المجلد (٩)، العدد (٣٠)، الجزء الأول، مايو ٢٠١٩، ص ص ١ – ٣١

درجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت

إعداد

د/ زينب عبدالرضا عباس
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

د/ حامد جاسم السهو
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

DOI: 10.12816/0053357

درجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت

إعداد
د/ زينب عبدالرضا عباس (*) & د/ حامد جاسم السهو (**)

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت، والكشف أيضاً عن أثر متغيرات الدراسة على أراء الطلبة المعلمين الملتحقين ببرنامج إعداد معلم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية. وقد تم جمع بيانات الدراسة باستخدام استبانه موزعة على ستة مجالات وهي: أهداف البرنامج والمنهاج وطرق التدريس وتقويم الطلبة والمرافق والتجهيزات والتدريب الميداني، اشتملت عينة الدراسة من ٢٤٥ طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وأسفرت نتائج الدراسة عن تحقق معايير الجودة لبرنامج إعداد معلم التربية الخاصة بدرجة متوسطة ، كذلك بينت الدراسة وجود فروق بين استجابات الطلاب تعزي لمتغير السنة الدراسية، في حين كشفت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مدى توفر معايير الجودة ببرنامج إعداد معلم التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس والمعدل التراكمي ونوع التخصص المساند وخلصت الدراسة إلى ضرورة تطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت ليواكب المستجدات التربوية المعاصرة بما يتفق مع معايير الجودة.

الكلمات المفتاحية: تعريفات الجودة– تعريفات المعايير – برنامج إعداد معلم التربية الخاصة – كلية التربية الأساسية – معايير الجودة.

(*) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة - كلية التربية الأساسية - الهيئة العامة للتعليم التطبيقي و التدريب
dr.zaenab@gmail.com – +965-90085558

(**) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة - كلية التربية الأساسية - الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
dr.alsahou@hotmail.com – +965-55515250

The Degree of Availability of Quality Standards for the Special Education Teacher Preparation Program at College of Basic Education in the State of Kuwait

Abstract

This study aimed to identify the degree of availability of quality standards for the special education teacher preparation program at College of Basic Education and to find out the relationship between the perspectives of students who enrolled in the special education teacher preparation program at College of Basic Education and their demographics data. The study sample was composed of 245 participants and was randomly selected. The study data were collected using a questionnaire which was divided into six areas: program objectives, curriculum, teaching methods, student evaluation, facilities and equipment, field training. The results showed that the degree of availability of quality standards for the special education teacher preparation program at College of Basic Education reached a medium level. The study also showed that there were statistically significant differences due to the school year and GPA on the participants perspectives. The study showed no statistically significant differences among participants' perspectives according to their gender and minor track. The study concluded that the special education teacher preparation program at College of Basic Education should be improved to meet the quality standards.

Keywords: College of Basic Education - Definitions Criteria - Quality Definitions - Quality Standards - Teacher Education Program.

مقدمة:

يعتبر المعلم هو محور اهتمام العملية التعليمية لما له أثر فعال ودور حيوي لدى سلوكيات الطلاب بل ويلعب المعلم دوراً متشعب الأبعاد والجوانب في العملية التعليمية، لذلك يعتبر المعلم هو صانع الأجيال والقائد والموجه والمرشد لطلابه. وعادة ما تنطلق الاهتمام بالمعلم عند إعداده وتأهيله وتدريبه للعملية التعليمية بحرص وعناية من قِبل المهتمين والمختصين بالتربية من خلال وضع برامج إعداد المعلم لتنمية وتطوير مهارات وقدرات المعلم بما يتناسب مع احتياجات ومتطلبات العلمية التعليمية. إن عملية وضع برامج لإعداد المعلم قبل الخدمة يعتبر المدخل الرئيسي لمهنة التدريس وتمهيدا لممارستها المستقبلية لإعداد جيل من المعلمين المربين في المقام الأول لا مجرد متخصصين في نقل المعرفة المقررة بل ويتطلب ذلك تعديل برامج إعداده بما يتوافق مع التكنولوجيا التربوية المعاصرة , وذلك بناءً على تقرير من اللجنة الدولية لتنمية التربية منذُ وقت مبكر والذي مضى عليه ما يقارب الأربعين عاما والمسمى تقرير(أدجارفور) والصادر في عام(١٩٧٢م) والذي كان بعنوان (تعلم لتكن) (Learn To Be) (ابن منظور، ١٩٨٤).

معلم التربية الخاصة يحتاج دائماً إلى التدريب والتأهيل واكتساب كفايات إضافية وذلك نتيجة لتعامله مع طلبة من ذوي الإعاقة، ونتيجة أيضاً للتغيرات المتواصلة التي يشهدها ميدان التربية الخاصة مما أدى إلى زيادة في الاهتمام بتدريب وإعداد معلمين في السنوات الماضية، وذلك من خلال تقييم جودة برامج إعداد معلم التربية الخاصة بهدف تنمية وتطوير مهارات المعلم التدريسية ولاطلاعهم على آخر المستجدات التربوية المعاصرة.

ومن منطلق كويت جديدة، الذي أصبح الشعار الرسمي لدولة الكويت الذي يرمز إلى توجه موحد نحو مستقبل مزدهر ومستمر بحلول عام ٢٠٣٥، وذلك عن طريق وضع خطة للتنمية الوطنية لتحويل دولة الكويت إلى مركز قيادي في المنطقة وذلك في الجانب المالي والثقافي والمؤسسي. ويوجد لخطة التنمية الوطنية سبعة ركائز أساسية وهي: مجالات ركائز الخطة من أجل التطوير فيها. ومن هذه الركائز: رأس مال بشري إبداعي ولتحقيق الهدف من هذه الركيزة يجب إنجاز عدد من المشاريع الرئيسية ومنها وضع معايير وطنية للتعليم وتقييم نظام التعليم وتطبيق معايير الجودة (New Kuwait, 2019)، ولهذا حرصت الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

على الحصول على الاعتماد الأكاديمي للجودة لبرامجها المتوفرة في جميع كلياتها ومن ضمنها كلية التربية الأساسية.

مفهـــوم الجـــودة

معنى كلمة الجودة في اللغة العربية الجيد أي نقيض الرديء وجاد الشيء، وأما معنى الجودة (Quality) في اللغة الإنجليزية الكيفية أو النوعية وأحياناً تدل على العلامات أو المؤشرات التي يمكن من خلالها فهم الشيء (مجيد والزيادات، ٢٠٠٨). فيما عرف زاهر (٢٠٠٥) مفهوم الجودة في التعليم على أنها مجموعة من السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية، وذلك لتلبية احتياجات الطلبة. وكذلك يمكن تعريف الجودة في التعليم على أنها الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع المخرجات التعليمية. أما بالنسبة لضمان الجودة :فإنها تعني استيفاء معايير الجودة والتي بدورها تضمن تطبيق المؤسسة لجميع عناصر العملية التعليمية والمحافظة عليها باستمرار (Vevere ،2009).

الجـــودة الشـاملـــة النشـأة والتطـــور:

إسهامات ديمنج (١٩٠٠)

ظهر مصطلح الجودة على يد الإحصائي الأمريكي وليم ادوارد ديمنج الذي نادى بتطبيق ما أسماه حيث قدم ديمنج نموذجه للجودة في Statistical Process Control عمليات الرقابة الإحصائية أربع عشر نقطة، وهذه النقاط هي:

- تبني المنظمة لفلسفة جديدة تقوم على أساس تحقيق أعلى جودة في منتجها خدمة كانت أو سلعة، من خلال رسالة تعمم على كل من يعمل في المؤسسة
- تبني سياسة التطوير والتحسين المستمر .
- جعل هدف الرقابة وقائية وتقديم الدعم لمن يخطئ ليتجاوز خطأه.
- توطيد العلاقة الحسنة مع الموردين.
- تنمية صفة القيادة لدى المديرين .
- التوقف عن سياسة التقويم القائم على الكم .

- التركيز على عملية التعليم والتدريب المستمرين.
- الابتعاد عن فكرة وسياسة تحقيق الربح بأية وسيلة كانت .
- إزالة العوائق والحواجز التي تمنع العاملين من تحقيق إنجازاتهم والتفاخر به.
- السعي إلى حل جميع النزاعات القائمة بين العاملين وإحلال التعاون بدلاً عنها.
- التركيز على عملية التطوير والتحسين الذاتي لدى العاملين.
- إحداث تغيير جذري في الهيكل التنظيمي للمؤسسة بما يخدم تطبيق المبادئ أعلاه
- العمل على ترسيخ المبادئ السابقة لدى جميع العاملين وجعلها حقيقة وليست مجرد شعارات (الفوال والصافتلي، ٢٠١٠: ١٩).

وتأسيساً لما جاء في النقاط السابقة يمكن تركيز النقاط في ثلاث فئات هي:

- حقيق هدف الاستقرار.
- التحسين المستمر.
- التعاون بين الوظائف المختلفة (الفوال والصافتلي، ٢٠١٠: ٦٥).

اسهامات جوران **Joseph Moses Juran (2008 – 1904)**

يعد جوران من الرواد الأوائل الذين أسهموا في إرساء إدارة الجودة الشاملة ، وقد تجسدت إسهاماته في هذا المجال منذ عام (١٩٥٠) حين أصدر كتابه السيطرة النوعية ، ركز جوران على جوانب إدارية ثلاثة تمثل رؤيته للمراحل التي تمر بها عملية الجودة وهي:

- تخطيط الجودة
- مراقبة الجودة
- تحسين الجودة (الفوال والصافتلي، ٢٠١٠: ١٩٠)

ثوابت كروسبي الأربعة **Philip Crosby (2001 - 1926)**

بالنسبة إلى فيليب كروسبي يعتمد تحقيق الجودة على أربع قواعد أساسية أسماها الثوابت وهي:

- تعريف الجودة وهي المطابقة مع المتطلبات
- يكون نظام الجودة وقائياً
- يكون معيار الأداء صفر معيبات
- قياس الجودة هو سعر عدم المطابقة (كيلادا، ٢٠٠٤: ٦٥ – ٦٦)

فيجينبـوم **Armand Vallin Feigenboum (1922)**

قدم فيجينوم في عام (١٩٥١) مفهوم تقييم ومراقبة الجودة الشاملة في قطاع التصنيع، حيث لا تطبق الجودة على عمليات التصنيع فقط، وإنما اتسعت لتشمل كل الأنشطة التي تؤثر على جودة المنتج، من مرحلة تصميم المنتج على طول الطريق حتى تسليمه للعميل. (كيلادا، ٢٠٠٤: ٣٤٧)

المناهج الأربعة السابقة ملاحظاً التعريفات الآتية : ديمينج تكمن kathawalaقارن كاثاولا الجودة في إرضاء العميل أو احتياجات العميل، وقد أدخل في هذه الاحتياجات خواص المنتج نفسه، وإتاحته في السوق وسعره. بالنسبة إلى جوران الجودة هي الاتفاق التام مع الاستخدام، ويقول كروسبي: إن الجودة هي المطابقة مع المتطلبات. ويضع فيجنيوم خطأ تحت التغيير والطبيعة الواهمة للجودة، والتي يراها كهدف متحرك دائماً، وكما قال " كلمة جودة" ليس لها المعنى الشائع (أفضل) بأي معنى مطلق بالنسبة إلى الصناعة، فإنها تعني أفضل ظروف بالنسبة لعميل معين.

من العرض السابق يلاحظ تطور مفاهيم وإجراءات الجودة الشاملة ابتداء بمفهوم عمليات المراقبة الإحصائية ، وذلك في إطار تطوير وتحسين الصناعات، ومن ثم تقييم ومراقبة الجودة، إلي ضمان الجودة التي تعني عدم الوقوع في الأخطاء ، كما يلاحظ أنها تركز ليس فقط على تحسين المنتج النهائي، بل تحسين كافة العناصر من مدخلات وعمليات ومخرجات ، وذلك بالاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية.

أهمية الجودة في التعليم:

نظرًا للنجاح الذي حققه هذا المفهوم في التنظيمات الاقتصادية الصناعية والتجارية والتكنولوجية في الدول المتقدمة، وظهور تنافس بين هذه التنظيمات الصناعية للحصول على المنتج الأفضل وإرضاء الزبائن، ظهر اهتمام المؤسسات التربوية في تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العام والجامعي للحصول على نوعية أفضل من التعلم ، ويخرج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع ، وأصبح عدد المؤسسات التي تتبع نظام الجودة الشاملة في تزايد مستمر سواء في أمريكا والدول الأوروبية واليابان والعديد من الدول

النامية وبعض الدول العربية مثل السعودية والكويت والتي بدأت بممارسة هذا النهج في بعض مؤسساتها التعليمية (كيلادا، ٢٠٠٤: ٣).

وقد تم تطبيق مبادئ ديمنج في القطاع التربوي، إذ إنها تعد من أكثر المبادئ تطبيقاً في القطاع التربوي الأمريكي ، وترتكز على جملة من الافتراضات مؤداها أن الأفراد يرغبون في العمل بكل ما في وسعهم ، وعليه فإن وظيفة الإدارة هي تمكينهم من فعل ذلك بتحسين التنظيم الذي يعملون فيه.

تعد الجودة في التعليم أمر بالغ الأهمية لما لها من دور كبير في التأثير على مخرجات التعليم، فمن خلال الجودة تستطيع أي مؤسسة تعليمية أن تضبط وتطور النظام الإداري وتحدد مسؤولياته، كما أن الجودة في التعليم تساعد على ضمان الإرتقاء بمستوى الطلاب كما أنها تزيد من الوعي والإنتماء نحو المؤسسة التعليمية. فقد أثبتت الدراسات حول موضوع تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية حدوث تغيير إيجابي في النظام التعليمي وتقييم ومراجعة وتطوير المناهج المستخدمة فيها وكذلك تطوير معايير قياس الأداء فيها وتقديم أفضل الخدمات للطلاب (الشرعي، ٢٠٠٩: ٦).

من خلال ما سبق يمكن القول: لقد تطورت مفاهيم وإجراءات الجودة الشاملة في مجال التعليم من وضع معايير محددة لجميع عناصر العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العام والتعليم العالي، إلى إنشاء الهيئات الوطنية للاعتماد والجودة، ووحدات الجودة في الجامعات، وذلك من أجل تقييم الوضع الحالي لتلك المؤسسات بصفة عامة وتقييم البرامج الأكاديمية بشكل خاص، هذا من جانب أما الجانب الآخر فهو العمل على تطوير تلك المؤسسات وبرامجها لتحقق معايير الجودة الشاملة.

معـــايـيـــر الجـــودة:

كما تلعب عملية توظيف معايير الجودة في التعليم دوراً هاماً في تطوير التعليم ومخرجاته، فمعايير الجودة تبنى أساساً للتوجيه والتقييم. كما أنها تستخدم لرفع كفاءة العملية التعليمية ولضمان جودة المنتج التعليمي وتستخدم كذلك لتطوير وتحسين العملية التعليمية ورفع مستوى الأداء فيها.

يعتبر ضبط الجودة في المؤسسات التعليمية وسيلة للتأكد من أن العملية التعليمية والتدريب والتطوير تتم وفقآ للخطط المعتمدة (داوود، ٢٠١١).

كما أن هناك عدد من المجالات الرئيسة التي يتم التطرق إليها بهدف ضبط الجودة في التعليم وهي كالآتي: أهداف البرنامج، المنهاج، طرق التدريس، المرافق والتجهيزات، طرق التقييم، والتدريب الميداني (قعدان، ٢٠١٥).

برنامج إعداد معلم التربية الخاصة

تعتبر كلية التربية الأساسية كسائر كليات التربية في العالم التي تهتم ببرامجها ومخرجاتها، والجدير بالذكر أنه تعتبر كلية التربية الأساسية هي الكلية الوحيدة في دولة الكويت التي تمنح درجة البكالوريوس في تخصص التربية الخاصة، حيث يهتم قسم التربية الخاصة بإعداد معلمين أكفاء في تخصص التربية الخاصة وذلك بهدف تلبية احتياجات سوق العمل، كما أن برنامج التربية الخاصة يؤهل المعلمين للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة، كما يحرص البرنامج على إعداد المعلمين من الناحية النظرية والعملية.

مكونات برنامج إعداد معلم التربية الخاصة

تحتوي الخطة الدراسية لإعداد معلم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية على أربع مكونات أساسية، وهي كالآتي:

أولاً: مقررات ثقافية عامة: يركز هذا المجال على أن يكتسب الطالب المعلم المهارات العلمية والمعرفة الصحيحة التي يحتاجها في الجوانب العلمية والأدبية والتاريخية والدينية والفلسفية، وذلك من خلال اجتياز كلاً من المقررات التالية: مقرر الثقافة الإسلامية ومقرر اللغة العربية ومقرر قيم العمل والولاء ومقرر مناهج البحث ومقرر اللغة الإنجليزية.

ثانياً: مقررات تخصصية: تركز المقررات التخصصية على تزويد الطالب المعلم بجميع المفاهيم والحقائق والمبادئ الخاصة بتخصصه سواء كان في مجال الدراسات الإسلامية أو اللغة العربية أو الرياضيات أو العلوم. حيث يجب أن يتمتع المعلم بمعرفة واسعة وعميقة في مجال المادة الدراسية التي سيقوم بتدريسها.

ثالثاً: مقررات مهنية: تهتم التربية العملية بوضع الأسس النظرية في موضع الممارسة الفعلية في مجال تخصص، وتعمل كذلك على اكساب الطالب المعلم المهارات اللازمة لإجادة مهنة التدريس. لذلك تعتبر التربية العملية المعيار الحقيقي للحكم على مدى نجاح برامج إعداد المعلم.

رابعاً: مقررات مساندة تخصصية: تركز المقررات المتخصصة في هذا المجال على تزويد الطالب بالمهارات والمعلومات المتخصصة في المجال الذي اختاره كمساند لتخصصه (كالإعاقة العقلية أو صعوبات التعلم أو تفوق عقلي) (الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، ٢٠١٣).

الدراسات السابقة:

تأكيداً على أهمية الجودة في التعليم، هناك العديد من الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة التي أجريت حول تقييم الجودة في برامج إعداد المعلم، ومن أهم الدراسات ما يلي:

- **قام (Saiti, 2012) بدراسة عنوانها "قيادة وإدارة الجودة: تحليل ثلاث سمات رئيسة لنظام التعليم اليوناني"**، هدفت الدراسة إلى التحقق مما إذا كانت القيادة التربوية في اليونان تطبق قيم إدارة الجودة الشاملة، كما هدفت إلى تحسين العملية التعليمية وتقديم مقترحات لوضع إطار لإدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية. استندت الدراسة على التحليل النظري، وتم مراجعة ثلاثة جوانب مختلفة في نظام التعليم اليوناني ومناقشتها. خلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود استراتيجية تعليمية طويلة الأجل، عدم وجود برنامج للتنمية التعليمية، محدودية الدعم المالي ،وحاجة النظام التعليمي اليوناني إلى مراجعة كل من الهيكلية والإجراءات.
- **قام القرني (٢٠١١) بدراسة بعنوان "متطلبات الاعتماد الأكاديمي لبرامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية: تصور مقترح"** هدفت الدراسة بشكل رئيسي إلى تحديد أهم المتطلبات اللازمة لتهيئة برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية للاعتماد الأكاديمي، وتعرف درجة توفر هذه المتطلبات كواقع في هذه البرامج، وهدفت أيضا إلى تقديم تصور مقترح لتهيئة هذه البرامج للوفاء بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي

التحليلي. استخدمت الدراسة الاستبانة أداة لتحقيق أهدافها، وتكونت الاستبانة من (١١٤) عبارة موزعة على عشرة أبعاد هي: (الإطار المفاهيمي، إدارة برامج الدراسات العليا ، إدارة ضمان الجودة وتحسينها ، عمليات التعليم والتعلم، إدارة شؤون الطلبة ، مصادر التعلم ، المرافق والتجهيزات، أعضاء هيئة التدريس ، البحث العلمي ، العلاقة مع المجتمع) مشتركة في محوريين هما (الأهمية والتوفر . طبقت الدراسة على مجتمع الدراسة بأكملهو استجاب منهم ٩٣ عضواً من أعضاء هيئة تدريس ببرنامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية . كشفت الدراسة أن جميع المتطلبات الواردة في أبعاد أداة الدراسة العشرة جاءت بدرجة عالية جداً من الأهمية ، كذلك كشفت الدراسة أن درجة التوفر تراوحت بين متوسطة وضعيفة للمتطلبات الواردة في أبعاد الدراسة العشرة . وقد أوصت الدراسة بتبني الخطة الإجرائية المقترحة التي قدمتها الدراسة .

- **قام كلآ من الفوال، والصافتلي (٢٠١٠) بدراسة بعنوان "تقويم برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة"**، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى جودة إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة وفقا لجوانبه الأكاديمية والمهنية والثقافية والشخصية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة . استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتكون مجتمع البحث من طلبة كلية التربية السنة الرابعة قسم تربية الطفل شعبة ٢٠١٠، حيث بلغ عددهم (١٥٤) طالباً – معلم صف في محافظة الحسكة للعام الدراسي (٢٠٠٩) وطالبة، واستخدم الباحث استبياناً مكوناً من أربعة مجالات هي: الإعداد الأكاديمي ، الإعداد المهني، الإعداد الثقافي ، الإعداد الشخص. وتوصلت الدراسة الى أن جودة برنامج إعداد المعلم كانت متوسطة ، مما يؤكد ضرورة العمل لرفع مستوى جودته لضمان جودة مخرجاته ، وكان من توصيات الدراسة : زيادة الاهتمام بتدريب الطلبة المعلمين على تصميم الدروس التي تستخدم التكنولوجيا لتلبية احتياجات التلاميذ المتنوعة ، وتطبيق تقنيات إدارة الصف التي تعزز ضبط النفس والانضباط الذاتي، وتقديم خبرات تعليمية تشجع التلاميذ على الابتكار.

- **قام علي وموسى (Ali & Musah 2012) بدراسة بعنوان "تحقيق ثقافة الجودة وأداء القوى العاملة في التعليم العالي الماليزي"** هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين ثقافة الجودة وأداء القوى العاملة في التعليم العالي الماليزي. تم إعداد استبانة كأداة للدراسة وتم تطبيقها على (٢٦٧) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ثقافة الجودة وأداء القوى العاملة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن استخدام مبادرة ثقافة الجودة بشكل فعال في سياق قطاع التعليم العالي الماليزي لتعزيز الأداء.
- **قام المجلس الوطني لجودة المعلم (٢٠١١) بدراسة بعنوان "ماذا تعلم برامج إعداد المعلمين"**، هدف هذا التقرير الذي أعده المجلس الوطني لجودة المعلم The National Council on Teacher Quality (NCTQ) إلى مراجعة وطنية لبرامج إعداد المعلمين ، وقد خلص التقرير إلى أن برامج إعد اد المعلمين في عينة الدراسة توفر إعداداً محدوداً للطلبة المعلمين في مجال استخدام التقييم ، والبيانات، ونتيجة لذلك فإن المدارس في نهاية المطاف توظف معلمين يفتقرون إلى الإعداد اللازم للاستفادة من المعلومات.
- **قام كنعان (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى تقويم برامج إعداد المعلمين بجامعة دمشق في ضوء معايير الجودة"** حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من ١٤٨ طالب وطالبة من السنة الرابعة و٨ من أعضاء هيئة التدريس، استخدم الباحث استبانة موزعة على تسعة مجالات هي: أهداف البرنامج، ومحتوى البرنامج، والإدارة التعليمية، واحتياجات البرنامج، وأعضاء الهيئة التدريسية، وطرائق التدريس، والمنشآت، وتقنيات التعليم، والتقويم. وقد بينت نتائج الدراسة إجماع أفراد عينة الدراسة من طلبة السنة الرابعة على أن معايير الجودة هي التي تحقق معلماً يتمتع بجودة أداء تدريسي عال ومن جهة أخرى أظهرت النتائج أن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر في برامج إعداد المعلمين في جامعة دمشق ليتناسب مع المعايير الدولية لبرامج إعداد المعلم وتدريبه.

- **كما قامت الكثيري (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود**، حيث شملت عينة الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس وكذلك جميع الطلاب المتوقع تخرجهم، استخدمت الباحثة استبانة للوصول إلى هدف الدراسة وأظهرت النتائج أن البرنامج يحقق أهدافه المرجوة ولكن اقترح المشاركون في الدراسة ضرورة تطوير الخطة ومحتوى مقررات وأساليب التدريس والتقويم بشكل أكثر كفاءة.
- **كما قامت الشرعي (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس في ضوء متطلبات الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب المتوقع تخرجهم**" طبقت الباحثة استبانة على عينة قوامها ٢٠٠ طالب وطالبة، حيث قاست الاستبانة ستة مجالات مرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، والتربية العملية، والمعاملات المالية والإدارية، وخدمات القسم والكلية. ولتحليل نتائج الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت النتائج أن تقويم برنامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس في ضوء متطلبات الاعتماد الأكاديمي جاء متوسطاً.
- **كما قام الهسي (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة**" حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وقد اشتملت عينة الدراسة على ٥٤٦ طالب وطالبة، استخدم 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 التعليم والتعلم، والتقييم، والتدريب الميداني، والطلبة الخريجون. وأشارت النتائج أن درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم جاءت متوسطة وبينت النتائج أيضاً أن أهداف البرامج غير واضحة بالإضافة إلى أن أساليب التعلم تقليدية وتعتمد على المحاضرة فقط.
- **كما قام كلاً من الحميدي وجوهر (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت** في ضوء محاور الإعداد الأربعة : الإعداد

الثقافي، التخصصي، المهني، وبرنامج التربية العملية. طبق الباحثان استبانة على ١٣٠ طالبة و٤٠ مشرفًا من التربية العملية. وقد أظهرت النتائج إلى موافقة أفراد العينة من المشرفين والطالبات وبدرجة عالية على فاعلية برنامج إعداد معلم اللغة العربية الأساسية.

- **كما قام المجادي وآخرون (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى ملائمة برامج إعداد المعلم لمتطلبات الجودة التربوية في القرن الحادي والعشرين لكلية التربية الأساسية بدولة الكويت**" واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث أعد الباحثون استبانة تم توزيعها على ٦٠ عضوًا من أعضاء هيئة التدريس. وتوصلت الدراسة إلى أن برامج طرق التدريس الحالية تفتقر إلى الأسلوب الحديث المبني على أساليب التفكير العلمي وحل المشكلات، كما أشارت الدراسة إلى الحاجة إلى إضافة مناهج دراسية خاصة بهدف توعية الطلاب بحقوقهم وواجباتهم.
- **كما قامت الميعان (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى تقويم مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية** من وجهة نظر (١٠٤) طالب معلم و(٢٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، وأسفرت الدراسة عن تحقق معايير الجودة في مخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية بدرجة متوسطة. لذلك توصلت الدراسة إلى ضرورة تطوير البرنامج ومحتواه حتى يتناسب مع معايير الجودة.
- **كما قام كلا من Khan and Saeed (2010) بدراسة هدفت إلى تقويم الخبرات والمعارف التي يكتسبها الطلاب الملتحقون ببرنامج إعداد معلم**، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من أبرزها تحقق جودة برنامج إعداد المعلم بدرجة عالية ووجود فروق ذات دلالة احصائية عن مدى تحقق جودة برنامج إعداد المعلم تعزى لصالح الإناث.
- **كما قامت قعدان (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات المتوقع تخرجهن في العام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥.** اشتملت عينة الدراسة على ٦٣ طالبة. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها أن درجة توافر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت

عبدالرحمن جاءت بدرجة مرتفعة ، كما جاءت المتوسطات الحسابية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة (أهداف البرنامج وطرق التدريس والتدريب الميداني والمنهاج وتقويم الطالب والمرافق والتجهيزات) على الترتيب وبدرجة تقدير مرتفعة لجميع المجالات باستثناء مجال المرافق والتجهيزات حيث جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق على أداة الدراسة ككل وذلك لصالح متغير المعدل التراكمي ولصالح فئة المعدل التراكمي (٤-٥).

- **قامت قعدان (٢٠١٨) بدراسة أخرى حيث قامت فيها بمقارنة درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظر الطالبات بين العامين ٢٠١٤ و٢٠١٧.** استخدمت الباحثة الاستبانة ذاتها والتي كانت قد استخدمتها في دراستها (٢٠١٤)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة لصالح عام ٢٠١٧.
- **جاءت دراسة Alnahdi (٢٠١٤) لتقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة المقدمة في الجامعات السعودية** وذلك من خلال استخدام المنهج النوعي من خلال استخدام الاستبانة والمقابلة المقننة. شارك في الدراسة ٣٥٠ من الطلبة المعلمين المسجلين في عدد من برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى أن تصورات المعلمين الطلبة في تخصص التربية الخاصة حول برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات السعودية كانت منخفضة.
- **كما هدفت دراسة الصمادي (٢٠١٦) إلى تقييم جودة دبلوم التربية الخاصة في جامعة الإمام في ضوء المعايير المهنية لإعداد المعلم.** اشتملت عينة الدراسة على ٨٠ طالب ملتحق ببرنامج دبلوم التربية الخاصة. استخدم الباحث استبانة للتحقق من هدف الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى وجود درجة كبيرة من الرضا حول برنامج الدبلوم.

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة، التشابه في أهداف الدراسات حيث كان الاهتمام السائد هو دراسة الجودة في برامج إعداد المعلم، حيث تناولت دراسات كلاً من كنعان (٢٠٠٩)، Khan and Saeed (2010)، الهسي (٢٠١١) ، الشرعي (٢٠٠٩) والمجادي وآخرون (٢٠١١) تقويم برنامج إعداد المعلم بشكل عام، فيما قام الحميدي وجوهر (٢٠١٢)،

الميعان (٢٠١٥) بدراسة برنامج إعداد معلم اللغة العربية، في حين تناولت دراسة الكثيري (٢٠١١) برنامج إعداد معلم صعوبات التعلم، أما دراستي قعدان (٢٠١٤) ، (٢٠١٨) ، دراسة Alnahdi (٢٠١٤)، دراسة الصمادي (٢٠١٦) فكان الهدف منهم هو تقويم برنامج إعداد معلم التربية الخاصة. كما كان هناك تشابه في الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، حيث اعتمدت جميع الدراسات السابقة على استخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات مع الاختلاف في مجالاتها.

كما استنتج الباحثان أيضاً أنه كان هناك اختلافاً في الدراسات السابقة في عينة الدراسة حيث نلاحظ أن بعض الدراسات كانت عينتها من أعضاء هيئة التدريس فقط (المجادي وآخرون ; ٢٠١١: القرني 2011: Musah & Ali 2012) ، البعض الأخر تكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة (كنعان ٢٠٠٩) ،(الكثيري ٢٠١١(الحميدي وجوهر (٢٠١٢) (الميعان ٢٠١٥) في حين جاءت عينة دراسة كلاً من الشرعي (٢٠٠٩) والهسي (٢٠١٢)(Khan and Saeed, 2010)، قعدان (٢٠١٤) ، قعدان (٢٠١٨) ودراسة Alnahdi (٢٠١٤)، الصمادي (٢٠١٦) والفوال، والصافتلي (٢٠١٠) من الطلبة فقط. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف، والذي هو: معايير الجودة في برنامج إعداد المعلم، ولكن الدراسة الحالية اهتمت بمعرفة درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تكمن مشكلة الدراسة في محاولتها معرفة درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما هي درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية من وجهة نظر طلبة وطالبات تخصص التربية الخاصة؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة تبعاً لمتغير الجنس والسنة الدراسية ونوع التخصص المساند والمعدل التراكمي؟

هـــدف الـــدراســـة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية.

٢- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية في درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطالبات وفقاً لمتغير الجنس والسنة الدراسية ونوع التخصص المساند والمعدل التراكمي.

أهميـــة الـــدراســـة:

تكمن أهمية الدراسة من خلال تناولها موضوعاً هاماً، الأمر الذي سيساعد في تسليط الضوء على أوجه القصور والضعف في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية، وكذلك يمكن القائمون على هذا البرنامج من الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تطوير بعض جوانب هذا البرنامج وقد تمثل هذه الدراسة منطلقاً هاماً لتطوير برامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية بما يتلاءم مع التطورات التربوية المعاصرة.

حـــدود الـــدراســـة:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل في معرفة درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية فيها وفقاً لمتغير المعدل التراكمي والتخصص المساند.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت عينة الدراسة على عينة من طلبة وطالبات تخصص التربية الخاصة
- **الحدود المكانية:** جرت هذه الدراسة في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول ٢٠١٨/٢٠١٩.
- **حدود الأداة:** يحدد تعميم نتائج البحث في ضوء الأداة المستخدمة ومدى الدقة في استخلاص دلالات صدقها وثباتها.

مصطلحات الدراسة:

تعريفات الجودة:

المعنى اللغوي للجودة

ورد في معجم لسان العرب لابن منظور بأن كلمة الجودة أصلها "جود "والجيد نقيض الرديء ، وجاد الشيء جوده ، وجودة أي صار جيداً ، وأحدث الشيء فجاد والتجويد، مثله وقد جاد، وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل. (ابن منظور، ١٩٨٤: ٧٢)

تعرف المنظمة الدولية للمعايير:

(The International Organization for Standardization)

الجودة هي إجمالي خواص المنتج ، أو العملية ، أو التنظيم ، أو الفرد ، أو النشاط أو النظام، الذي تبين مقدرته على تحقيق احتياجات محددة وضمنية. (كيلادا، ٢٠٠٤: ٧٠)

تعريف المعهد الأمريكي للمعايير:

للجودة بأنها: "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة، التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة" (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٦: ٢١)

من خلال العرض السابق لتعريفات الجودة الشاملة، والجودة الشاملة في التعليم، نلاحظ أن التعريفات ركزت على أن الجودة الشاملة هي مجموعة الخصائص الواجب توافرها في المنتج، أو العملية، أو الخدمة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف من خلال الاستخدام الأمثل لجميع العناصر البشرية والمادية.

تعريفات المعايير:

تعـــريـــف المعيـــار

جاء في المعجم الوجيز ، المعيار هو : ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير ، وعيار النقود، ما فيها من معدن خالص ، والمعيار في الفلسفة نموذج متحقق أو متصور لما يكون عليه الشيء ، إذن المعيار مقياس للمقارنة والتقدير ، وجمعه معايير ، أما المعيار في الاصطلاح فمعناه المقياس أو المحك الذي يمكن الرجوع إليه أو استخدامه أساسا للمقارنة أو التقدير (المعجم الوجيز، ١٩٨٠: ٢٠)

تعرف المنظمة الدولية للمعايير المعيار

بأنه "مجموعة الشروط والمواصفات والمبادئ التوجيهية، أو الخصائص التي يمكن استخدامها باستمرار لضمان احتواء المواد والمنتجات والعمليات، والخدمات عليها لكي تصلح لأغراضها. (International Education for Standardization, 2019)

معـــايـــير الجـــودة

المعيار هو عبارة عن وثيقة تصدر نتيجة إجماع يحدد المتطلبات التي يجب أن يفي بها منتج ما أو عملية أو خدمة وتصادق عليها جهة معترف بها. حيث يتضمن نظام الجودة لمنظمة ما الهيكل التنظيمي والإجراءات والعمليات والمصادر المطلوبة لتنفيذ نظام إدارة جودة شامل لتحقيق أهداف الجودة. (نبيل، ٢٠١٥).

- **برنـامج إعداد معلـم التربيـة الخاصـة:** هو برنـامج أكـاديمي تطرحـه كليـة التربيـة الأساسية، يتضمن مقررات ثقافية وتخصصية ومساندة ومهنية خلال فترة دراستهم في الكلية، عادة ما يستغرق هذا البرنامج أربع سنوات.
- **كليـة التربيـة الأساسـية:** هي كلية تتبع الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت، تمنح درجة البكالوريوس وفق الدراسة المنتظمة.
- **معـايير الجـودة:** بأنها مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية والمتمثلة في جودة كل من: أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، والتقويم، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية.

منهـــج الـــدراســـة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته مع طبيعة الدراسة، والذي يهدف إلى معرفة مدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية، وذلك من خلال استخدام استبانة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة والطالبات الملتحقين ببرنامج التربية الخاصة في قسم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٨/٢٠١٩. أما عينة

الدراسة فقد اشتملت على ٢٤٥ طالب وطالبة من قسم التربية الخاصة (١٠٦ ذكور و١٣٩ أناث) وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية.

أغلب المشاركين هم من طلبة الفرقة الرابعة حيث شكلت نسبتهم المئوية ٣٩.٦٪ بينما كانت النسب المئوية لكل من الفرقة الأولى والثانية والثالثة كالتالي (٩٪، ٢٤.١٪، ٢٧.٣٪) بالترتيب. كما اشتملت العينة على التخصصات الثلاث وكان عدد المشاركين في كل تخصص كالتالي: ٦١ مشارك من تخصص الإعاقة العقلية و٧٩ مشارك من تخصص التفوق العقلي والابتكارية، بينما كانت البقية من تخصص صعوبات التعلم بواقع ١٠٥ مشارك. من المتغيرات التي تم دراستها هو متغير المعدل التراكمي حيث اشتملت عينة البحث على: ٢٧.٨ % متفوقين و٤٩.٨ % حاصلون على معدل جيد جيداً و١٩.٦ % حاصلون على معدل جيد و٢.٩ % حاصلون على معدل مقبول.

أداة الدراسة:

قد تبنت الدراسة الحالية استبانة قعدان (٢٠١٤) للكشف عن درجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية من وجهة نظر طلبة وطالبات تخصص التربية الخاصة. وتكونت الأداة من (٥٩) فقرة توزعت على ستة مجالات هي: أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتدريب الميداني. وللإجابة على فقرات الاستبانة تم استخدام سلم ليكرت الخماسي (كبيرة جداً – كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جداً) لتقدير درجة توافر معايير الجودة لبرنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية.

للحكم على درجة توافر معايير الجودة تم اتباع التالي قعدان(٢٠١٥):

م	درجة التوافر	قيمة المتوسط الحسابي
١	كبيرة جداً	٥.٠٠ إلى ٤.٢٠
٢	كبيرة	٤.٢٠ إلى ٣.٤٠
٣	متوسطة	٣.٤٠ إلى ٢.٦٠
٤	قليلة	٢.٦٠ إلى ١.٨٠
٥	قليلة جداً	١.٨٠ إلى ١.٠٠

صدق وثبات أداة الدراسة:

قامت قعدان (٢٠١٥) بالتحقق من صدق الأداة وذلك عن طريق عرض فقرات الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس والتربية الخاصة والقياس والتقويم في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وبناءً على مقترحاتهم تم إجراء التعديلات المطلوبة. كما تحققت قعدان (٢٠١٥) من صدق الاستبانة البنائي من خلال استخدام صدق البناء (ارتباط الفقرة بالمجال)، حيث تراوحت جميع معاملات الارتباط بين (٠.٣٣-٠.٨٠) وهذه النتيجة تدل على درجة صدق مرتفعة للأداة.

أما بالنسبة لثبات الاستبانة فقد تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ، حيث نلاحظ من الجدول (١) أن معامل الثبات جميع المجالات مرتفع في دراسة قعدان (٢٠١٥) والدراسة الحالية. مما يدل على مناسبة الاستبانة للتطبيق داخل المجتمع الكويتي.

جدول (١) معامل الثبات الداخلي ألفا كرونباخ لأداة الدراسة

	دراسة قعدان (٢٠١٥)	الدراسة الحالية
المجال	الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ	الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ
أهداف البرنامج	٠.٨٤	٠.٨٦
المناهج	٠.٨٧	٠.٨٨
طرق التدريس	٠.٨٢	٠.٩١
تقييم الطلاب	٠.٨٧	٠.٨٦
التجهيزات والمرفقات	٠.٨٨	٠.٨٦
التدريب الميداني	٠.٨٣	٠.٩٥

المعالجة الإحصائية:

استعان الباحثان بالرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء التحليلات والإحصاءات اللازمة لبيانات الاستبانة، حيث تم حساب كلاً من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمعرفة درجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية. كما تم استخدام اختبار (ت) للعينة المستقلة Independent Samples T Test واختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق بين متوسطات تقدير درجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة وعلاقتها

بكل من متغير الجنس ، العام الدراسي ، المعدل التراكمي ، نوع التخصص المساند ومن ثم إجراء إختبار بعدي Post-Hoc Test بهدف تحديد الفروق ذات الدلالة الاحصائية.

عرض النتائج ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلى قياس مدى توافر معايير ضمان جودة معلم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية وذلك بناءً على وجهة نظر طلاب قسم التربية الخاصة. حيث يتناول هذا الجزء من الدراسة الإجابة عن الأسئلة البحثية ومناقشتها وفق ترتيبها.

أولاً: نتائج السؤال الأول:

ما هي درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية من وجهة نظر طلبة وطالبات تخصص التربية الخاصة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة التوافر لكل بعد من الأبعاد الست كما هو موضح في جدول (٢).

جدول (٢) المتوسطات الحسابية ودرجات ارتفاع مجالات جودة التعليم

الرتبة	المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	**المنهاج**	٢٤٥	٣.٦٧	٠.٧٢	**مرتفعة**
٢	**طرق التدريس**	٢٤٥	٣.٥٤	٠.٩٢	**مرتفعة**
٣	**أهداف البرنامج**	٢٤٥	٣.٥١	٠.٧٣	**مرتفعة**
٤	**تقييم الطلبة**	٢٤٥	٣.٤٥	٠.٧٩	**مرتفعة**
٥	**التدريب الميداني**	٢٤٥	٣.٣٣	٠.٩٠	**متوسطة**
٦	**التجهيزات والمرفقات**	٢٤٥	٢.٧٥	١.٠٢	**متوسطة**

***كلما زاد المتوسط الحسابي زاد مستوى الجودة والعكس صحيح حيث أن أعلى قيمة هي ٥ وأدنى قيمة هي ١.**

يتضح من جدول (٢) أن المتوسطات الحسابية تتراوح ما بين (٢.٧٥ و٣.٦٧) مما يعني أن درجة توافر الجودة في المجالات الست إما أن تكون متوسطة أو مرتفعة. وبشكل أدق، فقد احتل مجال المناهج المرتبة الأولى حيث أنه أعلى المتوسطات الحسابية (٣.٦٧) ويليه كل من طرق التدريس (٣.٥٤) وأهداف البرنامج (٣.٥١) وتقييم الطلبة (٣.٤٥). وبالتالي فإن درجة توافر معايير إعداد معلم التربية الخاصة في المجالات الأربعة السابقة تكون مرتفعة لأن المتوسطات كانت ما بين (٣.٤٠ و٤.٢٠).

بينما درجة توافر المعايير في آخر مجالين كانت متوسطة حيث أن المتوسط الحسابي للتدريب الميداني كان ٣.٣٣ وللتجهيزات والمرفقات كان ٢.٧٥. والمتوسط الحسابي الكلي للمجالات الستة مجتمعة تكون بمتوسط حسابي ٣.٣٨.

و قد إتفقت نتائج كلاً من القرني (٢٠١١)، والفوال والصافتلي (٢٠١٠) مع نتائج هذه الدراسة حيث أكدت نتائج الدراسات على أن درجة توفر مستوى الجودة في المجالات قيد البحث تتراوح ما بين متوسطة ومرتفعة مما يدل على الحاجة الى الارتفاع بمستوى برامج إعداد المعلمين حتى تصبح جميع النتائج فيما بعد ذات متوسطات عالية كنتيجة لرفع دورها من كفاءة المعلمين كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة قعدان (٢٠١٥) من حيث وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح متغير المعدل التراكمى كما جاءت درجة توافر التجهيزات والمرفقات متوسطة مما يدل على ضعف هذه الامكانات مما يتفق مع نتائج دراسة النصير (٢٠٠٩) والتى تشير الى وجود عقبات تعترض طريق معايير الجودة الشاملة فى التعليم والتى يرجع بعضها لضعف الموارد المالية والبشرية وسوء التخطيط

كما دلت نتائج السؤال الاول على حصول بعض المجالات فى البرنامج علي درجة متوسطة مما يدل على انخفاض مستوى البرامج المعدة للمعلمين والحاجة الى تطبيق المزيد من معايير الجودة الشاملة للعمل على تحسين هذه البرامج وبالتالى تحسين مستوى الخريج واتفقت نتائج هذه الدراسة مع كلا من Ali&Musah , Nctq (2011) (٢٠١٢) ان برامج إعداد المعلمين توفر إعداد محدود المستوى مما يؤدي الى توظيف معلمبن يفتقرون الى الاعداد اللازم للتدريس وياتى ضعف الموارد المالية بما له من تاثير من اهم المشكلات ذات العلاقة بالبرنامج التدريبي مما يعوق تزويد هذه البرامج بالمعدات والادوات الضرورية واللازمة لتدريب العاملين بمجال التربية الخاصة.

و بذلك يتضح أن نتائج الدراسة الحالية للسؤال الأول جاءت متفقة مع كل من الهيسي (٢٠١٢) وحمادنة (٢٠١٤) ، الميعان (٢٠١٥) ، الشريعي (٢٠٠٩). حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن مدى توافر معايير ضمان الجودة لم تكن كبيره بل كانت متوسطة حيث مازالت

تحتاج إلى تطوير في جميع المجالات . وإختلفت هذه الدراسة مع دراسة قعدان (٢٠١٨) والتي كانت نتائجها تدل على ارتفاع واضح في المتوسطات الحسابية في كل المجالات. لذا يرى الباحثان أن المجالات قيد الدراسة تحتاج إلى تطوير ووضع خطط لتحسينها.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة تبعاً لمتغير الجنس والسنة الدراسية ونوع التخصص المساند والمعدل التراكمي؟

والهدف من هذا السؤال هو معرفة هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) في درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة تبعاً لمتغير الجنس والسنة الدراسية والمعدل التراكمي ونوع التخصص المساند.

بالنسبة إلى متغير الجنس تم إجراء اختبار (ت) للعينة المستقلة Independent Samples T Test للكشف عن الفروق في متغير الجنس وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) الفرق بين الجنسين في المجالات الست لجودة إعداد معلم تربية خاصة

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار **T**	دلالة احصائية
المنهاج	ذكر	١٠٦	٣.٦١	٠.٧٢	٠.٨٤	٠.٤٠
	أنثى	١٣٩	٣.٥٣	٠.٧٣		
طرق التدريس	ذكر	١٠٦	٣.٤٩	٠.٩١	-٠.٨٨	٠.٣٨
	أنثى	١٣٩	٣.٥٩	٠.٩٤		
أهداف البرنامج	ذكر	١٠٦	٣.٥٨	٠.٧٦	١.٢٩	٠.١٩
	أنثى	١٣٩	٣.٤٦	٠.٧٠		
تقييم الطلبة	ذكر	١٠٦	٣.٤٧	٠.٧٩	٠.٢٢	٠.٨٢
	أنثى	١٣٩	٣.٤٤	٠.٧٩		
التدريب الميداني	ذكر	١٠٦	٣.٣١	٠.٩٠	-٠.٣١٤	٠.٧٥
	أنثى	١٣٩	٣.٣٥			
التجهيزات والمرفقات	ذكر	١٠٦	٢.٨٨	١.٠٢	١.٧٤	٠.٠٨
	أنثى	١٣٩	٢.٦٦	١.٠١		

***كلما زاد المتوسط الحسابي زاد مستوى الجودة والعكس صحيح حيث أن أعلى قيمة هي ٥ وأدناها هو ١.**

يتبين من الجدول (٣) أن متغير الجنس ليس له تأثير حيث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) في جميع المجالات.

بالنسبة لفارق الجنس فمن خلال نتائج الدراسات السابقة التي درست هذا المتغير فقد أظهرت نتائج ضعيفة. وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع تلك النتائج التي ظهرت في دراسة الميعان (٢٠١٥) والتي تمثلت بعدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث. ولكن من الجدير بالذكر إختلفت نتائج دراسة (Khan & Saeed (2010) مع ذلك جاء في نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث.

متغير السنة الدراسية. تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحاديOne-Way ANOVA للكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) في متغير السنة الدراسية وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) اختبار تحليل التباين الأحادي بالنسبة لمتغير السنة الدراسية

المجـــــــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F(3,241)	دلالة إحصائية
أهداف البرنامج	٣.٥١	٧٣.	٤.٦٧	٠٠٣.
المنهاج	٣.٦٧	٧٢.	٤.٢٠	٠٠٦.
طرق التدريس	٣.٥٤	٩٢.	١.٥٤	٢١.
تقييم الطلبة	٣.٤٥	٧٩.	٣.١٨	٠٢٥.
التجهيزات والمرفقات	٢.٧٥	١.٠٢	١.٦٢	١.٨٥
التدريب الميداني	٣.٣٣	٩٠.	٤.٢٧	٠٠٦.

يتضح من جدول (٤) أن هناك أربع مجالات وجدت بها فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥). حيث كانت مستويات الدلالة في كل من أهداف البرنامج والمنهاج وتقييم الطلبة والتدريب الميداني أقل من 05. (.٠٠٣= α ، .٠٠٦= α، ٠٢٥. = α، 006.= α) بالترتيب.

ولتفصيل النتائج السابقة، تم إجراء اختبار بعدي Post-Hoc Test بهدف تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المجالات السابقة. وجدول (5) يوضح ذلك مع تفصيل لكل بعد.

جدول ٥ المقارنة البعدية بطريقة **LSD** على المجالات ذات الدلالة الإحصائية في اختبار التباين حسب متغير السنة الدراسية

المجال	السنة	المتوسط الحسابي (الانحراف المعياري)	السنوات الاخرى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية
أهداف البرنامج	**الرابعة**	٣.٣١ (٠.٧٦)	**أولى**	٣.٧٤	٠.٥٢	٠.٠٠٢ *
			ثانية	٣.٦١	٠.٦٧	٠.٠١١ *
			ثالثة	٣.٦٦	٠.٧٤	٠.٠١١ *
المناهج	**الرابعة**	٣.٣٧ (٠.٧٢)	**أولى**	٣.٧٤	٠.٥٧	٠.٠٠٣ *
			ثانية	٣.٦٦	٠.٦٤	٠.٠١٣ *
			ثالثة	٣.٧١	٠.٧٨	٠.٢٧ *
تقييم الطلاب	**الرابعة**	٣.٢٧ (٠.٧٧)	**أولى**	٣.٤٥	٠.٨١	٠.٠٢٢ *
			ثانية	٣.٦٣	٠.٦٩	٠.٠٠٦ *
			ثالثة	٣.٥٥	٠.٨٥	٠.٣٠٩
تدريب ميداني	**الرابعة**	٣.١٣ (٠.٩١)	**أولى**	٣.٢٨	٠.٩٧	٠.٢٨٠
			ثانية	٣.٥٧	٠.٨٠	٠.٠٠٣ *
			ثالثة	٣.٦٨	٠.٦٧	٠.٠١٠ *

يتبين من جدول (٥) أن في كل مجال من المجالات الأربعة يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين السنة الرابعة والسنوات الأخرى. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين السنة الرابعة والسنوات الثلاث الأخرى في مجال أهداف البرنامج لصالح السنة الأولى والثانية والثالثة بسبب انخفاض المتوسط الحسابي للسنة الرابعة ٣.٣١. وبالمثل في مجال المنهاج جاءت الفروق لصالح السنة الأولى والثانية والثالثة بسبب انخفاض المتوسط الحسابي للسنة الرابعة ٣.٣٧. أما في مجال تقييم الطلبة، وجدت فروق منخفضة بين السنة الرابعة وكل من السنة الأولى والثانية حيث أن المتوسط الحسابي للسنة الرابعة منخفض مقارنة بالسنوات الأخرى لهذا المجال. في مجال التدريب الميداني، نجد أن الفروق أيضًا جاءت منخفضة بين السنة الرابعة وكل من السنة الثانية

والثالثة حيث أن المتوسط الحسابي للسنة الرابعة منخفض مقارنة بالسنوات الأخرى لهذا المجال. ولذلك نجد أن المتوسطات الحسابية في جميع المجالات السابقة تكون الأقل دائماً.

وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع دراسة كنعان (٢٠٠٩) من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين السنة الرابعة وبين السنوات الأخرى. وكذلك اتفقت نتائج الدراستان على وجود انخفاض في المتوسطات الحسابية للسنة الرابعة.

متغير المعدل التراكمي. تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحاديOne-Way ANOVA للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) في متغير المعدل التراكمي وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) اختبار التباين الأحادي لمتغير المعدل التراكمي

المجـــــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F(3,241)	دلالة إحصائية
أهداف البرنامج	٣.٥١	٠.٧٣	٠.٣٢	٠.٨١
المنهاج	٣.٦٧	٠.٧٢	٢.٤٦	٠.٠٦
طرق التدريس	٣.٥٤	٠.٩٢	٣.٠١	٠.٠٣
تقييم الطلبة	٣.٤٥	٠.٧٩	٣.٢١	٠.٠٢٤
التجهيزات والمرفقات	٢.٧٥	١.٠٢	١.٤	٠.٢٤
التدريب الميداني	٣.٣٣	٠.٩٠	٢.١	٠.١

يتضح من جدول (٦) أن هناك مجالين توجد بينهما فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥). حيث كانت مستويات الدلالة في كل من طرق التدريس وتقييم الطلبة أقل من 05. (α =.03 ، α =.024) بالترتيب. ولتفصيل النتائج السابقة، تم إجراء اختبار بعدي Post-Hoc Test بهدف تحديد الفروقات ذات الدلالة الإحصائية في المجالات السابقة. جدول (٧) يوضح ذلك مع تفصيلاً لكل بعد.

جدول (٧) مقارنة بعدية باستخدام طريقة **LSD** للمجالات ذات الدلالة الإحصائية في اختبار التباين حسب متغير المعدل التراكمي

المجال	المعدل	المتوسط الحسابي (الانحراف المعياري)	المعدلات الاخرى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية
طرق التدريس	ممتاز	٣.٣١ (.٨٨)	جيد جدا	٣.٧١	٠.٨٥	٠.٠٠٥ *
			جيد	٣.٥١	١.٠٣	٠.٢٤٤
			مقبول	٣.٢٤	١.٤١	٠.٨٥٥

تقييم الطلاب	ممتاز	٣.٢٣ (.٨١)	جيد جدا	٣.٥٩	٠.٧٢	٠.٠٠٣ *
			جيد	٣.٤٥	٠.٨٥	٠.١٢٥
			مقبول	٣.٢٧	٠.٩٦	٠.٨٩٨

عند النظر في النتائج الموضحة في جدول (٧) في كلاً من المجالين (طرق التدريس وتقييم الطلاب) اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معدل ممتاز ومعدل جيد جداً. ففي مجال طرق التدريس يتضح أن معدل ممتاز بمتوسط حسابي ٣.٣١ يفرق عن معدل الجيد جداً بمتوسط حسابي ٣.٧١. كذلك في مجال تقييم الطلاب توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معدل ممتاز بمتوسط ٣.٢٣ عن معدل الجيد جداً بمتوسط حسابي ٣.٥٩.

ومن هنا يتضح وجود اختلاف بين معدل ممتاز ومعدل جيد جداً بالنسبة لمجالي طرق التدريس وتقييم الطلاب. وتتفق هذه النتيجة تتشابه مع كل من الميعان (٢٠١٥) وقعدان (٢٠١٥) من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية تفرق بين ذوي المعدلات المرتفعة عن المعدلات المنخفضة على الرغم من أن التصنيف المستخدم لمتغير المعدل التراكمي لكل دراسة كان مختلف. فعلى سبيل التوضيح فقد استخدمت دراسة الميعان (٢٠١٥) تصنيف جيد جداً وما فوق وجيد ومقبول بينما استخدمت دراسة قعدان (٢٠١٥) تصنيف من٤-٥ أو أقل من ٤. أما الدراسة الحالية فصنفت متغير المعدل التراكمي إلى ٤ تصنيفات (ممتاز ، جيد جداً ، جيد ، مقبول).

متغير التخصص المساند: لقد تم اختبار متغير التخصص المساند حسب اختبار التباين الاحادي وأسفرت النتيجة عن عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية وعليه لم يتم إجراء اختبار بعدي بطريقة LSD.

التـــوصيـــات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بما يلي:

١- تطوير برنامج إعداد معلم التربية الخاصة ليواكب المستجدات التربوية المعاصرة بما يتفق مع معايير الجودة.

٢- تبني معايير ضبط الجودة لبرنامج إعداد معلم التربية الخاصة.

٣- تقييم برنامج إعداد معلم التربية الخاصة من وجهات نظر أخرى مثل أعضاء هيئة التدريس.

٤- إجراء دراسة لتقييم جودة برنامج إعداد معلم التربية الخاصة باستخدام معايير الجودة العالمية.

٥- استخدام هذه الدراسة كتغذية راجعة للقائمين على إعداد وتطوير برامج إعداد معلم التربية الخاصة لمساعدتهم في رفع مستوى البرامج.

المـــــراجـــــع

أولاً: المراجع العربية:

١- ابن منظور، محمد (١٩٨٤). لسان العرب، الجزء (٢). دار المعارف، القاهرة، مصر.

٢- البيلاوي ، حسن وآخرون (٢٠٠٦). الجودة الشاملة بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات. دار المسيرة، عمان، الأردن.

٣- الحميدي، خالد وسلوى، جوهر(٢٠١٢). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت"، مجلة القراءة والمعرفة،١٢٦ ، ١٩٢- ٢٣٩.

٤- المعجم الوجيز (١٩٨٠). مجمع اللغة العربية، القاهرة، مصر.

٥- الشرعي، بلقيس (٢٠٠٩). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. المجلة العربية لضمان جودة التعلم الجامعي، ٢ (٤)، ١- ٥٠.

٦- الصمادي، أسامة (٢٠١٦). تقييم جودة دبلوم التربية الخاصة في جامعة الإمام في ضوء المعايير المهنية لإعداد المعلم. دراسات العلوم التربوية، ٤٣ (٣)، ١١٥١- ١١٦٦.

٧- آل على ، رضا والموسوي ، سنان (٢٠٠١). وظائف المنظمة المعاصرة. مؤسسة الوراق ، عمان، الأردن.

٨- الغليلات، أحمد والصمادي، جميل (٢٠١٥). تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن. دراسات العلوم التربوية، ٤٢ (٣)، ٩٦٣-٩٨٢.

٩- الفوال، محمد والصافتلي، بسام (٢٠١٠). تقويم برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية

١٠- بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمية وإدارة الجودة الشاملة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مجلد (٣)، العدد (٦)، ص (٨٩ – ١١٥)، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، صنعاء، اليمن.

١١- القرني، صالح (٢٠١١). متطلبات الاعتماد الأكاديمي لبرامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية : تصور مقترح . رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أم القرى، السعودية.

١٢- الكثيري، نورة (٢٠١١). تقويم برنامج إعداد معلم صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة. مركز البحوث، كلية التربية بجامعة الملك سعود الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٣- المجادي، حياة، والقلاف، نبيل، والعنيزي، يوسف (٢٠١١). مدى ملاءمة برامج إعداد المعلم لمتطلبات الجودة التربوية في القرن الحادي والعشرين، مجلة الثقافة والتنمية ، ٤٠، ٢٢٩-٢٨٩.

١٤- الهسي، جمال (٢٠١٢). واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

١٥- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب (٢٠١٣). التعريف بقسم التربية الخاصة. اطلع عليه في ٢٠١٨-١١-١٨ . متاح من الموقع:
http://www.paaet.edu.kw/mysite/Default.aspx?tabid=6320&language=ar-KW

١٦- داوود، عبدالعزيز (٢٠١١). إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم. الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

١٧- زاهر، ضياء الدين (٢٠٠٥). إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة. القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.

١٨-قعدان، هنادي (٢٠١٨). درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات. دراسة مقارنة بين العامين ٢٠١٤ و٢٠١٧م. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١١ (١)، ١٢٧ – ١٤٥.

١٩-قعدان، هنادي (٢٠١٥). درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٤ (٥)، ١٦٧-١٨٢.

٢٠-كنعان، أحمد (٢٠٠٩). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجات وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة. مجلة جامعة دمشق،٢٥ (٣+٤)، ١٦ – ٩٣.

٢١-كويت جديدة (٢٠١٩). كويت جديدة: خطة التنمية. اطلع عليه في ٢٠١٨ – ١٢ – ٢١. متاح من الموقع: http://www.newkuwait.gov.kw/home.aspx

٢٢-كيلادا ، جوزيف (٢٠٠٤). ترجمة سرور ، تكامل إعادة الهندسة مع إدارة الجودة الشاملة. دار المريخ. الرياض، السعودية.

٢٣-مجيد، سوسن والزيادات، محمد (٢٠٠٨). الجودة في التعليم : دراسات تطبيقية . عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

٢٤-نبيل، سارة (٢٠١٥). ما هي معايير الجودة؟ اطلع عليه في ٢٠١٨ – ١٢ – ١٨. متاح من الموقع: https://hrdiscussion.com/hr106819.html

ثانياً: المراجع الأجنبية:

25- Ali, Hairuddin & Musah, Borhandden (2012). Investigation of Malaysian Higher education Quality Culture and Workforce Performance. Quality Assurance in Education: An international perspective. 20, (3), 289-309.

26- Alnahdi, G. (2014): Special Education Teacher Transition-Related Competencies and Preparation in Saudi Arabia. International Journal of Special Education, 29 (2), 1-9.

27- Khan, S. and Saeed, M. (2010): Evaluating the Quality of Bed Programmer: Students' Views of their College Experiences. Teaching and Teacher Education, 26, 760-766.

28- Council of the Accreditation Educator Preparation (2011). What to Know about Teacher Preparation? Retrieved from; www.ncate.org

29- Council of the Accreditation Educator Preparation (2006). What makes a teacher effective? A summary of key Research finding on teacher preparation. National Council for Accreditation Of Teacher Preparation.

30- International Education for Standardization (2019) What is a standard? Retrieved from: www.iso.org

31- Saiti, Anna (2012). Leadership and Quality Management: An Analysis of Three Key Features of the Greek Education System. Quality Assurance in Education: An international perspective. V (20), n (2), p110 - 138.

32- Vevere, N. (2009): Analysis of the Quality Assurance System in the Higher Educational Establishment. Journal of Business Management, 14(2), 198 – 223.