مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف لمعايير تطوير المناهج الدراسية في ضوء الجودة الشاملة

إعداد

د . عبالغفار بن عبدالعزيز قرشي

استاذ مساعد بقسم العلوم التربوية

كلية التربية - جامعة الطائف

مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة

عدد (٢٢) – يوليو ٢٠١١

مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف لمعايير تطوير المناهج الدراسية في ضوء الجودة الشاملة

إعداد

د . عبالغفار بن عبدالعزيز قرشي*

مقدمة:

فى ظل التطورات السريعة التي تمس كافة جوانب حياتنا اليومية على المستوى العربي و العالمي ،أصبح التغيير أمر محتوم من الأفراد و المجتمعات لمجاراة هذه التطورات السريعة ، وحيث ان التغيير المخطط فى المجتمعات يبدأ فى الغالب من التعليم فقد أصبح محتماً على المؤسسات التعليمية إن أرادت أن تواكب هذه التطورات التي يشهدها العصر الحالي في شتى مجالات الحياة ؛ وذلك نتيجة للثورة المعلوماتية والتقنية وثورة الاتصال، الأمر الذي يدعو إلى عملية تطوير جميع عناصر منظومة التعليم وتحديثها وتجويدها حتى تستجيب لمقتضى تلك التغيرات. لذلك حازت عمليات إصلاح التعليم على الاهتمام الكبير في جميع أنحاء العالم، وكان للجودة الشاملة أكبر نصيب من ذلك الاهتمام إلى الحد الذي جعل الباحثين يسمون هذا العصر عصر الجودة حتى أصبح المجتمع الدولي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، إذ يستطيع المرء أن يذكر أن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود القادمة.(كنعان ، ٢٠٠٣ : ٩) .

وتمثل جودة التعليم الجامعي اليوم أهم التحديات التي تواجه نظم التعليم في جميع دول العالم الثالث ، لا سيما أن تقارير المنظمات العالمية تؤكد على ضرورة إعادة النظر في فلسفة التعليم الجامعي مع التركيز على أهمية وضع معايير أفضل تحقق جودة مخرجات التعليم التي يتوقع أن تؤدي إلى تنمية شخصية الإنسان لخدمة مجتمعة ودعم ثقافته الوطنية . (ربحي،٢٠٠٤م)

ومن أهم عناصر العملية التعليمة والتي يجب أن تحظى باهتمام كبير هو توفير مناهج تربوية تعليمية متكاملة ومتوازنة ومرنة ومتطورة ، تلبي حاجات الطلاب ومتطلبات خطط التنمية الوطنية واحتياجات سوق العمل المستقبلية، وتستوعب المتغيرات المحلية و العالمية، وتحقق تفاعلا واعيا مع التطورات التقنية والاتجاهات التربوية الحديثة ، وترسخ القيم والمبادئ الإسلامية السامية وروح الولاء للوطن وتؤكد على الوسطية و الاعتدال، وتكسب الطلاب المعارف والمهارات والاتجاهات النافعة اللازمة للحياة والتعلم والتعايش الاجتماعي، وتقود إلى التفكير والتأمل والتدبر والتعلم المستمر واستخدام التقنيات ومصادر التعلم المختلفة. (أبو عظمة ، ٢٠٠١).

* أستاذ مساعد بقسم العلوم التربوية – كلية التربية - جامعة الطائف

ويرى البعض " إن الجودة الشاملة هي الشيء المفقود من أجل تحسين التعليم ، حيث يعمل التعليم جاهداً من أجل تحقيق مستوى معيشي مرتفع للأفراد والمجتمعات من خلال استخدام معايير الجودة الشاملة في التعليم ، وما لم تبذل جهود من أجل تحقيق ذلك فإن المسألة سوف تصبح صعبة للغاية ، والمطلوب ليس ثورة بقدر ما هو إعادة تقويم لما هو موجود في المنظمات التعليمية من خلال معايير الجودة الشاملة وتصميمها في معظم العناصر التعليمية مثل إعداد المعلم وصياغة الأهداف التعليمية والمناهج الدراسية والمناخ المدرسي. (Cook, WJ.,JR, 1990) ، وفي التقرير المقدم من مدير برنامج الجودة المحلية ببريدج هاري هرتر " Harry S.Hertz " بعنوان :" تحدي بريدج " يقول فيه : تشهد البيئة المحلية في هذه الآونة إدخال معايير تعليمية جديدة لمساعدة المنظمات لتلبية حاجات المتعلمين وتحقيق أهداف التعليم من خلال دعم المناهج وتطوير طرق التدريس وإعادة تنظيم الهيكل التعليمي وتفعيل دور الإنترنت وغيرها ، ويرى هاري هرتر إن استخدام معايير لقياس معدل الأداء هو صلب موضوع الجودة من خلال وضع مؤشرات لتلك الجودة في عناصر العملية التعليمية ، على سبيل المثال تعلم الدارسين ، ورضا العملاء ، تصميم التعليم ، التمويل ، التنمية المهنية للمعلمين ، وغيرها من العمليات التي تتم داخل النظام التعليمي ، كما يشمل أيضاً التقويم الذاتي من قبل القائمين على العملية التعليمية في ضوء المعايير الموجودة وتقويم العملية التعليمية ، وهذا من أجل تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وبدون هدر.

ونظرا لأهمية دور كلية التربية المتفرد في تزويد المؤسسات التعليمية بالمعلمين والمعلمات التي تقع على عاتقهم مسئولية تربية وتعليم أجيال المستقبل الذين يحتاجهم المجتمع للتطوير والتفوق وهو يساعد المؤسسات فى كل الجوانب المتعلقة بكل من مخرجات التعلم، وجودة التعليم ،ويركز على اكتساب الطلاب مدى واسع من المهارات والمعارف التي تنمي شخصياتهم بشمولية وتؤهلهم في حياتهم العلمية والمهنية في جميع المجالات كان من الضروري الاهتمام بالمناهج وتقويم برامج الإعداد المختلفة فمن الملاحظ أن المناهج الحالية لا تفي بمتطلبات إعداد المعلم في القرن الحادي و العشرين نتيجة للثورة المعلوماتية و التطور السريع في نظم ووسائل الاتصالات وظهور أنماط جديدة من التعليم كالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد. وتركيز المناهج على الجانب المعرفي وقلة اهتمامها بالجوانب الأخرى و التي قد تنمي المهارات التي تشجع على الإبداع، وأيضا التركيز على الجانب النظري وعدم الاهتمام بالجانب التطبيقي بالقدر الكافي، وقد يرجع ذلك إلى كثرة عدد الطلاب الملتحقين بكليات التربية. وكذا التركيز على تقويم الجانب التحصيلي و إهمال تقويم غيره من الجوانب . كما يلاحظ عدم توظيف التقنية بالشكل المطلوب في العملية التعليمية. والافتقار إلى التكامل بين جوانب برامج الإعداد المختلفة حيث يعتبر البرنامج عبارة عن مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة. وبرنامج الإعداد لا يتيح للطالب المعلم التعامل مع الفئات الخاصة مثل الموهوبين، المتأخرين دراسيا، الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم و فرط النشاط. ويلاحظ أيضا كثرة عدد المواد التي يدرسها الطالب في كلية التربية مقارنة بغيرها من الكليات.والاتجاهات السلبية لدى بعض الطلاب نحو مهنة التدريس. كما أن هناك مشكلات كثيرة تواجه الطلاب في التدريب العملي ولعل من أهمها إسناد الإشراف في بعض الأحيان إلى مشرفين لا تتوفر لديهم الخبرة الكافية وممارسة

الإشراف بالطرق التقليدية. وبطء عمليات التطوير و الإصلاح في كليات التربية كما أن التطوير لا يستند إلى أسس ومعايير شاملة ولذلك غالبا ما تبوء جهود الإصلاح بالفشل.

ولذلك فهناك عدد كبير من الدراسات التي هدفت إلى تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي ، وأذكر من تلك الدراسات دراسة (Lewis (1997 التي بينت نتائجها ضرورة الارتباط بين النظام التعليمي وحاجات الطلاب ، مع وضع الخطط والإستراتيجيات والمناهج والأساليب التدريسية للتغلب على مشكلات النظام التعليمي العالي ، كما أشارت الدراسة إلى أن معايير الجودة الشاملة تقوم على الالتزام بالتحسين المستمر ، وبث الثقة في نفوس الطلاب ، وتشجيعهم على التعاون .

ومن العوامل المؤثرة على الطالب المعلم، مدى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية لبيئة العمل والمعايير ، فهذه المعايير تتطلب تعديل في المناهج ، وإعادة تنظيم الوقت ، فعلى أعضاء الهيئة التدريسية أن يسعون باستمرار لإحلال الممارسات الجديدة محل القديمة ، فالممارسات القديمة لا تثري أو تعزز مكان العمل بالحيوية والنشاط، إضافة إلى تزويد اعضاء هيئة التدريس بمهارات جديدة ، كما أن الأعضاء بحاجة إلى دراسة محتويات هذه المعايير والوسائل التكنولوجية لتطبيقها ومناقشتها وطرح الأفكار والمشاكل حولها (Wyman,2001) .

مشكلة البحث :

بدراسة واقع التدريس وملاحظته بالعديد من الجامعات بالمملكة العربية السعودية وملاحظتها عن كسب وبسؤال العديد من أعضاء هيئة التدريس عن المشاكل العديدة التي يواجهونها اتضح للباحث مشكلة البحث الحالية والتي تتمثل في مدى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية لمعايير الجودة الشاملة وكيفية تعاملهم معها فهناك توجهاً عاماً يدعو إلى العمل الجاد للرقي بكفاءة وفعالية النظام التعليمي، على أن تحقيق هذا التوجه يظل معتمداً على مدى تقبل المنفذين (أعضاء هيئة التدريس بالجامعة) لهذه المعايير، من هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي :

ما مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف لمعايير تطوير المناهج الدراسية في ضوء الجودة الشاملة ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:-

١. ما مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف لمعايير تطوير المناهج الدراسية في ضوء الجودة الشاملة؟
٢. ما هي العوامل التي تساعدهم على تقبل معايير تطوير المناهج الدراسية؟
٣. ما المعوقات التي تقف حائلاً أمام تقبل معايير تطوير المناهج الدراسية؟
٤. ما المقترحات العلاجية التي يمكن أن تسهم في حل معوقات تقبل السادة أعضاء هيئة التدريس لمعايير تطوير المناهج؟

٥. ما الأليات الفعالة لنشر ثقافة معايير تطوير المناهج الدراسية بين أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف (في ضوء الجودة الشاملة ومتطلبات الهيئة الوطنية للإعتماد بالمملكة العربية السعودية)؟

أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الآتي :

١. إنطلاقاً من إيمان القائمين على العملية التعليمية بالمملكة العربية السعودية بأهمية تقبل أعضاء هيئة التدريس لمعايير تطوير المناهج الدراسية كخطوة أساسية نحو تحقيق الجودة الشاملة التي تنشدها المملكة العربية السعودية في مجال التعليم العالي، تلك الجودة التي يصعب أن تتحقق على أرض الواقع ما لم يتقبل أعضاء هيئة التدريس والمعنيين ثقافة المعايير والجودة الشاملة لكون آرائهم واتجاهاتهم تمثل ركيزة رئيسة في تطوير منظومة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

٢. كون الدراسة ستطبق على أحد أهم قطاعات الدولة ذات التأثير المباشر على الثروة البشرية والتي تتمثل في إعداد معلم المستقبل.

٣. كما أن المعلم هو أبرز عناصر المنظومة التعليمية وهو الذي يعلم النشء ويكونهم باعتبارهم الثروة البشرية المستقبلية للأمة ، وهذا يتطلب رفع مستوى أداء المعلم وزيادة فاعليته في أداء مهامه من خلال إعداد معايير لممارساته في مجالات التخطيط والتدريس والتعلم وإدارة الفصل والتقويم وغيرها ، والجودة الشاملة تجسد الأسلوب الأمثل لدفع عملية التربية والتعليم.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١. محاولة إستقصاء مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف لمعايير تطوير المناهج الدراسية في ضوء الجودة الشاملة.

٢. تحديد العوامل التي تساعدهم على تقبل معايير تطوير المناهج الدراسية.

٣. إلقاء الضوء على المعوقات التي تقف حائلاً أمام تقبل معايير تطوير المناهج الدراسية.

٤. تقديم بعض المقترحات لمتخذي القرار بجامعة الطائف لتفعيُل تقبل السادة أعضاء هيءة التدريس لمعايير تطوير المناهج.

٥. نشر ثقافة معايير تطوير المناهج الدراسية بين أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف (في ضوء الجودة الشاملة ومتطلبات الهيئة الوطنية للإعتماد بالمملكة).

حدود الدراسة :

أ- حدود بشرية :

طبقت الدراسة على عينة ممثلة من السادة أعضاء هيئة التدريس (120) من مختلف كليات الجامعة.

ب- حدود مكانية:

جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية.

ج- حدود موضوعية:

تقتصر الدراسة الحالية على معايير المناهج الدراسية بجامعة الطائف.

د - حدود زمنية:

طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣١ – ١٤٣٢هـ .

مصطلحات الدراسة :

- **تعريف المنهج:**

المنهج ينحدر من كلمة إغريقية الأصل تعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين ، وقد تغير مفهوم المنهج المدرسي عبر ألازمنه ، فهو يعني في التصور التقليدي : مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلاب في صورة مواد دراسية . اصطلح على تسميتها بالمفردات الدراسية . ، ولكن المفهوم الحديث للمنهج يختلف عن التقليدي ، وذلك لان المنهج المدرسي تطور نتيجة عدة أسباب منها :

١. التغيير الثقافي الناشئ عن التطور العلمي والتقني.
٢. التغيير الذي طرأ على أهداف التربية وعلى النظرة إلى وظيفة المؤسسة التعليمية بسبب التغييرات التي طرأت على احتياجات المجتمع في العصر الحديث.
٣. نتائج البحوث العلمية التي تناولت الجوانب المتعددة للمنهج التقليدي والتي أظهرت قصوراً جوهرياً فيه وفي مفهومه .
٤. الدراسات العلمية التي جرت في ميدان التربية وعلم النفس ، والتي غيّرت الكثير مما كان سائداً عن طبيعة المتعلم وسيكولوجيته .
٥. طبيعة المنهج التربوي نفسه ، فهو يتأثر بالتلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية.
٦. أعتقاد المعلمون بأن عملهم يقتصر على توصيل المعلومات التي تشتمل المقررات الدراسية ، وقد ترتب على ذلك آثاراً سيئة لعل من أبرزها ما يلي " : اعتماد طريقة التدريس على الآلية التلقينية - فصل المقررات الدراسية وعدم ترابطها مع بعضها - إهمال التوجه التربوي للطلاب - إجبار جميع الطلاب للوصول إلى مستوى تحصيلي واحد (متساوون في القدرات) - عدم تشجيع الطلاب على البحث والإطلاع والمبادرة وتقديم الاقتراحات ".
٧. "ازدحام المنهج بمجموعة ضخمة من المواد المنفصلة التي لا رابط بينها استناداً إلى الرأيين التاليين : " المعرفة هي الخير الأسمى - الحاجة إلى دراسة مادة دراسية لتقوية الطلاب " .(أكرم طايبة،١٩٩٧)

ومن تعريفات المنهج:

١. إن المنهج هو جميع الخبرات التربوية التي تقدمها المؤسسة التعليمية إلى الطلاب داخل الفصل أو خارجه وفق اهداف محددة وتحت قيادة سليمة لتساعد على تحقق النمو الشامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية.

٢. وقد عرف (روز نجلي) المنهج بأنه جميع الخبرات المخططة التي توفرها المؤسسة التعليمية لمساعدة الطلبة في تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم.

٣. وعرف (استيفان روميني) المنهج بانه هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها التلميذ تحت إشراف المؤسسة التعليمية وتوجيهها سواء أكان في داخل الفصل أو خارجه.
وعرف (كيلي) المنهج هو ما يحدث للأطفال في المؤسسة التعليمية نتيجة ما يعد له المدرسون
وعرف (دول) المنهج هو كل الخبرات التربوية التي تتضمنها المؤسسة التعليمية أو الهيئة أو المؤسسة تحت إشراف ورقابة وتوجيه معين.

٤. وعرف (ريجان) المنهج هو جميع الخبرات التربوية التي تاتي إلى المؤسسة التعليمية وتعتبر المؤسسة التعليمية مسؤولة عنها. (علي اليافعي،١٩٩٥).

- **المعايير** Standards:

جاء في المعجم الوجيز " العيار" ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير ، أما المعيار في الاصطلاح فمعناه المقياس أو المحك الذي يمكن الرجوع إليه أو استخدامه أساساً للمقارنة أو التقدير (الورثان:٢٠٠٧). والتعريف الاصطلاحي للمعيار هو بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسئولة أو معترف بها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه و يحقق قدراً منشوداً من الجودة أو التميز (National Quality Assurance:2004)

وتعرف على أنها " المستويات أو المعايير المقننة التي اصطلح عليها عالمياً ، والتي ينبغي توفيرها لقياس مدى أداء المعلم كمياً وكيفياً وإجرائياً ، كما تعبر عما يتوقع حدوثه في أداء المعلم استهدافاً لتحقيق الجودة الشاملة ". لمياء أبو زيد (٢٠٠٧ : ١٥٩٥).

والمعايير Standards هي مواصفات أقرتها جمعيات محلية عالمية لتحديد المواصفات والمعايير، مستوى من الأداء متفق عليه. (قائمة مصطلحات تكنولوجيا التربية، ١٩٩٤: ٢٠٦)

وتعرف نادية حسن علي (٢٠٠٢ م) معايير الجودة الشاملة في التعليم : بأنها تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الإدارة – سياسة القبول – البرامج التعليمية من حيث (أهدافها – طرق التدريس المتبعة – نظام التقويم والامتحانات) جودة المعلمين – الأبنية والتجهيزات المادية ، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين.

وتعرف معايير المناهج الدراسية :

بأنها الأهداف المطلوب تحقيقها من المتعلم، فهي تتفق والتوقعات العالمية لما يجب أن يتعلمه الطالب، وتبين المهارات التي على المتعلم أن يكتسبها ويتقنها ويكون قادرا على توظيفها بكفاءة بنهاية كل صف دراسي. (محمد جمال ، محمد رجب، ٢٠٠٥)

وتعرف المعايير إجرائياً في هذا البحث على أنها:

مخرجات محددة تقررها المؤسسة التعليمية وتكون مستمدة من مراجع خارجية قومية و / أو عالمية ولا تقل عن الحد الأدنى للمعايير الأكاديمية القياسية القومية و التي تستوفي رسالة المؤسسة المعلنة. ويمكن القول أن المعايير الأكاديمية توقعات عامة حول مستويات الانجاز والصفات العامة التى يفترض توقعها فى خريجى تخصص ما.

- **الجودة الشاملة** Total Quality :

الجودة في اللغة (ابن منظور ، ١٩٨٤ : ٧٢) كلمة " أصلها " جود " ، والجيد نقيض الرديء ، وجاد الشيء جودة ، وجوداً أي صار جيداً ، وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل ". وتعرفها المنظمة الدولية للتوحيد القياسي (الآيزو- ISO) (دياب ، ٢٠٠٦ : ٥) " بأنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة ".

ويعرفها الشهراني (٢٠٠٥) بأنها " أداء العمل بطريقة صحيحة وفق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية اللازمة لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي بأقل جهد وتكلفة ". كما تعرف الجودة الشاملة بأنها " تحقيق ضمان الدقة والإتقان من خلال التحسن المستمر للمؤسسة " (شحاتة ، ٢٠٠٥ : ٥٤) . وعرفها عبد المنعم (١٩٩٨ : ٦) " بأنها تميز المنتج أو الخدمة المقدمة لتكون ذات قابلية ، أو هي عملية الإتقان لأي عمل أو إنتاج " .

ويعرفها بروكا وبروكا (١٩٩٣م) بأنها " مجموعة من المبادئ والأساليب والوسائل الفنية والجهود والمهارات المتخصصة التي تؤدي إلى التحسين المستمر للأداء على كافة مستويات العمليات والوظائف والمخرجات والخدمات والأفراد بالمنظمة ، وذلك باستخدام كافة الموارد المادية والبشرية المتاحة ، وهذا يتطلب هيمنة الالتزام والانضباط واستمرارية الجهود لمواجهة احتياجات وتوقعات المستفيدين من المنظمة الحالية والمستقبلية والعمل على تحقيق رضاهم .

وتعرف أيضاً الجودة الشاملة Total Quality بأنها عملية منظمة يمكن تطبيقها من خلال التخطيط طويل الأمد لخطط التحسين المستمر للجودة تقود المنظمة نحو الإنجاز وبشكل تدريجي من خلال تميز التراث التنظيمي بحيث ترضي المنظومة بشكل مستمر توقعات العملاء من المعلمين والإداريين والطالبات وأولياء الأمور وغيرهم. (مازن:٢٠٠٢: ٣٢).

ويرى الخطيب (٢٠٠٣ م) إن الجودة في التعليم لها معنيان مترابطان : واقعي وحسي ، المعنى الواقعي التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز معايير ومؤشرات حقيقية متعارف عليها مثل : معدلات

الترفيع ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية ومعدلات تكلفة التعليم ، أما المعنى الحسي يرتكز على مشاعر أو أحاسيس متلقي الخدمة كالطلاب وأولياء أمورهم "(الخطيب ٢٠٠٣م:١٤).

وهناك تعريفاً لمعايير الجودة الشاملة في التعليم :

بأنها مجموعة من المواصفات والخصائص المطلوبة والتي ينبغي توافرها لتحقيق الجودة الشاملة وتتضمن : تهيئة المناخ والبيئة المناسبة ، تحديد الخصائص المثالية التعليمية ، تحديد احتياجات ومتطلبات المستفيدين ، التخطيط الإستراتيجي (التخطيط لجودة الإدارة ، التخطيط لجودة الأهداف ، التخطيط لجودة سياسة القبول والتسجيل ، التخطيط لجودة الخطط ومحتوى البرامج والمقررات الدراسية ، التخطيط لجودة طرق التدريس والتقنيات التعليمية ، التخطيط لجودة المعلمين ، التخطيط لجودة المباني المدرسية والتجهيزات المادية) .

ويمكن تعريف معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي لكليات التربية إجرائيا بأنها:

مجموعة المواصفات والشروط التي يجب أن تتوافر في عناصر وتفاعلات كليات التربية (رؤية كليات التربية ورسالتها وأهدافها - النظام الإداري - تصميم موقع كليات التربية عبر الإنترنت - البنية التحتية (المباني–المعامل–المرافق العامة) - نظام القبول والتسجيل و آلية الاتصال بالأستاذ المشرف - نظام الدراسة - الإشراف الأكاديمي (أعضاء هيئة التدريس) - المناهج (التقليدية والإلكترونية) - الإعلام والدعاية - فعالية كليات التربية - خطة تمويل كليات التربية) بحيث تعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من هذا النظام، وتؤدي إلى مخرجات تتصف بمستوى عال من الجودة في ضوء الاتجاهات العالمية. ويهدف وصف المعايير الذي نقدمه هنا إلى مساعدة الجهات الإدارية والأكاديمية في كليات التربية في مجال التخطيط، ومراجعة الذات، وسياسات تحسين الجودة. ويستند تقويم الجودة في كليات التربية (أي بعد المرحلة الثانوية) إلى معايير متعارف عليها للممارسة الجيدة. تهدف ورقة العمل الحالية إلى وصف هذه المعايير وإلى المساعدة في تقويم الأداء استنادًا إليها.

منهجية الدراسة :

يعتمد البحث الحالي على إستخدام المنهج الوصفي التحليلي حيث يقوم الباحث بتصميم استبانه ويقوم بتطبيقها عل أعضاء هيئة التدريس معتمداً في ذلك على أسلوب الوصف والتحليل لمخرجات الاستبانة.

إجراءات الدراسة :

قام الباحث بزيارات ميدانية لجميع كليات جامعة الطائف للتحدث مع السادة أعضاء هيئة التدريس بهدف التعرف على:-

١- مدى إلمامهم بثقافة معايير تطوير المناهج والخطط الدراسية

٢- قام الباحث بتكوين فريق عمل وتقسيمه الى مجموعات صغيرة بحيث تكون كل مجموعة مسؤولة عن عدد محدد من الكليات فيما يتعلق بـ :-

أ) تقديم الدعم الفني لأعضاء هيئة التدريس بالكليات المعنية فيما يتعلق بنشر ثقافة تطوير المناهج والخطط الدراسية.

ب) تزويد أعضاء هيئة التدريس بالمادة العلمية من خلال (PPP) Or (CD) أسطوانات أومطبوعات أو ما شابه.

٣- تصميم استبانة لتحديد مستوى تقبل أعضاء هيئة التدريس بمعايير تطوير المناهج .

٤- تطبيق الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

٥- التحليل الكمي والكيفي لبيانات الاستبانة.

٦- الخروج بمجموعة من النتائج.

٧- تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كل كلية على حده (لنشر الثقافة – تحديد معوقات نشر الثقافة – تحديد العوامل المشجعة لكل كلية على حده لمساعدتهم على تقبل هذه المعايير).

٨- تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات الهامة لمتخذي القرار بالجامعة في صورة تقرير يتضمن آليات نشر الثقافة والمعوقات وآليات مواجهتها.

مجتمع البحث وعينة البحث:

طبقت الدراسة الحالية على عينة من السادة أعضاء هيئة التدريس بلغ تعدادها (١٢٠) عضو بجامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

ظهرت في الفترة الأخيرة من العقد الحالي دراسات ونظريات ومؤلفات كثيرة من بعض التربويين والمفكرين حول محاولة تطوير التعليم والرقي به ، وتطوير أنظمته وإمكاناته البشرية ووسائله التعليمية. إلا أنه يجب التركيز بدرجة أكبر على المعلم وعضو هيئة التدريس بشكل خاص لأنه المحور المؤثر في العملية التعليمية ، ويقع عليه العبء الأكبر في نجاحها وتحقيق أهدافها ، لذا فإن الاهتمام بإعداده أعدادًا جيدًا خلال مرحلة دراسته سينعكس على أدائه المهني وسيمكنه من تحقيق الجودة في التعليم العام. ومع كل الجهود التي بذلت - ولا تزال تبذل - في محاولة إصلاح مؤسسات إعداد المعلمين، إلا أن أداء تلك المؤسسات لا يزال أقل من المطلوب.

وسوف يتم في هذه الدراسة مناقشة مدى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية لمعايير تطوير المناهج الدراسية لكليات التربية في ضوء الجودة الشاملة. مع التعرض بشكل موجز لماهية المناهج الدراسية والمعايير المطلوبة لتطوير مناهج كليات التربية مع التعرف على مفهوم الجودة الشاملة ومحتواها بشكل موجز.

أولاً: المنهج الدراسي

يرى هنسون: إن مصطلح منهج أتى أصلا من كلمة لاتينية تعني ميدان أو حلبة السباق، لكن عندما تستخدم هذه الكلمة في التربية فإنها بلا ريب تأخذ معنى ودلالة مختلفان ، بيد أنه تبعاً للصورة التقليدية التي كانت سائدة في أذهان كثير من الناس ، فإن هذه الكلمة كانت تعني قائمة

بالمقررات الدراسية التي يدرسها الطلاب ، ولكن مع مرور الزمن ، توسع هذا التعريف متخذاً عدة معان إضافية ، وبالرغم من ذلك فإنه يمكن القول بأن مطوري المناهج الذين لديهم رؤية واضحة جلية لهذه المعاني المتعددة فإنه بمقدورهم أن يقوموا بنطاق أوسع من الأنشطة لتطوير المناهج - والأنشطة المتعلقة - أكثر من أولئك الذين تعوزهم النظرة الجلية لتعريفات المنهج المتعددة خاصة في المجالات التربوي. (فتحي حسانين، ٢٠٠٦).

ويعرف تابا المنهج بأنه (خطة للتعلم) : ويستأنف موضحاً بقوله : يحتوي المنهج في العادة على قائمة بالأهداف العامة والخاصة له ، كما أنه يحتوي على كلام عن كيفية اختيار وتنظيم المحتوى الذي فيه ، وهو كذلك إما أن يشير ضمناً أو يتحدث صراحة عن طرق تدريسية وتعليمية معينة سواء حتم ذلك طبيعة الأهداف أم طريقة تنظيم المحتوى ، وفي نهايته نجد برنامجاً لتقييم نتائجه أو مخرجاته التعليمية.(محمد علي، ٢٠٠٤).

والمنهج بمفهومه التقليدي يتمثل في مجموعة المعلومات التي تعمل المؤسسة على إكسابها للمتعلمين من خلال المقررات الدراسية للمواد الدراسية المختلفة من لغات وعلوم ورياضيات. (إبراهيم، ١٩٩٩).

وفي بداية استخدام هذا المصطلح في التعليم الأمريكي ، كان (المنهج) يعني برنامجاً للدراسة ، فمثلاً ، Zais، 1979يقرر لنا إنه عندما يُطلب من الشخص العادي أن يصف منهجاً ما فإنه على الأغلب سيذكر لنا قائمة من المواد أو المقررات الدراسية ، هذا المفهوم للمنهج منتشر في كثير من أدلة الدراسة في شتى الجامعات والكليات ، والتي كثيراً ما تذكر مجموعة من المقررات التي تُدرّس في أي برنامج دراسي من البرامج المتوفرة بالجامعة أو الكلية.

وأما بالنسبة لفريق آخر من التربويين ، فإن مصطلح المنهج يعني لديهم التجارب أو الخبرات المخططة أو المعدة للمؤسسة التعليمية ، فمثلا نجد أن علي اليافعي (1995) يفرق بين الواقع الحقيقي للأنشطة التعليمية في المؤسسة التعليمية وبين ما هو مخطط أو مفترض أصلاً أن تقوم به من أنشطة.

ويُفترض التأمل في القولين أن "المنهج ينتظم كل الفرص التعليمية التي تقدمها المدرسة" مقابل القول بأن "خطة المنهج هي الإعداد والتنسيق المسبق للفرص التعليمية المقدمة لشريحة معينة من المتعلمين" ، كذلك نجد أن كلا (Saylor)و (Alexander)يقولان بان دليل المنهج هو خطة مكتوبة للمنهج ، كما يرى نفس هذه الرؤية جمع آخر من التربويين بان المنهج هو مجموعة من الخبرات.

يرى (Caswell & Campell) أن المنهج هو كل الخبرات التي يحصل عليها الطلاب مع إرشاد المعلم لهم .

ويتضح لنا من خلال التعريفات ورؤى العلماء الذين ذكرناهم آنفا أن مفهوم المنهج تطور كثيرا ليصل إلى مفهومه الحديث الذي نعرفه اليوم فهو يعني : المنهج التربوي هو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المؤسسة التعليمية لمساعدة الطلاب على تحقيق

النتاجات (العوائد (التعلمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم .. هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها التلميذ تحت إشراف المؤسسة التعليمية وتوجيهها سواء أكان ذلك داخل القاعة أو خارجها ، هو جميع أنواع النشاط التي يقوم الطلاب بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المؤسسة التعليمية وبتوجيه منها سواء أكان ذلك داخل أبنية المؤسسة التعليمية أم في خارجها ... هو مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المؤسسة التعليمية ويقوم بها الطلاب تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل في سلوكهم ... وهو مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية ... الخ التي تخططها المؤسسة التعليمية وتهيؤها لطلابها ليقوموا بتعلمها داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك ، ونجد في هذا التعريف شمولاً حيث انه يشمل جميع الخبرات والأنشطة (التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية)التي يقوم بها ويتعرض لها الطالب داخل وخارج المؤسسة التعليمية ، ومن هنا نجد أن المنهج المدرسي يرتبط بكل من العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة.(أبو ملوح ، ٢٠٠١).

مكونات أو عناصر المنهج الدراسي :

١- **الأهداف ((الهدف التعليمي))**: هو شيء نسعى لتحقيقه أو الوصول إليه ، والهدف التعليمي يعرف بأنه وصف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة مروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تدريسي ، وإذا خلا عمل من الأعمال من وجود أهداف محددة المعالم واضحة المفهوم يؤمن بها صاحبها، فإن العمل يتعرض للعشوائية والارتجال. فالهدف هو الغاية وتحقيقه يمثل الغرض الأسمى في الحقل التربوي ، إلا أنه يرسم معالم الطريق للعملية التربوية كلها ، ووجب أن يكون الهدف التربوي المنشود : محدداً - واضحاً - سهل المنال - يمكن الوصول إليه . كما أنه على مستويات مختلفة : فهناك الأهداف العامة للتربية (أهداف المجتمع) ونستطيع أن نشتق من هذا الهدف سلسلة طويلة من الأهداف المختلفة التي تمثل أهداف عامة في التربية ، ثم نشتق أهداف خاصة بكل مرحلة تعليمية ، ثم نشتق أهداف كل فرقة من فرق المرحلة الدراسية ، ومنها أهداف المقررات المختلفة التي تدرس في كل فرقة ، ثم أهداف الوحدات الدراسية المختلفة ومن ثم أهداف الموضوعات المختلفة ، ونصل إلى أهداف كل حصة دراسية على حدة ، حتى نتوصل إلى اشتقاق وصياغة الأهداف السلوكية الخاصة والمحددة لكل حصة ، وهي في مجالات ثلاث هي : المجال المعرفي - المجال الوجداني - المجال النفس حركي.

٢- **المحتوى والخبرات التعليمية** : يقصد بالمحتوى كل ما يضعه المخطط من خبرات سواء كانت خبرات معرفية أو انفعالية أو حركية ، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ ، وحيث أننا نعيش في عصر يسمى بعصر الانفجار العلمي والمعرفي ، فإننا لا نستطيع أن نقدم كل أنواع المعرفة إلى تلاميذنا في فترة الدراسة المحدودة ويؤكد (علي الديري وآخرون ١٩٩٣) على أنه يجب أن يخضع لمعايير معينة منها :

- أن يكون مرتبطاً بالأهداف
- أن يكون صادقاً وله دلالته
- أن يرتبط بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه التلميذ.
- أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى
- أن يراعي ميول وحاجات الطلاب

التنظيمات التي يخضع لها تنظيم المحتوى:

التنظيم المنطقي : وهو تنظيم يسير وفق طبيعة المادة من حيث ترتب أجزاء المحتوى من المعلوم إلى المجهول ، من البسيط إلى المركب ، من المحسوس إلى المجرد ، من المباشر إلى غير المباشر

التنظيم السيكولوجي : وهو تنظيم يسير وفق طبيعة المتعلم ، حيث ينظم المحتوى وفقاً لمستوى نضج الطلاب وخلفيتهم الإدراكية

٣- طرق التعليم والتعلم : تركز على توصيل المعلومات إلى ذهن التلميذ بطريقة تسهل استيعابها ، فاستحدثت طرق جديدة كالطريقة الاستنباطية - وطريقة حل المشكلات - وطريقة التعليم المبرمج وغيرها من الطرق .وقد كانت من قبل تهتم بتزويد الطلاب بالمعلومات فأصبحت تهدف إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ في جميع المجالات ، وهذا الهدف ساعد على تغيير طرق التدريس لتحقيق الهدف الشامل.

٤ -الوسائل التعليمية :

٥ -التقويم : مفهومه - مواصفاته - معاييره.

إن الغرض من التقويم مساعدة كل من التلميذ والمدرس - على السواء - على معرفة مدى تقدمهم نحو بلوغ أهدافهم ، ومحاولة تحديد العوامل التي تؤدي إلى تقدم التلميذ أو تحول دونه سواء كانت هذه العوامل تتصل بطبيعة التلميذ مثل العوامل العقلية أو النفسية أو لا تتصل بها إتصالاً مباشراً مثل ظروفه المنزلية والاجتماعية ، فالتقويم إذن ترمي إلى التشخيص والعلاج والوقاية. (خطايبة، ١٩٩٧)

العوامل التي أثرت في تطور المنهج المدرسي :

١. اختلاف النظرة الإنسانية.

٢. **التطور المعرفي** .. حيث اخذ يحصل بطريقة متسارعة لا يمكن السيطرة عليها ، مما أدى إلى استحالة الإحاطة بالكم الهائل من المعلومات التي تجمع لدينا ، وبالتالي أصبح من غير الممكن إدخال كل ما يتم التوصل إليه في فروع المعرفة المختلفة ضمن المناهج الدراسية ، وهذا ما جعل التربويين يغيرون وجهة نظرهم من الاهتمام بالمعلومات إلى كيفية الحصول على هذه المعلومات

٣. **التطور التكنولوجي** .. أدى إلى تغيير النظرة إلى المنهاج فاصبح البعض ينظر إليها على إنها نظام تحويل يتم فيه تحويل الطالب بوصفه المدخل الأساسي للعملية التربوية إلى مخرج ذي مواصفات معينة عن طريق تعريضه لمجموعة من العمليات التي تساعد في حدوث هذا التحويل

٤. **جولات في ثقافة المجتمعات وفكرها الفلسفي والاجتماعي.**

٥. **نتائج البحوث التربوية.** (عبد المنعم، ١٩٩٨).

دواعي تطوير المناهج الدراسية:

التطورات الداخلية "المحلية " :

وضعت المناهج الحالية قبل فترة من الزمن وكانت مناسبة للظروف الاجتماعية حينذاك ، وقد أدت دوراً بارزاً في خدمة المجتمع طيلة تلك الفترة . ولكن التطور السريع الذي حصل في المجتمع السعودي المعاصر من حيث المستوى الثقافي والاقتصادي ، والتقني ، وأساليب الحياة اليومية . ووسائل العيش ووسائل الإنتاج ووسائل المواصلات والاتصالات والتوسع العمراني في المدن والقرى ، وما رافقها من هجرة من الريف والبادية إلى المدينة . كان له أثر بالغ في تطور كثير من العلاقات الاجتماعية . كما أن الانفتاح العالمي من خلال وسائل الإعلام المختلفة والرحلات الداخلية والخارجية كان له أثر كبير على التقاليد الاجتماعية وكل ذلك يستدعي تغيراً تربوياً موازياً . وهناك أوجه أخرى للتطور تتمثل في أعداد الطلاب في مراحل التعليم المختلفة الذي يصل إلى ما يقرب من مليوني طالب، وانتشار المدارس والجامعات والمعاهد والمؤسسات التعليمية الأخرى ودخولها في إطار التنافس على استقطاب كفاءات نوعية يحتم على المؤسسة المعنية بالتعليم العام إعادة النظر في نوعية مخرجاتها ومدى تحقيقها لمتطلبات التعليم العالي . ومن الدواعي الداخلية ، ما شهده الاقتصاد السعودي من تطور كبير من حيث تنوع مصادره وارتفاع معدلات الإنتاج وتحسن نوعية المنتجات ومنافستها لنظائرها في العام ، فبالإضافة إلى قطاع النفط تطور القطاع الزراعي وأصبحت منتجاته تسد حاجة المجتمع السعودي في كثير من المواد الأساسية . وأصبح القطاع الصناعي بما فيه من صناعة غذائية وصناعات أساسية أخرى من أركان القطاع الاقتصادي . كما تطور قطاع التجارة ومثل قطاع الصحة وقطاع التعليم وقطاع الفنادق واتسعت رقعة خدماتها بفضل ما وفرته قيادتنا الحكيمة لهذا البلد من أمن واستقرار . وكل هذه القطاعات تحتاج إلى أيد سعودية ماهرة تتمتع بمهارات أدائية وعقلية مناسبة للاستمرار في تطوير الاقتصاد والمجتمع بقطاعاته المختلفة. (حسن سيد، ٢٠٠٥)

التطورات الخارجية " الدولية ":

يذكر (Vacc, &Bright, 1994)أنه خلال العقدين الماضيين حدثت تطورات عالمية هائلة في مجالات الاقتصاد والاجتماع والعلم والتقنية والثقافة ، وقد صنف الخبراء العالميون التغييرات التي حصلت في العالم خلال تلك المدة إلى عشر ثورات عالمية : منها ثورة الاتصالات وثورة المعرفة والعولمة والثورة الاجتماعية والثورة الاقتصادية وقد بدأت ثورة المعلومات والاتصالات مسيرتها . وأخذ التطور السريع الذي تشهده تقنية المعلومات والاتصال يؤثر تأثيراً متزايداً على كافة جوانب حياتنا اليومية .. وأصبح لزاماً – والحالة هذه – على المؤسسات العامة والخاصة التكيف مع المعطيات

التقنية الجديدة بطريقة تمكنها من الانتفاع بها على الوجه الأكمل وتحد بقدر الإمكان من الأخطار التي تكمن فيها . ولم تعد أمة من الأمم جزيرة ثقافية محصورة قائمة بذاتها ؛ إلا أن التأثر حاصل ولو بمقادير يسيرة .

فقد حولت القنوات الفضائية وثورة الاتصالات والمواصلات السريعة المجتمع الدولي إلى كيان بشري واحد يعيش في قرية كونية متقاربة الأجزاء . وقد تمثلت الثورة الاقتصادية في تناقص نسبة القوى البشرية العاملة في قطاعي الزراعة والصناعة وتزايد نسبة العاملين في قطاع الخدمات نتيجة للتقدم ، وتسارعت الأحداث الاقتصادية العالمية نحو تشكيل نظام اقتصادي عالمي يؤدي إلى تحطيم الحواجز الجمركية بين الدول وإلى حرية التجارة العالمية وذلك فيما يعرف كل هذه المتغيرات تدعوها للتهيؤ والاستعداد والإعداد للتعامل مع المؤثرات العالمية من أجل الانتفاع بإمكاناتها ومخترعاتها ، والحد من أخطارها وآثارها السلبية ، ويتطلب ذلك إعادة النظر في نظامنا التربوي وتطويره بما يحافظ على أصالتنا وقيمنا الثابتة وخصوصيتنا الإسلامية ، ويتيح لنا في الوقت نفسه الانتفاع بالنواحي الإيجابية للتطورات العالمية . وفي ضوء ذلك أكد الخبراء الدوليون في أكثر من مجال أهمية إعطاء الأولوية العليا للتعليم في ميزانية الدولة؛ لأن الاستثمار في التعليم يشكل استثماراً في مستقبل البلد بل في مستقبل البشرية جمعاء. [Cooper,et.at 1999]

التطورات العلمية ونتائج الأبحاث التربوية :

يرى الخبراء أن تطوير القوى العاملة وتأهيلها يشكل نوعاً من الاستثمار في رأس المال البشري هو الذي يتحكم في رأس المال الاقتصادي ؛ ولذا فإن الاستثمار في التربية هو استثمار في المستقبل ؛ لأن الأجيال الصاعدة هي التي ستتحكم بمقدرات الأمة ومستقبلها . وقد ركزت توصيات البنك الدولي كثيراً على أهمية التطوير التربوي في الدول النامية من أجل تنمية القوى البشرية حفاظاً على رأس المال البشري لها.

كما أكدت دراسات [اليونسكو] و [اليونسيف] على ضرورة التطوير التربوي في الدول النامية وبخاصة فيما يتعلق بتطوير المناهج وتدريب المعلمين وتنمية الموارد البشرية.
جاءت الدراسة العالمية التي قامت بها [اليونسكو] عن التربية في القرن الواحد والعشرون بعنوان [التعليم ذلك الكنز المكنون] لتؤكد دور التربية والتعليم القيادي في تقدم المجتمعات ورقيها في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية وبخاصة في بناء القوى البشرية والتنمية الذاتية للإنسان . من أجل امتلاك ناصية العلم والتقنية والتخلص من التبعية الثقافية . وجاء في توصيات مؤتمر البرلمانيين الدولي الذي عقد في باريس في الفترة من ٣ – ٦ يونيو / حزيران عام ١٩٩٦ م بالتعاون مع [اليونسكو] حث الدول والمجتمعات على الاستثمار في تعزيز الإبداع البشري ، وإنتاج المعرفة واكتسابها ونقلها وتشاركها، وضرورة تنمية الخبرات المحلية ودعمها، والتركيز في البرامج التربوية على تنمية التفكير الإبداع الذكاء والقدرة على التكيف. (Poston, 1997).

وهناك عدد كبير من الدراسات والتجارب الدولية الحديثة في تطوير المناهج منها التجربة البريطانية في تطوير المناهج والتجربة الأسترالية والتجربة اليابانية وتجارب بعض الدول العربية .

وهناك مشروع المدرسة في عام ٢٠٢٠م الذي تقوم به جمعية [IMTEC] مع عدة دول أوروبية وأمريكية ، وتشكل هذه الدراسات والتجارب الدولية حفزاً للتطوير وفي الوقت نفسه فإن خلاصة التجارب الدولية تشكل رافداً من روافد التغيير.

حاجة المناهج الحالية إلى التطوير :

إن التقدم السريع والتطور الذي حدث في المجتمع السعودي في الفترة الأخيرة يستوجب إعادة النظر في المناهج لتواكب هذا التقدم . فالمناهج الحالية قد أدت الغرض الذي وضعت من أجله وخرَّجت – والحمد لله – أجيالاً خيرة لهذا البلد .. غير أن هذه المناهج بحاجة إلى تطوير نوعي بما يتناسب مع التقدم العلمي والتحولات الاجتماعية والاقتصادية والتغيرات العالمية ومن ذلك أنها تحتاج إلى مزيد من :

- الترابط والتكامل الأفقيين بين المواد الدراسية المختلفة
- تحديد الأهداف التعليمية بمختلف مستوياتها
- مراعاة حاجات المتعلمين عبر مراحل نموهم المختلفة في ضوء المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية الجديدة .
- المواءمة بين المواد الدراسية وحاجات المجتمع السعودي القائمة والمنتظرة.
- مواءمة الجوانب التقنية وآثارها المترتبة على الفرد والمجتمع
- الربط بين العلم والحياة العملية، من خلال التركيز على إكساب المتعلم قدراً مناسباً من الخبرات المهنية المختلفة
- التركيز على تنمية مهارات البحث العلمي والتجريب العملي
- التركيز على تنمية المهارات العقلية العليا مثل مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات. (لمياء، ٢٠٠٧).

ثانياً: الجودة الشاملة: Total Quality

أن العالم العربي يعاني من أزمة كبيرة وخطيرة في التعليم ، فما زالت الإصلاحات التعليمية تطبق دون وجود نظرة شاملة للتطوير، ويغلب الجانب النظري على المقررات والمناهج ، إضافة إلى قصور النظام التعليمي عن الاهتمام بالطالب من حيث ميوله ومواهبه وقدراته، وعدم فاعلية وسائل تقويم الطلبة لكونها تقليدية (أحمد النجدي ، ٢٠٠٥) ، وقد أكدت وثيقة استشراف المستقبل للعمل التربوي لدول الخليج العربي هذا ، وبينت وجود قصور في بعض مدخلات التعليم ، وفى انخفاض مستوى مخرجاته (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٢٠ هـ).

الأمر الذي دفع بالكثير من المؤسسات التعليمية البدء بالاهتمام بالجودة في التعليم العام والعالي من حيث تعريفها وتطوير برامجها وتعزيزها ووضع معايير لها ، فالجودة مفهوم متعدد الأبعاد يشمل جميع المهام والأنشطة بدءاً من البرامج التعليمية والتربوية وصولاً إلى البحوث والدراسات والتحصيل العلمي والتوظيف والتعيين والطلبة والمباني والأجهزة والمعدات والخدمات وغيرها .

ويوضح ويليامز (Doherty, 1994) إن فلسفة الجودة الشاملة ليست هدفاً محدداً نحققه ونحتفل به ثم ننساه ، بل تعتبر الجودة هدفاً متغيراً ، والهدف هنا هو تحسين الجودة باستمرار(Doherty, 1994:) وتعد مدرسة ماونت إيدج كومب الثانوية في مدينة ستيكا بولاية الاسكا في الولايات المتحدة الإمريكية أول مدرسة حكومية تطبق مفاهيم ومبادئ إدارة الجودة الشاملة (صلاح الدين علام ، ٢٠٠٣م) حيث يقضي الطلاب ما يقرب ٩٠ دقيقة أسبوعياً في برنامج تدريبي في تطوير وتحسين الجودة وحل المشكلات ، ويستعرضون مستوى أدائهم ، وطرق التعلم المختلفة لكل منهم ، والعمل كفريق مع الإدارة والأساتذة في مشاريع التحسين المستمر لجودة التعليم ، وقد أوضحت إحدى الدراسات التي أجريت على أكثر من ١٠٠ منطقة تعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية تطبق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في مؤسساتها التربوية والتعليمية نتائج جيدة في مستوى أدائها ومتفاوتة بين بعضها البعض (Campbell,C .,& Rozsnyai, A. 2002).

ولقد تعددت الآراء والتوقعات حول الجودة ، وهي تختلف بحسب الغاية والمضمون والزمن والرؤيا ، وتختلف أيضاً بحسب الأشخاص والفئات المعنيين مباشرة في الجودة (مثل الأهالي ، والمعلمين ، وصانعي السياسات وأرباب العمل ...الخ) وتشدد كل فئة من هذه الفئات على مكونات معينة من مكونات الجودة ، وينطبق الأمر نفسه على عناصر كل فئة حيث الاختلاف في النظرة والرأي ، مما يولد حشداً من الآراء يؤدي إلى بروز فوارق أفقية في مفهوم الجودة (cheng 1997, Lewis 1997, Morgan and Murgatroyd, 1994,) .

وتتكون مواصفات الجودة الرفيعة المستوى في التعليم من المشاركة الإيجابية لكافة الفرق كشرط مسبق، والفعالية في الإدارة والإشراف والتوجيه والإرشاد ووجود نظام داخلي للمراقبة والتقويم ، لذلك من الضروري وضع معايير للجودة تعكس هذه المواصفات على ألا تكون كلها من صنف واحد ينطبق على الجميع على أساس أن هناك معايير تنطبق على الجميع وأخرى خاصة بكل مجتمع (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ٢٠٠٤م:٦) .

مفهوم الجودة الشاملة :

اتفق كلاً من (يوسف أبو فارة، ٢٠٠٣) و (حنان، ٢٠٠٠) إن المفهوم التقليدي لجودة التعليم ارتبط بعمليات الفحص والتحليل والتركيز فقط علي الاختبارات النهائية دون مراجعة القدرات والمهارات الادراكية والحركية والمنطقية والسلوكية، لذلك تحول هذا المفهوم التقليدي للجودة فى التعليم الى المفهوم الحديث لتوكيد جودة التعليم والذي يستند بالدرجة الأولي على ضرورة اختيار معدلات نمطية للأداء وبناء منظومات لإدارة جودة التعليم، ومع صعوبات التطبيق ظهرت أهمية بالغة لتطبيق إدارة الجودة فى التعليم والتي تحتاج مشاركة الجميع لضمان البقاء والاستمرارية لمؤسسات التعليم وهو أسلوب تحسين الأداء بكفاءة أفضل. لقد فرضت علينا المتغيرات الحديثة فى العالم المتقدم ضرورة الأخذ بمنهج يتجاوز حدود الواقع ويستشرف المستقبل بما يحمل فى طياته من تهديدات وفرص متاحة، من هنا يأتى توجيه كيان المؤسسة التعليمية نحو ضمان الجودة والاعتماد..

إن مفهوم الجودة وفقا لما تم الاتفاق عليه فى مؤتمر اليونسكو للتعليم وأشار إليه (حسين عباس وغادة زكي، ٢٠٠٧) والذي أقيم فى باريس فى أكتوبر ١٩٩٨ ينص على أن الجودة فى التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي ان يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل :-

- المناهج الدراسية .
- البرامج التعليمية .
- البحوث العلمية .
- الطلاب .
- المباني والمرافق والأدوات .
- توفير الخدمات للمجتمع المحلى .
- التعليم الذاتي الداخلي .
- تحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دوليا.

وتعتبر الجودة احد أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحالي الذي يطلق عليه بعض المفكرين بأنه عصر الجودة، فلم تعد الجودة ترفا ترنو إليه المؤسسات التعليمية او بديلا تأخذ به او تتركه الأنظمة التعليمية، بل أصبح ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة، وهى دليل على بقاء الروح وروح البقاء لدى المؤسسة التعليمية. (العجمي، ٢٠٠٣).

ويشير مصطلح الجودة إلى تلبية حاجات المستفيد من المنتج الذي تعده المؤسسة ، أي مناسبته للهدف المحدد له والذي يأخذ بعين الاعتبار ما يتناسب مع الحاجات مثل الأفكار ، والمواصفات ، والأساليب ، والموارد ، والإجراءات ، والأشخاص ، والتدريب وكذلك التأكد من تلبية الحاجات المجتمعية وفقاً لنظام ضبط الجودة والذي يعنى التأكد من أن المنتج يطابق هذا التصميم ، وأن يكون التطبيق بالطريقة الصحيحة من المرة الأولى ، ويتطلب ذلك وجود معايير يسعى الجميع لتحقيقها .(سامي محمد، ٢٠٠٥)

وهي مجموعة المبادئ والسياسات والهياكل التنظيمية المتميزة باستخدام كافة الموارد المادية والبشرية المتاحة بغرض تحسين الأداء والخدمات المقدمة، وتحقيق أعلى معيار للأداء، والتحقق من مدى تطابق الأداء والخدمات المقدمة مع المعايير المستهدفة.(رمضان رفعت، ٢٠٠٧)

والجودة الشاملة فى التعليم يقصد بها مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة. (فايز مينا، ٢٠٠٥).

فوائد ضبط الجودة في مؤسسات التعليم :

١. وضوح البرامج الأكاديمية ومحتوياتها.
٢. توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلاب وغيرهم من المعنيين حول أهداف البرامج الدراسية التي تقدمها المؤسسة، وأنها توفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفاعلية، وأنها ستستمر في المحافظة على هذا المستوى.
٣. التأكد من أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تتفق مع المعايير العالمية ومتطلبات المهن وكذلك حاجات المؤسسة والطلاب والدولة والمجتمع .
٤. تعزيز سمعة البرامج لدى المجتمع الذي يثق بعمليتي التقويم الداخلي والخارجي.
٥. توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج الأكاديمية .
٦. تعزيز ودعم ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة .
٧. الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها المؤسسة للمجتمع ، حيث يتطلب التقويم الخارجي تعديل الممارسات بما يلبي حاجة ومتطلبات التخصصات والمهن (محمود الناقة، ٢٠٠٦) .

مفاهيم الجودة والاعتماد:

يرتبط فكر الاعتماد Accreditation في التعليم العالي ارتباطا وثيقا بمبادئ إدارة الجودة Quality Management Principles التي تبدو متداخلة فى مضمونها ومخرجاتها. كما يترابط أيضا فكر الاعتماد مع مفاهيم أخرى قد تبدو متوازية معه كالاعتراف بالشهادات أو تراخيص مزاولة المهنة Licensing.(جمال الدين.، ٢٠٠٥).

ولعل من المفيد تتبع منشأ الجودة كمفهوم وهى أحد الفروع الهامة بعلوم الإدارة الحديثة ويرجع تاريخ استحداثها إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية حيث طبقت اليابان أسس الجودة على الصناعة فأحدثت طفرة هائلة تلتها الولايات المتحدة فى الخمسينيات من القرن الماضى ثم دخلت أسس الجودة الى كل الأنشطة والمهن فى جميع أنحاء العالم ومنها التعليم وتعددت وتداخلت مفاهيمها مما يحدونا إلى محاولة تحديد تعريفاتها المتفق عليها:

الجودة Quality:

هي درجة استيفاء المتطلبات التي يتوقعها العميل (المستفيد من الخدمة)، أو تلك المتفق عليها معه. (حسام محمد، ٢٠٠٣) .

الجودة الشاملة Quality Assurance:

يشير أحمد علي (٢٠٠٣) أنها مجموعة المبادئ والسياسات والهياكل التنظيمية المتميزة بإستخدام كافة الموارد المادية والبشرية المتاحة بغرض تحسين الأداء والخدمات المقدمة وتحقيق أعلى معيار للأداء والتحقق من مدى تطابق الأداء والخدمات المقدمة مع المعايير المستهدفة.

الحاجة إلى ضمان الجودة

نظراً لتعاظم أهمية ضمان الجودة في عالم اليوم فقد بذلت جهود كثيرة في هذه الصدد على المستويين الدولي والإقليمي، فعلى المستوى الدولي نظمت اليونسكو منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة مؤتمراً عالمياً حول التعليم العالي عقد في باريس يوم التاسع من أكتوبر ١٩٩٨، وتم فيه التركيز على ضمان الجودة ولقد أكدت المادة الحادية عشر من الإعلان الصادر عن هذا المؤتمر على أهمية التقييم النوعي الذي يتناول كافة وظائف وأنشطة التعليم العالي، واعتبرت المادة المشار إليها الدراسة الذاتية والتقييم الخارجي في مجال التعليم العالي في العالم على تأسيس هيئات وطنية مستقلة، ووضع معايير ومستويات دولية لضمان الجودة، كما أكد الإعلان على أهمية مراعاة السياق المؤسسي والوطني والإقليمي عند وضع تلك المعايير والمستويات (National Quality Assurance and Accreditation, 2004).

أما على المستوى الإقليمي، فقد أشار المؤتمر العالمي إلى عدة أنشطة إقليمية، ففي بيروت – على سبيل المثال– نظمت اليونسكو المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، وهذا بدوره أكد على أهمية الجودة في التعليم العالي، ولقد حث هذا المؤتمر الدول العربية على إنشاء آلية لتقييم نوعية التعليم العالي على كافة المستويات: التنظيمية والمؤسسية والبرامج والعاملون والمخرجات وفي الشهر الأخير من العام ٢٠٠٣ م أشرفت اليونسكو بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية على مؤتمر في دمشق وقد أكد ضمن توصياته على ضرورة إنشاء آليات ضبط الجودة ونشر ثقافة التقويم والاعتماد في الجامعات العربية (National Quality Assurance and Accreditation, 2004).

ولقد أصبح ضمان الجودة من الهموم العامة في منطقتنا هذه، ويرجع ذلك لعدة عوامل منها اتساع نطاق العولمة، وتعاظم إعداد الطلبة المسجلين في التعليم العالي، ومحدودية التمويل، وانتشار مؤسسات التعليم العالي الخاصة، والتعليم الالكتروني، والالتزام الأدبي والمهني، والهموم المرتبطة بنوعية وجودة التعليم، ومع ذلك فإن لضمان الجودة طابع مختلف عما هو سائد في الدول المتقدمة، فهناك بعض العوامل التي تجعل منه عملية فريدة في هذا الجزء من العالم ومن بين هذه العوامل محدودية التنافس لاجتذاب الطلبة وقلة عدد الجامعات بشكل يضر بالتنافس وحقيقة أن بعض البرامج لا تطرح إلا في مؤسسة واحدة وارتفاع تكلفة استقدام خبراء أجانب، ومدى توفر الخبراء وقت إجراء عملية التقييم، والظهور المفاجيء والكبير لمؤسسات التعليم العالي الخاصة. (المطري ، ٢٠٠٧).

متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

١. **دعم الإدارة العليا:** إن دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى دعم ومؤازرة من الإدارة العليا لتحقيق الأهداف المرجوة.

٢. **التمهيد قبل التطبيق:** زرع التوعية والقناعة لدى جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي لتعزيز الثقة بإدارة الجودة الشاملة مما يسهل عملية تطبيقها والالتزام بها من قبل العاملين بمؤسسات التعليم العالي.

٣. **توحيد العمليات:** إن توحيد العمليات يرفع من مستوى جودة الأداء ويجعله يتم بطريقة أسهل ويعمل على تقليل التكاليف من خلال جعل العمل يتم بأسلوب واحد مما يرفع من درجة المهارة عموماً داخل مؤسسات التعليم العالي.

٤. **شمولية واستمرارية المتابعة:** من خلال لجنة تنفيذ وضبط النوعية وأقسام مؤسسات التعليم العالي المختلفة لمتابعة وجمع المعلومات من أجل التقييم لتتم معالجة الانحرافات عن معايير التطوير.

٥. **سياسة إشراك العاملين:** إشراك جميع العاملين في جميع مجالات العمل وخاصةً في اتخاذ القرارات وحل المشاكل وعمليات التحسين.

٦. **تغيير اتجاهات جميع العاملين** بما يتلاءم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول إلى ترابط وتكامل عال بين جميع العاملين بروح الفريق.

٧. **المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية:** المحافظة على قضايا البيئة والمجتمع من خلال تقديم خدمات لا تضر بالبيئة وبالصحة العامة. (العجمي،٢٠٠٣).

ضمان الجودة من منظور الجامعات العربية

ويشير كلاً من (سهيل، ٢٠٠٦). و (المطري، ٢٠٠٦) أنه يمكن تحديد الغرض من ضمان الجودة من منظور الجامعات العربية فيما يلي:

- ضمان الوضوح والشفافية للبرامج الأكاديمية.
- توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلبة، وتحديد أهداف واضحة ودقيقة للبرامج الدراسية التي تقدمها الجامعة، والتحقق من توفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفاعلية وأنها ستستمر في المحافظة على هذا المستوى.
- ضمان أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تلبي متطلبات الاعتماد الأكاديمي وتتفق مع المعايير العالمية في التعليم العالي ومتطلبات المهن وكذلك حاجات الجامعة، والطلبة، والدولة، والمجتمع.
- تعزيز سمعة البرامج المقيمة والمعتمدة لدى المجتمع الذي يثق بعمليتي التقويم الخارجي والاعتماد الأكاديمي.
- توفير آلية بمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج الأكاديمية.
- تعزيز ودعم ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج التي تقدمها الجامعة.
- الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها الجامعة للمجتمع، حيث أن التقويم الخارجي والاعتماد يتطلبان تعديل في الممارسات بما يلبي حاجة ومتطلبات التخصصات والمهن.

ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي:

نشاط ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي يتم من خلال التقويم والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي في العالم وذلك لرصد جملة المفاهيم والإجراءات المتبعة في مؤسسات التعليم العالي على المستوى العالمي (Davis & Ringsted, 2006). وفي الدول العربية في الوقت الذي تحرص فيه

كل الحرص على هويتها الثقافية ومراعاة خصوصياتها الحضارية لا نهدر أي فرصة تتيح لنا الاستفادة من تجارب الغير خصوصاً تلك التي ثبت نجاحها وريادتها فنأخذ منها ما يتناسق مع قيمنا وثوابتنا فلقد ظهرت حركة ضمان الجودة كرد فعل إيجابي لما أبداه الأكاديميون والمسئولون والمجتمع من قلق حول جودة التعليم العالي، وهو الذي نجم عن عوامل كثيرة منها التنافس الدولي، والاحتياجات المتغيرة للسوق والتمويل. فالمجتمعات والحكومات أيضاً يهتمان بجودة التعليم العالي، ويسعيان لإيجاد أنظمة تحدد المسؤوليات تحديداً واضحاً، ومن هنا يمكن القول بأن ضمان الجودة أمر ضروري لتلبية الاحتياجات المرتبطة بالجودة وتحديد المسؤولية في التعليم العالي.

كان مفهوم ضمان الجودة الشاملة قد نشأ وتطور في أمريكا الشمالية في وقت مبكر من القرن العشرين آخذاً شكل الاعتماد الأكاديمي، وبدأ كنشاط اختياري غير حكومي يهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم في المدارس والكليات والجامعات، وعلى الرغم من أن الاعتماد على هذا النحو يتم على أيدي منظمات غير حكومية ومستقلة، فإنه يتعين أن تعترف وزارة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية بالمنظمات التي تمنح الاعتماد ويلاحظ في هذا الصدد أن وزارة التربية في الولايات المتحدة لا تمنح الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي أو البرامج الأكاديمية وإن كانت تصرح لمنظمات الاعتماد بممارسة نشاطها من خلال اللجنة الاستشارية الوطنية الخاصة بضمان نزاهة عمليات المراجعة والتدقيق وعلى أساس ما تقرره هذه اللجنة يقرر وزير التربية ما إذا كانت المنظمة التي تمنح الاعتماد سلطة يُعتد بها فيما يتعلق بنوعية وجودة التعليم أو التدريب. وتصنف منظمات الاعتماد في الولايات المتحدة إلى فئتين: الفئة العامة، والفئة الخاصة. وهناك ست هيئات إقليمية موزعة على أساس جغرافي تمنح الاعتماد العام أو المؤسسي وفيه يتم اعتماد المؤسسة ككل، أما هيئات الاعتماد التخصصي فهي على المستوى القومي وتتخصص في مهن معينة مثل: الطب، الهندسة، والتربية، وإدارة الأعمال. ويمتد نشاط بعض منظمات الاعتماد خارج الولايات المتحدة، وإن كان بعضها يقصر أنشطته الدولية على المعادلة، وليس الاعتماد مثل مجلس الاعتماد للهندسة والتقنية وتقوم منظمة الاعتماد بتشكيل لجان وفرق زائرة من أعضاء من مختلف الجامعات بالولايات، وتقوم كل لجنة بتطبيق معايير التقويم والاعتماد، وهي معايير معروفة وتركز على الجودة (National Quality Assurance and Accreditation, 2004).

وتطلب منظمة الاعتماد من المؤسسة التي تتقدم للحصول على الاعتماد القيام بدراسة ذاتية قبل قدوم فريق المقيمين، ولدى غالبية المؤسسات الأكاديمية الأمريكية مكاتب يطلقون عليها "مكتب التقييم" وهذه تقوم بتنسيق جهود الاعتماد في المؤسسة، ويتمحور عمل جهات الاعتماد من التأكد من أن الجامعة أو الكلية التي تطلب الاعتماد قادرة على تحقيق الشروط العامة التالية:-

١. توافر رسالة مؤسسة يليق بمستواها كمؤسسة تعليم عالي، وأن تكون لديها أهداف تعليمية تتفق مع رسالتها.
٢. امتلاك المصادر والموارد المناسبة لتحقيق الرسالة والأهداف التعليمية.

٣. توافر نظام توثيق أعمال الطلبة المتصلة بالأهداف التعليمية بما يبين أن المؤسسة تحقق أهدافها.

٤. بيان مقدرتها على أنها ستستمر في تحقيق رسالتها وأهدافها (National Quality Assurance and Accreditation, 2004).

أما في المملكة المتحدة فإن حركة الاعتماد أحدث كثيراً، حيث أسندت هذه المسؤولية في عام ١٩٩٢م، إلى مجالس تمويل التعليم العالي في انجلترا وويلز Funding Councils For England and Wales Higher Education وتقوم هذه المجالس بتقييم نوعية التعليم في مؤسسات التعليم العالي التي تمولها وفي عام ١٩٩٥، أعيد النظر في الطريقة المتبعة في التقييم بحيث تحقق ثلاثة أغراض: الأول تشجيع التحسين والتطوير، والثاني توفير معلومات فاعلة للجمهور حول نوعية التعليم العالي بناء على الأهداف والأغراض كما تحددها كل مؤسسة، والثالث هو ضمان الحصول على مردود ذي قيمة للمال العام الذي يستثمر في التعليم العالي، وفي عام ١٩٩٧ انتقلت هذه المسؤولية إلى وكالة ضمان الجودة التعليم العالي Quality Assurance Agency وهي هيئة تهدف إلى غرس وتعزيز ثقة الجمهور في جودة مؤسسات للتعليم العالي، وتبدأ العملية من داخل كل مؤسسة حيث تقوم بعمل تقييم ذاتي يتبعه عملية تقييم أولى للتقييم الذاتي، ثم زيارة ميدانية للمؤسسة ثم إعداد التقرير النهائي ولدى كل مؤسسة مكتب يسمى مكتب ضمان الجودة وهذا يقوم بتنسيق جهود التقييم بها (UK National Accreditation, 2004).

ولقد انتشر مفهوم ضمان الجودة في الدول النامية مؤخراً، وإن كان تطبيقه فيها يتأثر بما ساد من اتجاهات في الدولة المتقدمة إلا أن الاعتماد يواجه صعوبات كثيرة في الدول النامية فقد أشار سيزاس (Cizas, 1997) إلى بعضها على النحو التالي:

- أولاً: تطرح بعض البرامج بواسطة مؤسسة واحدة فحسب.
- ثانياً: قد لا يتوفر خبراء أجانب وقت إجراء عملية التقييم.
- ثالثاً: قد تتوفر الموارد المآلية اللازمة لدعوة خبراء أجانب.
- رابعاً: قد تشكل اللغة الوطنية صعوبة بالنسبة لعملية التقييم.
- خامساً: لا توفر الدراسات الذاتية قدراً كافياً من المعلومات.
- سادساً: قد لا يتوفر مقيمون خارجيون محايدون.
- سابعاً: المشاكل الخاصة بالطبيعة الدعائية للتقارير وهشاشتها.

العلامات المرجعية Benchmarking

هي وسيلة نظامية لقياس ومقارنة أداء أى مؤسسة تعليمية استناداً إلى منظومة من المعايير القياسية المعتمدة أو المتفق عليها، وذلك بهدف تحديد مدى جودة المؤسسة ومخرجاتها وخطط التطوير اللازمة لتحقيق أهدافها (National Quality Assurance and Accreditation, 2004).

الاعتماد Accreditation

هو نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها (National Quality Assurance and Accreditation, 2004).

المعيار في الاعتماد Accreditation Standard

هو بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسئولة أو معترف بها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه ويحقق قدراً منشود من الجودة " Quality " أو التميز "Excellence " (National Quality Assurance and Accreditation, 2004).

الاعتماد في التعليم Accreditation in Education

أشار ديفيد وهارولد وديفيذ و رينجستد (David & Harold, 2000; Davis & Donnelly, 2006) إلى الاعتماد في التعليم بأنه:

- هو الاعتراف بان برنامج تعليمي معين Program أو مؤسسة تعليمية Institution يصل إلى مستوى معياري محددCertain Standard.
- هو حافز على الارتقاء بالعملية التعليمية
- الاعتماد لا يهدف إلى تصنيف أو ترتيب Ranking المؤسسات التعليمية.
- الاعتماد هو تأكيد وتشجيع المؤسسة التعليمية على اكتساب شخصية وهوية مميزة بناءً على منظومة معايير أساسية "Basic Standards" تضمن قدراً متفقاً عليه من الجودة، وليس طمسا للهوية الخاصة بها.
- الاعتماد لا يهتم فقط بالمنتج النهائي للعملية التعليمية ولكن يهتم بنفس القدر بكل جوانب ومقومات المؤسسة التعليمية.

أنواع الاعتماد:

١. **الاعتماد المؤسسي:** "Institutional Accreditation" وهو الذي يركز على تقييم الأداء بالمؤسسة التعليمية بصورة شاملة.

٢. **الاعتماد التخصصي**:"Subject Accreditation" وهو الذي يركز على الاهتمام بالبرامج الأكاديمية التخصصية التي تطرحها المؤسسة بشكل منفرد (Cizas, 1997).

مفهوم ضبط النوعية Quality Control :

هي مجموعة من الإجراءات التي تقيس مدى مطابقة منتج المجموعة من المعايير المحددة مسبقاً. وقد تؤدي عن الضرورة إلى تعديل في عمليات الإنتاج ليصبح المنتج أكثر اتفاقاً مع المواصفات المرسومة (David & Harold, 2000).

مفهوم ضمان النوعية Quality assurance

ضمان النوعية هو عملية إيجاد آليات وإجراءات تطبق في الوقت الصحيح والمناسب للتأكد من أن النوعية المرغوبة ستحقق بغض النظر عن كيفية تحديد معايير هذه النوعية (David & Harold, 2000).

المعايير الواجب إتباعها لتقييم جودة العملية التعليمية:

تعمل الاتجاهات الحديثة في قياس وإدارة الجودة على تفادى ضيق النظرة والعمل على قياس مخرجات التعليم الجامعي المتمثلة في توافر خصائص اتجاهية ومعرفية ومهارية وسلوكية في الخريجين فحسب، بل يمتد قياس جودة الخدمة إلى جودة عناصر تقديم الخدمة التعليمية على مستوي المؤسسات التعليمية، ولقد قامت وزارة التعليم العالي البريطانية في عام ١٩٩٢بتشكيل لجنة دائمة لتقييم جودة تلك العناصر على مستوى الدرجة الجامعية الأولي في الجامعات البريطانية (David & Harold, 2000; Calpin-Davies & Donnelly, 2006)، كما انشأ في عام ١٩٩٥م مجلس أعلى لتقييم جودة الدراسة في مرحلة الدراسات العليا في الجامعات الأمريكية (National Quality Assurance and Accreditation, 2004).

ثالثاً: المعايير Standards :

يعد مصطلح معيار Standards ذا معاني متعددة ، ويقصد بالمعيار بصفة عامة هو شئ يقاس به أو عليه (راشد محمد ، ٢٠٠٧). ويعرف جون John (٢٠٠٠) المعايير على أنها " المحددات والمتطلبات الأساسية التي يجب أن يدركها المعلم الجامعي، والمعايير هي البعد الأساسي لتقويم أداء المعلم والتي يمكن في ضوئها تحديد مدى قدرته للتعليم وتحديد مستواه بحيث يمكن بناء برنامج لتطوير هذا الأداء " ويعرفها جيل Gail (١٩٩٨) على أنها " محددات للعمل داخل حجرة الدراسة وتتكون من مجموعة من المستويات التي يجب أن يصل إليها أداء المعلم " .

عرفت المعايير بأنها أوعية المعلومات الصادرة عن هيئات وطنية وعالمية لتحديد مستويات محددة لتحقيق أهداف المؤسسات بأكثر مصداقية. (محمد عبد الرازق، ٢٠٠٣)

وتعرف المعايير المرتبطة بالتعليم بأنها عبارات وبنود عامة تصف ما يجب أن يصل إليه عناصر عملية التعليم؛ من متعلم ومعلم وإدارة وتقويم، وتتصف صياغتها بالشمول والعمومية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣ ، ٢٥).

والمعايير فى هذا البحث عبارة عن مجموعة محددة من العبارات التي تصف ما ينبغى أن تصل إليه جميع عناصر عملية التعليم من أهداف وأعضاء هيئة تدريس وطلاب وإدارة وتقويم وصولا لتوفير أفضل أداء وإنجاز أكبر عائد تعليمي.

وللمعايير أهمية خاصة وذلك للأسباب الآتية:

١. وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه.
٢. تعتبر المعايير مداخل للحكم على الجودة في مجال معرفي معين .

٣. من الناحية المثالية فإن المتعلمين يتعلمون أفضل في بيئة تقوم على أساس المعايير
٤. تعتبر مؤشرات الأداء المشتقة من المعايير موجهات جيدة للمعلمين ، فهي تفيد في التخطيط للتدريس.
٥. تضمن المعايير استمرارية الخبرة ، فكل الجهود تتظافر لتحقيق المعايير على طول مسار التعلم من صف إلى آخر ، ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى .

المعايير تقدم إطاراً للربط بين المعرفة واستخدامها . (جمال الدين ورجب، ٢٠٠٥) ويذكر (البيبلاوي،١٩٩٦) أن المعايير الاكاديمية تتكون من مجموعة من المخرجات التعليمية المستهدفة (نواتج التعلم (Intended Learning Outcomes (ILO's) التى تسعى المؤسسة التعليمية إلى اكسابها للطلاب عند اكمالهم للبرنامج الاكاديمى، وتشمل:

١- المعارف والمفاهيم: هى المعلومات والمفاهيم الاساسية التى يجب أن يكتسبها الخريج عند اكمال البرنامج الدراسي.
٢- المهارات الذهنية: ما تم اكتسابه وفهمه من المعلومات والمفاهيم النظرية السابقة، مثل مهارة التحليل والتركيب والاستنتاج والابتكار وتحديد المشكلات وايجاد الحلول.
٣- المهارات العملية (المهنية): القدرة على توظيف المهارات الذهنية السابقة فى تطبيقات مهنية، مثل قياس الذكاء واعداد وتصميم خرائط.
٤- المهارات العامة: المهارات المختلفة التى يمكن الاستفادة منها فى مجالات عملية مختلفة، وهى غير مختصة بمادة الدراسة أو التخصص، مثل مهارات الحاسب الآلى والتعلم الذاتى ومهارات الاتصال ومهارة العمل فى فريق ومهارة الادارة.

معوقات الجودة الشاملة في التعليم:

تواجه الجودة الشاملة عدداً كبيراً من القضايا والعوامل التي تقف عائقاً أمام تطبيقها في المؤسسات التعليمية ، وتلك المعوقات تحول دون تطبيق معاييرها ومؤشراتها ، وتتباين تلك المعوقات ما بين معوقات اقتصادية ، أو شخصية ، أو اجتماعية ، أو مهنية ، وغير ذلك ، وهناك عدد كبير من الدراسات التي أجريت في هذا المجال لتحديد تلك المعوقات ومن تلك الدراسات دراسة عبد الحميد (٢٠٠٣) ودراسة العارفة (٢٠٠٧) التي توصلت إلى وجود تفاوت في تلك المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس وقد جاءت بالترتيب كالآتي :

المعوقات الاقتصادية ، ثم المعوقات الشخصية ، ثم المعوقات الاجتماعية ، ثم المعوقات المهنية ، وأخيراً المعوقات البحثية .

وكذلك ذكرت ميادة الباسل (٢٠٠١ : ٢٥) أبرز معوقات تحقيق الجودة الشاملة في عدة نقاط وهي :

- صعوبة تحديد الأولويات بين الخدمات الواجب توافرها ، كما يصعب تحديد معايير قياس مدى جودتها .

- التركيز على تقييم الأداء ، وليس على القيادة الواعية .
- تعجل المؤسسة التعليمية في تحقيق نتائج سريعة يدفعها لتطبيق الجودة الشاملة دون إعداد البيئة الملائمة لتقبلها.
- التركيز على الأهداف قصيرة المدى مع إهمال تحقيق التوازن بينها وبين الأهداف طويلة الأجل .
- عدم الاتصال الكافي للمستفيدين من العملية التعليمية والعاملين بالمؤسسات التعليمية يدفعهم للانصراف جزئياً أو كلياً عن القيام بأداء واجباتهم .
- ندرة البيانات والمعلومات المتوفرة عن النظام التعليمي ، وكذلك عن الإنجازات المحققة
- إتباع أنظمة وسياسات وممارسات لا تتسق ومدخل الجودة الشاملة .
- اللّبس المتعلق بالتدريب وتقييم الأداء ، وما يصاحب ذلك من إهمال الاحتياجات التدريبية للعاملين لفهم هذا الأسلوب بالإضافة إلى إهمال اعتباراته ومعاييره عند تقييم أداء العاملين .

ويتفق عبيشة (١٩٩٩ : ٧٥) مع (ميادة الباسل ، ٢٠٠١) في الرؤية بأن من الصعوبات التي تعوق تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي عدم توافر بيانات واقعية سليمة بالجامعة أيضاً يتحدث العارفة (٢٠٠٧ : ٥٠٥ – ٥٠٦) ذاكراً أن المعوقات تتمثل في كونها : مادية ، وأدائية مهنية ، وإدارية ، وسيكولوجية ، وثقافية ، واجتماعية ، أو بيئية .

ويتفق العجمي (٢٠٠٣ : ١١٤) مع (العارفة، ٢٠٠٧) و (الشهراني،٢٠٠٣) إلى وجود معوقات أخرى ينبغي أخذها في الاعتبار في حالة التهيئة لتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية وأهم تلك المعوقات :

- اختلاف نوعية العميل بالنسبة للمنتج بين : تعليم الطالب ، وولي الأمر ، والموظف المستقبلي ،والمجتمع ككل .
- تعدد نوعيات المنتج التعليمي في العملية التعليمية الواحدة ، فلا يوجد أي نوع من التشابه أو التطابق بين أي منتجين (طالبين) في العملية الإنتاجية بالمؤسسة التعليمية .
- عدم إمكانية التحكم الكامل في مدخلات العملية التعليمية من أجل إعداد المنتج التعليمي .
- عدم إدراك رؤساء أقسام المواد الدراسية لمفهوم الجودة الشاملة وما يصاحبه من قصور التطبيق الفعال للسياسات المتفق عليها في المنهج يساعد على عدم وجود مدخل ملائم لتفعيل آليات تطبيق إدارة الجودة الشاملة داخل مؤسسات التعليم .
- عدم وجود رؤية مشتركة بين جميع العاملين عن المقصود بالجودة الشاملة ، وعناصرها ، وكيفية تحسينها.

كما جاء في نتائج دراسات (طبلان ٢٠٠٧ : ٥٣) ،(زغلول، ٢٠٠٧) ، (مؤمن، ٢٠٠٣) أن بعض معوقات الجودة الشاملة والمرتبطة بعضو هيئة التدريس والتي عبر عنها بالصعوبات كالتالي :

- الإعداد العلمي السابق للطلاب .
- النظام لا يراعي الفروق بين الطلاب من حيث التفرغ للدراسة والخبرات العلمية السابقة.
- الاتصال بالطلاب في غير الأوقات المخصصة للمحاضرات .
- كثرة عدد الطلاب الأمر الذي يتسبب في خفض المستوى العام للدراسة .
- ويضيف ديفيد (٢٠٠٠ : ١٠٧ – ١٠٨) إلى ما سبق ما يلي :
- عدم تجهيز قاعات الدرس بالإمكانات والوسائل التقنية الحديثة .
- اعتماد تدريس المقرر على المذكرة أو الكتاب الجامعي .
- عدم استخدام المعلمين لطرق وأساليب تدريسية حديثة .

المعوقات العامة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة فى الجامعات (National Quality Assurance and Accreditation, 2004)

- عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة فى المؤسسات التعليمية والثقافة التنظيمية التى تتفق ومتطلبات تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة وذلك على مستوى الأبعاد الثقافية التنظيمية (القيادة- الهياكل والنظم - التحسين المستمر- الابتكار)
- عدم ملائمة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية السائدة بالجامعات المتطلبات تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة وذلك على مستوى (فلسفة التعليم الحالية وأهدافه وهياكل وأنماط التعليم الجامعى، أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وأدوات العملية التعليمية ونظام الدراسات العليا والبحث العلمى والإمكانات المادية وتمويل التعليم الجامعى).
- عدم مشاركة جميع العاملين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- عدم ملائمة جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب ومستوى جودة الخدمة التى تتفق مع رغباتهم وتوقعاتهم وذلك فيما يختص (بالكتاب الجامعى، وأداء هيئة التدريس وأساليب التقييم المتبعة، وكفاءة وفعالية نظام تقديم الخدمة ورعاية الطلاب).
- عدم الربط بين الكليات بالجامعة وقطاعات سوق العمل من حيث (مدى تطور المناهج طبقاً لمتطلبات سوق العمل)
- تبني طرق وأساليب لإدارة الجودة الشاملة لا تتوافق مع خصوصية المؤسسة.
- مقأومة التغيير سواء من العاملين أو من الإدارات وخاصة الاتجاهات عند الإدارات الوسطي.
- توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد.

الدراسات السابقة:

دراسة الصائغ وآخرين (١٩٩٦): وهدفت إلى بجامعة الملك سعود ، والتعرف على أهم الصعوبات والمشكلات التي تواجه العملية الأكاديمية في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، في كافة التجهيزات اللازمة للتدريس الجيد ، وأظهرت أهم نتائجها وجود قصور في طرق التدريس وأساليبه التي تشجع على الحوار والتفكير العلمي .

دراسة الخثيلة (٢٠٠٠): وهدفها تحديد بعض المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها الأستاذ الجامعي والمثالية التي ينبغي أن يمارسها ، وذلك من خلال وجهة نظر طالبات جامعة الملك سعود . وجاءت النتائج مؤكدة على أن الأستاذ الجامعي لا يصل في مستوى أدائه إلى درجة الكفاية المتوقعة منه ، ويرجع ذلك إلى حاجة الأساليب الأكاديمية إلى التطوير في كثيرٍ من المهارات التي تؤدي إلى تحسين العطاء الأكاديمي ، وزيادة درجة التحصيل العلمي في سبيل رفع مستوى الأداء .

دراسة الزامل (٢٠٠٠): هدفت الدراسة إلى تقديم إطار عام لمفهوم الجودة الشاملة وفحص إلمام المنظمات بها والمعوقات الرئيسة لتطبيقها في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية وسبل نشر الوعي بمفاهيمها ومبادئها. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن استبانه عرضت على بعض أعضاء هيئة التدريس وبعض القيادات في ١٦١ منظمة تطبق الجودة الشاملة بالمملكة.وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن ٤٢٪ من المنظمات السعودية تطبق مفهوم إدارة الجودة الشاملة بدرجات متفاوتة وأن ٢١٪ منها تخطط لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، كما أن تعريفات الجودة بمعظمها تأخذ منحى اقتصادياً ومنها: أن الجودة تعني رضى المستفيدين من السلعة أو الخدمة، واعتبر المستفيدون هم الطلاب، وأولياء الأمور، وبالتالي المجتمع بكامل. ويمكن تطبيق الجودة الشاملة في الميدان التربوي بشكل عام.

دراسة بشير (٢٠٠٢): هدفت إلى التعرف على واقع مؤسسات التعليم العالي بالجامعات العربية وتوضيح مفهوم الاعتماد الأكاديمي والمهني بالتعليم العالي الخاص وخبرات بعض الدول في هذا المجال من أجل التوصل إلى معايير يمكن تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي الخاص بالجامعات العربية . وقد توصلت النتائج إلى ضرورة تحقيق المؤسسة إلى الحصول على الحد الأدنى لمعايير الاعتماد كي تصل على الاعتماد كما أوصت الدراسة بإيجاد مؤسسة وطنية للاعتماد الأكاديمي والمهني لتعليم العالي ، وإنشاء قاعدة معلومات تشمل الجامعات الحكومية والخاصة وتحتوي على جميع الإحصاءات والإجراءات الإدارية ونظم القبول التسجيل .

دراسة الشعيلة وخطايبة (٢٠٠٢) : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية الأساسية ، وحاجتهم لتطويرها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في تخصصات الماجستير والدبلوم العام ودبلوم الإدارة والإشراف. وأظهرت نتائج الدارسة أن تقدير طلبة الدراسات العليا للممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس جاءت متدنية وأقل من العلامة المحك (٨٠ ٪) ، بشكل ملحوظ في جميع المجالات دون استثناء ، وقد جاء مجالا

الاتصال مع المعلمين في المرتبة الأولى ، تلاه عرض المادة التعليمية ، ثم تنظيم المادة التعليمية ، ثم التخطيط ، وأخيراً مجال التقويم.

دراسة جويلى (٢٠٠٢): هدفت الدراسة إلى الكشف عن متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم ومعرفة المبررات التي تستدعي تطبيق الجودة في نظام التعليم العالي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن أسلوب المقابلات الشخصية كما تم إعداد استبانة مقترحة للكشف عن متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم ومعرفة المبررات التي تستدعي تطبيق الجودة في النظام التعليمي، روعي في تصميم الاستبانة القواعد الخاصة بوضع الأسئلة وصياغتها واستخدام أسئلة من النوع المغلق والمفتوح، بحيث تضمنت بعض الأسئلة عدداً من العناصر وتم استخدام مقياس ثلاثي، ثم تم عرضها على أعضاء هيئة التدريس المتخصصين والقيادات الأكاديمية / التربوية. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن أهم متطلبات تحقيق الجودة تحديد الأهداف والأفكار وإشراك جميع الأطراف المستفيدة والتركيز على المناخ التعليمي والإدارة الواعية والتركيز على المخرجات والتأكيد على التحسين المستمر والتغذية الراجعة.

دراسة الموسوي (٢٠٠٣): هدفت الدراسة لتطوير أداة موضوعية لقياس درجة استيفاء مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي حيث غطى المقياس أربعة مجالات أساسية :تهيئة متطلبات الجودة في التعليم العالي ، ومتابعة عمليات التعليم والتعلم وتطويرها ، وتطوير القوى البشرية ، واتخاذ القرار وخدمة المجتمع وقد توصل الباحث إلى أن بنود المقياس تمثل مجالات إدارة الجودة الشاملة مما يجعله سهل التطبيق ويوفر مجالاً رحباً لصانعي القرار كي يكرسوا جهودهم لتحسين ممارسات أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس والتقويم ، وتهيئة المناخ الأكاديمي المناسب لعمل الأستاذ الجامعي ، والبيئة التعليمية المواتية لتطلعات الطالب الجامعي وطموحاته .

دراسة الحولي (٢٠٠٤): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التعليم الجامعي الفلسطيني والإلمام بمفهوم جودة التعليم وكذا اقتراح تصور لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن استبانة مقترحة للوصول إلى تحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني تم عرضها على أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية في الجامعة القدس المفتوحة، شملت سبع محاور هي: (إنشاء وحدة للجودة في كل جامعة فلسطينية، إنشاء المركز الوطني لتطوير التعليم الجامعي، تعزيز البحث العلمي بالجامعات الفلسطينية، إنشاء هيئة مشتركة للتعاون والتنسيق بين فعاليات كل من سوق العمل والتعليم العالي، تحقيق مفهوم المعاصرة في التعليم والوظيفة في البرامج المقدمة، رفع نسبة القبول في الجامعات إلى ٦٥٪، إنشاء مركز للإرشاد النفسي والاجتماعي في كل جامعة) .وشملت عينة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية في منطقة جنين التعليمية بفلسطين. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها ما يلي:

تحديد جوانب قصور التعليم الجامعي الفلسطيني، منها (ارتفاع تكاليف التعليم العالي وصعوبة السفر والتنقل بسبب معوقات الاحتلال اليهودي).

تحديد معايير تقييم جودة الخدمة التعليمية وهي: (المنهج، المرجع، أعضاء هيئة التدريس، أسلوب التقييم، النظام الإداري، التسهيلات المادية).

وضع تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي، وشمل سبع محاور هي: (إنشاء وحدة للجودة في كل جامعة، إنشاء المركز الوطني لتطوير التعليم الجامعي، تعزيز البحث العلمي، إنشاء هيئة مشتركة للتعاون والتنسيق بين فعاليات كل من سوق العمل والتعليم العالي، تحقيق مفهوم المعاصرة في التعليم والوظيفة في البرامج المقدمة، إنشاء مركز للإرشاد النفسي والاجتماعي في كل جامعة).

اقتراح دورة مهارات التدريس الجامعي (٤٥ ساعة تدريبية) تشمل ست مواضيع هي: (مفهوم التعليم الجامعي وتحدياته، الإرشاد الأكاديمي، علم نفس المرحلة الجامعية، طرق التدريس في الجامعة، التقويم، التقنيات التعليمية).

دراسة درندري وهوك (٢٠٠٧): تعرض هذه الدراسة تجربة المملكة العربية السعودية في مجال توكيد الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي لبناء عليها عند إنشاء نظام لتوكيد الجودة والاعتماد الأكاديمي بالتعليم العام. وهي تهدف للتعرف على واقع تطبيق الإجراءات الأولية الخاصة بالتقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية من خلال استطلاع آراء القائمين بهذه العملية والمشاركين فيها. كما تهدف للتعرف على الاحتياجات اللازمة للقيام بعمليات توكيد الجودة بمؤسسات التعليم العالي بالسعودية، والصعوبات التي تواجهها في هذا المجال، وتقديم بعض الحلول الممكنة لها، وذلك على مستوى الأفراد، والمؤسسات، والأنظمة عامة.وقد قامت الباحثتان بتطبيق استبيان على عينة عمديه من القائمين والمشرفين على عمليات التقويم وتوكيد الجودة والمهتمين بالجامعات والكليات السعودية، كما أجريت بعض المقابلات بهدف التعرف على مستوى الأفراد والبرامج والجامعات من حيث ممارسات التقويم وأهم معوقاته لديهم. وأوضحت النتائج اختلاف مستوى الجامعات من حيث تطبيق أنشطة وأدوات التقويم اللازمة للجودة والاعتماد الأكاديمي، حيث تراوحت من مؤسسات تطبق جميع الأنشطة الأساسية إلى مؤسسات لا تكاد تطبق شيئاً منها. واتضح أن أهم عوائق التطبيق هي عدم المعرفة وعدم التدريب الكافي في مجال الخطوات التفصيلية اللازمة لتحقيق الجودة. وأوصت الباحثتان بضرورة تبني نموذج لبناء القدرة capacity building بحيث يتم من خلاله تقييم احتياجات التدريب الخاصة بكل جامعة أو كلية وذلك على مستوى الأفراد والبرامج والمؤسسات، ويصمم لكل منها برنامج تدريبي مفصل وممرحل، ويتم تنفيذه ومتابعته في مواقع المؤسسات نفسها.

دراسة(2000) Cornisky: هدفت الدراسة إلى التعرف على الكيفية التي يتم بها تطبيق مبادئ ومنهجيات الجودة الشاملة في التعليم والتدريب، وتأثيرها في تعليم الموارد البشرية وتدريبها وتطويرها مستقبلاً ، واستخدمت الدراسة المنهج الصفي التحليلي و كان من أهم النتائج: تتميز

نماذج إدارة الجودة الشاملة بعناصر مشتركة بينها، والتي بدورها تمثل أسس ومبادئ إدارة الجودة الشاملة، وهي: تحسين العمليات والنظم، العمل الجماعي وعمل الفرق الفاعلة، العملاء والموردون الداخليين والخارجيين "الآباء والطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين وأصحاب العمل والمجتمع"، الإدارة من خلال الحقائق والبيانات المتكاملة والشاملة، التعقيد وهي خطوات زائدة بهدف التصدي للأخطاء السابقة، التباين والاختلاف الطبيعي وهناك أدلة لا تقبل الجدل على فاعلية التعلمّ القائم على التعاون في قاعات الدراسة بالكليات ، والذي يقوم على فهم مبادئ إدارة الجودة الشاملة واستخدامها ، والتي نتج عنها مفاهيم المتعلم النشط والمعلم القائد أو المدرب، وطرق هيكلة التعلم القائم على التعاون ، وطرق قياس المتغيرات الثانوية، والكفاءات النهائية، وتلبية احتياجات الطلاب في قاعات الدراسة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت جميع الدراسات السابقة على أن الجودة الشاملة إستراتيجية حديثه تقوم على مجموعة من المبادئ التي تسعى في مجملها إلى تحقيق الجودة .

تناولت جميع الدراسات السابقة موضوع الجودة في التعليم العالي من عدة محاور شملت: مفهوم الجودة ومعوقات تطبيقها (الزامل:٢٠٠٠)، متطلبات التطبيق (جويلي:٢٠٠٢)، واقع تطبيق الجودة في التعليم العالي (درندري و هوك:٢٠٠٧)، تقديم تصوير مقترح لتحسين جودة التعليم العالي (الحولي: ٢٠٠٤) الكيفية التي يتم بها تطبيق الجودة (Cornisky:2000) ، معرفة درجة تحقق معايير إدارة الجودة في الجامعات (الموسوي:٢٠٠٣) و (الملاح:٢٠٠٥)، تطبيق الجودة مطلب أساسي للحصول على مصداقية البرامج المقدمة، الصائغ وآخرون (١٩٩٦) تقويم العملية الأكاديمية والتعرف على أهم الصعوبات والمشكلات التي تواجهها، دراسة الخثيلة (٢٠٠٠) تحديد بعض المهارات التدريسية التي يمارسها الأستاذ الجامعي، دراسة بشير (٢٠٠٢) هدفت إلى التعرف على واقع مؤسسات التعليم العالي وتوضيح مفهوم الاعتماد الأكاديمي والمهني

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في إتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على وصف الظاهرة و تحليلها و تفسيرها والتعبير عنها بشكل كمي وكيفي من خلال المقابلات والاستبانات.

توصيات البحث:

توصل الباحث إلى بعض التوصيات وهي كما يلي :

- العمل بمعايير الجودة الشاملة في التعليم العالي المتعلقة بتطوير المناهج الدراسية بجميع المستويات الجامعية.
- ضرورة توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه .

- التأكيد على عضو هيئة التدريس أن يحترم شخصية الطلاب ، ففي قاعة المحاضرات يكون تقدير الذات والآخرين واضحاً في كل شيء ، فالاحترام والتقدير هما المكون الضروري لتحقيق الجودة بصفة عامة ولتقبل المواد الدراسية بصفة خاصة.
- التأكيد على أعضاء هيئة التدريس بأن يستخدموا الحوار والمناقشة كوسيلة مهمة لتنمية خبرات الطلاب وتفعيل المقرر الدراسي.
- التأكيد على إستخدام عضو هيئة التدريس لأساليب وأدوات مختلفة لتقويم نواتج تعلم مقرره الدراسي وآدائه .
- الحرص على تبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين فيما يتعلق بنشر ثقافة الجودة بصفة عامة وفي معايير تطوير المناهج الدراسية بصفة خاصة من خلال عقد الندوات واللقاءات العلمية وورش العمل المرتبطة بالموضوع.
- العمل بجميع العوامل التي تشجع أعضاء هيئة التدريس على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم .
- التأكيد على الاهتمام بالجانب الإنساني في العمل.
- التأكيد على قيمة العمل الجماعي داخل مؤسسات التعليم العالي .
- التأكيد على استخدام الحوافز الايجابية.
- الحرص على إزالة جميع المعوقات التي تحد من تقبل أعضاء عيئة التدريس لمعايير الجودة الشاملة في التعليم العالي ومعايير تطوير المناهج الدراسية.
- الاستفادة من التجارب و الاتجاهات العربية و العالمية في مجال تطبيق الجودة الشاملة وتطوير المناهج الدراسية مع الأخذ في الاعتبار خصوصية المجتمع و الفروق الاجتماعية و الحضارية.
- تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لكل كلية على حدة سواء على مستوى الأفراد أو الإدارة و إقامة ورش عمل تدريبية في ضوء هذه الاحتياجات.
- أن يكون تطبيق الأفراد للجودة الشاملة ولمعايير المناهج الدراسية أساسا للحصول على البدلات و الحوافز والترقيات.

النتائج وتفسيرها

سوف يتم في هذا الجزء الإجابة عن تساؤلات البحث :

التساؤل الأول:

ما مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف لمعايير تطوير المناهج الدراسية في ضوء الجودة الشاملة؟

تجيب الجداول التالية عن هذا التساؤل كمياً على النحو التالي:-

جدول (١) يوضح النسبة المئوية لمدى تقبل أعضاء هيئة التدريس (كلية التربية) لمعايير تطوير المناهج الدراسية الرئيسة في ضوء الجودة الشاملة في الكليات

معايير الجودة الشاملة في تطوير المناهج -المقررات الدراسية	المئوية العامة النسبة ٪
التعريف بالمقررات الدراسية ومعلومات عامة عنها (مراجعة توصيف المقررات والمواد التعليمية المكملة لها	٪٩١
تحديد الكفايات المعرفية والمهارية	٪٩٠
تنظيم محتوى المنهج الدراسي ووسائل تطبيقه	٪٨٦
الاستفادة من إمكانات وسائط العلم الحديث	٪٤٠
إتباع آلية تحقق التكامل وتفادي التكرار	٪٧٠
تعزيز أسلوب التعلم بالخبرة المباشرة	٪٣٠
تعزيز أسلوب التعلم الذاتي	٪٦٠
تعزيز أسلوب التعلم الالكتروني	٪٦٥
تنمية خبرات جديدة لدى مطوري المناهج وأعضاء هيئة التدريس	٪٨٥
تطوير أساليب التقويم أجراء تقويم دوري لمخرجات التعليم	٪٧٥
توظيف مختلف مصادر التعلم داخل المؤسسة وخارجها	٪٧٧

جدول (٢) يوضح النسبة المئوية لمدى تقبل أعضاء هيئة التدريس (كلية الآداب) لمعايير تطوير المناهج الدراسية الرئيسة في ضوء الجودة الشاملة

معايير الجودة الشاملة في تطوير المناهج -المقررات الدراسية	النسبة المئوية العامة ٪
التعريف بالمقررات الدراسية ومعلومات عامة عنها (مراجعة توصيف المقررات والمواد التعليمية المكملة لها	٪٩٠
تحديد الكفايات المعرفية والمهارية	٪٨٥
تنظيم محتوى المنهج الدراسي ووسائل تطبيقه	٪٨٢
الاستفادة من إمكانات وسائط العلم الحديث	٪٣٦
إتباع آلية تحقق التكامل وتفادي التكرار	٪٧٢
تعزيز أسلوب التعلم بالخبرة المباشرة	٪٣٥
تعزيز أسلوب التعلم الذاتي	٪٦٦
تعزيز أسلوب التعلم الالكتروني	٪٦٤
تنمية خبرات جديدة لدى مطوري المناهج وأعضاء هيئة التدريس	٪٨٨
تطوير أساليب التقويم أجراء تقويم دوري لمخرجات التعليم	٪٧٢
توظيف مختلف مصادر التعلم داخل المؤسسة وخارجها	٪٧٠

جدول (٣) يوضح النسبة المئوية لمدى تقبل أعضاء هيئة التدريس (كلية العلوم) لمعايير تطوير المناهج الدراسية الرئيسة في ضوء الجودة الشاملة

معايير الجودة الشاملة في تطوير المناهج ـ المقررات الدراسية	النسبة المئوية العامة ٪
التعريف بالمقررات الدراسية ومعلومات عامة عنها (مراجعة توصيف المقررات والمواد التعليمية المكملة لها	٪٩٧
تحديد الكفايات المعرفية والمهارية	٪٩٣
تنظيم محتوى المنهج الدراسي ووسائل تطبيقه	٪٨٩
الاستفادة من إمكانات وسائط العلم الحديث	٪٤٤
إتباع آلية تحقق التكامل وتفادي التكرار	٪٧٥
تعزيز أسلوب التعلم بالخبرة المباشرة	٪٣٦
تعزيز أسلوب التعلم الذاتي	٪٦٧
تعزيز أسلوب التعلم الالكتروني	٪٦٩
تنمية خبرات جديدة لدى مطوري المناهج وأعضاء هيئة التدريس	٪٨٩
تطوير أساليب التقويم أجراء تقويم دوري لمخرجات التعليم	٪٧٧
توظيف مختلف مصادر التعلم داخل المؤسسة وخارجها	٪٨٥

جدول (٤) يوضح النسبة المئوية لمدى تقبل أعضاء هيئة التدريس (كلية الطب) لمعايير تطوير المناهج الدراسية الرئيسة في ضوء الجودة الشاملة

معايير الجودة الشاملة في تطوير المناهج ـ المقررات الدراسية	النسبة المئوية العامة ٪
التعريف بالمقررات الدراسية ومعلومات عامة عنها (مراجعة توصيف المقررات والمواد التعليمية المكملة لها	٪٩٨
تحديد الكفايات المعرفية والمهارية	٪٩٤
تنظيم محتوى المنهج الدراسي ووسائل تطبيقه	٪٩١
الاستفادة من إمكانات وسائط العلم الحديث	٪٧٥
إتباع آلية تحقق التكامل وتفادي التكرار	٪٨٥
تعزيز أسلوب التعلم بالخبرة المباشرة	٪٦٥
تعزيز أسلوب التعلم الذاتي	٪٧٠
تعزيز أسلوب التعلم الالكتروني	٪٨٧
تنمية خبرات جديدة لدى مطوري المناهج وأعضاء هيئة التدريس	٪٩٣
تطوير أساليب التقويم أجراء تقويم دوري لمخرجات التعليم	٪٨٥
توظيف مختلف مصادر التعلم داخل المؤسسة وخارجها	٪٩٠

جدول (٥) يوضح النسبة المئوية لمدى تقبل أعضاء هيئة التدريس (كلية الصيدلة) لمعايير تطوير المناهج الدراسية الرئيسة في ضوء الجودة الشاملة

معايير الجودة الشاملة في تطوير المناهج ـ المقررات الدراسية	النسبة المئوية العامة ٪
التعريف بالمقررات الدراسية ومعلومات عامة عنها (مراجعة توصيف المقررات والمواد التعليمية المكملة لها	٪٩٧
تحديد الكفايات المعرفية والمهارية	٪٩٤
تنظيم محتوى المنهج الدراسي ووسائل تطبيقه	٪٩٠
الاستفادة من إمكانات وسائط العلم الحديث	٪٨٨
إتباع آلية تحقق التكامل وتفادي التكرار	٪٨٥
تعزيز أسلوب التعلم بالخبرة المباشرة	٪٧٨
تعزيز أسلوب التعلم الذاتي	٪٧٥
تعزيز أسلوب التعلم الالكتروني	٪٧٩
تنمية خبرات جديدة لدى مطوري المناهج وأعضاء هيئة التدريس	٪٩٣
تطوير أساليب التقويم أجراء تقويم دوري لمخرجات التعليم	٪٨٨
توظيف مختلف مصادر التعلم داخل المؤسسة وخارجها	٪٨٩

جدول (٦) يوضح النسبة المئوية لمدى تقبل أعضاء هيئة التدريس (كلية الهندسة) لمعايير تطوير المناهج الدراسية الرئيسة في ضوء الجودة الشاملة

معايير الجودة الشاملة في تطوير المناهج ـ المقررات الدراسية	النسبة المئوية العامة ٪
التعريف بالمقررات الدراسية ومعلومات عامة عنها (مراجعة توصيف المقررات والمواد التعليمية المكملة لها	٪٩٨
تحديد الكفايات المعرفية والمهارية	٪٩٥
تنظيم محتوى المنهج الدراسي ووسائل تطبيقه	٪٨٩
الاستفادة من إمكانات وسائط العلم الحديث	٪٨٠
إتباع آلية تحقق التكامل وتفادي التكرار	٪٨٥
تعزيز أسلوب التعلم بالخبرة المباشرة	٪٦٩
تعزيز أسلوب التعلم الذاتي	٪٨٠
تعزيز أسلوب التعلم الالكتروني	٪٨٥
تنمية خبرات جديدة لدى مطوري المناهج وأعضاء هيئة التدريس	٪٩٣
تطوير أساليب التقويم أجراء تقويم دوري لمخرجات التعليم	٪٨٩
توظيف مختلف مصادر التعلم داخل المؤسسة وخارجها	٪٩٠

جدول (٧) يوضح النسبة المئوية لمدى تقبل أعضاء هيئة التدريس (كلية الحاسبات ونظم المعلومات) لمعايير تطوير المناهج الدراسية الرئيسة في ضوء الجودة الشاملة

معايير الجودة الشاملة في تطوير المناهج ـالمقررات الدراسية	النسبة المئوية العامة ٪
التعريف بالمقررات الدراسية ومعلومات عامة عنها (مراجعة توصيف المقررات والمواد التعليمية المكملة لها	٪٩١
تحديد الكفايات المعرفية والمهارية	٪٩٢
تنظيم محتوى المنهج الدراسي ووسائل تطبيقه	٪٨٨
الاستفادة من إمكانات وسائط العلم الحديث	٪٧٧
إتباع آلية تحقق التكامل وتفادي التكرار	٪٨٤
تعزيز أسلوب التعلم بالخبرة المباشرة	٪٨٨
تعزيز أسلوب التعلم الذاتي	٪٨٩
تعزيز أسلوب التعلم الالكتروني	٪٩٠
تنمية خبرات جديدة لدى مطوري المناهج وأعضاء هيئة التدريس	٪٩٤
تطوير أساليب التقويم أجراء تقويم دوري لمخرجات التعليم	٪٨٩
توظيف مختلف مصادر التعلم داخل المؤسسة وخارجها	٪٩٠

جدول (٨) يوضح النسبة المئوية لمدى تقبل أعضاء هيئة التدريس (كلية العلوم الادارية والمالية) لمعايير تطوير المناهج الدراسية الرئيسة في ضوء الجودة الشاملة

معايير الجودة الشاملة في تطوير المناهج ـالمقررات الدراسية	النسبة المئوية العامة ٪
التعريف بالمقررات الدراسية ومعلومات عامة عنها (مراجعة توصيف المقررات والمواد التعليمية المكملة لها	٪٨٨
تحديد الكفايات المعرفية والمهارية	٪٨٣
تنظيم محتوى المنهج الدراسي ووسائل تطبيقه	٪٨٠
الاستفادة من إمكانات وسائط العلم الحديث	٪٤٥
إتباع آلية تحقق التكامل وتفادي التكرار	٪٦٥
تعزيز أسلوب التعلم بالخبرة المباشرة	٪٣٥
تعزيز أسلوب التعلم الذاتي	٪٥٥
تعزيز أسلوب التعلم الالكتروني	٪٥٩
تنمية خبرات جديدة لدى مطوري المناهج وأعضاء هيئة التدريس	٪٨٠
تطوير أساليب التقويم أجراء تقويم دوري لمخرجات التعليم	٪٧١
توظيف مختلف مصادر التعلم داخل المؤسسة وخارجها	٪٧٤

جدول (٩) يوضح النسبة المئوية لمدى تقبل أعضاء هيئة التدريس (كلية الشريعة والنظم) لمعايير تطوير المناهج الدراسية الرئيسة في ضوء الجودة

معايير الجودة الشاملة في تطوير المناهج ـ المقررات الدراسية	النسبة المئوية العامة ٪
التعريف بالمقررات الدراسية ومعلومات عامة عنها (مراجعة توصيف المقررات والمواد التعليمية المكملة لها	٪٩١
تحديد الكفايات المعرفية والمهارية	٪٨٠
تنظيم محتوى المنهج الدراسي ووسائل تطبيقه	٪٨١
الاستفادة من إمكانات وسائط العلم الحديث	٪٤٢
إتباع آلية تحقق التكامل وتفادي التكرار	٪٧١
تعزيز أسلوب التعلم بالخبرة المباشرة	٪٣٣
تعزيز أسلوب التعلم الذاتي	٪٦٢
تعزيز أسلوب التعلم الالكتروني	٪٦٠
تنمية خبرات جديدة لدى مطوري المناهج وأعضاء هيئة التدريس	٪٨٢
تطوير أساليب التقويم أجراء تقويم دوري لمخرجات التعليم	٪٧٠
توظيف مختلف مصادر التعلم داخل المؤسسة وخارجها	٪٧٣

جدول (١٠) يوضح النسبة المئوية لمدى تقبل أعضاء هيئة التدريس (الاقتصاد المنزلي) لمعايير تطوير المناهج الدراسية الرئيسة في ضوء الجودة الشاملة

معايير الجودة الشاملة في تطوير المناهج ـ المقررات الدراسية	النسبة المئوية العامة ٪
التعريف بالمقررات الدراسية ومعلومات عامة عنها (مراجعة توصيف المقررات والمواد التعليمية المكملة لها	٪٨٦
تحديد الكفايات المعرفية والمهارية	٪٨٣
تنظيم محتوى المنهج الدراسي ووسائل تطبيقه	٪٨٠
الاستفادة من إمكانات وسائط العلم الحديث	٪٣٤
إتباع آلية تحقق التكامل وتفادي التكرار	٪٧٠
تعزيز أسلوب التعلم بالخبرة المباشرة	٪٣٣
تعزيز أسلوب التعلم الذاتي	٪٦٤
تعزيز أسلوب التعلم الالكتروني	٪٦٤
تنمية خبرات جديدة لدى مطوري المناهج وأعضاء هيئة التدريس	٪٨٥
تطوير أساليب التقويم أجراء تقويم دوري لمخرجات التعليم	٪٧٠
توظيف مختلف مصادر التعلم داخل المؤسسة وخارجها	٪٧١

جدول (١١) يوضح النسبة المئوية لمدى تقبل أعضاء هيئة التدريس (العلوم الطبية التطبيقية) لمعايير تطوير المناهج الدراسية الرئيسة في ضوء الجودة الشاملة

معايير الجودة الشاملة في تطوير المناهج ـ المقررات الدراسية	النسبة المئوية العامة ٪
التعريف بالمقررات الدراسية ومعلومات عامة عنها (مراجعة توصيف المقررات والمواد التعليمية المكملة لها	٪٩٦
تحديد الكفايات المعرفية والمهارية	٪٩٣
تنظيم محتوى المنهج الدراسي ووسائل تطبيقه	٪٨٩
الاستفادة من إمكانات وسائط العلم الحديث	٪٧٧
إتباع آلية تحقق التكامل وتفادي التكرار	٪٧٩
تعزيز أسلوب التعلم بالخبرة المباشرة	٪٨٦
تعزيز أسلوب التعلم الذاتي	٪٨٩
تعزيز أسلوب التعلم الالكتروني	٪٨٨
تنمية خبرات جديدة لدى مطوري المناهج وأعضاء هيئة التدريس	٪٨٩
تطوير أساليب التقويم أجراء تقويم دوري لمخرجات التعليم	٪٨٩
توظيف مختلف مصادر التعلم داخل المؤسسة وخارجها	٪٨٨

جدول (١٢) يوضح النسبة المئوية لمدى تقبل أعضاء هيئة التدريس خدمة المجتمع والتعليم المستمر) لمعايير تطوير المناهج الدراسية الرئيسة في ضوء الجودة الشاملة

معايير الجودة الشاملة في تطوير المناهج ـ المقررات الدراسية	النسبة المئوية العامة ٪
التعريف بالمقررات الدراسية ومعلومات عامة عنها (مراجعة توصيف المقررات والمواد التعليمية المكملة لها	٪٨٨
تحديد الكفايات المعرفية والمهارية	٪٨٠
تنظيم محتوى المنهج الدراسي ووسائل تطبيقه	٪٧٩
الاستفادة من إمكانات وسائط العلم الحديث	٪٤٠
إتباع آلية تحقق التكامل وتفادي التكرار	٪٦٩
تعزيز أسلوب التعلم بالخبرة المباشرة	٪٣٠
تعزيز أسلوب التعلم الذاتي	٪٦٢
تعزيز أسلوب التعلم الالكتروني	٪٦٠
تنمية خبرات جديدة لدى مطوري المناهج وأعضاء هيئة التدريس	٪٨٠
تطوير أساليب التقويم أجراء تقويم دوري لمخرجات التعليم	٪٧١
توظيف مختلف مصادر التعلم داخل المؤسسة وخارجها	٪٧٠

تفسير نتائج التساؤل الأول كيفياً:

في ضوء الجداول الموضحة سابقاً والتي توضح النسبة المئوية لمدى تقبل أعضاء هيئة التدريس لمعايير تطوير المناهج الدراسية الرئيسة في ضوء الجودة الشاملة يتضح جلياً إنخفاض مستوى الرضا عن أو التقبل للمعايير الرئيسة الخاصة بالمناهج الدراسية بالنسبة للكليات التي يغلب عليها الطابع النظري مثل (الآداب – الشريعة والنظم – خدمة المجتمع – العلوم الادارية والمالية) مقارنةً بمثيلاتها من الكليات العملية بالجامعة مثل (الطب – الصيدلة – الهندسة – العلوم الطبية التطبيقية – العلوم - الحاسبات ونظم المعلومات). ويمكن أن نطلق علي هذه الكليات (النظرية) ذات مستوى الرضا أو التقبل المنخفض للمعايير وقد ينسب هذا الانخفاض في مستوى التقبل إلى عدة عوامل منها (عدم رغبة العنصر البشري أحياناً في التغيير لأنه ألف النظام التقليدي المتبع وأيضاً حاجة العنصر البشري إلى مزيد من الإلمام بالتقنيات الحديثة وهو الأمر الذي يعد مطلباً رئيساً في معايير المناهج الدراسية مما يدعو غير المؤهلين تقنياً إلى مقاومة هذه المعايير بشكل سلمي).

كما أظهرت النتائج إرتفاع النسب المئوية لمستوى الرضا أو التقبل لمعايير المناهج الدراسية في الكليات التي يغلب عليها الطابع العملي (الطب – الصيدلة – الهندسة – العلوم الطبية التطبيقية – العلوم - الحاسبات ونظم المعلومات) وقد يرجع ذلك إلى تمكن أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات من تقنيات العلم الحديث ومواكبتهم لتطورات العصر في مجال الاعتماد والجودة مما يعكس إرتفاع مستوى التقبل لديهم للمعايير باعتبارها ثقافة ليست بجيدة تماماً عليهم وكذلك قد يرجع الأمر أيضاً إلى تمكن معظم أعضاء هيئة التدريس بهذه الكليات العملية من آليات التثيف الذاتي لمهارات الجودة الشاملة مثل إلمامهم باللغة الانجليزية ومهارات الحاسب وتعدد الخبرات لديهم سواءً بالابتعاث أو السفر الأمر الذي يجعلهم يتمتعون بأمر من المرونة لكل ما هو جديد.

بينما جاءت كلية التربية في مرحلة متوسطة بين الكليات النظرية والعملية في مستوى الرضا أو التقبل لمعايير المناهج الدراسية وقد يرجع ذلك بين طبيعة الدراسة بكلية التربية التي تجمع بين الطابع النظري والعملي وإلى مواكبة الكثير من أعضاء هيئة تدريسها لثقافة الجودة الشاملة بحكم التخصص.

التساؤل الثاني:

- ما هي العوامل التي تساعدهم على تقبل معايير تطوير المناهج الدراسية؟
- وقد جاءت الإجابة في ضوء ما تكرر ذكره من قبل أفراد العينة على النحو التالي:
- تقديم الحافز المادي والأدبي.
- ربط تطبيق تطوير المناهج الدراسية بالترقيات.
- نشر ثقافة التغيير والتطوير في المناهج الدراسية من قبل خبراء ومختصين ذوي قناعات عالية في المجال.

- عرض خبرات الدول المتقدمة والتي نجحت في تطوير مناهجها الدراسية وكان ذلك سبباً لتقدمها.
- إبراز العلاقة التبادلية بين تطوير المناهج الدراسية والتفوق على المستوى المحلي أو الإقليمي أو الدولي.
- تخصيص جائزة سنوية لأفضل مقرر دراسي تم تطويرة وتحديثة في ضوء الاعتماد والجودة.

التساؤل الثالث:

- ما المعوقات التي تقف حائلاً أمام تقبل معايير تطوير المناهج الدراسية؟

وقد جاءت الإجابة في ضوء ما تكرر ذكره من قبل أفراد العينة على النحو التالي:

معوقات بشرية تتمثل في:

عدم رغبة بعض أعضاء هيئة التدريس في الاطلاع على الجديد ومقاومة البعض الآخر في أي تغيير ورغبة البعض الثالث في الحفاظ على كل ما هو مألوف لهم.

معوقات لغوية تتمثل في :

عدم إلمام بعض أعضاء هيئة التدريس باللغة الانجليزية مما يجعلهم غير قادرين على مواكبة كل ما هو جديد من كتب أو مواقع إلكترونية باللغات الأخرى المرتبطة بمجال التطوير

معوقات إدارية تتمثل في:

بطء الانتهاء من الإجراءات وخاصة الادارية منها لكثرة العمل المطلوب وضعف التقنيات أحياناً

معوقات تقنية تتمثل في:

عدم توافر الحاسوب ومتطلباته بالشكل الكافي لدى بعض أعضاء هيئة التدريس وفي القاعات الدراسية وأحياناً أخرى لعدم تمكن أعضاء هيئة التدريس من مهارات الحاسب الآلي.

معوقات فنية تتمثل في:

عدم توافر الكوادر الفنية ذات الخبرات الدولية بالكم الكافي للقيام بتدريب أعضاء هيئة التدريس على معايير تطوير المناهج الدراسية والاعتماد والجودة الشاملة.

التساؤل الرابع:

ما المقترحات العلاجية التي يمكن أن تسهم في حل معوقات تقبل السادة أعضاء هيئة التدريس لمعايير تطوير المناهج؟

وقد جاءت الإجابة في ضوء ما تكرر ذكره من قبل أفراد العينة على النحو التالي:

- ضرورة نشر ثقافة تطوير المناهج الدراسية في ضوء الجودة الشاملة عن طريق حفز المشاركين أدبياً ومادياً.

- تزويد أعضاء هيئة التدريس بالأجهزة التقنية الحديثة لاستخدامها داخل القاعات.
- ضرورة التدريب المستمر فيما يتعلق بتقنيات المعلومات وتزويد أعضاء هيئة التدريس بالمواقع المتخصصة في مجال تطوير المناهج الدراسية والجودة.
- المراجعة المستمرة والدورية للمقررات الدراسية في ضوء متطلبات الاعتماد والجودة.
- عقد دورات متخصصة في اللغة الانجليزية لرفع مستوى أعضاء هيئة التدريس غير المتخصصين.
- إتباع نظام الTOT تدريب مجموعة من أعضاء هيئة التدريس للقيام فيما بعد بتدريب مجموعة أخرى.

التساؤل الخامس:

ما الأليات الفعالة لنشر ثقافة معايير تطوير المناهج الدراسية بين أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف (في ضوء الجودة الشاملة ومتطلبات الهيئة الوطنية للإعتماد بالمملكة العربية السعودية)؟

وقد جاءت الإجابة في ضوء ما تكرر ذكره من قبل أفراد العينة على النحو التالي:

- عقد اللقاءات العلمية المتكررة المرتبطة بمجال الجودة في كل كلية على حدة.
- دعوة خبراء محليين ودوليين لإلقاء محاضرات عامة في مجال تطوير المناهج الدراسية.
- تقديم بعض الكتيبات والمطويات عن معايير تطوير المناهج الدراسية – الجودة – الاعتماد.
- تشجيع البحوث المرتبطة بمجال تطوير المناهج الدراسية والجودة والاعتماد.
- تزويد المكتبات الجامعية بقاعدة بيانات ورقية وإلكترونية حديثة في مجال تطوير المناهج الدراسية والجودة والاعتماد الاكاديمة.
- عقد ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس بالكليات المختلفة في تطبيق معايير تطوير المناهج الدراسية.
- تشجيع الأقسام على وضع خطط بحثية لها على أن تتضمن هذه الخطط موضوعات وثيقة الصلة بتطوير المناهج الدراسية في الكليات المختلفة.

المراجع العربية

١- ابن منظور (١٩٨٤م): "لسان العرب" ، الجزء الثاني ، القاهرة : دار المعارف .

٢- أحمد راجح طبلان ، (٢٠٠٧). "صعوبات تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة" ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، العدد (١٢٩)

٣- أحمد سيد مصطفى ، و محمد الأنصاري (٢٠٠٢)."برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي" ، الدوحة ، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج

٤- أحمد علي كنعان ، (٢٠٠٣). "آفاق تطوير كليات التربية وفق مؤشرات الجودة وتطبيقاته في ميدان التعليم العالي" ، كلية التربية ، جامعة دمشق

٥- أحمد وآخرون النجدي ، (٢٠٠٥). "اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية" ، ط١، القاهرة : دار الفكر العربي .

٦- اكرم زكي خطايبة، (١٩٩٧:)المناهج المعاصرة في التربية الرياضية، دار الفكر،

٧- إقبال وهوك ،طاهر درندري، (٢٠٠٧). دراسة استطلاعية لآراء بعض المسئولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودي. . مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). القصيم

٨- برهامي عبد الحميد زغلول ، وحمدي عبد العزيز (٢٠٠٧)."نموذج مقترح لتكوين معلم العلوم التجارية في مصر في ضوء معايير ضبط الجودة"، المؤتمر العلمي التاسع عشر (تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة)، ٢٥ – ٢٦ يوليو ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس ، المجلد الثالث.

٩- بن هويشل الشعيل ، وعبد الله خطابية(٢٠٠٢). "المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وحاجتهم للتدرب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا" ، مجلة العلوم الإنسانية ، العدد (١٨) ، الجزائر .

١٠- حسام محمد مازن ، (٢٠٠٣). "نموذج مقترح لمنظومة البحث التربوي في ضوء معايير ومتطلبات الجودة الشاملة واحتياجات المواطن العربي المعاصر " رؤية مستقبلية " ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المؤتمر العلمي الخامس عشر (مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة) ٢١ – ٢٢ يوليو ، جامعة عين شمس ، المجلد الأول

١١- حسن البيبلاوي ، (١٩٩٦ م). "إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر" ، مؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين ، جامعة المنوفية ، ٢٠ – ٢١ مايو .

١٢- حسن سيد شحاتة، (٢٠٠٥). "ثقافة المعايير والتعليم الجامعي" ، المؤتمر العلمي السابع عشر ، مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، ٢٦ – ٢٧ يوليو ، مجلد (١) ، جامعة عين شمس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس

١٣- حسن عمر المطري ، (٢٠٠٧). "واقع تقنيات التعليم الجامعي ومعايير الجودة في اليمن" ، المؤتمر العلمي التاسع عشر / تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة ٢٥ – ٢٦ يوليو ، المجلد (١) ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

١٤- حسين عباس حسين ، وغادة زكي محمد (٢٠٠٧)."تقويم أداء معلمي الصحة المهنية والإسعافات الأولية بقسم الكيمياء والفيزياء ، ومعلمي أساسيات الصحة العامة بالتعليم الثانوي الفني في ضوء بعض مؤشرات الجودة الشاملة للعمل الصحي المهني" ، المؤتمر العلمي التاسع عشر : تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة ، ٢٥ – ٢٦ يوليو ، جامعة عين شمس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد الثاني .

١٥- حنان عبد الرحيم الأحمدي ، (٢٠٠٠م): " التحسين المستمر للجودة : المفهوم وكيفية التطبيق في المنظمات الصحية" الإدارة العامة ، المجلد الأربعون العدد الثالث .

١٦- خالد الزامل، (٢٠٠٠). مفهوم الجودة الشاملة في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية دراسة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

١٧- راشد محمد راشد ، (٢٠٠٧). "معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم ، بالتعليم العام في ضوء أبعاد التعلم" ، المؤتمر العلمي التاسع عشر : تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة ، ٢٥ – ٢٦ يوليو ، جامعة عين شمس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد (٢) .

١٨- ربحي أبو سنينة ، (٢٠٠٤م) : " تقييم مؤسسات و برامج التعليم العالي في فلسطين الانتقال من سياسة التفتيش و الإذعان إلى سياسة التحسين و التطوير" ، دراسة علمية مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني ، جامعة القدس المفتوحة ، رام الله

١٩- رمضان رفعت سليمان ، (٢٠٠٧). "برنامج مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة" ، المؤتمر العلمي التاسع عشر : تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة ، ٢٥ – ٢٦ يوليو ، جامعة عين شمس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد الرابع

٢٠- سامي محمد نصار ، (٢٠٠٥)."قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة ، سلسلة آفاق تربوية متجددة" ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

٢١- سهيل رزق دياب ، (٢٠٠٦). "مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الفلسطيني"، مجلة الجودة ، الجامعة الإسلامية بغزة .

٢٢- صلاح الدين محمود علام ، (٢٠٠٣). "التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقويم المدارس" ، القاهرة : دار الكتاب العربي الطبعة الاولى، عمان، ، ص ٢٥ – ٢٧.

٢٣- عادل محمد عبد المنعم ، (١٩٩٨)، مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.

٢٤- عامر عبد الله الشهراني ، (٢٠٠٣). "الجودة في التعليم" ، صحيفة الوطن ، العدد ١٨١٤ ، السنة الخامسة ، المملكة العربية السعودية.

٢٥- عبد الرحمن أحمد صائغ ، وآخرون (١٩٩٦). ، تقويم العملية الأكاديمية بجامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية

٢٦- عبد اللطيف العارفة ، (٢٠٠٧). "معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام" ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، المجلد الرابع

٢٧- عائشة أحمد بشير،(٢٠٠٢م) :"معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي المهني لمؤسسات التعليم العالي الخاص في ضوء خبرات بعض الدول"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢٨- عدنان أحمد راشد الورثان ، (٢٠٠٧): مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم" دراسة ميدانية بمحافظة الأحساء، القاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) الجودة في التعليم العام

٢٩- عليان عبد الله الحولي،.(٢٠٠٤). "تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني"، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، في٣- ٥/ ٧/ ٢٠٠٤، رام الله جامعة القدس المفتوحة

٣٠- علي الديري واخرون،(١٩٩٣): مناهج التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق، دار الفرقان، ، اربد، ص ٢٠ – ٢١ .

٣١- علي اليافعي، رؤى مستقبلية في مناهجنا التربوية، دار الثقافة، الدوحة، ١٩٩٥،

٣٢- فايز مينا ، (٢٠٠٥). "معايير مقترحة لجودة التعليم الجامعي في مصر والعالم العربي" ، مقال علمي مقدم لمؤتمر تطوير أداء الجامعات في ضوء معايير الجودة ونظم الاعتماد ، ١٨ – ١٩ ديسمبر ، مركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس .

٣٣- فتحي حسانين محمد علي ، (٢٠٠٦). "تقويم المهارات التدريسية اللازمة لطلاب اللغة العربية بكليات التربية سلطنة عمان" ، مجلة دارسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ١١٠

٣٤- فتحي درويش محمد عبيشة ، (١٩٩٩). "الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري (دراسة تحليلية)" ، المؤتمر العلمي السنوي ، كلية التربية ، جامعة حلوان

٣٥- لمياء شعبان أبو زيد ، (٢٠٠٧): "مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائم وانعكاس ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بمنطقة القصيم" ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المؤتمر العلمي التاسع عشر ، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة ، جامعة عين شمس ، المجلد الرابع، ٢٥ – ٢٦ يوليو

٣٦- محمد أبو ملوح ، (٢٠٠١م) : " الجودة الشاملة في التعلم الصفي " ، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي ، غزة .

٣٧- محمد جمال الدين ، ومحمد رجب(٢٠٠٥) "المعايير وتقييم الأداء" ، ورقة عمل ، دورة تقييم الأداء لأعضاء الهيئة التعليمية بمدرسة التميز النموذجية ، العين .

٣٨- محمد حسنين عبده العجمي ، (٢٠٠٣). "متطلبات تحقيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية" ، مجلة الثقافة والتنمية ، السنة (٤) ، العدد (٧)

٣٩- محمد عبدالرزاق إبراهيم ، (١٩٩٩م) :" تطوير نظام تكوين معلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة " رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، بنها ، جامعة الزقازيق ، مصر .

٤٠- محمد عبدالرزاق إبراهيم ، (٢٠٠٣م) :" منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة " دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .

٤١- محمد علي نصر ، (٢٠٠٤)."رؤى مستقبلية لتطوير الأبعاد الغائبة في مناهج التربية العلمية بالوطن العربي" ، المؤتمر العلمي الثامن " الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي " ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الثاني ، ٢٥ – ٢٨ يوليو ، الإسماعيلية

٤٢- محمد نجيب أبو عظمة، (٢٠٠١م) بعنوان :" إدارة الجودة الكلية وإمكانية الإفادة منها في تطوير التعليم الجامعي في السعودية " بحث علمي منشورة ، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز العلوم التربوية ، المجلد ١٤ ، جامعة الملك عبدالعزيز ، جده

٤٣- محمد محمود الخثيلة ، (٢٠٠٧). "مهارات التدريس الوصفي"، الأردن : دار المسيرة

٤٤- محمود كامل حسن الناقة ، (٢٠٠٦). "معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية (طرق التدريس)" ، ندوة : نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة ، الخرطوم – السودان ٢٢ – ٢٥ إبريل ، تنظمها الهيئة الإسلامية للتعليم ورابطة العالم الإسلامي .

٤٥- مصطفى محمد كامل ، (٢٠٠٧) . "تصور مستقبلي لأدوار المعلم في ضوء التغيرات المتوقعة في المجتمع ومنظومة التعليم والمعايير القومية للتعليم" ، المؤتمر العلمي التاسع عشر : تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة ، ٢٥ – ٢٦ يوليو ، جامعة عين شمس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد الثالث

٤٦- منى حميد السبيعي ، (٢٠٠٧) "واقع العلاقات الإنسانية بين المشرف التربوي والطالب المعلم من وجهة نظر طلاب التربية العملية بجامعة أم القرى" ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (٣١) الجزء الرابع .

٤٧- مها عبد الباقي جويلي، (٢٠٠٢). المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية، التربية والتنمية، العدد (٢٣)، القاهرة، جامعة عين شمس.

٤٨- مؤمن عبد العزيز عبد الحميد ، (٢٠٠٣). "بعض معوقات الجودة في أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة أسيوط" ، مجلة الثقافة والتنمية ، السنة (٤) ، العدد (٧)

٤٩- ميادة محمد فوزي الباسل ، (٢٠٠١). "متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ISO 9000 برياض الأطفال ومدارس التعليم العام بمصر ، دراسة ميدانية" ، مجلة كلية التربية ، المنصورة ، العدد (٤٧) .

٥٠- نعمان الموسوي ، .(٢٠٠٣) ."تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ". المجلة التربوية . ع٦٧، مجلد ١٧، الكويت مجلس النشر العلمي

٥١- هند ماجد الخثيلة ، (٢٠٠٠). " المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود" ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مكة المكرمة ، العدد (٢) ، المجلد (١٢)

٥٢- هيئة الجودة التربوية(٢٠٠٥). "مراحل تطبيق الجودة ، المؤتمر الوطني الأول / السعي نحو الإتقان والتميز الواقع والطموح" ، المملكة العربية السعودية.

٥٣- يوسف أبو فارة، (٢٠٠٣م): " تقويم جودة الخدمات التعليمية لكليات الاقتصاد و العلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية "، دراسة لمؤتمر ضمان الجودة ، جامعة الزرقاء الأهلية

المراجع الأجنبية

54- Abdullah S. Al-Tobi. (2006). “A Suggested Integrative Model for Pedagogical Courses in Science Teacher Edu." The Educational Journal, Issue No. 79, June

55-Bashshur, M , (1992) : Quality Education as a Catalyist for national unity.A paper presented at the CIES Conference , Annapolis Mb , March ,March

56- Brennan, J. (1998). Quality Assurance in Higher Education ALegislative Review and Needs Analysis of Developments in Central and Eastern Europe: EC/Phare/ETF copyright.

57- Calpin-Davies, P., & Donnelly, A. (2006). Quality assurance of NHS funded healthcare education. Nurs Manag (Harrow), 13(6), 28-34

58- Campbell, C., & Rozsnyai, C. (2002). Quality Assurance and the Dvelopment of Course Programmes: Bucharest, UNESCO, CEPES Papers on Higher Education

59- Cheng, Y C ,(1997): School Educational Quality Conceptualization, Monitoring , and Enhancement , In sit ,P .K .Tam , P. Quality in Education : Insights from different perspectives . Hong Kong , Hong Kong , Educational Research Association.

60- Cizas, A. E. (1997). Quality assessment in smaller countries problems and Lithuanian approach. Higher Education Management. Global J. of Engng. Educ., 9(1), 43-48

61- Cooper, J. & et, al. . (1999). “Classroom Teaching Skills", (6th ed.) Houghton Miffin, U.S.

62- Cornisky, R.(2000). Applications of Total Quality Management in Education and Training. A paper published in Education And Arab World “ Challenges of Third Generations” Hand book. Emirates Center for Strategic Studies and Research. First edition. Abu dhabi.

63- David, B., & Harold, T. (2000). Quality in Higher Education (Vol6): Routledge, part of the Taylor & Francis Group.

64- Doherty, G , (Ed) (1994) : Developing Quality Systems in Education . London, Routledge

65- Elkhalich, F. Bell, R, Lederman, N. (1998). “The Nature of Science and Instructional Practice: Making the Unnatural Natural”, Science Education,Vol. 82, No 4.

66- Gail, B. (1998). “Changes in your classroom from the past .To the present to the future”, J.R.M.E, v.29, N.5.

67- Gibbs,G(1992): Improving the quality of student learning. Technical &Education Services Ltd, U.K.

68- John, K. (2000) “Standards in the classroom, how teachers and syudents negotiate learning”, Teachers college press, New york , copyright by teachers college , Colombia university.

69- Leslay, C. (2007). "Early Childhood Intervention- All Countries Involved in the Project", www, European – agency.org/eci/word

70- Lewis, R. G. and Smith, D.H. (1997). "Why Quality Improved in Higher Education? " International Journal, V. (1) N.(2)

71- Morgan, C., and Murgatroyd, S. (1994) :Total Quality Management in the Public Sector: International Perspective, 1st. Edition, Buckingham: Open University Press.

72- National Quality Assurance and Accreditation. (2004). The Quality Assurance and Accreditation Handbook: National Quality Assurance and Accreditation

73- Peters, R.S.(1969): Sociological comments on concepts of Quality In education In . C . E . Beeby (Ed) Qualitative Aspects of Educational Research , Vol.5, No.7

74- Poston Jr . William . (1997)"Comprehensive Study of Factors Impacting Perceived Quality in School Organizations : Findings from Research on Quality Assessment in Iowa school districts " Vol., 5 ,No.19

75- UK National Accreditation. (2004). Progrmme Specification Sport and Exercise.Unpublished manuscript

76- UNESCO International Institute For Educational planning : (2007): Planning :Paris Pp,149-167.