عنوان الورقة

نموذج مقترح لمعايير ضبط الجودة في البرامج الجامعية لإعداد معلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية

الباحث

أ.د. بندر بن ناصر العتيبي

الجهة الوافدة

جامعة الملك سعود

البلد

السعودية

المحور

المعايير المهنية المتخصصة في التربية الخاصة

نموذج مقترح لمعايير ضبط الجودة في البرامج الجامعية لإعداد معلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية

أ.د.بندر بن ناصر العتيبي
جامعة الملك سعود - كلية التربية
قسم التربية الخاصة

ملخص

ساعد تزايد الاهتمام ببرامج ضبط الجودة في المملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة على زيادة الدراسات العلمية، التي ناقشت أسس ضبط الجودة ومفاهيمها، وكذلك إمكانية تطبيق هذه المعايير في المؤسسات التربوية والتعليمية.

ونظرًا للتوسع في برامج التربية الخاصة في الجامعات السعودية خلال السنوات الماضية، وعدم وجود معايير تضبط جودة مخرجات هذه البرامج، فقد سعت هذه الورقة إلى تقديم نموذج مقترح لمعايير ضبط الجودة لبرامج إعداد معلم التربية الخاصة.

واشتمل هذا النموذج المقترح على سبعة معايير رئيسة، يتفرع منها (64) معيارًا فرعيًّا مقترحًا. وقد ارتكزت هذه المعايير على الطالب، وعضو هيئة التدريس، والبرامج التعليمية، والهيئة الإدارية، والخدمات المساندة، والتطوير الذاتي، والأهداف.

كما حرصت هذه الورقة ـ مع مراعاة توافق هذه المعايير مع النماذج العالمية، ذات العلاقة ببرامج التربية الخاصة ـ على تقديم نموذج يساعد على أن تكون مخرجات برامج التربية الخاصة متوافقة مع متطلبات سوق العمل.

المقدمة

يعدُّ مفهوم ضبط الجودة من المفاهيم الحديثة في مجال التربية والتعليم. وقد ظهر نتيجة للنجاح الذي حققه تطبيق الجودة في التنظيمات الصناعية في الدول المتقدمة. وقد زاد الاهتمام بالجودة التعليمية خلال الثمانينيات من القرن الماضي؛ من أجل الحصول على نوعية أفضل من التعلم، وتخريج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بشكل أفضل (Lewis, 1994).

وقد نال التعليم الجامعي نصيبًا كبيرًا من دراسات الجودة في التعليم. فقد تمت دراسة الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي (الحربي، 2005)، ومؤشرات جودة الأداء الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي (باشيوة، 2006)، وإدارة الجودة الشاملة في الإدارة الجامعية (أبو عظمة، 2001)، وكذلك معايير اعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (العتيبي، غالب، 1996).

ومع أن هذه الدراسات وغيرها تطرَّقت إلى الحديث عن معايير الجودة في التعليم الجامعي، إلا إنها قليلة، إن لم تكن نادرة، تلك الدراسات التي تناولت ضبط الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمي في البرامج الجامعية لإعداد معلمي التربية الخاصة. ولعل التوسع الهائل في إنشاء برامج التربية الخاصة في المؤسسات التعليمية، حيث وصل عدد أقسام التربية الخاصة إلى أكثر من 20 قسمًا في الجامعات السعودية؛ يجعل الحاجة مُلحّة إلى وجود دراسات وأبحاث تناقش معايير ضبط الجودة؛ من أجل ضمان قيام هذه الأقسام بتأدية رسالتها، والتأكد من مطابقة مخرجاتها التعليمية للأهداف والمعايير الموضوعة لها. ومن هنا، فإن هذه الورقة تركِّز على طرح معايير ونظم الجودة الشاملة، المأمول توفرها في برامج التربية الخاصة في الجامعات السعودية.

هدف الورقة:

تهدف هذه الورقة إلى إلقاء الضوء على قضية ضبط الجودة في البرامج الجامعية؛ لإعداد معلمي التربية الخاصة، من خلال مناقشة مفهوم أسس ضبط الجودة وإجراءاتها، وعرض بعض النماذج العالمية في تطبيق الجودة في التعليم العالي، وكذلك المعايير العالمية لبرنامج البكالوريوس في التربية الخاصة؛ في محاولة لوضع تصوُّر مقترح لمعايير ضبط جودة برامج إعداد معلم التربية الخاصة في الجامعات السعودية.

وعليه، فيمكن القول: إن الورقة الحالية تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مفهوم ضبط الجودة في التعليم الجامعي؟
2. ما معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي؟
3. ما النماذج العالمية لمؤسسات ضبط الجودة في التربية الخاصة؟
4. ما النموذج المقترح لمعايير ضبط الجودة لبرامج إعداد معلم التربية الخاصة في الجامعات السعودية؟

المصطلحات المستخدمة:

الجودة (Quality): يُعنى بالجودة في التعليم، فلسفة وطريقة تُعين مؤسسات التعليم على إحداث تغيير، يوفِّر وضعًا تنافسيًّا أفضل للإنسان المنتج، لا داخل مجتمعه الوطني أو القومي فحسب، بل على مستوى كوني (الناقة، 2003).

وهذا يؤكد أن ماهية الجودة ترتبط بمواصفات الإنسان(الطالب) المنتج، وكيفية تقديمه للآخرين.

معايير الجودة (Quality Norms): هي المواصفات اللازمة لتحسين جودة الأداء، وتشمل القواعد الأنموذجية، والأطر المرجعية، والشروط التي نحدد من خلالها، أو نحكم، أو نقيس بناءً عليها أداء المؤسسات(السقاف ومحمد، 2005).

ضبط الجودة (Quality Control): هي مجموعة البرامج والإجراءات اللازمة للتأكد من أن عمليات الإنتاج وبرامجه ونظمه، ستؤدي بالضرورة إلى تقديم خدمات أو منتجات تتطابق مع مواصفات الجودة المحلية أو العالمية (الخطيب، 2007).

ويُقصد بها في الدراسة الحالية، وضع نظام واضح في التعامل مع معايير الجودة، تلتزم به الأقسام والكليات وإدارة الجامعات السعودية، ويتضمن هذا توضيح الأهداف، وخطوات العمل، وآلية التنفيذ ضمن فلسفة التعليم الجامعي، وبرامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية.

معايير ضبط الجودة (Quality Control Norms): هي عبارة عن الآليات والمواصفات والقواعد النموذجية، والأطر المرجعية التي يتم بموجبها تقييم برامج التعليم الجامعي عامة، وبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة بصفة خاصة، ومدى ملاءمتها للمستجدات العلمية والفكرية، وتمثِّل هذه المعايير خطة عمل تسير عليها الجامعات في متابعة الجودة. وبالرغم من اختلاف هذه المعايير من جامعة لأخرى، إلا أنها تتفق في الأهداف التي تحددها وزارة التعليم العالي والجامعات التابعة لها.

ثقافة الجودة (Quality Culture): هي كل القيم، والأعراف، والإجراءات، والتوقعات التي تعزِّز الجودة في المؤسسة، وتسعى إلى تحسينها باستمرار (عليمات، 2004).

مواصفات الجودة (En29000 /BS 5750/ISO 9000): تمثَّل الثلاثة اختصارات نظمًا لإدارة الجودة، يتم التركيز فيها كتابةً على الإجراءات والطرائق الرسمية، التي تُرشد العاملين في أداء العمل (أي أنها سلسلة من المواصفات المكتوبة)، حيث التوقعات أن التزام العاملين بهذه الطرائق والإجراءات، يضمن أداء العمل بشكل جيِّد. وللحصول على شهادة الجودة تُجرى مراجعات خارجية وداخلية، لتحديد ما إذا كان هناك التزام بهذه الطرائق والإجراءات من عدمه، ثم تُتخذ الإجراءات التصحيحية لمعالجة نواحي القصور في حالة وجودها. والـ ISO 9000 أصدرتها المنظمة العالمية للمواصفات في العام 1987م، وتتدرج من (9000-9004). أما BS 5750، فتمثِّل اسم مواصفة يجسِّدها نظام الجودة البريطاني، وتتبناها وزارة التجارة والصناعة البريطانية، أما المسمى En29000، فهو نظام مواصفات مطابق للآيزو (ISO 9000)، وهو الاسم الذي يتبناه الاتحاد الأوروبي، وعُدِّل اسم مواصفة الآيزو في عام

1994م، ليصبح متضمنًا الحرفين EN، اللذين يعبران عن البعد الأوربي، فأصبح الاسم الجديد (EN/ISO9000) (عبد العزيز، 1999).

الجودة الشاملة (Total Quality): هي مجموعة الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها، بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات، وعمليات، ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة، وكذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة الجوهر، تتفاوت مستويات الجودة (عشيبة، 2000).

إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management): هي مدخل لإدارة المنظمة يرتكز على الجودة، ويُبنى على مشاركة جميع أعضاء المنظمة، ويهدف إلى النجاح طويل المدى من خلال إرضاء العميل، وتحقيق منافع للعاملين في المنظمة والمجتمع (عشيبة، 2000).

ضبط الجودة التعليمية (Educational Quality Control): مراجعة المنتجات وفق مواصفات ومعايير محددة. ولا تتم هذه المراجعة في نهاية المرحلة، بل في كل خطوة من الخطوات، ومع كل برنامج من البرامج، وكل عملية من العمليات، بحيث يتم التأكد من مطابقة الإجراءات للمواصفات المطلوبة والمعايير المحددة (حسان، 1994).

الاعتماد الأكاديمي (Academic Accreditation): هو عبارة عن المكانة أو الصفة العلمية التي تحصل عليها المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي، مقابل استيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقويم التربوي (الخطيب والجبر، 1999).

معايير الاعتماد الأكاديمي (Academic Accreditation Standards): يُقصد بها تلك الأبعاد التي تُحدِّد مستوى النوعية (الجودة)، أو تعبِّر عنها. ويدخل في ذلك عدد كبير من الموضوعات، منها القائمون على المؤسسة أو البرنامج وغيرها من العناصر (الخطيب والجبر، 1999)، ويطلق عليها بعضهم مؤشرات الجودة (شتوي، 2006).

مفهوم ضبط الجودة في التعليم الجامعي:

يعدُّ نظام ضبط الجودة من أهم المقومات الأساسية لنجاح المؤسسات التعليمية في تأدية رسالتها وتحقيق أهدافها؛ لأنه يعتمد على وجود معايير يسعى الجميع لتحقيقها، تتناسب مع الهدف المراد تحقيقه. ذلك أن نظام ضبط الجودة في المؤسسات التعليمية، يساعد على: وضوح البرامج الأكاديمية ومحتوياتها، والتأكد من أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تتفق مع المعايير العالمية ومتطلبات سوق العمل، وتوفير آلية لمتابعة القائمين على إعداد البرامج الأكاديمية وتنفيذها، وكذلك الإشراف عليها، وتعزيز ثقة الدولة والمجتمع في البرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة، والارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها المؤسسة للمجتمع (النجار، 2007).

وتتسم الجودة الشاملة في التعليم بأنها معيار للتميز والكمال، يجب تحقيقه وقياسه. كما أنها معيار تسعى من خلاله المؤسسة التعليمية لإرضاء عملائها، وكسب ثقتهم من خلال الاهتمام بالتفاصيل؛ من أجل تحقيق الهدف، وتقديم الخدمة المناسبة ذات الدقة والإتقان

والأداء المتميز بتكلفة مناسبة. كما أن الجودة الشاملة في التعليم مؤشر لعدد من الجوانب، ومنها خلو الخدمة من الأخطاء، وتصميم متميز للعمليات، ورقابة فعالة على كل شيء، وتميِّز في تخطيط الوقت وتنظيمه واستثماره، واستخدام فعال للموارد البشرية والمادية، وانخفاض نسبة الهدر إلى أدنى مستوى، والسرعة في الأداء. بالإضافة إلى ذلك، فهي توفِّر معيارًا لتقييم نجاح أهداف المؤسسة، ومعرفة ما إذا تم تحقيق الهدف (عقيلي، 2001).

وقد ذكر الغامدي (2007) مجموعة من المؤشرات التي يجب التركيز عليها لضمان جودة التعليم، من أهمها: الطالب، وعضو هيئة التدريس، والكتاب والمكتبة، والمنهج الدراسي، والخدمات المساندة، والهيئة الإدارية.

ويرتبط مفهوم الجودة في التعليم بمفهومين رئيسين، أحدهما واقعي، والآخر محسوس. ويُقصد بالمفهوم الواقعي، التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها، كمعدلات الترفيع، والكفاءة الداخلية الكمية، ومعدلات تكلفة التعليم. أما المفهوم الحسي، فيركِّز على مشاعر متلقي الخدمة التعليمية وأحاسيسهم (الطلاب وأولياء الأمور)، ومدى رضاهم عن كفاءة الخدمة التعليمية وفعاليتها (الخطيب 2007).

الاعتماد الأكاديمي كنظام لضمان الجودة التعليمية:

نظرًا لأهمية تحقيق الجودة في التعليم، فقد ظهر نظام الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم الحكومية وغير الحكومية. ويهدف نظام الاعتماد الأكاديمي إلى الارتقاء بنوعية التعليم في المدارس والكليات والجامعات، وضمان جودة أدائها. وقد ظهر العديد من مؤسسات الاعتماد الأكاديمي في الدول المتقدمة، وبالذات في الولايات المتحدة وبريطانيا. ولكي تكون المؤسسة التعليمية جديرة بالحصول على الاعتماد الأكاديمي، فأنه لابد أن تتوافر فيها الشروط التالية:

1. وجود رسالة مؤسسة واضحة ومناسبة لمستواها كمؤسسة تعليمية.
2. وجود أهداف تعليمية تتفق مع رسالتها.
3. امتلاك مصادر وموارد مناسبة.
4. وجود نظام عمل مؤسسي؛ لتوثيق تحقيق الطلاب لأهداف المؤسسة التعليمية.
5. ضمانات تؤكد قدرة المؤسسة التعليمية على الاستمرار في تحقيق رسالتها وأهدافها.

وينقسم الاعتماد الأكاديمي إلى نوعين رئيسين، وهما:

1. **الاعتماد المؤسسي (Institutional Accreditation):** يركِّز بشكل عام على تقييم المؤسسة التعليمية، من حيث قدرتها على تقديم خدمات تعليمية مناسبة، تفي بالحد الأدنى من المعايير المتفق عليها.
2. **الاعتماد التخصصي (Subject Accreditation):** يركِّز على البرامج الأكاديمية التخصصية التي تطرحها المؤسسة التعليمية بشكل منفرد. ويتم فيه التركيز على استيفاء هذه التخصصات الأكاديمية التعليمية الحد الأدنى من المعايير المتفق

عليها. ويعد هذا الاعتماد ضروريًّا، ولا يتم الاكتفاء بالاعتماد العام للمؤسسة (الطريري، 1998).

الاعتماد الأكاديمي وبرامج إعداد المعلم:

ترتبط عملية الاعتماد الأكاديمي للبرامج التعليمية بقدرة هذه البرامج ونجاحها في إعداد المعلم المؤثر، والقادر على إنجاح العملية التعليمية في المدارس. لذلك فإنه من المهم أن يتم إعداد المعلم إعدادًا جيدًّا خلال برنامج البكالوريوس، بحيث ينعكس ذلك على أدائه المهني؛ من أجل تحقيق الجودة في التعليم العام (Seymour,1993).

والمعلم المتميز الذي يستخدم أساليب فاعلة في التدريس، هو مفتاح الوصول للمعايير عالية الجودة. ذلك أن التعليم عالي الجودة مرتبط بوجود معلم كفء، يمتلك الشخصية الفنية والمهنية، التي تجعله قادرًا على تقديم تعليم نوعي متميز، ينعكس إيجابًا على النظام التعليمي بشكل عام (Weller, 2000).

وقد تمَّ التأكيد على أن دور المعلم في الألفية الثالثة، لم يعد ذلك الدور المنحصر فقط في إكساب المعرفة والإصغاء، بل تغيَّر بتغيير المواقف التي تفرضها العولمة، وثورة الاتصالات، والتقدم العلمي. وقد أشارت العنزي (2007) إلى أن هناك أدوارًا جديدة للمعلم، تتضمَّن تنسيق المعرفة وتطويرها، وتنمية مهارات التفكير، وتوفير بيئة صفية معززة للتعلم، وتوظيف تقنية المعلومات في التعلم، وتفريد التعليم، وربط المدرسة بالمجتمع، والعناية بأساليب التقويم، والنشاطات اللاصفية.

ولكي يقوم المعلم بالأدوار السابقة في ضوء معايير الجودة، لابد أن يتمتع بقدر كافٍ من القدرات والكفايات التعليمية. وهي تلك المعارف، والمهارات، والقدرات، والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم أثناء مرحلة الإعداد الجامعي. وتتعدد التصنيفات للكفايات التعليمية التي يتم اكتسابها للمعلم خلال المرحلة الجامعية. فقد أشار رايلي (Rieley, 1997) إلى أن الكفايات اللازمة للمعلم، كفايات ترتبط بالمعارف، والأداء، والنتائج.

كذلك أكَّد السيد (1999) على شمول الكفايات التعليمية على أربعة مجالات، وإن اختلفت عما ذكره رايلي. وهذه الكفايات شملت الكفايات المعرفية، والوجدانية، والأدائية، والإنتاجية. في حين أكَّد قنديل (2000)، أنه يمكن حصر الكفايات التعليمية الضرورية للمعلم الكفء في أربعة مجالات، وهي: التمكُّن من المعلومات النظرية حول التعلُّم والسلوك الإنساني، والتمكُّن من المعلومات في مجال التخصص العام والدقيق، وامتلاك الاتجاهات الإيجابية نحو التعلُّم والتعليم، والتمكُّن من المهارات الخاصة بالتدريس.

المعايير العالمية لبرنامج البكالوريوس في التربية الخاصة:

1. مجلس الأطفال غير العاديين ((Council of Exceptional Children (CEC)):

في عام 2001 تم تعديل المعايير التي يستخدمها مجلس الأطفال غير العاديين، لتقييم برامج التربية الخاصة التي تركِّز على إعداد المعلمين؛ للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد قُسِّمت المعايير إلى عناصر ثلاثة رئيسة، هي:

1. معايير التطبيق (الخبرة الميدانية).
2. معايير نظام التقييم.
3. معايير معلم التربية الخاصة.

وتمَّ تقسيم هذه المعايير الرئيسة إلى عشرة معايير فرعية. وقد ركَّز المجلس على أن برنامج التربية الخاصة لا يمكن اعتماده، ما لم يكن قد أُعدَّ معلم التربية الخاصة، بحيث يكون ملمًّا بالتالي:

1. الأسس العلمية للتربية الخاصة.
2. خصائص المتعلمين وقدراتهم.
3. الفروق الفردية بين المتعلمين.
4. الإستراتيجيات التعليمية.
5. بيئة التعليم والتفاعل الاجتماعي.
6. لغة التواصل.
7. تصميم المنهج المناسب لقدرات المتعلم.
8. القياس والتقييم.
9. الممارسة المهنية والأخلاقية.
10. العمل التعاوني.

2. المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE):

يعدُّ الاعتماد الأكاديمي الذي يمنحه المجلس، من أهم الاعتمادات التي تُمنح للمؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث إنه يركِّز على ستة معايير رئيسة لاعتماد برامج البكالوريوس التي تُعِدُّ المعلم. وهذه المعايير تتضمن:

1. المعارف والمهارات المكتسبة.
2. آلية التقويم والتقييم للبرنامج.
3. الخبرات العملية.
4. التنوع.
5. تنمية أعضاء هيئة التدريس وتطويرهم.
6. مصادر المعلومات المتوفرة للبرنامج.

ويمنح المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم، الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية التي تحرص على الحصول على هذا الاعتماد؛ من أجل رفع مستوى الجودة التعليمية. ويتم التركيز عند الاعتماد على أن تكون المحصِّلة النهائية لمخرجات التعلم في البرامج شاملة:

1. تمكُّن الخريجين من المحتوى التدريسي للبرنامج.
2. كفاءة الخريجين في تدريس المهارات المكتسبة بفاعلية.
3. وجود نظام لتقييم الطلاب أثناء البرنامج التعليمي.

4. كفاءة أعضاء هيئة التدريس.
5. إلمام الخريجين بالتنوع الثقافي للتلاميذ.
6. قدرة الخريجين على استخدام وسائل التكنولوجيا بفاعلية.
7. التكامل في الرؤيا والأهداف مع مؤسسات التعليم ذات العلاقة.

وقد وُضعت هذه المعايير باعتبارها أساسًا لاعتماد برامج التربية الخاصة في الجامعات العالمية، بحيث أصبحت معايير(NCATE)، مؤشرًا مهنيًّا على جودة برامج التربية الخاصة. وقد قام العديد من برامج التربية الخاصة بالجامعات العالمية بالتنسيق مع المجلس الوطني، لاعتماد برامج إعداد المعلم، ومنها على سبيل المثال لا الحصر، جامعة فاندربلت، وجامعة ميرلاند، وجامعة ويسكانسون، وجامعة جورجيا.

3. معايير جامعة جورجيا (The University of Georgia):

وضعت جامعة جورجيا بالتعاون مع NCATE مجموعة من المعايير لبرنامج البكالوريوس للتربية الخاصة، وقد تمَّ التأكيد على أن البرنامج لابد أن يقوم على:

1. المعرفة والمهارات ذات العلاقة بالتخصص.
2. نظام للقياس والتقييم.
3. الخبرة العملية والتطبيق الميداني.
4. تصميم المناهج وتطبيقها وتقييمها.
5. أعضاء هيئة التدريس ذوي الكفاءات العالية.
6. مركز لمصادر المعلومات.
7. يتماشى مع المعايير والمتطلبات الحكومية.

4. مجلس اعتماد برامج إعداد المعلم Teacher Education Accreditation Council (Teach):

يقوم المجلس باعتماد البرامج الأكاديمية التخصصية، التى تقوم بإعداد المعلم، وقد حدد ثلاثة مبادئ وسبعة معايير للاعتماد، هي:

1- المؤشرات والدلالات على تعلم الطلاب:
- معلومات عن المقررات الدراسية التى يدرسونها.
- معلومات عما سيقومون بتدريسه.
- مهارات وطرائق التدريس التى يكتسبونها.

2- تقييم ما تعلمه التلاميذ:
- أساليب تقويم مناسبة لما يتعلمه الطلاب.
- دلائل على صدق التقويم.

3- التعليم المؤسسي:
- آلية تقويم البرامج وتطويرها.
- آلية التحكم في الجودة (فحص البرنامج وتقويمه).

وقد حدَّد المجلس مجموعة من المعايير لاعتماد برامج التربية الخاصة، وقد ركَّزت هذه المعايير بشكل عام على ثلاثة مبادئ رئيسة، وهي:

1. الدلائل على تعلم الطلاب.
2. تقويم صادق لتعلم الطلاب.
3. التعليم المؤسسي.

كما ركّز المجلس على شمول معايير الاعتماد الأكاديمي على:

1. المناهج.
2. أعضاء هيئة التدريس.
3. التجهيزات.
4. الإدارة والميزانيات.
5. مصادر التعلم.
6. آلية القبول.
7. التغذية الراجعة من التلاميذ.

وقد قام المجلس بمنح العديد من الجامعات الاعتماد الأكاديمي لبرامج التربية الخاصة. وبالإضافة للمعايير السابقة، قام المجلس بمراجعة برنامج البكالوريوس للتربية الخاصة بكلية مانهاتن، وفقاً للمعايير التالية:

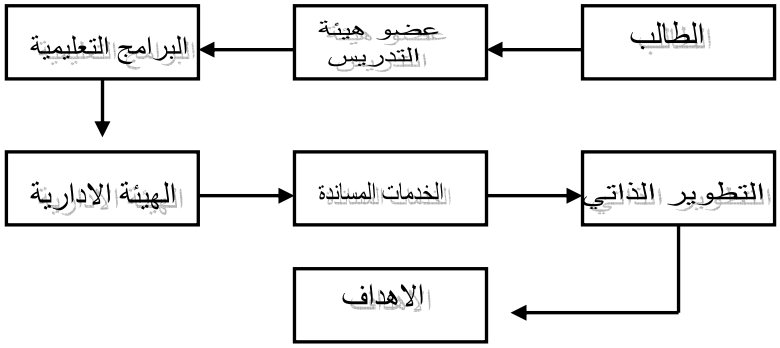
1. المحتوى العلمي والمهارات التي يقدمها.
2. التخصصات التي يحتويها البرنامج.
3. آلية تطبيق المنهج، ومساعدة التلاميذ على التعلم.
4. آلية تطبيق البرنامج التربوي الفردي في تطبيق المنهج.
5. استخدام تكنولوجيا التعلم في التدريس.
6. التنوع في مصادر التعلم.
7. الالتزام بأخلاقيات المهنة.

نموذج مقترح لمعايير ضبط الجودة لبرامج التربية الخاصة بالجامعات السعودية:

من المهم أن تكون مخرجات التعلم متوافقة مع ما تطرحه المنظمات المهنية من معايير، لاعتماد البرامج الأكاديمية للتربية الخاصة في المؤسسات التعليمية. حيث تعتمد فلسفة أي برنامج مقترح على الأخذ بالمنحى التصنيفي. ويعتمد هذا المنحى على إعداد معلم التربية الخاصة، بحيث يكون متخصصًا في العمل مع فئة واحدة، كأن يكون معلمًا لذوي صعوبات التعلم، أو معلمًا للمتخلفين عقليًّا، أو معلمًا للمعوقين سمعيًّا.....إلخ.

لذلك يجب أن يتم بناء البرنامج وفقاً **لمجموعة الاعتبارات** الآتية:

1. كفاءة أعضاء هيئة التدريس.
2. وجود نظام لتقييم الطلاب أثناء البرنامج التعليمي.
3. توفّر مركز لمصادر المعلومات.
4. الخبرة العملية والتطبيق الميداني.
5. تكامل البرنامج في الرؤيا والأهداف مع مؤسسات التعليم ذات العلاقة.



معايير تقويم البرنامج:

عطفاً على ما تم عرضه من معايير للجودة الشاملة، ونماذج لمعايير عالمية لضبط الجودة في برامج التربية الخاصة في المؤسسات الجامعية؛ فقد تمَّ وضع تصوُّر مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في برامج التربية الخاصة الجامعية. وسوف يعتمد هذا التصور على نموذج خاص لإدارة الجودة الشاملة، من خلال خلق رؤية تطويعية، تغطي مختلف جوانب كفاءة الأداء في برنامج التربية الخاصة، وتتناسب مع فلسفة التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية. ويُظهر الشكل (1) معايير ضبط الجودة المقترحة.

1. مدى وجود نظام كفء لاختيار أعضاء هيئة التدريس المتميزين.
2. مدى وجود نظام كفء لاختيار أعضاء هيئة التدريس المتميزين..

ويتفرع من هذه المعايير السبعة، مجموعة من المعايير الفرعية، من أهمها:

الطالب:

1. مدى تحديد متطلبات القبول اللازم توافرها لدى الطالب، أو التي يجب أن يخضع لها قبل بداية البرنامج.
2. مدى مناسبة توزيع الطلاب على الشعب الدراسية، والعدد المناسب للطلاب مقابل كل أستاذ.
3. مدى وجود مراجعة دورية لشروط القبول.
4. مدى وجود خطة لجذب الطلاب المتميزين واختيارهم، وتشجيعهم على الالتحاق بالقسم.
5. مدى متابعة نظام تقييم التحصيل الدراسي للطلاب ومراجعته.
6. مدى جودة تقييم أداء الطالب في التدريب الميداني.
7. مدى وجود ممتحنين خارجيين لتقويم أداء الطلاب.
8. مدى دراسة آراء جهات التوظيف في نوعية الخريجين ومستواهم؛ لتحديد جوانب النقص في المهارات، ومدى وضع الخطط والمعالجات لجوانب النقص في المهارات.
9. مدى وجود سجل دراسي شامل للطالب.

عضو هيئة التدريس:

1. مدى العمل بالمعايير العالمية في عملية اختيار أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم.

2. مدى وجود نظام كفء لاختيار الأساتذة المتميزين.
3. مدى وجود برامج للتطوير المهني، والتدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس، كميًّا ونوعيًّا.
4. مدى وجود نظام لمراجعة أداء أعضاء هيئة التدريس.
5. مدى ملاءمة العبء التدريسي للأستاذ الجامعي.
6. مدى تطوير قدرات الأساتذة عن طريق المشاركة في المؤتمرات، والندوات، والدورات المتخصصة، وتسهيل الإجراءات الإدارية في ذلك.
7. مدى تحفيز عضو هيئة التدريس على التميز في التدريس(تخصيص جائزة).
8. مدى تشجيع الأساتذة على البحث العلمي الجاد والمتخصص (تخصيص جائزة).
9. مدى تشجيع الأساتذة على خدمة المجتمع، والمساهمة في حل المشاكل.
10. مدى تشجيع الأساتذة على النشر في المجلات العلمية الدولية المتخصصة.
11. مدى تشجيع الأساتذة على العمل في فرق بحثية متخصصة داخل الأقسام العلمية.
12. مدى توفير خدمة الإنترنت في مكاتب الأساتذة، ومدى استخدامهم لها في العملية التدريسية، وفي بحوثهم العلمية.
13. مدى تدريب الأساتذة على استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة، ومدى استخدامهم لها فعليًّا في التدريس.
14. مدى توفير وسائل تقنية المعلومات والاتصالات الحديثة (هاتف، فاكس، حاسب شخصي، بريد إليكتروني) للأساتذة.
15. مراجعة دورية للأنظمة واللوائح التي تخصُّ العملية التعليمية.

البرامج التعليمية:

1. مدى كفاءة البرامج التعليمية وانسجامها مع أهداف المؤسسة التعليمية.
2. مدى كفاية الساعات الدراسية في البرامج التعليمية.
3. مدى تحديد المقررات الإجبارية والاختيارية والساعات المعتمدة لها، وفق المسارات المختلفة.
4. مدى وجود أهداف فرعية واضحة للبرامج التعليمية.
5. مدى قدرة البرامج التعليمية المقدمة في تحقيق المنافسة المهنية، وتوفير جودة المخرجات المتوقعة.
6. مدى تفعيل البرامج التعليمية لطرائق التدريس وأساليب التعلم.
7. مدى مراجعة محتويات المقررات الدراسية لاستيعاب كل جديد، بما يناسب المستجدات في مجال التخصص.
8. مدى وجود مراجعة دورية للتخصصات، بما يتوافق مع احتياجات المجتمع.
9. مدى مراجعة المنهج والبرامج الدراسية وتطويرها كل خمسة سنوات.
10. مدى مساعدة محتويات برنامج الإعداد العلمي على الإثارة والتحفيز الفكري للطلاب.
11. مدى احتفاظ القسم بملف خاص لكل مقرر، لمتابعة ما يجري على المقرر من تعديلات.

12. مدى تطوير خبرات الممارسة، وزيادة مقررات التدريب الميداني، والتحقق من فاعليتها.
13. مدى استخدام أحدث الكتب، والمراجع، والدوريات، والمجلات في المقررات الدراسية.
14. مدى وجود دراسات عليا بالقسم، ومواكبتها للبرامج العالمية.

الهيئة الإدارية:

1. مدى اهتمام الهيئة الإدارية في البرنامج بالتخطيط المستقبلي.
2. مدى وجود خطة إستراتيجية للهيئة الإدارية، وخطة للتقويم، وخطط للتدريب المستمر.
3. مدى الاهتمام بالتخطيط الكيفي، بالإضافة للتخطيط الكمي.
4. مدى تكوين علاقات عمل فعالة بين الهيئة الإدارية، والأساتذة، والموظفين في البرنامج.
5. مدى توفُّر الإجراءات والسياسات المناسبة؛ لتقويم أداء الإداريين وتطويرهم مهنيًّا.
6. مدى تحسين مبادئ تكافؤ الفرص والعدالة والموضوعية في سياسة التوظيف الحالية.
7. مدى توفُّر الميزانيات المناسبة.
8. مدى جودة اللوائح والتشريعات.

الخدمات المساندة:

1. مدى توفر نظام فعال للإرشاد والتوجيه الطلابي.
2. مدى وجود الإشراف الأكاديمي.
3. مدى وجود نظام جيد لإجراءات التسجيل، ومتابعة الخطط الدراسية للطلاب.
4. مدى العناية بنشاط الإرشاد، وتوجيه الطلاب ومساعدتهم على اختيار مساراتهم الدراسية.
5. مدى العناية بالنشاط اللاصفي (الأنشطة الثقافية، والفنية، والرياضية، والرحلات، والزيارات الميدانية) للطلاب؛ لتنمية مهاراتهم وإبداعاتهم.
6. مدى العناية بتدريب قدرات القوى الإدارية والفنية وتطويرها؛ للقيام بالخدمات المساندة على أكمل وجه.
7. مدى توفير مبانٍ وقاعات دراسية مجهزة بوسائل التكنولوجيا الحديثة ومناسبة لعدد الطلاب.
8. مدى وجود مكتبة علمية رقمية حديثة، تحتوي على أحدث الكتب والمراجع والدوريات العلمية ذات العلاقة.
9. مدى وجود غرفة مصادر للتدريب الكمي والنوعي لطلاب البرنامج.
10. مدى صيانة الأجهزة، والمعدات، والوسائل التعليمية بصورة دورية.

التطوير الذاتي:

1. مدى دعم إدارة البرنامج لجهود الابتكار والتجريب، والتميز، والإبداع.
2. مدى توفُّر الاتجاهات الإيجابية نحو التطوير الذاتي لدى منسوبي البرنامج.
3. مدى توفُّر إجراءات ملائمة للتطور الذاتي لدى إدارة البرنامج.
4. مدى وجود وحدة داخلية لعمليات التقويم الذاتي والداخلي.

الأهداف:

1. مدى مواكبة الأهداف للبرامج العالمية لإعداد معلمي التربية الخاصة، ومدى وجود خصوصية محلية (إبراز الهوية المميزة للمؤسسة).
2. مدى صلاحية الأهداف لأن تكون مرشدًا فعالًا، لتوجيه حاضر المؤسسة التعليمية ومستقبلها.
3. مدى تناغم الأهداف الفرعية مع الأهداف العامة، ومساهمتها في إنجازها.
4. مدى توفُّر القدرات التخطيطية الكافية كمًّا، والملائمة نوعًا؛ لصياغة الخطط اللازمة لإنجاز الأهداف.

وبعد عرض الباحث للنموذج المقترح، يرى أنه لتطبيق هذا النموذج بشكل صحيح، يجب توافر عدة شروط، منها ما يلي:

1. توافر الرغبة الصادقة في القائمين أو الجهات ذات العلاقة بالمعايير الفرعية؛ للعمل من أجل تطبيق معايير تمثل إستراتيجية دائمة، وليست مرحلية، فالجودة ليست وليدة لحظة أو مرحلة، وإنما هي سياسة عامة لابد من اعتمادها وتطبيقها.
2. تعاون الجهات المعنية ذات الشأن في عملية ضبط معايير الجودة، وفق أسس ثابتة وواضحة، يتم تطبيقها علي الجميع.
3. مراجعة المعايير من فترة إلى أخرى، حسب متغيرات العمل، وما يُستحدث من ظروف.
4. اعتماد مبدأ الثواب والعقاب في عملية التقييم، ابتداءً من الفرد، وانتهاءً بالمؤسسة.

الخلاصة والتوصيات:

ركَّزت هذه الورقة على توضيح معايير ضبط الجودة في البرامج الجامعية لإعداد معلمي التربية الخاصة، من حيث المفاهيم الرئيسة، والمعايير العامة؛ وذلك من أجل تطوير وتفعيل أنظمة أقسام التربية الخاصة ومخرجاتها، في محاولة لإحداث تحوُّل وتغيير جذري في البرامج القائمة، والارتقاء بنوعية الإعداد المهني لمعلمي التربية الخاصة.

وتمَّ أيضًا عرض نماذج عالمية لمؤسسات ضبط الجودة في برامج التربية الخاصة، في محاولة لتحديد نموذج مقترح لمعايير ضبط الجودة لبرامج إعداد معلم التربية الخاصة في الجامعات السعودية. وقد ركَّز النموذج المقترح على سبعة معايير رئيسة، تفرَّع من كل منها مجموعة من المعايير الفرعية. وقد اشتملت المعايير الرئيسة على معايير خاصة بالطالب، وعضو هيئة التدريس، والبرامج التعليمية، والهيئة الإدارية، والخدمات المساندة، والتطوير الذاتي، وكذلك الأهداف.

ويوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة وأهمية اقتناع القيادات في الكليات باستخدام معايير ضبط الجودة، باعتباره خيارًا إستراتيجيًّا لتطوير برامج التربية الخاصة.
2. ضرورة اهتمام أقسام التربية الخاصة بمعايير ضبط الجودة؛ من أجل إحداث تحوُّل نوعي في البرامج المقدمة، وتقديم مخرجات تعلُّم تتوافق مع متطلبات سوق العمل.
3. التنسيق مع القطاعات الأخرى ذات العلاقة بسوق العمل لمعلمي التربية الخاصة.
4. التنسيق مع المؤسسات ودور الخبرة المعتمدة رسميًّا بمنح وثائق الجودة لبرامج التربية الخاصة؛ من أجل الحصول على الاعتماد الأكاديمي للبرنامج.
5. إنشاء هيئة وطنية تتولى مسألة ضبط الجودة النوعية في برامج معلمي التربية الخاصة.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

- أبوعظمة، محمد نجيب.(2001). إدارة الجودة الشاملة وإمكانية الإفادة منها في تطوير التعليم الجامعي في السعودية. **مجلة جامعة الملك عبد العزيز العلوم التربوية، 14**، 215 ـ 257.
- باشيوة، حسن عبد الله.(2006). نموذج رياضي للمقارنة بين فاعلية جودة برامج التعليم العالي في الجامعات الجزائرية وتحسين نوعيتها بناء على معطيات الجودة الشاملة. **المجلة العربية للإدارة، 26(1)**، 125 ـ 157.
- جوهر، صلاح الدين أحمد.(2000). **أساليب وتقنيات الإدارة التربوية في ضوء ثورة الاتصال والمعلومات**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- الحربي، حياة محمد.(2005). إدارة الجودة الشاملة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية (جامعة أم القرى كنموذج). **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 18(4)**، 81 ـ 200.
- حسان، حسان محمد.(1994). رؤية إنسانية لمفهوم ضبط الجودة في التعليم. **دراسات تربوية، 9(65)**، 73 ـ 98.
- الخطيب، محمد.(2007). **مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.** بحث مقدم إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام 28 ـ 29 ربيع الآخر 1428هـ / 15ـ 16 مايو القصيم 28 ـ 29\4\1428هـ.
- الخطيب، محمد شحات؛ والجبر، عبد الله عبد اللطيف.(1999). إدارة الاعتماد الأكاديمي في التعليم. **رسالة الخليج العربي، 73**، 15 ـ 55.
- السقاف، خيرية إبراهيم؛ ومحمد، فاتن مصطفى.(2005). معايير الجودة والكفاءة اللازمة لتحسين أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة. **القراءة والمعرفة، 42**، 45 ـ 76.
- السيد، يسرى مصطفى (1999). تنمية الكفاية المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات. كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- شتوي، علي ناصر.(2006). مؤشرات جودة الأداء الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي دراسة تطبيقية بالكليات التربوية بمنطقة عسير. **المجلة السعودية للتعليم العالي، 4(2)**، 93 ـ 175.
- عبد العزيز، سمير محمد.(1999). **جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة والأيزو 9000، و 10011 رؤية اقتصادية/فنية/ إدارية ـ أسس ـ تطبيقات ـ حالات**. الطبعة الأولى. مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية: القاهرة.
- العتيبي، منير مطني؛ وغالب، محمد سعيد.(1996). معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية. **رسالة الخليج العربي، 58**، 95 ـ 130.
- عشيبة، فتحي درويش.(2000). الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري ـ دراسة تحليلية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص (3)**، 520 ـ 566.
- عليمات، صالح ناصر.(2004). **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)**. الطبعة العربية الأولى: الإصدار الأول، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- العنـزي، بشرى خلف.(2007). **تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام.** بحث مقدم إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام 28- 29 ربيع الآخر 1428هـ / 15- 16 مايو القصيم 28 ـ 29\4\1428هـ.
- عقيلي، عمر وصفي (2001) المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة: وجهة نظر. عمان. دار وائل.
- الغامدي، علي.(2007). **تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002).** بحث مقدم إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام 28- 29 ربيع الآخر 1428هـ / 15 ـ 16 مايو القصيم 28 ـ 29\4\1428هـ.
- ليلي، ستيف.(2007). **نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين نموذج نكاتي (NCATE).** ترجمة: صالح بن عبدالعزيز النصار. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام 28 ـ 29 ربيع الآخر 1428هـ / 15 ـ 16 مايو القصيم 28 ـ 29\4\1428هـ.
- الناقة، محمود كامل.(2003). **التعليم والجودة الشاملة.** المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر، الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة، جامعة حلوان، كلية التربية، 12 ـ 13 مارس.
- الورثان، عدنان أحمد.(2007). **مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم.** بحث مقدم إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام 28 ـ 29 ربيع الآخر 1428هـ / 15 ـ 16 مايو القصيم 28 ـ 29\4\1428هـ.
- الطريري، عبدالرحمن سليمان (1998). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية، الجزء الثالث. الرياض: وزارة التعليم العالي.

المراجع باللغة الإنجليزية:

- Commission for academic accreditation (2007) Standards for Licensures & Accreditation. Ministry of Higher Education and Scientific Research. United Arab Emirates
- David, B., & Harold, T. (2000). Quality in Higher Education (6): Routledge, part of Taylor & Francis Group.
- Lewis, G. & Smith, H.(1997). Why Quality Improvement In Higher Education. International Journal, 21(1), 259-260.
- National Quality Assurance and Accreditation (2004). The Quality Assurance and Accreditation Handbook: National Quality and Accreditation.
- Rieley, J (1997). Total quality management in higher education. Research in Higher Education, 21 (1) 191-203.
- Seymour, D (1993). Total quality management in higher education: Clearing the hardies. Administration and Management, 7 (4), 244- 264.
- Sallis, A (1993). Total Quality Management in Education. Philadelphia; Kogan Page.
- Weller, L. D (2000). School attendance problem: using the TQM tools to identify root causes. Journal of Education Administration, 28-35.
- Internet Websites:
- http://www.cec.sped.org/Content/NavigationMenu/ProfessionalDevelopment/CareerCenter/AccreditationLicensure/?from=tlcInterior.
- http://education.gsu.edu/epse/1634.html