

المجلة التربوية

فصلية علمية محكمة - تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

العدد 158

متطلبات تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة
في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة

د. أروى صالح العقيل

جامعة
الكويت

مجلس
النشر العلمي



جامعة الكويت
KUWAIT UNIVERSITY

ISSN: 1029 - 810 X

Online ISSN: 3005-6292

العدد 158 المجلد 40

رمضان 1447 هـ - مارس 2026 م

Doi: 10.34120/joe.v40i158.185

<https://orcid.org/0000-0002-9333-4231>

متطلبات تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة

د. أروى صالح العقيل

كلية التربية - جامعة الجوف

المملكة العربية السعودية

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف متطلبات تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وتعرّف التحديات التي تواجه تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة. **المنهجية:** اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وصممت استبانة كأداة لجمع البيانات. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري معاهد وبرامج التربية الخاصة في منطقة الجوف والبالغ عددهم 92 مديراً ومديرة. **النتائج:** بيّنت نتائج هذه الدراسة أن متطلبات تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة حصلت على درجة موافقة عالية، وكان أبرزها: الاعتماد على العمل الجماعي، ودعم الإدارة العليا لنظام الجودة الشاملة، وأن الموافقة على التحديات التي تواجه تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة جاءت بدرجة متوسطة، وكان أبرزها: كثرة الأعباء الإدارية الموكلة للمدير، وقلة صلاحيات المدير في اتخاذ القرارات المرتبطة ببرامج التربية الخاصة. **الخلاصة:** أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة تجاه محور المتطلبات لصالح الحاصلين على دورة واحدة و3 دورات تدريبية. **الكلمات المفتاحية:** خدمات التربية الخاصة، الإدارة المدرسية، التربية الخاصة، برامج الدمج، منطقة الجوف.

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة. الإيميل: asaqeel@ju.edu.sa

- سُلم البحث في 2023/1/8، أُجيز للنشر في 2023/3/30.

المقدمة

يُعد تطوير برامج التربية الخاصة من القضايا المهمة والحيوية في ميدان التربية الخاصة؛ لأن نجاح هذه البرامج في تحقيق أهدافها يعتمد بشكل أساسي على مستوى الكفاءة والتميز في الأداء الإداري والتعليمي داخل المؤسسات التعليمية. وقد ركزت أدبيات كثيرة في العقد الأول من الألفية الجديدة على تطوير الإدارة في مجال التربية الخاصة (Escarpio, 2008)؛ لما لهذا الجانب من إسهامات كبيرة في جهود تحسين التربية الخاصة بما يليبي احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة (Frost & Kersten, 2011; Wakeman et al., 2006). وفي إطار التطورات المتلاحقة والمتسارعة في ميدان التربية الخاصة، والاتجاهات التربوية الحديثة التي تقوم عليها مفاهيم التربية الخاصة، مرّت مؤسسات التربية الخاصة بتغيرات جوهرية على مستوى الأنظمة والإجراءات (Obiakor et al., 2007)، الأمر الذي يستدعي منها تطبيق ممارسات فاعلة في ضوء الأنظمة والإجراءات الجديدة؛ إذ صارت هناك معايير لجودة العمل تعزز مستويات الأداء والكفاءة، ومن هذه المعايير ما ترتكز عليه إدارة الجودة الشاملة.

وتعدّ إدارة الجودة الشاملة (TQM) Total Quality Management من أحدث المفاهيم الإدارية التي تقوم على مجموعة من المبادئ الرامية إلى تطوير عمل أي منظومة لتحقيق نجاح طويل الأمد. وقد حققت حركة الجودة أول نجاح لها في بداية ظهورها في اليابان لخدمة قطاع الصناعة (Mukhopadhyay, 2020). أما أول استخدام لمفهوم الجودة الشاملة في التعليم فكان في بداية التسعينيات عندما قامت المؤسسة البريطانية للمعايير بتطبيق معايير الجودة الشاملة في مجال التربية، وبعد ذلك الوقت صار التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا واليابان مجالاً لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وفق المعايير المعتمدة من المنظمات التربوية (Oakes, 1999)، فإدارة الجودة نظام عالمي يمكن تطبيقه في المؤسسات التربوية وغير التربوية كافة.

ويشير مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم إلى تطبيق مجموعة من المعايير والإجراءات تهدف إلى التحسين المستمر في مخرجات النظام التعليمي (Mukhopadhyay, 2020)، ويتضمن تحسين جودة المخرجات التعليمية تقديم أفضل خدمة ممكنة لتلبية احتياجات الطلاب والمجتمع بما يتناسب مع متطلبات الوقت الحاضر والمستقبل (جويلي، 2002). وقد اهتم الكثير من دول العالم بزيادة جودة الخدمات المقدمة

للطلاب ذوي الإعاقة وأسرههم، الأمر الذي أوجب إعادة النظر في تطوير إدارة التربية الخاصة من خلال تطبيق معايير الجودة الشاملة (عيداروس، 2018).

أهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة في التربية الخاصة

حقق تطبيق معايير الجودة الشاملة في القطاع التعليمي-في بعض الدول- نجاحاً في تطوير العملية التعليمية والتغلب على العديد من جوانب القصور فيها (عيداروس، 2016؛ Mukhopadhyay, 2020). وتبرز أهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة في معاهد وبرامج التربية الخاصة باعتبارها طريقة منظمة يمكن أن تدفع برامج التربية الخاصة نحو التحسين المستمر وتساعد على إيجاد حلول عملية ملائمة لمعظم المشكلات التي تواجهها، فحسب دراسة الرشيدي (2016) فإن هناك مشكلات إدارية وفنية تواجه إدارات التربية الخاصة في السعودية. تتمثل هذه المشكلات بوجود تداخل في الأعمال الإدارية والمهام الإشرافية بين مديري المدارس ومشرفي التخصصات ذات العلاقة بتقديم خدمات التربية الخاصة (مثل: مشرفو التربية الخاصة، ومشرفو الاختصاصيين النفسيين وغيرهم)، وعدم إعطاء مديري برامج التربية الخاصة صلاحيات واسعة في التخطيط والتنفيذ، وحاجة مديري برامج التربية الخاصة إلى برامج تدريبية، بالإضافة إلى مشكلة عدم إشراك الجهات العليا لمديري المدارس في تحديد احتياجات المدرسة وإعداد الميزانية، وبينت نتائج دراسة حريري (2019) ضعف المرونة الإدارية، وعجز الإمكانيات المادية، وقلة الدورات التدريبية للعاملين في برامج الدمج. مثل هذه المشكلات الفنية والإدارية التي تواجه برامج ومعاهد التربية الخاصة وغيرها يمكن تداركها بتطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول إلى الهدف الأسمى وهو تقديم أفضل الخدمات التربوية والتعليمية والإنسانية لذوي الإعاقة. وفي السياق ذاته، أوصت دراسة القرعاوي وعون (2017) بتطبيق إدارة الجودة الشاملة من أجل النهوض بجودة مخرجات مؤسسات التربية الخاصة في السعودية، وتؤكد نتائج دراسة العجلوني (2019) ودراسة مصطفى (2020) أهمية تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التربية الخاصة لتطوير الخدمات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة كونهم جزءاً من المجتمع ينبغي تدريبهم وتأهيلهم لسوق العمل.

متطلبات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التربية الخاصة

إن نجاح تطبيق معايير الجودة الشاملة في المدرسة يتوقف على توفر قيادة تربوية لديها الوعي التام بفلسفة الجودة الشاملة. فقد أشار عدد من الأدبيات إلى

أن هناك علاقة مهمة بين التزام المديرين بتحسين الجودة وتصوراتهم تجاه ممارسات إدارة الجودة الشاملة. ففي دراسة أجراها (Tahira et al. (2020) لتحديد تصورات مديري التربية الخاصة حول إدارة الجودة الشاملة، أظهرت النتائج أن إدارة الجودة الشاملة لا تزال مفهوماً غامضاً لدى هؤلاء المديرين الأمر الذي أثر سلباً في مستوى ممارستها في تلك المؤسسات. فقيادة عمليات الجودة الشاملة تتأثر بشكل كبير بتصورات المدير وقدرته على توجيه ودعم العاملين نحو إنجاز العمل لتحقيق معايير الجودة.

ويتطلب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية تفعيل الإدارة اللامركزية، وتوفير الموارد البشرية والمالية والتقنية اللازمة لتلبية متطلبات الجودة، وتحديد احتياجات الطلاب في برامج التربية الخاصة للعمل على تحقيقها وإشباعها (الجلامدة، 2019)، إضافةً إلى ضرورة تفعيل العمل التعاوني بين جميع العاملين في المدرسة من خلال تشكيل فرق العمل (Beamish & Bryer, 1999). ووفقاً لنتائج دراسة الجرايدة (2015) فإن توفير كوادر بشرية مؤهلة وتثقيف العاملين بأهمية تطبيق الجودة تعد من أهم متطلبات تطبيق الجودة في العمل الإداري في المديرية العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان، وذكرت دراسة آل سليمان والحبیب (2017) أن من أهم متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير الجودة لهيئة تقييم التعليم بالمملكة: غرس ثقافة تطوير وتقييم الأداء المدرسي، وتبني سياسة تفويض الصلاحيات، وتحفيز العاملين بالمدرسة. وبينت دراسة العجلوني (2019) أن متطلبات الجودة الشاملة تتضمن جودة البنية التحتية وجودة التأهيل والتدريب وجودة المعلمين، وذكرت نتائج الدراسة أن توافر تلك المتطلبات في مراكز التربية الخاصة بالأردن جاء بدرجة متوسطة. أما دراسة مصطفى (2020) فقد بينت أن متطلبات جودة المناهج الدراسية ومتطلبات جودة المباني والفصول الدراسية تتحقق إلى حد ما في مدارس التربية الخاصة في محافظة سوهاج بمصر، أما متطلبات جودة المشاركة المجتمعية فهي غير محققة في تلك المدارس.

تحديات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التربية الخاصة

إن تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في قطاع التربية الخاصة يمكن أن يواجهه بعض الصعوبات والتحديات التي قد تعوق تحقيق الأهداف المرجوة. حيث توصلت نتائج دراسة الشعبان (2008) إلى أن الصعوبات التي تواجه مديري مدارس

الدمج في ضوء معايير الجودة الشاملة تتمثل في: قلة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس، وكثرة الأعمال الإدارية الملقة على عاتقهم، وعدم وجود جهاز متخصص للرقابة والمتابعة. وأشارت دراسة القرعاوي وعون (2017) إلى وجود عدد من المعوقات الإدارية والبيئية والمجتمعية التي تحد من تطبيق إدارة الجودة في مراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة، كما بينت دراسة البريقي والصقر (2018) أن أبرز المعوقات التي تواجه إدارة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرج تمثلت في: قصور التقارير الدورية المقدمة من قبل إدارة المدرسة لأولياء الأمور عن المستوى الدراسي للطلاب، وقلة اهتمام الإدارة العليا بوزارة التعليم بمعايير الجودة الشاملة في برامج التربية الخاصة. وحسب داغستاني (1428) فإن مقاومة العاملين في المدرسة للتغيير والتوجه نحو الجودة الشاملة تعد من أكبر التحديات التي تواجه تطبيق الجودة الشاملة. أما دراسة مصطفى (2020) فقد وجدت العديد من المشكلات التي تواجه إصلاح مدارس التربية الخاصة في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة، شملت: ضعف التمويل، ومركزية الإدارة المدرسية، ونقص خبرات المعلمين، وضعف إعداد الطلاب، وجمود المنهج الدراسي، وضعف التجهيزات المدرسية، وضعف مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وعدم وجود مراكز متخصصة لدعم مدارس التربية الخاصة.

التطور في مجال التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية

إن المتتبع تاريخياً لمراحل تطور التربية الخاصة في المملكة يُدرك تنامي الاهتمام بتوسيع عدد ونطاق الخدمات المقدمة للطلبة من ذوي الإعاقة. فبعد أن كانت هذه الخدمات مقصورة على فئات الإعاقة البصرية والسمعية والعقلية، صارت حالياً تلبي احتياجات 11 فئة من فئات الإعاقة وهي: العوق السمعي، العوق البصري، والعوق العقلي، وصعوبات التعلم، والتوحد، وتعدد العوق، والاضطرابات السلوكية والانفعالية، والعوق الجسمي والسمعي، واضطرابات اللغة والكلام، وفرط الحركة وتشتت الانتباه، والصم المكفوفين. كما جرى التوسع بشكل كبير في افتتاح معاهد وبرامج للتربية الخاصة في المدن والقرى والأرياف في المملكة كافة (الموسى، 2012).

وتهدف معاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة إلى: «تربية وتعليم وتأهيل الطلاب ذوي الإعاقة بفئاتهم المختلفة، كما تهدف إلى تدريبهم على اكتساب المهارات

المناسبة حسب قدراتهم وإمكاناتهم ووفقاً لخطط مدروسة وبرامج خاصة بغرض الوصول بهم إلى أفضل مستوى وإعدادهم للحياة العامة والاندماج في المجتمع» (الدليل التنظيمي، 2017، ص 8). وتضطلع معاهد وبرامج التربية الخاصة بتوفير حزمة من الخدمات المتمثلة في: خدمات التشخيص، والتدخل المبكر، والتعليم، والتدريب والتأهيل، والخدمات الانتقالية، والخدمات المساندة والتي تحتوي على: خدمات اجتماعية، ونفسية، وتقنية، وطبية، وتدريبية نطق، إضافةً إلى تقديم امتيازات وتسهيلات لطلاب التربية الخاصة وخدمات إرشادية لهم ولأسرهم (الدليل التنظيمي، 2017).

وقد حرصت وزارة التعليم في المملكة على تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة بما يتلاءم مع المعايير العالمية. حيث يعد مفهوم «الجودة» من المرتكزات الأساسية في عملية تطوير وتحديث منظومة التعليم في المملكة العربية السعودية. إذ تؤكد إستراتيجية التعليم في المملكة 2016-2020 على ضمان توفير تعليم يتسم بالجودة والشمولية لجميع عناصر المجتمع بمن فيهم ذوو الإعاقة (وزارة التعليم، 2021).

لقد تناول العديد من الدراسات تقييم الوضع الحالي لجودة خدمات برامج التربية الخاصة في المملكة. إذ هدفت دراسة قواسمة وعبد ربه (2016) إلى تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي اضطراب التوحد في ضوء المعايير العالمية. وبينت النتائج أن خدمات التدريس وإعداد البرنامج التربوي الفردي حصلت على درجة مرتفعة، في حين أن خدمات التقييم جاءت بدرجة متوسطة، أما خدمات الدمج والخدمات الانتقالية فجاءت منخفضة. وهدفت دراسة العجمي والمطيري (2018) إلى تقييم واقع معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المملكة. وبينت النتائج توفر معايير الجودة في المعاهد والبرامج بدرجة عالية في عنصر (الرؤية والرسالة، والإدارة والعاملين)، وبدرجة متوسطة في عناصر: البيئة التعليمية، التقييم والتشخيص، والبرامج والخدمات. وجاءت دراسة المطيري (2021) لتقييم مدى تطبيق معايير الجودة في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة، أشارت النتائج إلى انخفاض درجة تطبيق معايير الجودة بشكل عام في تلك البرامج.

ويتضح من خلال السرد أعلاه أن الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في معاهد وبرامج التربية الخاصة أكدت على أهمية تطبيق نظام الجودة لتطوير خدمات التربية الخاصة حيث يتم تقييم تلك الخدمات بناءً على معايير الجودة، وأشارت النتائج أيضاً إلى ضرورة تلبية المتطلبات

اللازمة لتطبيق الجودة، وإلى وجود عدد من التحديات والمعوقات لتطبيق الجودة في التربية الخاصة. وقد تمّت الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في صياغة مشكلة هذه الدراسة، وفي إعداد الإجراءات التطبيقية لهذه الدراسة. لذا فإن هذه الدراسة سوف تكون امتداداً معرفياً لما تم التوصل إليه في الأبحاث السابقة.

مشكلة الدراسة

لقد تغيّر دور المدير في مجال التربية الخاصة بشكل كبير خلال العقود الثلاثة الأخيرة، وصار من الضروري على مديري برامج التربية الخاصة أن يكونوا قادة للتطور المستمر الحاصل في مجال التعليم بشكل عام ومجال التربية الخاصة على وجه التحديد (Seltzer, 2011). ومن المؤثرات على هذا الدور صدور القوانين مثل قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات الذي وضع للمدير دوراً فعالاً في إدارة وتقييم برامج التربية الخاصة. ونقلًا عن اليونيسكو (1994) فإنه بوسع المديرين أن يؤدوا دوراً رئيساً في جعل المدرسة أكثر استجابة للأطفال ذوي الإعاقة من خلال تطوير إجراءات إدارية أكثر مرونة بالاعتماد على إعادة توزيع الموارد التعليمية، وتوثيق العلاقات مع الآباء وأعضاء المجتمع المحلي، والمشاركة النشطة مع المعلمين والموظفين لإرساء أسس العمل الجماعي في سبيل تلبية احتياجات الطلاب (He & Watson, 2014). وهذا ما يمكن تحقيقه من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم.

إذ يشير الغليلات والصمادي (2015) إلى أن تطبيق معايير الجودة في برامج ذوي الإعاقة يضمن النوعية المتميزة للخدمات المقدمة، وهذا يتطلب تطوير معايير لتقييم برامج التربية الخاصة تستند إلى معايير الجودة، إذ إن غياب توافر معايير للتقييم والمراجعة يعوق فرص تطوير البرامج والتحسين في خدماتها؛ لأن هذه المعايير تحدد مستوى جودة الأداء في المعهد أو البرنامج.

وتعدّ المملكة العربية السعودية من الدول العربية الرائدة في تطبيق أحدث الأساليب التربوية والإدارية لذوي الإعاقة منذ تأسيس التربية الخاصة في ستينيات القرن الماضي وحتى الوقت الحاضر؛ حيث الاهتمام بالجودة الشاملة كأحد مرتكزات رؤية المملكة 2030 (الزهراني وعرفة، 2021). وانطلاقاً من أهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة على جميع البرامج والمشروعات لتكون مؤشراً على مدى كفاءة النظام التعليمي، أنشأت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إدارة الجودة الشاملة عام

2011م؛ من أجل الإشراف على تطبيق برامج الوزارة ومشروعاتها في مجال الجودة والتميز المؤسسي في الميدان التربوي (الإدارة العامة للتعليم، 2022). كما جاءت مبادرة المملكة بتأسيس «المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم» (<https://rcqe.org/en/about-us>) بالشراكة مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) عام 2014م بهدف دعم عمليات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم (RCQE, 2016).

وعلى الرغم مما تبذله وزارة التعليم في المملكة من جهود لتطبيق إدارة الجودة الشاملة للنهوض بجودة مخرجات مؤسسات التعليم، إلا أن كافة المحاولات الإصلاحية لميدان التربية الخاصة بمنأى عن التطوير الإداري المتسق مع معايير الجودة الشاملة. حيث بيّنت نتائج دراسة البريقي والصقر (2018) ودراسة القرعاوي وعون (2017) أن تلك البرامج لا تتوافر فيها متطلبات معايير الجودة الشاملة، كما أشار العديد من الدراسات إلى أن الوضع الحالي لبرامج التربية الخاصة في العالم العربي يعاني غياب السياسات التعليمية الواضحة ذات الصلة المباشرة بطبيعة وخصوصية مجال التربية الخاصة (عيداروس، 2016).

ومع أنه من الملاحظ ازدياد الاهتمام العالمي بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية كافة بما في ذلك برامج التربية الخاصة، نجد أن تبني إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية عموماً وفي مؤسسات التربية الخاصة -على وجه التحديد- في المملكة لا يزال يكافح من أجل الحصول على المكانة التي يستحقها. كما أن موضوع إدارة الجودة الشاملة في مجال التربية الخاصة -وحسب علم الباحثة- لم يحظَ إلا بقسط بسيط من الدراسات واهتمام الباحثين؛ لذلك تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف المتطلبات اللازمة لتطوير إدارة معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وتعرّف التحديات المفروضة على برامج التربية الخاصة والتي تحد من تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري معاهد وبرامج التربية الخاصة.

أسئلة الدراسة

تتبلور مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- 1 - ما متطلبات تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري معاهد وبرامج التربية الخاصة في منطقة الجوف؟

- 2 - ما التحديات التي تواجه تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري معاهد وبرامج التربية الخاصة في منطقة الجوف؟
- 3 - هل توجد فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محاور الدراسة تعزى إلى: الجنس، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال إدارة الجودة الشاملة؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في منطقة الجوف شمال المملكة العربية السعودية من خلال استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة.

وتتضح أهداف الدراسة فيما يلي:

- 1 - تعرّف متطلبات تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري معاهد وبرامج التربية الخاصة في منطقة الجوف.
- 2 - تعرّف التحديات التي تواجه تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري معاهد وبرامج التربية الخاصة في منطقة الجوف.
- 3 - الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محاور الدراسة: المتطلبات اللازمة لتطوير برامج التربية الخاصة، والتحديات التي تواجه تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى إلى: الجنس، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها الذي يناقش جودة برامج ومعاهد التربية الخاصة في المملكة في ظل التوجهات العالمية التربوية والإدارية

الحديثة. إذ إنه من المؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تحسين فاعلية معاهد وبرامج التربية الخاصة بما يعود بالنفع على جودة الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة المستفيدين من معاهد وبرامج التربية الخاصة. كما يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة المديرين وصانعي القرار في وزارة التعليم في معرفة أهم المتطلبات التي تحتاج إليها إدارة معاهد وبرامج التربية الخاصة لتحقيق الجودة الشاملة، إذ يتوقع أن تمدهم بما يجب عمله إجرائياً عند إعداد الخطط التطويرية لخدمات التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وبالتالي تحقيق رضا المستفيدين من الطلاب، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي. ومن المتوقع كذلك أن تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدب العلمي فيما يتعلق بمعايير إدارة الجودة الشاملة وبتطوير برامج ومعاهد التربية الخاصة، إذ يمكن أن تفتح آفاقاً للباحثين لإجراء دراسات جديدة والبحث بتوسع في هذين المجالين.

مصطلحات الدراسة

- معاهد وبرامج التربية الخاصة: وفقاً للدليل التنظيمي للتربية الخاصة عام (1436هـ)، فإن معاهد التربية الخاصة تُعرّف بأنها: «مدارس داخلية أو نهائية تخدم الطلاب ذوي الإعاقة» (ص7)، وأن المقصود ببرامج التربية الخاصة: «برامج متخصصة في التربية الخاصة موجهة للطلاب ذوي الإعاقة المطبقة في مدارس التعليم العام» (ص6).
- معايير إدارة الجودة الشاملة: أما معايير الجودة الشاملة في التعليم فتعرفها نادية علي (2002) بأنها:

تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الإدارة، وسياسة القبول، والبرامج التعليمية من حيث: أهدافها، وطرائق التدريس المتبعة، ونظام التقويم والامتحانات، وجودة المعلمين، والأبنية والتجهيزات المادية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين (ص. 210).

منهجية الدراسة

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لطبيعة المشكلة وموضوع الدراسة وأهدافها. "وهو المنهج الذي يهتم بوصف الظاهرة موضوع الدراسة وجمع بيانات دقيقة خاصة بها، مع تصنيفها وتنظيمها، والتعبير عنها بطرق كفيه وكمية، حيث يؤدي ذلك إلى الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في تطوير الواقع" (عبيدات وآخرون، 2020، ص.247).

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات معاهد وبرامج التربية الخاصة الملحقة بالمدارس العادية التابعة لإدارة التعليم في منطقة الجوف، والبالغ عددهم 92 مديراً ومديرة، وفقاً لإحصائية إدارة التعليم بمنطقة الجوف للفصل الأول للعام الدراسي 1444هـ. استخدمت الباحثة أسلوب الحصر الشامل وقامت بتطبيق أداة الدراسة على كامل المجتمع، بلغ عدد المستجيبين 80 مديراً ومديرة، وجدول 1 يوضح وصف عينة الدراسة.

جدول 1

توزيع عينة الدراسة وفقاً للبيانات الأولية.

النسبة	التكرار		
70.0	56	ذكر	الجنس
30.0	24	أنثى	
100%	80	المجموع	
5.0	4	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة في العمل
10.0	8	من 5 إلى 10 سنوات	
85.0	68	أكثر من 10 سنوات	
100%	80	المجموع	
85.0	68	لم أحصل على دورات تدريبية	عدد الدورات التدريبية
15.0	12	1-3 دورات تدريبية	
100%	80	المجموع	

من خلال استعراض النتائج الموضحة بجدول 1 يتبين ما يلي:

- فيما يَتَعَلَّقُ بمتغير الجنس: كشفت النتائج أن 70% من إجمالي أفراد الدراسة ذكور، في المقابل وجد أن 30% إناث.

فيما يَتَعَلَّقُ بمتغير الخبرة: يتبين أن الغالبية العظمى من أفراد الدراسة ونسبتهم 85% لديهم سنوات خبرة في العمل أكثر من 10 سنوات، بينما وجد أن 10% من إجمالي أفراد الدراسة راوحت سنوات خبرتهم بين 5 و10 سنوات، وأن 5% من أفراد الدراسة خبرتهم أقل من 5 سنوات، مما يدل على ارتفاع سنوات الخبرة بين أفراد الدراسة.

- فيما يَتَعَلَّقُ بعدد الدورات التدريبية: يتضح أن الغالبية العظمى ونسبتهم 85% من إجمالي أفراد الدراسة لم يحصلوا على دورات تدريبية في مجال إدارة الجودة الشاملة، في المقابل وجد أن 15% من إجمالي عينة الدراسة حصلوا على 1-3 دورة تدريبية.

أداة الدراسة

للإجابة عن أسئلة هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة بعد الاطلاع على عدد من الكتب والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة. وتمت الاستفادة من الاستبانات المصممة لبحث مصطفى (2020)، والبريقي والصقر (2018) لصياغة عبارات الاستبانة.

وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين:

القسم الأول: اشتمل على البيانات الشخصية لعينة الدراسة وتتضمن: الجنس، سنوات الخبرة في العمل، عدد الدورات التدريبية في مجال إدارة الجودة الشاملة.

القسم الثاني: تضمن محوري الدراسة، وهما:

- **المحور الأول:** المتطلبات اللازمة لتطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. واشتمل هذا المحور على 20 فقرة.

- **المحور الثاني:** التحديات التي تواجه تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. واشتمل هذا المحور على 20 فقرة، تم

استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد الدراسة، وفقاً لدرجات الموافقة الآتية: عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً.

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من الصدق من خلال الآتي:

أ/صدق المحكمين: للتحقق من الصدق الظاهري للأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الدراسة، للتحقق من فقرات الاستبانة، ومدى مناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة.

ب/الصدق الداخلي: لحساب صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول: المتطلبات اللازمة لتطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.

جدول 2

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم الفقرة	قيمة الارتباط	رقم الفقرة	قيمة الارتباط
1	**0.868	11	**0.777
2	**0.589	12	**0.922
3	**0.641	13	**0.758
4	**0.646	14	**0.788
5	**0.626	15	**0.904
6	**0.604	16	**0.646
7	**0.856	17	**0.810
8	**0.842	18	**0.837
9	**0.857	19	**0.693
10	**0.855	20	**0.860

* دالة عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل.

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة في جدول 2 يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وجميعها قيم موجبة؛ ما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور الأول بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور الأول.

صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني: التحديات التي تواجه تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.

جدول 3

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

رقم الفقرة	قيمة الارتباط	رقم الفقرة	قيمة الارتباط
1	**0.724	11	**0.730
2	**0.702	12	**0.808
3	**0.700	13	**0.845
4	**0.811	14	**0.698
5	**0.730	15	**0.816
6	**0.852	16	**0.634
7	**0.717	17	**0.757
8	**0.753	18	**0.863
9	**0.679	19	**0.717
10	**0.719	20	**0.789

* دالة عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل.

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

تكشف النتائج الموضحة بجدول 3 أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وجميعها قيم موجبة؛ ما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور الثاني بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور الثاني.

ثبات أداة الدراسة

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)؛ استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ، وجدول 4 يوضح معاملات الثبات لمحاور الدراسة.

جدول 4

قيم ثبات أداة الدراسة

معايير ثبات الفقرات ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	محاور الدراسة
0.963	20	المتطلبات اللازمة لتطوير برامج ومدارس التربية الخاصة في ضوء بعض معايير إدارة الجودة الشاملة
0.958	20	التحديات التي تواجه تطوير برامج ومدارس التربية الخاصة في ضوء بعض معايير إدارة الجودة الشاملة
0.955	40	الثبات العام لأداة الدراسة

تُبين نتائج جدول 4 أن قيم الثبات لمحاور أداة الدراسة عالية؛ حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول 0.963، بينما بلغ معامل الثبات للمحور الثاني 0.985، أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ 0.955، وهي قيم مرتفعة، تُشير إلى أن الأداة لها درجة ثبات مرتفعة، وبالإمكان أن نعتمد عليها لتحقيق أهداف الدراسة.

أساليب التحليل الإحصائي للبيانات

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة، كما تم حساب ارتباط بيرسون، ومعادلة ألفا كرونباخ، واختبار (ت)، كما استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

إجراءات الدراسة

تم بناء الاستبانة بصورتها النهائية والتأكد من صدقها وثباتها، كما تم الحصول على خطاب تسهيل مهمة باحث لتطبيق أداة الدراسة من عمادة البحث العلمي في جامعة الجوف، ومن ثم وزعت الاستبانة إلكترونياً على جميع أفراد المجتمع الأصلي من خلال التواصل مع إدارة التربية الخاصة في منطقة الجوف.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما متطلبات تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري ومديرات معاهد وبرامج التربية الخاصة في منطقة الجوف؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الموافقة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المحور، حيث جاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول 5

استجابات أفراد عينة الدراسة على متطلبات تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري معاهد وبرامج التربية الخاصة في منطقة الجوف

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	الترتيب	درجة الموافقة
5	الاعتماد على العمل الجماعي من خلال تشكيل فرق العمل.	4.40	0.805	88	1	عالية جداً
19	دعم الإدارة العليا وتأييدها لنظام إدارة الجودة الشاملة.	4.15	0.731	83	2	عالية
10	وجود قنوات اتصال مستمرة وجيدة بين مختلف أطراف العملية التعليمية (إدارة، معلمون، إداريون، طلبة).	4.10	0.836	82	3	عالية
12	تهيئة المناخ التنظيمي المناسب في المعهد/ المدرسة من أجل تسيير الأعمال الإدارية وفقاً للمعايير المحددة.	4.10	0.836	82	4	عالية
3	امتلاك مدير المعهد/ المدرسة الصلاحيات اللازمة التي تمكنه من أداء أدواره بفعالية.	4.05	0.810	81	5	عالية
6	تدعيم الإدارة اللامركزية.	4.00	0.779	80	6	عالية
18	استخدام الطرق العلمية لتحليل البيانات لجميع العمليات المدرسية.	4.00	0.779	80	7	عالية
13	التعرف على متطلبات واحتياجات طلبة التربية الخاصة للعمل على تلبيتها وإشباعها.	4.00	0.842	80	8	عالية
15	تحديد معايير تقييم الأداء لجميع العمليات المدرسية.	3.95	0.870	79	9	عالية

تابع/ جدول 5

استجابات أفراد عينة الدّراسة على متطلبات تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري معاهد وبرامج التربية الخاصة في منطقة الجوف

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	الترتيب	درجة الموافقة
4	اتباع نمط القيادة التشاركية لتعزيز مشاركة العاملين في المدرسة في صنع القرارات المرتبطة بالعمل.	3.90	1.00	78	10	عالية
1	امتلاك مدير المعهد/المدرسة الوعي بفلسفة الجودة الشاملة.	3.85	0.797	77	11	عالية
2	امتلاك مدير المعهد/المدرسة القناعة بفلسفة الجودة الشاملة.	3.85	0.658	77	12	عالية
11	تعزيز قنوات الاتصال بين إدارة المعهد/المدرسة وبين المجتمع المحلي.	3.80	0.933	76	13	عالية
17	تقييم فعالية البرامج المقدمة لرعاية الطلاب الذين لديهم إعاقات بناء على معايير جودة أداء برامج التربية الخاصة.	3.80	0.818	76	14	عالية
14	وجود أهداف محددة ومشتقة من احتياجات طلبة التربية الخاصة.	3.80	0.818	76	15	عالية
7	تفعيل دور وحدة التدريب والجودة لتحسين خدمات التربية الخاصة.	3.70	0.906	74	16	عالية
8	توفير برامج التدريب المستمر للعاملين في المعهد/المدرسة لتطوير مهاراتهم لممارسة إدارة الجودة الشاملة.	3.55	0.980	71	17	عالية
20	تفعيل نظام الحوافز والمكافآت.	3.40	1.28	68	18	متوسطة
16	اعتماد التقييم الذاتي للأداء على كل المستويات في المدرسة.	3.40	0.976	68	19	متوسطة
9	توفير جميع الموارد (بشرية، مالية، تقنية) اللازمة لتطبيق الجودة الشاملة في معاهد وبرامج التربية الخاصة.	3.35	1.150	67	20	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	3.86	0.683	77.15		عالية

* المتوسط الحسابي من 5 درجات.

يتضح من نتائج جدول 5 أن متطلبات تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة حصلت على موافقة بدرجة عالية من وجهة نظر مديري معاهد وبرامج التربية الخاصة في منطقة الجوف بمتوسط حسابي 3.86 من 5، كما يتبين من نتائج جدول 5 وجود تفاوت في موافقة مجتمع الدّراسة على محور المتطلبات، حيث راوحت متوسطات موافقتهم على فقرات هذا المحور بين 3.35 و4.40، وهذه المتوسطات تُشير إلى الموافقة بدرجة متوسطة، وبدرجة عالية جداً.

فقد جاءت العبارة رقم 5، وهي: الاعتماد على العمل الجماعي من خلال تشكيل فرق العمل في الترتيب الأول (بدرجة عالية جداً) بمتوسط حسابي 4.40، ويمكن تفسير أهمية هذا المتطلب وفقاً لتصوير أفراد مجتمع الدراسة إلى واقع غلبة النمط الفردي وضعف المشاركة الجماعية وتفعيل فرق العمل في برامج التربية الخاصة، وهذا ما أكدته نتائج دراسة القرعاوي وعون (2017)، ودراسة حريري (2019) بأن قلة المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات من المشكلات لدى معظم مراكز وبرامج التربية الخاصة. يلي ذلك العبارة رقم 19، وهي (دعم الإدارة العليا وتأييدها لنظام إدارة الجودة الشاملة) بمتوسط حسابي 4.15 والذي يدل على الموافقة (بدرجة عالية) بين أفراد مجتمع الدراسة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن دعم الإدارة العليا ذو أهمية كبيرة كمتطلب يضمن الالتزام والاستمرارية في تطبيق الجودة الشاملة في برامج التربية الخاصة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة البريقي والصقر (2018) في ضرورة اهتمام الإدارة العليا في وزارة التعليم بمعايير الجودة الشاملة في برامج التربية الخاصة. ثم جاءت العبارة رقم 10، وهي: وجود قنوات اتصال مستمرة وجيدة بين مختلف أطراف العملية التعليمية (إدارة، معلمون، إداريون، طلبة) في الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي 4.10، إذ يسهم التواصل بين أعضاء الفريق المدرسي في تفعيل متطلب العمل الجماعي وتنسيق وتكامل الخدمات الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في المدرسة (الجلامدة، 2019).

بينما حصلت العبارة رقم 9، وهي توفير جميع الموارد (بشرية، مالية، تقنية) اللازمة لتطبيق الجودة الشاملة في معاهد وبرامج التربية الخاصة على أدنى متوسط حسابي وهو 3.35، والذي يشير إلى موافقة أفراد مجتمع الدراسة بدرجة (متوسطة) على أهمية توفير الموارد اللازمة لتطبيق الجودة، وتتفق مع هذه النتيجة دراسة مصطفى

(2013) ودراسة آل سليمان والحبيب (2017) ودراسة العجلوني (2019) في أهمية توفير الموارد اللازمة كمتطلب لتطوير الخدمات في معاهد وبرامج التربية الخاصة.

السؤال الثاني: ما التحديات التي تواجه تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري معاهد وبرامج التربية الخاصة في منطقة الجوف؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الموافقة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المحور، حيث جاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول 6

استجابات أفراد عينة الدراسة على التحديات التي تواجه تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري معاهد وبرامج التربية الخاصة في منطقة الجوف

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	الترتيب	درجة الموافقة
5 كثرة الأعباء الإدارية الموكلة للمدير.	4.00	1.00	80	1	عالية
6 قلة صلاحيات مدير المعهد / المدرسة في اتخاذ القرارات المرتبطة ببرامج التربية الخاصة.	3.30	1.15	66	2	متوسطة
3 هيمنة العمل الإداري المركزي.	3.25	0.893	65	3	متوسطة
11 عدم توفر برامج تدريبية للإدارة المدرسية على تطبيقات الجودة الشاملة.	3.25	1.26	65	4	متوسطة
9 محدودية الموارد (البشرية، المالية، المعلوماتية) في المعهد / المدرسة.	3.25	1.22	65	5	متوسطة
20 قصور نظام المكافآت والحوافز.	3.15	1.32	63	6	متوسطة
12 نقص الكفاءات الإدارية القادرة على تطبيق معايير الجودة الشاملة في معاهد وبرامج التربية الخاصة.	3.10	1.14	62	7	متوسطة
13 التغيير المستمر في القيادات الإدارية بالمعهد / المدرسة.	3.00	1.05	60	8	متوسطة

تابع/ جدول 6

استجابات أفراد عينة الدراسة على التحديات التي تواجه تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري معاهد وبرامج التربية الخاصة في منطقة الجوف

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	الترتيب	درجة الموافقة
15 عدم وجود معايير واضحة ومحددة لتقييم جودة العمليات في برامج التربية الخاصة.	3.00	1.14	60	9	متوسطة
2 مقاومة التغيير نحو الجودة الشاملة من بعض العاملين في المعهد/المدرسة.	2.90	0.773	58	10	متوسطة
17 قلة دعم الإدارة العليا بوزارة التعليم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في برامج التربية الخاصة.	2.85	1.11	57	11	متوسطة
4 ضعف مشاركة العاملين في المدرسة عند اتخاذ القرار.	2.85	0.915	57	12	متوسطة
1 قلة وعي العاملين في المعهد/المدرسة بمعايير إدارة الجودة الشاملة.	2.80	0.877	56	13	متوسطة
10 غياب مفهوم التطوير المستمر لدى الإدارة في المعهد/المدرسة.	2.60	0.922	52	14	ضعيفة
16 عدم وجود قسم متخصص في الجودة الشاملة في الإدارة العامة للتربية الخاصة.	2.60	1.02	52	15	ضعيفة
14 عدم قيام المدير بتفويض بعض الصلاحيات للعاملين في المعهد/المدرسة.	2.55	0.980	51	16	ضعيفة
19 ضعف قاعدة البيانات الخاصة ببرامج التربية الخاصة.	2.55	1.03	51	17	ضعيفة
18 ضعف تفعيل فرق العمل والعمل الجماعي	2.50	0.928	50	18	ضعيفة
7 ضعف العلاقات الإنسانية بين العاملين بالمعهد/المدرسة.	2.50	1.12	50	19	ضعيفة
8 ضعف الاتصال بين مدير المدرسة والعاملين فيها.	2.45	1.12	49	20	ضعيفة
المتوسط الحسابي العام	2.92	0.792	58.45		متوسطة

* المتوسط الحسابي من 5 درجات.

تكشف النتائج الموضحة بجدول 6 أن مجتمع الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على التحديات التي تواجه تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة بمتوسط حسابي 2.92 من 5، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تراوح بين 2.61 و 3.40. كما يتبين من النتائج الموضحة بجدول 6 وجود تفاوت في موافقة أفراد مجتمع الدراسة على محور التحديات؛ حيث راوحت متوسطات موافقتهم على فقرات هذا المحور بين 2.45 و 4.00، وهذه المتوسطات تشير إلى الموافقة بدرجة ضعيفة، وبدرجة عالية.

فقد جاءت العبارة رقم 5، وهي: (كثرة الأعباء الإدارية الموكلة للمدير) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي 4.00، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشعبان (2008) ودراسة القرعاوي وعون (2017) في أن الإدارة المدرسية لبرامج التربية الخاصة تعاني كثرة الأعباء الإدارية الروتينية الموكلة إلى مدير المدرسة، وتعزو الباحثة ذلك إلى الضعف في عملية التفويض وسيطرة المركزية مما قد يؤثر في الأداء الإداري والفني المطلوب لتحقيق الجودة الشاملة.

تليها العبارة رقم 6 وهي قلة صلاحيات مدير المعهد/ المدرسة في اتخاذ القرارات المرتبطة ببرامج التربية الخاصة في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي 3.30، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشعبان (2008) ودراسة الرشدي (2016) بأن ضعف الصلاحيات الممنوحة للمدير في برامج التربية الخاصة من أهم التحديات التي قد تعوق تطبيق الجودة الشاملة. فعلى الرغم من أهمية إشراك المديرين والعاملين في برامج التربية الخاصة في عملية اتخاذ القرارات، إلا أن واقع الأمر يشير إلى أن إدارة برامج التربية الخاصة مقيّدة ومحكومة بما تمليه وزارة التعليم عليها، الأمر الذي يحد من مشاركتها في عمليات التخطيط والتطوير الإداري لبرامج التربية الخاصة، ومع ذلك تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة البريقي والصقر (2018) في أن المديرين يمتلكون الصلاحيات التي تمكنهم من اتخاذ القرارات المتعلقة ببرامج التربية الخاصة. ثم جاءت العبارة رقم 3 وهي (هيمنة العمل الإداري المركزي) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي 3.25، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مصطفى (2020) ودراسة القرعاوي وعون (2017) ودراسة الشعبان (2008) كأبرز معوقات الجودة التي تحول دون تطوير برامج التربية الخاصة. إذ تعد الإدارة اللامركزية ومبدأ المشاركة الكاملة لجميع الأفراد العاملين في المؤسسة في اتخاذ القرارات وإيجاد الحلول من أهم مرتكزات الجودة الشاملة، ويؤدي عدم تطبيقها إلى الصعوبة في تحقيق الجودة الشاملة (الجلامدة، 2019).

في المقابل حصلت العبارة رقم 8 وهي (ضعف الاتصال بين مدير المدرسة والعاملين فيها) على أدنى متوسط حسابي وهو 2.45، ما يشير إلى درجة موافقة (ضعيفة). وقد يعود عدم اعتبار أفراد مجتمع الدراسة لهذه العبارات بأنها تشكل تحديات أمام تطوير إدارة التربية الخاصة إلى ما يتمتع به معظم أفراد هذه الدراسة من سنوات خبرة طويلة في العمل مكنتهم من امتلاك مهارات التواصل والقدرة على التفاعل بشكل جيد مع العاملين بالمدرسة، وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة مصطفى (2013) ودراسة البريقي والصقر (2018) ودراسة حريري (2019) بأن ضعف الاتصال بين قائد المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور من أبرز المعوقات التي تواجه قادة مدارس التربية الخاصة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائية في استجابات مفردات العينة تجاه محاور الدراسة تعزى إلى: الجنس، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية؟
أولاً - الفروق باختلاف الجنس:

تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تجاه محاور الدراسة تعزى إلى متغير الجنس؛ وجدول 7 يبين ذلك.

جدول 7

اختبار (ت) للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس

المحاور	الجنس	(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المتطلبات اللازمة لتطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة	ذكر	56	3.75	0.572	-1.957	32.320	0.059
	أنثى	24	4.12	0.848			
التحديات التي تواجه تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة	ذكر	56	3.00	0.586	1.107	28.417	0.278
	أنثى	24	2.73	1.133			

يتبين من النتائج الموضحة بجدول 7 عدم وجود فروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه محاور الدراسة باختلاف متغير الجنس. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة البريقي والصقر (2018) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية حول المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

ثانياً - الفروق باختلاف سنوات الخبرة في العمل: تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (انوفا) لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تجاه محاور الدراسة باختلاف سنوات الخبرة في العمل؛ وجدول 8 يبين ذلك.

جدول 8

نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الخبرة

		أبعاد الدُراسة		المجموعات		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
غير دالة	0.460	0.785	0.368	2	0.736	بين المجموعات	المتطلبات اللازمة لتطوير برامج ومعايير التربية الخاصة في ضوء بعض معايير إدارة الجودة الشاملة.			
			0.468	77	36.070	داخل المجموعات				
				79	36.806	المجموع				
غير دالة	0.920	0.083	0.054	2	0.107	بين المجموعات	التحديات التي تواجه برامج ومعايير التربية الخاصة في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة.			
			0.643	77	49.502	داخل المجموعات				
				79	49.610	المجموع				

يتبين من النتائج الموضحة بجدول 8 عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه محاور الدراسة باختلاف سنوات الخبرة. وتتفق بذلك مع دراسة البريقي والصقر (2018)، ولكنها تختلف مع دراسة حريري (2019) التي وجدت فروقاً دالة إحصائية تجاه محاور الدراسة تعزى إلى صالح من لديهم سنوات خبرة من 5 إلى 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات.

جدول 9

اختبار (ت) للكشف عن الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة باختلاف متغير الدورات التدريبية

المحاور	الدورات التدريبية	(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المتطلبات اللازمة لتطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة	لم أحصل على دورات تدريبية	68	3.25	0.666	3.586	78	0.001 دالة*
في ضوء بعض معايير إدارة الجودة الشاملة	3-1 دورات تدريبية	12	3.96	0.631			
التحديات التي تواجه الإدارة في معاهد وبرامج التربية الخاصة	لم أحصل على دورات تدريبية	68	2.87	0.754	-1.254	13.504	0.231 غير دالة
في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة	3-1 دورات تدريبية	12	3.23	0.959			

يتبين من النتائج الموضحة بجدول 9 عدم وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه: (التحديات التي تواجه معاهد وبرامج التربية الخاصة في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة) باختلاف الدورات التدريبية، بينما تكشف النتائج الموضحة بجدول 9 عن وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه: (المتطلبات اللازمة لتطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء بعض معايير إدارة الجودة الشاملة) باختلاف الدورات التدريبية لصالح الحاصلين على دورات تدريبية 3-1 دورة تدريبية. وهذه النتيجة منطقية؛ إذ إنه كلما ارتفع عدد الدورات التدريبية، ارتفع مستوى الوعي بمتطلبات الجودة الشاملة.

الخلاصة

الخاتمة والتوصيات

نظراً لأهمية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة - كمدخل من مداخل التطوير الإداري - لبرامج التربية الخاصة للوفاء باحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، جاءت هذه الدراسة لتركيز الضوء على المتطلبات والتحديات التي تواجه تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة. وقد بيّنت النتائج أن عبارة: (الاعتماد على العمل الجماعي من خلال تشكيل فرق العمل) جاءت كأبرز متطلبات تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، ففي واقع الأمر فإن العمل الجماعي يعدّ عنصراً مهماً في ميدان التربية الخاصة؛ إذ تؤكد قوانين التربية الخاصة على تفعيل دور «الفريق متعدد التخصصات» في برامج التربية الخاصة. أما عبارة: (كثرة الأعباء الإدارية الموكلة للمدير) فقد جاءت كأبرز التحديات التي تواجه تطوير إدارة معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة، فعدم توفر الوقت الكافي لدى المدير يؤدي إلى التأخير أو عدم تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة تجاه محور المتطلبات لصالح الحاصلين على 1-3 دورة تدريبية. في حين لم تظهر فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محوري الدراسة باختلاف متغير الجنس، وباختلاف سنوات الخبرة في العمل.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- 1 - تأسيس إدارة خاصة بالجودة الشاملة تابعة لإدارة التربية الخاصة.
- 2 - توفير التدريب المهني للمديرين في معاهد وبرامج التربية الخاصة لتطوير دورهم في قيادة برامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.
- 3 - تضمين معايير إدارة الجودة الشاملة في مقررات الأقسام الأكاديمية في الجامعات كأقسام التربية الخاصة والقيادة التربوية لتدريب خريجيها على تطبيق الجودة الشاملة وإعداد كوادر عمل لإدارة مدرسية فعالة .

الدراسات المستقبلية

- 1 - إعداد دراسات تقييمية لإدارات معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.
- 2 - إعداد دراسات حول درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في معاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة.
- 3 - تقديم تصور مقترح لتطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء استخدام معايير الجودة الشاملة.

محددات الدراسة

اقتصرت عينة هذه الدراسة على مديري ومديرات معاهد وبرامج التربية الخاصة في منطقة الجوف فقط، وبالتالي يوصى بإجراء دراسات مماثلة في مناطق أخرى ومقارنة استجابات العينة حول متطلبات وتحديات تطوير برامج ومعاهد التربية الخاصة في ضوء الجودة الشاملة في هذه المناطق. كما اعتمدت الدراسة على البحث الوصفي، وهو منهج بحث كمي. لذا من المستحسن أن تستخدم الدراسات المستقبلية نهج الأساليب المختلطة، حيث يتم جمع وتحليل البيانات الكمية والنوعية في الدراسة نفسها. وعلى الرغم من هذه المحددات، فإن هذه الدراسة توفر نظرة ثاقبة في متطلبات وتحديات تطوير إدارة التربية الخاصة.

المراجع

- الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة. (2022). إدارة الجودة الشاملة. مسترجع من: <https://edu.moe.gov.sa/jeddah/Departments/GeneralManager/Pages/TotalQualityDepartment.aspx>
- البريقي، فيصل، والصقر، عبد العزيز. (2018). المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحق بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرج في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة [رسالة ماجستير]. مجلة كلية التربية، 34(5)، 632-765.
- الجرايد، محمد، والفارسية، سالمه. (2015). متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العمل الإداري في المديرية العامة للتربية. المجلة التربوية، 29(116)، 323-365.

الجلامة، فوزية. (2019). الإدارة والإشراف في التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة (ط.3). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جولي، مها. (2002). دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين (ط.1). دار قباء لندنيا الطباعة والنشر.

حريري، نجلاء هاشم. (2019). المشكلات التي تواجه القيادة المدرسية في مدارس برامج الدمج بمنطقة الحدود الشمالية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 181(3)، 91-145.

داغستاني، محمد. (1428هـ). القيادة التربوية للمدرسة في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة، [ورقة عمل مقدمة]. اللقاء الثاني عشر للإشراف التربوي. الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة.

الرشدي، شافي. (2016). التمكين الإداري لمديري مدارس وفصول التربية الخاصة: مفاهيم، كفاياتهم، اختياراتهم، المشكلات التي تواجههم. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 17(54)، 83-104.

الزهراني، أحمد، وعرفة، عبد الباقي. (2021). تطوير برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وفق رؤية المملكة 2030. مجلة العلوم التربوية، 1(24)، 229-280.

آل سليمان، زيد، والحبیب، عبد الرحمن. (2017). متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 35، 183-199.

الشعبان، خالد. (2008). الجودة الشاملة مدخل لتطوير الإدارة المدرسية بمدارس الدمج الحكومية بمراحلها الثلاث بمحافظة جدة [رسالة ماجستير]. جامعة أم القرى.

عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (2020). البحث العلمي (مفهومه وأدواته وأساليبه)، (ط.19). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العجلوني، بلال. (2019). درجة توافر متطلبات معايير الجودة الشاملة في مراكز التربية الخاصة لدى إقليمي الشمال في المملكة الأردنية الهاشمية [رسالة ماجستير]. جامعة آل البيت.

- العجمي، ناصر، والمطيري، أميرة. (2018). واقع معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 6(23)، 139-190.
- علي، نادية. (2002). تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة: مدخل تخطيطي. *المركز العربي للتعليم والتنمية*، 8(27)، 203-274.
- عيداروس، أحمد. (2016). إدارة التربية الخاصة في كل من ولاية أونتاريو الكندية وولاية فيكتوريا الأسترالية وإمكان الاستفادة منهما في مصر. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، 27(107)، 47-192.
- الغليلات، أحمد سالم، والصمادي، جميل محمود. (2015). تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الاردن. *دراسات: العلوم التربوية*، 42(3)، 963-982.
- القرعاوي، حياة محمد، وعون، وفاء محمد وهبو. (2017). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مركز إعاقة النمو الفكري بمدينة الرياض. *مجلة عالم التربية*، 18(57)، 1-57.
- قواسمه، كوثر عبد ربه. (2016). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التربية الخاصة في ضوء المعايير العالمية في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية، الأزهر*، 35(171 جزء 4)، 189-229.
- مصطفى، وائل. (2020). متطلبات إصلاح مدارس التربية الخاصة في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة «دراسة ميدانية على محافظة سوهاج». *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، 35(4)، 311-366. <https://doi.org/10.21608/mathj.2020.120291>.
- المطيري، عائشة. (2021). تقييم واقع برامج فرط الحركة و تشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 13(44)، 167-207.
- الموسى، ناصر. (2012). *مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل الى الدمج*. دار القلم للنشر والتوزيع.

وزارة التعليم. (2017). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة للعام الجامعي 1436-1437هـ*. المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم. (2021). *المساواة في التعليم للطلاب ذوي الإعاقة*. تم استرجاعه من: <https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/pages/peoplewithspecialneeds.aspx>

Aedarose, A. (2016). The Department of Special Education in both the Canadian state of Ontario and the Australian state of Victoria, and the possibility of benefiting from them in Egypt (in Arabic). *Collage of Education Journal*, 27(107), 47-192. <https://doi.org/10.12816/0033650>.

Ali, N. (2002). A proposed vision for the development of education in Kingdom of Saudi Arabia in the light of total quality standards (in Arabic). *Arab Center for Education and Development*, 8(27), 203-274.

Ajlouni, B. (2019). *Degree of Availability of the Requirements of Total Quality Standards in Special Education Centers in the North Region of the Hashemite Kingdom of Jordan* (in Arabic) [Master Thesis]. Al Albayt University.

Al-Ajmi, N., & Al-Mutairi, A. (2018). The Reality of Quality Standards in Institutes and Programs for students with disability Education (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 6(23) 139-190.

Al-Buraqi, F., & Al-Saqr, A. (2018). Obstacles facing school leaders in activating special education programs attached to public schools at Al-Kharj Governorate in the light of total quality management standards (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, 34(5), 632-675.

Beamish, W., & Bryer, F. (1999). Programme quality in Australian early special education: An example of participatory action research. *Child: Care, Health and Development*, 25(6), 457-472.

Daghestani, M. (1428 AH - 4-26-28). *Educational leadership of the school in light of the concepts of total quality* (in Arabic) [Working paper presented]. The 12th Meeting of Educational Supervision. The General Administration of Education in Al-Madinah Al-Munawwarah Region.

Escarpio, R (2008). Foundations of Special Education Leadership Administration, Assessment, Placement, and the Law. *Journal of*

- Educational Administration*, 46(1), 127 -129.
- Frost, L. A., & Kersten, T. (2011). The role of the elementary principal in the instructional leadership of special education. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(2), 1-21.
- Al-Jaradih, M., & Al-Farsiyya, S. (2015). Requirements of quality application in administrative work in the public directorates of education (in Arabic). *Educational Journal, Kuwait University*, 29(116), 323-365.
- Al-Jalamdah, F. (2019). *Administration and supervision in special education in the light of total quality standards* (in Arabic) (3rd ed.). Dar Al Masirah.
- Hariri, N. H. (2019). The Problems Encountered by the School Leaders in the Inclusion Schools in the Northern Borders Area (in Arabic). *Journal of the College of Education, Al-Azhar University*, 181(3), 91-145.
- He, W., & Watson, S. (2014). Designing a field experience tracking system in the area of special education. *Campus-Wide Information Systems*, 31(5), 290-303. <https://doi.org/10.1108/cwis-07-2013-0028>.
- AlGhalilat, A., & Smadi, J. (2015). Developing Quality Standards for Inclusive Education and Inspecting its Degree of Applicability on the Programs Offered in Jordan (in Arabic). *Studies: Educational Sciences*, 42(3), 963-982.
- General Administration of Education in Jeddah (2022). *Total Quality Management*. from: <https://edu.moe.gov.sa/jeddah/Departments/GeneralManager/Pages/TotalQualityDepartment.aspx>
- Guili, M. (2002). *Educational Studies in the Twenty-First Century* (in Arabic) (2ed ed.) Dar Qubaa for Donia Printing and Publishing.
- Ministry of Education. (2017). *Organizational guide for special education*. Kingdom of Saudi Arabia.
- Ministry of Education. (2021). *Equality in Education for Students with Disabilities*. Retrieved From: <https://moe.gov.sa/en/education/generaleducation/pages/peoplewithspecialneeds.aspx>.
- Mostafa, W. (2020). Requirements for the reform of special education schools in light of some total quality indicators (in Arabic). *Journal of Research in Education and Psychology*, 35(4), 311-366. <https://doi.org/10.1108/jrep-07-2019-0028>.

org/10.21608/mathj.2020.120291

- Al-Mousa, N. (2012). *The march of special education in the Kingdom of Saudi Arabia from segregation to integration* (in Arabic). Dar Al Qalam for Publishing and Distribution.
- Al-Mutairi, A. (2021). Evaluation of the reality of hyperactivity and attention deficit hyperactivity disorder programs in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of quality control indicators (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 13(44) 167-207.
- Mukhopadhyay, M. (2020). *Total quality management in education*. SAGE Publications Pvt. Limited.
- Oakes, T. (1999). *A Guide to Organizations Involved with Licensing and Certification of Teachers and Accreditation of Teacher Education Programs*. ERIC Digest.
- Obeidat, T., Abd al-Haq, K., & Adas, A. (2020). *Scientific research (its concept, tools and methods)* (in Arabic). (19th ed.). Amman: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.
- Obiakor, F. E., Rotatori, A. F., & Burkhardt, S. A. & Burkhardt, S. (2007). *Current perspectives in special education administration*. Amsterdam: Elsevier JAI.
- Qawasmeh, K. A. (2016). Evaluation of programs and services provided to children with autism spectrum disorder in special education centers in the light of international standards in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Education Journal, Al-Azhar*, 35(171 p.4), 189-229.
- Al-Qarawi, H., & Aoun, W. (2017). Obstacles to the application of total quality management in the Intellectual Impediment Center in Riyadh (in Arabic). *The World of Education Journal*, 18(57), 1-57.
- Al-Rashidi, S. (2016). Administrative Empowerment for Principals of Special Education Schools and Classes: Concepts, Competencies, Choice, and Problems Facing them (in Arabic). *The Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resource Development*, 17(54), 83 – 104. DOI: 10.12816/0032925.

- Seltzer, M. (2011). The roundabout of special education leadership. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(15), 120-139.
- Al-Shaabani, K. (2008). *Total quality is an entry point for the development of school administration in governmental Mainstreaming schools in its three stages in Jeddah Governorate* (in Arabic) [Master Thesis]. Umm Al-Qura University.
- Al-Sulaiman, Z., & Al-Habeeb, A. (2017). The Requirements to Improve the Performance of the Scholastic Leaderships in the Light of the Scholastic Leadership Standards of the Learning Evaluation Body in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Educational and Humanities Sciences*, 35, 183-199.
- Tahira, M., Slaeem, R., & Haider, G. (2020). Government special education's principals' perceptions about total quality management (TQM in education): A qualitative research. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 149-163.
- Wakeman, S., Browder, D., Flowers, C., & Ahlgrim-Dezell, L. (2006). Principals' knowledge of fundamental and current issues in special education. *Nassp Bulletin*, 90(2), 153-174.
- Al-Zahrani, A., & Arafa, A. (2021). Developing special education programs in the Kingdom of Saudi Arabia according to the Kingdom's Vision 2030 (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 1(24), 229-280

Requirements for Developing of Special Education Institutes and Programs in Light of Total Quality Management Standards

Dr. Arwa S. Alaqeel

College of Education - Al-Jouf University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

Objectives: This study aimed to identify the requirements for developing special education institutes and programs in light of total quality management standards (TQM), and to identify the most significant challenges facing the development of the administration of special education in light of (TQM).

Methodology: The researcher used the descriptive approach, and designed a questionnaire as data collection tool. The study population consisted of all 92 principals of special education institutes and programs in Al-Jouf region.

Results: The study concluded that the requirements of developing the administration of special education institutes and programs in the light of (TQM) obtained highly agree. The challenges facing the development of the administration of special education institutes and programs in the light of (TQM) obtained moderately agree.

Conclusion: Results also indicated that there were statistically differences in the responses of the study personnel towards the requirements in favor of those who completed 1-3 courses.

Key words: Special education services, School administration, Special education administration, Integration programs, Al-Jouf region.

¹ Associate Professor, Department of Special Education. e-mail: asaqeel@ju.edu.sa

- Submitted 8/1/2023, Accepted 30/3/2023.

د. أروى صالح العقيل. حاصله على الدكتوراه في صعوبات التعلم من جامعة الملك سعود، 2020. الاهتمامات البحثية: تشخيص صعوبات التعلم، القياس المبني على المنهج، تطوير برامج التربية الخاصة، التطوير المهني للمعلمين في التربية الخاصة، معايير الجودة التربوية.

للاستشهاد

العقيل، أروى صالح. (2026). متطلبات تطوير معاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. *المجلة التربوية*، 40(158)، 271-304.
<http://doi.org/10.34120/joe.v40i158.185>

To Cite

Alaqueel, A. S. (2026). Requirements for Developing of Special Education Institutes and Programs in Light of Total Quality Management Standards. *The Educational Journal*, 40(158), 271-304.
<http://doi.org/10.34120/joe.v40i158.185>

THE EDUCATIONAL JOURNAL

A refereed Academic Quarterly, Published by the Academic Publication Council - University of Kuwait

Issue No. 158

Requirements for Developing of Special Education Institutes and Programs in Light of Total Quality Management Standards

Dr. Arwa S. Alaqeel

University
of Kuwait

Academic
Publication Council



جامعة الكويت
KUWAIT UNIVERSITY

ISSN: 1029 - 810 X

Online ISSN: 3005-6292

Issue No. 158 Vol. 40

Ramadan 1447 - March 2026