وهي على النحو التالي:

- تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة.
- تطوير المهارات والمعارف والاتجاهات لدى العاملين في الحقل التربوي.
- التخطيط لوضع برامج للأنشطة التربوية التي تؤدي إلى التحسن الذاتي لكل فرد.
- مواكبة التغيير، وتكييف المجتمع، واستشراف مستقبله، والإعداد له.
- الاستخدام الأمثل للموارد المادية، والبشرية المتاحة.
- توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء.
- تخفيض التكلفة مع تحقيق الأهداف التربوية في الوسط الاجتماعي (الغفيلي، ٢٠١١)

إن تطبيق نظام الجودة سوف يساعد المنشأة في التعرف على جوانب الهدر في الوقت والطاقات الذهنية والمادية ومن ثم التخلص منها، وفي الوقت نفسه يعد نظاما تحفيزيا، حيث يمنح الصلاحيات للعاملين، ويحثهم على النجاح، كما أن هذا النظام يساعد الموظفين في تحديد مفهوم الجودة، ووضع الإجراءات الهادفة إلى تلبية احتياجات العميل وإشباع رغباته مع التحسين المنتظم لهذه الإجراءات. (الزهراني، ٢٠٠٩).

متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم

لقد أصبحت الجودة الشاملة محور اهتمام الإدارة في معظم المنظمات محليا وعالميا، وأصبح فكر الجودة الشاملة في هذه المنظمات يقوم على الإيمان بأن الجودة العالية للمنتج وما يرتبط به من رضا للعميل يمثل النجاح لأية منظمة، لذا على أية منظمة أن تأخذ بعين الاعتبار بعض المتطلبات الضرورية لتضمن نجاح العمل، ويرى (أبو ملوح، ٢٠٠٥)أن من متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتمثل بالآتي:

- تهيئة البيئة الملائمة: ويشير ذلك لتطبيق هذا المفهوم وتغيير الأساليب الإدارية التقليدية
- نشر مفاهيم ومبادئ إدارة الجودة الشاملة وذلك بين العاملين وتشجيعهم على التغيير من خلال لقاءات فردية، أو ثنائية.

- التعليم والتدريب ويتناول أهمية الجودة، وإدارتها، وأساليبها، والمهارات اللازمة، وأساليب حل المشكلات، واتخاذ القرارات، ومبادئ القيادة الفعالة، والأدوات الإحصائية، وطرق قياس الأداء.
- الاستعانة بالاستشاريين لتدعيم خبرة المؤسسة ومساعدتها يمكن الاستعانة بخبرات خارجية طبقت هذا الأسلوب.
- تشكيل فرق العمل وتتكون فرق العمل من (٥-٨) أشخاص موثوق بهم، ولديهم الاستعداد للعمل والتطوير.
- التشجيع والحافز لتقدير الأفراد، وزرع الثقة وتدعيم الأداء الناجح بحوافز مناسبة من المكافأة المالية والتشجيع المعنوي.
- الإشراف والمتابعة أي الإشراف على فرق العمل، ومتابعة إنجازهم وتعديل الأخطاء أولا بأول.

مؤشرات نجاح الجودة وتحقيقها في المؤسسات التعليمية

يذكر الببلاوي وآخرون (١٤٢٦) المؤشرات الأكثر شيوعا لنجاح الجودة وتحقيقها في المؤسسة التعليمية هي:

- المساندة والدعم من قادة التعليم على مختلف المستويات.
- استيعاب المدير والوكلاء ورؤساء الأقسام مفاهيم الجودة ومستلزمات تحقيقها.
- توافر الصلاحيات اللازمة للمديرين وممارسة هذه الصلاحيات.
- اللامركزية المرشدة التي تتوفر منها للإدارة صلة ذات طبيعة خاصة بالمستويات المركزية مما يدفع إلى العمل ولا يعوقه.
- قدرة الإدارة على فهم إمكانيات الأفراد سواء أن كانوا أعضاء هيئة تدريس، إداريين، وتوجيههم بما يخدم العملية التعليمية دون ارتفاع مستوى التوقعات.
- الوعي الدقيق بمستوى بالإمكانات الفنية والمادية الحالية بالإدارة والمتوقعة التي يمكن للإدارة توفيرها مع استثمارها استثمارا جيدا.
- وجود قنوات اتصال مستمرة وجيدة بين مختلف أطراف العملية التعليمية إدارة ومعلمين وإداريين وطلاب.
- إحساس العاملين بالمؤسسة التعليمية بأن العملية التعليمية تدار من داخلها وتتخذ قراراتها

- وجود آلية لتفعيل العلاقات بين المؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي.
- وجود معايير دقيقة لتقييم أداء العاملين، وتوعيتهم، وتنظيم اللقاءات المستمرة التي تضمن معرفة العاملين بهذه المعايير قبل المساءلة
- توفير مناخ من الثقة والاحترام والعلاقات الإنسانية بين العاملين.
- تنمية الإحساس لدى العاملين بالمؤسسة التربوية بأن الجودة شعار مستمر.
- إيجاد هيكل تنظيمي فعال يتضمن تقسيما مرنا لإدارة الجودة الشاملة.
- وضع سياسة للتدريب المستمر وعقد الورش التي تزود الأفراد بالكفايات المطلوبة للجودة الشاملة (الجلامدة، ٢٠١٤: ٥١٤).

المعوقات العامة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية:

إن عملية تحسين جودة التعليم، ومراجعة معايير الأداء أصبحت ضرورة ملحة في وقتنا الحاضر، نظرا لما يعانيه النظام التعليمي من مشكلات، وصعوبات، تؤثر سلبا على النتائج المرجوة، وتعيق تحقيق الأهداف المنشودة (المقيد، ٢٠٠٦). ومن المعوقات العامة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية الآتي:

- عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة.
- التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة الشاملة، وليس على النظام ككل.
- عدم الحصول على مشاركة الموظفين في برنامج إدارة الجودة الشاملة.
- عدم انتقال التدريب إلى مرحلة التطبيق.
- توقع نتائج فورية، وليست على المدى البعيد.
- تبني طرق، وأساليب لإدارة الجودة الشاملة لا تتوافق مع خصوصية المؤسسة التربوية
- مقاومة التغير سواء من الإدارة، أو من العاملين، لأن برامج تحسين الجودة تستدعي تغييرا تاما في ثقافة، وطرق العمل في المؤسسة التربوية.
- تعتمد برامج إدارة الجودة الشاملة على خبراء بالجودة أكثر من اعتمادها على الأشخاص العاديين في المؤسسة التربوية (الحديدي، ٢٠٠٩).

ثانيا: برنامج إعداد معلم التربية الخاصة

إن معلم التربية الخاصة هو حجر الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية للأطفال غير العاديين حيث إنه يتولى مهام شاقة ألا وهي التعامل مع فئات خاصة من التلاميذ، بما يزيد من مسؤولياته، كما تزداد الحاجة الماسة إليه بسبب تزايد عدد المعاقين في العالم. ومن هنا تأتي أهمية اختيار معلم التربية الخاصة في المقام الأول، حيث أن مهنة تدريس الفئات الخاصة في مدارس العاديين (الدمج)أو في مدارس العزل تتطلب توافر صفات وسمات شخصية ومهنية متميزة، قد لا تتوافر في معلم الأطفال العاديين، ولذا فلابد عند اختياره من دراسة شخصيته، ومعرفة الدوافع الأسباب التي جعلته يقبل هذه المهنة، ومحاولة تنمية هذه الدوافع لدى الفئات الأخرى من الشباب المقبلة على اختيار مهنة التدريس بصفة عامة وتدريس المعاقين بصفة خاصة (شقير٢٠١٢: ٢٠٦).

الكفايات والمهارات اللازم توافرها لدى معلم التربية الخاصة:

يشير موجز تقارير تطور العمل في برامج التربية الخاصة في مصر والذي تمت مناقشته في المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة في أكتوبر (١٩٩٥) إلى الكفايات والمهارات اللازم توافرها لدى معلم الفئات الخاصة وهي الإلمام بالمعلومات الأساسية التي تتعلق بمجال التربية الخاصة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث(تعريفهم، خصائصهم، حاجاتهم، متطلبات نموهم، تربيتهم، الاتجاهات الحديثة في رعايتهم)، القدرة على تخطيط البرامج والأنشطة التعليمية وتنفيذها وتقييمها، والقدرة على الاستفادة من نتائج عملية التقييم الشامل للطفل أثناء وضع البرنامج التربوي وتنفيذه، القدرة على تقييم نتائج عملية التعليم وتصحيح المسار، إتقان عملية تعديل السلوك وتطبيقها في المواقف الفصلية وخارجها، القدرة على التعامل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة، ، والقدرة على تحديد أهم المشكلات والصعوبات التي تعوق عملية التقدم التربوي للطفل ونموه والعمل على مواجهتها، الإلمام بالقضايا والتشريعات المنظمة لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، والقدرة على التعلم الذاتي والتعلم المستمر والتجديد والابتكار، التمتع بالخصائص الشخصية التي تناسب العمل في مجال التربية الخاصة، والقدرة على الاستفادة من الخدمات المجتمعية (راضي، ٢٠١٤: ٣٠٦).

وفي دراسة لجرين **Geren** أوضحت أهم الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها أخصائي التربية الخاصة الكفء

- الخصائص الشخصية: القدرة على التغير وتقبل الآراء والمفاهيم الجديدة، ومعرفة حدود قدراته ومعلوماته، وتقبل الأشخاص ذوي الإعاقة.

- **الناحية التعليمية: القدرة على كتابة الأهداف السلوكية، والقدرة على تحديد مستوى الأداء الحالي للشخص المعوق و القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف لدى الأشخاص ذوي الإعاقة، القدرة على تصميم اختبارات بغرض التقييم الفردي، والقدرة على تصميم أهداف تربوية قصيرة وبعيدة المدى، والقدرة على اختيار وتصميم الوسائل التعليمية الفاعلة، والقدرة على تحليل الأهداف إلى خطوات متتابعة باستخدام أسلوب تحليل المهمات، والقدرة على توجيه عملية التدريس لتلبية احتياجات الشخص المعوق، والقدرة على استخدام مبادئ التعزيز.**
- **الناحية المهنية: التعاون مع الزملاء وتقبل الاختلاف في الآراء، وبناء علاقة قوية مع الوالدين، وتشجيع نمو الشخص المعاق من جميع النواحي، والتكيف مع التغيرات المهنية التي تطرأ لتواكب التغير التكنولوجي الحديث. (الجلامدة، ٢٠١٥: ٤٧١).**

مفهوم برنامج إعداد معلم التربية الخاصة

يعرف الإعداد بأنه عملية دينامية مقصودة مخططة، تهدف إلى تنمية الاتجاهات والمعارف والمهارات المطلوب توافرها في مجموعة من الأفراد بطريقة منظمة ؛لكي تمكنهم من القيام بأداء أدوارهم المستقبلية، وتمكنهم من الاستفادة من الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة في المؤسسة إلى أقصى حد ممكن، وصولا إلى رفع الكفاية الإنتاجية لهؤلاء الأفراد أو مؤسستهم التي يعملون بها، ويسمى الإعداد في بعض الأحيان التدريب قبل الخدمة (شوق وسعيد، ١٩٩٥: ٢٠٣)

ويعرف برنامج إعداد المعلم بأنه: برنامج مخطط ومنظم وفق النظريات التربوية والنفسية يقوم به مؤسسات تربوية متخصصة ؛لتزويد الطلاب بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة إنتاجيتهم العلمية.

وفي ضوء التعريفات السابقة، فإنه يمكن تعريف برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بأنه: برنامج مخطط وهادف تقوم به مؤسسات تربوية أو كليات التربية في تخصصات التربية الخاصة ؛بهدف إكساب الطلبة المعلمين المهارات التعليمية لمزاولة مهنة تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.

إعداد وتدريب الكوادر العاملة في مؤسسات التربية الخاصة

إن نجاح تعليم المعاقين وتربيتهم يتوقف على كثير من العوامل ؛منها إعداد المناهج الدراسية الملائمة لحالات الإعاقة المختلفة، واستخدام الوسائل التعليمية

والأجهزة المعينة والتعويضية المناسبة، كما يجب توافر المباني المدرسية والمرافق التابعة لها والملائمة لنوعيات المعاقين المستفيدين منها، كما أن أهم ملامح العملية التعليمية هو المعلم الكفء القادر على استغلال الفرص المتاحة، وتهيئة المواقف التعليمية الملائمة لإكساب تلاميذه الخبرات والمهارات والجوانب السلوكية والقيمية المرغوب فيها، وهو القادر على تحويل الأهداف المرجوة من العملية التعليمية إلى واقع وحقيقة، كما يمكنه الاستفادة من محتويات المناهج الدراسية والوسائل التعليمية المعينة بما يحقق الأهداف المنشودة

نظرا للنمو المتسارع في مجال العلم والمعرفة فإن الأعمال المهنية تتغير وتنمو، مما يجعل هناك حاجة للعمالة المهنية المدربة، مما يتطلب الحاجة إلى تخطيط برامج تدريبية للكوادر العاملة مع فئات التربية الخاصة لتواكب تلك التغيرات، وبناء على ذلك فقد استحدث مستويات لبرامج التدريب هي:

التدريب قبل الخدمة: يشتمل التدريب قبل الخدمة على دراسة مقررات مختلفة في التربية الخاصة منها ما هو عام مثل (مدخل إلى التربية الخاصة، مناهج وأساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة) ومنها ما هو خاص مثل (أساليب تدريس الصم، التقويم التربوي النفسي للمعاقين بصريا). هناك إجماع في مجال التربية عموما على أن التدريب قبل الخدمة لا يكفل قيام المعلم بدوره التدريسي بفاعلية، فثمة تفاوت كبير بين المعلومات النظرية التي يكتسبها المعلمون والمهارات العلمية التي تتطلبها الممارسة الميدانية، لذلك تعتمد برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على التدريب الميداني، والتدريب الميداني لا يهدف إلى التحقق من أهلية المتدرب أو اختبار قدراته وتقييمها فحسب، ولكنه فرصة يتعلم فيها المتدرب مهارات مختلفة، وعلى الرغم من أن التدريب الميداني غالبا ما يشمل التعليم الفعلي للأطفال المعاقين إلا أنه لا يعتبر بحد ذاته شرطا كافيا لنجاح المعلم مستقبلا(Aldinger,1984&Warger)

التدريب أثناء الخدمة: يشمل كل أنواع التدريب التي يلتحق بها المعلم من تثبيته بالخدمة حتى انتهاء خدمته ويأخذ هذا النوع من التدريب إشكالا كثيرة منها:

- التدريب لرفع المستوى: ويهدف لرفع مهارة العاملين من أجل متابعة الأساليب الحديثة والتطور التكنولوجي والعلمي في مجال التربية الخاصة.
- التدريب التنشيطي: ويطلق عليه التجديد أو إنعاش وتنبيه المهارات.
- التدريب التبادلي: فهو يربط المعلومات النظرية بالتطبيق العملي باستخدام أسلوب ورش العمل والمجموعات حيث يركز على التدريب الميداني العلمي (الجلامدة، ٢٠١٥)

مكونات برنامج إعداد معلم التربية الخاصة

مهما تختلف برامج إعداد المعلم فإنها تلتقي في مكوناتها وعناصرها الرئيسية التي تتشكل منها والتي يمكن تحديدها بالآتي(عطية والهاشمي، ٢٠٠٨):

أولا: مواد عامة(الإعداد الثقافي): يركز هذا المجال على أن يمتلك الحد الأدنى من الوعي والمعرفة بالأمور العامة التي تتعلق بشتى المجالات التي يمكن أن تشغل بال الطالب المعلم ويسعى إلى الحصول على إجابات مقنعة لها. وقد تكون المواد الثقافية مواد علمية، أو أدبية أو تاريخية أو دينية أو فلسفية.

ثانيا: مواد التخصص (الإعداد الأكاديمي أو التخصصي): يقتضي تزويد الطالب المعلم بجميع المفاهيم والحقائق والمبادئ الخاصة بتخصصه الذي يعد لتدريسه في المدارس بشكل فاعل وقادر على الإنجاز. وعليه يجب اختيار مفردات هذا المجال من برنامج إعداد المعلم في ضوء الحاجة إليها في المدارس، وأن تلبي ما يحتاجه من معلومات لتدريس مادة تخصصه.

ثالثا: المواد التربوية (الأعداد التربوي): يعد هذا المجال أهم المجالات التي يتشكل منها برنامج إعداد المعلم، ويتضمن تزويد الطالب المعلم بما يلزم من العلوم التربوية والمواد اللازمة لمهنة التدريس بما فيها علم النفس التربوي، وعلم نفس النمو، ونظريات التعلم، وأسس التربية، والمناهج، وطرائق التدريس، التي تمكن المعلم من معرفة خصائص المتعلمين، وما بينهم من فروق فردية، وميولهم، واستعداداتها، وأسس تعليمهم، وسبل إثارة دافعيتهم، وطرق التواصل والتفاعل.

رابعا: التدريب الميداني (الإعداد المهني): تبقى العناصر السابقة قاصرة عن إعداد المعلم الكفء ما لم تستكمل ببرنامج التربية العملية، الذي يضع الأسس النظرية التي تزود الطالب المعلم في موضع الممارسة الفعلية في مجال عمله، واكتساب المهارات اللازمة لأداء أدواره في مهنة التدريس.

تتبوأ التربية العملية مركزا محوريا في برنامج إعداد المعلم، وينظر إليها على أنها برنامج متكامل يوازي برنامج الدراسة النظرية، وهي المعيار الحقيقي للحكم على مدى نجاح برامج إعداد المعلم.

ثالثا: معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة

لقد بدأ الاهتمام بالمعايير في عام ١٩٨٣ وذلك بعد ظهور تقرير أمة في خطر في قسم التربية في واشنطن، حيث اعتبرت المعايير موجهات لإصلاح المؤسسات التعليمية.

المعيار يعني مجموعة الخصائص والمواصفات التي يجب توافرها في عناصر ومكونات النظام التعليمي؛ للحصول على مخرجات عالية الجودة وبمواصفات محددة يتطلبها سوق العمل (مجاهد، ٢٠٠٨: ٧).

أما بالنسبة لمعايير ضمان الجودة في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية فقد عرفها رمضان (رمضان، ٢٠٠٥: ١٨٩)بأنها: تلك المواصفات والشروط التي تشمل التي يجب توافرها في نظام إعداد المعلم والتي تتمثل في جودة الإدارة، وسياسات القبول، والبرامج المقترحة التي تشمل الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم والامتحانات، وأعضاء هيئة التدريس والمشرفين والتجهيزات المادية، حيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من هذا البرنامج بكليات التربية وهم: المستفيدون الداخليون (الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس والإدارة)، والمستفيدون الخارجيون(خريجو البرنامج، وأولياء الأمور، ووزارة التربية والتعليم).

لقد لاحظت الباحثة بعد إطلاعها على الأدبيات التربوية التي تناولت معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد المعلم، بأن هذه المعايير قد اشتقت من ما يلي:

- **معايير الأيزو (ISO 9000) المستخدمة في مجال التربية والتعليم، والتعليم الجامعي**

ولقد ذكرها رمضان (٢٠٠٥)على النحو التالي:

المعيار الأول: جودة الإدارة الجامعية.

المعيار الثاني: جودة سياسات القبول.

المعيار الثالث: جودة نظام الدراسة ومدتها.

المعيار الرابع: جودة الطالب:

المعيار الخامس: جودة البرامج التعليمية.

المعيار السادس: جودة المنهاج الدراسي (الكتاب الجامعي).

المعيار السابع: جودة طرق التدريس.

المعيار الثامن: جودة عضو هيئة التدريس.

المعيار التاسع: جودة تقييم الأداء الجامعي.

المعيار العاشر: جودة المباني والتجهيزات.

المعيار الحادي عشر: جودة التمويل الجامعي.

- **معايير مجلس اعتماد المعلمين الأمريكي**

Accreditation of Teacher for National Council (NCATE)Education

لقد قامت قادي (٢٠٠٧) بترجمة هذه المعايير وإعادة صياغتها ؛لتناسب وطبيعة الدين الإسلامي. ويمكن عرض هذه المعايير على النحو التالي:

المعيار الأول: أهداف البرنامج وغاياته.

المعيار الثاني: مقررات البرنامج ومتطلباته.

المعيار الثالث: طرائق التدريس والتدريبات والأنشطة.

المعيار الرابع: التقييم والقياس.

المعيار الخامس: التقنية والمعلومات.

المعيار السادس: إدارة البرنامج ومصادره.

المعيار السابع: تحسين البرنامج ومراجعته.

ج-معايير هيئة ضمان الجودة البريطانية QAA)) Quality Assurance Agency))

لقد حددت هيئة ضمان الجودة البريطانية مجموعة من المعايير للبرامج الأكاديمية، وتنطبق هذه المعايير على برامج إعداد المعلم بوجه عام، وبرامج إعداد معلم التربية الخاصة بوجه خاص، وهذه المعايير ذكرها أبو دفة وعرفة (٢٠٠٧)المذكور في همام(٢٠١٤) حيث تتمثل في الآتي:

المعايير الأكاديمية Academic Standards

- **مخرجات التعلم المقصودة (Intended Learning Outcomes(ILOs:**
- **المناهج Curricula**
- **تقييم الطلبةStudent Assessment**
- **تحصيل الطلبة وفقا لمخرجات التعلم المقصودة Student Achievement**

ثانيا: نوعية فرص التعليم Quality of Learning Opportunities

- **التعليم والتعلم Teaching and learning**
- **تقدم الطلبة Student Progression**
- **مصادر التعلم Learning Resources**
- **ضمان الجودة وتحسينها Quality Assurance and Enhancement**

د-معايير هيئة الاعتماد الأكاديمي والتقويم لمؤسسات التعليم بالمملكة العربية السعودية

أنشئت الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والتقويم من قبل المجلس الأعلى للتعليم في المملكة العربية السعودية لتتحمل مسؤولية وضع المعايير واعتماد المؤسسات والبرامج في مرحلة التعليم ما بعد الثانوي. وقد صُمم نظام ضمان الجودة والاعتماد لدعم التحسين المستمر للجودة وللاعتراف العلني بالبرامج والمؤسسات التعليمية التي تستوفي معايير الجودة المطلوبة. والهدف هو ضمان توفر المعايير العالمية الجيدة في كل مؤسسات التعليم فوق الثانوي و في جميع البرامج المقدمة في المملكة العربية السعودية. وينبغي أن يكون لدى الطلاب وأصحاب العمل وأولياء الأمور وأفراد المجتمع الثقة التامة بأن ما تعلمه الطلاب، والأبحاث التي أجريت، والخدمات التي قدمت مساوية في مستواها للممارسات العالمية الجيدة. واعتماد برنامج تعليمي يعطي اعترافاً عاماً بأن هذه المعايير قد تحققت. وينبغي قبول المؤهلات التي تقدمها المملكة العربية السعودية بلا تردد في أي مكان في العالم، وتغطي هذه المعايير أحد عشر مجالاً عاماً لأنشطة هذه المؤسسات، وهي:

المعيار الأول: الرسالة والغايات والأهداف

المعيار الثاني: إدارة البرنامج

المعيار الثالث: إدارة ضمان جودة البرنامج

المعيار الرابع: التعلم والتعليم

المعيار الخامس: إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة

المعيار السادس: مصادر التعلم

المعيار السابع: المرافق والتجهيزات

المعيار الثامن: التخطيط والإدارة المالية

المعيار التاسع: عمليات التوظيف

المعيار العاشر: البحث العلمي

المعيار الحادي عشر: العلاقات مع المجتمع.*

https: /uqu.edu.sa/page/ar/194254

الدراسات السابقة

في هذا الجزء من البحث، تستعرض الباحثة الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، وقد تم ترتيبها تبعا للتسلسل الزمني.

أجرى رمضان (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى معرفة واقع نظام تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة في سلطنة عُمان. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٢١) فردا، وقد استخدم الباحث استبانة موزعة على سبعة مجالات هي: سياسات قبول الطلاب، أهداف البرنامج، والإعداد الثقافي، والمقررات، والتربية العملية، وطرق التدريس، والتقويم والامتحانات. ومن نتائج الدراسة أن واقع نظام تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة في سلطنة عُمان كان متوسطا.

في حين أجرت قادي(٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى معرفة درجة توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وقد أتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وقد تكونت عينة الدراسة من(٧٦) عضو هيئة تدريس. وقد استخدمت الباحثة استبانة موزعة على سبعة مجالات هي: أهداف البرنامج وغاياته، متطلبات ومقررات الدراسة، والتدريبات والأنشطة، والتقييم والقياس، والتقنية والمعلومات، وإدارة البرنامج ومصادره، وتحسين البرنامج ومراجعته. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة أم القرى جاءت متوسطة.

وهدفت دراسة الشرعي (٢٠٠٩) إلى تقويم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس في ضوء متطلبات الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية والبالغ عددها (٢٠٠)طالب وطالبة. وقد استخدمت الباحثة إستبانة موزعة على ستة مجالات هي: محتوى المقررات الدراسية، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، والتربية العملية، والمعاملات الإدارية والمالية، وخدمات القسم والكلية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقويم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس في متطلبات الاعتماد الأكاديمي جاء متوسطا.

وأجرى الهسي(٢٠١٢)دراسة هدفت إلى معرفة درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد اختيرت عينة الدارسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدارسة والبالغ عددها (٥٤٦)طالب وطالبة. .واستخدم الباحث استبانة مكونة من (٩٠)فقرة موزعة على عشرة مجالات هي: أهداف البرنامج، وسياسات القبول وممارساته، وهيكلية البرنامج، وأداء أعضاء هيئة التدريس، والموارد المادية، ومحتوى المقررات الدراسية، وأساليب التعلم والتعليم، والتقييم، والتدريب الميداني، والطلبة الخريجون. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد المعلم جاءت متوسطة. وقد أظهرت النتائج أن أهداف البرنامج غير واضحة، وأن محتوى المقررات الدراسية لا يلبي الاحتياجات المعرفية المعاصرة في المجالين التربوي والتخصصي، إضافة إلى أن أساليب التعلم تقليدية تعتمد على المحاضرة فقط.

وهدفت دراسة الرمحي(٢٠١٣)إلى تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بنزرت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية Quality Assurance Agency(QAA). اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية والبالغ عددها (٥٠)طالب وطالبة. وقد استخدمت الباحثة استبانة موزعة على أربعة مجالات هي: مخرجات التعلم المقصودة، ومحتوى الخطة التعليمية، والتقييم المتبع، وجود فرص التعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بنزرت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية جاء متوسطا.

دراسة حمادنة(٢٠١٤) والتي هدفت إلى معرفة درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. واستخدم الباحث استبانة مكونة من (٥٩)فقرة توزعت على ستة مجالات هي: أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية، وقد طبقت الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (١٠٥)طالب وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك جاءت متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات أفراد العينة حول تقديرهم لدرجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك تعزى لمتغير المعدل التراكمي، لصالح (جيد جدا فأعلى).

التعليق على الدراسات السابقة:

لاحظت الباحثة أن الدراسات السابقة أنها تتشابه في أهدافها ونتائجها، وكذلك تتشابه في المنهج والأدوات المستخدمة فيها. وفيما يلي توضح الباحثة موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث:

أولا: الأهداف: اختلفت وتعددت الأهداف التي تناولتها تلك الدراسات، إلا أن معظمها يشارك في معرفة درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم في كليات التربية، فيما هدفت دراسات إلى معرفة واقع برامج تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة مثل دراسة رمضان(٢٠٠٥)، وهدفت دراسات أخرى إلى معرفة درجة توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة مثل دراسة قادي(٢٠٠٧)، وهدفت دراسات أخرى إلى تقويم برنامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء متطلبات الاعتماد الأكاديمي مثل دراسة الشرعي(٢٠٠٩)، وهدفت دراسات أخرى إلى تقييم برامج إعداد المعلمين بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية مثل دراسة الرمحي(٢٠١٣)، وهدفت دراسات أخرى إلى معرفة درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد معلم كليات التربية مثل دراسة الهسي(٢٠١٢)، وهدفت دراسات أخرى لمعرفة درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية مثل دراسة حمادنة (٢٠١٤).

ثانيا: المنهج: اتبعت بعض الدراسات المنهج الوصفي المسحي مثل دراسة قادي (٢٠٠٧)، ودراسة الرمحي(٢٠١٣)، ودراسة حمادنة(٢٠١٤)، كما اتبعت دراسات أخرى المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة الشرعي(٢٠٠٩)، ودراسة الهسي(٢٠١٢).

ثالثا: أداة الدراسة: كانت الاستبانة هي أداة الدراسة الرئيسية المستخدمة في جميع الدراسات السابقة مع اختلاف المجالات المستخدمة فيها من دراسة إلى أخرى.

رابعا: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة في بعض الدراسات من أعضاء هيئة التدريس مثل دراسة قادي (٢٠٠٧)، وفي بعض الدراسات تكون من العمداء ورؤساء الأقسام، ورؤساء الوحدات، وأعضاء هيئة التدريس مثل دراسة رمضان(٢٠٠٥)، وفي بعض الدراسات من الطلبة مثل دراسة حمادنة(٢٠١٤)، ودراسة الرمحي(٢٠١٣)، ودراسة الشرعي(٢٠٠٩)، وفي بعض الدراسات تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة مثل دراسة الهسي(٢٠١٢).

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجال الإهتمام، وهو معايير الجودة في برنامج إعداد المعلم، إلا أن الدراسة الحالية تهتم بمعايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وقد استفادت الباحثة من خلال إطلاعها على الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة ومجالاتها، وفي اختيار المنهج الملائم لهذه الدراسة، وهو المنهج الوصفي التحليلي، ، وكذلك في تطوير أداة الدراسة ومجالاتها ، وفي إثراء الجانب النظري.

منهج وإجراءات الدراسة:

تمهيد:

لعملية البحث العلمي مجموعة من الضوابط والمعايير التي يجب الالتزام الصارم بها حتى يكون البحث علميا، والمنهجية العلمية عبارة عن طريقة التنظيم الصحيحة والدقيقة للحقائق والمعلومات، والتي تتضمن التسلسل المنطقي والموضوعي للمعلومات التي تتناولها الدراسة المعنية. كذلك تتضمن المنهجية العلمية دراسة المفاهيم والتصورات والنظريات والتيارات العلمية والظواهر الاجتماعية والسلوكية، وبعد جمع المعلومات يساعد المنهج العلمي الباحث في تحليلها وتفسيرها واستخلاص ما يمكن استخلاصه منها من قوانين أو تعميمات.

ستقوم الباحثة في هذا الجزء بتحديد منهج الدراسة العلمي الذي اعتمدته وسارت عليه في هذه الدراسة، وكذلك تحديد مجتمع الدراسة الذي ستعمم عليه النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال اختبار صحة الفروض. ويتضمن هذا الفصل بيانا للأدوات التي استخدمتها الباحثة لجمع البيانات الميدانية والخطوات التي من خلالها تم التحقق من صدق وثبات هذه الأدوات، كما يتضمن هذا الفصل أسلوب المعاينة الذي اتبعته الباحثة لاختيار العينة التي تم تطبيق الأدوات عليها ميدانياً، وتختتم الباحثة هذا الفصل ببيان الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات بهدف الوصول لنتائج دقيقة وقابلة للتعميم.

أولاً: منهج الدراسة

لقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يمكنها من جمع المعلومات وتنظيمها، ومن ثم تحليلها وتفسيرها، بهدف الإجابة عن أسئلتها.

ثانيا: مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة (ذكور وإناث) بكلية التربية جامعة أم القرى، والذي يبلغ عددهم (٤٥) أستاذاً من حملة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه أساسيين ومتعاونين.

ثالثا: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة المبدئية من (٤٥) شخصاً من أعضاء هيئة التدريس، مقسمين إلى ١٣ من الذكور و٣٢ من الإناث وبعد تطبيق الاستبانة تم استبعاد عدد (٦) أعضاء نتيجة لعدم الاستجابة وأصبحت العينة النهائية للدراسة مكونة من (٣٩) شخصاً من أعضاء هيئة التدريس مقسمين إلى (٧) من الذكور (٣٢)من الإناث، والجدول رقم (١) يبين توزيع عينة الدراسة.

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة تبعًا للنوع والمؤهل والخبرة

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	٧	١٨
	إناث	٣٢	٨٢
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٥	١٣
	ماجستير	٢٣	٥٩
	دكتوراه	١١	٢٨
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٤	٦١,٥
	من ٥ – ١٠ سنوات	١٥	٣٨,٥

العينة أعضاء هيئة التدريس السؤال هل يوجد عضو هيئة تدريس لا يحمل درجة البكالوريوس

رابعا: أداة الدراسة

قامت الباحثة بإعداد استبانة(مقياس) بوصفها أداة رئيسية لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة مثل دراسة رمضان(٢٠٠٥)، ودراسة حمادنة(٢٠١٤)، ودراسة الرمحي(٢٠١٣)، ودراسة الشرعي(٢٠٠٩).

وقد تكونت أداة الدراسة من (٥٨) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي: أهداف البرنامج والمنهاج، وطرق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية.

جدول رقم (٢) يبين عدد فقرات الاستبانة حسب كل بعد من أبعادها

المحور	عدد الفقرات
البعد الأول الأهداف	٨
البعد الثاني: المنهاج	١١
البعد الثالث: طرائق التدريس	٧
البعد الرابع: تقويم الطلبة	٩
البعد الخامس: المرافق والتجهيزات	٥
البعد السادس: التدريب الميداني	١٨
المجموع	٥٨

وقد تم استخدام سلم ليكرت الخماسي لتقدير درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى، وبدرجات (كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جدا)، وقد تم اعتماد المعيار التالي في الحكم على درجة التحقق(٥) كبيرة جداً، (٤) كبيرة، (٣) متوسطة، (٢) قليلة، (١) قليلة جدا.

واستنادا إلى ذلك فإن قيم المتوسطات الحسابية، يتم التعامل معها على النحو التالي: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للفقرات (من٤,٢٠إلى٥,٠٠) تكون درجة التحقق كبيرة جدا، وإذا كانت قيمة المتوسطات الحسابية للفقرات (من ٣,٤٠إلى أقل من ٤,٢٠) تكون درجة التحقق كبيرة، وإذا كانت المتوسطات الحسابية للفقرات(من ٢,٦٠إلى أقل من ٣,٤٠) تكون درجة التحقق متوسطة، وإذا كانت المتوسطات الحسابية للفقرات (من ١,٨٠إلى أقل من ٢,٦٠) تكون درجة التحقق قليلة، وإذا كانت قيمة المتوسطات الحسابية للفقرات (من ١,٠٠ إلى أقل من١,٨٠) تكون درجة التحقق قليلة جدا.

صدق الاستبانة(Scale Validity):

حسب معامل صدق الاستبانة بطريقتين كما يأتي:

- صدق المحكمين وتم باستخدام معادلة كوبر (نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق/ عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم × ١٠٠)، والمقصود بعدد مرات الاتفاق هو عدد المعايير التي تم الاتفاق حولها أو عدمه من قبل أفراد العينة. وقد كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين على البنود المختلفة للاستبانة تتراوح بين ٨٤,٦ % و٩٩,٧ %
- صدق البناء أو الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity) بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (١٢)

فرداً من خارج عينة الدراسة، على كل بند من بنود الاستبانة وبين الدرجة الكلية لها.

ويبين الجدول التالي معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبيان.

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس		البعد السادس	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٤٨٥	١	٠,٣٩٨	١	٠,٣٤٨	١	٠,٣٣٢	١	٠,٣٥١	١	٠,٤٨٥
٢	٠,٣٥٠	٢	٠,٢٢٤	٢	٠,٣٤٥	٢	٠,٢٥٦	٢	٠,٣٤٩	٢	٠,٣٦٩
٣	٠,٣٥٤	٣	٠,٣٢٤	٣	٠,٢٦٦	٣	٠,٣٥٨	٣	٠,٣٥٧	٣	٠,٣٥٧
٤	٠,٣٥١	٤	٠,٢٢١	٤	٠,٣٣٨	٤	٠,٣٦٧	٤	٠,٣٥٦	٤	٠,٣٩٦
٥	٠,٣٥٣	٥	٠,٣٠١	٥	٠,٣٦٥	٥	٠,٢٥٨	٥	٠,٣٤٥	٥	٠,٤٩٨
٦	٠,٣٦٥	٦	٠,٢٥٨	٦	٠,٢٦٨	٦	٠,٢٩٨			٦	٠,٣٧٥
٧	٠,٢٩٨	٧	٠,٢٧٦	٧	٠,٣١٢	٧	٠,٣٢٢			٧	٠,٣٩٤
٨	٠,٤٣٧	٨	٠,٢١٤			٨	٠,٣٢٧			٨	٠,٢٦٩
		٩	٠,٣٨٦			٩	٠,٣٥٤			٩	٠,٣٩٤
		١٠	٠,٣٨٧							١٠	٠,٣٩٨
		١١	٠,٣٥٦							١١	٠,٣٨٥
										١٢	٠,٣٩٨
										١٣	٠,٣٩٢
										١٤	٠,٣٠١
										١٥	٠,٣١١
										١٦	٠,٢٧١
										١٧	٠,٢٧٧
										١٨	٠,٢٥٨

يبين الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط تراوحت قيمتها بين (٠,٢١٤، ٠,٤٩٨) و هي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

ثبات الاستبانة:

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي الاستبانة نفس النتائج تقريباً إذا أعيد تطبيقها على العينة مرة ثانية، تم تقدير ثبات الاستبانة بحساب معامل الثبات باستخدام طريقة معاملات الفاكرونباخ لمحاور الاستبانة. وكان معامل ألفا كرونباخ (٠,٩٣)، يتضح مما سبق أن الثبات للاستبانة قد تحقق بدرجة عالية تمكن من الاطمئنان على تطبيقها على عينة الدراسة، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) معاملات ألفاكرونباخ لكل بعد من الأبعاد كذلك لمجموع الأبعاد

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
البعد الأول: الأهداف	٨	٠,٩٢
البعد الثاني: المنهاج	١١	٠,٨٩
البعد الثالث: طرائق التدريس	٧	٠,٩٣
البعد الرابع: تقويم الطلبة	٩	٠,٨٩
البعد الخامس: المرافق والتجهيزات	٥	٠,٩٠
البعد السادس: التدريب الميداني	١٨	٠,٩٢
المجموع	٥٨	٠,٩١

ويلاحظ من هذا الجدول أن معامل الارتباط بين قد بلغ ٠,٩٣ أي أن ٩٣% من الدرجات تعبر عن حقيقة أفراد العينة، وتعزى النسبة المتبقية لعوامل الصدفة والفقدان.

خامسا: تطبيق الإستبانة

قامت الباحثة بعد إعداد الاستبانة في صورتها النهائية، والتأكد من صدقها وثباتها، توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (٤٥)عضوا من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة (ذكور وإناث) وقد تم استلام (٣٩) إستبانة بعد تعبئتها من أفراد العينة.

سادسا: أساليب المعالجة الإحصائية

بعد أن قامت الباحثة بتصحيح استجابات المفحوصين عن أداة الدراسة، شرعت في رصد الدرجات بجهاز الحاسوب بغرض معالجتها إحصائياً، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية التالية:

- المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية لكل محور لمعرفة خصائص العينة.
- اختبار ت (T. test)
- تحليل التباين الأحادي.(One Way ANOVA)

- معادلة ألفاكرونباخ لحساب معاملات الثبات للمحاور.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

نتائج إجابة التساؤل الأول ومناقشتها:

للإجابة عن تساؤل الدراسة الأول، والذي نصه "ما تقدير درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية و رتبها لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد الدراسة و هي: الأهداف، المنهاج، طرائق التدريس، تقويم الطلبة، المرافق والتجهيزات و التدريب الميداني و التي تبينها الجداول (٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩) و نستخلص منها الآتي:

البعد الأول: أهداف البرنامج

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة في بعد الأهداف

م	الفقرة	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا	المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك (%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)		
١	تراعي أهداف البرنامج القيم الثقافية والاجتماعية والدينية في المجتمع السعودي.	١٩ (٤٩%)	١٨ (٤٦%)	٢ (٥%)	٠ (٠%)	٠ (٠%)	٤,٤٣٦	١
٢	تؤكد أهداف البرنامج على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.	١٠ (٢٦%)	١٩ (٤٩%)	٩ (٢٣%)	١ (٢,٥%)	٠ (٠%)	٣,٩٧٤	٥
٣	تواكب أهداف البرنامج التطورات العلمية	٩ (٢٣%)	١٩ (٤٩%)	٩ (٢٣%)	٢ (٥%)	٠ (٠%)	٣,٨٩٧	٦

م	الفقرة	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا	المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك (%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)		
	المعاصرة في مجال التخصص.							
٤	تمثل أهداف البرنامج جميع مكونات شخصية الطالب (المعرفية، الوجدانية، المهارية)	١٠ (٢٦%)	١٩(٤٩%)	٩ (٢٣%)	١ (٢,٥%)	٠ (٠%)	٣,٩٧٤	٥
٥	تواكب أهداف البرنامج التطورات العلمية المعاصرة في مجالات التربية الخاصة.	١١ (٢٨%)	١٩ (٤٩%)	٧ (١٨%)	٢ (٥%)	٠ (٠%)	٤	٤
٦	تحدد أهداف البرنامج نتائج التعلم المتوقعة من الخريجين.	١٤ (٣٥,٥%)	٢٠ (٥١%)	٢ (٥%)	٢ (٥%)	١ (٢,٥%)	٤,١٢٨	٣
٧	تتفق أهداف البرنامج مع احتياجات سوق العمل.	١١ (٢٨%)	١٧ (٤٤%)	٦ (١٥%)	٣ (٨%)	٢ (٥%)	٣,٨٢١	٧
٨	وجود أهداف واضحة ومعلنة للبرنامج.	١٧ (٤٤%)	١٥ (٣٨,٥%)	٤(١٠%)	٢ (٥%)	١ (٢,٥%)	٤,١٥٤	٢
	المجال ككل	١٠١ (٣٢,٤%)	١٤٦ (٤٦,٨%)	٤٨ (١٥,٤%)	١٣ (٤,٢%)	٤ (١,٣%)	٤,٠٤٨	

يبين الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي يتراوح ما بين (٤,٤٣٦-٣,٨٢١)، حيث جاءت الفقرة الأولى والتي تنص على "تراعي أهداف البرنامج القيم الثقافية والاجتماعية والدينية في المجتمع السعودي " في الرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة رقم (٧) والتي نصها "تتفق أهداف البرنامج مع احتياجات سوق العمل " في المرتبة الأخيرة. ولقد اختلف عدد الرتب عن عدد الفقرات لاشتراك الفقرتين (٢، ٤) في الرتبة الخامسة. وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (٤,٠٤٨) وبدرجة تحقق (كبيرة).

البعد الثاني: المنهاج

جدول (٥) التكرارات و النسب المئوية و المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة في البعد الثاني بعد الأهداف

م	الفقرة	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا	المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك (%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)		
١	يراعي محتوى المنهاج القيم الثقافية والاجتماعية والدينية للمجتمع السعودي.	٢١ (٥٤%)	١٢ (٣١%)	٤ (١٠%)	١ (٢,٥%)	١ (٢,٥%)	٤,٣٠٨	١
٢	يراعي محتوى المنهاج قدرات التعلم السابقة للطلبة.	١٣ (٣٣%)	١٥ (٣٨,٥%)	١٠ (٢٦%)	١ (٢,٥%)	٠ (٠%)	٤,٠٢٦	٤
٣	يتناسب عدد الساعات الدراسية المعتمدة في الخطة مع محتوى المنهاج.	١٤ (٣٦%)	١٢ (٣١%)	١٢ (٣١%)	١ (٢,٥%)	٠ (٠%)	٤	٥
٤	ينمي محتوى المنهاج المهارات العالية في حل المشكلات، التعلم التعاوني، والتفكير والابداع، والبحث العلمي، والإتقان في العمل، واتخاذ القرار، والبحث عن مصادر المعرفة	١٢ (٣١%)	١٤ (٣٥,٥%)	١٠ (٢٦%)	٢ (٥%)	١ (٢,٥%)	٣,٨٧٢	١٠

م	الفقرة	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا	المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك (%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)		
	وغيرها.							
٥	يوائم محتوى المنهاج المعرفة المعاصرة في مجال التخصص.	٩ (٢٣%)	١٩ (٤٩%)	١٠ (٢٦%)	١ (٢,٥%)	٠ (٠%)	٣,٩٢٣	٧
٦	يراعي محتوى المنهاج الفروق الفردية بين الطلبة.	١٤ (٣٦%)	١٣ (٣٣%)	٩ (٢٣%)	٣ (٨%)	٠ (٠%)	٣,٩٧٤	٦
٧	يلبي المحتوى الإحتياجات المعرفية في مجال التخصص.	١١ (٢٨%)	٢٢ (٥٦%)	٦ (١٦%)	٠ (٠%)	٠ (٠%)	٤,١٢٨	٣
٨	يوائم محتوى المنهاج المعرفة المعاصرة في المجال التربوي.	١٠ (٢٦%)	١٤ (٣٦%)	١١ (٢٨%)	٢ (٥%)	٢ (٥%)	٣,٧١٨	١١
٩	يغطي المحتوي الإحتياجات المعرفية في المجال التربوي.	١٦ (٤١%)	١٦ (٤١%)	٦ (١٥%)	٠ (٠%)	١ (٢,٥%)	٤,١٧٩	٢
١٠	يعكس محتوى المنهاج أهداف البرنامج بشكل واضح.	١٥ (٣٨,٥%)	١٨ (٤٦%)	٥ (١٣%)	٠ (٠%)	١ (٢,٥%)	٤,١٧٩	٢
١١	يراعي محتوى المنهاج التوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.	٧ (١٨%)	٢٣ (٥٩%)	٧ (١٨%)	٢ (٥%)	٠ (٠%)	٣,٨٩٧	٨
	البعد ككل	١٤٢ (٣٣%)	١٧٧ (٤١,١%)	٩٠ (٢١%)	١٦ (٣,٦%)	٦ (١,٣%)	٤,٠١٨٥	

يبين الجدول (٥)أن المتوسط الحسابي يتراوح ما بين(٤,٣٠٨ – ٣,٧١٨)حيث جاءت الفقرة الأولى والتي تنص على "يراعي محتوى المنهاج القيم الثقافية والاجتماعية والدينية للمجتمع السعودي" في الرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة

رقم(٨)والتي تنص على "يوائم محتوى المنهاج المعرفة المعاصرة في المجال التربوي" في الرتبة الأخيرة. وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (٤,٠١٨٥٤) بدرجة تحقق(كبيرة).

البعد الثالث: طرق التدريس

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية و المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة في البعد الثالث طرق التدريس

م	الفقرة	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا	المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك (%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)		
١	مناسبة طرق التدريس لعدد جيد من مجموعة الطلاب.	١٥ (٣٨%)	١٧ (٤٤%)	٥ (١٣%)	٢ (٥%)	٠ (٠%)	٤,١٥٤	١
٢	تنمي طرق التدريس المهارات التالية: (التواصل مع الآخرين، والحوار والمناقشة، واتخاذ القرار، والبحث عن مصادر المعرفة، والتعلم التعاوني، والتفكير الناقد، والمقدرة على حل المشكلات وغيرها.	١٢ (٣١%)	٢٢ (٥٦%)	٤ (١٠%)	١ (٢,٥%)	٠ (٠%)	٤,١٥٤	١
٣	تحقق طرق التدريس الأهداف المحددة لها.	٩ (٢٣%)	٢١ (٥٤%)	٦ (١٥%)	٢ (٥%)	١ (٢,٥%)	٣,٨٩٧	٤
٤	تراعي طرق التدريس الفروق الفردية بين الطلبة.	١٣ (٣٣%)	١٦ (٤١%)	٩ (٢٣%)	١ (٢,٥%)	٠ (٠%)	٤,٠٥١	٢
٥	تراعي طرق التدريس مبادئ التعلم من الكل إلى الجزء من القريب إلى البعيد وغيرها	٨ (٢٠,٥%)	٢٣ (٥٩%)	٧ (١٨%)	١ (٢,٥%)	٠ (٠%)	٣,٩٧٤	٣
٦	تراعي طرق التدريس خبرات التعلم لدى الطلبة.	١١ (٢٨%)	١٧ (٤٤%)	٩ (٢٣%)	٢ (٥%)	٠ (٠%)	٣,٨٩٧	٤

٧	تستخدم طرق تدريس متنوعة ومتجددة.	١٣ (٣٣%)	20 (٥١,٥ %)	٥ (١٣%)	١ (٢,٥%)	٠ (٠%)	٤,١٥٤	١
	المجال ككل	81 (٢٩,٧%)	136 (٤٩,٨%)	45 (١٦,٥%)	١٠ (٣,٧%)	١ (٠,٤%)	٤,٠٤٠١٤	

يبين الجدول (٦)أن المتوسط الحسابي قد تراوح بين (٤,١٥٤ -٣,٨٩٧)، حيث جاءت الفقرات رقم (١، ٢، ٧)والتي تنص على التوالي مناسبة طرق التدريس لعدد جيد من الطلاب"، "تنمي طرق التدريس المهارات التالية: (التواصل مع الآخرين، والحوار، والمناقشة واتخاذ القرار...الخ")، "تستخدم طرق تدريس متنوعة ومتجددة" في المرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرات رقم (٣ ، ٦)والتي تنص على التوالي " تحقق طرق التدريس الأهداف المحددة لها"، " تراعي طرق التدريس خبرات التعلم لدى الطلبة " في المرتبة الأخيرة. وبلغ المتوسط للبعد ككل (٤,٠٤٠١٤) بدرجة تحقق (كبيرة).

البعد الرابع: تقويم الطلبة

جدول (٧)التكرارات و النسب المئوية و المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة في البعد الرابع تقويم الطلبة

م	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك (%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)		
١	تقيس أساليب التقويم بتوفر عنصر الموضوعية والبعد عن التحيز.	١٨ (٤٦%)	١٥ (٣٨,٥%)	٤ (١٠%)	١ (٢,٥%)	١ (٢,٥%)	٤,٢٣١	٣
٢	يمكن للطلبة مراجعة نتائج امتحاناتهم.	١٠ (٢٦%)	١٦ (٤١%)	٩ (٢٣%)	٣ (٧,٥%)	١ (٢,٥%)	٣,٧٩٥	٨
٣	تعتمد أساليب التقويم على الحفظ والاستظهار.	٢٠ (٥١%)	١٣ (٣٣%)	٥ (١٣%)	١ (٢,٥%)	٠ (٠%)	٤,٣٣٣	١
٤	وجود سجلات أكاديمية لعلامات الطلبة.	١٦ (٤١%)	١٥ (٣٨,٥%)	٧ (١٨%)	١ (٢,٥%)	٠ (٠%)	٤,١٧٩	٤

م	الفقرة	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا	المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك (%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)		
٥	أساليب التقويم شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية.	١٢ (٣١%)	١٦ (٤١%)	٨ (٢٠,٥%)	٢ (٥%)	١ (٢,٥%)	٣,٩٢٣	٧
٦	تقيس أساليب التقويم المهارات العقلية(تحليل، وتركيب، وتقويم(.	١١ (٢٨%)	٢١ (٥٤%)	٤ (١٠%)	٣ (٧,٥%)	٠ (٠%)	٤,٠٢٦	٦
٧	تراعي أساليب التقويم الفروق الفردية بين الطلبة.	١٥ (٣٨,٥%)	١٥ (٣٨,٥%)	٧ (١٨%)	٢ (٥%)	٠ (٠%)	٤,١٠٣	٥
٨	استخدام أساليب تقويم متنوعة.	١٥ (٣٨,٥%)	١٥ (٣٨,٥%)	٧ (١٨%)	٢ (٥%)	٠ (٠%)	٤,١٠٣	٥
٩	توفر المناخ الآمن للطالب عند تطبيق التقييم.	١٥ (٣٨,٥%)	٢١ (٥٤%)	٢ (٥%)	١ (٢,٥%)	٠ (٠%)	٤,٢٨٢	٢
	البعد ككل	١٣٢ (٣٧,٦%)	١٤٧ (٤١,٩%)	٥٣ (١٥,١%)	16 (٤,٥%)	٣ (٠,٩%)	٤,١٠٨	

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٤,٣٣٣ – ٣,٧٩٥) حيث جاءت الفقرة رقم (٣) والتي تنص على "تعتمد أساليب التقويم على الحفظ والاستظهار" في المرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة رقم (٢) والتي نصها "يمكن للطلبة مراجعة نتائج امتحاناتهم" في المرتبة الأخيرة. وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (٤,١٠٨٣) بدرجة تحقق(كبيرة).

البعد الخامس: المرافق والتجهيزات

جدول (٨)التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة في البعد الخامس المرافق والتجهيزات

م	الفقرة	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا	المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك (%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)		
١	ملائمة قاعات التدريس للأغراض الدراسية.	٨ (٢٠,٥%)	٨ (٢٠,٥%)	١٠ (٢٦%)	٨ (٢٠,٥%)	٥ (١٣%)	٣,١٥٤	٢
٢	كفاية قاعات التدريس.	٩ (٢٣%)	٥ (١٣%)	١٤ (٣٦%)	٥ (١٣%)	٦ (١٥%)	٣,١٥٤	٢
٣	يتوفر في المكتبة الكتب والدوريات والمراجع ذات العلاقة بالبرنامج.	٩ (٢٣%)	١١ (٢٨%)	١٣ (٣٣%)	٤ (١٠%)	٢ (٥%)	٣,٥٣٨	١
٤	وجود برنامج إرشاد للطلبة بكيفية استخدام المصادر والوسائل والخدمات التعليمية المتوفرة في المكتبة.	٧ (١٨%)	١٣ (٣٣%)	١١ (٢٨%)	٣ (٧,٥%)	٥ (١٣%)	٣,٣٥٩	١
٥	توفر المعامل والأدوات بشكل كاف لتحقيق أهداف البرنامج.	٨ (٢٠,٥%)	٦ (١٥%)	١١ (٢٨%)	٣ (٧,٥%)	١١ (٢٨%)	٢,٩٢٣	٣
	البعد ككل	٤١ (٢١%)	٤٣ (٢٢,١%)	٥٩ (٣٠,٢%)	٢٣ (١١,٨%)	٢٩ (١٤,٩%)	٣,٢٢٥٦	

يبين الجدول(٨) أن المتوسطات الحسابية تتراوح ما بين(٣,٣٥٩ – ٢,٩٢٣)، حيث جاءت الفقرتان رقم(٣ – ٤)واللتان تنصان على التوالي "يتوفر في المكتبة الكتب والدوريات والمراجع ذات العلاقة بالبرنامج"، "وجود برنامج إرشاد للطلبة بكيفية استخدام المصادر والوسائل والخدمات التعليمية المتوفرة في المكتبة " في المرتبة

الأولى، بينما جاءت الفقرة رقم(٥)والتي نصها "توفر المعامل والأدوات بشكل كاف لتحقيق أهداف البرنامج". وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل(٣,٢٢٥٦) بدرجة تحقق(متوسطة).

البعد السادس: التربية العملية

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة في البعد السادس بعد التربية العملية

م	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك (%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)		
١	يخصص فصل دراسي في البرنامج للتربية العملية	٢٥ (٦٤%)	٧ (١٨%)	٥ (١٣%)	١ (٢,٥%)	١ (٢,٥%)	٤,٣٨٥	٢
٢	تنمي التربية العملية قدرات الطالب/ المعلم في بناء الخطط التربوية الفردية.	١٨ (٤٦%)	١٣ (٣٣%)	٦ (١٥%)	١ (٢,٥%)	١ (٢,٥%)	٤,١٧٩	٧
٣	تنمي التربية العملية فنيات الملاحظة لدى الطالب /المعلم.	٢٢ (٥٦%)	١٢ (٣١%)	٣ (٧,٥%)	١ (٢,٥%)	١ (٢,٥%)	٤,٣٥٩	٣
٤	تنمي التربية العملية مهارات الطالب /المعلم اللازمة لتدريس فئات التربية الخاصة.	١٩ (٤٩%)	١٥ (٣٨,٥%)	٣ (٧,٥%)	١ (٢,٥%)	١ (٢,٥%)	٤,٢٨٢	٥
٥	تنمي التربية العملية مهارات الطالب المعلم اللازمة في وضع الأهداف الخاصة بالسلوك التكيفي.	٢٣ (٥٩%)	١٢ (٣١%)	٢ (٥%)	١ (٢,٥%)	١ (٢,٥%)	٤,٤١	١
٦	يقوم مشرف التربية العملية بدوره الإشرافي بصورة	١٨ (٤٦%)	١٤ (٣٦%)	٥ (١٣%)	١ (٢,٥%)	١ (٢,٥%)	٤,٢٠٥	٦

م	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك (%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)		
	فاعلة.							
٧	يضع القسم نظاما للإشراف بين أساتذة القسم ومشرفي التربية الخاصة.	٢٢ (٥٦%)	١٠ (٢٦%)	٤ (١٠%)	٢ (٥%)	١ (٢,٥%)	٤,٢٨٢	٥
٨	تعد الفترة المحددة للتربية العملية كافية.	١٦ (٤١%)	٨ (٢٠,٥%)	١٠ (٢٦%)	٤ (١٠%)	١ (٢,٥%)	٣,٨٧٢	١٠
٩	يتم تقويم الطالب /المعلم بعد الانتهاء من التربية العملية بنموذج تقويم يعده القسم.	٢١ (٥٤%)	١١ (٢٨%)	٥ (١٣%)	١ (٢,٥%)	١ (٢,٥%)	٤,٢٨٢	٥
١٠	يحدد قسم التربية الخاصة عدد الطلبة المعلمين بالنسبة لكل مشرف.	٢٠ (٥١%)	١٣ (٣٣%)	٤ (١٠%)	١ (٢,٥%)	١ (٢,٥%)	٤,٢٨٢	٥
١١	تمكن التربية العملية الطالب /المعلم من التطبيق الفعلي للخطة التربوية الفردية حسب التخصص.	١٨ (٤٦%)	١٤ (٣٦%)	٥ (١٣%)	١ (٢,٥%)	١ (٢,٥%)	٤,٢٠٥	٦
١٢	ترتبط التربية العملية بالمساقات الدراسية الأكاديمية ضمن المسار.	١٩ (٤٩%)	١٥ (٣٨,٥%)	٣ (٧,٥%)	١ (٢,٥%)	١ (٢,٥%)	٤,٢٨٢	٥

م	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	المتوسط الحسابي	الترتيب
		ك (%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)	ك(%)		
١٣	أهداف التربية العملية واضحة للطالب.	١٩ (٤٩%)	١٦ (٤١%)	٢ (٥%)	١ (٢,٥%)	١ (٢,٥%)	٤,٣٠٨	٤
١٤	يمارس الطالب /المعلم العملية التدريسية بشكل كامل داخل غرفة المصادر.	١٧ (٤٤%)	١٤ (٣٦%)	٦ (١٥%)	١ (٢,٥%)	١ (٢,٥%)	٤,١٥٤	٧
١٥	تمكن التربية العملية الطالب /المعلم من التطبيق الفعلي لنظريات التعلم والتعليم.	١٦ (٤١%)	١٦ (٤١%)	٥ (١٣%)	١ (٢,٥%)	١ (٢,٥%)	٤,١٥٤	٧
١٦	تساعد التربية العملية الطالب /المعلم على المشاركة في عمليات التشخيص ضمن فريق العمل.	١٣ (٣٣%)	١٦ (٤١%)	٦ (١٥%)	٢ (٥%)	٢ (٥%)	٣,٩٢٣	٩
١٧	يوجد دليل للتربية العملية للطالب / المعلم.	١٣ (٣٣%)	١١ (٢٨%)	٩ (٢٣%)	١ (٢,٥%)	٥ (١٣%)	٣,٩٤٩	٨
١٨	يوجد مكتب خاص لبرنامج التربية العملية في القسم.	١٣ (٣٣%)	١١ (٢٨%)	٩ (٢٣%)	١ (٢,٥%)	٥ (١٣%)	٣,٦٦٧	١١
	البعد ككل	٣٣٢ (٤٧,٣%)	٢٢٨ (٣٢,٥%)	٩٢ (١٣,١%)	٢٣ (٣,٣%)	٢٧ (٣,٨%)	٤,١٧٦	

يبين الجدول(٩) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤,٤١ – ٣,٦٦٧)، حيث جاءت الفقرة رقم(٥) والتي تنص على "تنمي التربية العملية مهارات الطالب المعلم اللازمة في وضع الأهداف الخاصة بالسلوك التكيفي" في المرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة رقم(١٨) والتي نصها "يوجد مكتب خاص لبرنامج التربية العملية في القسم" في المرتبة الأخيرة. وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل(٤,١٧٦) بدرجة تحقق(كبيرة).

يتضح مما سبق أن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى قد تحققت بدرجة (كبيرة) وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٤). وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلي أن برنامج التربية الخاصة بجامعة أم القرى قد أنشأ حديثا، بعد انتشار ثقافة الجودة ولذلك أسس على قواعد صحيحة، وقد بدأ من حيث انتهى الآخرون على خلاف الأقسام التي أنشئت قديما كإعداد المعلمين، ومعلم التربية الابتدائية، بدليل الدراسات السابقة التي تناولتها الباحثة فجميعها تحققت فيها معايير الجودة بدرجة (متوسطة)، كدراسة حمادنة(٢٠١٤)، ودراسة الرمحي(٢٠١٣)، ودراسة الشرعي(٢٠٠٩)، ودراسة قادي(٢٠٠٧).

نتائج إجابة التساؤل الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن التساؤل الثاني من أسئلة الدراسة الحالية والذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى تعزى لمتغير الجنس، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدمت اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية والمبينة في الجدول الآتي:

جدول رقم (١٠) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقدير درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة ام القرى تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	٧	٣,٧٨٩	٠,١٤٤	٢٠,٣٨	٠,٠٠٦
إناث	٣٢	٤,٢٣١	٠,٣٢٤		

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، (قيمة مستوى الدلالة أقل من ٠,٠١)أي انه يوجد اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس في تقدير درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة.

يتضح مما سبق أنه يوجد اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس في تقديرهم لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن تقدير تحقق معايير الجودة الشاملة لدى الإناث يفوق تقدير الذكور لأن عددهن أكبر من عدد الذكور، فنسبة الإناث إلى الذكور بنسبة(٨٢،١%: ١٧،٩%)، مع أن أعضاء هيئة التدريس (ذكور وإناث) على وعي بأهمية الجودة الشاملة وضرورة تطبيقها في مجال التعليم لرفع مستوى المنتج التعليمي بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وكذلك إيمانهم بأن عملية تحسين جودة التعليم، ومراجعة معايير الأداء أصبحت ضرورة ملحة في وقتنا الحاضر، نظرا لما يعانيه النظام التعليمي من مشكلات وصعوبات، تحد من قدرته على مواكبة التغيرات العصرية، والتحديات العالمية، وكذلك اهتمامهم بقضية إعداد المعلمين والارتقاء بمستوى أدائهم وكفاءته وفاعليته، وكيف لا والمعلم هو وسيلتنا لإعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة.

نتائج إجابة التساؤل الثالث ومناقشتها:

للإجابة عن التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى تعزى لمتغير المؤهل العلمي، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدمت اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات الحسابية والمبينة في الجدول الآتي:

جدول رقم (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تقدير درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة ام القرى تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١,٢٦٠	٢	٠,٦٢٩٩	٥,٠٥٧	٠,٠١١٦
داخل المجموعات	٤,٤٨٤	٣٦	٠,١٢٤٥		
المجموع	٥,٧٤٤	٣٨	٠,٧٥٤٤		

- عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجداول (١١) أعلاه وجود فروق ذات دالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، أي انه يوجد اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس في تقديرهم لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة تبعا لمتغير المؤهل العلمي، ولتحديد صالح اتجاه الفروق بين الفئات تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١٢) نتائج اختبار شيفيه للكشف عن دلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الرقم	البعد	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
١	الأهداف	بكالوريوس	٣,٧٥			
		ماجستير	٣,٦٤			
		دكتوراه	٣,٤٣			*
٢	المنهاج	بكالوريوس	٣,٣٢			
		ماجستير	٣,٢٤			
		دكتوراه	٣,١٤			**
٣	طرق التدريس	بكالوريوس	٣,٦١			

الرقم	البعد	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
		ماجستير	٣,٥٤		**	
		دكتوراه	٣,٥٥			
٤	تقويم الطلبة	بكالوريوس	٣,٤٧			
		ماجستير	٣,٤٤		*	
		دكتوراه	٣,٥٥			
٥	المرافق والتجهيزات	بكالوريوس	٣,٤١			
		ماجستير	٣,١٢			
		دكتوراه	٣,٠٤			**
٦	التدريب الميداني	بكالوريوس	٣,٢٥			
		ماجستير	٣,٢٧			
		دكتوراه	٣,٢٤			*

*فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

** فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في: البعد الأول لصالح حملة الدكتوراه، وفي البعد الثاني لصالح حملة الدكتوراه، البعد الثالث لصالح حملة الماجستير، وفي البعد الرابع لصالح حملة الماجستير، وفي البعد الخامس لصالح حملة الدكتوراه، وفي البعد السادس لصالح حملة الدكتوراه، و هذا يؤكد أن أصحاب المؤهلات العليا هم الأكثر تقديرا لمدى تحقق معايير الجودة.

يتضح مما سبق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء هيئة التدريس حول تقديرهم لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهلات الأعلى. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه كلما كان المؤهل العلمي عاليا زادت درجة تقدير العضو للجودة وتطبيقها في التعليم فينعكس ذلك بصورة واضحة في جودة أدائه، وبما أن العالم اليوم يتجه بكلياته إلى تحقيق مفهوم الجودة في مجالات مختلفة، تأتي في مقدمتها الجودة في التعليم، فإن أعضاء هيئة التدريس بمختلف درجاتهم العلمية بدورهم قد اهتموا اهتماما واضحا بهذا المفهوم من خلال إنجازاتهم في لجان الجودة بالقسم، فهم يعملون كفريق واحد يستفيد كل منهم من خبرة الآخر، وبذلك تنصهر كل الخبرات والتجارب في بوتقة واحدة بغية تجويد الأداء وضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية

تطويرها، سعيا وراء أن ينال برنامج التربية الخاصة ثقة الوسط الأكاديمي والجمهور المستهدف.

نتائج إجابة التساؤل الرابع ومناقشتها:

وللإجابة عن التساؤل الرابع من تساؤلات الدراسة والذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى تعزى لمتغير سنوات الخبرة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدمت اختبار (ت) للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات الحسابية والمبينة في الجدول الآتي:

جدول رقم (١٣) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقدير درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة ام القرى تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
أقل من ٥ سنوات	٢٤	٣,٧٠٦	٠,٣٢٨	٢,٦٠٤	٠,٠٢٤
٥ – ١٠ سنوات	١٢	٣,٨٤٣	٠,٢٢٧		
المجموع	٣٩	٣,٧٨	٠,٣٢٤		

عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجداول أعلاها وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، أي انه يوجد اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس في درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة لصالح أعضاء هيئة التدريس الأكثر خبرة.

يتضح مما سبق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة أم القرى تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنها نتيجة حتمية ومنطقية وذلك يرجع إلي أهمية ومكانة الخبرة في كل مجالات الحياة، ولا سيما في المجال التعليمي، فهي تزود الشخص بالنظرة الفاحصة والرأي السديد، فالخبرات والتجارب تصقل الشخص وتجود أدائه.

التوصيات

وقد أوصت الدراسة بالآتي:

- **استطلاع آراء المختصين في التربية الخاصة في جامعات المملكة العربية السعودية حول درجة تحقق معايير الجودة الشاملة المحلية والعالمية في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في مختلف جامعات المملكة العربية السعودية.**
- **توفير معامل مجهزة بكافة الأدوات التي تخدم كل مسار في برنامج التربية الخاصة.**
- **تجهيز القاعات الدراسية بأجهزة العرض**
- **تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على التقنيات الحديثة في مجال تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.**
- **تدريب المعلمين على استخدام برامج الوسائط المتعددة في تطوير المهارات اللغوية لطلابهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.**

أولاً: المراجع العربية

- ابن منظور، محمد بن مكرم. (٢٠٠٤). لسان العرب المحيط. بيروت: دار الرسالة.
- أبو دقه، سناء وعرفة، لبيب. (٢٠٠٧). الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم: تجارب عربية عالمية. ورقة عمل مقدمة لورشة العمل: "العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي: برامج تدريب المعلمين، والمنعقدة في مارس ٢٠٠٧، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- الحراحشة، محمد عبود(٢٠١٠). إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية المعاصرة. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر مستقبل إعداد الملم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير والمنعقد في كلية التربية، جامعة حلوان، في الفترة الممتدة من ٢٨-٢٩ مارس.
- الرمحي، رفاء (٢٠١٤). تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بيروت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي والمنعقد في جامعة الزيتونة الأردنية، في الفترة الممتدة من ٢-٢٠١٤/٤/٤
- رمضان، صلاح السيد عبده (٢٠٠٥). تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة: سلطنة عمان نموذجا. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.
- الشرعي، بلقيس غالب. (٢٠٠٩) دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية.
- شوق، محمود أحمد وسعيد، محمد مالك محمد، (١٩٩٥). تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين. الرياض: مكتبة العبيكان.
- عطيه، محسن علي والهاشمي، عبد الرحمن. (٢٠٠٨). التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- قادي، منال بنت عمار. (٢٠٠٧). مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- مجاهد، محمد عطوه. (٢٠٠٨). ثقافة المعايير والجودة في التعليم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديد.
- مجيد، سوسن شاكر والزيادات، محمد عواد. (٢٠٠٨). الجودة في التعليم: دراسات تطبيقية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الهسي، جمال حمدان إسماعيل. (٢٠١٢). واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة – فلسطين.
- ويح، محمد عبد الرازق إبراهيم. (٢٠٠٣). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الحديدي، عماد(٢٠٠٩). درجة ممارسة القيادة التربوية العليا في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لدورها الإداري في ضوء الفكر الإداري الحديث، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الزهراني، محمد(٢٠٠٩).تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة بوزارة التربية والتعليم، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العبادي، فوزي(٢٠٠٨).إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، ط١، عمان: مؤسسة الوراق.
- الجلامدة، فوزية عبد الله(٢٠١٥).الإدارة والإشراف في التربية الخاصة، ط١، عمان: دار المسيرة.
- الخطيب، جمال، الحديدي، منى(٢٠١١).مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، ط٤، عمان: دار الفكر.
- راضي، فوقية محمد(٢٠١٣).قضايا معاصرة في التربية الخاصة، ط١، . المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.
- شويطر، عيسى محمد(٢٠٠٧).إعداد وتدريب المعلمين، ط١، الأردن: دار ابن الجوزي.
- شقير، زينب محمود(٢٠١٢).الدمج الشامل تعليم غير العاديين في المدارس العادية، الرياض: دار الزهراء.
- حمادنة، همام سمير(٢٠١٤). درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم،

ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر (الثالث، ٢٠١٤)"تكامل مخرجات التعلم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص"، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

- أبو ملوح، محمد يوسف(٢٠٠٥).إدارة الجودة الشاملة في التعليم، غزة: مركز القطان للبحث والتطوير.
- الغفيلي، عبد الله(٢٠١١).واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الإشراف التربوي من قبل المشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- جامعة أم القرى- (NCAAA) معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي https: /uqu.edu.sa/page/ar/194254. تم استرجاع المادة بتاريخ٢١/٣/١٤٣٧هـــــ

ثانياً: المراجع الأجنبية.

- Martin ،Heber man.(١٩٩١) . The Dimensions of Excellence in Programs of Teacher Education Paper Presented at the Annual Conference Padre Island, Texas.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2003). The Benefits of Professional Accreditation in Teacher Preparation. Retrieved from www.ncate.org./ncate/ncaterol.htm, at 12/1/2013.
- Geren K.,(1979).Special Education Hand Book INC. New York.
- Warger, C. &Aldinger1984, L., Improving student teacher supervision. Teacher Education and Special Education,7,155-163.
- Rhobes, L. A. (1992) . On the Road to Quality. Educational al Leadership, 49: (6), p 76-80.