المملكة العربية السعودية
وزارة التعلم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية -مكة المكرمة
قسم المناهج و طرق التدريس

مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

إعداد الطالبة

منال بنت عمار علي قادي

إشراف

د/ هالة بنت طه بخش

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

بحث مكمل لمطالب الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس

الفصل الدراسي الأول

لعام ١٤٢٨ هـ

مستخلص الدراسة :

عنوان الدراسة :ما مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية -البنات- جامعة أم القرى.

وقد وضعت الباحثة عددا من التساؤلات وهي كالتالي :

- ما درجة التوافق بين برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأقسام المشاركة في برنامج الإعداد التربوي ودرجة تطبيقها لمعاير الجودة؟
- ما أهم الصعوبات المتوقعة في تطبيق معايير الجودة في برنامج الإعداد التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة على تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها استخدمت الباحثة استبانه مكونة من (٣٦) فقرة تم عرضها وتحكيمها من قبل المختصين في مجال تدريس برنامج الإعداد التربوي وقياس ثباتها باستخدام معامل الفاكرونباخ Alphacronpach بثبات قدره ٠.٨٤ وتم توزيع الاستبانة على عينة عددها(٧٦) فرداً.

وكانت ابرز النتائج في هذه الدراسة ما يلي :

١. لا يقدم البرنامج للطالب المعلم المفاهيم والنظريات والمهارات التي تدعم إعداده كمعلم.
٢. لا يسهم محتوى مقررات البرنامج بالشكل الأساسي الضروري لإعداد الطالب المعلم .
٣. ضعف متابعة البرنامج لجميع عناصره وتقييم هذه العناصر لعدم وجود نظام إداري رقابي لمراجعة خطط البرنامج وأهدافه وتجديدها .
٤. ضعف تعاون برنامج الإعداد التربوي مع الأقسام المشاركة فيه والتعليم العام.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (< ٠.٠٥) بين الأقسام المشاركة في البرنامج(المناهج وطرق التدريس، علم النفس، التربية الإسلامية، الإدارة التربوية والتخطيط) في تطبيق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وقد أوصت و اقترحت الباحثة ما يلي :

١. تبني المعايير المقترحة في الرسالة كأداة للتقييم الذاتي لبرامج إعداد المعلمين في كليات التربية .
٢. ضرورة إنشاء وحدة تنظيمية مستقلة تكون مهمتها الأساسية ضمان جودة التعليم في برنامج الإعداد التربوي وتعمل على مراقبة البرنامج وجميع عناصره .
٣. التحديث الدوري لأهداف ومقررات البرنامج في ضوء المستجدات والتغيرات العالمية.
٤. تقترح الباحثة إنشاء موقع على الشبكة العنكبوتية خاص بإعداد إحصائيات وتقارير عن برنامج الإعداد التربوي ومعلومات متنوعة عن البرنامج.

Abstract

The title of the study: the compatibility of the educational preparation program standards with the standers of total quality and difficulties of application, from the views of the faculty members in the Faculty of Education at the University of Umm AL-Qura .

Objectives of the study:

What degree of compatibility between the educational preparation program with the standers of the total quality from the views of the faculty members?

• Is there a statistically significant difference between sections of the educational preparation program in the educational preparation and the standers of total quality?

• What are the most important accomplishments and difficulties impeding the application of total quality standards in the educational preparation from the views of faculty members?

Method of the Study and the tool for collecting data:

The researcher used descriptive curriculum and she designed an instrument (Questionnaire) to answer the questions of the study and achieve their goals it contain (٣٦) sentences are divided in two parts ,the first part was about the quality standards to be met by the educational preparation and the second part comprises the difficulties faced by faculty members and hinder the application of the standards was presented arbitration and resolution of a number of specialists in the educational program teaching preparation and measurement using a fixity Alphacronpach steadfastly ability ٠.٨٤ resolution has been distributed to a sample of (٧٦) used researcher expense Recurrences and percentages and averages to the first question and the second question has been used test unilateral variance analysis (ANOVA) to determine the differences between the degree of application of standards between sections participation in the educational preparation.

Results:

١- That the content does not contribute adequately necessary infrastructure to prepare the student teacher.

٢- Weakness in the follow-up program for all components and evaluate these elements to the lack of an administrative control to review plans and objectives of the program and renovation.

٣- Twice in cooperation with the educational preparation sections participation and public education.

٤- No statistically significant differences at the level of moral (> ٠.٠٥) between the departments participating in the program (the curricula and teaching methods, psychology, Islamic education, management and planning) in the overall application of quality standards from the standpoint of the faculty members.

Recommendations:

١- Adoption criteria proposed in the study as a self-evaluation of teacher education programs in colleges of education.

٢- the need to establish a separate organizational unit whose main task will be to ensure the quality of education in preparing the educational program works to monitor the program and all its components.

٣- periodic updating of the goals and program decisions in the light of developments and global changes.

٤- Adoption of standards and clear indicators and global program to assess the quality of educational preparation.

الإهداء

إلى والدي الغالي ووالدتي رحمها الله . . . .

إلى إخوتي وأخواتي . . .

اهدي هذا البحث العلمي المتواضع . . .

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً يليق بجلال وجهه العظيم وسلطانه، شكراً وامتناناً بجزيل فضله ووافر إحسانه، على ما انعم به علي من القدرة على إتمام هذه الدراسة، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى اله وصحبه أجمعين.

ثم أتقدم بجزيل الشكر لجامعة أم القرى ثم كلية التربية وقسم المناهج، وجميع أعضاء هيئة التدريس وكل من ساهم في تقديم المساعدة لي لإتمام هذه الدراسة متمثلة في رئيس القسم الدكتور/ صالح محمد السيف، وسكرتير القسم الأستاذ /حمزة فلمبان.

واخص بالشكر والتقدير الدكتورة/هالة بنت طه بخش، التي شرفتني بالإشراف على هذه الرسالة، والتي لم تدّخر في مساعدتي جهداً، ولم تضق بكثرة ترددي عليها ذرعاً، رغم كثرة أعبائها، فقد كانت لتوجيهاتها السديدة وغزارة علمها ورجاحة آراءها، بالغ الأثر في إتمام هذه الرسالة، فلها مني جزيل الشكر والتقدير.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى جميع الأساتذة الذين تفضلوا بتحكيم خطة وأداة الدراسة واخص بالشكر منهم الأستاذ الدكتور/إبراهيم محمود فلاتة، والدكتور/ فوزي صالح بنجر، و الأستاذ الدكتور/عبداللطيف حسن فرج الذي كان له دور كبير في دعم وتأييد هذه الرسالة، وكذلك الدكتورة/ حياة محمد الحربي رئيسة قسم الجودة بجامعة أم القرى كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر إلى الأستاذة الفاضلة أشواق العفيف المسؤولة الإحصائية بالمركز الإحصائي بجامعة أم القرى لآرائها التي ساعدتني كثيراً.وأتوجه بالشكر إلى سعادة المناقشين واشكرهم لما بذلوه من جهد وعون لإظهار هذه الرسالة على أكمل وجه وهما الأستاذ الدكتور/ إبراهيم محمود فلاتة و الدكتورة/خديجة محمد سعيد جان، وأخيرا أدين بالشكر والعرفان لجميع أفراد عائلتي الكريمة وخاصة والدي العزيز أمد الله في عمره، والشكر موصول لكل من مد لي يد العون والتشجيع لإتمام هذه الدراسة وكل من لم يسعني ذكر اسمه الكريم فجزاهم الله جميعا خير الجزاء

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
مستخلص الرسالة	أ
Abstract	ب
الإهداء.	ج
الشكر والتقدير.	د
قائمة المحتويات.	هـ -و-ز
قائمة الجداول.	ز-ح
قائمة الأشكال.	ح
قائمة المخططات البيانية.	ط
قائمة الملاحق.	ط
الفصل الأول: المدخل إلى الدراسة	
المقدمة	١
تمهيد	٦
مشكلة الدراسة	٦
تساؤلات الدراسة .	٧
أهداف الدراسة.	٧- ٨
أهمية الدراسة.	٨-٩
حدود الدراسة .	١٠
مصطلحات الدراسة .	١٠
الفصل الثاني :أدبيات الدراسة	
الإطار النظري	
تمهيد	١٣
المبحث الأول :الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية.	١٤
أ- تعريف مفهوم الجودة الشاملة quality Concept of total	١٥

تابع قائمة المحتويات

ب- تعريف مفهوم إدارة الجودة الشاملةTotal Quality Management .	١٩
ج-أبعاد الجودة Dimensions of the Quality.	٢١
د- ضمان الجودة Quality Assurance.	٢٨
ه- مراحل تطبيق الجودة.	٢٩
و- مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم.	٣١
ز- فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم.	٣٢
ح- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.	٣٣
ط-الخطوات الضرورية لتحقيق نظام إدارة الجودة في العملية التعليمية	٣٥
ي-الاتجاهات العالمية الحديثة في تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وإعداد المعلم .	٣٦
ك- الركائز الأساسية التي تقوم عليها فلسفة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وإعداد المعلم .	٤١
المبحث الثاني: مقارنة بين أهداف كلية التربية والجودة الشاملة .	٤٣
أ- أهداف كلية التربية .	٤٣
ب- أهداف إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي .	٤٥
ج- التوافق بين أهداف الجودة الشاملة مع أهداف كلية التربية.	٤٦
المبحث الثالث:برنامج إعداد المعلمين بجامعة ام القرى	٤٧
تمهيد	٤٧
أ- مفهوم الإعداد التربوي للمعلمين	٤٩
ب- مفهوم برامج إعداد المعلمين	٥٠
ج- عناصر برامج الإعداد التربوي .	٥٠
د- الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلم	٥٧
هـ - اتجاهات برامج الإعداد التربوي في المملكة العربية السعودية	٦٠
و- قواعد عامة تنفيذية في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى.	٦٧
ز- محتويات برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى.	٦٩
ح- معايير الجودة الشاملة في برامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى .	٧٠
ثانيا :الدراسات السابقة	٧٥
التعليق على الدراسات السابقة	٨٦

تابع قائمة المحتويات

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة	
- منهج الدراسة.	٨٨
- مجتمع الدراسة.	٨٨
- عينة الدراسة وخصائصها	٨٨
- أداة الدراسة.	٨٩
- تطبيق الدراسة	٩٥
- المعالجة الإحصائية.	٩٧
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها	٩٨
الفصل الخامس: مستخلص النتائج والتوصيات والمقترحات	
- مستخلص نتائج الدراسة	١٢٢
- التوصيات.	١٢٦
- المقترحات	١٢٨
المصادر و المراجع العربية	١٣٠
أدلة ومواقع انترنت	١٤٠
المراجع الأجنبية	١٤١
الملاحق	

قائمة الجداول

عنوان الجدول	الصفحة
جدول (١) محتويات برنامج الإعداد التربوي والساعات المخصصة للمقررات	٦٨
جدول(٢)، توزيع عينة الدراسة على الأقسام الأربعة المشاركة في برنامج الإعداد التربوي	٨٩
جدول رقم (٣)، معاملات الثبات الفا كرونباخ Alphacronpach لكل محور من محاور الاستابنة	٩٥
جدول(٤)، العدد الفعلي للعينة و ما تم توزيعه من استبانات و ما تم استبعاده و ما تم فقده وما تم فحصه	٩٦

تابع قائمة الجداول

جدول (٥)، التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول محور أهداف وغايات البرنامج مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية	١٠٠
جدول (٦)، التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول محور مقررات البرنامج ومتطلباته مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية	١٠٣
جدول (٧)، التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول محور التدريبات والأنشطة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية	١٠٥
جدول (٨)، التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول محور التقييم والقياس مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية	١٠٧
جدول (٩)، التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول محور التقنية والمعلومات مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية	١٠٩
جدول (١٠)، التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول إدارة البرنامج ومصادره مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية	١١١
جدول (١١)، التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول محور تحسين البرنامج ومصادره مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية	١١٣
جدول (١٢)، الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية لمحاور الاستبانة	١١٤
جدول (١٣)، الأقسام المشاركة في برنامج الإعداد التربوي وعدد الاستبانات التي وزعت ومتوسطات لمحاور الاستابنة والانحراف المعياري	١١٦
جدول (١٤)، يوضح اختبار ليفنز للتجانس	١١٦
جدول (١٥)، يوضح تحليل التباين الأحادي أنوفا ANOVA لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة باختلاف القسم	١١٦
جدول (١٦)، يوضح التكرارات والنسب المئوية وترتيب العبارة من حيث المتوسطات تنازليا للاستجابة عينة الدراسة حول الصعوبات التي تعيق تطبيق الجودة في برنامج الإعداد التربوي	١١٨

قائمة الأشكال

عنوان الشكل	الصفحة
شكل (١) منظومة الجودة الشاملة في التعليم من تصميم الباحثة	٢٤
شكل (٢) تتابع مراحل الجودة الشاملة وتطبيقها من تصميم الباحثة	٣١

قائمة المخططات البيانية

عنوان التخطيط	الصفحة
تخطيط (١) ، العلاقة بين عبارات المحور الأول و متوسطاته	١٠٠
تخطيط (٢)، العلاقة بين عبارات المحور الثاني و متوسطاته	١٠٣
تخطيط (٣)، العلاقة بين عبارات المحور الثالث و متوسطاته	١٠٥
تخطيط (٤) ،العلاقة بين عبارات المحور الثاني و متوسطاته	١٠٨
تخطيط (٥) ، العلاقة بين عبارات المحور الخامس و متوسطاته	١١٠
تخطيط (٦)، العلاقة بين عبارات المحور السادس و متوسطاته	١١١
تخطيط (٧)، العلاقة بين عبارات المحور السابع و متوسطاته	١١٣
تخطيط (٨)، العلاقة بين محاور الاستبانة مع المتوسطات	١١٥
تخطيط (٩) ، العلاقة بين الصعوبات وقيمة المتوسطات	١١٩

قائمة الملاحق

عنوان الملحق	الصفحة
معايير ولاية كاليفورنيا	١٤٥
الاستبانة في صورتها الأولية	١٤٦
الاستبانة في صورتها النهائية	١٤٧
خطاب عميد كلية التربية لرؤساء الأقسام في كلية التربية	١٤٨
أسماء السادة محكمين الأداة	١٤٩
خطاب إفادة بعدم إجراء الدراسة من قبل	١٥٠

الفصل الأول

- المقـــــدمـــــــة
- مشـــكلة الدراســـة
- تســـاؤلات الدراسة
- أهـــداف الدراســـة
- أهمـــية الدراســـة
- حدود الدراســـــة
- مصطلحات الدراسة

المقدمة :

يواجه التعليم في العالم العربي- في القرن الحادي والعشرين- جملة من التحديات والتغيرات الهامة، أبرزها : طغيان العولمة، انتشار المعرفة عبر الوسائل التكنولوجية، وشبكات الاتصال العالمية (الانترنت)، إدارة الجودة وغيرها، وتجد مؤسسات إعداد المعلم أمام هذه التحديات أنها بحاجة ماسة لمواكبة التطور الهائل عن طريق تشخيص الواقع، والتخطيط للمستقبل من خلال وضع معايير حديثة تؤدي إلى مواجهة متطلبات القرن القادم بمستجداته.

وإذا كان التعليم وسيلتنا لإعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة، فان المعلم يعد احد المداخل الأساسية لمدخلات العملية التعليمية، لما يقوم به من دور كبير في نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق وجودها في تطوير الحياة للأفضل، ويتوقف ذلك بالدرجة الأولى على نوع الإعداد الذي تلقاه قبل الخدمة ومستوى ذلك الإعداد، وكذلك على جودة التدريب الذي يتلقاه أثناء الخدمة، ومن ثم فالمعلم الجيد شرط أساسي ومقوم ضروري لتطوير التعليم وتحديثه لمواكبة العصر واستشراف المستقبل وتوقع تحدياته .

ويؤكد ذلك (إبراهيم ،٢٠٠٣،ص ١٣) أنه قد أصبح من الضروري عدم التهاون في إعداد المعلم الذي يُعد مفتاحا لكل تطوير لان أي جهود تبذل لتحسين أي جانب من جوانب العملية التربوية لا يمكن أن تؤدي إلى التقدم المنشود ما لم تبدأ بإعداد المعلم.وطالما أن المعلم هو المدخل الأساس في أية عملية تعليمية، فإن الأمر

يتطلب التحسين المستمر لكافة جوانب نظام إعداد المعلم بصفة عامة، ولتحقيق ذلك يجب أن يعد المعلم إعدادا شاملا ليواكب كل هذه التغيرات، ومن هنا تزايد الاهتمام بتطوير نظام إعداد المعلم يوماً بعد يوم.

يعتبر شعار (المعلم هو محور الإصلاح في المدارس) في كثير من الدول الصناعية في السبعينيات والثمانينيات في القرن الماضي كما ورد في الكتاب السنوي للتربية والتعليم، يونسكو –باريس، ١٩٨٨:

- نجد أن وثيقة إصلاح التعليم في فرنسا تنص على أن " التحسين في مستوى التدريب المهني للمدرسين هو مبدأ مشروط لتحسن النظام التعليمي .
- يشير المجلس القومي للتدريب والبحث التربوي في الهند إلى أن نجاح أي بناء تعليمي يعتمد على جودة المعلم والذي يعتمد بدوره على جودة برامج الإعداد.
- يشير المجلس القومي للتعليم والتدريب في الولايات المتحدة إلى وجود علاقة قوية بين جودة النظام التعليمي وجودة المعلمين.

مما سبق يتضح الاهتمام العالمي بجودة إعداد المعلمين والتي تعد مطلباً أساسياً ويذكر (النبوي،١٩٩٥، ص٣١٣) أن الجودة تأتي كاتجاه تطويري معاصر لتمثل إطاراً محورياً في معظم دول العالم في مجالاتها اليوم، لتقويم الأداء الجامعي وتطويره، ويرجع ذلك إلى الأزمة التي تعيشها الجامعات نتيجة لضعف قدرتها على

الاستجابة السريعة والمتلاحقة للمتغيرات المجتمعية العالمية، والتحديات المطلوبة للتنمية، التي تسعي إلى تغير طريقة تعامل الجامعة مع مشكلات المجتمع بصورة تحقق لها الفاعلية والكفاية، وفي ذلك يذكر كلا من (بون وجريجز Boon&Jerjez، ١٩٩٥، ص٩) أن العصر الحالي يكاد يوسم بعصر الجودة Quality، ولا غرابة في ذلك فقد تشبع العصر بأحدث الاكتشافات والمخترعات العلمية، كما وصلت التقنية ذروتها، وتعددت مصادر المعلومات ووسائل الإعلام، وهذا الكم الهائل من المعلومات والتطوير التقني في كافة نواحي الحياة جعل أهمية التركيز على جودة المعلومة، والمنتج، والأداء، والإنتاجية في العمل ضرورة تفرضها روح العصر.

تعتبر كليات التربية مكاناً أساسياً لإعداد المعلم، لذا أصبح تطويرها أمراً ضرورياً، وذلك لمواجهة التغيرات الاقتصادية المصاحبة للتقدم العلمي والتكنولوجي، فكان لزاما مراجعة ما تقدمه من أهداف ومحتوى حتى يؤدي إلى إعداد خريجين على درجة عالية من الجودة تمكنهم من استيعاب تكنولوجيا العصر شديدة التعقيد وسريعة التغير وسيكون من الضروري للمعلمين ونظم الإعداد تأكيد الاكتساب المنظم للمهارات وتحسين المهارات الموجودة .

وللإعداد الجيد للمعلم وفقاً لمتطلبات العصر وجب على التعليم العالي تطوير برامجه ومتابعة تقويمها بشكل دائم لأن عملية التطوير النوعي لمؤسسات التعليم العالي وبرامجه عملية معقدة وقد ظهر اتجاه تطويري معاصر يعرف بالجودة

الشاملة في التعليم ويهدف هذا الاتجاه إلى تقويم الأداء الجامعي وتطويره كما ذكر(الحكمي ، ٢٠٠٢،ص ٢٢-٢٤):

" إن عملية تطوير الأداء الجامعي عملية متداخلة تنطوي على الكثير من القرارات الصعبة وتتطلب الكثير من الموارد البشرية والمادية وتستغرق زمناً غير قصير ولذلك فإن تنظيمها وتسييرها في مراحلها المعقدة ليس بالأمر السهل ويعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتقنياتها من بين التصورات والآليات التي أدخلت حديثاً إلى الميدان التربوي والى ميدان المناهج تحديداً بقصد الارتقاء بعملية التطوير النوعي ويقوم هذا المفهوم في الأساس على جملة من المبادئ التي تسعى إلى تحقيق الجودة في المخرجات من خلال جودة العمليات والذي يعتمد على منظومة عمل متكاملة يتم رفع كفاءتها بحيث تصبح جودة المخرجات أمرا طبيعياً ناتجاً عن جودة الأساليب المستخدمة في التطوير النوعي للبرامج التربوية وتحقيق أفضل مستوى من مخرجات هذه البرامج"

إذن فإن إدخال مصطلح الجودة ومعاييرها ضمن خطوات تنفيذ البرامج الأكاديمية أصبح ضرورة وأمر لا بد منه كما وضح (أبو فارة ،٢٠٠٤ ، ص١):

"إ ن مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة قد تسلسلت في تنفيذ مراحل الجودة المختلفة حتى بلغت ووصلت الآن إلى تطبيقات إدارة الجودة الشاملة،وتحاول مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية أن تحذو حذو تلك المؤسسات الرائدة و أن تحاكيها في بعض المجالات، وأن تكيّف خبراتها وتجاربها في تطبيقات جودة التعليم الجامعي العالي في مجالات أخرى، وتراعي مؤسسات التعليم العالي العربية والإسلامية عدم النقل الكامل لتجارب الآخرين، بل تحوير وتكييف هذه التجارب بما ينسجم مع البيئة العربية والإسلامية وإمكاناتها. ،وهنا لا بدّ من التأكيد على أن مؤسسات التعليم العالي العربية لا تستطيع أن تطبق مباشرة منهج إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management (TQM) دون المرور بالمراحل التي تسبقها وتؤسس لتطبيقها تطبيقاً فاعلاً وكاملاً وسليماً.وإن المرحلة الأساسية التي تسبق تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة هي مرحلة ضمان الجودة Quality Assurance."

ويتضح لنا من الاعتبارات السابقة أنه لا يمكن اعتبار ثقافة الجودة مجرد رفاهية يمكن إهمالها دون عواقب بل لقد أضحت هذه الثقافة من مستلزمات الانتماء إلى عالم اليوم في التطوير والتنافسية، ولعله من المناسب في هذا المجال أنه في خلال السنوات الماضية أصبحت مؤسسات التعليم العالي الحريصة على تقدمها تعهد إلى معايير جمعيات عالمية لتقويم الخطط والبرامج والمناهج ومقارنتها بما يدرس في الجامعات العريقة وتحديد جوانب الضعف لتلافيها وتعديلها.وتسمى هذه العملية بتحقيق معايير الجودة الشاملة.

وقد بدأت مؤسسات التعليم العالي في عدد من الدول العربية مثل فلسطين والأردن ولبنان والإمارات وقطر ببذل جهودا كبيرة من أجل تطبيق منهج ضمان الجودة سعياً منها للوصول إلى منهج إدارة الجودة الشاملة والحصول على درجة الاعتماد الأكاديمي كما ذكر (أبو فارة ،٢٠٠٤)، وينبغي على جامعة أم القرى أن تبدأ بهذه الخطوة و يمكننا التأكيد على أن تقييم برنامج الإعداد التربوي ووضعه في دائرة معايير الجودة الشاملة قد أصبح ضرورة لتحسين وتطوير العملية التعليمية في هذا الصرح العلمي العظيم في البلد العظيم.

تمهيد

منذ سنوات و مؤسسات إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية تواجه الكثير من النقد حول مخرجاتها و برامجها التعليمية والتربوية، وذلك بسبب الشكوى من أداء المعلم في واقعنا التعليمي، و في اعتقاد الكثيرين أن المعلمين لم يؤهلوا بالشكل الملائم و الجيد للقيام بدورهم المطلوب منهم في دفع عجلة التعليم إلى الأمام،ولكن ماذا لو تتبعنا جذور المشكلة وسلطنا الضوء على البرنامج الخاص بإعداد المعلم وتأهيله (برنامج الإعداد التربوي)، و مما ذكرته الكثير من الدراسات و الأبحاث المتعلقة بإعداد المعلم في الوطن العربي و في المملكة العربية السعودية مثل دراسة السيد(٢٠٠٦)، ودراسة المطرودي(٢٠٠٣) و دراسة الصائغ (٢٠٠٣) والتي تتعلق بتقويم برامج الإعداد التربوي وتحسين هذه البرامج، وكذلك ما لمسته الباحثة من تجربتها الشخصية كطالبة في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، لاحظت وجود مشكلة تكمن في نوعية البرامج المتبعة وطرائق تطبيقها و تقييم مخرجاتها.

مشكلة الدراسة:

ترى الباحثة أن عملية التقويم لبرنامج الإعداد التربوي يجب أن تُقارن مع معايير الجودة الشاملة العالمية، وبما أن جامعة أم القرى من المؤسسات التعليمية الرائدة في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، فمن واجب الجامعة أن تتحقق

من مدى التزام برامجها بمعايير الجودة الشاملة بوجه عام وبرنامج الإعداد التربوي بوجه خاص.

تساؤلات الدراسة:

يمكن تحديد تساؤلات الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة واهم صعوبات التطبيق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى

وتعد هذه المرحلة هي الأولى في تطبيق الجودة ولا يمكن القفز مباشرة إلى تحقيق الجودة في البرنامج دون الاهتمام بمرحلة التقويم حتى تكون هناك ركائز ثابتة يبنى عليها برنامج إعداد المعلمات .

و يتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

- ما درجة التوافق بين برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأقسام المشاركة في البرنامج ودرجة تطبيقهم لمعاير الجودة.
- ما هي أهم الصعوبات المتوقعة والتي تعيق تطبيق معايير الجودة في برنامج الإعداد التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أهداف الدراسة :

- التعرف على معايير الجودة الواجب توفرها في مقررات برنامج الإعداد التربوي.
- التحقق من درجة التوافق بين برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- المقارنة بين الأقسام المشاركة في البرنامج من حيث درجة تطبيقها لمعايير الجودة.
- التعرف على أهم الصعوبات المتوقعة والتي تعيق تطبيق معايير الجودة في برنامج الإعداد التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة:

يعتبر اعتماد معايير لتقويم جودة البرامج التعليمية بكافة مدخلاتها ومخرجاتها للتمكن من إعداد صورة واضحة عن واقع البرامج وسبل تطويره وتحسينه، من الأمور المهمة لتحقيق الإصلاح التعليمي ولاستمرار النظام التعليمي وبقائه في عصر تزداد فيه المنافسة لتحقيق الأداء المتميز في الخدمة التعليمية، وبما أن كليات التربية تعنى بإعداد العنصر البشري (المعلم) الذي يقع على كاهله إعداد الأجيال وهي مهمة تؤثر بشكل ملحوظ في المجتمع وتطويره، جاءت هذه الدراسة لتقارن معايير الجودة الشاملة العالمية الواجب مراعاتها في برنامج إعداد المعلم مع المعايير

المطبقة في برنامج الإعداد التربوي بدءاً من أهداف البرنامج ومدى مناسبتها ومروراً بالمحتوى، وطرائق التدريس وأعضاء الهيئة التدريسية واحتياجات البرنامج وانتهاء بنظام التقويم ويمكن القول بأن أهمية الدراسة الحالية : مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة واهم صعوبات التطبيق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى تتركز حول التالي :

- التعريف بمتطلبات وأهمية تطبيق الجودة الشاملة في برنامج الإعداد التربوي.
- تعتبر مرحلة تقويم البرنامج مرحلة أساسية لتحقيق الجودة في النظام التعليمي الخاص ببرنامج الإعداد التربوي.
- رصد جوانب القوة وجوانب الضعف في نظام التعليم في برنامج الإعداد التربوي من منظور ضمان جودة التعليم، وتقديم المقترحات التي تعزز نقاط القوة وتتغلب على نقاط الضعف

وكذلك فإن هذه الدراسة تحلل واقع تطبيق برنامج الإعداد التربوي لمعايير الجودة الشاملة عن طريق :

- إعداد قائمة تتضمن معايير الجودة التي ينبغي توافرها في برنامج الإعداد التربوي، وذلك من حيث أهداف البرنامج ومحتواه.
- مقارنة معايير الجودة مع برنامج الإعداد التربوي .

ومما سبق فإن هذه الدراسة تضع معايير لتحديد كفايات إعداد المعلمات في ضوء الجودة الشاملة حتى يسير برنامج الإعداد التربوي وفق خطة واضحة بمعايير عالمية وعندها يمكننا أن نحقق للمعلمات إعدادا جيدا بمواصفات عالمية.ويمكن لنتائج هذه الدراسة أن تفتح المجال للباحثين لإجراء دراسات مماثلة لتحقيق معايير الجودة في التعليم العالي.

حدود الدراسة :

تنحصر حدود هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس- بكلية التربية للبنات بجامعة أم القرى- في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢٧هـ - ١٤٢٨هـ.

مصطلحات الدراسة :

برنامج الإعداد التربوي: يعرفه (غنيمة ، ١٩٩٦ ،ص ٥٣) بأنه " صناعة أولية للمعلم لكي يزاول مهنة التعليم وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة ويعد فيها الطالب المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة ".

وتعرفه الباحثة على انه: البرنامج المتبع لإعداد المعلمات في جامعة أم القرى ومدته سنة دراسية يتم خلالها دراسة مقررات تربوية تشترك فيها الأقسام التالية (التربية الإسلامية والمقارنة،المناهج وطرائق التدريس،علم النفس،الإدارة التربوية والتخطيط) تنتهي بتربية ميدانية لتؤهل الطالبة المعلمة علمياً وتربوياً وثقافياً.

المعـايير: ويعرفهـا(اردنـيس ،د.ت،،ص ٢٤٣) بأنهـا" هـي التوقعـات التـي يضـعها النـاس لبعضـهم بعض فـي مواقـع اجتماعيـة خاصـة .فهـي تحـدد مسـتوى السـلوكيات الاجتماعية المسموح بها في مواقع معينة".

وعرفهـا (صـبري ،٢٠٠٢ ،ص٥٠٤) بأنهـا " أعلـى مسـتويات الجـودة فـي الأداء والمواصـفات التـي يمكـن الوصـول إليهـا ويـتم علـى أساسـها تقـويم مسـتويات الأداء والمواصفات المختلفة لأي شيء وبالتالي إصدار الحكم عليها "

وتعرف الباحثة المعايير إجرائيا بأنها: أعلى المواصفات لانجاز عمل ما والوصول إلى جودة الأداء والتي يتم على أساسها قياس وتقييم الأداء.

الجـودة الشـاملة : يعرفهـا (بـون وجريجـرز Boon&jerjez،١٩٩٥،ص ١٥) " بأنهـا معيـار للكمـال نقرر عن طريقـه مـا إذا كنـا قد أدينـا مـا عزمنـا عيـه فـي الوقت المحدد وبالكيفية التي قررنا أنها تلائم احتياجات عملائنا.

وتؤيد الباحثة مفهوم الجودة الشاملة عند (النجـار، ١٩٩٩ ،ص ٧٣) بأنـه " أسلوب متكامل يطبق فـي جميـع فروع ومستويات المنطقـة التعليميـة ليوفر للعـاملين وفرق العمل الفرصـة لإشباع حاجـات الطـلاب والمستفيدين من عمليـة التعلم ،أوهـي فعاليـة تحقيق أفضـل خـدمات تعليميـة بحثيـة واستشـارية بأكفأ أسـاليب وأقل تكـاليف وأعلـى جودة ممكنة"

الصعوبات:(صعوبة) مصطلح يشير إلى مدى قدرة مجموعـة من الأفراد علـى إجابـة مفردات (أسئلة) اختبار ما، أو هي نوع من مظاهر العجز للفرد فـي مواجهـة أمر مـا والتي لا تعود إلى أسباب عقلية أو حسية (صبري،٢٠٠٢،ص٣٤٤).

وتعرف الدارسة صعوبات التطبيق بأنها الأمور والأسباب التي تعيق الممارسة العملية الفعلية للمعيار بصورة تامة تتناسب مع معايير الجودة الشاملة.

أعضاء هيئة التدريس: هم الأشخاص(ذكوراً،إناثا) المؤهلون تربوياً وثقافياً وعلمياً لإعداد وتدريب (الطالب/المعلم) في برنامج الإعداد التربوي بكلية التربية فرع البنات.

الأستاذات المتعاونات: هم طالبات الدراسات العليا اللواتي يتطوعن لتدريس الطالبات في برنامج الإعداد التربوي بكلية التربية فرع البنات.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية للدراسة

- **أولا :الإطـــار النـــظـري**
  - **المبحث الأول :الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية.**
  - **المبحث الثاني: مقارنة بين أهداف كلية التربية والجودة الشاملة .**
  - **المبحث الثالث:برنامج إعداد المعلمين بجامعة أم القرى.**
- **ثانيا :الدراسات السابقة**

أولا :الإطار النظري

تمهيد:

يعد إعداد القوى البشرية من الوظائف الأساسية للتعليم الجامعي، وتظهر هنا أهمية الجامعة للمجتمع وللوطن عامة لأنها المؤسسة التربوية القادرة على التأهيل العام والكامل للفرد في شتى النواحي وشتى احتياجات المجتمع ويقول(عيد،١٩٩٧،ص ١٥) : إن التقدم التقني قد أصبح القوة الرئيسة الدافعة التي تكمن خلف التقدم في الإنتاجية، وبالتالي فإن رسالة الجامعة تهدف إلى تثقيف العقل، وتنمية ملكة البحث العلمي ،وتنمية المعرفة بشتى ألوانها وتربية الأجيال وتقويم شخصياتهم التي تهيئ للبلاد القيادة الفكرية وخدمة المجتمع في شتى المجالات.

تواجه النظم التعليمية كما ذكر (فريرFerer، ١٩٩٨،ص ٢٥) في نهاية التسعينات تحدياً كبيراً، هذا التحدي هو تحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية، ولهذا فان التحديات العلمية، والتكنولوجية، والاقتصادية وكذلك المطلب الاجتماعي القوي من اجل تحقيق مدى واسع وكبير للتعليم أجبرت الدول والحكومات على السياسات التعليمية الحالية على التحسين، وكما أكدت الكثير من المؤتمرات الدولية: أن التحدي الرئيسي لنظم التعليم في هذه الأيام ليس فقط تقديم التعليم لكل المواطنين، ولكن التأكيد على أن التعليم يجب أن يقدم بجودة عالية، ومن هنا أصبح من الضروري الاهتمام بالتطوير والتحسين المستمر لنظام إعداد المعلم وتقديم خدمات تعليمية متميزة داخل كليات التربية وترى الباحثة أن أفضل السبل لتحسين

المستوى النوعي للتعليم العام هو الاهتمام بنوعية إعداد المعلمين وتطوير برامج إعدادهم، ومن الوسائل الجيدة نحو تحقيق هذا الهدف، وضع معايير عامة وشاملة للجودة تكون بمثابة الحافز نحو تحسين وتطوير برامج الإعداد وذكر (العتيبي و غالب،١٩٩٦، ص ٩٦) أن الولايات المتحدة الأمريكية قد سبقت دول العالم في وضع معاير لضمان نوعية التعليم الجامعي، وتقويم برامج الجامعات وإجازتها والاعتراف بها والهدف الأساسي من ذلك هو طمأنة الرأي العام بان هذه البرامج ومستوي خريجيها يتسم بالمهارة والكفاءة التي تحقق التطلعات والطموحات في الحصول على موارد بشرية مؤهلة تأهيل عاليا لمزاولة المهنة بنجاح.ومن هنا يتضح ضرورة استخدام معايير للجودة لتطوير برامج إعداد المعلم وفي سبيل تحقيق هذا الهدف يأتي هذا الفصل في ثلاثة مباحث رئيسة هي :

- الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية .
- مقارنة بين أهداف كلية التربية وأهداف الجودة الشاملة.
- برامج إعداد المعلمين.

المبحث الأول:الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية:

يواجه التعليم في السنوات الأخيرة تحديات متنوعة على الصعيد العلمي والتكنولوجي والاقتصادي والاجتماعي وأصبح من الضروري الاهتمام بالتطوير والتحسين المستمر للتعليم وتحسين جودته وتطبيق النظم الحديثة العالمية على النظم التعليمية ويؤكد تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشري(ديلورواخرون

Dilor،١٩٩٨،ص١٧٩) أن تحسين جودة التعليم يتوقف أولاً على تحسين انتقاء المعلمين وجودة تدريبهم والارتفاع بمكانتهم وظروف عملهم فهم في حاجة إلى معرفة مهارات مناسبة وامتلاك خصائص شخصية ورؤى مهنية إذا أريد لهم أن يرتقوا لما يتوقع منهم.

أ-تعريف مفهوم الجودة الشاملة Concept of total quality :

قبل خمسة الآلاف سنة أعلن الملك البابلي "حمورابي " بأن الشخص الذي يبني بيتا يسقط ويقتل ساكنيه سوف يعدم، وجاء التشريع الإسلامي ونهى عن الغش وأمر بإتقان العمل قال صلى الله عليه وسلم " من غشنا فليس منا" [رواه مسلم] (مسلم، ١٩٥٥،ص٥٦٦)، وقول المصطفى " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه"[رواه مسلم] (مسلم ،١٩٥٥،ص٥٦٤)، والإتقان هنا بمعنى الجودة وكانت مراقبة المواصفات والمقاييس من أهم أعمال رجال الحسبة في عصور الإسلام الأولى(الخضير،١٩٩٩،ص ص ٨-٩)، وهذا التعريف القديم للجودة و الذي يدل على الإتقان والمراقبة وفي العصر الحالي يعرف كلا من(بون و جريجز Boon&jerjez،١٩٩٥،ص٣١) الجودة على أنها " معيار أو هدف أو مجموعة من المتطلبات، والجودة هي هدف يمكن قياسه وليس إحساسا مبهما بالصلاحية، أنها جهد متواصل من اجل التطوير وليست درجة محددة للامتياز وهي معيار للكمال نقرر عن طريقه ما إذا كنا قد أدينا ما عزمنا عليه في الوقت المحدد وبالكيفية التي قررنا أنها تلائم احتياجات عملائنا أم لا فإذا كانوا سعداء بالطريقة التي قدمت بها الخدمات والأعمال فيمكن أن نقول أننا حققنا أهداف الجودة "، ويعرفها

(كينـزKearns،١٩٩٤،ص١٨) علـى أنهـا " تحقيـق أهـداف ورغبـات وحاجـات المستفيدين باستمرار "،ويرى (إبراهيم ،٢٠٠٣،ص ٩٦) أن الجودة هي " مقابلة توقعات العميل وتجاوزها إلى أحسن منها، وبالتالي يقوم المستفيد بتحديد ماهية الجودة المطلوبة والتي تلبي رغباته وتحقق رضاه، وهنا يكمن التحدي والصعوبة في إرضاء جميع المستفيدين والذين تختلف أهواءهم ورغباتهم ولهم شخصيات مختلفة وينتمون لطبقات اجتماعية مختلفة"، وتعتبر الجودة في التعليم عند(الرشيد ، ١٩٩٥،ص ٤) هي كل ما يتعلق بكافة السمات والخواص التي تخص المجال التعليمي والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية صياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقع، ويرى (إبراهيم ،٢٠٠٣،ص١٦٦) كذلك أن الجودة تعتبر جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم (هيئة التدريس ،الإدارة التعليمية ،العاملين،..الخ) لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي (طالب ،أم فصل ،أم مدرسة ،أم مرحلة ..الخ) وبما يتناسب مع رغبات المستهلك، وترى الباحثة أن الجودة الشاملة تسعى إلى إعداد الطلاب بسمات معينة تجعلهم قادرين على معايشة التغيير المستمر والتقدم التكنولوجي الهائل بحيث لا ينحصر دورهم فقط في نقل للمعرفة والإصغاء ولكن في التعامل مع هذه المعلومات والاستفادة منها بالقدر الكاف، ويذكر(إبراهيم،مرجع سابق ،ص ص ١٢٤-١٣٠) أن مفهوم الجودة قد انتقل من الصناعة إلى التعليم ومن هنا ظهر لدى

الكثيرين الخلط بين جودة القطاع الصناعي والاقتصادي وبين جودة التعليم وسوف تحاول الباحثة إيضاح هذه الاختلافات:

يختلف القطاع التعليمي للجودة عن الصناعي في أربعة جوانب أساسية هي:

- **الأهداف** :في القطاع الصناعي نجد أن الربح يعتبر مؤشراً شائع الاستخدام لقياس الفاعلية والحكم على مدى تحقيق الأهداف، بينما نجد أن أهداف القطاع التعليمي ليست بهذه البساطة، و هدف كل مؤسسة تعليمية يكون بتزويد الطالب بفرص للتطور في المجالات التالية: المعرفة (والتي تمكننا من الفهم)، والمهارة (والتي تمكننا من العمل)، والتحصيل العلمي وعلى ذلك نجد أن رسالة القطاع التعليمي طويلة نسبياً، وأنه ليس هناك مؤشراً وحيداً (كالربح) والذي نستطيع من خلاله الحكم على مدى فعالية المؤسسة التعليمية في تحقيق الأهداف.
- **العمليات**: نجد أن عملية التعليم والتأهيل تختلف تماماً عن تلك العمليات التي تتم في خطوط التجميع، فهي عملية تفاعلية بين الأساتذة والطلبة، وعلى ذلك فإن الإجراءات التي تتم داخل هذه العمليات لا يمكن ضبطها مسبقاً ، يضاف إلى ذلك أن كلا الطرفان (المعلم والطالب) كائنان بشريان يخضع سلوكهما لحوافز وأهداف مختلفة، وتقلبات عاطفية ولعل ما يزيد الأمر تعقيداً أن سلوك أحد الأطراف هو عادة ما يكون استجابة لفعل الطرف الآخر، الأمر الذي يجعل من الصعب إن لم يكن من المستحيل وضع تعليمات وإجراءات متسلسلة للعملية التعليمية في قاعات الدرس.

- **المدخلات**: تعتبر المدخلات الخاصة بالقطاع التعليمي عرضة للتغيير على خلاف المصانع، فنجد المؤسسات التعليمية لا يمكنها التحكم بجودة المدخلات (الطلاب)

و على الرغم من أن بعض متطلبات الدخول للمؤسسة التعليمية يمكن أن يتم فرضها على المتقدمين إلا أن المؤسسات التعليمية تواجه صعوبة في الحصول على الطلبة المرغوبين ، حيث أن الأداء الأكاديمي السابق هو المعلومة الوحيدة المتاحة أمام المؤسسات التعليمية لاتخاذ القرار الخاص بقبول الطلاب، في حين أن هناك العديد من الجوانب الهامة التي يمكن أن تؤثر في جودة المدخلات والتي لا يمكن تقييمها بسهولة مثل، اتجاهات الطلبة نحو التعليم، مهاراتهم في التفاعل مع الآخرين وغيرها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه على الرغم من التوسع في استخدام مقابلات القبول في العديد من المؤسسات التعليمية إلا أنها لم تثبت فعاليتها في الكشف عن الجوانب السابقة، فالطلبة هم كائنات بشرية، بمعنى أن السلوك الإنساني لا يمكن أن يخضع لمقياس دقيق الأمر الذي يعقد ويزيد من صعوبة قياس جودة الطلبة كمدخلات للنظام التعليمي.

- **المخرجات**: تعتبر من الصعوبة بمكان وضع مقاييس دقيقة لقياس جودة المخرجات في القطاع التعليمي، فبالنسبة للشركات الصناعية نجد أن المخرجات التي تتسم بالجودة هي تلك التي يمكنها إرضاء متطلبات العملاء، أما في المجال التعليمي فهناك العديد من العملاء: الطلبة والآباء والمعلمون وإدارة المؤسسة والشركات والمجتمع ككل.ولذلك فانه من الصعوبة الوصول إلى معيار مثالي للحكم من خلاله على جودة مخرجات القطاع التعليمي.

ب- تعريف مفهوم إدارة الجودة الشاملة *Total Quality Management:*

يذكر (إبراهيم،مرجع سابق، ص ٨٩) أن مصطلح الجودة مصطلح اقتصادي بالدرجة الأولى ظهر بناءً على التنافس الصناعي والتكنولوجي بين الدول الصناعية المتقدمة بهدف مراقبة جودة الإنتاج وكسب ثقة السوق والمشتري، وتتركز الجودة على التفوق والامتياز لنوعية المنتج في أي مجال ولقد ظهر مفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM) بعد الأزمة التي حدثت في الاقتصاد الياباني بعد الحرب العالمية الثانية مما اضطر زعماء الصناعة اليابانية إلي إحداث الجودة بمساعدة ديمنج (Deeming) الأمريكي الذي يسمي بأبي الجودة، والذي قام بتعليم المنتجين اليابانيين كيفية تحويل السلع الرخيصة والرديئة إلي سلع ذات جودة عالية، حيث تم بالفعل تسجيل أفضلية للسلع اليابانية علي المنتجات الأمريكية، وعندما سُئل " ديمنج " عن سبب نجاح إدارة الجودة الشاملة في اليابان بدرجة أكبر من الولايات المتحدة قال : إن الفرق هو بعملية التنفيذ أي تجسيد إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها.

بينما يري (انكستونAnkiston، ١٩٩٥،ص ٣٨) أن إدارة الجودة الشاملة هي "مدخل استراتيجي لإنتاج أفضل منتج أو خدمة من خلال الإنتاج المبدع" .

أما في القطاع التربوي فإن إدارة الجودة الشاملة في رأي (هيكسونHixson ، ١٩٩٢،ص ٦) فهي عملية إستراتيجية إدارية ترتكز علي مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين

واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم علي نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة، ويرى(النجار،١٩٩٩، ص٧٣) أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة هو" أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنطقة التعليمية ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعلم، أو هي فعالية تحقق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ الأساليب وأقل التكاليف وأعلى جودة ممكنة ".

وانطلاقا من التعريفات السابقة للجودة فإن إدارة الجودة الشاملة في إطار المؤسسة التربوية تضم مجموعة من المضامين كما ترى الباحثة وأهمها:

١- اعتماد أسلوب العمل الجماعي التعاوني .

٢- الاهتمام بمقدار ما يمتلكه الفرد في المؤسسة من قدرات ومواهب وخبرات .

٣- الحرص علي استمرار التحسين والتطوير بشكل دائم ومستمر.

٤- تقليل الأخطاء من منطلق أداء العمل الصحيح من أول مرة، الأمر الذي يؤدي إلي تقليل التكلفة في الحد الأدنى مع الحصول علي رضي المستفيدين من العملية التعليمية .

٥- الحرص على تكامل كافة المجالات في النظام التعليمي كالأهداف والهيكل التنظيمي وأساليب العمل والدافعية والتحفيز والإجراءات .

وترى الباحثة أن مفهوم إدارة الجودة يربط بين المدخلات والعمليات والمخرجات للعملية التعليمية، وبالتالي يتطلب هذا المفهوم إلي النظر إلي كل من الطلاب

المستفيدين بصورة مباشرة من هذا الأسلوب وكيفية إعداد المؤسسة لهم لتحقيق حاجاتهم ورغباتهم الحالية والمستقبلية، وكذلك المعلمين والإداريين والعاملين الذين هم بحاجة إلي تدريب وتطوير لمهاراتهم و كفاياتهم لاستيعاب فلسفة ومفاهيم الجودة الشاملة وتطبيقاتها وفق لمبادئ الجودة الشاملة لديمنج وغيره من المتخصصين، وهذا يتطلب فحص الهيكل التنظيمي للنظام التربوي في أي مؤسسة تعليمية حتى يتوافق مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة مع توفر مناهج توفق متطلبات الحياة العصرية .

ج- أبعاد الجودة Dimensions of the Quality:

تسعى المؤسسة التعليمية إلى التميّز في تقديم خدماتها التعليمية إلى المستفيد/ الطالب/المعلم وإلى سوق العمل، وهذا التميّز لا يتحقق إلا من خلال الارتقاء إلى مستوى متميّز من الجودة. وقد تناولت الدراسات والبحوث مسألة الجودة من زوايا متعددة، وأشارت هذه الدراسات والبحوث إلى أن الجودة يجري تقويمها من جانب المستفيد(الطالب /المعلم)ومن جانب سوق العمل، ومن جانب المؤسسة التي تقدم الخدمة، ومن القيمة التي تعكسها الخدمة.

ويرى (كوتلرKotler ، ٢٠٠٠،ص ٥٥) أن للجودة خمسة أبعاد أساسية هي الضمان Assurance ،والموثوقية Reliability والاقتناع Empathy، والاستجابة Responsiveness ،والتجسيد المادي Tangibility،ومن وجهة نظر (مساي Massy،٢٠٠٣،ص٤٦) فإن للجودة أربعة أبعد أساسية هي :التفوق Excellence ،وتحقيق و/أو تجاوز التوقع MeetingandorExceedingExpectations

،والقيمة Value ،ومواءمة المواصفات Conformance to Specifications ،ويؤكد (لوفلوك Lovelock، ٢٠٠٢, ص٤٦٥) على أن لجودة الخدمة عشرة أبعاد أساسية هي الكفاية (الجدارة) Competence، والاعتمادية Reliability،والمجاملة (التعامل) Courtesy ،والاستجابة Responsiveness، وفهم العملاء/ المستفيدين Understanding Customers، والأمان Security ،والمصداقية Credibility، وإمكانية وسهولة الحصول على الخدمة Accessibility ،والاتصالات Communication ،والتجسيد المادي Tangibility و يذكر (إبراهيم ،مرجع سابق ،ص ص ١٢٤ -١٣٠) منظومة الجودة في التعليم والعناصر التعليمية الأساسية التي تدخل في الجودة وتفعيلها :

١- المدخلات Inputs:

- خصائص الطلاب ويرتبط بها نظام القبول بالتعليم الجامعي والعالي.
- خصائص البيئة العامة المحيطة بالجامعة أو المعهد.
- خصائص البيئة الخاصة بالجامعة أو المعهد وتشتمل :
  - أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم .
  - الإدارة الجامعية والجهاز الإداري.
  - نظام الدراية والخطط الدراسية .
  - المناخ العام والروح المعنوية.
  - المبنى والمعامل والتجهيزات والموارد.

٢- العمليات Processes:

لابد من أن تتناسب مع المدخلات، و لا يمكن بأي حال أن تتم العمليات لأحد الأنظمة التعليمية إلا إذا توافرت عناصر المدخلات وتشتمل العمليات على :

- عمليات التعليم والتعلم وتتضمن :
  - البرامج والمناهج والمقررات.
  - طرائق التدريس وأساليب التعلم.
  - عمليات تقويم الطلاب.
- أدوات ووسائل نقل المعرفة وتتضمن:
  - الكتب ومواد التعليم وتقنيات التعليم.
  - الأجهزة وتجهيزات المعامل والورش.
  - المكتبة ومراكز تكنولوجيا المعلومات.

٣- المخرجات Outputs:

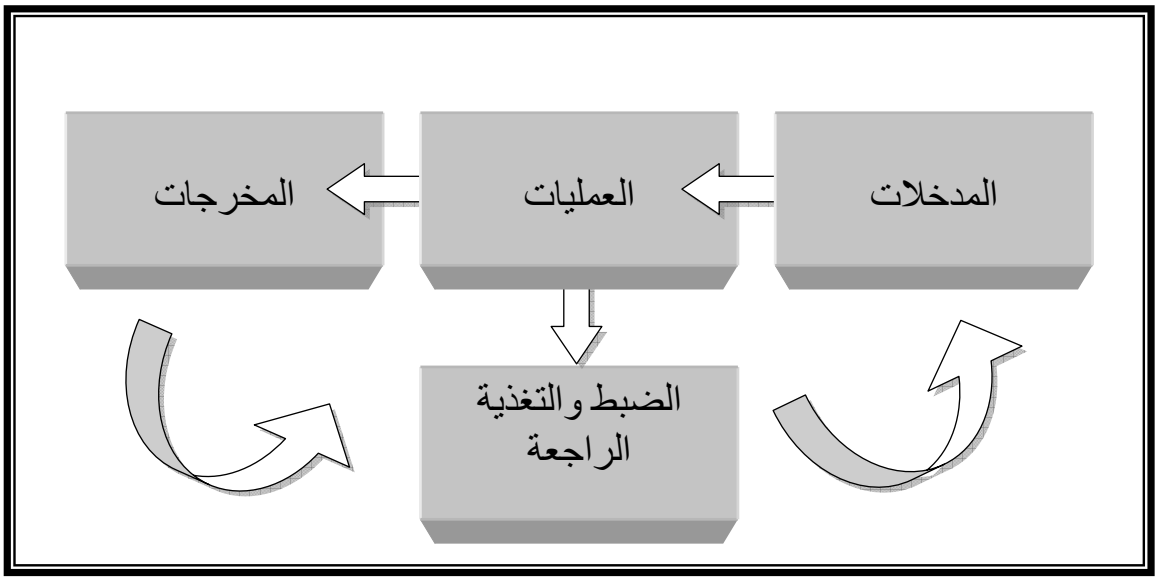
وهي الخدمة التي تذهب إلى العميل وتحقق رضاه :

- النواتج التعليمية المقاسة في الخريجين(باستخدام الاختبارات وأدوات التقويم).
- النواتج التعليمية غير المقاسة في الخريجين(معرفية ،اجتماعية ،أخلاقية،شخصية).
- نواتج عامة أو مهارات الحياة (اقتصادية ،ثقافية،مهنية).

٤- الضبط والتغذية الراجعة Feedback and control:

وتشمل الأجزاء الخاصة بتقييم أداء النظام وأساليب تصحيح المسار لتحقيق الهدف وتشتمل :

- تقويم جودة العناصر السابقة (المدخلات ،العمليات،المخرجات).
- مراقبة النظام وضبطه لضمان صلاحيته لأداء وظائفه وتحسبنها .
- التقويم البعدي (تتبع الخريجين).



شكل رقم ١، منظومة الجودة الشاملة في التعليم
الشكل من تصميم الباحثة

هنا ينبغي طرح تساؤل على درجة كبيرة من الأهمية، وهو: كيف تتمكن المؤسسة التعليمية كالجامعة من مراعاة هذه الأبعاد وتحقيقها في خدماتها التعليمية؟ وفيما يأتي إيضاح مختصر لكل بعد من هذه الأبعاد في المؤسسات التعليمية (الجامعة) وفقاً لتصورات (أبو فارة ،مرجع سابق، ص ص ٦٥ -٦٧) ومن واقع خبرته كأكاديمي:

١- **الكفايـة (الجدارة) Competence**: هذا البعد يشير إلـى أن الطالـب يتجـه إلـى المؤسسـات التعليميـة التـي تـوفر لـه خـدماتها بكفايـة وجـدارة، والتـي تتميـز عـن المؤسسـات التعليميـة الأخـرى فـي طـرح وتقـديم خـدماتها التعليميـة. إن الجامعـة كمؤسسة تعليمية تستطيع أن تحقق هذا البعد وتعززه من خـلال تـوفير المهـارات والخبـرات الأكاديميـة والإداريـة التـي تجعـل الجامعـة قـادرة علـى تـوفير وتقـديم خـدماتها التعليميـة المختلفـة بمسـتوى مرتفـع مـن الجـودة. ولضـمان جـودة التعلـيم الجـامعي ينبغـي التركيـز علـى كفايـة وجـدارة الهيئـة التدريسـية بصـورة أساسية،وترى الباحثة انه ينبغي أن تحرص الإدارة على تـوفير الكـادر التدريسـي الذي يمتلك تأهيلاً عالياً يتيح إعداد الكوادر البشرية إعداداً جيداً، ويمتلـك المعرفـة العلمية الكافية التي تمكن من بناء خريجين علـى معرفـة عاليـة فهمـا وتطبيقـا، وأن يمتلـك الكـادر التدريسـي مهـارات البحـث العلمـي بحيـث يسـاهم فـي رفـع وتطـوير المعرفـة النظريـة والتطبيقيـة فـي مجـال اختصاصـه، وأن يمتلـك الكـادر التدريسـي القـيم الأخلاقيـة التـي تتـواءم وتنسـجم مـع أهـداف المؤسسـة التعليميـة ورسـالتها المجتمعية.

ويضيف (أبو فارة ،مرجع سابق):

٢- **التعامـل Leading** :ينبغـي أن يسـود فـي المؤسسـة التعليميـة جـو مـن الاحتـرام المتبادل والتعامل الحسن الذي يستند علـى الأسس الأخلاقيـة والتنظيميـة والمهنيـة التي تحفظ للتدريسي والإداري مكانته واحترامه وهيبته، وتحفظ للطالـب كرامتـه، ودون أن يسيء الطالب استغلال حالة المجاملة والتعامل الإنسـاني الراقـي ، إذ أن

هذا الولاء يهذب ويصقل السلوكيات بحيث تنعكس هذه السلوكيات في سمعة الجامعة ومكانتها وميزتها التنافسية في سوق الخدمات التعليمية.

٣- **الاستجابة Responsiveness :**يؤكد أن هذا البعد يركّز على تحقيق الاستجابة العالية والسريعة للتغيرات في بيئة المؤسسات التعليمية (مؤسسات التعليم العالي)، وهذا يتطلب من المؤسسة التعليمية امتلاك المرونة Flexibility الكافية للاستجابة لهذه التغيرات، ومن أهم التغيرات التي تطرأ على البيئة التغير في احتياجات سوق العمل والتغير في منظومة التطور الاقتصادي والاجتماعي. والاستجابة العالية والسريعة ينبغي أن لا تقتصر على عناصر البيئة الخارجية، بل ينبغي أيضا التركيز على الاستجابة لمتطلبات البيئة التعليمية الداخلية. وتتفق الباحثة مع (أبو فارة ،مرجع سابق) في أنه لتحقيق الاستجابة الداخلية ينبغي توفير الكادر الأكاديمي والكادر الإداري الكافيين، وتوفير جميع المستلزمات والتسهيلات المالية والمادية التي تكفل استمرار العملية التعليمية دون توقف، ووضع خطط لسير العملية التعليمية للطالب طيلة سنوات دراسته دون نقص في عدد المساقات المطروحة، ودون خلل في عملية إرشاد الطالب تعيق تقدمه في تسجيل ودراسة المساقات بصورة طبيعية، وهنا تقع مسؤولية مشتركة على المرشدين الأكاديميين وعلى الطلبة ودائرة القبول والتسجيل وإدارة الجامعة.

٤- **فهم العملاء Understanding Customers** : لتحقيق هذا البعد ضمن أبعاد جودة التعليم الجامعي فإنه ينبغي التركيز على فهم الطالب الجامعي وإدراك حاجاته التعليمية، وينبغي عدم النظر إلى هذه الحاجات ودراستها من منظور هذا

الطالب فقط، بل من منظور حاجات سوق العمل أيضا، وهنا يبرز دور الجامعة في التأثير في الطالب والمجتمع، وإظهار الحاجات الحقيقية التي تخدم الطالب والمجتمع وتلبي الطموحات المستقبلية. ويمكن فهم الطالب وإدراك حاجاته وحاجات سوق العمل من خلال دراسات دورية (أو مستمرة) للطلبة على مقاعد الدراسة، ولسوق العمل، ويجري استخدام وسائل وأدوات البحث العلمي المناسبة لهذا الغرض مثل الاستبانة والمقابلات الشخصية وغيرها. ويندرج ضمن هذا البعد أيضا الاستماع إلى شكاوى الطالب ومشكلاته طيلة سنوات الدراسة، والعمل على إيجاد الحلول الناجعة لها، وكذلك الاستماع إلى مقترحاته ومناقشة إمكانية تبنيها بصورة جزئية أو كلية. من جانب آخر ينبغي التركيز على دراسة وتحليل آراء ومشكلات ومقترحات الخريجين.

٥- **المصداقية Credibility :** إن مصداقية المؤسسة التعليمية (الجامعة) كما يؤكد (أبو فارة، مرجع سابق) أنه بعد مهم جدا في تحقيق جودة التعليم الجامعي، ويقصد بمصداقية المؤسسة التعليمية مدى قدرتها على الوفاء بالتزاماتها وتعهداتها للطالب قبل وأثناء التحاقه بها. إن المؤسسات التعليمية تحاول استقطاب الطلبة الجدد من خلال إعلاناتها في وسائل الإعلام المختلفة حول كادرها التدريسي وإدارتها المتميزة وإمكانياتها وتسهيلاتها المادية المتميزة، وبرامجها التعليمية الرائدة، وهنا تبرز مصداقية الجامعة في مدى تلبية وتحقيق ما وعدت به في إعلاناتها وفي وعودها للطلبة أثناء زياراتهم لها، والوعود المقطوعة في نشراتها.

٦- **الاتصالات Communication:** إن تحقيق الاتصال بين طرفي عملية التبادل (الطالب والجامعة) هو من الأبعاد التي تصب في تحقيق جودة التعليم الجامعي، فالاتصال يتيح للأستاذ الجامعي مناقشة وتحليل وفهم وإدراك كل ما يتعلق بالطالب وحاجاته ومشكلاته ومقترحاته، ويتيح للطالب إيصال أفكاره وآرائه إلى الجامعة، وتوفير التغذية الراجعة التي تساهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية والبرامج والمناهج وكل ما يتعلق بالمدخلات، وهذا ينعكس على مستوى فاعلية المخرجات الجامعية. وتضيف الباحثة انه حتى تكون عملية الاتصال عملية فاعلة وقادرة على تحقيق أهداف التعليم الجامعي فإنه ينبغي امتلاك الطالب والأستاذ مهارات الاتصال الناجح ومهارات الإصغاء الفاعل.

د-ضمان الجودة *Quality Assurance:*

إن ضمان الجودة يمثل واحدة من المراحل المهمة في تطور مفهوم الجودة وتطبيقاتها عبر تطور الفكر الإداري وممارساته. ووفقاً لما يشيره كلا من (الوادي والطائي، ٢٠٠٣ ،ص٤) فإن ممارسات وتطبيقات الجودة مرت في المراحل التطورية الآتية:

١- مرحلة الرقابة على الجودة بوساطة العامل، وامتدت حتى مطلع القرن العشرين.

٢- مرحلة الرقابة على الجودة بوساطة رئيس العاملين، وهذه المرحلة امتدت خلال العقدين الأول والثاني من القرن العشرين.

٣- مرحلة الرقابة على الجودة عن طريق الفحص والتفتيش، وامتدت خلال العقدين الثالث والرابع من القرن العشرين.

٤- مرحلة الرقابة الإحصائية على الجودة Statistical Quality Control وهذه المرحلة امتدت عبر العقدين الخامس والسادس من القرن العشرين.

٥- مرحلة الرقابة الشاملة وضمان الجودة، وهذه المرحلة بدأت وامتدت من العقد السابع من القرن العشرين وحتى اليوم.

٦- مرحلة إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management TQM وهذه المرحلة بدأت وامتدت منذ نهاية الثمانينات من القرن العشرين حتى اليوم.

وتعتبر الرقابة الشاملة على الجودة وفقا لما يرى (فيشرFisher،١٩٩٦ ،ص١٠٠) نظام فاعل لتحقيق التكامل بين الجهود التي تُبذل لتطوير وتحسين مستوى الجودة و الذي يتحقق من تضافر جميع وحدات المنظمة بحيث تكون قادرة على الإنتاج وتقديم الخدمة بالمستوى الذي يحقق الرضا الكامل والتام للمستفيد.

ه-مراحل تطبيق الجودة :

يعرض (جوزيفJoseph،١٩٩١،ص ص٢٨-٣٠) منهج تطبيقي على شكل مراحل لإدارة الجودة الشاملة يتعلم فيها المشاركون مهارات أساسية تمكنهم من العمل بفعالية وهذه المراحل :

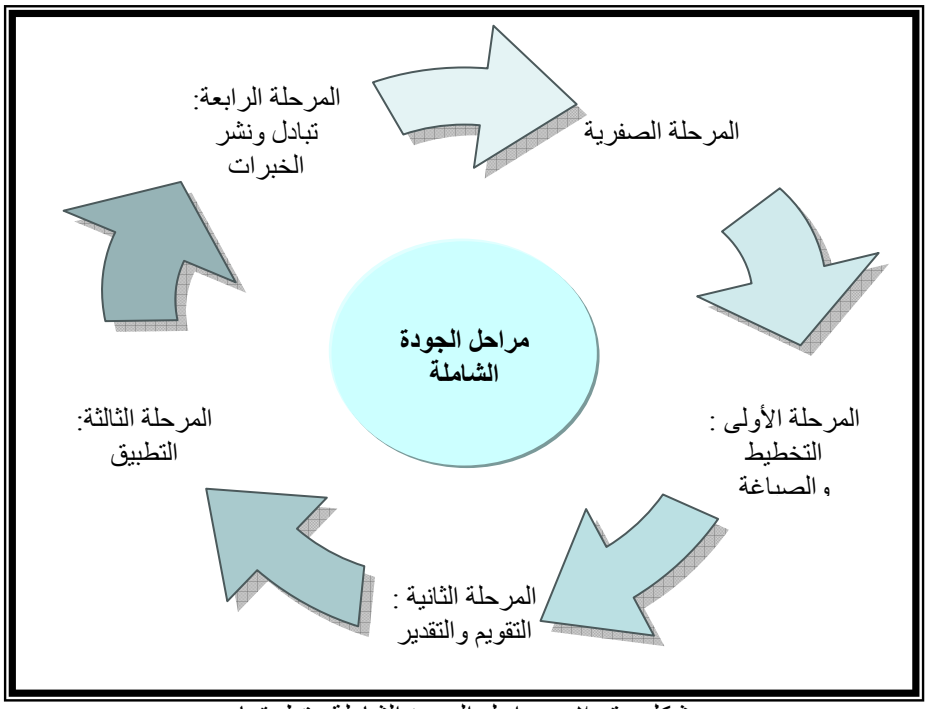
١- **المرحلة الصفرية :** يقرر المديرون في هذه المرحلة إذا كانوا سيستفيدون من التحسينات الشاملة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة أم لا، وهذه مرحلة اتخاذ القرار لتطبيق إدارة الجودة الشاملة .

٢- **المرحلة الأولى :** التخطيط والصياغة : وفيها يتم صياغة رؤية النظام الجامعي وأهدافه المنشودة والاستراتيجيات والسياسات المقترحة، ويتطلب هذه المرحلة نشر روح ومفاهيم الجودة الشاملة على كل المستويات داخل النظام، واختيار بعض الأعضاء للمشاركة في عمليات التطوير .

٣- **المرحلة الثانية :** التقويم والتقدير: تشتمل على التقويم الذاتي لأداء الأفراد والتقدير التنظيمي لنظام مع إجراء المسح الشامل لإرضاء العملاء المستفيدين وهم الطلاب بالدرجة الأولى والجامعة بشكل عام والبيئة المحلية .

٤- **المرحلة الثالثة :** التطبيق : وهي مرحلة تنفيذ فلسفة إدارة الجودة الشاملة داخل المؤسسة على كافة المستويات الإدارية، ويصحب ذلك مبادرات تدريبية محددة بشكل مناسب لكل الأفراد وبدعم من الإدارة العليا حتى يتم تحسين عمليات أو مجالات الجودة المرغوبة .

٥- **المرحلة الرابعة :** تبادل ونشر الخبرات : تعتمد على نشر الخبرات عند النجاح في تطبيق إدارة الجودة الشاملة .



شكل رقم ٢، مراحل الجودة الشاملة وتطبيقها
الشكل من تصميم الباحثة

ويفترض خبراء الجودة الشاملة (مارشMarch ،١٩٩٣، ص٢٥) أن الجدول الزمني اللازم لتطبيق برنامج الجودة الشاملة يتراوح بين (٩- ١٥) شهراً، وللحكم على مدي نجاح تطبيق إدارة الجودة في المنظمات المختلفة تم وضع جوائز للمنظمات التي تنجح برامجها في تحسين الجودة الشاملة كمعايير لنجاح التطبيق والتنفيذ تمنح المؤسسات شهادات دولية بذلك، حيث ركزت هذه الجوائز على النجاح في الرقابة الإحصائية كوسيلة لتحسين الجودة.

و- مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

هناك بعض الأسباب والمبررات التي تُوجب علينا إدخال الجودة في قطاع التعليم كما ذكر(الرشيد ، مرجع سابق ،ص ٤):

١- ارتباط الجودة بكفاءة الإنتاج.

٢- نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية سواء في القطاع الحكومي أو القطاع الخاص في معظم دول العالم .

٣- ارتباط نظام الجودة الشاملة مع التقويم الشامل للتعليم بالمؤسسات التعليمية .

٤- وأضاف (إبراهيم،٢٠٠٣،ص ص١٦٤-١٦٥):

٥- إن الثورة التكنولوجية الشاملة والقائمة على تدفق علمي ومعرفي هو الذي جعل المجتمعات تتنافس في تجويد نظمها التعليمية.

٦- إقبال معظم المجتمعات على التوسع في التعليم منذ بداية السبعينات مع التضحية بالجودة في التعليم ما ساعد في زيادة معدلات البطالة.

٧- ترتكز الجودة على الاستجابة لاحتياجات الطلبة وبالتالي إرضاءهم والحصول على مخرجات عالية الكفاءة

٨- تعمل على استثمار إمكانيات الأفراد وطاقاتهم الإبداعية

٩- تعمل على إيجاد نظام شامل لضبط الجودة والذي يسهل مراجعة وتطوير المناهج الدراسية .

ز-*فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم :*

يمكن أن تتحقق فوائد الجودة الشاملة في التعليم في ضوء المبررات السابقة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة كما ذكر (نشوان ،٢٠٠٤،ص١١):

١-ضبط وتطوير النظام الإداري في أي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة.

٢- الارتقاء بمستوي الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية.

٣- زيادة كفايات الإداريين و المعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية ورفع مستوي أدائهم.

٤- زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع .

٥- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية مهما كان حجمها ونوعها.

٦- الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والعاملين بالمؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق .

٧- تطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح المؤسسة التعليمية المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي .

ح-متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي :

المؤسسات التعليمية بحاجة إلى متطلبات أساسية لتحقيق أهداف الجودة الشاملة و تقبل مفاهيم الجودة الشاملة بصورة قابلة للتطبيق العملي وليس مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع ،ومن هذه المتطلبات كما ذكر(مصطفى والانصاري،٢٠٠٢ ،ص٥٠) :

١- دعم وتأييد الإدارة العليا في التعليم الجامعي لنظام إدارة الجودة الشاملة .

٢- ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد كأحد الخطوات الرئيسة لتبني إدارة الجودة الشاملة.

ويضيف (العقيلي، ٢٠٠١ ، ص ص٥٢ -٥٤):

٣- تنمية الموارد البشرية كالمعلمين أو المشرفين الأكاديميين وتطوير وتحديث المناهج.

٤- تبني أساليب التقويم المتطورة وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب .

٥- مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوي الأداء .

٦- التعليم والتدريب المستمر لكافة أفراد المؤسسة التعليمية.

٧- التعرف على احتياجات المستفيدين الداخليين وهم الطلاب والعاملين والخارجيين هم عناصر المجتمع المحلي، وإخضاع هذه الاحتياجات لمعايير الجودة.

٨- تعويد المؤسسة التربوية بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء .

٩- تطوير نظام للمعلومات لجمع الحقائق من أجل اتخاذ قرارات سليمة .

١٠- المشاركة الحقيقية لجميع المعنيين بالمؤسسة في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسسة التعليمية.

١١- استخدام أساليب كمية في اتخاذ القرارات وذلك لزيادة الموضوعية وبعيدا عن الذاتية .

ط-الخطوات الضرورية لتحقيق نظام إدارة الجودة في العملية التعليمية:

الخطوات الواجبة لتحقيق نظام إدارة الجودة كما ذكرها (هدية،٢٠٠٥،ص ص٣٧٧-٣٧٨) :

- تحديد مواصفات قياسية للخريج الجامعي، ومتطلبات سوق العمل.
- بناء سياسة وأهداف لجودة العملية التعليمية.
- تحديد العمليات التعليمية الأساسية والمرتبطة بها وتسلسلها وتداخلاتها، وكذلك المسؤوليات اللازمة لتحقيق أهداف الجودة.
- تحديد وتوفير جميع أنواع الموارد (البشرية والمادية) اللازمة لتحقيق الأهداف المرحلية والنهائية .
- تحديد المعايير والمواصفات والطرائق المطلوبة للتأكد من كفاءة ،وقياس الفاعلية لجميع العمليات داخل النظام التعليمي.
- تحديد الآليات المانعة لحدوث حالات عدم المطابقة مع المعايير والشروط المحددة.
- بناء وتطبيق نظام للتحسين المستمر داخل النظم التعليمية ،وجعله هدفا دائما من خلال القياس والمراقبة والتحليل لجميع العمليات .

- العناصر الرئيسة للنظام (مسؤوليات الإدارة ،إدارة الموارد ،إدراك خصائص المنتج ،القياس والتحليل والتحسين).
- التأكد من تفهم أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والعاملين لأهمية التوافق مع متطلبات سوق العمل والمواصفات القياسية للخريج.
- وضع سياسة للجودة توضح توجهات المؤسسة التعليمية.
- تحديد آليات موثقة لضمان تحديد الهدف الجودة .
- القيام بمراجعات دورية لنظام إدارة الجودة.
- وضع آليات توفير المواد بأنواعها المادية والبشرية.
- تحديد موصفات عالمية للخريج.

ي-الاتجاهات العالمية الحديثة في تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وإعداد المعلم :

لقد ساهم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية في أمريكا وأوروبا على نجاح هذه المؤسسات في تحقيق أهدافها بدون إحداث هدر تربوي، ولبت رغبات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع وأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى تحسين طرائق التدريس ووسائل التقويم وتصميم مناهج تربوية تلائم عمليات التعلم الذاتي، وهذا يتطلب توفير الجهد والصبر على تحقيق النتائج بدون

استعجال من قبل كافة المستويات الإدارية على اعتبار أن التعلم هو عملية مستمرة مدي الحياة ومن هذه النماذج تجارب الدول الآتية :

١ ـ هولندا :

ظهرت حركة تقييم الجودة في التعليم العالي الهولندي على شكل نظامي ونطاق واسع وشامل للدولة في عام ١٩٩٨، ويلخص (شيرستيانChristion،١٩٩٣،ص ٦٧) خلاصة التجربة الهولندية في تطبيق الجودة في التعليم الجامعي في النقاط التالية :

- وافقت مؤسسات التعليم الجامعي على تحمل مسؤولية توكيد التعليم العالي بطلب من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وذلك بالاعتماد على خبراء مستقلين تتوفر لهم القدرة على إصدار الأحكام عن مستوى جودة البحث العلمي والتدريب داخل الجامعات
- حققت السياسة رد فعل ايجابي لنظام التوكيد في التعليم الجامعي مما ساعد على نجاح الكثير من المؤسسات في تشكيل سياسة عامة للتأكيد على الجودة داخلياً، وقد شملت حداً أدنى من الشروط للعمل في الأقسام المختلفة .
- تم إعداد لجان زائرة من بعض الخبرات من الخارج، لكي تقوم بعملية تقييم الأداء الخاص بكل مؤسسة ،ونتج عن ذلك بعض المناقشات الداخلية حول التعليم من خلال النقد الذاتي .

- تقوم اللجان الزائرة بعمل ملخصات للتقارير عن مستوى جودة برامج التعليمية للجامعات التي قامت بزيارتها .
- تهدف تقارير اللجان في المقام الأول إلى تحسين وتطبيق نظام توكيد الجودة في العليم الجامعي الهولندي

٢ ـ *الولايات المتحدة الأمريكية:*

وتتلخص تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في توكيد الجودة داخل التعليم في النقاط التالية كما ذكرها (كمبوسCoombs ،١٩٨٨, ص ص١٦٤-١٦٥) :

- تتقدم المؤسسة التعليمية بطلب رسمي إلى المجلس المهني التخصصي التابعة له للحصول على الإجازة والاعتراف وبدوره يرسل المجلس التعليمات والكتيبات المتعلقة بعملية التقويم والاعتماد إلى تلك المؤسسة ويطلب منها إجراء دراسة تقويمية ذاتية وفقا للمعايير المرسومة وكتابة تقارير بذلك.
- عرض تقرير التقويم الذاتي على لجنة الاعتماد الجماعي لدراسته حيث يتخذ أساساً لتقويم المؤسسة أو البرنامج.
- يتكون فريق الزيارات الميدانية لتقويم المؤسسات التعليمية من عدد من خبراء التعليمي المختصين وبعض الخبراء الذين يختارون حسب طبيعة المؤسسة التعليمية ويبحث الفريق الزائر أحوال المؤسسة طبقا لأبعاد التقويم الذاتي ومحاوره .

- إحالة تقرير التقويم الذاتي إلى الهيئة المختصة بالاعتماد والتي تصدر قرارها بخصوص الاعتماد بناءا على دراسة هذه التقارير حيث تعطي رأيها النهائي بالاعتراف أو الرفض للكلية أو الجامعة أو إعطاء مهلة لتحسين أو إصلاح أي عيوب ولا يتم اعتماد أي مؤسسة تعليمية من قبل اللجان أو الهيئات المتخصصة إلا في ضوء توفر عدد من المعايير العامة في تلك المؤسسة أهمها :

  - أن يكون للمؤسسة أهداف تعليمية مناسبة كما تم تحديدها بواسطة المجلس الأمريكي للتعليم العالي.
  - أن تمتلك المؤسسة المصادر المالية والبشرية الضرورية لتحقيق هذه الأهداف.
  - أن تقدم المؤسسة الدلائل الحقيقة لدعم الاعتقاد بأنها سوف تستمر في تحقيق أهدافها خلال المستقبل القريب.

٣-انجلترا :

انتقل مفهوم الجودة في المملكة المتحدة إلى مجال التعليم وطبقت معايير الجودة الشاملة فيه مع بداية التسعينات حينما قامت لجنة نواب رؤساء الجامعات ومديري المدارس بإنشاء وحدة مراجعة أكاديمية لدراسة الجودة في الجامعات وتتمثل خبرة انجلترا في النقاط التالية (راسRaths, ١٩٩٤, ص ص٢٤-٢٦):

- قيادة تنشر فكر وثقافة الجودة في العليم الجامعي.
- سياسة تحقق الالتزام والنماء والتحسينات المستمرة.

- منظومة إدارية تستفيد من القدرات وتنميها.
- تشغيل مثالي للموارد .
- المراجعات الدقيقة للتشغيل والأداء والنتائج بغرض تحقيق التحسينات المستمرة

وتم الاتفاق على نموذج من المقاييس للجودة الشاملة:

١- مقاييس إرضاء الطلاب عن الخدمة التعليمية مقارنة بما تم والاتفاق عليه.

٢- مقاييس إرضاء العاملين ومعرفة شعورهم تجاه الخدمات والإدارة.

٣- مقاييس أثر التعليم الجامعي على المجتمع والبيئة المحيطة.

٤- مقاييس الفعالية أي علاقة النتائج بالخطط المقترحة .

وكان من فوائد تبني الكليات لمعايير الجودة الأتي :

١- أدى نظام توكيد الجودة إلى المراجعة الدائمة للمناهج الدراسية وتطويرها.

٢- السمعة العلمية المتميزة للكلية عن طريق جودة التعليم والتدريب داخلها.

٣- طريق لتحويل القوة والسلطة والمسؤولية إلى جودة فريق المقرر التعليمي. أثناء التخطيط الاستراتيجي للنظام التعليم داخل الكلية.

٤- طريقة لتشجيع الكلية على التطوير وانتشار الممارسة الجيدة.

٥- إعطاء الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للتطوير والتحسين .

٦- تقديم الخدمات الجيدة للعملاء الخارجين و المستفيدين وهم الطلاب .

ك-الركائز الأساسية التي تقوم عليها فلسفة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وإعداد المعلم :

هناك عدة ركائز أساسية تقوم عليها فلسفة الجودة الشاملة يمكن الاستفادة منها في تطوير نظام إعداد معلم التعليم الثانوي بكليات التربية وتتمثل في الآتي (مهدي ،١٩٩٧، ص ص ٤١٤ -٤١٧):

١ - التميز :

- تستطيع كليات التربية أن تجد لنفسها مركزا مميزا من خلال.
- جودة البرامج التعليمية التي تقدمها .
- تحديث البرامج وتطويرها دوريا وفقا للمتغيرات المستمرة في مجالات العلم والتكنولوجيا .
- حسن اختيار الطلاب – المعلمين.
- حسن اختيار القائمين على تدريس البرامج.
- تحسين مستوى الخدمات الطلابية والإدارية لتنفيذ البرامج الدراسية.

٢ - التركيز على الجودة:

يقصد بذلك تحقيق التطابق بين مواصفات الخريجين واحتياجات سوق العمل (المدارس) فالعبرة ليست بكم المقررات التي يدرسها الطالب /المعلم إنما بجودتها.

٣- ***التحسين والتطوير*** :

إن كليات التربية في حاجة مستمرة إلى إيجاد أجهزة مختصة على مستوي عالي من الكفاءة العلمية والعملية لتولي مهمة تقيم لبرامج الإعداد وتحديثها أو تطويرها بالشكل المناسب الذي يجعلها تتناسب مع احتياجات السوق .

٤- ***العمل الجماعي :***

الهدف هو التركيز على التعاون وبناء روح الفريق والتركيز على جماعات العمل لأن هذا يتيح إظهار المواهب والطاقات الابتكارية .

٥- ***توفير قاعدة بيانات متكاملة*** :

يعتمد نظام إعداد المعلم بكامل أجزائه ومكوناته اعتمادا كليا على البيانات والمعلومات بتطبيقاتها المختلفة يتم استخدامها بصفة دورية بالشكل الذي يضمن سلامة ما يتخذ من قرارات.

٦- ***الرؤية المشتركة:***

ويقصد بها ضرورة الوعي بثقافة الجودة داخل كليات التربية حتى يعطي جميع أعضاء هيئة التدريس المزيد من جهودهم لخدمة أهداف العملية التعليمية .

٧- ***القيادة الفعالة :***ولكي تنجح الركائز السابقة يجب أن يحسن اختيار القيادات التي تتولى مسؤولية الإشراف والقيادة لكليات التربية بناءا على أسس موضوعية سليمة بعيدا عن المصالح الشخصية .

المبحث الثاني: مقارنة بين أهداف كلية التربية والجودة الشاملة:

إذا أردنا اعتماد نظام الجودة داخل جامعتنا الفاضلة فإننا نحتاج إلى المقارنة بين أهداف كلية التربية وأهداف الجودة الشاملة وهي كالتالي :

١- *أهداف كلية التربية :*

وضح الدليل الجامعي لجامعة أم القرى على موقع الجامعة عدداً من الأهداف التي تسعى الكلية إلى تحقيقها بجانب الأهداف العامة للجامعة وتتمثل هذه الأهداف في :

١- إعداد المعلم المؤهل علمياً وتربوياً ومهنياً لتولي التدريس في مدارس التعليم العام للمرحلتين المتوسطة والثانوية ولجميع المواد الدراسية التي تقدم أو التي يتطلع إلى إضافتها أو تطويرها في هذه المدارس بشتى أنواعها .

٢- إعداد القوى البشرية اللازمة للعمل في التعليم (غير المدرسين) من المدربين والمشرفين التربويين وكذلك القوى البشرية اللازمة للعمل في الإدارة التربوية في شتى تخصصاتها .

٣- تدريب المعلمين وكل العاملين في حقل التربية والتعليم من مديرين ومشرفين أثناء الخدمة لرفع مستواهم وزيادة خبراتهم المهنية واطلاعهم على كل جديد في الميادين التربوية المختلفة .

٤- الإسهام في رفع المستويات التعليمية في البلاد والمشاركة في إثراء البحث العلمي في الميادين التربوية والنفسية بشتى فروعها .

٥- النهوض بمستوى المعلم المؤهل تأهيلا أعلى ورفع كفاءة كل العاملين في التربية والتعليم بشتى المستويات من خلال تقديم البرامج المتخصصة في الدراسات العليا في مجال العلوم التربوية والنفسية .

٦- توجيه منسوبيها من أعضاء هيئة التدريس والطلاب والهيئة الإدارية الوجهة الروحية والأخلاقية لإعداد القيم التي تساعدهم على ترجمة التربية الإسلامية إلى سلوك إيجابي ينبثق من عقيدة التوحيد والإيمان بالله ربا وبالإسلام دينا وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبيا ورسولا .

٧- الاشتراك مع الهيئات التعليمية الأخرى كالجامعات وغيرها في الدراسات التربوية النفسية لغرض تطوير مجالات التعليم العام والتعليم الجامعي وتقديم المشورة العلمية حسب المواقف .

٨- وأضاف (شوق وآخرون ،٢٠٠١،ص٢٨٥)، التصدي للمشكلات التي يواجهها المجتمع السعودي بوجه عام والمؤسسات التربوية والمهنية بوجه خاص عن طريق دراستها دراسة ميدانية.

٩- القيام بالبحوث والمشروعات من أجل تطوير وتحسين طرائق التدريس المواد المختلفة في مراحل التعليم العام.

ب- أهداف إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي :

تسعى أهداف الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية كما ذكر(السلمي ، ١٩٩٥،ص٤٠) إلى تحقيق إدارة الجودة الشاملة في أي منظمة إدارية عند تطبيقها و تشمل على :

١- ضبط وتطوير النظام الإداري بالجامعة نتيجة لتوصيف الأدوار والمسئوليات المحددة لكل فرد في النظام الجامعي وحسب قدراته ومستواه .

٢- الارتقاء بمستوي الطلاب الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي باعتبارهم أحد أهم مخرجات النظام الجامعي .

٣- تحسين كفايات ورفع مستوي الأداء لجميع الإداريين من خلال التدريب المستمر.

٤- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في النظام الجامعي.

٥- تطوير الهيكلية الإدارية للجامعة بطريقة تسهل عملية التعلم بعيدا عن البيروقراطية وتسمح بالمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية .

٦- رفع مستوي الوعي لدي الطلاب اتجاه عملية التعليم وأهدافه مع توفير فرص ملائمة للتعلم الذاتي بصورة أكثر فاعلية .

٧- النظرة الشمولية لعملية التعليم من كافة جوانبها والابتعاد عن التجزئة بين عناصر التعليم الجامعي مع الأخذ بعين الاعتبار عمليات التدريب المستمر لكافة المعنيين

والمشاركين من أجل التطوير والتحسين للوصول إلى مخرجات تعليمية ملائمة ذات صبغة تنافسية .

٨- زيادة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العلمي بالمؤسسات التعليمية لما تقدمه من خدمة مختلفة للطلاب والمجتمع من خلال المساهمة في تنمية المجتمع المحلي

ج-التوافق بين أهداف الجودة الشاملة مع أهداف كلية التربية:

تستطيع الباحثة أن تستخلص من استعراض الأهداف السابقة لكل من الجودة الشاملة وكلية التربية أوجه التشابه بين كلا منهما من حيث :

- الاهتمام بالطالب وتحسين نوعية التعلم وتنميته بدرجة سليمة في كافة مجالات النمو باعتباره أهم المخرجات التعليمية المطلوبة .
- عمليات التدريب المستمر أثناء الخدمة لجميع العاملين ، وهذا يعتبر من أساسيات إدارة الجودة الشاملة .
- التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين بدرجة تسهم في إنجاح العمل .
- العلاقة بين الجامعة وتنمية المجتمع المحلي والتي تسعي جامعة أم القرى وإدارة الجودة الشاملة على تحقيقه .

- المرونة في التعامل مع المتغيرات التي تؤثر على العمل التعليمي الجامعي ،وعدم الجمود الفكري في الأداء .
- المنافسة بين الجامعات على نيل ثقة واحترام المجتمع المحلي للمؤسسة التعليمية وخصوصا في مجال البحث العلمي والمؤتمرات العلمية.
- تمتع العاملين وأعضاء هيئة التدريس بمهارات و كفايات قادرة على التعامل مع مفهوم التعلم عن بعد وأية متغيرات جديدة ناتجة عن التقدم العلمي والتقني.

ومن المقارنة السابقة يتضح مدى التقارب بين أهداف الجودة الشاملة مع أهداف كلية التربية، الأمر الذي يؤكد إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة أم القرى وبصفة خاصة في برنامج الإعداد التربوي لإعداد المعلمات، هذا بالإضافة إلى توفر قيادات مدربة في مركز اتخاذ القرار وإداريين يتمتعون بخبرة طويلة في مجال العمل،مع توفر الإمكانات المادية اللازمة للتطبيق والتي تمكن جامعة أم القرى من تحقيق أفضل مستوى من مخرجات تعليمها.

المبحث الثالث:برنامج إعداد المعلمين بجامعة أم القرى:

تمهيد :

يواجه المعلم في عمره الوظيفي متغيرات شتى لا يمكنه مواكبتها إلا بالتزود بالخبرات التي تؤهله لذلك، فالعلوم تتغير والأبحاث تضيف إليها كل يوم جديد والتقنية تتسارع خطاها إلى المستحدثات والمبتكرات التي تغير الكثير من المقومات

البيئية وأنماط الحياة، والمجتمعات هي الأخرى تتغير نظمها وسياسيتها وأساليب العمل وخطط التمنية فيها والعلاقات بين أفرادها ومؤسساتها . والمتعلم يتأثر بهذه المتغيرات كلها بتغير حاجاته وطموحاته ونظرته إلى المستقبل .

وقد أصبح التحدي الأكبر لدى المعلم أن يواكب هذه المتغيرات التي تؤثر في عميلة التعلم والتعليم، ويحتاج إلى مهارات متجددة لملاحقتها ومهارات متنوعة لا يمكن اكتسباها بدراسة برنامج ما، بل بدراسة سلسلة متكاملة شاملة من برامج التنمية المستمرة، التي تعتمد على التخطيط العلمي والتناسق المنهجي وترتبط بالمشكلات اليومية التي يواجهها المعلم في عمله ومع هذا فإن هذه البرامج وحدها لا تكفي ،إذ لابد من أن يحرص المعلم على النمو الذاتي المتواصل

ويعتبر التعليم في الآونة الأخيرة مهنة لها أصولها وقواعدها ومناهجها العلمية، كما زاد الاهتمام بنظم ونظريات التعلم والتعليم، وتنوعت أدوات وأساليب تقويم الأداء. وفي عصرنا الحاضر برزت بعض الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم تؤكد على ضرورة مجاراة العصر وملاحقة التطورات العلمية والتربوية والتقنية. منها متابعة تطورات المناهج ووضع نسب محددة لمتطلبات إعداد المعلم مثل الإعداد العام، والتخصصي، والتربوي والتربية العملية. كما تتطلب التطورات المتلاحقة والسريعة على الساحة التقنية أن يتعرف المعلم على كيفية التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة واستخدامها بفاعلية مع طلابه.ولقد أكد ذلك (الصائغ ،٢٠٠١ ، ص ٥) حينما قال:

" لقد برزت فكرة تطوير برامج إعداد المعلم لتلبي احتياجات المجتمع التنموية، وتتمـــاشى مع متطلبات العصـــــر و يرى الباحثون أن هذا العصر الذي يطلق عليه عصر المعلوماتية يفرض أن يتم إعداد المعلمين في المؤسسات التعليمية بحيث يتم التركيز على استخدام التقنيات الحديثة بفاعلية أكثر ،علاوة على إعدادهم لمعرفة المحتوى التعليمي التخصصي والمعرفة التربوية والإعداد العام. ومن الملاحظ كذلك أن برامج الإعداد والتدريب وحدها لن تتكفل بتوفير المعلم الأمثل إلا إذا اقترنت بتنمية اتجاهات إيجابية، وإثارة الدافعية، والاستعداد للعمل بالمهنة وفق متطلباتها وظروفها.ومشكلة النوعية في مستوى المعلم تتجاوز نطاق المحلية فهي تمثل أزمة عالمية خاصة في ضوء العوامل المجتمعية على اختلافها."

وتحاول مؤسسات إعداد المعلم بصورة دائمة على تحسين كفاءة خريجيها عن طريق متابعة وتجديد برامج إعداد المعلم ومتطلباته والاهتمام بالتربية العملية.وفيما يلي ستتناول الباحثة موضوع برامج إعداد المعلمين من حيث المفهوم والأهداف والأنواع والجوانب الأساسية التي يتضمنها هذه البرامج .

أ- مفهوم الإعداد التربوي للمعلمين :

يرى (الصريري وآخرون،١٩٩٩،ص ١٣) أن إعداد المعلمين يقصد به تأهيل الفرد الملتحق بالمؤسسات التربوية التعليمية للعمل في مجال التعليم وذلك عبر سلسلة من البرامج والأنشطة والمواد الدراسية التربوية والسلكية إضافة إلى المواد التخصصية في القسم المرغوب وفق نظامين هما :

أولاً: إعداد الفرد من خلال التركيز على التخصص المطلوب في المادة أو المواد الدراسية من حيث المحتوى المعرفي فقط دون الحاجة إلى التهيئة التربوية، لأن هذه الفعالية يمكن اكتسابها لا حقا أثناء ممارسة العمل التعليمي أو من خلال التدريب والتأهيل المصاحب للخدمة وهذا ما يعرف لدى مؤسسات الإعداد بالنظام التتابعي.

ثانياً: تأهيل الفرد بشكل متكامل يشمل مادة التخصص إلى جانب مواد الإعداد التربوي وهذا ما يعرف بالأسلوب أو النظام التكاملي.

ب- مفهوم برامج إعداد المعلمين :

ويرى (الدخيل،٢٠٠٤،ص٢٤) أن أفضل تعريف لبرامج إعداد المعلمين هو كافة السمات الشخصية والمهنية وغيرها التي يفترض أن تتمثل بالفرد الذي يرغب في الالتحاق بمهنة التدريس والتي يتم غرسها أو إكسابها أو تطويرها فيه من خلال برامج ومناهج ومؤسسات تربوية يلتحق بها معلم المستقبل قبل الخدمة وأثناءها .

وعرف (العمري،١٩٩٩،ص ٢١) برنامج إعداد المعلمين بأنه الخطط الدراسية المحكمة والمنظمة لمتطلبات الدراسة التي بموجبها يتم توزيع وقت ونوعية الدراسة بين الجوانب النظرية والتطبيقية وتحقق بها أهداف المؤسسة التعليمية، وتعرفها الباحثة بأنها المنظومة المتكاملة التي تقدمها كلية التربية بهدف إعداد وتخريج المعلمين للقيام بمهنة التدريس.

ج- عناصر برامج الإعداد التربوي :

١ ـ أهداف برامج إعداد المعلمين :

تتحدد أهداف برامج إعداد المعلم في الآتي (عبد الجواد،١٩٩٤،ص ص ٢٢-٢٤) :

- إعداد المعلمين إعدادا مهنيا وفقاً للاتجاهات التربوية الحديثة لتولي عملية التدريس والإشراف على مؤسسات التعليم .

- تزويد الطلاب بالمعلومات والخبرات الأساسية ،والأسس العلمية اللازمة لتبصيرهم بالمهام المنوطة بهم في مؤسسات التعليم في ظل القيم النابعة من الدين وتقاليد المجتمع.
- مساعدة الطلاب على استخدام الأسلوب العلمي والتفكير الناقد المبدع في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة.
- المساهمة في خدمة البيئة.
- تعريف الطلاب بالنظريات التربوية والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة في التعليم حتى يتسنى لهم مراعاتها عند القيام بالتدريس مستقبلاً وأيضا لزيادة تفاعلاتهم بالعلاقة التبادلية بين التربية والمجتمع.
- مساعدة الطلاب على استخدام الأسلوب العلمي والتفكير الناقد المبدع في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة.

ويمكن اعتبار برامج الدراسة ما هي إلا ترجمة عملية لتحقيق أهداف نظم إعداد المعلم ومن ثم وجب على الهيئات التعليمية مراجعة أهدافها بما يتناسب مع التغيرات الواردة على المجتمع والتطور الحاصل .

٢ ـ الجوانب الأساسية لبرامج إعداد المعلمين :

- **الجانب الأكاديمي :**

يهدف هذا الجانب إلى تزويد الطالب المعلم بالمواد الدراسية كما ذكر (الشيخ ،١٩٩٠، ص١٢٨) و التي تعمق فهمه للمادة التعليمية التي يتخصص فيها ،ومساعدته على السيطرة والتمكن من مهاراتها، والقدرة على توظيفها في الموقف

التعليمي بما يؤدي إلى ثقته في نفسه، ويكسبه القدرة على الإنتاج والتأثير في تلاميذه وكسب احترامهم، وليس الهدف من تزويد الطالب بالمادة العلمية في مجال التخصص إعداده كباحث أو مؤرخ، بل الهدف هو تزويده بقدر من المادة العلمية يمكنه من إتقان المهارات التي تساعده في نقل المادة العلمية وتعليمها للطلاب بطرائق وأساليب فعالة، لأن المعلم بدون تمكن من هذه المهارات وتلك الأساليب يصبح مجرد ناقل للمعرفة.

- **الجانب التربوي** :

تذكر(رفيقة حمود،١٩٨٨، ص٩) أن إعداد المعلم من الجانب التربوي هو الذي يميزه عن غيره من العاملين في مختلف المجالات ويهدف هذا الإعداد إلى تزويد المعلم بالمعلومات والمهارات التي تمكنه من القيام بمهمة التدريس بصورة فعالة، وأن يكون قادراً على فهم تلاميذه وميولهم واتجاهاتهم وكيفية تنفيذ المواد الدراسية مجال تخصصه داخل الفصل، ويشتمل هذا الإعداد على المواد التربوية والنفسية، وذلك لأن نمو الخبرات التربوية في المجالين النظري والتطبيقي قضية حاسمة في نجاح المعلم وزيادة إنتاجيته، الأمر الذي يمكنه من تطوير كفاءته المهنية ويجعله عضواً مؤهلاً لمهنة التعليم .

- **الجانب الثقافي :**

يذكر (الجبر و الخطيب،١٩٩٤، ص١٢٠) أن أهمية الإعداد الثقافي للمعلم تأتي من الدور الاجتماعي المطلوب منه بوصفه قيادة من قيادات المجتمع، ومرجعاً لطلابه في مختلف الموضوعات والقضايا، فالثقافة ضرورة لكل معلم بصفته مربياً

في عصر التضخم فيه التراث الإنساني وظهرت فيه أهمية وحدة المعرفة وكلما زادت الثقافة المعلم زادت قدرته على كسب ثقة طلابه والتأثير فيهم " وبالرغم من أهمية الإعداد الثقافي للطالب/المعلم وقدرته على فهم تلاميذه والبيئة المدرسية، وتوجيه الجهود التربوية الوجهة التي تتلاءم مع ثقافة المجتمع وتحقيق أهدافه إلا أن الواقع الحالي لإعداد الطالب يهمل هذا الجانب إهمالاً تاماً، حيث يركز برنامج الإعداد على الجانبين الأكاديمي، والتربوي أما الإعداد الثقافي فلا يحظى إلا بالقليل من الاهتمام رغم أهميته من أمثلة المواد التي تدعم الجانب الثقافي (اللغة الانجليزية كمتطلب ،اللغة العربية ، الحاسب الآلي).

٣ ـ التدريب العملي :

ترى (رفيقة،مرجع سابق ،ص ١٨) أن التدريب العملي يعتبر عصب الإعداد التربوي للطالب داخل كليات التربية ومواجهة حقيقة للمهنة ومشكلاتها، تدريباً عملياً على ارض الواقع، ولكن بتوجيه وإرشاد فالدراسة التربوية النظرية لن يكون لها قيمة حقيقة في إعداد الطالب ما لم يصحبها تدريباً عملياً على التدريس وتساعد التربية العملية على تحقيق الأهداف التالية :

- تمكين الطالب المعلم من فهم عملية التعلم والتعليم في مواقف تعليمية فعلية للتدريس ،وتنمية مهاراتهم في التفاعل مع التلاميذ.
- تنمية مهارات على تحليل المواقف التعليمية ومعرفة مختلف جوانبها .
- تنمية المهارات المتعلقة بالتخطيط لدروس اليومية ومراحلها.

- تنمية المهارات الأزمة للتدريس مثل الإلقاء ،المناقشة ، الشرح ، التبسيط وتوجيه الأسئلة.
- تنمية المهارات المتعلقة باستخدام الإمكانات المتاحة مثل الوسائل التعليمية.
- تنمية مهارات تقويم تعلم التلاميذ.

٤- *طرائق التدريس* :

تعد طرائق التدريس كما ذكر (الخوالدة وأبو صالح ،١٩٩٣،ص ١٤٦) أنها أحد المكونات الأساسية للمناهج التعليمية في الجامعة وتعد من أهم الوسائل الرئيسة لترجمة الأهداف التربوية، وتبرز أهم وظائفها في تنظيم الخبرات التعليمية في مواقف ،لتسهل عملية التعلم على الطلاب وممارسة جهودهم الذاتية في التعلم وتحدد طرائق التدريس نمط التفاعل بين الطالب والمعرفة وهي بالتالي تحدد نمط تفكير الطلاب ،ومستوى تعلمهم ونوعية سلوكهم لذلك ينبغي العناية بطرائق التدريس في مؤسسات إعداد المعلم .

٥- *معلم المعلم:*

يعتبر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات من أهم المدخلات التعليم الجامعي إن لم تكن أهمها على الإطلاق وتتوقف عناصر الجودة والكفاية في التعليم الجامعي على نوعية أعضاء هيئة التدريس به ويقول (إبراهيم ،مرجع سابق، ص٢٢١) إن نجاح النظم التعليمية يتوقف عموما على مدى وفرة نوعية المعلم، فإن معلم المعلم يعد بمثابة المحدد لنوعية من يقومون بهذه المهمة، وعلى ذلك فان هيئات التدريس

بمؤسسات الإعداد من حيث إعدادهم، ومستواهم وأوضاعهم تعتبر جميعا من الأمور التي ينبغي الاهتمام بها إذا أريد لتلك المؤسسات أن تقوم بمهامها بفاعلية ونجاح.

٦- التقويم والاختبارات :

يعد التقويم مقوماً أساسياً من مقومات العملية التعليمة كما اعتبره (إبراهيم ،مرجع سابق ،ص٢٢٣) فالتقويم هو العملية التي نحكم بها على عملنا وعلى مدى نجاحانا في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة فيمكن من خلاله التعرف على مستويات الحقيقية للطلاب ومقدار تقدمهم، هذا بالإضافة إلى أن عملية التقويم التربوي وسيلة للكشف عن مواهب الطلاب واتجاهاتهم، وميولهم ،كما يمكن التنبؤ بالمستقبل التعليمي للطلاب من خلال نتائجهم وتظهر أهمية التقويم في تشخيص المشكلات التعليمية، وإعطاء الدلالات العلمية التي على ضوئها يمكن معالجة تلك المشكلات والحكم علي نتائج العملية التعليمية من النواحي الايجابية والسلبية، الكمية والنوعية، لذا فان عملية التقويم هي المنطلق إلى تطوير العملية التعليمية ورفع مستوى كفاءتها الكمية والنوعية.

تعليق عام من قبل الدراسة على عناصر برنامج الإعداد التربوي :

- أكدت دراسة (زهران ،١٩٩٠) أن برامج إعداد المعلم للتعليم العام بكليات التربية لا تتقيد بالاتجاهات التجديدية وإنما تستمر في تلك البرامج التقليدية في المحتوى الذي يقدم والأهداف المصاغة كما غلب على هذه البرامج طابع الكم وليس الكيف وغلبت الجانب النظري على العملي ،مما جعل اهتمام كليات التربية منصب على تصدير إعداد كبيرة من المعلمين ناقصي التأهيل .

- أن كليات التربية لا تعطي الإعداد الثقافي قدراً من الاهتمام يتناسب مع أهميته في إعداد المعلم كما أن معظم المناهج التي تدرس في كليات التربية خالية من مضامين ثقافية وان صياغتها تتم في إطار مادة دراسية، ولا يوجد توازن بين جوانب الإعداد من الناحية الأكاديمية أو الثقافية أو التربوية وهذا ما أكدته دراسة(حداد ، ١٩٨٨).
- إن خطط الدراسة ومقرراتها جامدة، ولا تلاحق التطور الحادث في المجتمع، والتطور السريع، وأن التربية العملية رغم أهميتها إلا أنها تتم بطريقة هامشية ولا تأخذ الاهتمام الكافي من حيث الإشراف والمدة وأسلوب التنفيذ وهذا ما أكدته دراسة (الشهري،٢٠٠١) مع ضرورة الاهتمام بتنقيح بعض المقررات الموجودة من التكرار والحشو مع ضرورة التنسيق بين الأقسام المختلفة عند وضع مفردات المقررات داخل كليات الإعداد.
- وقد أظهرت دراسة (مكروم ،١٩٩٩) بعض النتائج وقامت بالعديد من التوصيات في مجال إعداد المعلم :
  - تعتبر برامج الإعداد بجوانبها (الأكاديمية –التربوية –الثقافية) لا تسهم في إعداد الطلاب بدرجة كافية لمهنة التدريس وتفتقد إلى الارتباط مع الواقع العملي ،والمتغيرات والتحديات التي تؤثر فيه.
  - عدم وجود تنسيق بين المسئولين عن الإعداد المهني بأقسام التربية وبين المسئولين عن الإعداد الأكاديمي بالأقسام الأكاديمية مما يؤدي إلى عدم الترابط بين جوانب الإعداد .

- الاهتمام بالتجديد المستمر في برامج ومقررات الإعداد ،والتحسين والتطوير واستحداث برامج جديدة ،والاهتمام بالأنشطة المصاحبة.
- مراعاة خصوصية كل نوعية من أنواع المعلمين في الإعداد بحيث يتضمن المعلم كفايات عمله المرتبطة بمجال التخصص الذي يعد لتدريسه .

د- الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلم :

ظهرت العديد م الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم نتيجة لتفاعل مؤسسات الإعداد مع المتغيرات العصرية ومن أبرزها :

ه- اتجاه الإعداد في ضوء مفهوم الكفايات (CBTE) (CompetencyBased Teacher Education):

ظهرت حركة إعداد المعلمين المبينة على الكفايات في السبعينيات من القرن العشرين، فلقد جاءت الحاجة لها كرد للأساليب التقليدية التي كانت تسود كليات التربية ،تلك الأساليب التي تستند إلى المفهوم التقليدي لإعداد المعلمين، ويعتبر هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات الحديثة في الأوساط التربوية لإعداد المعلمين على أساس الكفايات ،ويقول (ابو عميرة،١٩٩٠،ص٩٧): لعل تبني التربويين الآن لهذه البرامج يدل على أنها واحدة من أفضل الحلول المطروحة لمشكلة إعداد المعلم، لأنها تعكس واقع ما يفعله المعلم حقيقة، و ما ينبغي أن يفعله طبقا لأعلى المستويات في مجاله .

و- اتجاه الإعداد على أساس المهارات :

ظهر هذا الاتجاه نتيجة القصور في إعداد المعلمين ونتيجة المتغيرات العالمية من ظهور مصادر جديدة ومتنوعة و أساليب جديدة في التدريس. ويمثل هذا الجانب تطورا لأهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي ولا تعطي عناية كافية للمهارات التدريسية ولسوك المعلم أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة .

وقد بدأ هذا الاتجاه في السبعينيات من القرن العشرين وتتلخص فكرته الرئيسة في :(أن كفاءة المعلم وأداءه، وتدريبه قبل وأثناء الخدمة هي الأساس .حيث أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلي مجموعة من المهارات التدريسية، والتي إذا أجادها الطالب /المعلم داخل كليات التربية زاد احتمال أن يصبح معلما ناجحا. ويؤيد هذا الاتجاه (سرحان ،١٩٧٥،ص٤) بأن : هذا الاتجاه في الإعداد يؤدي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى رفع مستوى مهارات المعلم، فالبرامج التي تعد الطلاب /المعلمين داخل كليات التربية على أساس المهارات تهتم اهتمام خاصا بإكسابهم مهارات التدريس، على اعتبار أن التدريس الناجح ما هو إلا سلسلة من المهارات يستطيع أن يؤديها لمعلم الجيد والمعلم الغير جيد.

ولكي ينجح هذا الاتجاه ينبغي توفر بعض الشروط في برامج إعداد المعلم وتتمثل في الآتي :

- إقامة شراكة بين كليات التربية والتعليم العام وتحديد المهارات التدريسية اللازمة لتحقيها داخل برامج الإعداد.

- الربط بين برامج الإعداد وبرامج التدريب أثناء الخدمة.
- الربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني.
- تحديد معايير لتقويم مدى فعالية ومدى ما يحرزه المعلم.

ز- اتجاه الإعداد في ضوء أسلوب النظم :

يعد أسلوب النظم من المعلم البارزة للحضارة الحديثة، ويستند إلى النظرية النظم المطبقة في (التفكير والتخطيط والبحث العلمي وأسلوب النظم مدخل في معالجة المشكلات الإنسانية للوصول إلى فعالية عليا، و إتقان راق بأقل كلفة ممكن) وقد جاء هذا الأسلوب استجابة لتأثيرات الثورة العلمية التكنولوجية في الحقل التربوي، ويتعامل مع أي ظاهرة أو نشاط تعليمي ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام ويعرف بأنه مجموعة من الأجزاء التي تترابط فيما بينها لتحقيق هدف معين وفقا لخطة مرسومة.(الجبان،١٩٩٧،ص١٠٩).

وهذا الأسلوب له عدد من المميزات منها:

- انه لا يفصل بين عملية الإعداد قبل الخدمة وأثناءها، حيث يعتبرها عملية واحدة متكاملة
- انه لا يتقيد بالمقررات الدراسة، بل يستبدلها بمجموعة من الحقائق والمعلومات والخبرات تتناسب مع معايير إعداد المعلم الجيد .
- يراعي الفروق الفردية ويزودهم بمهارات وقدرات تتيح لهم مواصلة التعلم الذاتي.

- مرونة البرنامج وقابلتيه للتجديد باستمرار مما يسمح بإضافة الجديد في مجال المعرفة وحذف القديم من الخبرات والمهارات.

وهذا النظام يعتبر مدخل لتطبيق مبادئ الجودة داخل مؤسسات إعداد المعلمين.

هـ- اتجاهات برامج الإعداد التربوي في المملكة العربية السعودية :

تسير معظم اتجاهات برامج إعداد المعلمين الحالية في الوطن العربي وفق البرامج التقليدية التي ظهرت منذ ثلاثينيات من القرن الماضي كما ذكر (سامح وآخرون ،١٩٩٦،ص١٦) ويضيف انه بالرغم من أن التغير هو سمة العصر الذي نعيشه إلا أن هذه البرامج لم تتغير فيها الأساليب التي تقدم بها المعلومات ،حيث ظل إعداد المعلم يتسم بعدم القدرة على الإفادة من تكنولوجيا العصر ومن الأساليب المتقدمة في مجال تصميم برامج إعداد المعلمين وتطبيقها.

وهناك نوعين رئيسين من برامج إعداد معلم التعليم العام وهما :

أولا :إعداد المعلمين وفق النظام التكاملي.

ثانيا :إعداد المعلمين وفق النظام التتابعي.

أولا :النظام التكاملي :

يعرف (الجواد و متولي،١٩٩٣، ص٢٥) النظام التكاملي بأنه النظام الذي يقوم على أساس تكامل الإعداد الأكاديمي و المهني و الثقافي، حيث يدرس الطالب وفق هذا النظام جميع المقررات في نفس الوقت على مدى أربع سنوات يحصل بعدها على درجة البكالوريوس في تخصصه مع الإعداد التربوي.

أ- ***مميزات النظام التكاملي:***

يـذكر(حسـن ،١٩٨٧،ص٢٢) أن هنـاك مميـزات للإعـداد التربـوي وفقـاً للطريقـة التكاملية وهذه المميزات هي:

١. تـزامن الإعـداد المهنـي و الأكـاديمي و الثقـافي و عـدم ابتعـاد الطالـب عـن المـادة العلمية.

٢. يساعد على الإعداد النفسي للطالب و تقبله لمهنة التدريس و الاستعداد لها و إعداد اتجاهات موجبة نحوها منذ بداية التحاقه بكلية الإعداد.

٣. أقل اقتصاد في الجهد و التكاليف إذا ما قورن بالنظام التتابعي.

٤. تخريج عدد كبير من المعلمين يسهم في سد الحاجة المتزايدة من المعلمين.

٥. يقلل إلى حد كبير من تسرب الطلاب لأنه يستقطب الراغبين في التدريس.

٦. يسـاعد علـى تمهـين مـادة التخصـص فـي أثنـاء تدريسـها للطـلاب ممـا يسـهم فـي إعدادهم لمهنة التدريس.

٧. يعتبر أشمل من النظام التتابعي حيث يشتمل النظام التكاملي على النظام التتابعي.

٨. مواجهة الاحتياج السريع للمعلمين.

ب- ***عيوب النظام التكاملي:***

يذكر (الجواد ومتولي ،مرجع سابق،ص٢٦)عيوب النظام التكاملي :

١. مدة الإعداد التخصصي غير كافية من وجهة نظر المختصين.

٢. يعاني من صراع بين المهنيين و التخصصين حول الأوزان النسبية لمقرراتهم.

٣. لا يعطي الدور لكلية التربية لاختيار المعلمين الملتحقين بها لأن الكليات التخصصية هي التي تختار طلابها فلا تعطي تركيز على السمات المطلوبة من الناحية التربوية.

٤. الاهتمام بمواد التخصص و اعتبار المواد التربوية ثانوية مكملة لا حاجة لها من قبل الطلاب.

٥. التكرار و التداخل بين بعض المقررات التي تقدم وفقاً لهذا النظام.

وقد ظهر هذا البرنامج في جامعة أم القرى وبقي لمدة طويلة ثم توقف عام ١٤١٩ هـ وبدأ النظام التتابعي.

ثانيا: النظام التتابعي:

يذكر (حسن ،مرجع سابق ،ص٢٥) أن نظام لإعداد المعلم هو الذي يقوم على أساس انتظام الطالب أكاديميا في الكليات التخصصية (الآداب و العلوم،.....الخ)لمدة أربع سنوات تنتهي بحصول الطالب على درجة البكالوريوس في مجال التخصص ثم يتابع بعدها الإعداد التربوي و المهني في كليات التربية لمدة عام دراسي يدرس فيه الطالب دراسة نظرية تربوية عملية تطبيقية يحصل في النهاية على دبلوم الإعداد التربوي.

أ- مميزات النظام التتابعي:

من مميزات النظام التتابعي كما ذكر (حسن ،مرجع سابق)

١. التعمق في دراسة مادة التخصص و التأهيل فيها على مستوى عال.

٢. إتاحة الفرصة لكليات التربية في اختيار المعلمين في ضوء معايير خاصة و التنسيق مع وزارة المعارف في ضوء احتياجاتها.

٣. استقلال كلية التربية بتركيز البرامج و المناهج على تحقيق الأهداف المنشودة و العمل على الاستفادة من الكفاءات التربوية لديها.

ب- عيوب النظام التتابعي:

كما ذكرها (حسن،مرجع سابق) :

١. طول مدة الدراسة.

٢. زيادة النفقات و التكاليف.

٣. إبعاد المعلم لمدة سنة كاملة عن مادة تخصصه.

٤. يركز على التخصص الدقيق في تقديم المقرات دون الاهتمام بالأساسيات.

٥. مدة الدراسة في الدبلوم التربوي لا تكفي لتآلف الطلاب مع مهنة التدريس لذا فإن الكثير منهم يتسربون إلى مهن أخرى متى سنحت لهم الفرصة(الجواد ومتولي،مرجع سابق،ص٢٧).

٦. وجود مجالات كثيرة لإغراء المتخرجين من كليات الآداب أو العلوم مما يجعل النظام فاشلاً في استقطاب أفضل تلك العناصر نحو مهنة التدريس.

ج- مبررات تطوير البرنامج وفق النظام التتابعي :

ورد في (دليل برنامج الإعداد التربوي ، ٢٠٠٥،ص ص٣-٦) المبررات التالية:

أن الملاحظ على برنامج إعداد المعلمين (التكاملي) وجود قصور في أداء الخريج العلمي التخصصي .وعليه فإن إضافة عام دراسي للجانب العلمي التخصصي يعتبر مطلبا أساسيا لتمكين الخريج من تدريس المادة العلمية بكفاءة واقتدار، كما أن برنامج الإعداد التربوي التكاملي تم تطبيقه منذ فترة طويلة وقد ظهر من خلال الممارسة الكثير من المشكلات العلمية والإدارية التي تطلب إعادة النظر في البرنامج وطرائق تنفيذه ومن أهمها :

- تحول معظم طلاب (٩٠%) إلى دراسة الإعداد التربوي مما أدى إلى إقفال كثير من التخصصات الدقيقة في أقسام الجامعة المختلفة الأمر الذي أدى إلى إعاقة تلك الأقسام عن أداء رسالتها فيسد حاجات المجتمع من التخصصات المختلفة وبالتالي إلى إهدار الإمكانات المادية والبشيرة المتوفرة لدى الأقسام.
- توجه معظم طلاب الجامعة إلى دراسة الإعداد التربوي أدى إلى تزايد الطلب على الوظائف التعليمية وبالتالي إلى تشبع المدارس بالمعلمين السعوديين خاصة مع انتشار كليات إعداد المعلمين التابعة الوزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات.
- كثافة الطلاب الملتحقين ببرنامج الإعداد التربوي أدى إلى زيادة الضغط على الأقسام التربوية التي تسهم في تقديم مقررات الإعداد التربوي وبالتالي عجز تلك الأقسام عن أداء رسالتها وإعاقة جهودها في سبيل الإعداد الجيد للمعلم كما أدى إلى عدم تمكن تلك الأقسام من الوفاء بالتزاماتها في التدريس والإشراف على التربية العلمية.

- زيادة أعداد الطلاب المسجلين في الإعداد التربوي أدى إلى تكدس الطلاب المتدربين في المدارس لتطبيق التربية العملية وما ينتج عنه من مشاكل مع إدارة التعليم والمسئولين بتلك المدارس خوفا من تأثيرها السلبي على طلاب المدارس.
- استمرار القبول في برنامج الإعداد التربوي بالطريقة التكاملية قد يؤدي إلى التحاق طلاب لا تتوفر فيهم الخصائص الضرورية لممارسة مهنة التدريس وبالتالي إلى انخفاض الكفاية الإنتاجية للمعلم في أداء مهنته.

ويؤدي تطوير برنامج الإعداد التربوي وفقاً للنظام التتابعي إلى معالجة الكثير من المشكلات كما أن له الكثير من الايجابيات التي من أهمها (دليل برنامج الإعداد التربوي جامعة أم القرى ،مرجع سابق ،ص ٧):

- إتاحة الفرصة لأقسام الجامعة المختلفة لتقديم برامج تخصصية ذات مستوى عال تسهم في سد حاجات المجتمع من الخريجين المؤهلين في مختلف التخصصات وتعكس الاستثمار الأمثل للإمكانات المتوفرة لدى الأقسام.
- رفع المستوى العلمي للمعلم بالتركيز على تخصصه الدقيق من خلال إضافة عام دراسي لدراسة مواد التخصص الدقيق في كليته إلى جانب إعداده تربويا بالسنة الخاصة .
- اختبار عينات ممتازة من الطلاب وتوجيههم إلى مهنة التدريس مما ينعكس على أداء المعلم وبالتالي تحسين مستوى التعليم العام.

- تقنين أعداد الخريجين الراغبين في الوظائف التعليمية بالتركيز على الكيف وليس على الكم في إعداد المعلمين مما يساعد ديوان الخدمة والأجهزة المعنية في التوزيع الأمثل للوظائف العامة.

د- ***شروط وضوابط النظام التتابعي :***

يتم إعداد المعلم وفقا للنظام التتابعي بحيث ينهي الطالب متطلبات درجة البكالوريوس في أحد التخصصات الدقيقة المتوفرة في أقسام وكليات الجامعة المختلفة لمدة أربع سنوات ثم يلتحق بكلية التربية لدراسة الدبلوم العام في التربية لمدة عام دراسي وذلك على النحو التالي :

يقبل الطالب في برنامج الدبلوم العام في التربية إذا توفرت فيه الشروط التالية :

- أن يكمل متطلبات درجة البكالوريوس في التخصص الدقيق بتقدير لا يقل عن جيد جدا أو معدل تراكمي ثلاث نقاط في التخصصات النظرية وبمعدل لا يقل عن٢.٥٠ في التخصصات العلمية ولمجلس الكلية تقنين هذا الشرط في بعض التخصصات وفقا لاحتياج القطاعات التعليمية بحيث لا يقل المعدل المطلوب للالتحاق بالبرنامج عن ٢.٠٠ نقطتين.
- أن يجتاز اختبارات القبول التحريرية والشفوية بتقدير جيد جدا أو ما يعادل ٨٠% من درجات الاختبار.
- أن يكون لائقا طبيا وخاليا من الأمراض والعاهات الخلقية المخلة بمهنة التدريس.
- أن يكون تخصصه في مرحلة البكالوريوس ملائما للتخصصات التي تقدم في برنامج التعليم العام.

- أن يكون متفرغا للدراسة تفرغا كليا وتصرف له مكافأة طالب جامعي أثناء دراسته في برنامج الإعداد التربوي.
- مدة الدراسة في البرنامج عبارة عن فصلين دراسيين يتم القبول في برنامج من قبل كلية التربية في الفصلين الدراسيين الأول والثاني من كل عام دراسي وذلك للأسباب التالية :
  - تطبيق التربية العلمية على مدارس مكة المكرمة في الفصلين الدراسيين لضمان التوازن في التوزيع.
  - إتاحة الفرصة للطلاب الراسبين في مواد الإعداد التربوي دراستها مع المجموعات الدراسية الموجودة في الفصل الدراسي الذي يلي الرسوب مباشرة .

تعليق عام من قبل الدراسة على ما سبق :

لا تتيح الدراسة التتابعية فرصا للتعرف والتمكن من المواد التي قد يقومون بتدريسها في مراحل ما قبل الجامعة ولا يشعر الطالب في النظام التتابعي بالانتماء إلى مهنة التدريس من خلال عام دراسي واحد ،حيث يصعب عليه إعداد وجدانيات واتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم

و- قواعد عامة تنفيذية في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى:

وردت هذه القواعد في دليل جامعة أم القرى لبرنامج الإعداد التربوي(٢٠٠٥،ص٧):

١- يتكون برنامج دبلوم الإعداد التربوي من ثلاثين ساعة نظرية معتمدة على مدار العام الدراسي.

٢- يتولى مكتب الإعداد التربوي الإشراف على برنامج الإعداد التربوي ويشكل له مجلس علمي يمثل الأقسام التربوية المهمة في تقديم هذا البرنامج.

٣- يقوم مجلس مكتب الإعداد التربوي بتطبيق شروط ومعايير القبول وإجراء الاختبارات والمقابلات للطلبة المتقدمين لدراسة الإعداد التربوي وفقا للضوابط الموجودة في هذا البرنامج ويتولى وضع جداولهم الدراسية بالتنسيق مع الأقسام المعنية ومتابعة دراستهم واعتماد توصيات تخرجهم .

٤- يتم تطبيق التربية العملية خمسة أيام في الأسبوع على مدار الفصل الدراسي في الفترة الصباحية ويتم دراسة بقية المقررات في الفترة المسائية .

٥- يتم تقويم أداء الطالب في مقرر التربية العملية في ضوء خمس زيارات ميدانية صفية كحد أدنى يقوم بها المشرف على الطالب لملاحظة تدريسه الفعلي.

٦- توصي كلية التربية بمكة المكرمة باعتبار موافقة مجلس الجامعة على هذا البرنامج وفقا للنظام التتابعي لاغية لجميع ما سبق من قرارات تتعلق بالإعداد التربوي تقدم جميع متطلبات برنامج الإعداد التربوي على مدار العام الدراسي وفقا لظروف وإمكانات كلية التربية بمكة المكرمة وتتوزع هذه المقررات وعدد ساعتها على الأقسام التربوية وذلك وفق الجدول التالي :

ز- محتويات برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى

جدول (١) يمثل محتويات برنامج الإعداد التربوى وعدد الساعات بجامعة أم القرى

قسم التربية الإسلامية والمقارنة	
• المدخل إلى التربية	١ ساعة واحدة
• التعليم وسياسته في المملكة العربية السعودية	١ ساعة واحدة
• أصول التربية الإسلامية	٢ ساعتين
• التربية والوطنية	٢ ساعتين
مجموع الساعات	٦ ساعات
قسم علم النفس	
• المخل إلى علم النفس	١ ساعة واحدة
• علم نفس النمو	١ ساعة واحدة
• علم النفس التربوي	٢ ساعتين
• الاختبارات والمقاييس	٢ ساعتين
• التوجيه والإرشاد	٢ ساعتين
مجموع الساعات	٨ ساعات
قسم الإدارة التربوية والتخطيط	
• مقدمة في الإدارة التربوية	٢ ساعتين
• إدارة النشاط المدرسي	١ ساعة واحدة
مجموع الساعات	٣ ساعات
قسم المناهج وطرائق التدريس	
• أسس المناهج وتنظيماتها	٢ ساعتين
• الوسائل وتكنولوجيا التعليم	٢ ساعتين
• طرائق التدريس (١) حسب التخصص	٢ ساعتين
• طرائق التدريس (٢) حسب التخصص	٢ ساعتين
• تصميم النشاط المدرسي	١ ساعة واحدة
• تربية عملية	٤ ساعات
مجموع الساعات	١٣ ساعة
مجموع الساعات الكلي	٣٠ ساعة

ح- معايير الجودة الشاملة في برامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى:

قامت الباحثة بمراسلة لجنة إعداد المعلمين بولاية كاليفورنيا (California Commission on Teacher Credential) الكترونيا وتم إرسال المعايير المتبعة منذ عام ٢٠٠١، وقد قامت الباحثة بترجمتها وإعادة صياغتها بحيث تتناسب مع طبيعة ديننا الإسلامي وأخلاقيات مجتمعنا، ومن ثم تحكيمها من قبل عدد من المحكمين وقد أرفقت الباحثة المعايير كاملة (ملحق ١) وهذا توضيح لهذه المعايير بعد ترجمتها و إعادة صياغتها وتحكيمها:

أهداف البرنامج وغاياته:

تعتبر الأهداف الخطوة الأولى في التخطيط لبرامج إعداد المعلم وهي المعيار الذي يتحدد بواسطته نجاح النظام أو فشله.ومن المفترض أن يستمد نظام إعداد المعلم أهدافه من الأهداف العامة للنظام التربوي التي تستمد مبادئها من فلسفة المجتمع ومن قيمه وتقاليده وتطلعاته المستقبلية.

ويذكر (الأحمد ،٢٠٠٥،ص٧٣) أن الهدف العام لبرامج إعداد المعلمين هو إحداث تغيير مرغوب في معارف الطالب المعلم ومهاراته وقدراته واتجاهاته، وفي أنماط سلوكه وشخصيته بحيث يستطيع انجاز مهماته التربوية والاجتماعية، عن طريق تحقيق أهداف التربية وترجمتها إلى واقع ملموس، بما يكفل تطور المجتمع وتقدمه لبلوغ أهدافه.وتضمن الأهداف المعايير التالية :

١. يُقدم البرنامج للطالب المعلم مفاهيم ،نظريات ومهارات وكل ما هو جديد في مجاله .

٢. يُوفر البرنامج الإرشاد والتوجيه الكامل للطالب المعلم.

٣. يُكسب البرنامج الطالب المعلم مهارات عليا مثل: تحليل الموقف ،التعلم الذاتي ،اتخاذ القرار.

٤. يُنمي البرنامج العلاقات الإنسانية ويدعم لغة الحوار بين المشاركين فيه(أعضاء هيئة التدريس ،الطلاب).

مقررات البرنامج ومتطلباته:

يفترض أن يكون محتوى برنامج إعداد المعلمين مرنا سريع التكيف و الملاءمة مع طبيعة المجتمع قابلا للربط مع الواقع ويجب أن تحتوي المقررات على الاعتبارات التالية :

١. تحتوي المقررات على الأهداف التعليمية في صورتها السلوكية .

٢. يحتوي البرنامج على مقررات تربوية متكاملة تضمن الإعداد الجيد للطالب المعلم.

٣. يُترجم البرنامج نظريات ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي.

٤. تتناسب عدد الساعات مع محتوى المقررات .

طرائق التدريس و التدريبات والأنشطة :

تعتبر أهم الوسائل الرئيسة لترجمة الأهداف التربوية ويضيف (الخوالدة و أبو صالح ،مرجع سابق،ص١٤٦) أن أهم وظائف طرائق التدريس والأنشطة تبرز في

تنظيم الخبرات التعليمية في مواقف، لتسهل عملية التعلم على الطلاب، وممارسة جهودهم الذاتية في التعلم، وتحدد طرائق التدريس نمط التفاعل بين الطالب والمعرفة، وطريقة النظرة إلى المعرفة، وأساليب التعامل معها وتتمثل في المعاير التالية :

١. يَستخدم البرنامج أنشطة متنوعة في التدريس مثل :التعلم التعاوني والتدريس المصغر.

٢. يُتيح ويوفر البرنامج لأعضاء هيئة التدريس استخدام تقنيات وأنشطة تربوية مختلفة .

٣. يُحرص البرنامج على ربط خبرات ومفردات المقررات مع تقاليد المجتمع السليمة .

٤. يُقدم البرنامج للطالب المعلم التدريب الميداني (التربية العملية)لاكتساب وتبادل الخبرات.

٥. يُشجع البرنامج على استخدام المفردات التربوية والتراكيب اللغوية والقدرة على التعبير اللغوي.

<u>التقييم والقياس:</u>

يعد التقويم مقوماً أساسياً من مقومات العملية التعليمية، فهو العملية التي نحكم بها على عملنا، وعلى مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ويضيف (حنفي،١٩٩٥،ص٢٥) أن التقويم يمكن من التعرف على المستويات الحقيقية للطلاب ومقدار تقدمهم، هذا بالإضافة إلى أن عملية التقويم وسيلة للكشف عن

مواهب وقدرات الطالب المعلم واتجاهاتهم كما يُمكن من التنبؤ بالمشكلات التربوية وعمل إحصائيات لها .

١. يُقيِّم الطالب المعلم بشكل صادق و موضوعي .

٢. يَتضمن التقييم طريقتين أو أكثر مثل : اختبارات عملية ،عروض شفهية ،اختبارات تحريرية .

٣. تُسجل نتائج التقييم بصورة منظمة في سجلات داخل الجامعة .

٤. يُحدِّد البرنامج معايير لتقييم العمل الفردي والميداني للطالب المعلم .

التقنية والمعلومات :

يجب أن يحسن الطالب المعلم تشغيل الأجهزة التعليمية وتوظيف الوسائل التعليمية وإنتاج بعضها حتى يكون قدوة للمتعلمين في تشغيل التقنيات التعليمة والاستفادة منها.

١. يمتلك البرنامج مركزاً للوسائل التعليمية والتقنية .

٢. يُدرَّب الطالب المعلم على استخدام تقنية المعلومات والاتصالات وتوظيفها.

٣. يَتعرف الطالب المعلم على طرائق جمع المعلومات وتوثيقها وتبويبها.

إدارة البرنامج ومصادره:

المعايير الواجب توفرها في إدارة برنامج الإعداد التربوي أثناء التخطيط والتنفيذ والتقويم:

١. يتعاون البرنامج مع الأقسام الأكاديمية المشاركة فيه في التخطيط والتنفيذ

٢. يتعاون البرنامج مع التعليم العام في التخطيط والتنفيذ

٣. يُوجد نظام إداري لمراجعة خطط وأهداف البرنامج بشكل دوري

تحسين البرنامج ومراجعته :

بعد مرحلة التخطيط للبرنامج وتنفيذه يجب مراجعة البرنامج بشكل دوري لغرض التحسين والتطوير وهذه معايير التحسين والتطوير:

١. تقييم جميع عناصر البرنامج (المناهج ،الوسائل التعليمية ، أعضاء هيئة التدريس، الطلاب، الخريجين.....).

٢. يتابع البرنامج جميع عناصره متابعة دقيقة (أعضاء هيئة التدريس ،المقررات ،الطلاب،الوسائل التعليمية).

٣. تحسين البرنامج وتطويره تبعا لنتائج التقييم .

ثانيا: الدراسات السابقة:

تتناول الباحثة في هذا الفصل بعض الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بهذا الموضوع، لما لها من أهمية كبرى من حيث التعرف على الإجراءات التي اتخذتها، والنتائج التي توصلت إليها حتى يكون موضوع هذه الدراسة واضحاً من بين تلك الدراسات .

أولا : الدراسات التي تتعلق ببرنامج الإعداد التربوي:

- **دراسة شحاته، (٢٠٠١ م)** بعنوان "التعليم الجامعي والتقويم الجامعي: بين النظرية والتطبيق" وهي دراسة نظرية تهدف إلى ضرورة تقويم التدريس الجامعي في مجالات التدريس الرئيسة والفرعية في ضوء بعض المعايير ومواصفات الأداء الفعال المرتبطة بها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة من أعضاء هيئة التدريس في عدد من الجامعات و الاستابنة هي أداة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى :
  - الكثافة الصفية المنخفضة لها تأثير ايجابي في تحسين الجودة
  - لا توجد فروق دالة إحصائيا في وضوء متغيرات الصفة الجامعية.
- **دراسة الصائغ، (١٤٢٣ هـ)** بعنوان " اختيار المعلم وإعداده بالمملكة العربية السعودية" والتي هدفت إلى تحليل الوضع الراهن لنظام إعداد المعلم وتدريبه بالمملكة العربية السعودية من حيث : اختيار الطالب / المعلم ومعايير القبول بمؤسسات الإعداد ، برامج إعداد المعلم وتدريبه ، وظروف توظيف المعلمين

ونموهم المهني ، كما تعرض الدراسة في ثنايا معالجتها لموضوعها لنماذج من الخبرة والتجارب العالمية في مجال إعداد المعلم . والتعرف على جانب من الخبرة والتجارب العالمية في مجال إعداد المعلم واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي على عينة من المعلمين والمدراء والمشرفين، و الاستبانة هي أداة الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى: توسيع نطاق استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة وتوظيفها في برامج إعداد المعلم، المراجعة المستمرة لبرامج الإعداد وطرائق وأساليب تنفيذها، تشريع أنظمة اعتمادية لمتابعة وتقويم مؤسسات إعداد المعلمين بشكل دوري.

- **دراسة المطرودي، (١٤٢٣ هـ)** بعنوان " تقويم برنامج الأعداد التربوي لمعلم التربية الإسلامية بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية" هدفت الدراسة إلى تحليل واقع برنامج الإعداد لمعلمين التربية الإسلامية من حيث المحتوى وطرق التدريس والتقييم والتدريب الميداني للطالب المعلم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف البحث على عينة من المعلمين والمدراء والمشرفين بواسطة استبانة كأداة للدراسة، وقد أوصت الدراسة إلى ضرورة تقويم دور المعلم التعليمي والتربوي من أجل تحقيق النمو المهني المستمر له بغرض تحسين العمل التربوي، وتطويره أولاً، ولمعرفة مدى نجاح برامج إعداد المعلم وتدريبه ثانياً.
- **دراسة السيد، (١٤٢٦ هـ)** بعنوان " تقويم برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى من وجهة نظر المختصين والمتخرجات "، وقد كان الهدف من الدراسة

التعرف على نقاط القوة والضعف في برنامج الإعداد التربوي من جانب جديد يتمثل في المتخرجات وكذلك المختصين وإعطاء إيضاح عام وشامل عن برنامج الإعداد التربوي واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لمعرفة الآراء في برنامج الإعداد بواسطة استبانة على عدد من أعضاء هيئة التدريس ومديرات المدارس والمشرفات والمتحرجات، وقد أوصت الدراسة إلى ضرورة متابعة برنامج الإعداد التربوي من حيث التنفيذ والتقويم، وضرورة إشراك الأقسام المشاركة في البرنامج في كافة مراحله، وكذلك إشراك التعليم العام في التخطيط والتنفيذ .

ثانيا : الدراسات التي تتعلق بإدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية:

- **دراسة العتيبي وغالب، (١٩٩٦م)** بعنوان " معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية" وهي دراسة نظرية استهدفت اقتراح مجموعة من المعايير لتحسين مستوى برامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية، وأوضحت أن هناك أربعة اتجاهات لقياس كفاءة برامج مؤسسات إعداد المعلمين هي كفاءة النتائج وقياس العائد والسمعة العلمية ونوعية المدخلات والإمكانات، أما المعايير المقترحة للاعتماد الأكاديمي فهي المعايير التي تتعلق باللوائح التنظيمية والإدارية، والمناهج وأعضاء هيئة التدريس، الطلاب والتجهيزات والمباني والمعايير التي تتعلق بتقويم الخريجين وأوضحا الباحثان بضرورة إنشاء مؤسسة عربية متخصصة تشرف على عملية الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي تلحق باتحاد الجامعات العربية واستخدمت

الدراسة المنهج الوصفي المسحي بواسطة استبانة لوضع وتحديد المعايير على عينة من أعضاء هيئة التدريس في ٥ جامعات عربية .

- **دراسة الطريري، (١٤١٩هـ)** بعنوان" الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية "،وهي دراسة نظرية استهدفت مناقشة مفهوم الاعتماد الأكاديمي وتوضيح أهدافه، مع استعراض لمبادئ عامة للاعتماد الأكاديمي، ولمعاير الاعتماد وكذلك إجراءاته ومراحله، وأوصت الدراسة إلي ضرورة تبني عناصر الاعتماد الأكاديمي ومعاييره هي الأهداف والإدارة والمنشات والبرنامج ومحتواه واحتياجاته ،ومصادر التمويل وأعضاء الهيئة التعليمية وشروط القبول ونظام التقويم .
- **دراسة أبو نبعة والمسعد، (١٩٩٨ م)** بعنوان" إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي " وهدفت الدراسة التعرف على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومجالات التعاون بين الجامعات ومنظمات الأعمال وتطبيقات الجودة في الجامعات الأجنبية ومجالات تطبيق سلسلة الايزو (٩٠٠٠) في مؤسسات التعليم العالي، كما تناولت الدراسة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية الأهلية والمعوقات المحتملة في التطبيق.وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي بواسطة استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس وتوصلت الدراسة إلى بناء إستراتيجية لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأهلية الأردنية
- **دراسة الخطيب و الجبر،(١٤٢٠ هـ)** بعنوان " إدارة الاعتماد الأكاديمي في التعليم" وقد هدفت الدراسة إلى تقصي أبعاد الإدارية للاعتماد الأكاديمي التعليم

كما يراه الأكاديميون والإداريون في المملكة العربية السعودية وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي بوساطة استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين في الجامعات، وتوصلت الدراسة إلى أن إدارة الاعتماد الأكاديمي يجب أن تكون من خلال هيئة مستقلة عن الأجهزة التعليمية الأخرى وان الاعتماد الأكاديمي مهم لكونه يساعد على تحسين نوعية التعليم وزيادة فعاليته، فضلا عن أن أفراد الدراسة يتجهون إلى تأكيد الجوانب الأساسية في المؤسسات والبرامج التعليمية باعتبارها حقلا خصبا لأنظمة الاعتماد الأكاديمي وهي على التالي أعضاء الهيئة التعليمية ،البحث العلمي ، الأهداف ،البرامج ،المرافق والتجهيزات، الإدارة وخدمة المجتمع.

- **دراسة كلونسكي Klocinki، (١٩٩٩ م)** بعنوان " تقييم عوامل ومعايير نجاح وفشل تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي "استهدفت الدراسة تحديد عوامل نجاح أو فشل تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في إدارة معاهد التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، بوساطة استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب وقد توصلت الدراسة إلى:

أن المؤسسات التي نجحت في التطبيق تلك التي تتميز بالقدرة على استخدام إدارة الجودة الشاملة كإطار عام والالتزام والدعم من القادة والموظفين ،وكذلك بفعالية الاتصال خلال المؤسسة ،آما المعاهد التي فشلت في التطبيق، فتلك التي تتميز بمقاومة التغير وضعف الاتصال، وعد م كفاءة الموظفين، واستهلاك الوقت .

- **دراسة جوهانسون Johannsen، (٢٠٠٠)** بعنوان" إدارة الجودة الشاملة في منظور إدارة المعرفة "، وهي دراسة نظرية هدفت إلى التعرف إلى التحليلات النظرية لإدارة الجودة الشاملة والنماذج المقترحة ووصفت الدراسة إدارة المعلومات وجودة الرقابة وإدارة الجودة الشاملة، وعرضت نظريا أوجه التشابه والاختلاف بين إدارة المعلومات وإدارة المعرفة ثم اقترحت نموذج لعمليات إدارة المعرفة .
- **دراسة البكر (٢٠٠١م)** بعنوان "أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية"، وتهدف إلى تطبيق وتوظيف المواصفات الدولية للجودة على المؤسسات التربوية والتعليمية، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي على عينة من معلمين ومدراء ومشرفين وكذلك أعضاء هيئة التدريس في برامج الإعداد التربوي واستخدم الباحث اسبتانة كأداة للدراسة، وتوصل إلى عدة نتائج من أهمها :ـ ضرورة الأخذ بمعايير المواصفات الدولية للجودة في بنية ونظام التعليم ، وأهمية الأخذ بتطبيقات المواصفات الدولية للجودة في مراحل التعليم المختلفة .
- **دراسة الشنبري، (١٤٢١هـ)** بعنوان "مبادئ إدارة الجودة الشاملة بين الأهمية وإمكانية التطبيق في الجامعات السعودية كما يرى أعضاء مجالس الجامعات"، والتي تهدف إلى إيضاح أهمية الجودة في التعليم وإمكانية تطبيقها على الجامعات السعودية ومدى إدراك أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من المسؤولين بأهمية الجودة وتطبيقاتها وقد استخدمت الدراسة الأسلوب الوصفي المسحي على عينة

من رؤساء الأقسام ومدراء الجامعات، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية تطبيق إدارة الجودة في الجامعات السعودية وضرورة تطبيقها .

- **دراسة الحربي ، (١٤٢٢هـ)** بعنوان "إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية دراسة لاتجاهات الهيئة الأكاديمية نحو تطبيق مبادئها ووجهة نظرهم حول مدى إسهام هذا التطبيق في تطوير الجامعة "، وهدفت إلى: التعرف على اتجاهات الهيئة نحو تطوير الجامعات السعودية وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسجي وكانت أداة البحث استبانة و تم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس في أربع جامعات سعودية وتوصلت إلى :ضرورة إقناع المسؤولين في التعليم العالي بأهمية تطبيق الجودة والعمل على إنشاء إدارة لها .
- **دراسة جويلى، (٢٠٠٢م)** بعنوان "المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية"، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم ومعرفة المبررات التي تستدعي تطبيق الجودة في النظام التعليمي باستخدام المنهج الوصفي المسحي على عينة من أعضاء هيئة التدريس بوساطة استبانة، وأوصت الدراسة إلى أن أهم متطلبات تحقيق الجودة تحديد الأهداف والأفكار وإشراك جميع الأطراف المستفيدة والتركيز على المناخ التعليمي والإدارة الواعية والتركيز على المخرجات و التأكيد على التحسين المستمر والتغذية الراجعة.
- **دراسة الفوال، (٢٠٠٣م)** بعنوان"أنظمة الجودة واعتماد المعايير بالنسبة للكليات الجامعة ولكليات التربية " وهي دراسة نظرية هدفت إلى بيان أهم معايير

الجودة المعتمدة بالنسبة إلى الكليات الجامعية وكليات التربية وقد توصل الباحث إلى مجموعة معايير الجودة في كليات التربية وهي مشتقة من المعايير التي وصفتها وكالة تأمين الجودة في التعليم العالي في المملكة المتحدة QAAHE .

- **دراسة كنعان، (٢٠٠٣م)** بعنوان " آفاق تطوير كليات التربية وفق مؤشرات الجودة وتطبيقاته في ميدان التعليم العالي "، يهدف البحث إلى الوقوف عند مفهوم الجودة ومسوغات تطبيقها في الميدان التربوي، وتحديد أهم معايير ومؤشرات الجودة في التعليم العالي، ورصد معوقات تطبيق الجودة في مجال التعليم الجامعي، ورصد أهم الإجراءات الواجب إنجازها لضمان وصول كليات التربية إلى الجودة الشاملة والمحافظة عليها. واستخدم الباحث الأسلوب الوصفي المسحي على عينة من أعضاء هيئة التدريس بواسطة استبانة لتحقيق أهداف البحث.وانتهى إلى عدد من توصيات منها :

  - إعادة النظر باللوائح الداخلية للكليات الجامعية وتطويرها بما يتلاءم مع مؤشرات الجودة.

  - إنشاء هيئة اعتماد أكاديمي عربية تابعة لاتحاد الجامعات العربية تتولى مهمة منح شهادة الجودة للكليات وفق معايير الجودة الشاملة العالمية.

- **دراسة الموسوي، (٢٠٠٣م)** بعنوان"تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي"، هدفت الدراسة إلى بناء أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وذلك من خلال التحقق من صدقها وثباتها وقابليتها للتطبيق في المؤسسات التربوية واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي على

عينة من أعضاء هيئة التدريس وموظفي التعليم العالي بوساطة استبانة وزعت على الأعضاء، وتوصلت الدراسة إلى بناء مقياس لإدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي يحتوي على : متطلبات الجودة والمتابعة وتطوير القوى البشرية واتخاذ القرار وخدمة المجتمع وأوصت الدراسة بتطبيق هذا المقياس في مؤسسات التعليم العالي بالمنطقة العربية.

- **دراسة باول Paul ، (٢٠٠٣م)** بعنوان "إدارة الجودة في برامج إعداد المعلمين " و هدفت إلي تحديد مؤشرات الجودة في التعليم الأمريكي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي بوساطة استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس وتوصلت الدراسة إلي العديد من النتائج أهمها :
  - ارتفاع مستوي مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الأمر الذي يؤكد علي زيادة التفاعل الصفي في عملية التعلم .
  - أن الأستاذ الجامعي هو المسئول عن تطوير التعليم ونوعيته .
  - لابد من استخدام تقنيات جديدة لتقييم أداء الطلبة .
  - التركيز في التدريب علي القيادة والمشاركة الجماعية والعمل ضمن فرق ومجموعات والتركيز علي الجانب العملي ليكمل الجانب النظري .
- **دراسة المتولي، (٢٠٠٤م)** بعنوان"رؤية مستقبلية لكليات التربية في ضوء إطار مرجعي للاعتماد الأكاديمي "، وهي دراسة نظرية استهدفت إعداد وتقنين قائمة بمعايير الاعتماد الأكاديمي لتكون بمثابة إطار مرجعي لتقييم مدى جودة العمل

بكليات التربية وذلك من خلال الاستفادة من نتائج بعض الدراسات وخبرات بعض الدول وأراء العاملين بهذه الكليات .

- **دراسة البنا، (٢٠٠٣م)** بعنوان"تطوير التعليم الثانوي الفني بمصر في ضوء إدارة الجودة الشاملة" وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم إدارة الجودة الشاملة ومقوماته، وتقديم تصور مقترح لتدعيم ثقافة الجودة من اجل تكوين قاعدة لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة للتعليم الثانوي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي،وكانت أداة البحث عبارة عن استبانة على عينة من رؤساء أقسام ومشرفين ومديرين ووكلاء ومعلمين أوائل . وتوصل الباحث إلى عدة نتائج من أهمها : لا توجد أهداف محددة للبيئة المدرسية بل هي أهداف عامة لا تختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى ، وأن المدرسة لا تقوم بدراسة عوامل النجاح والفشل لتحسين العملية التربوية والتعليمية .
- **دراسة البنا و عمارة، (٢٠٠٥م)** بعنوان " إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة والصعوبات التي تواجه التطبيق بمؤسسات التعليم العالي في مصر"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المتطلبات التي ينبغي توافرها لنجاح تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة والتعرف على أهم العقبات التي تواجه تطبيق نظم الاعتماد وضمان الجودة واستخدم الباحثان المنهج المسحي بواسطة استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس.وقد أوصت بضرورة متابعة مؤسسات التعليم العالي وتقويم عناصره جميعها.

- **دراسة الغنيم (١٤٢٥هـ)** بعنوان" تطبيق مبادئ إدارة الجودة وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق المديرين لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعامل مع المعلمين، والتعرف على توافر الكفايات المهنية لدى المعلمين، والتعرف على مقترحات المديرين والمعلمين لتفعيل دور المديرين في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لرفع مستوى الكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية .واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي بواسطة استبانة على عدد من المدراء والمعلمين، وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج منها : أن المديرين يطبقون مبادئ إدارة الجودة في التعامل مع المعلمين بدرجة متوسطة، وأن أكثر مبادئ الجودة تطبيقا الثقة بالمعلمين وبناء روح الفريق، وأن الكفايات المهنية تتوافر لدى المعلمين بدرجة متوسطة .
- **دراسة دخيخ، (١٤٢٦هـ)** بعنوان " الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقاتها في التربية والتعليم" ، وتهدف الدراسية إلى : التعرف على مفهوم إدارة الجودة وتطبيقها في ميدان التربية والتعليم، واستعراض نشأة إدارة الجودة الشاملة، واستعراض بعض النماذج والتجارب في تطبيق إدارة الجودة في التربية والتعليم، وتقديم تصور مقترح لتطبيق الجودة في التربية والتعليم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي بوساطة استبانة على عينة من المعلمين والمدراء والمشرفين وعدد من المختصين التربويين، و قد توصل الباحث إلى توصيات عدة منها : العمل على إنشاء إدارة عامة للجودة بوزارة التربية والتعليم تكون مهمتها الإشراف على

التطبيق . ضرورة تدريب القيادات الإدارية والكوادر البشرية على مبادئ إدارة الجودة، الاستفادة من تجارب الدول العالمية ومن نماذجها في إدارة الجودة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التي أجريت في موضوع إدارة الجودة الشاملة يمكن استخلاص الآتي :

١. اهتمت الدراسات السابقة بإدارة الجودة وتأثيرها على التعليم العالي ولكنها لم تتطرق إلى جانب برنامج الإعداد التربوي وهو الجانب الذي تقوم عليه هذه الدراسة.

٢. توصلت نتائج كافة الدراسات العربية والأجنبية إلى أهمية تطبيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية وهذا يدعم أهداف وأهمية الدراسة الحالية لما له من فائدة تعود على الجامعة والتعليم العام والمجتمع على حد سواء.

٣. ركزت معظم الدراسات السابقة في هذا المجال على واقع إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية والدراسة الحالية تركز على واقع إدارة الجودة في برنامج الإعداد التربوي .

٤. جميع الدراسات السابقة تم تطبيقها على مؤسسات تعليمية وجامعات بشكل عام وهذا ما تميزت به الدراسة الحالية حيث تم تطبيقيها على برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى بشكل خاص .

٥. ركزت الدراسات على التعرف علي المعايير والمؤشرات المستخدمة لجودة التعليم وتحسين النمو المهني والدراسة الحالية قدمت قائمة بالمعايير التي يفترض توفرها في برنامج الإعداد التربوي.

٦. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في التعرف على مجموعة من الجوانب منها المنهجية والعلمية المراجع الأصلية، والأدوات العلمية المستخدمة فيها.

٧. استفادت الباحثة من الأساليب الإحصائية، وطرائق معالجة المعلومات وتتمثل الأساليب الإحصائية التي استفادت منها الباحثة في :

- حساب التكرار والنسب المئوية والمتوسطات في دراسة الهندي (٢٠٠٠)، جوهانسون (٢٠٠٠)وعدد كبير من الدراسات السابقة.
- معامل ثبات الفاكرونباخ استخدمته دراسة العتيبي وغالب (١٩٩٦)، الخطيب والجبر (١٩٩٩)والحربي(٢٠٠٢)
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في دراسة الحربي (٢٠٠٢) والسيد (٢٠٠٦) وفي الفصل التالي يوجد شرح مفصل للأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة وخصائصها
- أداة الدراسة
- تطبيق الدراسة
- المعالجة الإحصائية

إجراءات الدراسة

يتناول هذا الفصل إجراءات الدراسة، ويشمل المنهج المستخدم، مجتمع الدراسة، وأداة الدراسة .

١- منهج الدراسة :

اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي المسحي وهو المناسب لأهداف هذه الدراسة لأنه يهدف كما يرى(عبيدات واخرون،١٩٩٩،ص٢٤٧) إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع وصفاً كمياً دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفياً أو تعبيراً كميا .

٢- مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس والأستاذات المتعاونات في برنامج الإعداد التربوي في كلية التربية بجامعة أم القرى قسم البنات، للفصل الدراسي الأول من عام ١٤٢٧/ ١٤٢٨هـ.

٣- عينة الدراسة و خصائصها :

تم اختيار عينة قصديه من المجتمع الأصلي والعينة القصدية "هي العينة التي يختارها الباحث اختيارا حرا على أساس أنها تحقق أغراض الدراسة التي يقوم بها "(عبيدات ،مرجع سابق،ص١٣٩).و كانت عينة الدراسة عبارة عن مجتمع الدراسة

المكـون مـن أعضـاء هيئـة التـدريس والأسـتاذات المتعاونـات فـي برنـامج الإعـداد التربـوي وهـي كالتـالي (قسـم علـم الـنفس، قسـم التربيـة الإسـلامية، قسـم الإدارة التربويـة، قسم المنـاهج وطرائـق التـدريس) فـي كليـة التربيـة بجامعـة أم القرى قسم البنات للفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢٧/١٤٢٨هـ.

جدول(٢)، توزيع عينة الدراسة على الأقسام الأربعة المشاركة فى برنامج الإعداد التربوي

القسم	عدد أعضاء هيئة التدريس والأستاذات المتعاونات	النسبة المئوية
قسم علم النفس	٢٦	%٣٤
قسم التربية الإسلامية	٢٠	%٢٦
قسم المناهج وطرائق التدريس	٢٣	%٣٠
قسم الإدارة التربوية	٧	%٩
المجموع الكلي	٧٦	

٤- أداة الدراسة:

خطوات بناء الاستبانة :

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها اتبعت الباحثة الخطوات التالية :

أولا :بعد الرجوع إلى أدبيات الدراسة والدراسات السابقة ذات الصلة في عملية تقويم برامج الإعداد التربوي المختصة العالمية ووضع معايير لهذه البرامج - استفادت الباحثة من معايير ولاية كاليفورنيا – (ملحق رقم ١)، وللتعرف على الصعوبات

التي تواجه تطبيق المعاير في البرنامج قامت الباحثة بالرجوع إلى أدبيات الدراسة وإجراء بعض المقابلات الشخصية مع أعضاء هيئة التدريس .

ثانيا:قامت الباحثة بترجمة المعايير وتحويرها لتتناسب مع طبيعة مجتمعنا الإسلامي والعربي ثم إعداد قائمة تتضمن معايير أو مؤشرات الجودة الواجب توافرها في برنامج الإعداد التربوي.

ثالثا:ثم قامت الباحثة بتحويل قائمة المعايير إلى استبانة وقد شملت ١٢ محور و٤٧ فقرة تتخللها فقرات تتعلق بالصعوبات ثم عرضت الباحثة الاستبانة الأولية (ملحق رقم ٢) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، التربية الإسلامية والمقارنة،الإدارة التربوية، وعلم النفس بكليات التربية في جامعة أم القرى وعدد من الجامعات العربية وذلك لضبط المعايير وتحكيمها وبعد التعرف على ملاحظاتهم حول مدى شمول محاورها وأبعادها ودرجة وضوح ودقة كل عبارة تم تعديل عبارات الأداة وإضافة واختصار بعض البنود وفق ملاحظات الأساتذة المحكمين.

رابعا:تحويل قائمة المعايير – بعد ضبطها وتحكيمها – إلى استبانه مغلقة تحتوي على سبعة محاور رئيسة والثامن يتمثل في الصعوبات التي تواجه التطبيق في صورتها النهائية (ملحق رقم ٣) وقد تم توجيه الاستبانة إلى عينة أعضاء هيئة التدريس وذلك لمعرفة مدى التوافق بين معايير الجودة والمعايير المطبقة في البرنامج والصعوبات التي تواجه التطبيق واستهدفت المحاور والمعايير في

مجموعها التعرف على مدى تنفيذ هذه المعاير في برنامج الإعداد التربوي في كلية التربية بجامعة أم القرى.

صدق الاستبانة :

بعد تصميم الاستبانة بشكلها الأولي (الملحق رقم ٢) تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة والاختصاص للاسترشاد بآرائهم ومقترحاتهم بشأن محتوى الاستبانة للتأكد من صدقها و ملاءمتها لموضوع الدراسة وأنها تحقق فعلا ما وضعت من اجله، وقد بلغ عدد المحكمين (١٩) محكما من قسم المناهج وقسم التربية الإسلامية والمقارنة وقسم الإدارة التربوية والتخطيط وقسم علم النفس التربوي بجامعة أم القرى وجامعات أخرى عربية .

واقترح أعضاء هيئة التحكيم بعض التعديلات التي على ضوئها تم حذف وإضافة بعض المحاور والفقرات حتى ظهرت الاستبانة في صورتها النهائية(ملحق رقم ٣). الملاحظات التي أبداها السادة المحكمون والتي ساعدت الباحثة في إظهار الاستبانة وإخراجها بشكلها النهائي:

الملاحظات الجوهرية:

١- إضافة خطاب موجه إلي أعضاء هيئة التدريس يوضح عنوان الدراسة وأهدافها والغرض من البحث ومعلومات عن الباحثة.

٢- إضافة بيانات أولية تتمثل في :اسم العضو(اختياري، والقسم الذي يمثله عضو هيئة التدريس).

٣- اختصار معيار التطبيق من ٥ إلى ٣.

٤- اختصار محاور الاستبانة من ١٢ محور إلى ٧ محاور رئيسة .

٥- اختصار ودمج بعض فقرات الاستبانة :

- تم دمج واختصار المحور الأول والسابع (فلسفة البرنامج وغاياته ،رؤى مختلفة كالحوار وتقبل الآخر) إلي ٤ فقرات ثم تغيير عنوان المحور(أهداف البرنامج وغاياته).
- تم دمج واختصار المحور الثاني والثالث إلي ٤ فقرات مع تغيير عنوان المحور من (متطلبات ومقررات الدراسة وعمق الدراسة) إلى (مقررات البرنامج ومتطلباته).
- تم دمج المحور الرابع والسادس (المنهج الفعال والتدريب المنظم،تجارب الصف التمهيدية)و اختصار فقراتهما إلى ٥ فقرات وتغير العنوان إلى (التدريبات والأنشطة).
- تم تغيير عنوان المحور الخامس من (التقييم وقياس فعالية المقررات) إلى (التقييم والقياس)واختصاره إلى ٤ فقرات.
- تم تغير واختصار فقرات المحور الثامن (التقنية في البرنامج) إلى ٣ فقرات ثم تغير العنوان إلي (التقنية والمعلومات).
- دمج المحورين التاسع والعاشر(قيادة البرنامج ،مصادر البرنامج) واختصار فقراتهما إلى ٣ فقرات وإعادة تسميته (إدارة البرنامج ومصادره).

- تغيير عنوان المحور ١٢ من (مراجعة وتطوير البرنامج) إلى (تحسين البرنامج ومراجعته).

٦- إضافة محور ثامن جديد خاص بالصعوبات التي تواجه تطبيق معايير الجودة الشاملة في برنامج الإعداد التربوي يحتوي على ١٠ فقرات.

الملاحظات الشكلية :

١- تكبير حجم الخط .

٢- إعادة ترقيم فقرات الاستبانة بترقيم تنازلي.

عناصر الاستبانة في صورتها النهائية :

- خطاب موجه إلى السادة أعضاء هيئة التدريس يوضح عنوان الدراسة وأهدافها و الغرض من البحث ومعلومات عن الباحثة.
- معلومات أولية عن المجيب (الاسم / القسم).
- محاور الاستبانة – وتنقسم إلى قسمين رئيسين :

القسم الأول: معاير الجودة في برنامج الإعداد التربوي :

مقسم إلى(٧) محاور من (٢٦) فقرة ويجيب عليها المفحوص على درجة التحقق بالإشارة على الخانة المناسبة من ثلاثة خيارات (دائما،أحيانا ،أبدا).

القسم الثاني : الصعوبات التي تواجه تطبيق معاير الجودة على البرنامج:

وقد جاءت في (١٠) فقرات ويجيب عليها المفحوص بالإشارة على الخانة المناسبة من ثلاثة خيارات (عالية،متوسطة ،منخفضة).

محاور الاستبانة :

القسم الأول :

المحور الأول :أهداف البرنامج وغاياته(وتمثله العبارات من ١-٤)

المحور الثاني : مقررات البرنامج ومتطلباته (وتمثله العبارات من ٥-٨)

المحور الثالث:التدريبات والأنشطة (وتمثله العبارات من ٩-١٣)

المحور الرابع : التقييم والقياس (وتمثله العبارات من ١٤-١٧)

المحور الخامس : التقنية والمعلومات (وتمثله العبارات من ١٨-٢٠)

المحور السادس : إدارة البرنامج ومصادره (وتمثله العبارات من ٢١-٢٣)

المحور السابع : تحسين البرنامج ومراجعته(وتمثله العبارات من ٢٤-٢٦)

القسم الثاني :

المحور الثامن : الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس وتعيق تطبيق معايير الجودة في برنامج الإعداد التربوي (وتمثله العبارات من ٢٧-٣٦)

ثبات الاستبانة :

تم حساب ثبات الاستبانة بمعامل الفاكرونباخ **Alphacronpach** لقسمي الاستبانة وجميع محاورها عن طريق الحاسب الآلي ببرنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS كما هي مبينة في الجدول التالي رقم (٣)

جدول رقم (٣)، معاملات الثبات الفا كرونباخ Alphacronpach لكل محور من محاور الاستبانة

م	عناصر الاستبانة	معامل الثبات
١	القسم الأول / المحور الأول	٠.٨
٢	المحور الثاني	٠.٨٣
٣	المحور الثالث	٠.٨٤
٤	المحور الرابع	٠.٨٤
٥	المحور الخامس	٠.٨٤
٦	المحور السادس	٠.٨٤
٧	المحور السابع	٠.٨٥
٨	القسم الثاني/ الصعوبات	٠.٨٤
٩	الثبات لجميع المحاور	٠.٨٤

وقد استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS للحصول على معامل الثبات و يتضح من الجدول (٣) أن درجات ثبات محاور الاستبانة الثمانية جميعها عالية وتتراوح بقيم متقاربة مابين ٠.٨٣و٠.٨٥ أما الثبات الكلي للاستبانة فهو ٠.٨٤ وهو قيمة عالية ومقبولة علمياً .

٥-تطبيق الدراسة :

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة حصلت الباحثة على خطاب موافقة لتطبيق أداة الدراسة من سعادة عميد كلية التربية بجامعة أم القرى إلى كل رؤساء الأقسام المشاركة في برنامج الإعداد التربوي (ملحق رقم ٤) ،ثم قامت الباحثة بتوزيع

الاستبانات على أعضاء هيئة التدريس و الأستاذات المتعاونات بصورة شخصية بعدد ٧٦ استبانه، والجدول (٤) يوضح العدد الفعلي للعينة و ما تم توزيعه من استبانات و ما تم استبعاده لعدم اكتمال جميع البيانات و ما تم فقده (عدم استرجاع) وما تم فحصه .

جدول(٤)، يبين العدد الفعلي للعينة و ما تم توزيعه من استبانات و ما تم استبعاده و ما تم فقده وما تم فحصه .

القسم	المجموع الكلي للعينة	ما تم توزيعه	ما تم استبعاده	ما تم فقده	ما تم فحصه
قسم المناهج وطرائق التدريس	٢٣	٢٣	١	٠	٢٢
قسم التربية الإسلامية	٢٠	٢٠	١	٠	١٩
قسم علم النفس	٢٦	٢٦	-	٠	٢٦
قسم الإدارة التربوية	٧	٧	-	٠	٧
المجموع	٧٦	٧٦	٢	٠	٧٤

يتضح من الجدول (٤)، أن مجموع عينة الدراسة (٧٦) عضوا وقد بلغ مجموع ما تم توزيعه (٧٦) استبانه، ومجموع ما تم فحصه (٧٤) استبانه، أما ما تم فقده فقد بلغ (صفر) استبانه، و مجموع ما تم استعباده فقد كان عدده (٢) استبانه .

٦- المعالجة الإحصائية :

استخدمت الباحثة (برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS) للمعالجة الإحصائية واستفادت من العلاقات والبيانات الإحصائية التالية:

- معامل ثبات الفاكرونباخ Alphacronpach لحساب ثبات أداة الدراسة.
- حساب التكرارات والنسب المئوية لإيجاد درجة تحقيق المعايير في برنامج الإعداد التربوي ومن ثم ترتيبها تنازليا.
- استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA) للمقارنة وإيجاد الفروق بين متوسطات الأقسام المشاركة في برنامج الإعداد التربوي من حيث تحقيقيها للمعايير .
- حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية وذلك لترتيب الصعوبات التي تعيق تطبيق معايير الجودة ترتيبا تنازليا

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها و تفسيرها

تناولت الباحثة في هذا الفصل عرض ومناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة; حول مدى توافق معايير الجودة الشاملة مع معايير برنامج الإعداد التربوي بكلية التربية بجامعة أم القرى، حيث تم تناول كل محور من محاور الدراسة على حدى وفقاً للخطوات التالية:

- عرض سؤال كل محور.
- عرض إجابات عينة الدراسة على هذا السؤال .
- تفسير الإجابات ومناقشتها .

وجدير بالذكر أن الباحثة قامت بتحليل استجابات عينة الدراسة باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية و ترتيبها تنازلياً من المتوسط الأعلى فالأدنى ، وكذلك احتوى التحليل الإحصائي على اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الأقسام المشاركة في البرنامج من حيث تطبيقهم للمعايير، وقد اعتمدت الباحثة في تصنيف المتوسطات والحكم على درجة تطبيق المعايير على التالي:

- متوافقة مع معايير الجودة الشاملة: إذا كان المتوسط للعبارة من ٢.٤الى اقل من ٣
- متوافقة إلى حد ما : إذا كان المتوسط للعبارة من ٢ إلى اقل من ٢.٤

- غير متوافقة : إذا كان المتوسط للعبارة من ١.٥ إلى اقل من ٢

كما استخدمت الباحثة للحكم على درجة الصعوبة لتطبيق المعايير التالي :

- عالية :إذا كان المتوسط للعبارة من ٢.٤الى اقل من ٣
- متوسطة إذا كان المتوسط للعبارة من ٢ إلى اقل من ٢.٤
- ضعيفة: إذا كان المتوسط للعبارة من ١.٥ إلى اقل من ٢

وفي الصفحات التالية تفصيل لذلك :

السؤال الأول:

- ما درجة التوافق بين برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

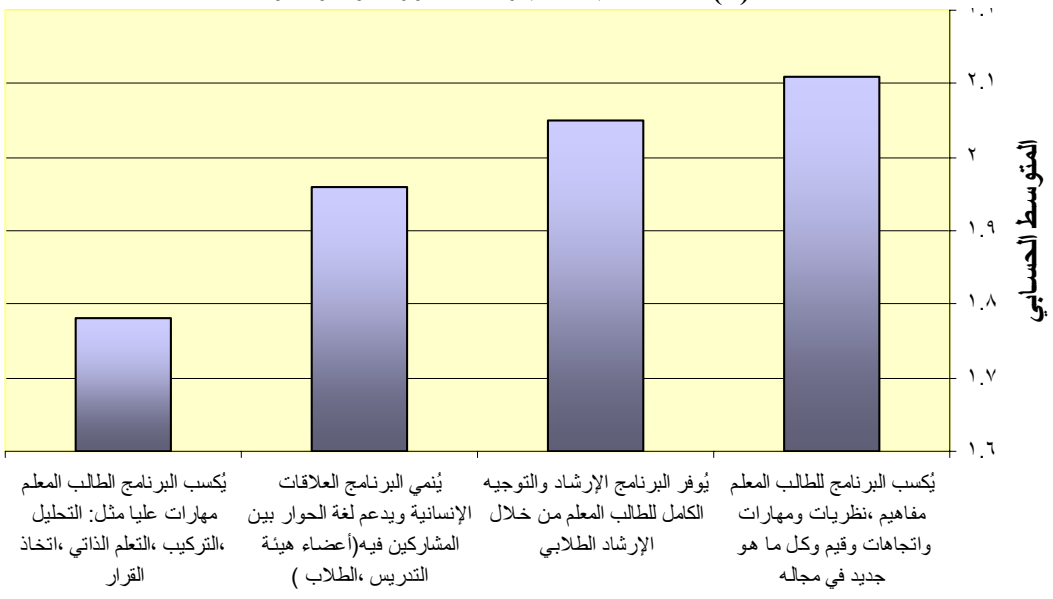
وللإجابة على هذا السؤال يتضح من الجداول التالية التي توضح معايير الجودة لكل جزء من أجزاء برنامج الإعداد التربوي:

أولا: أهداف البرنامج وغاياته

جدول (٥)، التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول محور أهداف وغايات البرنامج مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

	العبارات	درجة التوافق مع معايير الجودة						المتوسط الحسابي
		متوافق		متوافق إلى حد ما		غير متوافق		
		ت	%	ت	%	ت	%	
أهداف وغايات البرنامج	يُكسب البرنامج للطالب المعلم مفاهيم ،نظريات ومهارات واتجاهات وقيم وكل ما هو جديد في مجاله	١٥	٢٠.٣	٥٢	٧٠.٣	٧	٩.٥	٢.١١
	يُوفر البرنامج الإرشاد والتوجيه الكامل للطالب المعلم من خلال الإرشاد الطلابي	١٨	٢٤.٣	٤٢	٥٦.٨	١٤	١٨.٩	٢.٠٥
	يُنمي البرنامج العلاقات الإنسانية ويدعم لغة الحوار بين المشاركين فيه(أعضاء هيئة التدريس ،الطلاب)	١١	١٤.٩	٤٨	٦٤.٩	١٤	١٨.٩	١.٩٦
	يُكسب البرنامج الطالب المعلم مهارات عليا مثل: التحليل ،التركيب ،التعلم الذاتي ،اتخاذ القرار	١٠	١٣.٥	٣٨	٥١.٤	٢٦	٣٥.١	١.٧٨
	المتوسط الحسابي الكلي							١.٩٨

تخطيط (١) ، العلاقة بين عبارات المحور الأول و متوسطاته



- يتضح من الجدول (٥)، أن العبارة الأولى التي تدل على مدى إكساب البرنامج للطالب المعلم للمفاهيم والنظريات والمهارات وكل ما هو جديد في مجاله، احتلت الترتيب الأول بمتوسط قدره (٢.١١) في المحور من حيث درجة التطبيق وهي متوافقة مع معايير برنامج الإعداد التربوي ولكنها تحتاج إلى مزيد من الاهتمام والمتابعة بمعني أن البرنامج يحاول بصورة دائمة تقديم المفاهيم والمهارات وكل ما هو جديد في المجال المخصص للطالب المعلم وتتفق في هذا الأمر مع دراسة (محمود ،١٩٩٠،ص٢٨٨) التي وجدت أن كليات التربية وتؤكد على إكسابها للطلاب لمهارات التعليم المختلفة وتنميتها من خلال التوافق بين أهداف المقررات ومحتواها.
- (يوفر البرنامج الإرشاد والتوجيه الكامل للطالب المعلم من خلال الإرشاد الطلابي) أخذت الترتيب الثاني من حيث درجة التطبيق داخل البرنامج بمتوسط قدره (٢.٠٥) وهي درجة ضعيفة وتحتاج إلى متابعة جادة من قبل البرنامج خصوصا في الجزء المتعلق بالتربية العملية فان البرنامج يقدم الإرشاد الطلابي وهو ما اتفقت عليه دراسة (البنا وعمارة ،٢٠٠٥،ص٣٠٦) إذ اهتمت الدراسة بمعايير للإرشاد الطلابي والتربية العملية وذكرت الدراسة أن برامج الإعداد تحتاج إلى مزيد من العناية خصوصا في موضوع التوجيه والإرشاد الطلابي.
- (يُنمي البرنامج العلاقات الإنسانية ويدعم لغة الحوار بين المشاركين فيه(أعضاء هيئة التدريس، الطلاب) أخذت الترتيب الثالث من حيث التطبيق

بمتوسط قدره (١.٩٦) هي درجة ضعيفة وتعتبر كلية التربية من الكليات الهامة التي تقدم العديد من الأنشطة التربوية التي تدعم العلاقات الإنسانية بين جميع أعضاءها ولكنها دون المستوى المطلوب والفعال الذي يدعم وينمي مهارات الطالب العليا

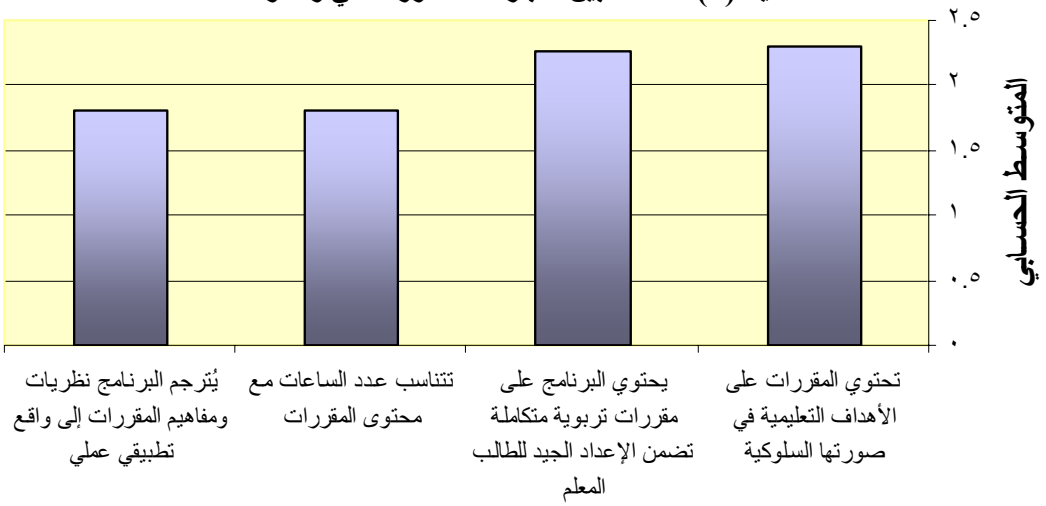
- وفي الترتيب الأخير الرابع أخذت العبارة (يُكسب البرنامج الطالب المعلم مهارات عليا مثل: التحليل ،التركيب ،التعلم الذاتي ،اتخاذ القرار) بمتوسط قدره (١.٧٨) وهي قيمة ضعيفة وتعني بأنه على البرنامج الحرص على تمنية المهارات العليا للطالب المعلم وعلى الرغم من أهمية هذا المعيار ووجوب الاهتمام به في البرنامج إلى انه جاء بمتوسط قدره(١.٧٨) وهي اقل نسبة مطبقة داخل محور الأهداف.
- من الملاحظ أن محور الأهداف وغايات البرنامج يحتوي على متوسطات تتراوح بين الضعيفة والمتوافقة ولكن تحتاج إلى اهتمام وهذا في حد ذاته يشكل قصوراً في برنامج الإعداد التربوي إذ أن الأهداف والغايات يجب أن تكون متوافقة وبشكل تام مع المعايير العالمية للجودة الشاملة.

ثانيا: مقررات البرنامج ومتطلباته

جدول (٦)، التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول محور مقررات البرنامج ومتطلباته مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

	العبارة	درجة التوافق مع معايير الجودة						المتوسط الحسابي
		متوافق		متوافق لحد ما		غير متوافق		
		ت	%	ت	%	ت	%	
ثانيا: مقررات البرنامج ومتطلباته	تحتوي المقررات على الأهداف التعليمية في صورتها السلوكية	٣٣	٤٤.٦	٢٩	٣٩.٧	١١	١٤.٩	٢.٣٠
	يحتوي البرنامج على مقررات تربوية متكاملة تضمن الإعداد الجيد للطالب المعلم	٣٢	٤٣.٢	٣٠	٤٠.٥	١٢	١٦.٢	٢.٢٧
	تتناسب عدد الساعات مع محتوى المقررات	١٦	٢١.٦	٢٨	٣٧.٨	٣٠	٤٠.٥	١.٨١
	يُترجم البرنامج نظريات ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي	٧	٩.٥	٤٥	٦٠.٨	٢٢	٢٩.٧	١.٨٠
	المتوسط الحسابي الكلي							٢.٠٤

تخطيط (٢)، العلاقة بين عبارات المحور الثاني و متوسطاته



- يتضح من الجدول (٦)، عبارة (تحتوي المقررات على الأهداف التعليمية في صورتها السلوكية) قد أخذت الرتبة الأولى في هذا المحور بمتوسط قدره (٢.٣) ولكنها قيمة ضعيفة وتحتاج إلى مراقبة واهتمام من قبل المهتمين في برنامج الإعداد إذ أن المقررات لابد أن تحتوي على توصيف للأهداف بصورتها السلوكية في الدليل الخاص ببرنامج الإعداد التربوي.
- ما زالت قيمة المتوسط في العبارة التالية ضعيفة وتحتاج إلى مراقبة واهتمام وهي أن(البرنامج يحتوي على المقررات التربوية المتكاملة التي تضمن الإعداد الجيد للطالب المعلم) أخذت الترتيب الثاني بمتوسط قدره (٢.٢٧) وهذا يعني أن البرنامج لا يحتوي على مقررات وافية تمكن الطالب المعلم من التدريس بصورة جيدة.
- (تتناسب عدد الساعات مع محتوى المقرر بمتوسط قدره)(١.٨١) والترتيب الثالث،بمتوسط ضعيف وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس لا يمكنهم إنهاء محتوى مقرراتهم في المدة الزمنية المحددة.
- العبارة (يُترجم البرنامج نظريات ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي) أخذت الترتيب الرابع بمتوسط قدره (١.٨٠) وهو متوسط ضعيف، وهذا يعود إلى التركيز على الجانب النظري في التدريس دون غيره من أساليب التدريس الأخرى. وتتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠٠٢) والتي أظهرت أن المحتوى

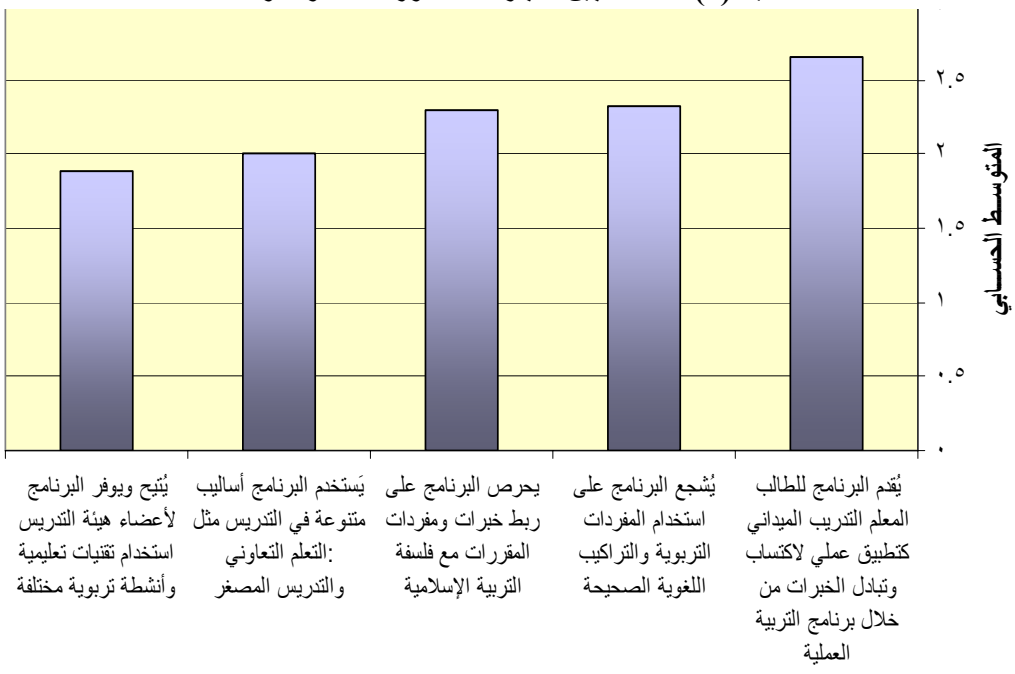
وطرائق التدريس المتبعة ترتبط بشكل متوسط مع التطبيق العملي وقدرات الطلاب.

ثالثا: التدريبات والأنشطة

جدول (٧)، التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول محور التدريبات والأنشطة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

	العبارة	درجة التوافق مع معايير الجودة						المتوسط الحسابي
		متوافق		متوافق لحد ما		غير متوافق		
		ت	%	ت	%	ت	%	
ثالثا: التدريبات والأنشطة	يُقدم البرنامج للطالب المعلم التدريب الميداني كتطبيق عملي لاكتساب وتبادل الخبرات من خلال برنامج التربية العملية	٥٢	٧٠.٣	١٩	٢٥.٧	٣	٤.١	٢.٦٦
	يُشجع البرنامج على استخدام المفردات التربوية والتراكيب اللغوية الصحيحة	٣١	٤١.٩	٣٦	٤٨.٦	٧	٩.٥	٢.٣٢
	يحرص البرنامج على ربط خبرات ومفردات المقررات مع فلسفة التربية الإسلامية	٢٨	٣٧.٨	٤٠	٥٤.١	٦	٨.١	٢.٣٠
	يَستخدم البرنامج أساليب متنوعة في التدريس مثل :التعلم التعاوني والتدريس المصغر	١٣	١٧.٦	٤٧	٦٣.٥	١٣	١٧.٦	٢
	يُتيح ويوفر البرنامج لأعضاء هيئة التدريس استخدام تقنيات تعليمية وأنشطة تربوية مختلفة	٩	١٢.٢	٤٦	٦٢.٢	١٨	٢٤.٣	١.٨٨
	المتوسط الحسابي الكلي							٢.٢٣

تخطيط (٣)، العلاقة بين عبارات المحور الثالث و متوسطاته



- أخذت الترتيب الأول عبارة أن (يُقدم البرنامج للطالب المعلم التدريب الميداني كتطبيق عملي لاكتساب وتبادل الخبرات من خلال برنامج التربية العملية) بمتوسط قدره (٢.٦٦) وهي قيمة عالية ومتوافقة بشكل تام مع معايير الجودة ولكن يحتاج هذا المعيار إلى المتابعة الفعلية والمستمرة من جانب المشرفين على الطلاب والتقويم الموضوعي والصادق للطالب المعلم .
- (يُشجع البرنامج على استخدام المفردات التربوية والتراكيب اللغوية الصحيحة و يحرص البرنامج على ربط خبرات ومفردات المقررات مع فلسفة التربية الإسلامية) أخذت الترتيب الثالث والرابع بمتوسطين متقاربين (٢.٣) و(٢.٣١) وهي متوافقة مع المعايير ولكنها مازالت في حاجة إلى الاهتمام.
- (يَستخدم البرنامج أساليب متنوعة في التدريس مثل :التعلم التعاوني والتدريس المصغر) أخذت الترتيب الرابع بمتوسط (٢) وهي قيمة متوافقة ولكنها تحتاج إلى العناية وهذا يدل على أن البرنامج لا يسهم بالشكل المطلوب في تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي وهذا ما اتفقت عليه دراسة الشهري (١٩٩٩) و الرويشد (١٩٩٥) حيث أظهرت الدراستان أن المحتوى لا يسهم بالدرجة الكافية في تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي ،ويرج ع السبب في ذلك لتركيز أعضاء هيئة التدريس على أسلوب المحاضرة وعدم توفر التقنيات التعليمية.

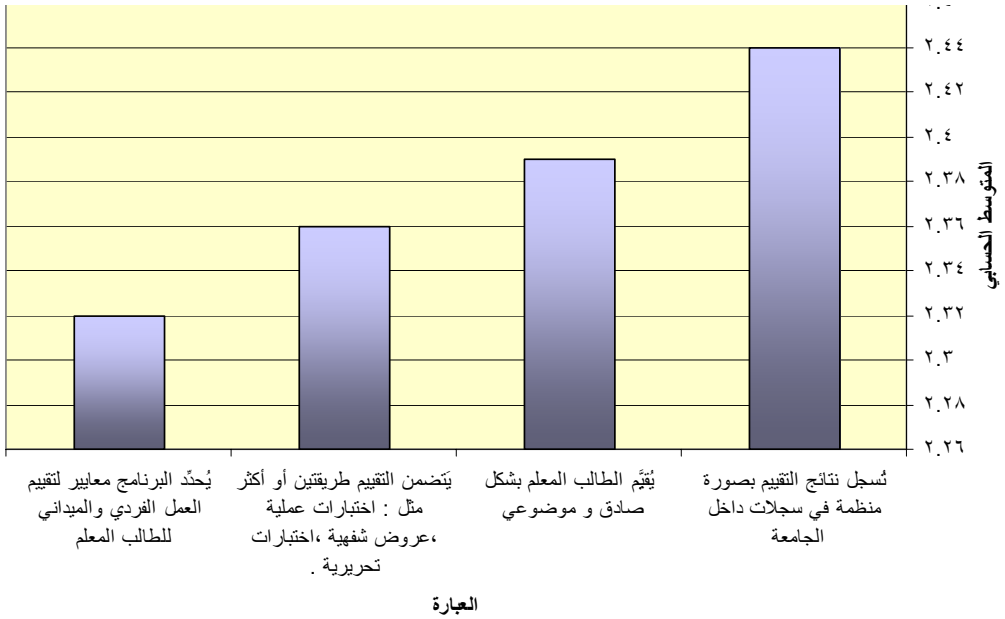
- (يُتيح ويوفر البرنامج لأعضاء هيئة التدريس استخدام تقنيات تعليمية وأنشطة تربوية مختلفة) احتلت الترتيب الخامس بمتوسط قدره (١.٨٨) قيمة ضعيفة ويرجع السبب إلى قلة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالأنشطة وطرائق التدريس المتنوعة التي تنمي معلومات ومهارات الطلاب والاعتماد على المذكرات.

رابعا:التقييم والقياس

جدول (٨)، التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول محور التقييم والقياس مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

	العبارة	درجة التوافق مع معايير الجودة						المتوسط الحسابي
		متوافق		متوافق لحد ما		غير متوافق		
		ت	%	ت	%	ت	%	
رابعاً: التقييم والقياس	تُسجل نتائج التقييم بصورة منظمة في سجلات داخل الجامعة	٤٦	٦٢.٢	١٣	١٧.٦	١٤	١٨.٩	٢.٤٤
	يُقيِّم الطالب المعلم بشكل صادق و موضوعي	٣٠	٤٠.٥	٤٣	٥٨.١	١	١.٤	٢.٣٩
	يَتضمن التقييم طريقتين أو أكثر مثل : اختبارات عملية ،عروض شفهية ،اختبارات تحريرية .	٣٠	٤٠.٥	٤١	٥٥.٤	٣	٤.١	٢.٣٦
	يُحدِّد البرنامج معايير لتقييم العمل الفردي والميداني للطالب المعلم	٣٤	٤٥.٩	٢٨	٣٧.٨	١١	١٤.٩	٢.٣٢
	المتوسط الحسابي الكلي							٢.٣٧

تخطيط (٤) ، العلاقة بين عبارات المحور الثاني و متوسطاته



- يتضح من الجدول رقم (٨) أن العبارة(تُسجل نتائج التقييم بصورة منظمة في سجلات داخل الجامعة)أخذت التريب الأولى بمتوسط (٢.٤٤)وهي قيمة متوسطة ومتوافقة مع المعايير ولكنها في حاجة إلى الاهتمام والمتابعة وهذا ما أكدت عليه دراسة (البنا وعمارة ،٢٠٠٥، ص٣٠١٢) في كونها من المعايير المهمة في التقييم.
- (يقيم يُقيِّم الطالب المعلم بشكل صادق و موضوعي) بمتوسط (٢.٣٩) وهي متقاربة مع العبارة السابقة في نتائجها .
- (يَتضمن التقييم طريقتين أو أكثر مثل : اختبارات عملية ،عروض شفهية ،اختبارات تحريرية) (٢.٣٦)، وقد يرجع سبب تدني هذا المعيار إلى كثرة عدد الطلاب في الشعبة الواحدة .
- (يُحدِّد البرنامج معايير لتقييم العمل الفردي والميداني للطالب المعلم) بمتوسط (٢.٣٢) وأخذت الترتيب الرابع .

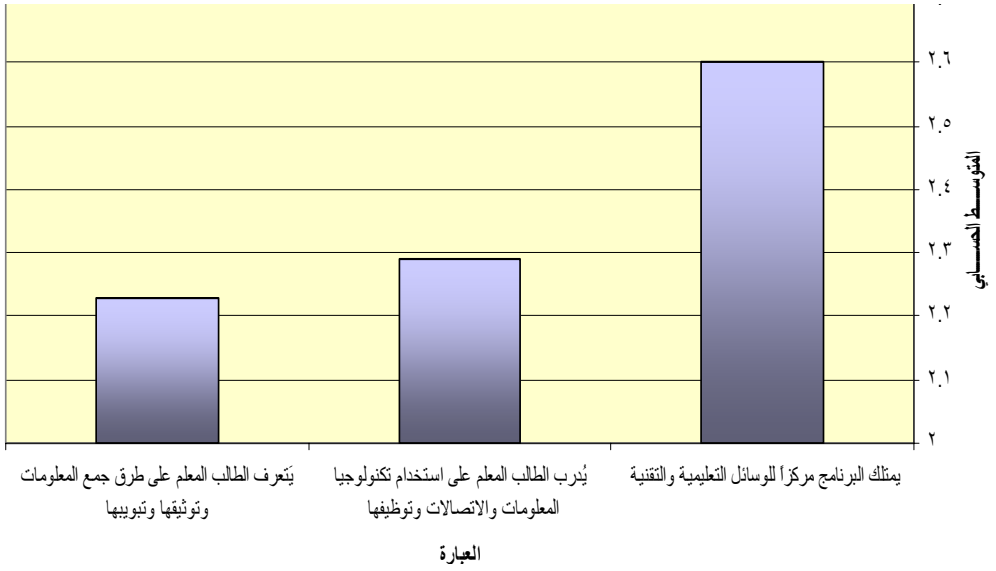
- يلاحظ على المحور الرابع الدال على التقييم والقياس انه يحتوي على متوسطات متقاربة جدا في القيم وكلها تدل على التوافق ولكنها تحتاج إلى مزيد من الاهتمام وخصوصا في ما يتعلق بتنوع أساليب التقييم ونلاحظ انه قد أصبح البرنامج يقدم تنوع في التقييم من أبحاث وأوراق عمل وعروض تقديمية تقيم على أساسها الطالبات بالإضافة إلى الاختبارات النهائية والنصفية.

خامسا: التقنية والمعلومات

جدول (٩)، التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول محور التقنية والمعلومات مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

	العبارة	درجة التوافق مع معايير الجودة						المتوسط الحسابي
		متوافق		متوافق لحد ما		غير متوافق		
		ت	%	ت	%	ت	%	
خامساً: التقنية والمعلومات	يمتلك البرنامج مركزاً للوسائل التعليمية والتقنية	٥٠	٦٧.٦	١٧	٢٣	٦	٨.١	٢.٦٠
	يُدرب الطالب المعلم على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها	٢٨	٣٧.٨	٣٨	٥١.٤	٧	٩.٥	٢.٢٩
	يَتعرف الطالب المعلم على طرائق جمع المعلومات وتوثيقها وتبويبها	٢٧	٣٦.٥	٣٦	٤٨.٦	١٠	١٣.٥	٢.٢٣
	المتوسط الحسابي الكلي							٢.٣٧

تخطيط (٥) ، العلاقة بين عبارات المحور الخامس و متوسطاته



- يتضح من الجدول (٩) أن عبارة (يمتلك البرنامج مركزاً للوسائل التعليمية والتقنية) أخذت الترتيب الأول بمتوسط قدره (٢.٦) وهي قيمة جيدة تجعل المعيار متوافق بشكل جيد مع معاير الجودة إذا إن معايير الجودة تنص على وجوب وجود مركز للوسائل التنقية والمعلوماتية في برامج الإعداد التربوي ولكن يجب على البرنامج أن يولي مزيد من الاهتمام والتجديد على مركز الوسائل وتقديم احدث التقنيات التعليمة فيه.
- وجاءت عبارة (يُدرب الطالب المعلم على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها) بمتوسط (٢.٢٩) وهي قيمة متوافقة مع المعايير ولكنها تحتاج إلى مزيد من الاهتمام بمعنى أن البرنامج يحتاج إلى إضافة مقرر يهتم بصفة خاصة بوسائل الاتصالات والمعلومات حتى يتدرب الطالب بشكل خاص عليها .

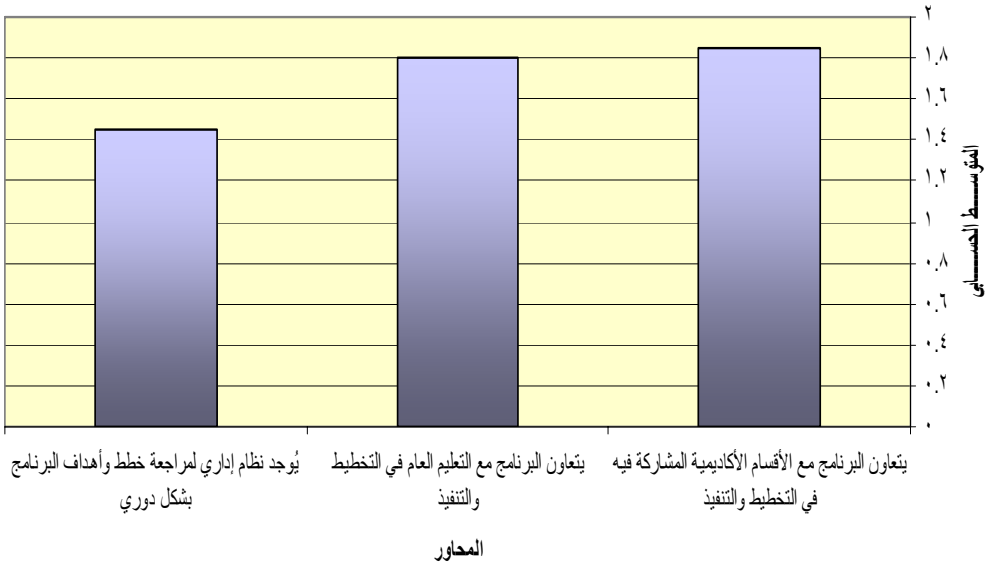
- وعبارة (يَتعرف الطالب المعلم على طرائق جمع المعلومات وتوثيقها وتبويبها) كانت بمتوسط(٢.٢٣) وهو متوسط جيد ولكن كما سبق فانه يحتاج إلى لمتابعة والتجديد.

سادساً:إدارة البرنامج ومصادره

جدول (١٠)، التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول إدارة البرنامج ومصادره مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

	الرقم في الاستبانة	العبارة	درجة التوافق مع معايير الجودة						المتوسط الحسابي
			متوافق		متوافق لحد ما		غير متوافق		
			ت	%	ت	%	ت	%	
سادساً:إدارة البرنامج ومصادره	٢١	يتعاون البرنامج مع الأقسام الأكاديمية المشاركة فيه في التخطيط والتنفيذ	١٣	١٧.٦	٣١	٤١.٩	٢٣	٣١.١	١.٨٥
	٢٢	يتعاون البرنامج مع التعليم العام في التخطيط والتنفيذ	٧	٩.٥	٤٢	٥٦.٨	٢١	٢٨.٤	١.٨٠
	٢٣	يُوجد نظام إداري لمراجعة خطط وأهداف البرنامج بشكل دوري	٦	٨.١	١٩	٢٥.٧	٤٤	٥٩.٥	١.٤٥
المتوسط الحسابي الكلي									١.٧

تخطيط (٦)، العلاقة بين عبارات المحور السادس و متوسطاته



- يتضح من الجدول (١٠) أن عبارة (يتعاون البرنامج مع الأقسام الأكاديمية المشاركة فيه في التخطيط والتنفيذ)أخذت متوسط (١.٨٥) وهو متوسط ضعيف بمعنى انه لا يطبق بشكل تام ومتوافق مع الجودة إذا أن معايير الجودة تنص على وجوب الانسجام التام بين الأقسام المشاركة في تنفيذ البرنامج أثناء التخطيط والتنفيذ.
- (يتعاون البرنامج مع التعليم العام في التخطيط والتنفيذ) (١.٨٠) لا يتعاون البرنامج مع التعليم العام في التخطيط والتنفيذ ماعدا فيما يخص التربية العملية ولكنها لا تكفي لتحقيق التعاون بين الجهتين بمعنى انه يجب أن يشارك التعليم العام مثلا في وضع مقررات والقيام بزيارات مكثفة بين التعليم العام والطلاب .
- (يُوجد نظام إداري لمراجعة خطط وأهداف البرنامج بشكل دوري)(١.٤٥) وهي قيمة ضعيفة جدا بمعنى وسبب ضعف هذه القيمة لأنه لا يوجد نظام إداري معتمد لمراجعة خطط وأهداف البرنامج وان حصل فقد يكون مجرد مجهودان شخصية من قبل احد أعضاء هيئة التدريس مناجل تحسين وتطوير فيما يخص المقرر الذي يقدمه ولكن لا توجد جهة إدارية تجبر عضو هيئة التدريس على مراجعة للخطط والأهداف .
- يشكل هذا المحور قيم منخفضة لمتوسطاتها حيث أن اعلي متوسط هو (١.٨٥) يتمثل في مشاركة الأقسام المشاركة في البرنامج في التخطيط والتنفيذ وأدنى متوسط كان يمثل عبارة وجود نظام إداري لمراجعة الخطط

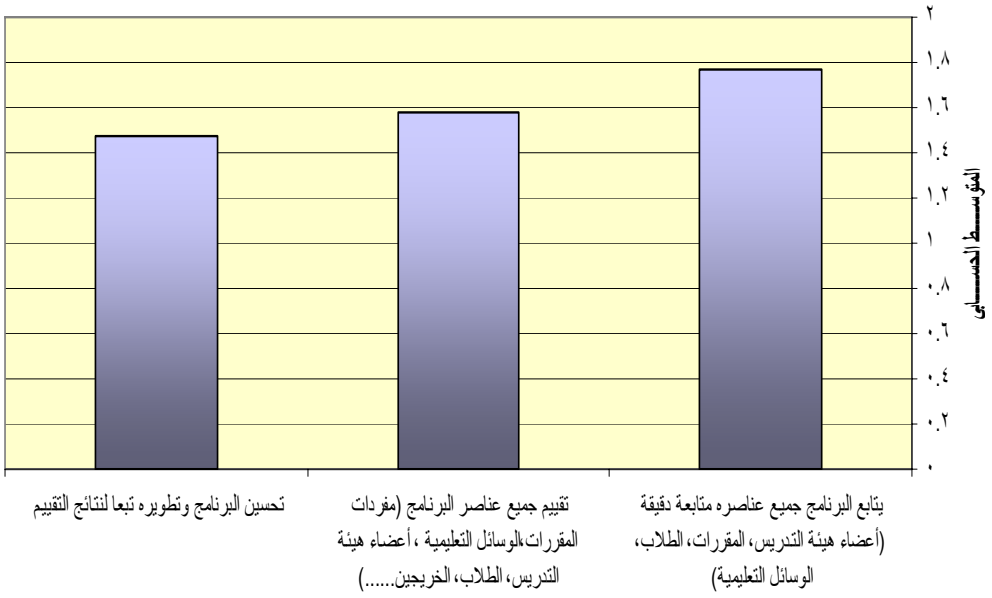
وأهداف البرنامج والسبب في انخفاض متوسطات هذا المحور يعود إلى عزل التعليم العام عن برنامج الإعداد ماعدا فيما يخص التربية العملية وهي مدة قصيرة لتحقيق التفاعل بين الجهتين وإدراك الواقع التعليمي وكذلك إلى عدم وجود جهة إدارية تهتم بمتابعة الخطط و أهداف البرنامج بشكل دوري منظم.

سابعا: تحسين البرنامج ومراجعته

جدول (١١)، التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول محور تحسين البرنامج ومصادره مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

	العبارة	درجة التوافق مع معايير الجودة						المتوسط الحسابي
		متوافق		متوافق لحد ما		غير متوافق		
		ت	%	ت	%	ت	%	
سابعا: تحسين البرنامج ومراجعته	يتابع البرنامج جميع عناصره متابعة دقيقة (أعضاء هيئة التدريس، المقررات، الطلاب، الوسائل التعليمية)	٩	١٢.٢	٣٧	٥٠.٠	٢٥	٣٣.٨	١.٧٧
	تقييم جميع عناصر البرنامج (مفردات المقررات،الوسائل التعليمية ، أعضاء هيئة التدريس، الطلاب، الخريجين.....)	٩	١٢.٢	٢٣	٣١.١	٣٩	٥٢.٧	١.٥٨
	تحسين البرنامج وتطويره تبعا لنتائج التقييم	٧	٩.٥	١٩	٢٥.٧	٤٤	٥٩.٥	١.٤٧
	المتوسط الحسابي الكلي							١.٦

تخطيط (٧)، العلاقة بين عبارات المحور السابع و متوسطاته



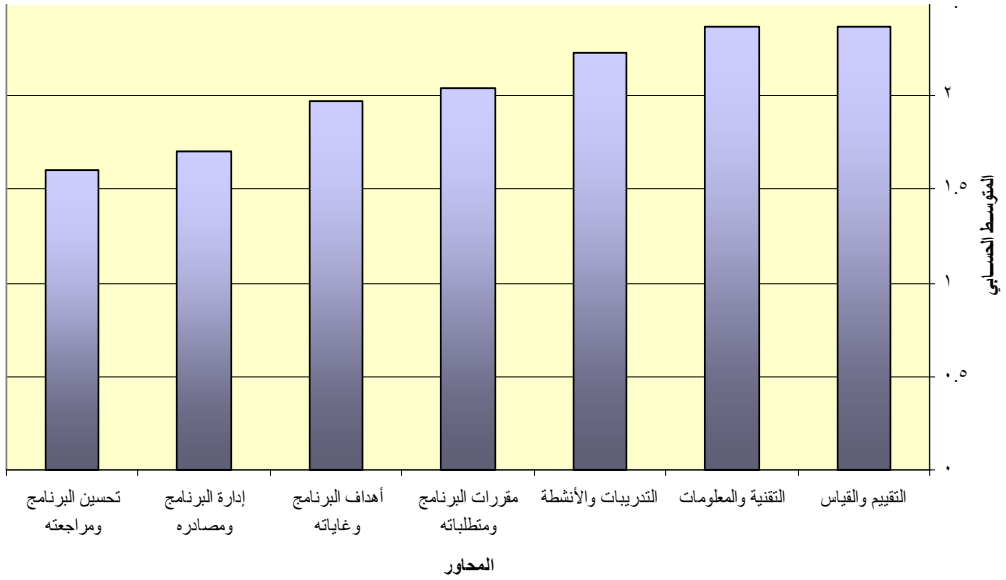
- من الجدول السابق يمثل المحور السابع (تحسين البرنامج ومراجعته) قيمة متدنية من قيم المتوسطات حيث أن اعلي قيمة فيه هي (١.٧٧) تتمثل في(متابعة البرنامج جميع عناصره) وهي قيمة ضعيفة والعبارتين (تقييم جميع عناصر البرنامج (مفردات المقررات، الوسائل التعليمية، أعضاء هيئة التدريس، الطلاب، الخريجين.....) و(تحسين البرنامج وتطويره تبعا لنتائج التقييم) أخذت متوسطات منخفضة (١.٥٨) و(١.٤٧) لعدم وجود إدارة خاصة لمتابعة برنامج الإعداد التربوي ومراقبته ومن ثم تقييم جميع محاوره.

وقد جاء ترتيب المحاور على الشكل التالي من حيث درجة توافقها مع معايير الجودة الشاملة :

جدول (١٢)، الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية لمحاور الاستبانة

المحور	المتوسط	درجة التوافق مع معاير الجودة
التقييم والقياس	٢.٣٧	متوافق مع المعايير ولكن يحتاج إلى مزيد من الاهتمام والمتابعة
التقنية والمعلومات	٢.٣٧	متوافق مع المعايير ولكن يحتاج إلى مزيد من الاهتمام والمتابعة
التدريبات والأنشطة	٢.٢٣	متوافق مع المعايير ولكن يحتاج إلى مزيد من الاهتمام والمتابعة
مقررات البرنامج ومتطلباته	٢.٠٤	ضعيف ويحتاج إلى اهتمام
أهداف البرنامج وغاياته	١.٩٧	ضعيف ويحتاج إلى اهتمام
إدارة البرنامج ومصادره	١.٧	ضعيف ويحتاج إلى اهتمام
تحسين البرنامج ومراجعته	١.٦	ضعيف ويحتاج إلى اهتمام

تخطيط (٨)، العلاقة بين محاور الاستبانة مع المتوسطات



ومن الجدول السابق (١١)، نلاحظ مستوى التوافق بين برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وهي متوسطات تتراوح بين متوافقة ولكن تحتاج إلى اهتمام كبير ومتابعة وضعيفة تحتاج إلى إعادة النظر والاهتمام المكثف وهو مؤشر ودلالة خطيرة يجب أن تثير اهتمام المسئولين عن برنامج الإعداد التربوي وخصوصا إذا علمنا أن القيمة المنخفضة للمتوسطات خاصة بمحاور الأهداف ومتطلبات البرنامج .

الإجابة على السؤال الثاني :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأقسام المشاركة في البرنامج ودرجة تطبيقهم لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

ومن اجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير القسم فقد استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق الإحصائية بين متوسطات

الأقسام المشاركة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (١٣)، الأقسام المشاركة فى برنامج الإعداد التربوي وعدد الاستبانات التي وزعت ومتوسطات لمحاور الاستابنة والانحراف المعياري

القسم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
مناهج وطرائق تدريس	٢٢	٥٠.٥٠	٩.٢٤
إدارة تربوية	٩	٥١.٣٣	٦.٩١
علم نفس	٢٤	٥٥.٢١	٦.٣٠
تربية إسلامية	١٩	٥٣.٦٨	٦.٦٣
المجموع	٧٤	٥٢.٩٥	٧.٥٦

جدول (١٤)، اختبار ليفنز للتجانس

قيمة ليفنز الإحصائية	درجة الحرية١	درجة الحرية٢	سيجما sig
١.٥٦	٣	٧٠	٠.٣٣٣

من اختبار ليفنز للتجانس تحصلنا على القيمة ٠.٣٣ وهذا يعطينا دلالة على أن البيانات متجانسة لان قيمة ٠.٣٣= sig اكبر من مستوى المعنوية ٠.٠٥=α

جدول (١٥)، تحليل التباين الأحادي ANOVA لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة باختلاف القسم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	٢٨٨.٢٢٠	٣	٩٦.٠٧	١.٧٣٣	٠.١٦٨
داخل المجموعات	٣٨٧٩.٥٦	٧٠	٥٥.٤٢٢		

من خلال استعراض الجدول السابق (١٣) تبين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (> ٠.٠٥) في مدى تطبيق معايير الجودة بين الأقسام المشاركة في برنامج الإعداد التربوي، وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير القسم ويتفق ذلك مع دراسة(علاونة ،٢٠٠٤،ص١٢٣) والتي أثبتت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العديد من المتغيرات لتطبيق معايير الجودة داخل الجامعة .

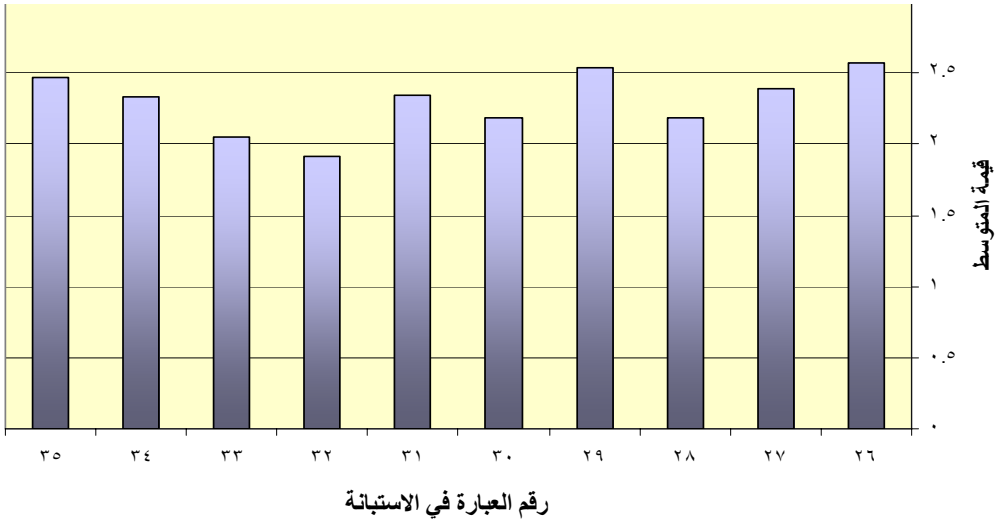
الإجابة على السؤال الثالث :

- ما أهم الصعوبات المتوقعة والتي تعيق تطبيق معايير الجودة في برنامج الإعداد التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

جدول (١٦)، التكرارات والنسب المئوية وترتيب العبارة من حيث المتوسطات تنازليا للاستجابة عينة الدراسة حول الصعوبات التي تعيق تطبيق الجودة في برنامج الإعداد التربوي

الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس وتعيق تطبيق معايير الجودة في برنامج الإعداد التربوي	العبارة	درجة الصعوبة						المتوسط الحسابي
		عالية		متوسطة		منخفضة		
		ت	%	ت	%	ت	%	
	تُشكل أعداد الطلاب المتزايدة داخل المجموعات عبئاً على عضو هيئة التدريس	٤٩	٦٦.٢	١٨	٢٤.٣	٧	٩.٥	٢.٥٧
	لا توجد نظم ومعايير لتقييم أداء البرنامج وإعادة النظر في المقررات	٤٩	٦٦.٢	١٦	٢١.٦	٩	١٢.٢	٢.٥٤
	غياب التنسيق بين البرنامج والتعليم العام مما جعل التعليم نظري غير مرتبط بالواقع	٤٢	٥٦.٨	٢٥	٣٣.٨	٧	٩.٥	٢.٤٧
	لا توجد قاعات مجهزة بتجهيزات تقنية تسمح باستعمال الوسائل التعليمية والتقنية الحديثة والمتنوعة	٣٤	٤٥.٩	٣٥	٤٧.٣	٥	٦.٨	٢.٣٩
	قصور في فهم معايير ضمان الجودة وعدم رغبة الإداريين في تطبيقها	٣٦	٤٨.٦	٢٧	٣٦.٥	١١	١٤.٩	٢.٣٤
	قصور في المرافق والتجهيزات وقلة قيام البرنامج بالصيانة الدورية والمتابعة مثل (المكتبة الخاصة بالبرنامج،مركز مصادر التعلم)	٣١	٤١.٩	٣٥	٤٧.٣	٧	٩.٥	٢.٣٣
	قصور و محدودية الموارد المالية المخصصة للبرنامج	٣٠	٤٠.٥	٢٧	٣٦.٥	١٦	٢١.٦	٢.١٩
	قلة أو انعدام الدورات التدريبية لعضو هيئة التدريس للتعرف على أحدث الأساليب التعليمية في مجال تخصصه	٢٤	٣٢.٤	٣٩	٥٢.٧	١١	١٤.٩	٢.١٨
	ضعف إمكانية وفرص الأنشطة الثقافية والتربوية في البرنامج	١٨	٢٤.٣	٤١	٥٥.٤	١٤	١٨.٩	٢.٠٥
	تراجع دور القيم الجامعية وأخلاقيات وأدب المهنة	٢٢	٢٩.٧	٢٣	٣١.١	٢٩	٣٩.٢	١.٩١

تخطيط (٩) ، العلاقة بين الصعوبات وقيمة المتوسطات



- معظم الصعوبات تتراوح متوسطاتها بين صعوبات كبيرة والى متوسطة الصعوبة ولكن لا توجد صعوبات قليلة .
- يرى معظم العينة أن (أعداد الطلاب المتزايدة داخل المجموعات يشكل عبئاً على عضو هيئة التدريس) وهي تمثل الصعوبة الأولى بمتوسط (٢.٥٧) لان الإعداد المتزيدة تشكل بالفعل عبئا على عضو هيئة التدريس وتحد من إمكانياته وقدرته على المتابعة والتجديد
- وتمثل صعوبة (عدم وجود نظم ومعايير لتقييم أداء البرنامج وإعادة النظر في المقررات)تمثل الصعوبة الثانية بمتوسط (٢.٥٤) وهي صعوبة مرتفعة وكبيرة وهذا اتفقت عليه دراسة (البنا وعمارة،٢٠٠٥، ص٣١٦) من حيث ترتيب هذه الصعوبة .

- (غياب التنسيق بين التعليم العالي والعام مما جعل التعليم نظري وغير مرتبط بالواقع) أخذت الترتيب الثالث بمتوسط (٢.٤٧) مازالت تمثل صعوبة عالية لأنه احد المعيقات التي تحد من التطبيق العملي والواقعي للطالب المعلم.
- وتتقارب العبارات (قصور في فهم معايير ضمان الجودة)، و(عدم رغبة الإداريين في تطبيقها)،و(قصور في المرافق والتجهيزات وقلة قيام البرنامج بالصيانة الدورية والمتابعة مثل (المكتبة الخاصة بالبرنامج،مركز مصادر التعلم) في درجة الصعوبة وهي صعوبة كبيرة وتشكل عبئا على التطبيق للمعاير.
- العبارة (لا توجد قاعات مجهزة بتجهيزات تقنية تسمح باستعمال الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة والمتنوعة) تمثل صعوبة كبيرة وتعيق عضو هيئة التدريس في التجديد واستيعاب الإعداد المتزايدة من الطلاب .
- بينما تتقارب قيمة المتوسطات في العبارتين(قلة أو انعدام الدورات التدريبية لعضو هيئة التدريس للتعرف على أحدث الأساليب التعليمية في مجال تخصصه و قصور) و (محدودية الموارد المالية المخصصة للبرنامج) بقيمة متوسط (٢.١٩و ٢.١٨) .
- (ضعف إمكانية وفرص الأنشطة الثقافية والتربوية في البرنامج) أخذت هذه العبارة المتوسط (٢.٠٥) وهو يمثل صعوبة ضعيفة إذا أن البرنامج يحتوي على العديد من الأنشطة التربوية ويقدمها من خلال شؤون الأنشطة الطلابية وهي أنشطة ودورات تربوية تفيد وتهم الطالب المعلم.

- وقد تحصلت(تراجع دور القيم الجامعية وأخلاقيات وأدب المهنة) على درجة صعوبة اقل من جميع الصعوبات السابقة وهي (١.٩١) وهذا مؤشر جيد خصوصا في مجتمعنا الإسلامي ذا القيم والأخلاق الراقية .

الفصل الخامس

مستخلص النتائج والتوصيات والمقترحات

- مستخلص نتائج الدراسة
- التوصيات
- المقترحات

مستخلص النتائج والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل تلخيصاً لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها كما يلي :

مستخلص نتائج الدراسة :

من خلال استعراض النتائج في الفصل الرابع يمكن بيان أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وقد جاءت كالتالي:

أ- النتائج المتعلقة بالمحور الأول:

١- لا يقدم البرنامج مفاهيم ونظريات ومهارات و كل ما هو حديد في مجال تخصص الطالب المعلم بصورة مثلى ومتجددة.

٢- يوفر البرنامج الإرشاد والتوجيه الطلابي بصورة قاصرة على التربية العملية فقط.

٣- ضعف العلاقات الإنسانية والحوار بين المشاركين فيه.

٤- يظهر البرنامج قصور في تنمية المهارات العليا (التحليل،التفكير،النقد،الإبداع) للطالب المعلم .

ب- النتائج المتعلقة بالمحور الثاني:

١- يجتهد البرنامج في تقديم الأهداف التعليمية بصورة سلوكية.

٢- لا يسهم محتوى مقررات البرنامج بالشكل الأساسي الضروري لإعداد الطالب المعلم بمعنى أنها تقتصر على الجانب النظري و تهمل التطبيق العملي.

٣- ضعف ارتباط محتوى مقررات البرنامج بالواقع وحاجات المجتمع والتعليم العام.

ج- النتائج المتعلقة بالمحور الثالث:

١- يقدم البرنامج التربية العملية بصورة دورية ومستمرة.

٢- يشجع البرنامج ويدعم المصطلحات والمفردات التربوية.

٣- يعزز المحتوى المفاهيم العلمية بالآيات والأحاديث والمبادئ الإسلامية.

٤- لوحظ شيوع توظيف طريقة المحاضرة كأكثر طرائق التدريس استخداماً في البرنامج لذلك يجب على أعضاء هيئة التدريس الاهتمام وتنويع طرائق التدريس المختلفة مثل:التعلم التعاوني والتدريس المصغر.....الخ.

د- النتائج المتعلقة بالمحور الرابع:

١- تسجل نتائج تقويم البرنامج داخل سجلات منظمة وتقدم نتائج الاختبارات بصورة دورية.

٢- يتم التقويم بشكل موضوعي وصادق لكل أجزاء المقرر.

٣- ضعف استخدام أساتذة المقررات لأساليب التقويم المتنوعة مثل العروض التقديمية والاختبارات العملية .

٤- يحدد البرنامج معايير لتقيم الأداء الفردي العام للطالب كالاختبارات النصفية ٢٠ والاختبارات النهائية ٧٠و١٠درجات للحضور والغياب ولكنه ليس إلزاميا على

عضو هيئة التدريس وتعتمد على وجهة نظره وكذلك يوجد جدول خاص بتقييم الطالب المعلم أثناء خروجه للتربية العملية.

ه- النتائج المتعلقة بالمحور الخامس:

١- يوجد مركز للوسائل التعليمية ولكنه يحتاج إلى تجديد التقنيات المستخدمة فيه.

٢- ضعف في إكساب الطالب المعلم مهارات استخدام الوسائل التعليمية وطرائق حصوله على المعلومات وتوثيقه وتبويبه لها وتقتصر على التدريبات النظرية ولكنها تحتاج إلى تفعيل اكبر.

٣- عدم الاهتمام بالتعليم الذاتي الذي له الدور الكبير في تطوير الطالب المعلم و إلمامه بكل ما هو جديد في مجاله.

و- النتائج المتعلقة بالمحور السادس:

ضعف تعاون البرنامج مع الأقسام المشاركة والتعليم العام ولا يوجد نظام إداري رقابي لمراجعة خطط البرنامج وأهدافه وتجديدها .

ز- النتائج المتعلقة بالمحور السابع :

ضعف متابعة البرنامج لجميع عناصره وتقيم هذه العناصر وقلة الأبحاث وانعدام الإحصاءات التي تقيم البرنامج وبالتالي فإن هناك قصور في تحسين البرنامج وتطويره.

ح- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (α=٠.٠٥) بين الأقسام المشاركة في البرنامج (المناهج وطرائق التدريس، علم النفس، التربية الإسلامية، الإدارة التربوية) في تطبيق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ط- النتائج المتعلقة بالصعوبات التي تواجه تطبيق معاير الجودة:

١- زيادة عدد الطلاب عن الطاقة الاستيعابية للمجموعات.

٢- عدم وجود نظم ومعايير لتقيم البرنامج وإعادة النظر في مقرراته.

٣- غياب التنسيق بين التعليم العالي والتعليم العام .

٤- قصور فهم معايير ضمان الجودة وعدم رغبة الإداريين في تطبيقها ويرجع السبب في ذلك إلى جهل البعض بأهمية الجودة.

٥- قصور المرافق والتجهيزات وقلة قيام البرنامج بالصيانة الدورية والمتابعة.

٦- عدم وجود قاعات مجهزة لاستعمال الوسائل التقنية الحديثة .

٧- ضعف إمكانية وفرص الأنشطة الثقافية والتربوية في البرنامج.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة، ومن أجل تقديم خدمات تعليمية بجودة أفضل، فإن الباحثة توصي بما يأتي:

١- ضرورة إنشاء وحدة تنظيمية (مركز توكيد الجودة والاعتماد الأكاديمي) تكون مهمتها الأساسية ضمان جودة التعليم في برنامج الإعداد التربوي وتعمل على مراقبة البرنامج وجميع عناصره (أعضاء هيئة التدريس،الإداريين،الخريجين،الطلاب،المقررات،الأهداف) وإعداد تقارير بذلك ومن ثم تجديد وتطوير هذه العناصر.

٢- ضرورة مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبات الجودة كخطوة أساسية للإصلاح التعليمي .

٣- أهمية إعداد المعلمين وتأهيلهم على مستويات عالية وفق معايير الجودة العالمية.

٤- تبني المعايير المقترحة في الرسالة كأداة للتقييم الذاتي لبرنامج إعداد المعلمين في كلية التربية .

٥- التحديث الدوري لأهداف ومقررات البرنامج في ضوء المستجدات والتغيرات العالمية.

٦- عقد دورات وندوات متخصصة بصورة دورية بهدف زيادة كفاءة وفاعلية الكادر الأكاديمي والإداري في البرنامج نحو الجودة ومعاييرها.

٧- اعتماد معايير ومؤشرات واضحة وعالمية لتقويم جودة برنامج الإعداد التربوي.

٨- الاهتمام بجميع المقررات الدراسية من خلال تخصيص ملف لكل مقرر يتضمن بيانات كاملة حوله (مثل خطة التدريس، ونماذج عن الامتحانات، وقائمة بالمصادر المرشحة، و طرائق التدريس المستخدمة) على موقع الجامعة.

٩- الاهتمام المكثف بما يلي :

أ- تخطيط المناهج الدراسية وإعدادها بالتعاون مع الأقسام المشاركة والتعليم العام.

ب- تطوير طرائق التدريس لإثراء العملية التعليمية.

ج- التدريب على استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة.

د- التدريب على التقويم وطرائقه المتنوعة.

ه- تدقيق ورقابة أفضل على الامتحانات من خلال المراجعة الدورية لمستوى أسئلة الامتحانات والتصحيح المشترك وسحب عينات عشوائية لتدقيقها.

و- الاهتمام بالأنشطة واللقاءات الثقافية والزيارات الميدانية للطلبة التي تكسبهم مهارات.

١٠- الاستطلاع الدوري لآراء الخريجات وآراء الطالبات والمعلمات المستجدات واستضافتهم والاسترشاد بآرائهم حول مستوى برنامج الإعداد التربوي

المقترحات:

تأمل الباحثة من خلال الدراسة الحالية أن تُستكمل دراسات أخرى نحو التجديد التربوي وتطوير برنامج الإعداد التربوي ومن الموضوعات المقترحة للبحث:

١- تطوير برنامج الإعداد التربوي في ضوء معايير الجودة الشاملة وتطبيقها لكل قسم من الأقسام المشاركة في برنامج الإعداد التربوي.

٢- دراسة تخطيطية لنشر ثقافة الجودة الشاملة في كلية التربية.

٣- تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٤- اثر الدورات التدريبية والندوات في إيضاح مفهوم الجودة وشروطها على الموظفات وأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية.

٥- اثر تطبيق معايير الجودة في كلية التربية على مستوى الطالبات من مختلف الكليات (كلية العلوم،كلية الآداب،كلية الاجتماعيات،كلية الشريعة..الخ).

٦- إنشاء موقع على الشبكة العنكبوتية خاص بمركز توكيد الجودة والاعتماد الأكاديمي الموصى إنشاؤه في التوصيات ويحتوي الموقع على كل ما يخص برنامج الإعداد التربوي ويكون على النحو التالي :

أ- رسالة البرنامج وأهدافه واستراتيجياته.

ب- توصيف البرنامج والمقررات.

ج- إحصاءات عن البرنامج.

د- استبيانات .

ه- الشراكة والتعاون مع التعليم العام.

و- الأنشطة و ورش العمل والدورات التدريبية.

ز- منشورات ومطبوعات البرنامج .

المراجع

المصادر :

١- مسلم،الحجاج القشقشيري ،تحقيق محمد فؤاد ،صحيح البخاري ،نشر عيسى البابي وشركاؤه ،ط (١) ،١٩٥٥،حلب٠

المراجع العربية :

٢- إبراهيم، محمد، ٢٠٠٣، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان٠

٣- أبو صالح ،محمد و محمد الخوالدة ،١٩٩٣، تطور مناهج التعليم الجامعي في الوطن العربي ،معهد الدارسات التربوية ،عمان٠

٤- أبو عمرية ،محبات ،فعالية إعداد معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بكلية التربية البنات جامعة عين شمس ،مجلة مستقبل التربية ،مجلد ١،ع ٤ .، أكتوبر ،١٩٩٥،ص٩٧،الاسكندرية٠

٥- أبو فارة، يوسف، ٢٠٠٤، دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة،في الفترة الواقعة ٣-٧/٥،رام الله .

٦- أبو ملوح محمد، أبوعوده فوزي، ٢٠٠٤، مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي، " التربية في فلسطين وتغيرات العصر "، المؤتمر التربوي الأول

المنعقد في كلية التربية بالجامعة الإسلامية في الفترة ٢٣-٢٤/١١/٢٠٠٤، غزة.

٧- أبو نبعة، عبد العزيز وفوزية مسعد، ١٩٩٨، إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي ، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٣-١٥ ديسمبر، ص. ٣٤-١ ، العين.

٨- اردنيس،ريتشارد،ترجمة فايد رباح.،د.ت ،"الوظائف التفاعلية والتنظيمية للتعليم "،دار الكتاب الجامعي،العين.

٩- انكستون ، فيليب ،١٩٩٥،التغيير الثقافي في الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة ، ترجمة عبد الفتاح السيد النعمان،دار البيان ،عمان ،الأردن.

١٠- البطي، عبد الله محمد، ٢٠٠٠ ،إدارة الجودة وإمكانية تطبيقها في الميدان التربوي السعودي، مجلة التوثيق التربوي، ع٤٢، وزارة المعارف،المملكة العربية السعودية.

١١- البكر ، محمد عبدالله، أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، ع٦٠، ٢٠٠١،الكويت.

١٢- البنا،عادل و سامي عمارة، ٢٠٠٥،إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة المؤتمر الرقمي السنوي الثاني عشر لمركز تطوير

أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد ،١٩/١٨ ديسمبر،،ص٢٥٣،القاهرة٠

١٣- بون ،ديان ،و ريك جريجرز ،ترجمة سامي الفرس وناصر العديلي، ١٩٩٥،" الجودة في العمل دليلك الشخصي لتأسيس وتطبيق معايير الجودة الكلية "، سلسة أفاق الإدارة والإعمال، دار أفاق الإبداع العالمية ، الرياض .

١٤- الجبان،رياض ،إعداد المعلم وفق مدخل النظم،مجلة التربية ،اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ،س٢٦،ع ١٩٩٧, ١٢٠،ص١٠٩،قطر٠

١٥- الجواد، نور الدين ومصطفى متولي، ١٩٩٣ ، مهنة التعليم في دول الخليج العربية، مكتب التربية العربي لدول الخليج،الرياض٠

١٦- جويلي، مها ٢٠٠٢، المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية، دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرون ، دار لوفاء لدنيا للطباعة والنشر، ص ص:٤١- ١٠٦، الإسكندرية٠

١٧- الحربي،حياة محمد سعيد،٢٠٠٢،إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، أم القرى،قسم الإدارة التربوية والتخطيط.

١٨- حسن، علي حسن،١٩٨٧، إعداد المعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.:مكتبة الإمارات،العين٠

١٩- الحكمي،علي ،عبدالله المسعودي وآخرون، ٢٠٠٢،اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين ،ورقة مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي المنعقد في مدينة جازان خلال الفترة من ١-٣ / ١ ٠

٢٠- حمود ،رفيقة، ١٩٨٨،تكامل سياسيات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها ،سلسلة التعليم والتنمية في الوطن العربي ،مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ،عدد ٢٧ ،الأردن ٠

٢١- حنفي ،محمد ، ١٩٩٥،" نظم تقويم الطلاب بكليات التربية في مصر وانجلترا، دراسة مقارنة ،رسالة دكتوراه ،كلية التربية ،جامعة عين شمس٠

٢٢- الخضير، إبراهيم ،١٩٩٩،الجودة ومواصفات الايزو ٩٠٠٠،سلسلة كتيب المجلة العربية ،العدد٢٣،الرياض٠

٢٣- الخطيب،محمد،عبدالله الجبر ،١٩٩٩،إدارة الاعتماد الأكاديمي في التعليم : دراسة ميدانية ،رسالة الخليج العربي مكتب التربية العربي لدول الخليج،ص٤٩ ٠

٢٤- دخيخ ، صالح أحمد وسعيد عبدالله جار الله ،٢٠٠٦، الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقاتها في التربية والتعليم مركز البحوث والتربوية كلية المعلمين بالباحة العدد ٧ .

٢٥- ديلور وآخرون ،١٩٩٨،التعلم ذلك الكنز الكامن – تقرير اللجنة الدولية للتربية في القرن الحادي والعشرين ،ترجمة جابر عبد الحميد جابر،دار النهضة العربية ،القاهرة٠

٢٦- الرشيد، محمد،١٩٩٥ الجودة الشاملة في التعليم، المعلم، مجلة تربوية ثقافية جامعية، جامعة الملك سعود، ص ٤.

٢٧- الرويشد،محمد ،١٩٩٤،"برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية دراسة تقويمية ،جامعة أم القرى رسالة غير منشورة،مكة المكرمة،قسم المناهج وطرق التدريس.

٢٨- زهران،شحاته ،١٩٩٠،" نحو نظرية جديدة لبرنامج إعداد المعلمين في ضوء الكفايات التعليمية " مجلة التربية المعاصرة ،ع ١٥ ،س ٧ ابريل ،ص٤٠ ٠

٢٩- السامرائي،سامح و هاشم جاسم ،١٩٩٦، أساليب مقترحة لتقويم الأداء التدريسي الجامعي. دراسات العلوم التربوية، المجلد٢٣، العدد٢.

٣٠- سرحان ،الدمرداش ،١٩٧٥،إعداد المعلم للتعليم العام ،بحث مقدم إلى الدورة الأولى لعمداء كليات التربية والمعلمين بالجامعات العربية ،ص٤،بغداد٠

٣١- السلمي، علي، ١٩٩٥، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للإيزو ٩٠٠٠، دار غريب ، القاهرة ، ص ٤٠.

٣٢- السيد،زكية ، ٢٠٠٦ ،" تقويم برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء المختصين والمتخرجات "جامعة أم القرى، رسالة غير منشورة.مكة المكرمة،قسم المناهج وطرق التدريس .

٣٣- شحاتة، حسن، ٢٠٠١،التعليم الجامعي والتقويم الجامعي: بين النظرية والتطبيق.، مكتبة الدار العربية للكتاب،القاهرة.

٣٤- الشنبري ،سعد، ٢٠٠١،مبادئ إدارة الجودة الشاملة بين الأهمية وإمكانية التطبيق في الجامعات السعودية كما يرى أعضاء مجالس الجامعات.،رسالة غير منشورة. ،جامعة أم القرى، كلية التربية ،قسم الإدارة والتخطيط التربوي.

٣٥- الشهري، مانع ، ٢٠٠١، تقويم الجانب التخصصي من برنامج إعداد معلم الرياضيات بكليات المعلمين من وجهة نظر الخريجين وأعضاء هيئة التدريس "،رسالة غير منشورة ،كلية التربية،جامعة أم القرى ،مكة المكرمة٠

٣٦- شوق ،محمد احمد ومحمد مالك سعيد، ٢٠٠١،معلم القرن الحادي والعشرين ، ،دار الفكر العربي ، القاهرة٠

٣٧- الشيخ ،محمد ،١٩٩٠،" دراسة بعض العوامل المؤثرة على إعداد المعلم ببعض كليات التربية في مصر "، مؤتمر إعداد المعلم التراكمات والتحديات ،ج١ ٠

٣٨- الصائغ ،محمد حسن وآخرون ،٢٠٠٣،" اختيار المعلم وإعداده في المملكة العربية السعودية ،مجلة المعرفة، ع (٩٥)،ص ٥٥ ٠

٣٩- صبري، ماهر،٢٠٠٢، الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد، الرياض٠

٤٠- الصريصري ،دخيل الله محمد وآخرون، ١٩٩٩،فاعلية الإعداد التربوي لمعلم التعليم العام: مشكلات الواقع واقتراحات التطوير المؤتمر الثالث للإعداد المعلم ،الجزء الأول ،مكة المكرمة ،جامعة أم القرى ٠

٤١- الطريري ،عبد الرحمن ،١٩٩٨،" الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ،ندوة التعليم العالي في المملكة ،المنعقدة في الفترة من /٢٥/٢ ،جامعة الملك سعود ٠

٤٢- عبد الجواد،عبدالله،١٩٩٤، " فلسفة إعداد المعلم في كليات التربية "دراسات تربوية ،مجلد ١٠ ،جـ٧٢ ، ،ص ص ٢٢-٢٤،الرياض٠

٤٣- عبيدات،ذوقان وآخرون ١٩٩٩،"البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه ،ط٦ .دار الفكر للطباعة والنشر .عمان ،الأردن .

٤٤- العتيبي ،منير مطني،ومحمد سعيد غالب ،١٩٩٦،معايير مقترحة للاعتماد الاكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية ،رسالة الخليج العربي ،العدد الثامن والخمسون ،السنة السادسة عشرة،مكتب التربية العربي لدول الخليج والرياض، ،ص ص ٩٥-١٣٠ ٠

٤٥- العقيلي عمر وصفي،٢٠٠١، المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة ، دار وائل ،عمان٠

٤٦- علاونة ،معزوز،٢٠٠٤، مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية ، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣-٥/٧ ٠

٤٧- العمري،سامي احمد ،١٩٩٩،صورة المعلم في ضوء المتغيرات الحديثة .المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم الجزء الثالث ، جامعة أم القرى،مكة المكرمة٠

٤٨- غنيمة،محمد، ١٩٩٦،سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي ، الدار المصرية اللبنانية القاهرة ٠

٤٩- فرير،الجاندرو، ١٩٩٨،تقييم النظم التعليمية وجهة نظر في نهاية التسعينات –مدخل إلى الملف المفتوح ،(ترجمة مجدي مهدي)،مجلة مستقبليات ،مجلة فصلية للتربية المقارنة ،مكتب التربية الدولي ،جنيف ،مجلد ٢٨،عدد١،مارس٠

٥٠- الفوال،محمد خير أحمد، ٢٠٠٣ ، أنظمة الجودة واعتماد المعايير بالنسبة للكليات الجامعية ولكليات التربية. بحث معد للاجتماع الخامس لجمعية كليات

التربيـة ومعاهدها فـي الجامعـات العربيـة.كليـة التربيـة.جامعـة دمشـق٢٨-٢٩ نيسان.

٥١- كنعـان ، أحمـد ، ٢٠٠٣، آفـاق تطـوير كليـات التربيـة وفـق مؤشـرات الجـودة وتطبيقاته في ميدان التعليم العالي ، جامعة دمشق ، كلية التربية .

٥٢- المتـولي، إسـماعيل، ٢٠٠٤، رؤيـة مسـتقبلية لكليـات التربيـة فـي ضـوء إطـار مرجعـي للاعتمـاد الأكـاديمي، رسـالة غيـر منشـورة، كليـة التربيـة جامعـة المنصورة ٠

٥٣- محمود ،محمد ،١٩٩٠،"دراسـة مقارنـة لبـرامج إعداد معلـم المرحلـة الثانويـة فـي العـالم العربـي " ،مـؤتمر إعـداد المعلـم التراكمـات والتحـديات ،الجمعيـة المصرية للمناهج وطرق التدريس ،الإسكندرية ،١٨/١٥ يوليو ٠

٥٤- مصـطفى ،احمـد سـيد ،و محمـد مصـيلحي ،٢٠٠٢، برنـامج إدارة الجـودة الشـاملة و تطبيقاتهـا فـي المجـال التربـوي،المركز العربـي للتدريب التربـوي لدول الخليج، قطر.

٥٥- المطرودي ،صـالح، ٢٠٠٣، " تقويم برنـامج الأعداد التربـوي لمعلـم التربيـة الإسـلامية بكليـات المعلمـين بالمملكـة السـعودية،رسـالة ماجسـتير غيـر منشورة،جامعة أم القرى،كلية التربية ،قسم المناهج وطرق التدريس.

٥٦- مكروم عبد الودود،١٩٩٩، نحو مهام متجددة لكليات التربيـة لإعداد وتـدريب المعلمين فـي القرن الحـادي والعشـرين –رؤيـة مسـتقبلية، ورقـة عمـل مقدمـة

للمؤتمر السنوي السابع لكلية التربية –جامعة حلوان، القاهرة، ٢٧/مايو/ ص ص، ٥٢، ٥٣ ٠

٥٧- مهدي ، إبراهيم ،١٩٩٧،تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة في تصميم برامج التعليم الإداري ،جامعة بنها ٠

٥٨- الموسوي ، نعمان،٢٠٠٣،تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ، المجلة التربوية ، ع(٦٧) ، ص: ٨٩- ١١٨.بيروت ٠

٥٩- النجار، فريد راغب،١٩٩٩، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، أميرال للنشر والتوزيع، القاهرة٠

٦٠- نشوان ،جميل ،٢٠٠٤، تطوير كفايات للمشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين،ورقة عمل اعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله ،٣-٥/٧ ٠

٦١- هدية ،عبدالقادر،٢٠٠٥ ،معايير الجودة لعملية تعليم تصميم الأثاث المعدني ،المؤتمرالقومي السنوي الثالث عشر ،جامعة عين شمس،١٨-١٩ ديسمبر ، ،ص ٣٧٧-٣٧٨ ٠

٦٢- الوادي، محمود، ورعد الطائي،٢٠٠٣، "ضمان الجودة: صياغة المنهج وتحليل الممارسة بالتركيز على كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية للارتفاع بمستوى أدائها"، دراسة مقدمة إلى مؤتمر ضمان الجودة وأثره في أداء كليات

الاقتصاد والعلوم الإدارية، للمدة من ٢١-٢٣/ ١٠/ ، جامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء، الأردن.

أدلة ومواقع انترنت:

١- دليل الجامعي لبرنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى، ٢٠٠٤

٢- دليل برنامج إعداد المعلمين في جامعة أم القرى لعام ٢٠٠٥

٣- موقع ISTE للمعلمين http://www.iste.org/

٤- موقع جامعة أم القرى http://www.uqu.edu.sa/

٥- وكالة ضمان الجودة في التعليم العالي

http://www.qaa.ac.uk/default.asp

المراجع الأجنبية:

١- Alexander , Gary and Keeler , Carolyn (١٩٩٥):Total Quality Management :The Emperor's Tailor , ERIC , ED:٣٨٧٩٢٢

٢- Chirstian thune ,(١٩٩٤) setting up the Danish center "in :international developments in assuring quality in higher education ,Washington ,the flamerer press , Commission on Institutions of Higher Education (١٩٩٢). Standards for accreditation. Massachusetts: NEAS&C.

٣- Coombs ,allerd,(١٩٩٩)NCATE accreditation ,getting the most from the self study ,vol.٤٤,p١٦٦

٤- Fisher, Barry(١٩٩٦), Installing Implement the Document at Loughbroraugh University (U.K: Loughbroraugh University,

٥- Hixon,J.and K.lovelace (١٩٩٢) ." Total Quality Management Challenge to Urban School " Education ٢ Leadership,٥٠(٣) P.٦-٢٤.

٦- International Yearbook of Education,vol.XXXIX,UNESCO Paris,(١٩٨٨),p.١٦٤.

٧- Jablonski Jpshphe , (١٩٩١) implement Management an overview without publisher , San Diego :phe.ffor USA.

٨- Johannsen, Carl Gustav (٢٠٠٠): Total Quality Management in a Knowledge, Management Perspective , Journal of Documentation , V(٥٦) N(١) , ERIC NO: E١٦٠٨٤٩٦.

٩- Kearns. David,(١٩٩٤) "using quality to redesign school system".jossey Bass Publisher san Francisco,١٩٩٤

١٠- Kolcinski,john(١٩٩٩),Evaluation of success and failure factors and criteria in the implementation of total quality management principles ,total university

١١- Kotler, Philip, (٢٠٠٢).Marketing Management Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc. -Lovelock, Christopher, Services Marketing_New Jersey: Prentice-Hall International,

١٢- march John (١٩٩٣), The Quality Toolkit.An A-Z tools and Technique Kemposton,Iis Ltd. , U.S.A

١٣- Massy, William, Honoring the Trust: Quality and Cost Containment Higher Education New York: Anker Publishing, ٢٠٠٣.

١٤- Motwani, Jaideep,(١٩٩٥): Implementing T.Q.M in Education : Current Effort and Future Research Directions, Journal of Education for Business, V (٧١) N(٢) November.

١٥- Paula Y.K. Kwan (١٩٩٦),Application of total quality management in education: retrospect and prospect, International Journal of Educational Management, ١٠/٥, PP. ٢٥–٣٥.

١٦- Raths ,J,(١٩٩٤)accredition and stnders ,tesher education in "the international encyclopedia of education, J,p, London.

١٧- Waks , Shlomo, and Frank ,Moti (١٩٩٦): Application of the T.Q.M Approach Principle and the ISO ٩٠٠٠ Standards in Engineering Education, European Journal of Engineering Education ,V (٢٤) , N(٣) P:٢٤٩- ٢٥٨ ,ERIC , ED: ٦٠٧٠٩٠.

١٨- Waters, J, (١٩٩٨) An Introduction to Operations Management (New York) science research.

الملاحق

ملحق رقم (١)

معايير ولاية كاليفورنيا

Standards of Program Quality and Effectiveness for the Subject Matter Requirement for the Multiple Subject Teaching Credential

State of California

California Commission on Teacher Credentialing

September,
٢٠٠١

Standards of Program Quality and Effectiveness for the Subject Matter Requirement for the Multiple Subject Teaching Credential

Handbook for Teacher Educators and

Program Reviewers

California Commission on Teacher Credentialing

September, ٢٠٠١

Multiple Subject Teaching Credential

Table of Contents

Category I: Substance of the Subject Matter Program Curriculum.....١
Standard ١: Program Philosophy and Purpose.....١
Standard ٢: Required Subjects of Study.....٢
Standard ٣: Depth of Study.....٣
Standard ٤: Integrative Study.....٤
Standard ٥: Effective Curriculum, Teaching and Assessment Practices.....٥
Standard ٦: Assessment of Subject Matter Competence.....٨

Category II: Qualities of the Subject Matter Program Curriculum.....٩
Standard ٧: Introductory Classroom Experiences (K-٨).....٩
Standard ٨: Diverse Perspectives.....١٠
Standard ٩: Technology in the Subject Matter Program.....١١

Category III: Leadership and Implementation of the Subject Matter Program.....١٢
Standard ١٠: Leadership of the Subject Matter Program.....١٢
Standard ١١: Resources for the Subject Matter Program.....١٣
Standard ١٢: Advising Prospective Multiple Subject Teachers.....١٤
Standard ١٣: Program Review and Development.....١٥

Appendix A: Content Specifications for the Subject Matter Requirement for the Multiple Subject Teaching Credential.....A-١
Content Specifications in Reading, Language, and Literature..... A-٣
Content Specifications in History and Social Science..... A-٨
Content Specifications in Mathematics..... A-١٣
Content Specifications in Science..... A-١٧
Content Specifications in Visual and Performing Arts..... A-٢٢
Content Specifications in Physical Education..... A-٢٥
Content Specifications in Human Development..... A-٢٨

Appendix B: Assembly Bill ٥٣٧, Chapter ٥٨٧, Statutes of ١٩٩٩.....B-١

Appendix C: Glossary of Specialized Terms Used in Draft Standards of Program Quality for Subject Matter Programs for the Multiple Subject Teaching Credential..... C-١

Appendix D: Precondition..... D-١

Category I

Substance of the Subject Matter Program Curriculum

Standard ١: Program Philosophy and Purpose

The program of subject matter preparation for prospective multiple subject teachers is academically rigorous and intellectually stimulating. Program design follows from an explicit statement of program philosophy and purpose. The institution assigns high priority to and appropriately supports the program as an essential part of its mission.

Required Elements for Standard ١: Program Philosophy and Purpose

١.١ The program is designed to establish strong foundational understanding of subject matter so that extended subject matter learning can continue during the teachers' professional preparation, induction and development.

١.٢ The program prepares well-educated beginning teachers who understand significant ideas, structures and values in the disciplines that underlie the K-٨ curriculum.

١.٣ The program is designed to prepare prospective multiple subject teachers to analyze situations; synthesize information from multiple sources; make decisions on rational bases; communicate skillfully; and appreciate diverse perspectives.

١.٤ Pertaining to the program philosophy and purpose statement, the institution provides evidence of collaboration and consultation in its development, and of dissemination of it to prospective and enrolled students and to local schools, among others.

Standard ٢: Required Subjects of Study

In the program, each prospective multiple subject teacher studies and learns subjects that are required by Education Code Section ٥١٢١٠[١] and incorporated in *California Student Academic Content Standards*[٢] and *State Curriculum Frameworks,* focusing on grades K through ٨, including the following major subject areas of study: reading, language and literature; history and social science; mathematics; science; visual and performing arts; physical education; health; and human development. The curriculum of the program addresses the *Content Specifications for the Multiple Subject Teaching Credential* as set forth in Appendix A beginning on page ١٧ of this handbook.

Required Elements for Standard ٢: Required Subjects of Study

٢.١ Required coursework in the program includes appropriate study in each major subject area.

٢.٢ In each major subject area, the program's coursework fulfills the provisions and elements of Standard ١.

٢.٣ In the program, remedial classes and other studies normally completed in K-١٢ schools are not counted in satisfaction of the required subjects of study.

٢.٤ The institution that sponsors the program determines, establishes and implements a standard of minimum scholarship (such as overall GPA, minimum course grade or other assessments) of program completion for prospective multiple subject teachers.

---

١ See Appendix A, page ٢ (A-٢) for the verbatim text of Section ٥١٢١٠.

٢ In those areas where Academic Content Standards have not been adopted, programs should refer to other California Department of Education Standards such as the Challenge Standards.

Standard ٣: Depth of Study

The program offers a set of concentrations and/or majors, each of which relates directly to one or more of the major subject areas of study. In the program, each prospective multiple subject teacher selects and completes a concentration or major consisting of twelve or more semester units (or the equivalent) of courses that are coherently related to each other. In each concentration and major, prospective teachers develop a strong understanding of the conceptual foundations of the subject as well as an understanding of how knowledge is created and organized in the subject. A concentration may include no more than three semester units (or the equivalent) of coursework that is required of all prospective teachers in the program.

Required Elements for Standard ٣: Depth of Study

٣.١ Each concentration and major examines the principal topics and most fundamental ideas in the subject area. The sponsor(s) of each concentration and major describes how it represents a coherent course of study that extends or builds on core studies that all prospective teachers complete in the program.

٣.٢ In each concentration, at least twelve semester units (or the equivalent) examine the content of the subject; if pre-professional studies are part of a concentration, they are in addition to ١٢ semester units of content studies in the concentration.

> Note: The subject matter program may fulfill Standard ٣ (Depth of Study) in conjunction with Standard ٤ (Integrative Study) by offering one or more integrative concentrations and/or by recognizing one or more cross-disciplinary majors.

Standard ٤: Integrative Study

In one or more planned components of the program, each prospective multiple subject teacher systematically examines content-specific connections among two or more of the major subject areas that are commonly taught in grades K-٨ by investigating their common or inter-related concepts, areas of concern, and methods of inquiry. In the integrative study component(s), the program highlights the underlying values and the higher-order research and thinking skills of the connected disciplines.

Required Elements for Standard ٤: Integrative Study

٤.١ In the integrative study component(s) of the program, prospective teachers investigate key ideas that are closely related to the *California Student Academic Content Standards* and *State Curriculum Frameworks* for Grades K-٨.

٤.٢ Each integrative study component addresses the *Content Specifications for the Multiple Subject Teaching Credential* as set forth in Appendix A beginning on page ١٧ of this handbook.

٤.٣ Each integrative study component develops the prospective teacher's understanding of how the conceptual foundations of the subjects are related to each other, how their concerns overlap, and how their practitioners produce new ideas and confirm new knowledge.

٤.٤ Each integrative study component develops the prospective teacher's awareness of fundamental values inherent in the connected disciplines, and includes study and application of their basic concepts, principles and nomenclatures.

٤.٥ In the integrative study component(s) of the program, each prospective teacher examines and uses higher-level skills of thinking and research practice as they occur in each discipline (including, but not limited to, the higher-order skills in Appendix A).

Note: The subject matter program may fulfill Standard ٣ (Depth of Study) in conjunction with Standard ٤ (Integrative Study) by offering one or more integrative concentrations and/or by recognizing one or more cross-disciplinary majors.

Standard ٥: Effective Curriculum, Teaching and Assessment Practices

In the program, prospective multiple subject teachers participate in a variety of learning experiences that model effective curriculum practices, instructional strategies and assessment techniques, including those described in the *California State Curriculum Frameworks and Standards*. Prospective teachers learn to apply academic concepts and principles to specific situations, common problems, and current issues.

Required Elements for Standard ٥: Effective Curriculum, Teaching and Assessment Practices

٥.١ Required coursework in the program includes: a) exemplary teaching practices such as interactive direct instruction, collaborative learning activities, active simulations, and media-enhanced instruction; b) innovative out-of-class projects and assignments such as oral histories, active data collection, collaborative fieldwork, and original research studies; and c) various models of assessment of students' own learning such as performance experiences, journals, self-assessments and other oral or written projects and examinations.

٥.٢ In some required courses in the program, prospective teachers extend their understanding of abstract ideas by learning and articulating applications of the ideas to specific situations, common problems, and current issues.

٥.٣ Faculty development programs enable college and university subject matter faculty members (including those who teach in the subject matter program) to explore and use exemplary, innovative practices related to curriculum, instruction and assessment.

Note: The remaining elements of this standard address the curriculum, instruction and assessment practices of the California State Curriculum Frameworks and Standards within each subject area for which these documents have been adopted.

٥.٤ Coursework in reading, language and literature addresses principles of language structure, language development and acquisition and language use in a variety of ways and includes hands-on experiences with a range of relevant language data. Core coursework provides for learning experiences that include composing, reading and analyzing texts from multiple genres.

Standard ٥: Effective Curriculum, Teaching and Assessment Practices (Continued)

٥.٥ Coursework in history and social science draws systematically on physical geography and social science concepts in the analysis and interpretation of history; includes active inquiries into important issues; and requires each prospective multiple subject teacher to complete at least one in-depth inquiry such as a research paper.

٥.٦ Coursework in mathematics enables and encourages each prospective multiple subject teacher to engage mathematical problems in a variety of ways; to explore and question mathematical problems and their characteristics; to develop conjectures related to solving mathematical problems; and to demonstrate why particular answers are correct. In the program, prospective teachers develop a deep understanding of mathematics that enables them to explain mathematical ideas and the reasons why algorithms yield correct results. Program coursework and advising encourage each prospective multiple subject teacher to examine and address the apprehensions and fears of many people toward mathematics.

٥.٧ Distinct or integrated coursework in earth science, life science and physical science includes tactile (hands-on) learning experiences that engage each prospective teacher in observing, recording, analyzing and interpreting scientific phenomena. At least one science course includes a laboratory.

٥.٨ Coursework in visual and performing arts enables prospective multiple subject teachers to understand the basic skills, techniques and conceptual foundations unique to each selected art form. The program offers distinct coursework in at least two art forms: visual art, dance, music and theater. Each course addresses the components and strands described in California curriculum policy documents. Coursework engages prospective teachers in (a) composing, designing, developing, creating, reflecting on and revising their original works, and (b) observing, analyzing and interpreting past and present works in the visual and performing arts. Coursework investigates the connections and commonalties of the arts disciplines, and examines means for their substantive integration with other subject areas.

٥.٩ Coursework in physical education addresses basic components of movement and physical activity, including principles of locomotion, non-locomotion, object manipulation, and the development of physical and motor fitness. This coursework addresses the disciplines of physical education including motor learning, biomechanics, exercise physiology, human growth and development, psychology, aesthetics, sociology and history. Coursework also addresses relationships between physical education and other subject areas, including connections with health and wellness concepts.

Standard ٥: Effective Curriculum, Teaching and Assessment Practices (Continued)

٥.١٠ Coursework in health addresses the common causes of and interrelations between morbidity and mortality among children, youth and adults; connections between health and learning; and scientifically-based principles of health promotion and disease prevention.

٥.١١ Coursework in human development addresses the lifespan from conception through adolescence and engages prospective multiple subject teachers in observing, recording, analyzing and interpreting behavior.

Standard ٦: Assessment of Subject Matter Competence

The subject matter program includes a summative assessment of the subject matter competence of each prospective multiple subject teacher during one or more program capstone experiences. The assessment is consistent with the provisions of Program Standard ١ and its scope incorporates the content of Program Standards ٢ and ٣, the *Content Specifications* in Appendix A, and courses completed in the program and previously at other institutions.

Required Elements for Standard ٦: Assessment of Subject Matter Competence

٦.١ In fairness to each prospective teacher in the program, the summative assessment is congruent in scope and content with her or his specific studies in the program and at previously-attended institutions.

٦.٢ The assessment includes two or more assessment methods such as performance, portfolio, presentation, research project, field-experience journal, work sample, interview, oral examination, and written examination.

٦.٣ The systematic procedures that govern the summative assessment include a defensible process for evaluating performance, an appeal process, and a procedure for prospective teachers to repeat portions of the assessment as needed.

٦.٤ The sponsoring institution ensures that thorough records are maintained of each prospective teacher's performance in the summative assessment.

٦.٥ A program may choose to provide a formal assessment of subject matter competence for prospective multiple subject teachers who hold a baccalaureate degree but have not completed a California-approved program of subject matter preparation. In such cases the evaluation of coursework will be completed by qualified faculty.

٦.٦ The program staff periodically evaluates the quality, fairness and effectiveness of the assessment, including its consistency with the requirements and elements of Program Standard ١.

Category II

Qualities of the Subject Matter Program Curriculum

Standard ٧: Introductory Classroom Experiences (K-٨)

The program provides each prospective multiple subject teacher with planned, structured observations and experiences in K-٨ classrooms beginning as early as possible in the subject matter program. Each prospective teacher's introductory classroom experiences are linked to subject matter coursework, and are characterized by diversity and dialogue. The sponsoring institution seeks to collaborate with school districts in selecting schools and classrooms that demonstrate exemplary practice as described in the California Standards for the Teaching Profession. The sponsoring institution also communicates with school districts in making logistical arrangements and in planning teachers' observations and experiences.

Required Elements for Standard ٧: Introductory Classroom Experiences (K-٨)

٧.١ In selected K-٨ classrooms, introductory experiences include one or more of the following activities: structured observations, supervised instruction or tutoring of students, and other school-based observations and activities that are appropriate for undergraduate students in a subject matter preparation program.

٧.٢ Each prospective teacher's field observations and experiences are linked to the content of college or university coursework in the program. In one or more subject matter courses, prospective teachers reflect on, analyze and discuss their K-٨ observations and experiences in relation to course content.

٧.٣ Each prospective teacher's K-٨ introductory classroom experiences occur, to the greatest extent possible, in classrooms that represent California's diverse student population.

٧.٤ Each prospective teacher's experiences include cooperation with at least one carefully-selected certificated classroom teacher.

٧.٥ Where feasible and appropriate, the program participates in a broad consortium, including postsecondary institutions as well as school districts, that develops a regional framework for inter-institutional collaboration.

Standard ٨: Diverse Perspectives

The subject matter program encourages and enables prospective multiple subject teachers to develop respect for human similarities and differences; awareness of their own perspectives pertaining to human diversity; openness to new perspectives regarding important variations among people; and critical understanding of the nature and forms of human discrimination and ways to overcome them.

Required Elements for Standard ٨: Diverse Perspectives

٨.١ In accordance with the Assembly Bill ٥٣٧, Chapter ٥٨٧, Statutes of ١٩٩٩, (see Appendix B), human differences and similarities to be examined in the program include but are not limited to those of sex, race, ethnicity, socio-economic status, religion, sexual orientation, and exceptionality. The program may also include study of other human similarities and differences.

٨.٢ In the program, prospective multiple subject teachers gain knowledge and understanding pertaining to similarities and differences between, contributions of, exchanges between, and the varying perspectives of the populations referenced in the *Non-Discrimination Policy of the State of California* (Appendix B).

٨.٣ To the greatest extent possible, program content related to Standard ٨ (Diverse Perspectives) is presented in the seven major subject areas of study in the program.

٨.٤ In conjunction with Standard ٧ (Introductory Classroom Experiences) and to the greatest extent possible, prospective multiple subject teachers have significant experiences with students from a variety of populations in California schools.

Standard ٩: Technology in the Subject Matter Program

Study and utilization of current and emerging technologies are integral characteristics of the subject matter program for prospective multiple subject teachers.

Required Elements for Standard ٩: Technology in the Subject Matter Program

٩.١ The institution provides adequate access to technology resources for prospective multiple subject teachers in the subject matter program.

٩.٢ In the program, prospective teachers use current and emerging technologies in efforts to increase their subject matter knowledge and understanding. Prospective teachers learn to use technologies for multiple applications including research, analysis, communication and presentation applications. The program selects technologies on the basis of their effective and appropriate uses.

٩.٣ To the greatest extent possible, prospective teachers in the program analyze, compare and evaluate technologies as effective tools of study and learning in the seven major subject areas of study.

٩.٤ In the program, prospective teachers are introduced to ethical and social issues related to technology, including issues of access, equity, privacy, the protection of children, and ownership of intellectual property.

Category III

Leadership and Implementation of the Subject Matter Program

Standard ١٠: Leadership of the Subject Matter Program

Leadership of the subject matter program is provided by one or more members of the institution's permanent faculty or academic staff. The program leadership's authority, responsibility and accountability encompass the all-university course-of-study in the program. Planning and coordination of the program include active involvement by the schools, colleges and departments that are responsible for the general education, subject matter preparation, and professional preparation of prospective multiple subject teachers. Program leaders communicate openly and cooperate fully with feeder community colleges and K-٨ schools and districts.

Required Elements for Standard ١٠: Leadership of the Subject Matter Program

١٠.١ Leadership of the subject matter program has the consistent support of the institution's academic leadership and faculty.

١٠.٢ Departments responsible for instruction in the major subject areas cooperate with the program's leadership.

١٠.٣ Through cooperative leadership and planning, the institution achieves effective articulation among general education, subject matter preparation, and professional preparation programs for prospective multiple subject teachers.

Standard ١١: Resources for the Subject Matter Program

The institution of postsecondary education provides sufficient human, fiscal and physical resources for effective leadership, planning, direction, implementation, coordination and review of the subject matter program for prospective multiple subject teachers, including resources for advising prospective teachers, arranging their introductory classroom experiences, assessing their subject matter competence, and collaborating with local schools, school districts and community colleges.

Required Elements for Standard ١١: Resources for the Subject Matter Program

١١.١ In conjunction with Standard ٤ (Integrative Study), the institution allocates sufficient resources for the collaboration of subject matter faculty in the design and delivery of one or more integrative study components in the program.

١١.٢ In conjunction with Standard ٦ (Assessment of Subject Matter Competence), sufficient resources support the design, development and implementation of a comprehensive assessment of subject matter competence by prospective teachers in the program.

١١.٣ In conjunction with Standard ٧ (Introductory Classroom Experiences), sufficient resources support planning, conducting and coordinating field observations and experiences.

١١.٤ In conjunction with Standard ١٠ (Leadership of the Program), sufficient resources support the effective leadership of the subject matter program for prospective multiple subject teachers.

١١.٥ In conjunction with Standard ١٢ (Advising Prospective Teachers), the institution allocates sufficient resources for designated members of the faculty and/or staff to advise prospective multiple subject teachers about program and credential requirements and options, and to determine the acceptability of coursework completed at other institutions by resident students and potential transfer students.

١١.٦ In conjunction with Standard ١٣ (Program Review and Development), the institution allocates sufficient resources for faculty and staff to implement a comprehensive, ongoing system of periodic program review.

Standard ١٢: Advising Prospective Multiple Subject Teachers

The subject matter program includes a system for identifying and advising prospective multiple subject teachers, which comprehensively and effectively addresses the distinct needs and interests of resident students and transfer students.

Required Elements for Standard ١٢: Advising Prospective Multiple Subject Teachers

١٢.١ The sponsoring institution seeks to identify prospective K-٨ teachers on the campus, and encourages their group identification, peer support and program completion.

١٢.٢ Prospective multiple subject teachers regularly have access to advisement regarding their academic progress, orientation to career prospects in teaching, awareness of alternative paths into teaching, and information about specific qualifications needed for various teaching assignments (e.g., teaching English learners and students with special needs).

١٢.٣ The subject matter program facilitates the transfer of prospective teachers among postsecondary institutions, including community colleges, by effective outreach and advising, and through the articulation of courses and requirements. The sponsoring institution works cooperatively with community colleges to ensure that subject matter coursework at feeder campuses is aligned with the *Content Specifications* (Appendix A) and articulated with coursework in the program.

١٢.٤ The sponsoring institution establishes clear and reasonable criteria that enable qualified personnel to evaluate coursework and/or fieldwork that prospective and matriculated students have completed previously to determine whether it satisfies the requirements of the subject matter program.

Standard ١٣: Program Review and Development

The institution implements a comprehensive, ongoing system for periodically reviewing and improving the subject matter program for prospective multiple subject teachers. Each review addresses the educational goals and purposes of the program, including those reflected in Program Standard ١. In each review, program participants provide information and contribute to decisions. Each review leads to substantive improvements in the subject matter program, as needed.

Required Elements for Standard ١٣: Program Review and Development

١٣.١ Each periodic review of the program examines its goals, design, curriculum, requirements, technology uses, advising services, assessment procedures and program outcomes for prospective multiple subject teachers. Each review also examines the quality and effectiveness of collaborative partnerships with K-١٢ schools and community colleges.

١٣.٢ In each review, information is collected about the subject matter program's strengths, weaknesses and needed improvements from participants in the program, who have subsequent opportunities to examine review findings and contribute to program decisions. Participants include faculty members, current students, recent graduates, employers of recent graduates, and appropriate community college and public school personnel, including multiple subject teachers of Grades K-٨.

١٣.٣ Program improvements are adopted and implemented after thoughtful consideration of the results of each review, the summative assessments of students in the program, current curriculum policies of California for Grades K-٨, and recent developments in the disciplines of knowledge.

ملحق رقم (٢)

الاستبانة في صورتها الأولية

معايير الاعتماد الأكاديمي لإعداد المعلم في ولاية كاليفورنيا

الرقم	المعيار		عناصر المعيار	درجة التطبيق				
				دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
١	فلسفة البرنامج و غايته	١	يقدم البرنامج للطالب المعلم قاعدة معرفية ومهارة تساعده على التمكن من تخصصه					
		٢	يقدم البرنامج للطالب المعلم مجموعة من المعلومات والقيم والنظريات والمفاهيم العامة وكل ما هو جديد في مجاله					
		٣	يُكسب البرنامج الطالب المعلم مهارات مختلفة مثل: تحليل الموقف وجمع المعلومات من مصادر متنوعة (التعلم الذاتي) ،اتخاذ القرار والقدرة على الاتصال والحوار					
		٤	يوفر البرنامج التعاون والاستشارة الكاملة لجميع المشاركين والمعنيين فيه كهدف أساسي					
٢	متطلبات و مقررات الدراسة	١	يقدم المعرفة التخصصية العالية ودراسة مكثفة من خلال المقررات					
		٢	تحتوي المقررات على الأهداف التعليمية في صورتها السلوكية					
		٣	يتضمن البرنامج مقررات تربوية تغطي جوانب الإعداد التربوي					
٣	عمق الدراسة	١	تترجم أفكار ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي					
		٢	تستوفى المقررات خلال الزمن المخصص له(الفصل الدراسي)					
٤	المنهج الفعال والتدريب المنظم	١	يستخدم البرنامج أنشطة متنوعة في التدريس: التعلم التفاعلي، التعلم التعاوني.التدريس المصغر.....					
		٢	يوظف البرنامج ما يكتسبه الطالب المعلم من أفكار و مهارات واتجاهات وقيم بصورة تطبيقية					
		٣	يتيح البرنامج لأعضاء هيئة التدريس استخدام تقنيات وأنشطة تربوية مختلفة و تخدم عملية الاتصال في الموقف التعليمي					
		٤	يشجع البرنامج على القراءة و استخدام المفردات والتراكيب اللغوية والقدرة على التعبير اللغوي الجيد					
		٥	يركز البرنامج على المبادئ والنظريات والمفاهيم الأساسية في كل علم من العلوم مثل: التسجيل والملاحظة، التحليل وترجمة الظواهر الطبيعية، المهارات اليدوية، يتضمن مقرر يتعلق بالمعمل					

معايير اعتماد برامج إعداد المعلمين في كاليفورنيا	

عناصر المنهج في البرنامج التدريبي

الرقم	المعيار		عناصر المعيار	درجة التطبيق				
				دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
٥	تقييم وقياس فعالية المقررات	١	يُقيم الطالب المعلم بشكل صادق و موضوعي					
		٢	يتضمن التقييم طريقتين أو أكثر مثل : اختبارات عملية ،عروض شفهية ،اختبارات تحريرية ..					
		٣	تحكم عملية التقييم إجراءات منظمة ويمكن للطالب المعلم إعادة تقيمه حسب الحاجة					
		٤	تسجيل نتائج التقييم بواسطة سجلات داخل المؤسسة التعليمية					
		٥	يقيم بشكل شامل ودوري جميع عناصر المقرر					
٦	تجارب الصف التمهيدية	١	يتضمن تجارب تمهيدية وأنشطة متنوعة لإدارة الصف مثل: الملاحظة الدقيقة والمنظمة، توجيه وإرشاد الطلاب					
		٢	يسمح للمتعلمين بالاستفسار عما تعلموه ولاحظوه في ما يتعلق بمحتوى المقرر ويناقشهم فيه					
		٣	يُحرص على ربط خبرات ومفردات المقررات بما يتناسب مع تقاليد المجتمع السليمة					
		٤	يشترك الطالب مع معلم في التعليم العام (واحد على الأقل) في التدريب وتبادل واكتساب الخبرات					
		٥	يشارك في البرنامج عدد من المؤسسات التعليمية والمدارس لدعم وتطوير البرنامج					
٧	رؤى مختلفة (الحوار وتقبل الآخر)	١	يناقش ويحلل الثقافات الأخرى					
		٢	يتعرف على الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع					
		٣	يكتسب مهارة العلاقات الإنسانية مع الطلبة خلال المقرر					
		٤	يوفر الفرصة للطالب المعلم بتبادل الخبرات الميدانية والتعامل مع فئات المختلفة الطلاب					
٨	التقنية في البرنامج	١	يمتلك البرنامج مركزا للوسائل التعليمية والتقنية يسمح الطالب المعلم بالوصول إليه بسهولة					
		٢	يدرب الطالب المعلم على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها بشكل فعال					
		٣	يدرب الطالب المعلم على ربط التقنية بالأنشطة التعليمية المختلفة كالتحليل المقارنة والتقييم					
		٤	يتعرف الطالب المعلم على القضايا التي تتعلق بالتقنية (الحقوق والأمانة العلمية،توثيق المعلومات، والحصول عليها)					

ملحق رقم (٢)

الاستبانة في صورتها النهائية

سعادة عضو الهيئة التعليمية بجامعة أم القرى : سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،، وبعد :

أفيدكم علما بأنني أقوم بإعداد دراسة تكميلية للحصول على درجة الماجستير من كلية التربية بجامعة أم القرى بقسم المناهج وطرق التدريس بعنوان " مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى"

وتهدف هذه الدراسة إلى :

- **التحقق من درجة التوافق بين برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**
- **المقارنة بين الأقسام المشاركة في البرنامج من حيث درجة تطبيقها لمعايير الجودة**
- **التعرف على أهم الصعوبات المتوقعة والتي تعيق تطبيق معايير الجودة في برنامج الإعداد التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**

آمل التكرم بالإجابة على الاستبيان بوضع إشارة (✓) في الخانة التي تبين رأيك في كل عبارة علما بأن هذه المعلومات سوف تحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرة ومقدرة لكم سلفا كريم اهتمامكم لاقتطاع جزء من وقتكم الثمين للإجابة على الاستبيان

أثابكم الله ... الباحثة

الاسم (اختياري) : .....

☐ عضو هيئة تدريس ☐ عضوة هيئة تدريس

القسم: ☐ مناهج وطرق تدريس ☐ إدارة تربوية ☐ علم نفس ☐ تربية اسلامية

المحاور	الرقم	معايير الجودة الشاملة الواجب توفرها	درجة توافق المعيار مع واقع برنامج الاعداد التربوي		
			متوافق	متوافق الى حد ما	غير متوافق
أولاً: اهداف البرنامج وغاياته	١	يُكسب البرنامج للطالب المعلم مفاهيم ،نظريات ومهارات وكل ماهو جديد في مجاله			
	٢	يُوفر البرنامج الارشاد والتوجيه الكامل للطالب المعلم			
	٣	يكسب البرنامج الطالب المعلم مهارات عليا مثل: تحليل الموقف ،التعلم الذاتي ،اتخاذ القرار			
	٤	ينمي البرنامج العلاقات الانسانية ويدعم لغة الحوار بين المشاركين فيه(اعضاء هيئة التدريس ،الطلاب)			
ثانياً: مقررات البرنامج ومتطلباته	٥	تحتوي المقررات على الأهداف التعليمية في صورتها السلوكية			
	٦	يحتوي البرنامج على مقررات تربوية متكاملة تضمن الاعداد الجيد للطالب المعلم			
	٧	يُترجم البرنامج نظريات ومفاهيم المقررات الى واقع تطبيقي عملي			
	٨	تتناسب عدد الساعات مع محتوى المقررات			
ثالثاً: التدريبات والانشطة	٩	يَستخدم البرنامج أنشطة متنوعة في التدريس مثل :التعلم التعاوني والتدريس المصغر			
	١٠	يُتيح ويوفرالبرنامج لأعضاء هيئة التدريس استخدام تقنيات وأنشطة تربوية مختلفة			
	١١	يحرص البرنامج على ربط خبرات ومفردات المقررات مع تقاليد المجتمع السليمة			
	١٢	يُقدم البرنامج للطالب المعلم التدريب الميداني كتطبيق عملي لاكتساب وتبادل الخبرات			
	١٣	يشجع البرنامج على استخدام المفردات التربوية والتراكيب اللغوية والقدرة على التعبيراللغوي			

المحاور	الرقم	معايير الجودة الشاملة الواجب توفرها	درجة توافق المعيار مع واقع برنامج الاعداد التربوي		
			متوافق	متوافق الى حد ما	غير متوافق
رابعاً:التقييم والقياس	١٤	يُقيّم الطالب المعلم بشكل صادق و موضوعي			
	١٥	يتضمن التقييم طريقتين أو أكثر مثل : اختبارات عملية ،عروض شفهية ،اختبارات تحريرية .			
	١٦	تُسجل نتائج التقييم بصورة منظمة في سجلات داخل الجامعة			
	١٧	يُحدّد البرنامج معايير لتقييم العمل الفردي والميداني للطالب المعلم			
خامساً:التقنية والمعلومات	١٨	يمتلك البرنامج مركزاً للوسائل التعليمية والتقنية			
	١٩	يُدرب الطالب المعلم على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها			
	٢٠	يتعرف الطالب المعلم على طرق جمع المعلومات وتوثيقها وتبويبها			
سادساً:ادارة البرنامج ومصادره	٢١	يتعاون البرنامج مع الاقسام الاكاديمية المشاركة فيه في التخطيط والتنفيذ			
	٢٢	يتعاون البرنامج مع التعليم العام في التخطيط والتنفيذ			
	٢٣	يُوجد نظام إداري لمراجعة خطط وأهداف البرنامج بشكل دوري			
سابعاً:تحسين البرنامج ومراجعته	٢٤	تقييم جميع عناصر البرنامج (المناهج ،الوسائل التعليمية ، أعضاء هيئة التدريس، الطلاب، الخريجين.....)			
	٢٥	يتابع البرنامج جميع عناصره متابعة دقيقة (اعضاء هيئة التدريس ،المقررات ،الطلاب،الوسائل التعليمية)			
	٢٦	تحسين البرنامج وتطويره تبعا لنتائج التقيم			

الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس وتعيق تطبيق معايير الجودة في برنامج الاعداد التربوي

الرقم	الصعوبات المتوقعة لعدم تطبيق معايير الجودة	درجة الصعوبة		
		عالية	متوسطة	منخفضة
٢٧	تشكل أعداد الطلاب المتزايدة داخل المجموعات عبئاً على عضو هيئة التدريس			
٢٨	لاتوجد قاعات مجهزة بتجهيزات تقنية تسمح بإستعمال الوسائل التعليمية الحديثة والمتنوعة			
٢٩	قلة أوإنعدام الدورات التدريبية لعضو هيئة التدريس للتعرف على أحدث الأساليب التعليمية في مجال تخصصه			
٣٠	لا توجد نظم ومعايير لتقييم أداء البرنامج وإعادة النظر في المقررات			
٣١	قصور و محدودية الموارد المالية المخصصة للبرنامج			
٣٢	قصور في فهم نظم ضمان الجودة وعدم رغبة الاداريين في تطبيقها			
٣٣	تراجع دور القيم الجامعية وأخلاقيات وأدب المهنة			
٣٤	ضعف إمكانية وفرص الأنشطة الثقافية والتربوية في البرنامج			
٣٥	قصور في المرافق والتجهيزات وقلة قيام البرنامج بالصيانة الدورية والمتابعة مثل (المكتبة الخاصة بالبرنامج،مركز مصادر التعلم)			
٣٦	غياب التنسيق بين البرنامج والتعليم العام مما جعل التعليم نظري غير مرتبط بالواقع			

ملحق رقم (٤)

خطاب عميد كلية التربية لرؤساء الأقسام في كلية التربية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية بمكة

مستبعد

٧٥

سلمه الله

سعادة /عميدة الدراسات الجامعية للطالبات

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد

نفيد سعادتكم بأن الطالبة / منال بنت عمار قادي ، إحدى طالبات الدراسات العليا بمرحلة الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس ، وترغب بتطبيق الاستبانة المرفقة والخاصة بدراستها بعنوان :-

((مدى توافق معايير الجودة الشاملة لاعداد التربوي بجامعة ام القرى))

آمل من سعادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة لتطبيق الاستبانة الخاصة بدراستها .

شاكرين لكم كريم تعاونكم وحسن تجاوبكم ؛؛؛

وتفضلوا بقبول فائق التحية والتقدير ؛؛؛

عميد كلية التربية

د. زهير احمد على الكاظمي

للتقييم للأمور الأكاديمية والدراسات .

عميدة الدراسات الجامعية

د. وفاء عبدالله الحزروح .

لا مانع من توزيع الاستبانة وتوضع في صناديق بريد الاستفادات

المملكة العربية السعودية
جامعة أم القرى
عمادة الدراسات الجامعية للطالبات
إدارة الاتصالات الإدارية
رقم القيد : ١٧٥٩/١
التاريخ : ١٤٣٦/١١/٥
المرفقات :

الرقم : ١٠٤٣/١ التاريخ : ١٤٣٦/١١/٤ المشفوعات : واستبانة

ملحق رقم (١)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

اسم العضو	الرتبة العلمية	الجامعة
أ.د.إبراهيم محمود حسين فلاته	أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس	جامعة أم القرى
أ.د.حفيظ محمد المزروعي	أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس	جامعة أم القرى
د.خديجة محمد سعيد عبدالله جان	أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس	جامعة أم القرى
د.هاله طه عبدالله بخش	أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس	جامعة أم القرى
د.يوسف احمد ابو فارة	أستاذ مشارك كلية العلوم الاقتصادية والإدارية	جامعة القدس
د.إكرام عقيل عبدالله البرديسي	أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس	جامعة أم القرى
د.جميل عمر نشوان	أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس	جامعة الأقصى
د.حياة محمد سعد اللهيبي الحربي	أستاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية	جامعة أم القرى
د.خليل عبدالله عبدالرحمن الحدري	أستاذ مساعد بقسم التربية الإسلامية	جامعة أم القرى
د.سمية محمد علي موسى حجازي	أستاذ مساعد بقسم التربية الإسلامية	جامعة أم القرى
د.صباح محمد صالح الخريجي	أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس	جامعة أم القرى
د.فوزي صالح عباس بنجر	أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس	جامعة أم القرى
د.منى حميد رميزان السبيعي	أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس	جامعة أم القرى
د.وفاء محمد عبدالله بنجر	أستاذ مساعد بقسم علم النفس	جامعة أم القرى
أ.محمد على شهيب	أستاذ بكلية التجارة	جامعة القاهرة
أ.الطاف سعيد بوقس	معيد بقسم علم النفس	جامعة أم القرى

ملحق رقم (٦)

خطاب إفادة بعدم إجراء الدراسة من قبل

سعادة عميد كلية التربية بمكة المكرمة حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

فبناء على الخطاب الذي تقدمت به الطالبة / **منال عمار قادي**

من قسم" مناهج وطرق تدريس " وترغب فيه إفادتها عن موضوع بعنوان : « مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم التربوي بجامعة أم القرى » والذي اختارته لتنال به درجة "الماجستير"

يفيد معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى بأن هذا البحث لا يوجد ضمن قاعدة البيانات المتوفرة بمركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية بالرياض وفي ضوء قاعدة بيانات الرسائل بجامعة أم القرى .

وبناءً عليه تم تسجيل الموضوع بإسم الطالبة المذكورة.

هذا وتقبلوا منا خالص التحيات والتقدير ،،،،،

عميد معهد البحوث العلمية وإحياء

التراث الإسلامي

أ.د/ محمد حمزه السليماني

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥
برقيا : جامعة أم القرى ـ مكة
فاكسيلي : ٥٥٦٤٥٦٠ / ٠٢ ـ ٥٥٩٣٩٩٧ / ٠٢
تليفون سنترال العزيزية ٠٢ ـ ٥٥٠١٠٠٠ ، العابدية ٠٢ ـ ٥٢٧٠٠٠٠

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Faxemely 02 - 5564560 / 02 - 5593997
Tel Aziziyah 02 - 5501000 - Abdiyah 02 - 5270000