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

منشور في مجلة العلوم التربوية، عدد خاص لبحوث المؤتمر الدولي السابع "التعليم في مطلع الألفية الثالثة الجودة – الإتاحة – التعلم مدى الحياة" في الفترة من ١٥ – ١٦ يوليو ٢٠٠٩ م، يصدرها معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، المجلد الأول، ص ١٦٧ – ٢٠٠

د. بندر بن ناصر العتيبي د. صلاح الدين فرح عطا الله

جامعة الملك سعود – كلية التربية

قسم التربية لخاصة

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

الملخص

ساعد تزايد الاهتمام ببرامج ضبط الجودة في المملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة في زيادة البحوث العلمية ذات العلاقة والتي ناقشت أسس ومفـــاهيم ضبط الجودة وكذلك امكانية تطبيق هـــذه المعـــايير فـــي المؤسســـات التربويـــة والتعليمية. ونظراً لازدياد برامج التربية الخاصة في الجامعات الســـعودية وعـــدم وجود معايير تضبط جودة مخرجات هذه البرامج فقد سعت هذه الدراسة الى تقديم نموذج مقترح لمعايير ضبط الجودة لبرامج اعداد معلم التربية الخاصة.

شمل هذا النموذج المقترح على سبعة معايير رئيسية يتفـــرع منهـــا (٦٤) معيار فرعي مقترح. ارتكزت هذه المعايير على الطالب، عضو هيئة التـــدريس، البرامج التعليمية، الهيئة الادارية، الخدمات المساندة، التطوير الذاتي، والأهـــداف. بالاضافة الى مراعاة توافق هذه المعايير مع النماذج العالمية، ذات العلاقة ببرامج التربية الخاصة، فأن هذه الدراسة حرصت عل تقديم نموذج يساعد في أن تكـــون مخرجات برامج التربية الخاصة متوافقة مع متطلبات سوق العمل.

المقدمـــة

يعتبر مفهوم ضبط الجودة من المفاهيم الحديثة في مجال التربية والتعلـــيم. وقـــد ظهر نتيجة للنجاح الذي حققه تطبيق الجودة في التنظيمات الصناعية فـــي الـــدول المتقدمة. وقد زاد الاهتمام بالجودة التعليمية خلال الثمانيات من القرن الماضـــي من اجل الحصول على نوعية أفضل من التعلم وتخريج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بشكل أفضل (Lewis & Smith, ١٩٩٧).

وقد نال التعليم الجامعي نصيبا كبيرا من دراسات الجودة في التعليم. فقـــد تمت دراسة الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي (الحربـــي، ٢٠٠٥) ، ومؤشرات جودة الأداء الأكاديمي بمؤسسات التعلـــيم العـــالي (باشـــيوه، ٢٠٠٦)، وإدارة الجودة الشاملة في الإدارة الجامعية (أبو عطمة، ٢٠٠١) ، وكذلك معـــايير اعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (العتيبي، غالب، ١٩٩٦).

ومع أن هذه الدراسات وغيرها تطرقت 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 معلمـــي التربيـــة الخاصة. لعل التوسع الهائل في إنشاء برامج التربية الخاصـــة فـــي المؤسســـات التعليمية، حيث وصل عدد أقسام التربية الخاصة إلى ١٣ قســـم فـــي الجامعـــات السعودية، يجعل الحاجة ملحة إلى وجود دراسات وابحاث تناقشت معايير ضـــبط الجودة من اجل ان ضمان قيام هذه الاقسام بتأدية رسالتها والتأكـــد مـــن مطابقـــة مخرجاتها التعليمية للاهداف والمعايير الموضوعة لها. ومن هنا فإن هذه الدراسة تركز على طرح معايير ونظم الجودة الشاملة المأمول توفرها في برامج التربيـــة الخاصة في الجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة

رغم ازدياد أهمية التعليم والدعم الكبير الذي تلقاه المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية، إلا ان هناك الكثير من الانتقادات التي توجه إلى تدني جودة ونوعية المخرجات التعليمية وعدم مواءمة مخرجات التعلم مع متطلبات خطط التنمية. ولعل الانتقادات تركز في المقام الأول على عدم توفر كفايات مهنية لدى خريجي الجامعات تتواءم مع حاجة السوق.

لم تقتصر هذه الانتقادات على برامج إعداد معلم التعليم العام، بل تمتد لتشمل برامج إعداد معلم التربية الخاصة. ذلك انه مع التوسع الكمي والتطور النوعي الذي يشهده مجال التربية الخاصة وما صاحب ذلك من زيادة الحاجة إلى وجود معلمين متخصصين في المجالات المختلفة، ظهرت انتقادات عديدة ركزت على عدم قدرة معلمي التربية الخاصة على مواكبة هذا التطور الكمي والكيفي في برامج التربية الخاصة.

ونظرا لان المعلم هو المحور المؤثر في العملية التعليمية، فإن الاهتمام بإعداده إعداد جيدا خلال مرحلة دراسته سينعكس على أدائه المهني وسيمكنه من تحقيق الجودة في التعليم العام. ولهذا السبب فإن هذه الدراسة ستحاول إلقاء الضوء على الجودة التعليمية والاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة.

أهمية الدراسة

كلما زاد التوجه نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، زادت الحاجة إلى وجود معلم تربية خاصة يمتلك الكفايات الشخصية والفنية والمهنية التي تجعله قادرا على تقديم تعليمي نوعي متميز.

ولإعداد المعلم فهناك حاجة ماسة لان تبادر المؤسسات التعليمية التى تقوم بإعداد معلمي التربية الخاصة بمراجعة البرامج المقدمة من أجل ضمان الجودة في

التعليم ومن أجل وضع معايير لجودة أداء المعلم والسعي لإكسابه الكفايات اللازمة التى تجعله قادراً على تقديم نوعية أفضل من التعليم

وعليه، فإن أهمية هذه الدراسة تظهر فيما يلي:

١. نشر ثقافة الجودة في التعليم الجامعي.
٢. إعداد قائمة بالكفايات اللازمة لمعلم التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة العالمية.
٣. وضع تصور مقترح لما يجب أن يحتويه البرنامج التعليمي لإعداد معلم التربية الخاصة.
٤. إفادة صانعي القرار في المؤسسات الجامعية في وضع معايير لإعداد معلم التربية الخاصة تتناسب مع معايير الجودة العالمية.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى طرح قضية ضبط الجودة في التعليم الجامعي من خلال مناقشة معايير ضبط الجودة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة. كذلك تهدف إلى عرض نماذج عالمية لمؤسسات ضبط الجودة في برامج التربية الخاصة في محاولة لوضع تصور لمعايير يمكن الاستفادة منها لضبط جودة برامج إعداد معلم التربية الخاصة في الجامعات السعودية.

وعليه، يمكن القول أن الدراسة الحالية تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مفهوم أسس و إجراءات ضبط الجودة؟
٢. ما مفهوم ضبط الجودة في التعليم الجامعي؟
٣. ما هي معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي؟
٤. ما النماذج العالمية في تطبيق الجودة في التعليم الجامعي؟
٥. ما النماذج العالمية لمؤسسات ضبط الجودة في التربية الخاصة؟
٦. ما معايير ضبط الجودة المقترحة لبرامج إعداد معلم التربية الخاصة في الجامعات السعودية؟

منهج الدراسة

سيعتمد البحث على منهج التحليل الفلسفي الذي يقوم على قراءة شاملة لمفهوم الجودة في التعليم واستنباط معايير الجودة منها، وكذلك تحليل النماذج العالمية لإعداد معلم التربية الخاصة من أجل وضعها ضمن أطر فلسفية تتناسب مع فلسفة التعليم في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

الجودة (Quality):

يعني بالجودة في التعليم فلسفة وطريقة تعين مؤسسات التعليم على إحداث تغيير يوفر وضعاً تنافسياً أفضل للإنسان المنتج، لا داخل مجتمعه الوطني أو القومي فحسب بل على مستوى كوني (الناقة، ٢٠٠٣).

معايير الجودة

وهي المواصفات اللازمة لتحسين جودة الأداء، وتشمل القواعد الأنموذجية و الأطر المرجعية والشروط التي نحدد من خلالها أو نحكم أو نقيس بناء عليها أداء المؤسسات. (السقاف ومحمد،٢٠٠٥).

ضبط الجودة

هو مجموعة البرامج والإجراءات اللازمة للتأكد من أن عمليات الإنتاج وبرامجه ونظمه ستؤدي بالضرورة إلى تقديم خدمات أو منتجات تتطابق على مواصفات الجودة المحلية أو العالمية" (الخطيب، ٢٠٠٦).

معايير ضبط الجودة

وهي عبارة عن الآليات والمواصفات والقواعد النموذجية والأطر المرجعية التي يتم وفقها تحديد البرامج والاجراءات اللازمة لضبط الجودة.

ثقافة الجودة (Quality Culture):

هي كل القيم والأعراف والإجراءات والتوقعات التي تعزز الجودة في المؤسسة وتسعى إلى تحسينها باستمرار (عليمات، ٢٠٠٤).

مواصفات الجودة (ISO ٩٠٠٠/ BS ٥٧٥٠/ En٢٩٠٠٠)

تمثل الثلاثة اختصارات نظماً لإدارة الجودة يتم التركيز فيها كتابة على الإجراءات والطرق الرسمية التي ترشد العاملين في أداء العمل (أي أنها سلسلة من المواصفات المكتوبة)، حيث التوقعات أن التزام العاملين بهذه الطرق والإجراءات يضمن أداء العمل بشكل جيَد، وللحصول على شهادة الجودة تجرى مراجعات خارجية وداخلية لتحديد ما اذا كان هناك التزام بهذه الطرق والإجراءات من عدمه ثم تتخذ الإجراءات التصحيحية لمعالجة نواحي القصور في حالة وجودها، وال ISO ٩٠٠٠ أصدرتها المنظمة العالمية للمواصفات في العام ١٩٨٧م، وتتدرج من (٩٠٠٠-٩٠٠٤)، أما BS ٥٧٥٠ فهي اسم مواصفة يجسدها نظام الجودة البريطاني وتتبناها وزارة التجارة والصناعة البريطانية، أما المسمى En٢٩٠٠٠ فهو نظام مواصفات مطابق للآيزو (ISO ٩٠٠٠) وهو الاسم الذي يتبناه الاتحاد الأوروبي، وعدل اسم مواصفة الآيزو في عام ١٩٩٤م ليصبح متضمناً الحرفين EN اللذان يعبران عن البعد الأوربي، فأصبح الاسم الجديد (EN/ISO٩٠٠٠) (عبد العزيز، ١٩٩٩).

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، ٢٠٠٠).

ادارة الجودة الشاملة (Total Quality Management)

هي مدخل لإدارة المنظمة يرتكز على الجودة ويبنى على مشاركة جميع أعضاء المنظمة، ويهدف إلى النجاح طويل المدى من خلال إرضاء العميل، وتحقيق منافع للعاملين في المنظمة والمجتمع (عشيبة، ٢٠٠٠).

ضبط الجودة التعليمية (Educational Quality Control)

مراجعة المنتجات وفق مواصفات ومعايير محددة. لا 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، ١٩٩٤).

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، ١٩٩٩).

معايير الاعتماد الأكاديمي (Academic Accreditation Standards)

يقصد بها تلك الأبعاد التي تحدد مستوى النوعية (الجودة) أو تعبر عنها، ويدخل في ذلك عدد كبير من الموضوعات منها القائمون على المؤسسة أو البرنامج وغيرها من العناصر (الخطيب والجبر، ١٩٩٩)، ويطلق عليها البعض مؤشرات الجودة (شتوي، ٢٠٠٦).

مفهوم أسس وإجراءات

ضبط الجودة

يعد مفهوم ضبط الجودة النوعية من المفاهيم المستحدثة في ميدان التربية، حيث نشأ هذا المفهوم في ميدان الصناعة والانتاج، ومعظم أدبياته تولدت في تلك الميادين، وبدأ استخدام هذا المفهوم وتوظيفه بشكل واسع في اليابان وبريطانيا والولايات المتحدة. ففي بريطانيا على سبيل المثال تعد ممارسة ضبط الجودة من الممارسات المتأصلة حيث توجد مجالس ومؤسسات وظيفتها الأساسية مراقبة مسألة الجودة، ومن بين هذه المؤسسات مجلس جودة التعليم العالي (HEQC)، ومجلس تمويل التعليم العالي- انكلترة (HEFCE)، ومجلس تمويل تعليم العالي- ويلز (HEFCW)، والمجلس القومي للتأهيل المهني (NCVQ)، ومكتب تفتيش جلالة الملكة (HMI)، ومجلس اعتماد تأهيل المعلمين (CATE)، ومجلس تمويل التعليم المستمر (FEFC)، والمجلس الاستشاري للاختبارات المدرسية (جيوفري، ١٩٩٩)، كما يعد المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) الجهة الرئيسة لاعتماد المؤسسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية (ليلي، ٢٠٠٧).

وتعتبر مرحلة ضبط الجودة من المراحل المهمة في نظام ادارة الجودة الشاملة، حيث أن الهدف من ضبط الجودة هو ضمان استخدام مواد ذات جودة مناسبة بتكلفة مناسبة لتقديم مخرجات ذات مواصفات جيدة (عبد العزيز، ١٩٩٩)، اما مفهوم ضبط الجودة في المؤسسات التربوية فيهدف إلى تخريج أفواج من الشباب الاكفاء المؤهلين تأهيلاً عالياً والقادرين على العمل في مختلف مجالات

التخصص العلمي والمساهمة في ادارتها وتنميتها وتطويرها (عليمات، ٢٠٠٤)، ويضيف جوهر (٢٠٠٠) أن الجودة في حقل التعليم تعني مدى تحقق أهداف البرامج التعليمية في الخريجين بما يحقق رضا المجتمع بوصفه هو المستفيد الأول من المؤسسات التعليمية (جوهر، ٢٠٠٠).

ويرى الخطيب (٢٠٠٧) أن مفهوم ضبط الجودة تطور من التفتيش على المنتجات ومراقبة العمليات واكتشاف الأخطاء والقيام بتصحيحها إلى مفهوم جديد يستند إلى منع الأخطاء وتجنب انتاج مخرجات بها عيوب أو لا تحقق رغبات المستفيدين، بينما يرى علي (٢٠٠٧) نقلاً عن آخرين أن مفهوم ضبط الجودة Quality Control هو مجموعة من الإجراءات التي تقيس مدى مطابقة منتج المجموعة من المعايير المحددة مسبقاً. وقد تؤدي عن الضرورة إلى تعديل في عمليات الإنتاج ليصبح المنتج أكثر اتفاقاً مع المواصفات المرسومة .

ويورد حسان (١٩٩٤) ضوابط جودة التعليم في ما يلي:

(١) مدة الدراسة التي تمنح للطلاب من حيث الأيام والساعات الدراسية اليومية، حيث أن ضرورتها تتعدى اكساب المهارات التعليمية لتضيف اليها عملية السيطرة على تلك المهارات والامتداد بها إلى خارج المدرسة وخارج بيئة التعليم.

(٢) أصالة البرامج وجودة المناهج من حيث المستوى والمحتوى، والطريقة والأسلوب، والجدية والجودة، ومدى عكس المناهج للشخصية الوطنية والقومية أو التبعية الثقافية، وارتباطها بالبيئة واثراء شخصية المتعلم. من حيث نتاج زيادة الارتباط بين المجتمع والواقع زيادة فاعلية التعلم، وبالتالي إدراك المتعلم قيمة ما يتعلمه، وتأكيد المضمون الاجتماعي للتعليم والتعلم وبذلك يوظف ما اكتسبه من خبرات.

(٣) وجود دوافع قوية لبدء التعليم واستمراره وحفزه وإتقانه، وتهيئة الظروف المناسبة للمتعلمين قبل بدء كل مرحلة تعليمية وبذلك يستعدون لأهدافها وبرامجها، ومن المهم أيضاً توزيع بنود الإنفاق ليس على مبدأ المساواة أو متوسط التكلفة فقط بل يتعداه إلى نوع الإدارة والتشغيل، والتوجيه والتحكم،

والتنشيط والتحفيز، والكفاءة المجتمعية والمؤسسية، كل ذلك يدخل ضمن العوامل المؤثرة في نوع الإنفاق وتوزيع البنود واستثمار كل بند منه الاستثمار الأمثل، فليس من الضروري أن ينتج عن مضاعفة الإنفاق مضاعفة الانتاجية.

(٤) التخطيط الكيفي، فمع ما للتخطيط الكمي من اهمية، الا انه يجب أن يصاحب ذلك استثمار كل وسائل ومؤسسات التربية النظامية وغير النظامية المدرسية وغير المدرسية ومسئولية أولياء الأمور عن المتابعة وتوفير أفضل السبل للتعليم والتعلم، يصاحب ذلك مشاركتهم في المحاسبة والمساءلة وتقويم الأداء، مع التزام المشاركة الفعلية في الانفاق والتمويل ان امكن مع مشاركة منتجة في الادارة والاشراف.

ويحدد شتوي (٢٠٠٦) مؤشرات ضبط جودة الأداء الأكاديمي في ثمانية أبعاد هي: الجودة التنظيمية، وجودة البرامج الأكاديمية، وجودة التدريس، والجودة البحثية، وجودة الأداء الطلابي، وجودة الهيئة التدريسية، وجودة الشراكة مع مؤسسات المجتمع، وجودة الخدمات المساندة. بينما ترى درندري وهوك (٢٠٠٧) أن منهجية الاعتماد والجودة تتكون من خمس خطوات رئيسة هي: (١) وضع الأسس والمعايير وتطويرها, (٢) إجراء التقييم الذاتي, (٣) إجراء التقييم الخارجي, (٤) اتخاذ القرار وتعميم النتائج, (٥) إعادة التقييم.

ويرى الخطيب (٢٠٠٧) أن ضبط جودة التعليم وسيلة للتأكد من أن العملية التعليمية والإدارة التربوية وتدريب المعلمين والإداريين، والتطوير التربوي في المؤسسات التعليمية، تتم جميعاً وفق الخطط المعتمدة والمواصفات القياسية. لذلك يرى بعض الباحثين أن تحقيق الجودة الشاملة للتعليم ينبغي أن يكون في إطار فلسفة تتضمن المبادئ التالية:

١ – قيادة الإدارة التربوية لضبط جودة التقييم من أجل تقديم خدمات متميزة.

٢ – مسؤولية كل فرد من أفراد المؤسسة التعليمية عن تحقيق الجودة الشاملة للتعليم فيما يخصه.

٣ – استناد الأداء الوظيفي إلى منع حدوث الأخطاء.

٤ – اعتماد مواصفات قياسية لجودة الأداء والتحقق من إنجازها.

٥ – اكتساب ثقة المستفيدين من الخدمة التعليمية بتحسين جودتها.

٦ – الاهتمام بتدريب الهيئة التدريبية والإدارية.

٧ – يتبنى نظام متابعة لتنفيذ إجراءات التطوير والتجديد التربوي.

٨ – تعزيز الانتماء إلى المؤسسات التعليمية والولاء إلى مهنة التعليم.

مفهوم ضبط الجودة في التعليم الجامعي

يعتبر نظام ضبط الجودة من أهم المقومات الأساسية لنجاح المؤسسات التعليمية في تأدية رسالتها وتحقيق أهدافها. يعتمد نظام الجودة على وجود معايير يسعى الجميع لتحقيقها تتناسب مع الهدف المراد تحقيقه. ويذكر النجار (٢٠٠٧) أن ضبط الجودة في المؤسسات التعليمية يساعد على:

١. وضوح البرامج الأكاديمية ومحتوياتها

٢. التأكد من أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تتفق مع المعايير العالمية ومتطلبات سوق العمل

٣. توفير آلية لمتابعة القائمين على إعداد وتنفيذ وكذلك الإشراف على البرامج الأكاديمية

٤. تعزيز ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة

٥. الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها المؤسسة للمجتمع

كما يذكر عقيلي (٢٠٠١) ان الجودة الشاملة في التعليم تتسم بأنها:

١. معيار للتميز والكمال يجب تحقيقه وقياسه

٢. معيار تسعى من خلاله المؤسسة التعليمية لإرضاء عملائها وكسب ثقتهم

٣. تهتم بالتفاصيل من اجل تحقيق الهدف

٤. لها علاقة بتوقعات العملاء من حيث الدقة والإتقان، والأداء المتميز، وكذلك تقديم الخدمة المناسبة وبتكلفة مناسبة.

٥. انهاء مؤشر لعدد من الجوانب ومنها

أ – خلو الخدمة من الأخطاء

ب –تصميم متميز للعمليات

ت –رقابة فعالة على كل شيء

ث –تميز في تخطيط الوقت وتنظيمه واستثماره

ج –استخدام فعال للموارد البشرية والمادية

ح –انخفاض نسبة الهدر إلى ادنى مستوى

خ –السرعة في الاداء

٦. معيار لتقييم نجاح أهداف المؤسسة ومعرفة ما اذا تم تحقيق الهدف

وقد ذكر الغامدي (٢٠٠٧) مجموعة من المؤشرات التي يجب التركيز عليها لضمان جودة التعليم. من أهم هذه المؤشرات:

١. الطالب

٢. عضو هيئة التدريس

٣. الكتاب والمكتبة

٤. المنهج الدراسي

٥. الخدمات المساندة

٦. الهيئة الادارية

ويذكر الخطيب (٢٠٠٧) أن مفهوم الجودة في التعليم يرتبط بمفهومين رئيسيين أحدهم واقعي والأخر محسوس. يُقصد بالمفهوم الواقعي التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها كمعدلات الترفيع، الكفاءة الداخلية الكمية، ومعدلات تكلفة التعليم. أما المفهوم الحسي فيركز على مشاعر وأحاسيس متلقي الخدمة التعليمية (الطلاب وأولياء الأمور) ومدى رضاهم عن كفاءة وفعالية الخدمة التعليمية.

الاعتماد الأكاديمي كنظام لضمان الجودة التعليمية

نظرا 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 جـــودة أدائهـــا. وقد ظهرت 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:

١. وجود رسالة مؤسسة واضحة ومناسبة لمستواها كمؤسسة تعليمية
٢. وجود أهداف تعليمية تتفق مع رسالتها
٣. امتلاك مصادر وموارد مناسبة
٤. وجود نظام عمل مؤسسي لتوثيق تحقيق الطلاب لأهداف المؤسسة التعليمية
٥. ضمانات تؤكد قدرة المؤسسة التعليمية على الاستمرار في تحقيق رســـالتها وأهدافها.

وينقسم الاعتماد الأكاديمي إلى نوعين رئيسين هما:

١. الاعتماد المؤسسي Institutional Accreditation

يركز بشكل عام على تقييم المؤسسة التعليمية من حيث قدرتها على تقـــديم خدمات تعليمية مناسبة تفي بالحد الادنى من المعايير المتفق عليها.

٢. الاعتماد التخصصي Subject Accreditation

يركز على البرامج الأكاديمية التخصصية التي تطرحها المؤسسة التعليميـــة بشكل منفرد. وفيه يتم التركيز على استيفاء هذه التخصصات الأكاديميـــة التعليمية الحد الأدنى من المعايير المتفق عليهـــا. ويعـــد هـــذا الاعتمـــاد ضروريا ولا يتم الاكتفاء بالاعتماد العام للمؤسسة.

الاعتماد الأكاديمي وبرامج إعداد المعلم

ترتبط عملية الاعتماد الأكاديمي للبرامج التعليمية بقدرة ونجاح هذه البرامج في إعداد المعلم المؤثر والقادر على إنجاح العملية التعليمية في المـــدارس. لـــذلك

فإنه من المهم أن يتم إعداد المعلم إعدادا جيدا خلال برنامج البكالوريوس بحيث ينعكس ذلك على أدائه المهني من أجل تحقيق الجودة في التعليم العام.

فالمعلم 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 قادر على تقديم تعليم نوعي متميز ينعكس إيجابا على النظام التعليمي بشكل عام.

وقد تم التأكيد على أن دور المعلم في الألفية الثالثة لم يعد ذلك الدور المنحصر فقط في إكساب المعرفة والإصغاء بل تغير بتغيير المواقف التي تفرضها العولمة وثورة الاتصالات والتقدم العلمي. وقد أشارت العنزي (٢٠٠٧) إلى أن هناك ادوار جديدة للمعلم تتضمن:

١. تنسيق المعرفة وتطويرها
٢. تنمية مهارات التفكير
٣. توفير بيئة صفية معززة للتعلم
٤. توظيف تقنية المعلومات في التعلم
٥. تفريد التعليم
٦. ربط المدرسة بالمجتمع
٧. العناية بأساليب التقويم
٨. النشاطات اللاصفية

ولكي يقوم المعلم بالأدوار السابقة في ضوء معايير الجودة لابد أن يتمتع بقدر كاف 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 اشار بورش (١٩٩٨) Borich إلى ان الكفايات اللازمة للمعلم هي:

١. كفايات ترتبط بالمعارف
٢. كفايات ترتبط بالاداء
٣. كفايات ترتبط بالنتائج

كذلك اكد السيد (١٩٩٩) على شمول الكفايات التعليمية على أربعـــة مجـــالات وان اختلفت عما ذكره بورش. هذه الكفايات شملت:

١. الكفايات المعرفية
٢. الكفايات الوجدانية
٣. الكفايات الادائية
٤. الكفايات الانتاجية

في حين أكد قنديل (٢٠٠٠) انه يمكن حصر الكفايات التعليمية الضرورية للمعلـــم الكفـء في اربع مجالات هي:

١. التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الانساني
٢. التمكن من المعلومات في مجال التخصص العام والدقيق
٣. امتلاك الاتجاهات الايجابية نحو التعلم والتعليم
٤. التمكن من المهارات الخاصة بالتدريس

النماذج العالمية في تطبيق الجودة
في التعليم الجامعي

ظهرت في ثمانينيات القرن الماضي العديد من النماذج العالمية والتي تسعي لتطبيق نظام الجودة في التعليم أسوة بما هو في القطاعات الصناعية والاقتصادية. وقد حاولت هذه النماذج محاكاة وتطويع المعايير العالمية للقطاعات المختلفة لتتناسب مع واقع التعليم. (السنبل، ٢٠٠٠). وقد قام الخطيب (٢٠٠٧)، بتلخيص أهم المعايير والنماذج العالمية في تطبيق الجودة في التعليم الجامعي، والتي من أهمها:

نموذج كروسبي Crosby Model

حدد فيليب كروسبي أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لضمان الجودة الشاملة للتعليم تم تأسيسها وفقاً لمبادئ إدارة الجودة الشاملة

(.T.Q.M) وهي:

١ – التكيف مع متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد وواضح ومنسق للجودة.

٢ – وصف نظام تحقيق الجودة على أنه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد.

٣ – منع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى.

٤ – تقويم الجودة من خلال قياس دقيق بناءً على المعايير الموضوعية والكيفية والكمية.

نموذج بالدرج Malcolm Baldrige Model

طور مالكوم بالدردج M. Baldrige نظاماً لضبط الجودة في التعليم، وتم إقراره كمعيار قوي معترف به لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العام، وذلك حتى تتمكن المدارس من مواجهة المنافسة القاسية في ضوء الموارد المحدودة للنظام التعليمي ومطالب المستفيدين منه.

يعتمد نظام بالدرج لضبط جودة التعليم على (١١) قيمة أساسية توفر إطاراً متكاملاً للتطوير التعليمي وتتضمن (٢٨) معياراً ثانوياً لجودة التعليم وتندمج في (٧) مجموعات هي:

١/القيادة (٩٠ نقطة): وتمثل الإدارة العليا ونظام القيادة والتنظيم، ومسؤولية المجتمع والمواطنة.

٢/المعلومات والتحليل (٧٥ نقطة) وتشمل: إدارة المعلومات والبيانات والمقارنة بين المعلومات، وتحليل واستخدام مستويات التحصيل المدرسي.

٣/التخطيط الإجرائي والتخطيط الاستراتيجي (٧٥ نقطة) وتشمل: التطوير الاستراتيجي، وتنفيذ الاستراتيجيات.

٤/ إدارة وتطوير القوى البشرية (٥١٠ نقطة) وتشمل: تقويم وتخطيط القوى العاملة، ونظام تشغيل الهيئة التدريسية، ونظام تطوير الهيئة التدريسية، والرضا المهني للهيئة التدريسية.

٥/الإدارة التربوية (٥٠ نقطة) وتشمل: تصميم النظام التربوي، والخدمات التعليمية، ودعمها، وتوصيلها، وتصميم البحوث التربوية، وتطوير إدارة تسجيل وإلتحاق الطلبة، والنظر إلى الإدارة التربوية كعمل اقتصادي.

٦/ أداءالمدارس ونتائج الطلبة (٢٣٠ نقطة) وتشمل: نتائج الطلبة، والمناخ المدرسي وتحسين المناخ المدرسي والنتائج، والأبحاث في مجال أداء المدارس، والنظر إلى أداء المدارس كعمل اقتصادي.

٧/ رضا الطلبة وممولي النظام التربوي (٢٣٠ نقطة) وتشمل: حاجات الطلبة الحالية والمستقبلية، والعلاقة بين ممولي النظام التعليمي والإدارة التربوية، ورضاء الطلبة وممولي النظام التعليمي الحالي والمتوقع، ومقارنته مع باقي المدارس أو النظم التربوية الأخرى.

نموذج إرفن Irvin Model

وهو من النماذج الرائدة في ضبط الجودة النوعية ويركز على خمسة أبعاد أساسية لتطبيق الجودة، أولها مسألة الضغط الخارجي والداخلي الرامي إلى التغيير وضرورة التحرك في ضوئه، ضرورة التزام القيادة في الدفع إلى الأمام والتغيير لحفظ الجودة النوعية وتنفيذها، البحث والتفكير المستمر في الخيارات الإستراتيجية، اختيار مؤشرات المؤسسة التعليمية لتقييم التقدم وآليات جمع المعلومات، صياغة الأهداف وإعادة صياغتها في ضوء التغذيات الراجعة.

معايير الجودة الشاملة، الآيزو ٩٠٠٠ ٩٠٠٠ ISO

بعد أن صارت الجودة قضية العالم بأسره، وفي ظل الاهتمام العالمي المتزايد بالجودة ليس فقط جودة السلع والمنتجات وإنما أيضاً جودة الخدمات، وبعد أن تأكد للجميع أن الجودة ليست خياراً بل ضرورة لنجاح أي نظام ، اهتمت المنظمة العالمية للتوحيد القياسي (ISO) كهيئة دولية معنية بقضية الجودة، وأصدرت سلسلة المواصفات العالمية المعروفة بـــ " أيزو ٩٠٠٠"، وهذه

المواصفات وغيرها مثل EN ٢٩٠٠٠ ، و BS ٥٧٥٠ ، هي مسميات مختلفة تعبر عن مضمون واحد هو معايير نمطية لنظام الجودة في المؤسسة ، وقد تم سنة ١٩٨٧م التوفيق بين هذه المعايير وتوحيد مواصفاتها وأصبحت بالتالي متشابهة ، بحيث أنه يمكن لأي مؤسسة ملتزمة بشروط BS ٥٧٥٠ مثلاً الحصول على إفادة تؤكد التزامها بالمعيارين الآخرين الدولي ISO ٩٠٠٠ ، والأوربي EN ٢٩٠٠٠ ، وعليه فإن مواصفات الأيزو هي مواصفات عالمية تتناول كل ما يخص جودة المؤسسة ، إن معيار اللايزو ٩٠٠٠ ألايزو هو اسم مختصر للمنظمة الدولية للتوحيد القياسي International Standard Organization (ISO) ويضم هذا الاتحاد (٩٠) دولة, ويهدف إلى ترويج المواصفات القياسية والأنشطة المتعلقة بها من أجل تسهيل التبادل التجاري الدولي للسلع والخدمات وتنمية التعاون في مجالات :المعلومات , والعلوم, والتقنية والنواحي الاقتصادية. ومقر الاتحاد مدينة جنيف في سويسرا (عبد العزيز، ١٩٩٩؛ الورثان، ٢٠٠٧).

ويتكون الهيكل التنظيمي لهذه المنظمة من (١٧٦) لجنة فنية رئيسية يتبعها (٦٣٠) لجنة فرعية تضم (١٨٢٧) مجموعة عمل بالإضافة إلى (١٨) فريقاً للبحث والدراسة , ويمثل الهيكل التنظيمي المنتجين والموردين والعملاء بالإضافة إلى المهن الهندسية ومعامل الاختبار والخدمات العامة وجماعات حماية المستهلكين ,والهيئات البحثية في كل الدول الأعضاء.

المعايير العالمية لبرنامج البكالوريوس
في التربية الخاصة

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

تم عام ٢٠٠١ تعديل المعايير التي يستخدمها مجلس الأطفال غير العاديين لتقييم برامج التربية الخاصة التي تركز على إعداد المعلمين للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد تم تقسيم المعايير إلى عناصر ثلاثا رئيسية هي:

١. معايير التطبيق (الخبرة الميدانية)
٢. معايير نظام التقييم
٣. معايير معلم التربية الخاصة

تم تقسيم هذه المعايير الرئيسية إلى عشرة معايير فرعية. وقد ركز المجلس أن برنامج التربية الخاصة لا يمكن اعتماده ما لم يكن قد أعد معلم التربية الخاصة بحيث يكون ملما بالتالي:

١. الأسس العلمية للتربية الخاصة
٢. خصائص وقدرات المتعلمين
٣. الفروق الفردية بين المتعلمين
٤. الاستراتيجيات التعليمية
٥. بيئة التعليم والتفاعل الاجتماعي
٦. لغة التواصل
٧. تصميم المنهج المناسب لقدرات المتعلم
٨. القياس والتقييم
٩. الممارسة المهنية والأخلاقية
١٠. العمل التعاوني

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

يعتبر الاعتماد الأكاديمي الذي يمنحه المجلس من أهم الأعتمادات التي تمنح للمؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية وهو يركز على ستة معايير رئيسية لاعتماد برامج البكالوريوس التي تعد المعلم. هذه المعايير تتضمن:

١. المعارف والمهارات المكتسبة
٢. آلية التقويم والتقييم للبرنامج
٣. الخبرات العملية
٤. التنوع
٥. تنمية وتطوير اعضاء هيئة التدريس
٦. مصادر المعلومات المتوفرة للبرنامج

ويمنح المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم الاعتماد الاكاديمي للمؤسسات التعليمية التي تحرص على الحصول على هذا الاعتماد من اجل رفع مستوى الجودة التعليمية. ويتم التركيز عند الاعتماد على ان تكون المحصلة النهائية لمخرجات التعلم في البرامج شاملة:

١. تمكن الخريجين من المحتوى التدريسي للبرنامج
٢. كفاءة الخريجين في تدريس المهارات المكتسبة بفاعلية
٣. وجود نظام لتقييم الطلاب اثناء البرنامج التعليمي
٤. كفاءة أعضاء هيئة التدريس
٥. المام الخريجين بالتنوع الثقافي للتلاميذ
٦. قدرة الخريجين على استخدام وسائل التكونولوجيا بفاعلية
٧. التكامل في الرؤيا والأهداف مع مؤسسات التعليم ذات العلاقة

وقد وضعت هذه المعايير كأساس لاعتماد برامج التربية الخاصة في الجامعات العالمية، بحيث أصبحت معايير (NCATE) مؤشراً مهنياً على جودة برامج

التربية الخاصة. وقد قامت العديد من برامج التربية الخاصة بالجامعات العالميـــة بالتنسيق مع المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم ومنها على سبيل المثـــال لا الحصر جامعة فاندربلت، جامعة ميرلانـــد، جامعـــة ويسكانســـون، وجامعـــة جورجيا.

٣. معايير جامعـــة جورجيـــا The University of Georgia

وضعت جامعة جورجيا بالتعاون مع NCATE مجموعـــة مـــن المعـــايير لبرنامج البكالوريوس للتربية الخاصة وقد تم التأكيد على ان البرنامج لابد ان يقوم على:

١. المعرفة والمهارات ذات العلاقة بالتخصص
٢. نظام للقياس والتقييم
٣. الخبرة العملية والتطبيق الميداني
٤. تصميم وتطبيق وتقييم المناهج
٥. اعضاء هيئة التدريس ذوي الكفاءات العالية
٦. مركز لمصادر المعلومات
٧. يتماشى مع المعايير والمتطلبات الحكومية

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

يقوم المجلس باعتماد البرامج الأكاديمية التخصصية التى تقوم بإعـــداد المعلـــم وقد حدد ثلاثة مبادئ وسبعة معايير للإعتماد هي:

١ -المؤشرات والدلالات على تعلم الطلاب.

- معلومات عن المقررات الدراسية التى يدرسونها
- معلومات عن ماسيقومون بتدريسه
- مهارات وطرق التدريس التى يكتسبونها

٢ -تقييم ماتعلمه التلاميذ

- أساليب تقويم مناسبة لما يتعلمه الطلاب
- دلائل على صدق التقويم

٣ -التعليـــم المؤسسي

- آلية تقويم البرامج وتطويرها
- آلية التحكم في الجودة (فحص البرنامج وتقويمه)

وقد حدد المجلس مجموعة من المعايير لاعتماد برامج التربيـــة الخاصـــة. ركزت هذه المعايير بشكل عام على ثلاثة مباديء رئيسية هي:

١. الدلائل على تعلم الطلاب
٢. تقويم صادق لتعلم الطلاب
٣. التعليم المؤسسي

كما ركز المجلس على شمول معايير الاعتماد الأكاديمي على:

١. المناهج
٢. أعضاء هيئة التدريس
٣. التجهيزات
٤. الإدارة والميزانيات
٥. مصادر التعلم
٦. آلية القبول
٧. التغذية الراجعة من التلاميذ

وقد قام المجلس بمنح الاعتماد الأكاديمي العديد من الجامعات الاعتماد الأكـــاديمي لبرامج التربية الخاصة. فبالإضافة للمعايير السابقة قام المجلس بمراجعة برنامج البكالوريوس للتربية الخاصة بكلية مانهاتن وفقا للمعايير التالية:

١. المحتوى العلمي والمهارات التي يقدمها.
٢. التخصصات التي يحتويها البرنامج.
٣. آلية تطبيق المنهج ومساعدة التلاميذ على التعلم.
٤. آلية تطبيق البرنامج التربوي الفردي في تطبيق المنهج.
٥. استخدام تكنولوجيا التعلم في التدريس.

٦. التنوع في مصادر التعلم.
٧. الالتزام بأخلاقيات المهنة.

معايير ضبط الجودة المقترحة 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. بحيث تعتمد فلسفة أي برنامج مقترح على الأخذ بالمنحى التصنيفي. وهذا المنحى يعتمد على إعداد معلم التربية الخاصة بحيث يكون متخصصا في العمل مع فئة واحدة، بحيث يكون معلما لذوي صعوبات التعلم، أو معلما للمتخلفين عقليا، أو معلما للمعوقين سمعيا.....الخ.

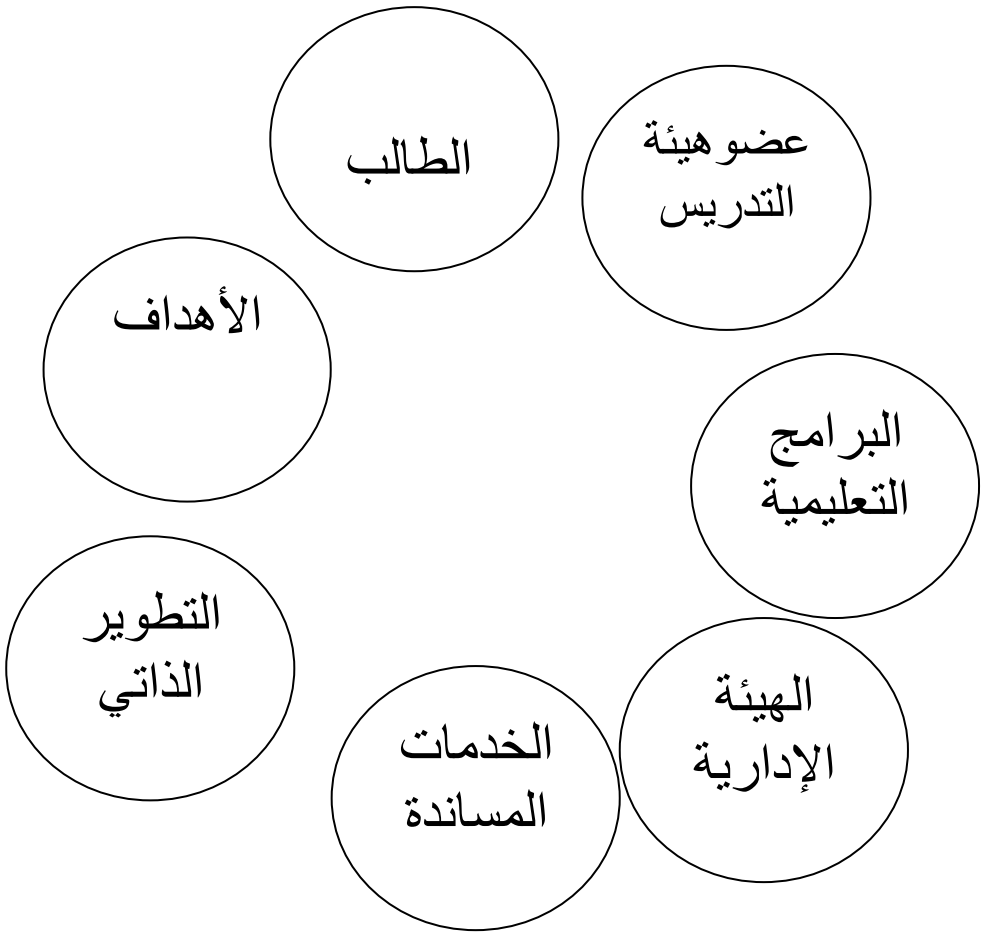
لذلك يجب أن يتم بناء البرنامج وفقاً **لمجموعة الاعتبارات:**

١. أن يلم الخريجين بالمحتوى التدريسي للبرنامج
٢. كفاءة الخريجين في تدريس المهارات المكتسبة أثناء برنامج البكالوريوس
٣. كفاءة الخريجين في استخدام التكنولوجيا التعليمية
٤. كفاءة أعضاء هيئة التدريس
٥. وجود نظام لتقييم الطلاب أثناء البرنامج التعليمي
٦. توفر مركز لمصادر المعلومات
٧. الخبرة العملية والتطبيق الميداني
٨. 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 وضع

الباحثان تصوراً مقترحاً لتطبيق نظام الجودة الشاملة في برامج التربيـــة الخاصـــة الجامعية. سوف يعتمد هذا التصور على نموذج خاص لإدارة الجودة الشاملة مـــن خلال خلق رؤية تطويعية تغطي مختلف جوانب كفاءة الأداء في برنامج التربيـــة الخاصة وتتناسب مع فلسفة التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية. يُظهـــر الشكل (١) معايير ضبط الجودة المقترحة.



ويتفرع من هذه المعايير السبع مجموعة من المعايير الفرعية من أهمها:

الطالب

١. مدى تحديد متطلبات القبول الازم توافرها لدى الطالب، أو التي يجب أن يخضع لها قبل بداية البرنامج.
٢. مدى مناسبة توزيع الطلاب على الشعب الدراسية، والعدد المناسب للطلاب مقابل كل أستاذ.
٣. مدى وجود مراجعة دورية لشروط القبول.
٤. مدى وجود خطة لجذب واختيار الطلاب المتميزين وتشجيعهم على الالتحاق بالقسم.
٥. مدى متابعة ومراجعة نظام تقييم التحصيل الدراسي للطلاب.
٦. مدى جودة تقييم أداء الطالب في التدريب الميداني.
٧. مدى وجود ممتحنين خارجيين لتقويم أداء الطلاب.
٨. مدى دراسة آراء جهات التوظيف في نوعية ومستوى الخريجين لتحديد جوانب النقص في المهارات ، ومدى وضع الخطط والمعالجات لجوانب النقص في المهارات.
٩. مدى وجود سجل دراسي شامل للطالب.

عضو هيئة التدريس

١. مدى العمل بالمعايير العالمية في عملية اختيار أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم.
٢. مدى وجود نظام كفء لاختيار الأساتذة المتميزين.

٣. مدى وجود برامج للتطوير المهني والتدريب المستمر لاعضاء هيئة التدريس، كمياً ونوعياً.
٤. مدى وجود نظام لمراجعة أداء أعضاء هيئة التدريس.
٥. مدى ملائمة العبء التدريسي للاستاذ الجامعي.
٦. مدى تطوير قدرات الأساتذة عن طريق المشاركة في المؤتمرات والندوات والدورات المتخصصة وتسهيل الإجراءات الإدارية في ذلك.
٧. مدى تشجيع الأساتذة على التدريس المتميز (تخصيص جائزة).
٨. مدى تشجيع الأساتذة على البحث العلمي الجاد والمتخصص (تخصيص جائزة).
٩. مدى تشجيع الأساتذة على خدمة المجتمع والمساهمة في حل المشاكل.
١٠. مدى تشجيع الأساتذة على النشر في المجلات العلمية الدولية المتخصصة.
١١. مدى تشجيع الأساتذة على العمل في فرق بحثية متخصصة داخل الأقسام العلمية.
١٢. مدى توفير خدمة الانترنيت في مكاتب الأساتذة، ومدى استخدامهم لها في العملية التدريسية، وفي بحوثهم العلمية.
١٣. مدى تدريب الأساتذة على استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة، ومدى استخدامهم لها فعلياً في التدريس.
١٤. مدى توفير وسائل تقنية المعلومات والاتصالات الحديثة (هاتف، فاكس، حاسب شخصي، بريد اليكتروني) للاساتذة.
١٥. مراجعة دورية للأنظمة واللوائح التي تخص العملية التعليمية.

البرامج التعليمية

١. مدى كفاءة وانسجام البرامج التعليمية مع أهداف المؤسسة التعليمية.
٢. مدى كفاية الساعات الدراسية في البرامج التعليمية.

٣. مدى تحديد المقررات الاجبارية والاختيارية والساعات المعتمدة لها، وفق المسارات المختلفة.
٤. مدى وجود أهداف فرعية واضحة للبرامج التعليمية.
٥. مدى قدرة البرامج التعليمية المقدمة في تحقيق المنافسة المهنية، وتوفير جودة المخرجات المتوقعة.
٦. مدى تفعيل البرامج التعليمية لطرق التدريس وطرق التعلم.
٧. مدى مراجعة محتويات المقررات الدراسية لاستيعاب كل حديث بما يناسب المستجدات في مجال التخصص.
٨. مدى وجود مراجعة دورية للتخصصات بما يتوافق مع احتياجات المجتمع.
٩. مدى مراجعة وتطوير المنهج والبرامج الدراسية كل خمسة سنوات.
١٠. مدى مساعدة محتويات برنامج الإعداد العلمي على الإثارة والتحفيز الفكري للطلاب.
١١. مدى احتفاظ القسم بملف خاص لكل مقرر لمتابعة ما يجري على المقرر من تعديلات.
١٢. مدى تطوير خبرات الممارسة، وزيادة مقررات التدريب الميداني والتحقق من فاعليتها.
١٣. مدى استخدام أحدث الكتب والمراجع والدوريات والمجلات في المقررات الدراسية.
١٤. مدى وجود دراسات عليا بالقسم، ومواكبتها للبرامج العالمية.

الهيئة الإدارية

١. مدى اهتمام الهيئة الإدارية في المؤسسات التعليمية بالتخطيط بالمستقبلي.

٢. مدى وجود خطة استراتيجية للهيئة الأدارية، وخطة للتقويم ، وخطط للتدريب المستمر.
٣. مدى الاهتمام بالتخطيط الكيفي، بالاضافة للتخطيط الكمي.
٤. مدى تكوين علاقات عمل فعالة بين الهيئة الادارية و الأساتذة والموظفين في البرنامج.
٥. مدى توفر الإجراءات والسياسات المناسبة لتقويم أداء الإداريين وتطويرهم مهنياً.
٦. مدى تحسين مبادئ تكافؤ الفرص والعدالة والموضوعية في سياسة التوظيف الحالية.
٧. مدى توفر الميزانيات المناسبة.
٨. مدى جودة اللوائح والتشريعات.

الخدمات المساندة

١. مدى توفر نظام فعال للارشاد والتوجيه الطلابي.
٢. مدى وجود الاشراف الأكاديمي.
٣. مدى وجود نظام جيد لاجراءات التسجيل ومتابعة الخطط الدراسية للطلاب.
٤. مدى العناية بنشاط الإرشاد وتوجيه الطلاب ومساعدتهم في اختيار مساراتهم الدراسية.
٥. مدى العناية بالنشاط اللاصفي (الأنشطة الثقافية، والفنية، والرياضية، والرحلات، والزيارات الميدانية) للطلاب لتنمية مهاراتهم وإبداعاتهم.
٦. مدى العناية بتدريب وتطوير قدرات القوى الإدارية والفنية للقيام بالخدمات المساندة على أكمل وجه.
٧. مدى توفير مباني وقاعات دراسية مجهزة بوسائل التكنولوجيا الحديثة ومناسبة لعدد الطلاب.

٨. مدى وجود مكتبة علمية رقمية حديثة تحتوي على أحدث الكتب والمراجع والدوريات العلمية ذات العلاقة.
٩. مدى وجود غرفة مصادر للتدريب الكمي والنوعي لطلاب البرنامج.
١٠. مدى صيانة الأجهزة والمعدات والوسائل التعليمية بصورة دورية.

التطوير الذاتي

١. مدى دعم المؤسسة التعليمية لجهود الابتكار والتجريب، والتميز، والابداع.
٢. مدى توفر الاتجاهات الإيجابية نحو التطوير الذاتي لدى منسوبي المؤسسة التعليمية.
٣. مدى توفر إجراءات ملائمة للتطور الذاتي لدى المؤسسة التعليمية.

٤. مدى وجود وحدة داخلية لعمليات التقويم الذاتي والداخلي.

الأهداف

١. مدى مواكبة الأهداف للبرامج العالمية لاعداد معلمي التربية الخاصة، ومدى وجود خصوصية محلية (ابراز الهوية المميزة للمؤسسة).
٢. مدى صلاحية الأهداف لأن تكون مرشداً فعالاً لتوجيه حاضر المؤسسة التعليمية ومستقبلها.
٣. مدى تناغم الأهداف الفرعية مع الأهداف العامة ومساهمتها في إنجازها.
٤. مدى توفر القدرات التخطيطية الكافية كماً والملائمة نوعاً لصياغة الخطط اللازمة لإنجاز الأهداف.

الخلاصة والتوصيات

ركزت هذه الدراسة على توضيح معايير ضبط الجودة في البرامج الجامعية لاعداد معلمي التربية الخاصة، من حيث المفاهيم الرئيسية والمعايير العامة وذلك من أجل تطوير وتفعيل أنظمة ومخرجات أقسام التربية الخاصة، في محاولة لاحداث تحول وتغيير جذري في البرامج القائمة، والارتقاء بنوعية الاعداد المهني لمعلمي التربية الخاصة.

تم أيضاً عرض نماذج عالمية لمؤسسات ضبط الجودة في برامج التربية الخاصة في محاولة لتحديد نموذج مقترح لمعايير ضبط الجودة لبرامج اعداد معلم التربية الخاصة في الجامعات السعودية. و قد شملت المعايير الرئيسية على معايير خاصة بالطالب، وعضو هيئة التدريس، والبرامج التعليمية، والهيئة الأدارية، والخدمات المساندة، والتطوير الذاتي، وكذلك الأهداف.

ويوصي الباحثان بما يلي:

١.ضرورة وأهمية اقتناع القيادات بالكليات باستخدام معايير ضبط الجودة كخيار استراتيجي لتطوير برامج التربية الخاصة.

٢. ضرورة اهتمام أقسام التربية الخاصة بمعايير ضبط الجودة من أجل احداث تحول نوعي في البرامج المقدمة، وتقديم مخرجات تعلم تتوافق مع متطلبات سوق العمل.

٣. التنسيق مع القطاعات الأخرى ذات العلاقة بسوق العمل لمعلمي التربية الخاصة.

٤. التنسيق مع المؤسسات ودور الخبرة المعتمدة رسمياً بمنح وثائق الجودة لبرامج التربية الخاصة من أجل الحصول على الاعتماد الأكاديمي للبرنامج.

٥. انشاء هيئة وطنية تتولى مسألة ضبط الجودة النوعية في برامج معلمي التربية الخاصة.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

- أبوعظمة، محمد نجيب.(٢٠٠١). ادارة الجودة الشاملة وامكانية الافادة منها في تطوير التعليم الجامعي في السعودية. **مجلة جامعة الملك عبد العزيز العلوم التربوية**، ١٤، ٢١٥-٢٥٧.
- باشيوة، لحسن عبد الله.(٢٠٠٦). نموذج رياضي للمقارنة بين فاعلية جودة برامج التعليم العالي في الجامعات الجزائرية وتحسين نوعيتها بناء على معطيات الجودة الشاملة. **المجلة العربية للادارة، ٢٦(١)**، ١٢٥- ١٥٧.
- جوهر، صلاح الدين أحمد.(٢٠٠٠). **أساليب وتقنيات الادارة التربوية في ضوء ثورة الاتصال والمعلومات**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- الحربي، حياة محمد.(٢٠٠٥). ادارة الجودة الشاملة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية (جامعة أم القرى كنموذج). **مجلة البحث في التربية وعلم النفس،١٨(٤)**، ٨١-٢٠٠.
- حسان، حسان محمد.(١٩٩٤). رؤية انسانية لمفهوم ضبط الجودة في التعليم. **دراسات تربوية، ٩(٦٥)**، ٧٣- ٩٨.
- الخطيب، محمد.(٢٠٠٧). **مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية**. بحث مقدم إلى اللقاء السنوي الرابع عشرللجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام ٢٨-٢٩ربيع الآخر ١٤٢٨هـ / ١٥-١٦ مايو القصيم ٢٨-١٤٢٨\١٤٢٩هـ .

- الخطيب، محمد شحات؛ و الجبر، عبد الله عبد اللطيف.(١٩٩٩). ادارة الاعتماد الاكاديمي في التعليم. **رسالة الخليج العربي، ٧٣**، ١٥- ٥٥.
- درندري، اقبال زين العابدين؛ وهوك، طاهرة.(٢٠٠٧). **دراسة استطلاعية لآراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية** . بحث مقدم إلى اللقاء السنوي الرابع عشرللجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام ٢٨-٢٩ربيع الآخر ١٤٢٨هـ / ١٥-١٦ مايو القصيم ٢٨-٢٩\٤\١٤٢٨هـ .
- السقاف، خيرية ابراهيم؛ ومحمد، فاتن مصطفى.(٢٠٠٥). معايير الجودة والكفاءة اللازمة لتحسين أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة. **القراءة والمعرفة، ٤٢**، ٤٥-٧٦.
- السنبل، عبد العزيز عبد الله.(٢٠٠١). مبادئ واجراءات ضبط الجودة النوعية في أنظمة التعليم عن بعد. **مجلة تعليم الجماهير، ٤٨**، ٨- ٧٠.
- شتوي، علي ناصر.(٢٠٠٦). مؤشرات جودة الأداء الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي دراسة تطبيقية بالكليات التربوية بمنطقة عسير. **المجلة السعودية للتعليم العالي، ٤(٢)**، ٩٣- ١٧٥.
- عبد العزيز، سمير محمد.(١٩٩٩). **جودة المنتج بين ادارة الجودة الشاملة والأيزو ٩٠٠٠، و ١٠٠١١ رؤية اقتصادية/فنية/ ادارية – أسس- تطبيقات- حالات**. الطبعة الأولى. مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية: القاهرة.
- العتيبي، منير مطني؛ وغالب، محمد سعيد.(١٩٩٦). معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج اعداد المعلمين في الجامعات العربية. **رسالة الخليج العربي، ٥٨**، ٩٥-١٣٠.
- عشيبة، فتحي درويش.(٢٠٠٠). الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري – دراسة تحليلية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص (٣)**، ٥٢٠- ٥٦٦.

- علي، عماد الدين شعبان.(٢٠٠٧). **الجودة الشاملة ونظم الإعتماد الأكاديمى فى الجامعات فى ضوء المعايير الدولية.** بحث مقدم إلى اللقاء السنوي الرابع عشرللجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام ٢٨-٢٩ربيع الآخر ١٤٢٨هـ / ١٥-١٦ مايو القصيم ٢٨-١٤٢٨\٤\٢٩هـ .
- عليمات، صالح ناصر.(٢٠٠٤). **ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير).** الطبعة العربية الأولى: الاصدار الأول، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العنزي، بشرى خلف.(٢٠٠٧). **تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام.** بحث مقدم إلى اللقاء السنوي الرابع عشرللجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام ٢٨-٢٩ربيع الآخر ١٤٢٨هـ / ١٥-١٦ مايو القصيم ٢٨-١٤٢٨\٤\٢٩هـ .
- الغامدي، علي.(٢٠٠٧). **تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO ٩٠٠٢).** بحث مقدم إلى اللقاء السنوي الرابع عشرللجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام ٢٨-٢٩ربيع الآخر ١٤٢٨هـ / ١٥-١٦ مايو القصيم ٢٨-١٤٢٨\٤\٢٩هـ .
- ليلي، ستيف.(٢٠٠٧). **نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين نموذج نكاتي (NCATE).** ترجمة : صالح بن عبدالعزيز النصار.ورقة عمل مقدمه إلى اللقاء السنوي الرابع عشرللجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام ٢٨-٢٩ربيع الآخر ١٤٢٨هـ / ١٥-١٦ مايو القصيم ٢٨-١٤٢٨\٤\٢٩هـ .
- الناقة، محمود كامل.(٢٠٠٣). **التعليم والجودة الشاملة.** المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر، الجودة الشاملة في اعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة، جامعة حلوان، كلية التربية، ١٢-١٣ مارس.

- النجار، عبد الوهاب محمد.(٢٠٠٧). **الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام.** بحث مقدم إلى اللقاء السنوي الرابع عشرللجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام ٢٨-٢٩ربيع الآخر ١٤٢٨هـ / ١٥-١٦ مايو القصيم ٢٨-١٤٢٨\٤\٢٩هـ .
- الورثان، عدنان أحمد.(٢٠٠٧). **مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم.** بحث مقدم إلى اللقاء السنوي الرابع عشرللجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام ٢٨-٢٩ربيع الآخر ١٤٢٨هـ / ١٥-١٦ مايو القصيم ٢٨-١٤٢٨\٤\٢٩هـ .

المراجع باللغة الانجليزية

-Lewis, G. & Smith, H.(١٩٩٧). Why Quality Improvement In Higher Education. **International Journal, ٢١(١),** ٢٥٩-٢٦٠.