كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرج في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة

إعـداد

أ/ فيصل بن عبد الله راشد البريقي

طالب ماجستير – قسم العلوم التربوية – كلية التربية

– جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

إشـراف

د / عبد العزيز بن محمد الصقر

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

﴿ المجلد الرابع والثلاثون– العدد الخامس – مايو ٢٠١٨م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرج في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، واعتمد على الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وطبقت الدراسة على جميع شاغلي الوظائف التعليمية ببرامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرج ويشمل (٢٢٠) أفراد من مدارس البنين، و (١٦٠) من مدارس البنات، وهم (المعلمون، المشرفون الفنيون للبرامج، معلمو التدريبات السلوكية، معلمو النطق، وكلاء المدراس، رواد النشاط، المرشدون الطلابيون، قادة المدارس)، ومشرفو التربية الخاصة، حيث طبقت الدراسة على كامل المجتمع (٣٨٠) فرداً.

توصلت الدراسة إلى أبرز النتائج التالية: أن المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة جاء بدرجة موافقة (عالية) بمتوسط (٣.٨٢)، كنا توصلت إلى وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين استجابات مجتمع الدراسة حول المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام تعزى إلى (والمسمى الوظيفي، ودرجة المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)، بينما توجد فروق تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور

الكلمات الدلالية للبحث: القيادة التربوية، التربية الخاصة، معايير إدارة الجودة الشاملة.

Abstract:

This study aimed to submit a suggested proposal and discover the administrative practices of secondary school leaders in the light of the Wasatiyyah (Islamic moderation) concept from the teachers' point of view in Al-Kharj Governorate, A descriptive survey research method was used in this study. Questionnaires. The researcher implemented the questionnaire on all Al-Kharj's secondary school leaders, numbering 505, according to education department statistics in Al-Kharj (2016-2017). Using the Morgan tables, the researcher selected the study sample of (335) teachers and (5) experts in the educational supervision and leadership field. After data analysis, the researcher found that the overall score of the administrative practices of secondary school leaders in the light of the Wasatiyyah (Islamic moderation) concept from the teachers' point of view in Al-Kharj governorate was very high.

It was also found that the second axis, the third axis "Evaluation Practices of Leader" with an average of (3.82) and (high) degree of approval.

Key words: Administrative Practices, Educational Leadership, Moderation.

المقدمة:

تهتم المجتمعات باختلاف توجهاتها وثقافاتها بالتعليم وتوليه اهتماماً كبيراً لما له من أثر واضح وجلي في المجالات المختلفة، ومعلوم أن تقدم الدول يرتكز على المستوى التعليمي والثقافي لمواطنيها، ويتوقف على مدى ما تقدمه الدولة لأبنائها من دعم ورعاية.

وقد شهد مجال تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في كثير من دول العالم تطوراً ملحوظًا في القرن المنصرم، فقد أصبحت مدارس التعليم العام هي المكان الملائم لتعليمهم بعد أن كانت المعاهد الخاصة هي المكان المخصص لهم، وعلى يد معلمين متخصصين في التربية الخاصة، كما أصبحت عملية تعليمهم مشتركة بين معلميهم ومعلمي التعليم العام تحت قيادة مدير المدرسة، وذلك بناء على المفهوم التربوي الذي يعني أن مدارس التعليم العام هي المكان الطبيعي لهذه الفئة (الخطيب، ٢٠٠٤م، ص١٣).

ومن الجدير بالذكر أن وثيقة سياسة التعليم للمملكة العربية السعودية تضمنت مبدأ العدل وتكافؤ الفرص التعليمية بين المواطنين، وهو مبدأ يؤكد المساواة بين المواطنين ذكورًا وإناثًا أسوياء أو ذوي احتياجات خاصة، وفي هذا الصدد نصت وثيقة سياسة التعليم في مادتها الثامنة على أن "فرص النمو مهيأة أمام الطالب لمساهمته في تنمية المجتمع الذي يعيش فيه، ومن ثم الإفادة من هذه التنمية التي شارك فيها " (الحقيل، ١٤٣٢هـ، ص٧٠).

فكانت بداية تعليم الفئات الخاصة في المملكة العربية السعودية في عام ١٣٨٠هـ في شكله النظامي، حيث أقر أول معهد للمكفوفين وكان يدرس به (٤٠) طالباً وكان يسمى بمعهد النور، أما معهد الأمل للصم فكان إنشاؤه في عام ١٣٨٤هـ، ثم افتتح عام ١٣٩٢هـ معهدان للتربية الفكرية أحدهما للبنين والآخر للبنات (الموسى، ١٤١٩هـ، ص٣٢).

أما الآن فنجد أن عدد المدارس على مستوى المملكة قد تطورت والجدول (١) يوضح ذلك:

الجدول (١)

الفئة المستفيدة	عدد المعاهد والبرامج (بنين)	عدد الطلاب	عدد المعاهد والبرامج (بنات)	عدد الطلاب
إعاقة بصرية	١٩١	٩٧٩	١١٩	٧٤٧
إعاقة سمعية	٣٦٧	٣٩٤٨	٢٩٧	٢٣٦٣
تربية فكرية	٩٠١	١٢١٧١	٤٩٢	٧٩٩٦
تعدد عوق	٥٣	٤٣٢	١٧	١٣٧
توحد	١٥٩	١٦٨٣	٣٨	٢٢٦

(وزارة التعليم، الإدارة العامة للتربية الخاصة، ١٤٣٧هـ)

ويبلغ عدد المدارس الملحق بها برامج تربية خاصة بمحافظة الخرج (٢١) مدرسة بنين و(١٩) مدرسة بنات حسب إحصائيات إدارة التعليم بالخرج (إدارة التعليم بالخرج ١٤٣٨/١٤٣٩هـ).

ومع اهتمام الدولة الكبير بهذه الفئات، والحرص على تفعيل جميع برامج التربية الخاصة بشكل فعال، فإن هذه المدارس تحتاج إلى قادةٍ قادرين على تفعيل هذه البرامج من خلال التعرف على هذه البرامج وأساليب تحقيقها وتفعيلها ومسؤوليات العاملين بالمدرسة تجاه هذه البرامج.

ويدعم ما سبق أن قائد المدرسة هو الشخصية المؤثرة في البيئة التعليمية، وهو المسؤول عن جميع ما يتم داخل المدرسة من برامج وأنشطة، وهو الموجه لها من خلال التواصل الفعال بين الطالب والمعلم وولي الأمر، وذلك من خلال مهام يقوم بها قائد المدرسة لتحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية فإن اشتراك مدير المدرسة يعد حاسماً وضرورياً لإنجاح هذه البرامج (الحر، ٢٠١٠م، ص٢١).

وباعتماد الجودة الشاملة في الميدان التربوي يكون الهدف الأسمى تحقيق تعليم نوعي يهيئ الفرد والمجتمع لمتطلبات عصر الثورة التكنولوجية، وعصر التغير المتسارع، ويعطي القدرة للفرد والمجتمع على التعامل مع هذا الكم الهائل من المعرفة والتدفق المعلوماتي ويدربه على تنظيمها بسرعة واستخدامها باستمرار، وبهذا يخطو خطواته نحو التقدم والتطور بثقة واقتدار (جولي، ٢٠٠٢: ٦٧).

فالاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية لا يعني أننا نخطط لجعل المؤسسات التعليمية منشآت تجارية أو صناعية تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين نواتجها، ولكن ما ينبغي أن نستفيد منه لمدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم هو تطوير أساليب الإدارة التعليمية تحقيقًا لجودة الناتج، وسعياً إلى مضاعفة إفادة المستفيد الأول من كافة الجهود التعليمية وهو المجتمع بكل مؤسساته، وجماعاته وأفراده في مجال التعليم.

وما نحتاجه في هذا المجال هو أن نطلق شرارة المنافسة بين المؤسسات من أجل تحقيق أفضل ناتج للجهود التعليمية (أحمد، ٢٠٠٣: ١٠).

فإدارة الجودة الشاملة تعتمد على تطبيق أساليب متقدمة لإدارة الجودة وتهدف للتحسين والتطوير المستمر، وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات والعمليات والنواتج والخدمات (علام، ٢٠٠٣: ١٠٥).

ويعد دور قائد المدرسة من العناصر المهمة والفاعلة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الميدان التربوي، حيث أنه يؤثر كثيراً في المخرجات التعليمية، لذلك انصب اهتمام وزارة التربية على القيادة والدور القيادي لمدير المدرسة لتحسين مستوى أدائه أملاً في الوصول إلى تحسين مستوى المخرجات التعليمية (الصليبي،٢٠٠٧، ٨٣).

ومن هنا تظهر ضرورة التعرف على أهم المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.

مشكلة الدراسة:

إن تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم أصبح ضرورة ملحة يفرضها هذا القطاع، وتعد من أفضل الأساليب لتطوير وتجويد التعليم العام ضمن إطار رصين من ثقافة المجتمع وقيمته، وخصوصياته، وحاجاته، وبما يمكنه من التناغم مع مقتضيات العصر وتحدياته (الشرقاوي،٢٠٠٢م،١١)

ويرى كل من (السحيم،٢٠٠٤م) و (والحمياني،٢٠٠٥م) أن لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة إسهاماً عالياً في جذب مزيد من الطلاب للمدارس، وزيادة إنتاجية العاملين في المدرسة من المعلمين وغيرهم، وتفعيل دور المعلم في النهوض بالطلاب، وتحسين العلاقة بين المعلمين وأولياء الأمور وتفعيل دور قائد المدرسة للارتقاء بالمعلمين، كما أوصت دراسة السنيدي (١٤٣٣هـ) على نشر ثقافة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس، والعمل على تدريب القيادات التربوية على تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، كما أوصت دراسة (الأحمري ٢٠١٠م) بالقيام بدراسة لمعرفة واقع تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية والمعوقات التي تواجهها.

ونظرا للتوسع الكبير في البرامج الملحقة بمدارس التعليم العام، ولكون هذه البرامج تحتاج لقادة لتفعيلها؛ كان لابد لنا من اختيار قادة مؤهلين لهذه المدارس، وتحقيق الأهداف التي أقرت لها؛ لنستطيع أن نجني الثمار المنشودة منها.

ويعد تشخيص واقع الدور الإداري لقائد المدرسة تجاه هذه البرامج من المداخل المهمة في تعليم هذه الفئات، ويضاف لما سبق ما لاحظه الباحث من خلال عمله وكيلاً لإحدى المدارس التي يوجد بها برنامج تربية خاصة لمدة (٦) سنوات، ثم مديراً لمدة (٥) سنوات من تفاوت في تفعيل هذه البرامج سواء في المدارس التي عمل بها، أو في مدارس المحافظة الأخرى.

ومن خلال دراسة استطلاعية قام بها الباحث على مجموعة من المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور داخل محافظة الخرج والبالغ عددهم { (١٥) معلماً، خمسة مشرفين، (١٠) من أولياء الأمور}، حول أهم المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وجد من خلال الدراسة أن هناك الكثير من

المعوقات التي تواجه قائد المدرسة في تفعيل برامج التربية الخاصة والملحقة بمدارس التعليم العام في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.

ولم يقف الباحث –في حدود اطلاعه –على دراسة تناولت أهم المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرج في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. وفي ضوء ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

"ما أهم المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة؟"

أسئلة الدراسة:

في ضوء السؤال الرئيس السابق طرحه تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١–ما أهم المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر شاغلي الوظائف التعليمية ببرامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام، ومشرفي التربية الخاصة؟

٢–هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام تعزى إلى (الجنس، والمسمى الوظيفي، ودرجة المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تتضح أهداف الدراسة فيما يلي:

١–التعرف على المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في ضوء معايير إدارة الجودة من وجهة نظر شاغلي الوظائف التعليمية ببرامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام، ومشرفي التربية الخاصة.

٢–الكشف عمّا إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام تعزى إلى (الجنس، والمسمى الوظيفي، ودرجة المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة فيما يلي:

أ-الأهمية النظرية:

١-تتمثل أهمية الدراسة الحالية في دراسة المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في محافظة الخرج في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.

٢-التركز على جانب ذي أهمية كبيرة في العملية التعليمية، وهو قادة المدارس المتغير الأهم في إدارة الجودة؛ لإبراز السمة القيادية وبناء القيمة بين أعضاء منظومة المدرسة.

٣-السير مع الاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة توظيف إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية.

ب-الأهمية التطبيقية:

١-تساعد هذه الدراسة قادة المدارس في التعرف على أهم المعوقات التي تواجههم في تفعيل برامج التربية الخاصة للعمل على التغلب عليها؛ مما يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية التربوية، وبالتالي تحقيق رضا المستفيدين (الطلاب، أولياء الأمور، المجتمع المحلي).

٢-تساعد هذه الدراسة القائمين على العملية التعليمية في رسم الخطط المستقبلية لكيفية إعداد قادة المدارس وفق معايير إدارة الجودة الشاملة.

حدود الدراسة:

١-**الحدود الموضوعية:** ستقتصر الدراسة على المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرج في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.

٢-**الحدود الزمانية:** الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨هـ -١٤٣٩هـ

٣-**الحدود المكانية:** مدارس محافظة الخرج التي يوجد بها برامج تربية خاصة (ذوي الاحتياجات الخاصة) وعددها (٢١) مدرسة بنين، و (١٩) مدرسة بنات وفق إحصاءات إدارة التعليم بمحافظة الخرج لعام ١٤٣٨-١٤٣٩هـ.

٤-**الحدود البشرية:** تشمل أفراد الدراسة (شاغلي الوظائف التعليمية ببرامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام، ومشرفي التربية الخاصة) بمحافظة الخرج.

مصطلحات الدراسة:

١-**قائد المدرسة:** تم تعريفه من قبل السعود (٢٠١٣م: ٧٤) على أنه: فرد يمتلك القدرة في التأثير في الجماعة لكسب ولائهم الطوعي واستجاباتهم وتفاعلهم، ولديه القدرة على اتخاذ القرارات.

ويعرفه الباحث إجرائياً على أنه: الشخص المنوط به قيادة المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية، وهو القدوة الحسنة لزملائه أداءً وسلوكاً، ويرتبط تنظيمياً بمدير إدارة التعليم بمحافظة الخرج.

٢-**برامج التربية الخاصة:** برامج متخصصة في التربية الخاصة موجهة للطلاب ذوي الإعاقة المطبقة في مدارس التعليم العام (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٧، ٦).

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها البرامج الملحقة بمدارس التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وتتمثل هذه البرامج في: برامج التربية الفكرية، برامج التوحد، برامج المعاقين سمعياً، برامج المكفوفين، برامج متعددي العوق، والتي تقدم للطلاب ذوي الحاجات التربوية الخاصة، وتوفر حاجاتهم، وترتبط مباشرة بقائد المدرسة.

٣-**معايير إدارة الجودة الشاملة:** يتبنى الباحث تعريف على (٢٠٠٢م، ٣٢) الذي عرف معايير إدارة الجودة الشاملة بأنها: تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الإدارة والبرامج التعليمية من حيث الأهداف وطرائق التدريس ونظام التقويم والامتحانات وجودة المعلمين والأبنية والتجهيزات المادية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تحقيق احتياجات المستفيد.

أدبيات الدراسة

تضمن هذا الجزء إلقاء الضوء على الأدب النظري المتعلق بموضوع القيادة التربوية، والتربية الخاصة، وكذلك معايير إدارة الجودة الشاملة، كما تضمن الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

أولاً: القيادة التربوية

مفهوم القيادة التربوية

يمكن القول بأن مفهوم القيادة التربوية كغيرها من المفاهيم الاجتماعية والإدارية لم تحظ بتعريف جامع مانع، حيث عرف العديد من الباحثين القيادة التربوية من منظور المدارس الفكرية التي ينتموا إليها، ويتضح مفهوم القيادة التربوية على النحو التالي:

عرف عباس (٢٠٠٤م، ١٥٨) القيادة التربوية بأنها: إدراك القائد لدوره الهام في المؤسسة التربوية من حيث الاهتمام بجميع أمور العاملين بها، والسعي لتحقيق مصالحها عن طريق التعاون مع جميع العاملين في رسم الخطط وتوزيع المسؤوليات حسب الكفايات والاستعدادات البشرية والإمكانات المادية المتاحة.

وعرفها الحربي (١٤٢٥هـ، ١٢) بأنها: وظيفة تتطلب سلوكيات تساعد المؤسسة التربوية على تحقيق أهدافها وتوجيه بعضها نحو الإنتاجية وبعضها الآخر نحو العلاقات الشخصية المتداخلة ضمن ظروفها ومناخها الاجتماعي.

وعرفها أسعد (٢٠٠٥م، ١٢) بأنها: اشتراك قائد المؤسسة التربوية مع جميع العاملين في كل الأمور التي تخص المؤسسة التربوية لتحقيق الأهداف المحددة مسبقاً في جو تسوده المودة والتآلف.

وعرفها الحريري (٢٠٠٧م، ١١٤) بأنها: بناء نظام جديد وإجراءات حديثة من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التربوية وأغراضها.

وعرفها مقابلة (٢٠١١م، ١١٧) بأنها مجموعة الإجراءات القيادية التي تتم عن طريق التعاون بين كل أفراد المؤسسي بهدف توفير المناخ المناسب الذي يحفز الهمم ويبث الرغبة في العمل المنظم من أجل الأهداف التربوية للمؤسسة التربوية.

وعرفها السعود (٢٠١٣م، ٧٧) بأنها: جميع الأنشطة الاجتماعية الهادفة التي يدرك فيها القائد التربوي أنه عضو في جماعة يرعى مصالحها، ويهتم بشؤونها، ويمنح التقدير لأفرادها، ويسعى جاهداً لتحقيق مصالحها.

ويعرفها آل ناجي (٢٠١٤م، ٢٢٣) بأنها العمليات الإدارية التي يمارسها القائد التربوي بوسائل الاقناع، أو السلطة الرسمية حسب مقتضيات الموقف، لكي يؤثر على الأفراد لتحقيق أهداف محددة.

وفي ضوء إطلاع الباحث يمكن تعريف القيادة التربوية بأنها: عملية هادفة تسعى إلى إثارة اهتمام جميع أفراد المؤسسة التربوية وإطلاق طاقاتهم وتوجيههم وتنسيق جهودهم من أجل تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً، والتعاون على تحسين وتطوير العمل بالمؤسسة التربوية.

أهمية القيادة التربوية

تعد المؤسسات التربوية ذات أهمية كبيرة في المجتمعات الإنسانية، وذلك لأن التربية تمثل المدخل إلى التنمية الشاملة، حيث تساعد المؤسسات التربوية المجتمعات على مواجهة الصعوبات والمشكلات، وإذا كانت المؤسسات التربوية تمثل الأداة الحيوية في المجتمع فإن القيادة التربوية تمثل المفتاح ونقطة الانطلاق في عملية إصلاح التعليم وتطويره، لمواكبة حاجات المجتمع وتطلعاته (الإبراهيم، ٢٠٠٧م، ٨).

وتمثل القيادة التربوية نوعاً من أنواع القيادة التي تظهر في المنظمات التعليمية، بهدف تحقيق أعلى درجة من الجودة في الأساليب أو العمليات ومن ثم المخرجات، والقيادة تهتم بعملية التغيير التربوي نحو الأفضل (الصغير، ٢٠٠٩م، ١١٦).

ويرى علاقي (١٩٨٥م، ٥٨٢) أن أهمية القيادة التربوية تتضح في عدة نقاط من أهمها: أنها تيسير تحويل الأهداف المطلوبة إلى نتائج، توجه العناصر الإنتاجية بفعالية نحو تحقيق الأهداف، تساعد على التخطيط والتنظيم والرقابة في تحقيق الأهداف، تساعد على التعامل مع متغيرات البيئة الخارجية والتي تؤثر بشكل مباشر في تحقيق الأهداف، تحفز جميع العاملين وتدفعهم إلى تحقيق أهداف المؤسسة التربوية.

كما حدد العجمي (١٤٢٨هـ، ١٨٠) أهمية القيادة التربوية في عدة نقاط من أهمها: أنها تمثل وسيلة تحقيق التناغم والترابط بين كافة العاملين من أجل تحقيق خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية، تساعد في رسم معالم المؤسسة من أجل تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً، العمل على تقليص الجوانب السلبية في المؤسسة، القدرة على حل مشكلات العمل ورسم الخطط اللازمة لعملها، رعاية الأفراد باعتبارهم المورد الأهم، مواكبة التغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة.

وأوضحت الحريري، ودروش (٢٠١٠م، ١٦٤-١٦٥) أن للقيادة التربوية قدرة في التأثير على السلوك الإنساني من جانب وفي السلوك الإداري من جانب آخر على اعتبارها عملية تفاعل وتعاون وإدراك بين القائد ومرؤوسيه.

وأشارت الكثير من الأدبيات أن أهمية القيادة التربوية تبرز من خلال أهمية الدور الذي تقوم به القيادة التربوية في التنظيمات كما لخصها السعود (٢٠١٣م، ٩١):

١-إن الطبيعة الديناميكية للتنظيمات تحتم وجود قيادة فعالة وقادرة على التنظيم وإعادة التنظيم، ووضع الهيكل التنظيمي المناسب، ووضع التشريعات المناسبة وفق متطلبات الظرف.

٢-إن نظرية النظم في عملية التنظيم تؤكد أهمية القيادة لقيادة التفاعل الناتج بين البيئة الداخلية، والبيئة الخارجية للتنظيم.

٣-إن النظر للتنظيمات على أنها أنظمة ذات طبيعة بشرية تحتم وجود قيادة لإحداث التغيير لإشباع الحاجات البشرية المتعددة والمختلفة.

كما أوضح مراد (٢٠١٥، ص٢٤) بأن أهمية القيادة التربوية تكمن في كونها تعد حلقة الوصل بين الأفراد وما تتطلع إلى المنظمة وطموحاتها المستقبلية، وذلك من خلال قدرتها على توحيد الجهود، ودعم الإيجابيات الموجودة في المنظمة وتقليص سلبياتها بقدر المستطاع، كما أنها تحرص على جوانب التنمية والتدريب لأفرادها.

ومن خلال ما تم عرضه يتضح أن القيادة في المؤسسات التربوية تؤدي أدواراً مهمة منها: تنظيم العمل المدرسي وتيسير مهام العمل وتحقيق جودته، تنمية العلاقات الإنسانية وتحقيق التعاون بين العاملين، تنمية الاتجاهات الإنسانية التي تزيد من انتماء العاملين والتزامهم، العمل على تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً.

خصائص القائد الناجح:

حدد الدعليج (٢٠٠٩م، ٨٧) مجموعة من الخصائص للقائد الناجح، تتضح فيما يلي:

١-التخطيط بالمشورة والمشاركة مع مرؤوسيه.

٢-المحافظة على استثمار الوقت، وتقدير الزمن المطلوب لتحقيق الأنشطة المدرسية.

٣-تمثل أهداف المؤسسة أهداف القائد الخاصة.

٤-القدرة على اكتشاف نواحي القوة والضعف في النظام التربوي، والعمل على تنمية وتطوير مرؤوسيه.

٥-تشجيع روح الجماعة وتوفير بيئة عمل صحية.

٦-تشجيع الالتزام الذاتي في العاملين.

٧-القدرة على معالجة المشكلات التي تحتاج حلول سريعة، واتخاذ القرارات المناسبة لها.

٨-الرقابة لعدم الوقوع في الأخطار مستقبلاً.

٩-التمتع بسعة الأفق وامتداد التفكير وسداد الرأي.

١٠-التمتع بطلاقة اللسان وحسن التعبير.

١١-التمتع بقوة الشخصية والطموح لقيادة الآخرين.

١٢-التفاعل الإيجابي البناء مع جميع العاملين من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

ثانياً: التربية الخاصة

مفهوم التربية الخاصة

يُعد مفهوم التربية الخاصة من الموضوعات الهامة في ميدان العلوم التربوية، فهو يتأثر بما يستجد من متغيرات وأحداث، وما هو جديد من نظريات في مختلف مجالات العلوم الإنسانية، حيث خضعت التربية الخاصة لتطورات كبيرة، فقد أشار الموسى (١٤١٩هـ، ٤١) إلى أنه يقصد بالتربية الخاصة مجموعة البرامج والاستراتيجيات التي صممت لتلبي احتياجات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وتشتمل على طرق تدريس وأدوات وتجهيزات ومعدات خاصة وخدمات

وعرفت بخش (١٤٢١هـ، ٩) التربية الخاصة بأنها مجموعة من البرامج التربوية المتخصصة تقدم للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، من أجل تنمية قدراتهم، وتحقيق ذواتهم، ومساعدتهم على التكيف.

وأشارت وزارة التربية والتعليم (١٤٢٢هـ، ٤) إلى التربية الخاصة بأنها مجموعة البرامج والخطط والاستراتيجيات التي صممت لتلبي احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتشتمل على طرائق تدريس وأدوات وتجهيزات ومعدات خاصة وخدمات مساندة.

وأشار السرطاوي (١٤٢٢هـ، ٢٧٧) إلى التربية الخاصة بأنها الخدمات التربوية التي تعمل على تقديم تعديلات خاصة سواء في المناهج أو الوسائل أو طرق التعليم استجابة للحاجات الخاصة للطلاب الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية.

وعرفها سيسالم (٢٠٠١م، ١٦) بأنها مجموعة البرامج المتخصصة التي تقدم لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، وتأهيلهم للتكيف مع البيئة التي يعيشون فيها.

وعرفها السعيد (٢٠١١م، ١٧) بأنها الخدمات التربوية التي تسعى إلى تطوير المناهج والوسائل التعليمية وطرق التعلم التي تتناسب مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية.

من خلال العرض السابق يلاحظ الباحث أن التربية الخاصة تتعلق بخدمات خاصة للطلاب الذين لديهم احتياجات خاصة من خلال برامج متخصصة تساعدهم على التكيف والتفاعل مع المجتمع المدرسي وتشبع حاجاتهم ورغباتهم وتنمي مهاراتهم للوصول إلى حياة أفضل.

دمج طلاب التربية الخاصة في التعليم العام

أشارت السعيد (٢٠١١م، ٦٣) إلى أن الدمج يعد أسلوب حديث في تقديم الخدمات التعليمية للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، وهو من المفاهيم الحديثة التي انتشرت في الفترة الاخيرة في كثير من الدول.

وظهر للدمج تعريفات متعددة منها: تعريف الشخص وآخرون (١٩٩٢م، ٢٧٩) الذين عرفوا الدمج بأنه خدمة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل البرنامج الدراسي العادي، وذلك من خلال توفير المتخصصين والخدمات المساندة اللازمة، بدلاً عزل هؤلاء الأطفال في فصول خاصة مستقلة بهم.

وعرف الروسان (٢٠٠١م، ٤٧) الدمج بأنه وضع طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في أقل البيئات التربوية تقييداً.

كما عرف الموسى (١٤٢١هـ، ٥) الذي عرف الدمج بأنه دمج الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة المؤهلين مع زملائهم دمجاً مكانياً وزمنياً وتعليمياً واجتماعياً، حسب خطة البرنامج الخاصة بكل طفل على حده، ويستلزم ذلك وضوح المسئولية للجهاز الإداري والفني في التعليم العام والتربية الخاصة.

وعرف السرطاوي وآخرون (١٤٢٢هـ، ١٦٥) الدمج بأنه تحقيق التكامل الاجتماعي والتعليمي للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين، ويتم ذلك من خلال الاعتماد على التخطيط التربوي المستمر وبناء البرامج التي تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية.

ومن خلال الاستعراض للتعريفات السابقة يتضح أن هناك شبه اتفاق على دمج طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام، بهدف تحقيق التفاعل والتواصل الاجتماعي.

الفئات المستفيدة من خدمات برامج التربية الخاصة

بعد الحديث عن مفهوم التربية الخاصة وأهدافها فمن المهم تحديد الفئات التي تستفيد من خدمات وأساليب وأماكن تقديم هذه الخدمات، وذلك لشمولية مفهوم التربية الخاصة وتنوع الأساليب المتبعة في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة واختلاف الأماكن التي تقدم فيها خدماتها باختلاف هذه الفئات.

وأشار الموسى (١٤١٩هـ، ٢٤-٤٦) إلى الفئات المستفيدة من خدمات التربية الخاصة فيما يلي:

١–المتفوقون والموهوبون.
٢– القابلون للتعلم من المتخلفين عقلياً.
٣– المعوقون بصرياً.
وتشمل هذه الفئة المكفوفين وضعاف البصر.
٤–المعوقون سمعياً.
وتشمل هذه الفئة الصم وضعاف السمع.
٥– المعوقون جسمياً وحركيا
٦– ذوو صعوبات التعلم.
٧– ذوو اضطرابات التواصل.
وتنقسم اضطرابات التواصل إلى اضطرابات الكلام واضطرابات اللغة.
٨– ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية.
٩– ذوو اضطرابات التوحد.
١٠– متعددو العوق.

وتقدم خدمات التربية الخاصة لهذه الفئات بأساليب مختلفة باختلاف هذه الفئات، وقد تغيرت هذه الأساليب بتغير التوجهات في تربية وتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، فبعد أن كانت المعاهد هي النمط السائد في تربية وتعليم فئات المكفوفين والصم والقابلين للتعلم من المتخلفين عقلياً، أصبحت المدرسة العادية تقدم خدماتها لهذه الفئات من خلال الفصول الملحقة بالمدرسة بحيث يدمج الطلاب مع أقرانهم العاديين في مختلف الأنشطة ويتلقون تعليمهم في فصول خاصة داخل المدرسة وهذا معمول به مع فئتي الصم والقابلين للتعلم ومتعددي العوق، بالإضافة إلى غرف المصادر التي تقدم خدمات مساندة لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مع بقائهم في الفصول العادية مثل المكفوفين وذوي صعوبات التعلم وذوي اضطرابات التواصل.

دور قائد المدرسة في نجاح الدمج

يشير الجعفري وعبد الحليم (٢٠١١م، ١٣٧) أن هناك مجموعة من الخصائص ينبغي توافرها في قادة المدارس لنجاح عملية الدمج، تتضح فيما يلي:

١–أن يمتلك قائد المدرسة رؤية تربوية واضحة ووجهة نظر إيجابية ومتفائلة نحو برنامج الدمج.

٢–أن يمارس التشاور والتعاون مع المعلمين مما يؤدي إلى تلبية احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣-التركيز على استخدام معايير أكثر واقعية لتقييم المدارس المطبقة لبرنامج الدمج.
٤-إتاحة الفرصة بمشاركة الأسر المعلمين في التخطيط لبرنامج الدمج مع المحافظة على مرونة الخطة.

٥-الدعم المادي للبرنامج من المخصصات المعتمدة واقتراح جهات لتمويل البرنامج مثل الأسر والجهات ذات العلاقة.

٦-مشاركة الأسرة والمجتمع في الخدمات والبرامج المقدمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٧-المشاركة في بناء الخطة والبرامج العامة للمدرسة في ضوء تحقيق أهداف التعليم بشكل عام والتربية الخاصة بشكلٍ خاص.

٨-المشاركة في إعداد الخطة التربوية الفردية، والتفصيلية لطلاب برامج التربية الخاصة.

٩-تحديد أدوار المسئولين في المدرسة في تنفيذ الخطط.

١٠-تقييم الأنشطة الموجهة لبرنامج الدمج مثل الإذاعة المدرسية والمطويات والصحف.

١١-التحقق من مدى استفادة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من برنامج الدمج.

وقد حددت اللائحة التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (١٤٢٢هـ، ٣٣) دور قائد المدرسة في تفعيل برامج التربية الخاصة ومن بينها برنامج الدمج بما يلي:

١-الإشراف والعمل على توفير جميع مستلزمات برامج التربية الخاصة.

٢-توفير بيئة تربوية تساعد تلاميذ التربية الخاصة من الاندماج مع أقرانهم العاديين في الأنشطة الصفية وغير الصفية.

٣-متابعة نقل تلاميذ التربية الخاصة وانتظامهم طوال العام الدراسي.

٤-تقويم أعمال اللجان الخاصة ببرنامج الدمج ورفع التقارير الدورية عن الحالات.

٥-متابعة كل ما يخص النواحي المالية وفقاً للتعليمات المنظمة لذلك.

وقد أورد كل من مورهيد (٢٠٠٢م، ٨٧) وديباولا (٢٠٠٣م، ٣٤) عدداً من مهام ومسئوليات قائد المدرسة نحو التربية الخاصة منها ما يتعلق بالمنهج والتدريس، ومنها ما يتعلق بالبيئة المدرسية وبإدارة العاملين، وكذلك ما يتعلق بأولياء أمور طلاب التربية الخاصة، حيث يمكن إجمال تلك المهارات على النحو التالي:

فيما يتعلق بالمنهج والتدريس، على قائد المدرسة التحقق من أن كل طالب من طلاب التربية الخاصة قد أعد له برنامج تربوي فردي خاص، وأن يكون مشاركاً في متابعة تحقيق

أهدافه، من خلال حضوره واطلاعه على نتائج اجتماعات فريق البرنامج التربوي الفردي كما أن على قائد المدرسة العمل على تأمين الكتب والمواد الدراسية التي يحاجها طلاب التربية الخاصة، وفي نفس السياق على قائد المدرسة العمل على تحفيز معلمين التعليم العام ذات العلاقة للاشتراك في تدريس طلاب التربية الخاصة، وفي إعداد وتنفيذ وتقويم البرنامج التربوي الفردي. كما أن عليه أن يشجع المعلمين على استخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة، والاستفادة من التقنيات الحديثة، وتكييف المناهج بما يتناسب مع إمكانات وقدرات طلاب التربية الخاصة.

وفيما يتعلق بالبيئة المدرسية، ينبغي على قائد المدرسة أن يعمل على تهيئة أفراد مجتمع المدرسة لتقبل طلاب التربية الخاصة بشكل طبيعي، والتشجيع على دمجهم في الأنشطة الصفية وغير الصفية، وتقدير ودعم أنشطتهم وإسهاماتهم. كما أن على قائد المدرسة أن يوفر الوسائل الملائمة التي تمكن الطلاب من الوصول إلى الفصول والمرافق الدراسية، بالإضافة إلى متابعة مرافق وتجهيزات غرفة المصادر التابعة لبرنامج الدمج، والعمل على تنظيم عملية النقل المدرسي للطلاب بشكل يضمن سلامتهم.

فيما بتعلق بإدارة العاملين، على قائد المدرسة أن يبلغ كل فرد في الكادر المدرسي بدوره ومسئولياته نحو برامج التربية الخاصة، وأن يشجع ويتابع عملية التخطيط والتعاون بين معلمي التربية الخاصة والتعليم العام لتلبية حاجات طلاب التربية الخاصة. بالإضافة إلى الإشراف على المعلمين أثناء عملهم والمشاركة في تقييمهم وتقديم تغذية راجعة للتقارير التي يقدموها وخصوصاً التي تتعلق بالأنشطة وإجراءات التقويم التي نُفذت، كما على قائد المدرسة تقديم الحوافز للعاملين وتشجيعهم وخاصة عند طرح مبادرات وأفكار جديدة تتعلق بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلى قائد المدرسة إعداد تقارير خاصة بمعلمي التربية الخاصة والاحتياج المتوقع منهم للعام الدراسي التالي، والاحتياجات التدريبية لهم.

وفيما يتعلق بدور قائد المدرسة نحو أولياء أمور طلاب التربية الخاصة، فعلى قائد المدرسة إشعار أولياء الأمور بالترحيب والاحترام في المدرسة، والتنسيق لتمكينهم من زيارة البرنامج وملاحظة الطلاب، كما ينبغي على قائد المدرسة الاشتراك مع العاملين في المدرسة في وضع استراتيجية فعالة وهادفة للتواصل المستمر مع أولياء الأمور.

وفي ضوء هذه العرض السابق يرى الباحث أن نجاح برنامج الدمج يتطلب أن يكون قائد المدرسة موضوعي، مشارك، ديمقراطي، يمتلك قدر جيد من المعارف والمهارات في إدارة برنامج الدمج، ولديه إلمام بخصائص ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجاتهم، بالإضافة إلى تعاونه مع المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجي لتحقيق الأهداف المنشودة. وهذا يوضح الدور الكبير والبارز لقائد المدرسة في تفعيل برامج التربية الخاصة.

ثالثاً: معايير إدارة الجودة الشاملة

إدارة الجودة الشاملة في التعليم

تسعى إدارة الجودة الشاملة في التعليم إلى إرضاء الطلاب وأولياء الأمور (المجتمع) والدولة، فالطلاب يرغبون في الحصول على أفضل مستوى تعليمي يؤهلهم للتميز والإبداع، وأولياء أمور الطلاب يتطلعون إلى أفضل تأهيل لأبنائهم، وأما الدولة فتسعى إلى تحقيق مخرجات تعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهداف خططها التنموية.

وأشار أحمد (٢٠٠٣م، ١٦٦) إلى أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم يقصد بها استراتيجية إدارية مستمرة التطوير تنهجها المؤسسة التعليمية وفقاً لمجموعة من المبادئ وذلك من أجل تخريج طلاب على أعلى مستوى في كافة جوانب النمو العقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية والجسمية، ليكونوا صالحين لسوق العمل.

كما أشار العجمي (٢٠٠٧م، ١٤٢) أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم يقصد بها نموذج إداري شامل ومتطور يعتمد على ترسيخ ثقافة التميز في الأداء والتحسين المستمر لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية، والتوظيف الأمثل للموارد المتاحة بهدف الحصول على مخرجات تعليمية مبدعة وذات قدرة عالية على الإنتاج.

ونتيجة للمشكلات التي تواجه النظم التعليمية والتي تعيق جهود التطوير والتجديد التي تبذلها الحكومات في قطاع التعليم، أخذت معظم الدول تبحث عن أساليب حديثة ونظم فعّالة، لتطبيقها في هذا القطاع، وكان الحل الأمثل هو تطبيق نموذج الجودة الشاملة، بعد أن أثبت فعاليته في تحسين الأداء والإنتاجية في القطاع الخاص؛ ولذا أحتل أهمية خاصة في الآونة الأخيرة سواء على الصعيد العالمي أو العربي أو المحلي، حيث أن اعتماد هذا النموذج سيؤدي إلى تحسين الأداء التعليمي بشكل عام، فضلاً عن تطوير أداء الموظفين، والموظفات، والطلاب، والطالبات، وتطوير البرامج، والمناهج الدراسية وأساليب التقويم التربوي، وتحسين ميادين أخرى في البيئة التعليمية (الميمان، ١٤٢٨هـ، ١٧) .

وتشير أبو عبده (٢٠١١م، ٢٣-٢٥) إلى أن مفهوم الجودة الشاملة ينادي باستمرار تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في جميع المجالات ومنها التعليم. وفي العام (١٩٩١) أعلن رونالد براون أن جائزة مالكوم في الجودة قد امتدت لتشمل قطاع التعليم مما أدى إلى تبني تطبيق الجودة في التعليم، وفي الثمانينات من القرن الماضي، بدأ تنفيذ الجودة الشاملة في المجال التعليمي، وقد تعذر تحديد المؤسسة التعليمية التي بدأت بتنفيذ الجودة الشاملة بشكل مؤكد، إلا أن بعض المراجع تشير إلى تبني جامعة ولاية (نورث وست ميسوري) لمبادئ الجودة الشاملة، ولكن على مستوى الجوانب الإدارية والمالية أكثر من تركيزها على الجوانب التعليمية والبحث العلمي.

وإذا انتقلنا إلى المملكة المتحدة، فقد انتقل هذا المفهوم إلى مجال التعليم، وطبقت معايير الجودة الشاملة فيه في بداية التسعينيات من القرن الماضي، عندما قامت لجنة من نواب رؤساء الجامعات ومديري المدارس بإنشاء وحدة فحص أكاديمي لدراسة الجودة الأكاديمية في الجامعات البريطانية.

كما قامت المنظمة البريطانية العالمية (٩٠٠٠) (British organization Global9000) بإخضاع قطاع التعليم لنظام المعايرة، وبالتالي أصبح التعليم خاضعاً للمعايير في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا .

وبتتبع التطور في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، فهي في تزايد مستمر سواءً في أمريكا أو الدول الأوروبية، أو اليابان، أو العديد من الدول النامية، أو الدول العربية (نشوان، ٢٠٠٤م، ٢٤).

وفي العالم العربي، كانت محاولات الإصلاح التربوي مرادفة لمحاولات تحسين الجودة، واعتبر تحسين التربية سلسلة من العمليات الإصلاحية لمعالجة المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي العربي، وذلك بتقديم الحلول المناسبة، وبذلك أصبح معيار الجودة منبثقاً من طبيعة المواجهة بين المشكلات وبين الحلول المطلوبة لها.

أهمية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم

تعد معايير إدارة الجودة الشاملة ذات أهمية كبيرة عند تطبيقها في مجال التعليم، ووفقاً لما ذكره البلاوي، وآخرون (٢٠٠٦م، ٢٣-٢٤) وتضح أهمية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم فيما يلي:

١-وضع مستويات معيارية متفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه.

٢-الاتفاق على تحقيق هدف محدد وهو تنمية تحصيل الطلاب.

٣-مساعدة الطلاب على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً.

٤-استخدام أنسب الاستراتيجيات والوسائل عند تقديم البرامج التدريسية.

٥-مساعدة المعلمين من تحديد مستويات الطلاب الحالية، والتخطيط للتعلم المستقبلي بكل ثقة.

٦-مساعدة المعلمين على تقييم طلابهم بشكل صحيح.

٧-قدرة المعلمين على المقارنة بين مستويات الطلاب.

٨-تشجيع المعلمين على استخدام أساليب وطرائق التدريس المطورة والمتنوعة.

٩-تدعيم النواحي الإيجابية لإنجازات الطلاب.

١٠-توفير إمكانية محاسبية المجتمع للمدرسة.

١١-وفير التواصل بين أولياء الأمور وكافة العاملين بالمؤسسة التعليمية.

١٢-استمرارية تطوير المعلمين لأنفسهم وكيفية التعامل مع الطلاب بشكل صحيح.

١٣-تقديم التغذية الراجعة للطلاب، ومساعدتهم على التخطيط الجيد لجميع أمورهم.

معايير إدارة الجودة الشاملة المعمول بها في التعليم

يشير أحمد (٢٠٠٣م، ١٧٥) إلى أن هناك معايير لإدارة الجودة الشاملة يتم استخدامها في التعليم، تتضح فيما يلي:

١-معايير مرتبطة بالقيادة المدرسية: تتمثل في التزام القيادات المدرسية بالجودة، والعلاقات الإنسانية الجيدة، واختيار الإداريين وتدريبهم.

٢-معايير مرتبطة بالمعلمين: تتمثل في حجم الهيئة التدريسية وثقافتهم المهنية واحترام وتقدير المعلمين لطلابهم، ومدى مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع.

٣-معايير مرتبطة بالطلاب: تتمثل في قبول الطلاب وانتقائهم وتحديد نسبة الطلاب إلى المعلمين، ومتوسط تكلفة الفرد والخدمات التي تقدم لهم، ودافعية الطلاب واستعدادهم للتعلم.

٤-معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية: تتمثل في أصالة المناهج وجودة مستواها ومحتواها، والطريقة والأسلوب ومدى ارتباطها بالواقع، وإلى أي مدى تعكس المناهج الشخصية القومية أو التبعية الثقافية.

٥-معايير مرتبطة بالإمكانات المادية: تتمثل في مرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الأهداف ومدى استفادة الطلاب من المكتبة المدرسية والأجهزة والأدوات.

٦-معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع: تتمثل في وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع المحيط والمشاركة في حل مشكلاته، وربط التخصصات بطبيعة المجتمع وحاجاته، والتفاعل بين المدرسة بمواردها البشرية والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية.

ومن خلال ما سبق تتمثل الجودة الشاملة في أنها منهج علمي لتطوير شامل ومستمر يشمل كافة مجالات العملية التعليمية (القيادة، المعلم، الطالب، المناهج، الإمكانات المادية، المشاركة المجتمعية).

الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء عرض ومناقشة الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، وتنقسم إلى:

أولاً: دراسات تناولت أهم المعوقات التي تواجه قادة المدارس في برامج التربية الخاصة:

دراسة الضيدان (١٤٢٦هـ)

بعنوان: "المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في مدينة الرياض".

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس العادية الملحق بها برامج التربية الخاصة والبالغ عددهم (١٤٤) مديراً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واعتمد على الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات والمعلومات.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود صعوبة في متابعة شؤون برنامج التربية الخاصة من قبل المديرين، حاجة مديري المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة إلى برامج تدريبية لإدارة برامج التربية الخاصة. كما توصلت إلى أن مديري المدارس يهتمون بالأعمال الإدارية أكثر من الأعمال الفنية والاجتماعية، وإلى عدم وجود برامج اجتماعية مناسبة للطلاب العاديين في تكوين اتجاهات إيجابية تجاه طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالرغم من أهميتها.

دراسة القحطاني (١٤٣٠هـ)

بعنوان: "الصعوبات الإدارية والفنية التي تواجه تطبيق برامج دمج ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام وسبل علاجها".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات الإدارية والفنية التي تواجه تطبيق برامج دمج ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام وسبل علاجها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة ومشرفيها ومديري المدارس المطبق بها الدمج. وتكونت عينة الدراسة من (١٦١) معلم ومشرف للتربية الخاصة ومدير مدرسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات والمعلومات.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أهمية إشراك العاملين في ميدان التربية الخاصة في التخطيط والتطوير لبرنامج الدمج، والعمل على عقد الندوات والمؤتمرات لتبادل الخبرات الناجحة

في مجال الدمج بين مناطق المملكة، بالإضافة إلى العمل على التوازن بين الجانب الإداري والفني عند التخطيط والتنظيم لتطبيق برنامج الدمج.

دراسة الكثيري (١٤٣٤هـ)

بعنوان: "درجة ممارسة مديرات المدارس الملحق بها فصول ذوي الاحتياجات الخاصة لدورهن في تفعيل برنامج الدمج".

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة مديرات المدارس الملحق بها فصول ذوي الاحتياجات الخاصة في مدينة الرياض لدورهن في تحقيق أهداف برنامج الدمج من وجهة نظر المعلمات وفق وظائف الإدارة التالية (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، التقويم)، وكذلك التعرف على الفروق إن وجدت في تقدير المعلمات لمدى ممارسة مديرات المدارس لدورهن في تحقيق برنامج الدمج وفق المتغيرات التالية (المؤهل العلمي، نوع الإعاقة، الخبرة في التدريس)، بالإضافة إلى التعرف على مقترحات أفراد الدراسة في تطوير إدارة برنامج الدمج في المدارس الملحق بها فصول ذوي الاحتياجات الخاصة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التربية الخاصة في المدارس الملحق بها فصول ذوي الاحتياجات الخاصة والبالغ عددهن (٤٨٥) معلمة، وتم اختيار عينة عشوائية ممثلة بلغ عددهن (١٧٠) معلمة بنسبة (٣٦%) من مجتمع الدراسة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات والمعلومات.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن مديرات المدارس يمارسن وظيفة التخطيط لتفعيل برنامج الدمج بدرجة ضعيفة، ويمارسن وظيفة التنظيم، والتقويم، والرقابة بدرجة متوسطة، بينما يمارسن وظيفة التوجيه لتفعيل برنامج الدمج بدرجة كبيرة. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين إجابات أفراد الدراسة عن دور مديرات المدارس تعزى إلى متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي والخبرة في التدريس)، كما أظهرت الدراسة أن مجتمع الدراسة موافقات بدرجة كبيرة على مقترحات تطوير إدارة برنامج الدمج في المدارس الملحق بها فصول ذوي الاحتياجات الخاصة.

دراسة آل جبار (١٤٣٧هـ)

بعنوان: "دور القيادة المدرسية في تطبيق برامج دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير: تصور مقترح".

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لدور القيادة المدرسية في إدارة برامج دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير من خلال معرفة ماهية الدمج وأهدافه وفوائده ومبررات تطبيقه في المدارس، وواقع برامج دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير، ودور القيادة المدرسية في استخدام الأنشطة المدرسية، واستخدام التقنيات الحديثة، وتنمية الاتجاهات الإيجابية ي إدارة برامج دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢) مديراً و(٣١٥) معلماً من المعلمين بالمدارس الابتدائية التي يوجد بها برامج للدمج بمنطقة عسير التعليمية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات والمعلومات.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: تعمل القيادة المدرسية بالمدرسة الابتدائية على تفعيل خطة التواصل الاجتماعي بما يضمن مشاركة أولياء الأمور في تنفيذ برامج الدمج في المدرسة الابتدائية ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعتمد القيادة المدرسية على العمل الجماعي وفرق العمل في إنجاز المهام داخل المدرسة، وإشراك المعلمين وأولياء الأمور والطلاب في التخطيط والتنظيم لعملية الدمج بداية من الاختيار والانتقاء والتوزيع ونهاية بتطبيق عملية الدمج بشكل علمي مخطط بدرجة كبيرة. كما توصلت إلى عدم وجود تأثير لمتغير نوع المؤهل، والوظيفة الحالية على درجة موافقة أفراد العينة حيال دور القيادة المدرسية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو برامج دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير.

دراسة ديباولا (Dipaola, 2003)

بعنوان" مديري المدارس والتربية الخاصة: الدور الحاسم لقادة المدارس"، هدفت الدراسة إلى تحديد المعارف والمهارات المتعلقة بالقائد الفعال في مدارس التربية الخاصة، دراسة التحديات التي تواجه مدير المدرسة في عملية الإصلاح الشامل للمدرسة، وطبقت الدراسة على مجتمع مديرو المدارس في ولاية فلوريدا، وتوصلت الدراسة إلى أن تدريب المعلمين له علاقة بتكوين اتجاه إيجابي نحو برنامج الدمج.

ثانياً: دراسات تناولت معايير إدارة الجودة الشاملة في برامج التربية الخاصة

دراسة الشعبان (١٤٢٩هـ)

بعنوان: "الجودة الشاملة مدخل لتطوير الإدارة المدرسية بمدارس الدمج في المراحل الثلاث بمدينة جدة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه مديري مدارس الدمج بمدينة جدة، التعرف على الأنشطة التي تقوم بها إدارة التطوير التربوي وإدارة التربية الخاصة وقسم الإدارة المدرسية في الإدارى التعليمية في تطوير وتحسين أداء كفاية مديري مدارس الدمج، التعرف على أهم المقترحات لتطوير الإدارة المدرسية في ضوء الجودة الشاملة، التعرف على درجة ممارسة مدير المدرسة المطبق بها برنامج الدمج لوظائف الإدارة في الجودة الشاملة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٣) مديراً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود صعوبات كبيرة متعلقة بالتخطيط والتنظيم والتدريب مثل عدم وجود الصلاحيات وكثرة الأعمال الملقاة على مدير المدرسة، عدم وجود جهاز متخصص في التحسين والرقابة والمتابعة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل في درجة ممارسة مديري المدارس لمجالات الإدارة المدرسية بمدارس الدمج الحكومية بمدينة جدة تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخبرة أو المؤهل الدراسي أو المرحلة التعليمية أو عدد الدورات التدريبية.

دراسة الغامدي (١٤٣٠هـ)

بعنوان: "تطوير البيئة التعليمية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام للبنات في ضوء معايير الجودة الشاملة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مبررات ودواعي الأخذ بمتطلبات تطوير البيئة التعليمية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام الحكومي للبنات في ضوء معايير الجودة الشاملة، والتعرف على درجة توفر تلك المتطلبات ومستوى الجودة في ممارستها في مدارس التعليم العام الحكومي للبنات في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المديرات والمعلمات بمدارس الدمج بمكة المكرمة، وتحديد الفروق وفق متغيرات المسمى الوظيفي، المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخبرة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت على الاستبانة في جمع بيانات الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: كانت اتجاهات مجتمع الدراسة الموافق بدرجة عالية على مبررات الأخذ بمتطلبات البيئة التعليمية للدمج في ضوء معايير الجودة الشاملة، وجاءت اتجاهات مجتمع الدراسة نحو ممارسة الجودة بمستوى متوسط، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المديرات والمعلمات من أفراد الدراسة ومحور درجة توافر المتطلبات وفقاً لمتغيرات المسمى الوظيفي لصالح المديرات، وعدم وجود فروق ترجع لاختلاف المرحلة التعليمية وعدد سنوات الخبرة، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية على محور مستوى الجودة في ممارسة المتطلبات وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لاختلاف المرحلة التعليمية لصالح أفراد المرجلة الثانوية، وفروق ترجع لاختلاف عدد سنوات الخبرة لصالح المجموعة التي لدبها سنوات خبرة أكثر من عشر سنوات.

دراسة مصطفى (٢٠١٣م)

بعنوان: "تصور مقترح لبعض مؤشرات الجودة بمدارس التعليم العام الملحق بها فصول دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة سوهاج: دراسة ميدانية".

هدفت الدراسة إلى الوقوف على أهم مؤشرات الجودة بمدارس التعليم العام الملحق بها فصول دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، والتوصل إلى تصور مقترح لتطبيق تلك المؤشرات في هذه المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) فرداً هم مدراء ووكلاء وموجهي ومعلمي وأخصائي مدارس التعليم العام الملحق بها فصول دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة سوهاج.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: اهتمام معظم مديري مدارس الدمج بالأعمال الإدارية الروتينية فقط على حساب الأعمال الإشرافية وأعمال المتابعة للمدرسة، مما يعوق ذلك من تحقيق جودة العملية التعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة داخل فصول الدمج، كثرة الأعباء التدريسية والإشرافية للمعلمين في مدارس الدمج بالإضافة إلى نقص خبرتهم في التعامل مع الإعاقات المختلفة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج، وقلة الوسائل التعليمية والتكنولوجية المساعدة، وجود منهج جامد لا يتناسب مع قدرات واهتمامات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج، عدم موائمة تصميم المبنى المدرسي وفصول الدمج لاحتياجات ومتطلبات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس العادية، ضعف العلاقة التعاونية بين مدرسة الدمج والمجتمع وأولياء الأمور، بالإضافة إلى عدم مشاركة أولياء الامور في تخطيط وتنفيذ البرامج التربوية المقدمة لأبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام الملحق بها فصول الدمج، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لمؤشرات الجودة بمدارس التعليم العام الملحق بها فصول دمج الطلاب ذوي الاحتجاجات الخاصة.

التعقيب على الدراسات السابقة

مدى الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

بالاطلاع على الدراسات السابقة يتضح أنها تتفق جميعاً في استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، كما تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في كونها اهتمت بدراسة معوقات تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة مثل: دراسة

الضيدان (١٤٢٦هـ) ودراسة القحطاني (١٤٣٠هـ)، واتفقت مع بعض الدراسات السابقة التي ركزت على دور مدير المدرسة في برامج التربية الخاصة مثل: ودراسة الكثيري (١٤٣٤هـ) ، وتتفق مع دراسة الشعبان (١٤٢٩هـ) في كونها تناولت دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الحكومية بمراحلها الثلاث، واتفقت أيضاً مع دراسة ديباولا (DiPaola2003) ودراسة آل جبار (١٤٣٧هـ) في كونها ركزت على قيادات التربية الخاصة.

كما تتفق الدراسة الحالية مع ودراسة الشعبان (١٤٢٩هـ) ودراسة الغامدي (١٤٣٠هـ) ودراسة مصطفى (٢٠١٣م) في أنها ركزت على برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في ضوء الجودة الشاملة.

بينما تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة حيث تختلف عن دراسة الكثيري (١٤٣٤هـ) والتي تناولت دور إدارة المدرسة في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، الدمج، كما تختلف دراستنا عن دراسة القحطاني (١٤٣٠هـ) ودراسة مصطفى (٢٠١٣م) ودراسة آل جبار(١٤٣٧هـ) والتي ركزت على مرحلة واحدة فقط (ابتدائي) بينما دراستنا ركزت على كافة المراحل (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، بل إن غالبية الدراسات إن لم تكن كلها ركزت على جنس واحد فقط إما ذكور أو إناث بينما دراستنا الحالية أخذت كافة الجنسين في المحافظة (ذكور وإناث)، كما تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات في كون بعضها ركز على أن تكون العينة من مديري المدارس فقط مثل دراسة (الشعبان١٤٢٩هـ) ودراسة والتي كانت العينة معلمين فقط، أو دراسة الغامدي (١٤٣٠هـ) مديرين ومعلمين فقط، بينما العينة في الدراسة الحالية شملت جميع شاغلي الوظائف التعليمية في التربية الخاصة (مشرفين، معلمين، وكلاء، مرشدين ، قادة)، كما تختلف عن دراسة الشعبان (١٤٢٩هـ) في أنها ركزت على محاور تطوير الإدارة المدرسية في ضوء إدارة الجودة الشاملة في مجالات (القيادة المدرسية والتخطيط والتدريب والرقابة والمتابعة والتنظيم)، بينما الدراسة الحالية ركزت على دور قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة (معيار القيادة، المعلمين والطلبة، المناهج وطرق التدريس، الإمكانات المادية، العلاقة بين المدرسة والمجتمع، المبنى المدرسي).

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

١-بيان أهمية معايير إدارة الجودة الشاملة في برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام.

٢-بناء أداة الدراسة وهي (الاستبانة).

٣-مقارنة نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة.

٤-اختيار المنهجية الملائمة للدراسة، وتدعيم الإطار النظري واختيار العينة المناسبة للدراسة الحالية.

٥-تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لاستقراء نتائج الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة واجراءاتها

يتناول هذا الجزء المنهج المستخدم في الدراسة، وتحديد مجتمع الدراسة ووصف خصائص مجتمع الدراسة. كما يتطرق لبناء أدارة الدراسة والإجراءات التي تم إتباعها للتحقق من الصدق والثبات. ويوضح أيضاً كيفية تطبيق الدراسة ميدانياً، وأساليب المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة بيانات الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

منهجية الدراسة

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، ويعد هذا المنهج هو الأنسب استخداماً في تطبيق أدوات الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع شاغلي الوظائف التعليمية ببرامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرج ويشمل (٢٢٠) أفراد من مدارس البنين، و (١٦٠) من مدارس البنات، وهم (المعلمون، المشرفون الفنيون للبرامج، معلمو التدريبات السلوكية، معلمو النطق، وكلاء المدراس، رواد النشاط، المرشدون الطلابيون، قادة المدارس)، ومشرفو التربية الخاصة، حيث طبقت الدراسة على كامل المجتمع (٣٨٠) فرداً، وبعد استبعاد الاستبانات الغير مكتملة والبالغ عددها (١٨) استبانة من البنين والبنات، واستبعاد الاستبانات التي لم يستجب عنها أفراد الدراسة والبالغ عددها (٢٦) استبانة من البنين والبنات، بناء على ذلك بلغ مجتمع الدراسة المستجيب (٣٣٦) فرداً منها (١٩٤) فرداً من مدارس البنين، و(١٤٢) فرداً من مدارس البنات، وذلك يمثل نسبة (٧٦.٤%) من إجمالي مجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة:

توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الجنس:

جدول رقم (٢)

توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	١٩٤	%٥٧.٧
إناث	١٤٢	%٤٢.٣
المجموع	٣٣٦	%١٠٠

من خلال الجدول رقم (٢) يتضح أن الذكور يمثلون نسبة (٥٧.٧%) من مجتمع الدراسة، بينما يمثل الإناث نسبة (٤٢.٣%).

توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الوظيفة الحالية:

جدول رقم (٣)

توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الوظيفة الحالية

الوظيفة الحالية	التكرار	النسبة المئوية
مشرف تربوي	١١	%٣.٣
قائد مدرسة	٢٧	%٨.٠
وكيل مدرسة	٣٠	%٨.٩
مرشد طلابي	٢٨	%٨.٣
رائد نشاط	١٦	%٤.٨
معلم	٢٢٤	%٦٦.٧
المجموع	٣٣٦	%١٠٠

من خلال الجدول رقم (٣) يتضح أن نسبة من يشغلون وظيفة مشرف تربوي تمثل (٣.٣%) من مجتمع الدراسة، ونسبة من يشغلون وظيفة قائد مدرسة تمثل (٨.٠%) من مجتمع الدراسة، ونسبة من يشغلون وظيفة وكيل مدرسة تمثل (٨.٩%) من مجتمع الدراسة، ونسبة من يشغلون وظيفة مرشد طلابي تمثل (٨.٣%) من مجتمع الدراسة، ونسبة من يشغلون وظيفة رائد نشاط تمثل (٤.٨%) من مجتمع الدراسة، ونسبة من يشغلون وظيفة معلم تمثل (٦٦.٧%) من مجتمع الدراسة.

توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (٤)

توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس	٣٠٨	%٩١.٧
ماجستير	٢٦	%٧.٧
دكتوراه	٢	%٠.٦
المجموع	٣٣٦	%١٠٠

من خلال الجدول رقم (٤) يتضح أن نسبة الحاصلين على درجة البكالوريوس تمثل (٩١.٧%) من مجتمع الدراسة، ونسبة الحاصلين على درجة الماجستير تمثل (٧.٧%) من مجتمع الدراسة، ونسبة الحاصلين على درجة الدكتوراه تمثل (٠.٦%) من مجتمع الدراسة.

توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة الوظيفية:

جدول رقم (٥)
توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة الوظيفية

الخبرة الوظيفية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	٦٩	%٢٠.٥
من ٥–١٠ سنوات	٨٣	%٢٤.٧
أكثر من ١٠ سنوات	١٨٤	%٥٤.٨
المجموع	٣٣٦	%١٠٠

من خلال الجدول رقم (٥) يتضح أن نسبة (٢٠.٥) من مجتمع الدراسة خبرتهم الوظيفية أقل من ٥ سنوات، وأن نسبة (٢٤.٧) من مجتمع الدراسة خبرتهم الوظيفية من ٥–١٠ سنوات، وأن نسبة (٥٤.٨) من مجتمع الدراسة خبرتهم الوظيفية أكثر من ١٠سنوات.

أداة الدراسة:

صمم الباحث أداة الدراسة وهي الاستبانة اعتماداً على الخطوات التالية:

١–الاطلاع الشامل والدقيق للأطر النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.

٢–قام الباحث بإعداد الاستبانة في صورتها الأولية.

٤–تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص.

٥–تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزئيين هما:

أ–الجزء الأول ويضم البيانات الأساسية (الجنس، الوظيفة الحالية، المؤهل العلمي، الخبرة الوظيفية)

ب–الجزء الثاني ويضم أهم المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وقد اشتمل على (١٧) فقرة.

بناء أداة الدراسة (الاستبانة):

تم استخدام مقياس ليكرت ذو التدريج الخماسي للتعبير عن استجابات أفراد الدراسة على جميع فقرات الاستبانة على النحو الآتي: (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً)، بحيث يتم إعطاء القيمة الوزنية (٥) إلى عالية جداً، (٤) إلى عالية، (٣) إلى متوسط، (٢) إلى ضعيفة، (١) إلى ضعيفة جداً.

ولوضع معيار لمفتاح التصحيح للحكم على درجة استجابة مجتمع الدراسة على الاستبانة، تم حساب المدى لمستويات الاستجابة وهو (٥-١=٤)، وبالتالي يكون طول الفئة يساوي (٤/٥= ٠.٨٠)، والجدول (٦) يوضح معيار الحكم لتقدير مجتمع الدراسة على الاستبانة.

جدول (٦)

معيار الحكم لتقدير أفراد عينة الدراسة على الاستبانة

المتوسط	المستوى
(١-١.٧٩)	ضعيفة جداً
(١.٨٠-٢.٥٩)	ضعيفة
(٢.٦٠-٣.٣٩)	متوسطة
(٣.٤٠-٤.١٩)	عالية
(٤.٢٠-٥)	عالية جداً

صدق أداة الدراسة وثباتها:

٣-٦-١ صدق أداة الدراسة:

قام الباحث بالتحقق من صدق الاستبانة على النحو التالي:

أ-الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات وآراء المحكمين.

ب-الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) لأداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة أفراد مجتمع الدراسة على كل فقرة وبين الدرجة الكلية للاستبانة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية، كما يظهر في الجداول (٧)

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبانة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠.٤١٦	١٠	**٠.٥١٥
٢	**٠.٤٥٧	١١	**٠.٤٢٠
٣	**٠.٥٣٢	١٢	*٠.٣١٧
٤	**٠.٤٧٩	١٣	**٠.٤١٢
٥	**٠.٤٥٢	١٤	**٠.٤٦٠
٦	*٠.٣٥٩	١٥	*٠.٣٧٣
٧	**٠.٤٤٩	١٦	*٠.٣٣٠
٨	**٠.٤٤٧	١٧	*٠.٣٥١
٩	*٠.٣٢٧		

* دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)　　** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من جدول (٧) أن معاملات ارتباط فقرات بالدرجة الكلية للاستبانة قد تراوحت ما بين (٠.٣١٧-٠.٥٣٢)، وأن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية سواء عند مستوى (٠.٠٥) أو مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى أن هناك ارتباط دالة إحصائياً بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة ألفا لكرونباخ لحساب معامل الثبات، وجاءت قيمته (٠.٧٨)، وهذا يدل على تمتع الاستبانة بقدر مقبول من الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، من خلال عرض استجابات مجتمع الدراسة على أداة الدراسة، ومعالجتها إحصائياً وصولاً إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، ويتضح ذلك فيما يلي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما أهم المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر شاغلي الوظائف التعليمية ببرامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام، ومشرفي التربية الخاصة؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة على الاستبانة، ويتضح ذلك في جدول (٨).

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة حول أهم المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة"

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		التكرار / النسبة	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
١	ضعف المناهج المقدمة لطلاب برامج التربية الخاصة بالمدرسة.	ك	١٤٣	٥٩	١٠٠	٢٦	٨	٣.٩١	١.١١٤	٩	عالية
		%	٤٢.٦	١٧.٦	٢٩.٨	٧.٧	٢.٤				
٢	طرق التدريس المطبقة لا تتناسب	ك	١٧٦	٧٥	٦٣	٢٠	٢	٤.٢١	٠.٩٦٦	٤	عالية جداً

	مع طلاب برامج التربية الخاصة بالمدرسة.	%	٥٢.٤	٢٢.٣	١٨.٨	٦	٠.٦			
٣	ضعف الميزانية المالية الخاصة ببرامج التربية الخاصة بالمدرسة.	ك	١٣٨	٧٩	١٠٩	١١	٩	٣.٨٩	١.١٥١	١١	عالية
		%	٣٨.١	٢٣.٥	٣٢.٤	٣.٣	٢.٧				
٤	ضعف الوسائل التعليمية التي تتناسب مع طلاب برامج التربية الخاصة بالمدرسة.	ك	١٤٤	٦٨	٨٦	٢٥	١٣	٣.٩٠	١.٠٣٦	١٠	عالية
		%	٤٢.٩	٢٠.٢	٢٥.٦	٧.٤	٣.٩				
٥	قلة المرافق الخاصة بطلاب برامج التربية الخاصة بالمدرسة.	ك	١٨٨	٦١	٦٧	١٦	٤	٤.٢٣	١.٠٠٤	٢	عالية جداً
		%	٥٦	١٨.٢	١٩.٩	٤.٨	١.٢				
٦	قصور التقارير الدورية المقدمة من قبل إدارة لمدرسة لأولياء الأمور عن المستوى الدراسي للطلاب.	ك	١٨٨	٦٠	٦٩	١١	٨	٤.٢٢	١.٠٠٣	٣	عالية جداً
		%	٥٦	١٧.٩	٢٠.٥	٣.٣	٢.٤				
٧	القصور في تطبيق دمج طلاب التربية الخاصة مع طلاب التعليم العام.	ك	١٨٤	٦٢	٨٠	٨	٢	٤.٢٤	٠.٩٣٧	١	عالية جداً
		%	٥٤.٨	١٨.٥	٢٣.٨	٢.٤	٠.٦				

م	العبارة	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		التكرار	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
		النسبة									
٨	قلة الكوادر المتخصصة في برامج التربية الخاصة بالمدرسة.	ك	٣٠	٤٠	٢٣٩	١٩	٨	٣.٢١	٠.٧٥١	١٦	متوسطة
		%	٥٣.٩	١٢.٨	٢٨.٩	٢.٤	٢.١				
٩	ضعف برامج تعديل سلوك طلاب برامج التربية الخاصة بالمدرسة.	ك	١٧٨	٣٩	٩٠	٢٢	٧	٤.٠٧	١.١١٦	٦	عالية
		%	٥٣	١١.٦	٢٦.٨	٦.٥	٢.١				
١٠	ضعف قاعدة المعلومات الخاصة ببرامج التربية الخاصة بالمدرسة.	ك	١٦٢	٥٤	٨٥	٣٢	٣	٤.٠١	١.٠٩٥	٨	عالية
		%	٤٨.٢	١٦.١	٢٥.٣	٩.٥	٠.٩				
١١	ضعف البنية التحتية للمدرسة التي تضم برامج التربية الخاصة.	ك	١٥٤	٣٧	١٠٧	٢٤	١٤	٣.٨٧	١.١٩٤	١٢	عالية
		%	٤٥.٨	١١	٣١.٨	٧.١	٤.٢				
١٢	قلة صلاحيات قادة	ك	٨	١٩	٧٠	١١٥	١٢٤	٢.٠٢	١.٠١٠	١٧	ضعيفة

	المدارس في اتخاذ القرارات المرتبطة ببرامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم	%	٢.٤	٥.٧	٢٠.٨	٣٤.٢	٣٦.٩			
١٣	قلة وعي العاملين بالمدرسة بمعايير إدارة الجودة الشاملة في برامج التربية الخاصة.	ك	١٨٠	٥١	٨٤	١٧	٤	٤.١٥	١.٠٣٧	٥	عالية
		%	٥٣.٦	١٥.٢	٢٥	٥.١	١.٢				
١٤	ضعف الاتصال بين قائد المدرسة والمعلمين وأولياء أمور طلاب برامج التربية الخاصة	ك	١٦٩	٥٧	٨٣	١٥	١٣	٤.٠٦	١.١١٨	٧	عالية
		%	٥٠.٣	١٧	٢٤.٧	٤.٥	٣.٦				
١٥	قصور في معايير برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام على مستوى المملكة.	ك	٩١	١٠٤	١٠٧	٢١	١٣	٣.٧١	١.٠٥٢	١٣	عالية
		%	٢٧.١	٣١	٣١.٨	٦.٢	٣.٩				
١٦	قصور في الإجراءات والسياسات المنظمة لبرامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام.	ك	٨٤	١٠٨	١٠٩	١٤	٢١	٣.٦٥	١.٠٤٠	١٤	عالية
		%	٢٥	٣٢.١	٣٢.٤	٤.٢	٦.٢				
١٧	قلة اهتمام الإدارة العليا بوزارة التعليم بمعايير إدارة الجودة الشاملة في برامج التربية الخاصة.	ك	٩٠	٨٧	١١٤	٤١	٤	٣.٦٤	١.٠٣٩	١٥	عالية
		%	٢٦.٨	٢٥.٩	٣٣.٩	١٢.٢	١.٢				
المتوسط العام								٣.٨٢	١.٠٣٩	عالية	

يتضح من الجدول (١٣) ما يلي:

١-حصلت الفقرة رقم (٧) وهي "القصور في تطبيق دمج طلاب التربية الخاصة مع طلاب التعليم العام"، على أعلى متوسط حسابي بدرجة (عالية جداً) حيث بلغت قيمته (٤.٢٤) بانحراف معياري (٠.٩٧٣)، وهذه النتيجة تشير إلى وجود قصور واضح في تطبيق عملية دمج طلاب التربية الخاصة مع الطلاب في التعليم العام.

٢-وجاءت الفقرة رقم (٥) وهي "قلة المرافق الخاصة بطلاب برامج التربية الخاصة بالمدرسة"، بالمرتبة الثانية بدرجة (عالية جداً) بمتوسط حسابي (٤.٢٣) بانحراف معياري (١.٠٠٤)، وهذه النتيجة تشير إلى أن وجود نقص في توفير المرافق الخاصة بطلاب برامج التربية الخاصة داخل المدرسة.

٣-في حين جاءت رقم (٦) وهي "قصور التقارير الدورية المقدمة من قبل إدارة لمدرسة لأولياء الأمور عن المستوى الدراسي للطلاب"، في المرتبة الثالثة بدرجة (عالية جداً) بمتوسط حسابي (٤.٢٢) بانحراف معياري (١.٠٠٣)، وهذه النتيجة تشير إلى وجود قصور في تقديم تقارير دورية من قبل إدارة لمدرسة لأولياء الأمور عن المستوى الدراسي للطلاب.

٤-بينما جاءت الفقرة رقم (١٧) وهي" قلة اهتمام الإدارة العليا بوزارة التعليم بمعايير إدارة الجودة الشاملة في برامج التربية الخاصة."، في المرتبة الخامسة عشر بدرجة (عالية) بمتوسط حسابي(٣.٤٦) بانحراف معياري (١.٠٣٩)، وهذه النتيجة تشير إلى قلة اهتمام الإدارة العليا بوزارة التعليم بمعايير إدارة الجودة الشاملة في برامج التربية الخاصة.

٥-وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (٨) وهي "قلة الكوادر المتخصصة في برامج التربية الخاصة بالمدرسة"، في المرتبة الأخيرة بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (٣.٢١) بانحراف معياري (٠.٧٥١)، وهذه النتيجة تشير إلى أن الكوادر المتخصصة في برامج التربية الخاصة بالمدرسة تتوفر بدرجة متوسطة.

٦-وجاءت الفقرة رقم (١٢) وهي "قلة صلاحيات قادة المدارس في اتخاذ القرارات المرتبطة ببرامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام"، في المرتبة الأخيرة بدرجة (ضعيفة) بمتوسط حسابي (٢.٠٢) بانحراف معياري (١.٠١٠)، وهذه النتيجة تشير إلى هناك صلاحيات لدى قادة المدارس في اتخاذ القرارات المرتبطة ببرامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام.

٧- كذلك يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة المتوسط الكلي لاستجابات مجتمع الدراسة على المحور الثاني جاءت بدرجة (عالية) بمتوسط حسابي (٣.٨٢) بانحراف معياري (١.٠٣٩)، ويستنتج الباحث أن هناك العديد من الصعوبات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (١٤٣٠هـ) ودراسة مصطفى (٢٠١٣م) في وجود ضعف في المناهج المقدمة لطلاب برامج التربية الخاصة، واتفقت مع دراسة الغامدي (١٤٣٠هـ) في أن هناك قصور في طرق التدريس المطبقة مع طلاب برامج التربية الخاصة، واتفقت دراسة الشعبان (١٤٢٩هـ) ودراسة الغامدي (١٤٣٠هـ) ودراسة مصطفى (٢٠١٣م) في وجود ضعف في الوسائل التعليمية المستخدمة مع طلاب برامج التربية الخاصة، واتفقت مع دراسة الغامدي (١٤٣٠هـ) ودراسة مصطفى (٢٠١٣م) في وجود قصور في المرافق الخاصة بطلاب برامج التربية الخاصة، واتفقت مع دراسة الدويش (١٤٢٨هـ) ودراسة الغامدي (١٤٣٠هـ) في وجود قصور في تطبيق الدمج بين طلاب التربية الخاصة مع طلاب التعليم

العام، واتفقت مع دراسة الشعبان (١٤٢٩هـ) ودراسة مصطفى (٢٠١٣م) في ضعف البنية التحتية للمدارس التي تضم برامج التربية الخاصة، واتفقت مع دراسة الغامدي (١٤٣٠هـ) ودراسة مصطفى (٢٠١٣م) في وجود ضعف في الاتصال بين قائد المدرسة والمعلمين وأولياء أمور الطلاب، واتفقت مع دراسة الغامدي (١٤٣٠هـ)، واتفقت مع دراسة الغامدي (١٤٣٠هـ) في قلة اهتمام الإدارة العليا بوزارة التعليم بمعايير إدارة الجودة الشاملة في برامج التربية الخاصة، بينما اختلفت مع دراسة الشعبان (١٤٢٩هـ) والتي أشارت إلى وجود قصور في صلاحيات قادة المدارس اللازمة لاتخاذ القرارات المرتبطة ببرامج التربية الخاصة، وهذا النتيجة تختلف عما توصلت إليه الدراسة الحالية والتي أوضحت وجود صلاحيات يمتلكها قادة المدارس تساعدهم لاتخاذ القرارات المرتبطة ببرامج التربة الخاصة وجاء ذلك بدرجة عالية جداً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين استجابات مجتمع الدراسة حول المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام تعزى إلى (الجنس، والمسمى الوظيفي، ودرجة المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة) ؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير الجنس، واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ويستخدم لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، ودرجة المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ويتضح ذلك في جداول (١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢).

جدول (٩)

نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات حول المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة
ذكور	١٩٤	٦١.٧٩	١٠.١٥	٣٣٤	٢.٦٧	**دالة**
إناث	١٤٢	٥٨.٧٦	١٠.٤٠			

يتضح من جدول (٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الصعوبات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج

التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، حيث جاءت قيمة اختبار (ت) مساوية (٢.٦٧).

جدول (١٠)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات حول المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمدارس التعليم العام تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٤٢.٢٤٤	٥	٢٨.٤٤٩	٠.٢٦٣	غير دالة
داخل المجموعات	٣٥٧٢٥.٧٢٩	٣٣٠	١٠٨.٢٦٠		
الكلي	٣٥٨٦٧.٩٧٣	٣٣٥			

يتضح من جدول (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول الصعوبات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، حيث جاءت قيمة اختبار (ف) مساوية (٠.٢٦٣)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (١٤٣٠هـ).

جدول (١١)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات حول المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمدارس التعليم العام تبعاً لمتغير درجة المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٠٤.٣٨٤	٢	٥٢.١٩٢	٠.٤٨٦	غير دالة
داخل المجموعات	٣٥٧٦٣.٥٨٩	٣٣٣	١٠٧.٣٩٨		
الكلي	٣٥٨٦٧.٩٧٣	٣٣٥			

يتضح من جدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام تبعاً لمتغير درجة المؤهل العلمي، حيث جاءت قيمة اختبار (ف) مساوية (٠.٤٨٦)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكثيري (١٤٣٤هـ).

جدول (١٢)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات حول الصعوبات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمدارس التعليم العام تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٣٧.١١١	٢	٦٨.٥٥٦	٠.٦٣٩	غير دالة
داخل المجموعات	٣٥٧٣٠.٢٥٤	٣٣٣	١٠٧.٣٠٠		
الكلي	٣٥٨٦٧.٩٧٣	٣٣٥			

يتضح من جدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث جاءت قيمة اختبار (ف) مساوية (٠.٦٣٩)، وتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (١٤٣٠هـ).

التوصيات

من خلال استعراض نتائج الدراسة النظرية، ونتائج الدراسة الميدانية؛ فإن الباحث يقترح التوصيات التالية:

١-إقامة الدورات التدريبية للقيادات المدرسية وجميع العاملين المسؤولين عن برامج التربية الخاصة تنفذ في الجامعات والكليات المتخصصة، للوقوف على أحدث الأساليب والطرق التدريسية والتقنيات المناسبة لطلاب برامج التربية الخاصة.

٢-الاهتمام بتطوير المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية بما يتناسب مع احتياجات طلاب برامج التربية الخاصة.

٣-توفير تخصص دقيق في الجامعات السعودية بمسمى إدارة برامج التربية الخاصة.

٤-توطيد الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات التعليم العام لتطوير برامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام وفق معايير محددة بالاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في ذلك.

٥-تطبيق التوجهات الحديثة التي تركز على تطوير دور قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام.

٦-دعم البرامج الطبية والصحية وبرامج الإرشاد المهني وبرامج التكنولوجيا المساندة في المؤسسات التعليمية الملحق بها برامج التربية الخاصة، من خلال برامج الشراكة المجتمعية.

٨-زيادة المخصصات المالية لجميع مدارس التعليم العام الملحق بها برامج التربية الخاصة.

مقترحات بإجراء دراسات مستقبلية

١-دراسة تقويمية لدور قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام.

٢-إجراء دراسة تصور مقترح لتطبيق الجودة الشاملة في المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة.

٣-تطوير دور قادة المدارس في تفعيل الشراكة المجتمعية في المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة.

مراجع الدراسة

أولاً-المراجع العربية:

أبو عبده، فاطمة عيسى (٢٠١١م). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس.

أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠٠٣م). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر.

الإبراهيم، سعاد (٢٠٠٧م). القيادة التربوية الميدانية وأدوارها المأمولة في المدرسة، **ورقة عمل مقدمة في اللقاء الثاني عشر للإشراف التربوي**. تبوك.

الأحمري، إلهام بنت محمد (١٤٣١هـ). معوقات تطبيق معايير جودة التعليم على المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمات والمديرات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

إدارة التعليم (١٤٣٩هـ). إحصائيات المدارس. الخرج.

أسعد ، وليد (٢٠٠٥م). **الإدارة التعليمية.** عمان: مكتبة المجتمع العربى للنشر.

آل جبار، سعود بن عبد الله (١٤٣٧هـ). دور القيادة المدرسية في تطبيق برامج دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الابتدائية بمنطقة عسير: تصور مقترح. رسالة دكتوراه غير منشوره. كلية التربية. جامعة الملك خالد.

آل ناجي، محمد (٢٠١٤م). **الإدارة التعليمية والمدرسية: نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية.** ط٦. الرياض: رفد للاستشارات الإدارية والتربوية.

البلاوي، حسن وآخرون (٢٠٠٦م). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات).** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بخش، فوزية (١٤٢١هـ). الكفايات الإدارية لدى مديرات معاهد التربية الخاصة للبنات في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

الجعفري، ممدوح وعبد الحليم، هناء(٢٠١١م). **البيئة التربوية ودمج غير العاديين بمؤسسات رياض الأطفال استراتيجيات للإدارة.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية .

جولي، مها (٢٠٠٢م). **المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية.** دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرون. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الحر، عبد العزيز المازري (٢٠١٠م). **أدوات مدرسة المستقبل القيادة التربوية.** ط٥. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الحربي، قاسم (١٤٢٥هـ). **القيادة المدرسية في ضوء اتجاهات القيادة التربوية الحديثة.** الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

الحريرى ، رافدة (٢٠٠٧م). **إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل فى ضوء الرودة الشاملة.** عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الحريري، رافدة (٢٠١٠م). **إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء إدارة الجودة الشاملة.** ط٢. عمان: دار الفكر.

الحريري، رافدة، ودروش، سعد (٢٠١٠م). **القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي.** عمان: دار الثقافة.

الحقيل، سليمان عبد الرحمن (١٤٣٢هـ). **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.** الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الحمياني، عبد الله عايض (٢٠٠٥م). تطبيق أسس الجودة الشاملة في تطوير الأداء: دراسة تطبيقية في الأساليب الإحصائية في معرفة أسباب غياب وتسرب الطلاب في المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير. الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا. معهد الإنتاجية والجودة. الإسكندرية.

الخطيب، جمال محمد (٢٠٠٤م). **تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.** عمان: دار وائل.

الدعليج، إبراهيم (٢٠٠٩م). **الإدارة العامة والإدارة التربوية.** عمان: دار الرواد.

الدعيلج، إبراهيم (٢٠١٥م). الإدارة التربوية والتعليمية والإدارة المدرسية. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق (٢٠٠١). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السحيم، خالد سعيد (٢٠٠٤م). واقع تطبيق إدارة الجودة (ايزو ٩٠٠٠) في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.

السرطاوي، القريوتي، الفارسي، عبد العزيز، يوسف، جلال (١٤٢٢هـ). **معجم التربية الخاصة.** دار القلم للنشر والتوزيع، دبي.

السعود، راتب سلامة (٢٠١٣م). القيادة التربوية: مفاهيم وآفاق. عمان: دار صفاء.

السعيد، هلا (٢٠١١). **الدمج بين جدية التطبيق والواقع.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سيسالم، كمال (٢٠٠١م). **الدمج في فصول ومدارس التعليم العام**. دار الكتاب الجامعي. العين.

الشخص، الدمياطي، عبد العزيز، عبد الغفار (١٩٩٢م). **قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشرقاوي، مريم إبراهيم (٢٠٠٢م). **إدارة المدارس بالجودة الشاملة**. ط٢. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الشعبان، خالد محمد (١٤٢٩هـ). الجودة الشاملة مدخل لتطوير الإدارة المدرسية بمدارس الدمج الحكومية بمراحلها الثلاث بمحافظة جدة. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

الصغير ، أحمد (٢٠٠٩م). **مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المدنية فى المدارس**. عمان : إثراء للنشر والتوزيع.

الصليبي، محمود المسلم (٢٠٠٧م). **الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية وفقا لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتهما بالرضا الوظيفي لمعلميهم وأدائهم**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الضيدان، الحميدي (١٤٢٦هـ). المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية. جامعة الملك سعود.

عباس ، على (٢٠٠٤م). **أساسيات علم الإدارة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

العجمي، محمد (١٤٢٨هـ). **الإدارة والتخطيط التربوي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٧م). **الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوي العام**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

علاقي ، مدني (١٩٨٥م). الإدارة: دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية. جدة: دار تهامة.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٣م). **التقويم التربوي المؤسّسّ**. عمان: دار الفكر العربي.

علي، نادية حسن السيد(٢٠٠٢م): تصور مقترح لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة، **مجلة مستقبل التربية العملية**، العدد السابع والعشرون، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة.

الغامدي، عبد الله (٢٠٠٧م). المدارس الثانوية في منطقة الباحة المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عدن.

القحطاني، فلاح بن شائع (١٤٣٠هـ). الصعوبات الإدارية والفنية التي تواجه تطبيق برامج دمج ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام وسبل علاجها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك خالد.

الكثيري، وفاء بنت علي (١٤٣٤هـ). درجة ممارسة مديرات المدارس الملحق بها فصول ذوي الاحتياجات الخاصة لدورهن في تفعيل برنامج الدمج. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض. المملكة العربية السعودية.

مراد، حسين (٢٠١٥م). **القيادة الإدارية** .الرياض: الناشر الدولي.

مقابلة ، محمد (٢٠١١م). **التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

مصطفى، وائل كمال الدين (٢٠١٣م). تصور مقترح لبعض مؤشرات الجودة بمدارس التعليم العام الملحق بها فصول دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة سوهاج دراسة ميدانية". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة سوهاج

الموسى، ناصر (١٤٢١هـ). **تجربة وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية**. مركز الامير سلمان لأبحاث الإعاقة.

الموسى، ناصر بن علي (١٤١٩هـ). **مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف في ظلال الذكرى المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية**. الرياض: مؤسسة الممتاز للطباعة والتجليد.

الميمان ، بدرية صالح (١٤٢٨هـ). الجودة الشاملة في التعليم العام: المفهوم والمبادئ والمتطلبات (قراءة إسلامية) ، **بحث مقدم للقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية جستن)**.المقام في فرع الجمعية في القصيم ٢٨–٢٩ ربيع الآخر.

نشوان، جميل عمرو (٢٠٠٤م). تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين. **مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني**. جامعة القدس المفتوحة. رام الله.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٢هـ). **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة**، بوزارة التربية والتعليم ، الرياض.

وزارة التربية والتعليم (١٤٣٧هـ). **الدليل التنظيمي للتربية الخاصة**. الرياض.

وزارة التعليم (١٤٣٧). التربية الخاصة. إحصاءات الإدارة العامة للتربية الخاصة

ثانياً- المراجع الأجنبية:

Dipaola, Michael F & walther – Thomas , Chriss (2003). Principals and special Education : The critical Role of school leaders. Center of personnel studies in special education , University of Florida.

Morhead, l. (2002).The role of the elementary principal in special Education, unpublished doctoral dissertation , university of south Carolina, United States.