الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- مقدمة الدراسة وأهميتها .
- الدراسات السابقـــة .
- مشكلة الدراســـة .
- أهداف الدراســـة .
- حدود الدراســـة .
- مجتمع الدراســـة .
- منهـــج الدراســـة .
- مصطلحات الدراســة .
- مراحل الدراســـة .

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة وأهميتها

مع دخول الألفية الثالثة ، واجه التعليم في الوطن العربي جملة من التحديات المتشابكة كانت نتيجة للتحولات العالمية والتي ساهمت في ظهور ما يعرف باسم مجتمع ما بعد الحداثة Post-Modernity والذي تميز بالتغيرات المتسارعة في العلوم والتكنولوجيا ، والعولمة ، والمعلوماتية ، والكونية ، والاتصالات التي لم يسبق لها مثيل من قبل ، وانعكس ذلك بشكل أو بآخر على نظم التعليم ومؤسساته ، وتزايد الاهتمام بمفاهيم جديدة في التعليم مثل جودة التعليم ، عولمة التعليم Globalization of Education ، والتعليم مدى الحياة Life Long Education .. الخ ، ودفعت هذه التحديات الدول العربية إلى إعادة النظر في أهداف التربية بعامة ، وبرامج إعداد المعلمين وتأهيلهم بخاصة ، من خلال تشخيص الواقع والتخطيط للمستقبل ، عن طريق وضع معايير لتجويد عمليات إعداد المعلمين لمواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين بكل مستجداته [1] .

وإذا كانت التنمية البشرية وسيلتنا لإعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة ، فإن المعلمين هم المسؤولون عن خط الإنتاج الأول ، مسؤولون عن تعليم أجيال المستقبل ، مسؤولون عن تشكيل شخصياتهم ، وتزويدهم بالمعلومات والمهارات والقيم التي تمكنهم من التفاعل بوعي مع إفرازات العولمة وتداعياتها ، ومواجهة المشكلات المعاصرة والتعامل معها بعقل واعٍ متفتح ، وطالما أن المعلم هو أحد المدخلات الأساسية في منظومة العملية التعليمية ، فإن عمليات التجويد والتحسين المستمر لعمليات إعداده تعد مطلباً جوهرياً ، ليتلاءم التعليم بصورته الكيفية مع تحديات العصر ومستجداته [2] .

ولتحقيق ذلك يجب أن يُعد المعلم إعداداً شاملاً ليساير كل هذه التحديات ، ومن هنا زاد الاهتمام بتجويد عملية إعداد المعلم يوماً بعد يوم ، وأصبح ذلك من أهم الأولويات عند النظر في

١- حسين كامل بهاء الدين : **مفترق الطرق** ، (القاهرة: دار المعارف المصرية ، ٢٠٠٣)، ص ص٨٦ –٨٨.

٢- عبد العزيز عبد الله السنبل : **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين** ، (الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ٢٠٠٢) ، ص ص ١٢٦ – ١٣١ .

تحسين العملية التعليمية ، على اعتبار أن أي جهود تبذل في أي جانب من جوانب العملية التعليمية لا يمكن أن تؤدي إلى التقدم المنشود ، ما لم تبدأ بإعداد المعلم [١] .

من هنا برز الاهتمام العالمي والإقليمي والمحلي بجودة إعداد معلم المستقبل ، فعلى **المستوى العالمي** كان الاهتمام بالمعلم هو محور الإصلاح في الكثير من الدول والمنظمات المتخصصة ، حيث أكدت العديد من التقارير والمؤتمرات العالمية والندوات والورش على الاهتمام بجودة التعليم الجامعي وجودة إعداد المعلمين ومنها :

- تقرير مجموعة " هولمز " ١٩٨٧ الذي أشار إلى أن تطوير عناصر المنظومة التعليمية كالمناهج ، المواد التعليمية ، القاعات ، الإداريين ، لا يكفي لمعالجة تدني التعليم ، دون الاهتمام بإعداد المعلمين ، نظراً لدورهم الأساسي في العملية التعليمية [٢] .
- تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين ، والمرفوع إلى المنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) عام ١٩٩٦ ، الذي يحث على ضرورة التحديث والتطوير للمنظومة التربوية والتعليمية ، والتي يعد المعلم أحد عناصرها الأساسية [٣] .
- تقرير التعليم العالي في مجتمع تعلمي عام ١٩٩٦ م ، الذي أكد على ضرورة العناية بالطلاب المعلمين والدور الفعال لهم في عملية التعليم ، والاهتمام بالتغذية الراجعة والتقويم وطرائق التدريس مع التركيز على استخدام التكنولوجيا لدعم العملية التعليمية ، كما اقترح التقرير انشاء مؤسسة للتعليم والتدريس لأعضاء هيئة التدريس والمشرفين بمؤسسات التعليم العالي [٤] .

١- خديجة أحمد السيد، " تقويم برنامج الإعداد الأكاديمي لمعلمة الاقتصاد المنزلي بجامعة حلوان ووضع تصور لتطويره "، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية لمناهج وطرق التدريس :**إعداد المعلم التراكمات والتحديات** ، الذي عقد بالإسكندرية ١٥-١٨ يوليو ١٩٩٠ ، مجلد ٣، (القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٩٩٠) ، ص ١٠٧٩ م .

٢- مكتب التربية العربي لدول الخليج : **معلمو الغد** ، تقرير مجموعة هولمز ، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج ،(الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج)، ١٩٨٧ ، ص ٤١ .

٣- جاك ديلور وآخرون : **التعليم ذلك الكنز المكنون** ، تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين ، ترجمة حابر عبد الحميد حابر ، (القاهرة: دار النهضة العربي، ١٩٩٨)، ص ٣٦ .

4- Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education – NCIHE, Dearing Report, **Higher Education in the Learning Society**, First Published, (Great Britain: Crown Copy right, 1996), Report 10, 11.

- تقرير التنمية الإنسانية العربية ٢٠٠٣ م ، بإعطاء الأولوية لتطوير المعلمين بما يحقق تحسين جودة التعليم ، لما لها من أولوية ملحة في إطار العمل العربي من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع كماً وكيفاً ، وتحقيق متطلبات التنمية المستدامة والتعامل الإيجابي مع متغيرات العولمة [١].
- اهتمام المؤتمر العالمي حول التربية للجميع ، جومتيين تايلاند عام ١٩٩٠ ، بتدريب المعلم كميسر وليس كملقن وتدريبه على التعامل مع الثقافة بصورة متجددة واستخدام التكنولوجيا [٢].
- توصيات المؤتمر الدولي الثاني للتعليم التقني والمهني بإشراف منظمة اليونسكو عام ١٩٩٩ م ، من أجل الإعداد للتعليم في القرن الحادي والعشرين ، والذي أكد فيه المؤتمرون على أهمية الاهتمام بتحسين وتجويد عملية إعداد المعلمين ، وضرورة التنسيق بين مؤسسات الإعداد ووزارات التعليم لتحقيق العناية بكفايات المعلم والطالب في آن واحد [٣] .
- اتفاق المنتدى العالمي للتربية ، دكار ، السنغال ٢٠٠٠ م ، على دور المعلم الهام واتجاهاته نحو التسامح ، وسعيه إلى ارسائه كقيمة ، بالإضافة إلى اعتباره قدوة في هذا المجال ، لذا يجب إعداده لممارسة هذا الدور وربطه بالمواقف الحياتية [٤].
- تركز الاستراتيجية المتوسطة الأجل لليونسكو (٢٠٠٢ – ٢٠٠٧ م) على تحسين إعداد المعلمين وأوضاعهم ، ووضع مؤشرات تتعلق بسياسات إعداد المعلمين ، واستخدامها في عمليات الإعداد والتأهيل لهم [٥] .

أما على **المستوى الإقليمي** فقد كان الاهتمام بجودة إعداد المعلم محورها حيث :

- أوصت الأوراق في المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم ووزراء المعارف العرب عام ١٩٩٨ ،

١- برنامج الإمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والإجتماعي ، **تقرير التنمية الإنسانية العربية** ، (الأردن : المكتبة الوطنية ، ٢٠٠٣) ، ص ص ١٦٦-١٦٩ .

٢- نحوى يوسف جمال الدين ، " عولمة التعليم – دراسة تحليلية لمؤتمرات التعلم للجميع ، **مستقبل التربية العربية** ، المجلد السابع ، العدد ٢٣ ، أكتوبر ٢٠٠١ ، ص ص ٥٩-٦٢ .

٣- اليونسكو ، " التعليم والتدريب التقني والمهني : رؤية للقرن الحادي والعشرين " **المؤتمر الدولي الثاني للتعليم التقني والمهني** ، المنعقد في كوريا سيول ، أبريل ١٩٩٩ ، ص ١٠ .

٤- نحوى يوسف جمال الدين ، **مرجع سابق** ، ص ٥٥ .

٥- اليونسكو ، " مشروع الاستراتيجية المتوسطة الأجل لليونسكو " ، **مؤتمر اليونسكو العام – الدورة الحادية والثلاثين** ، المنعقدة في مقر اليونسكو بباريس ، في أكتوبر ٢٠٠١ ، باريس ، مطبعة اليونسكو ، القرار رقم (٣١ م / ١) .

بأهمية تحديد المشكلات التي تعترض جودة التعليم ، ومنها عمليات إعداد المعلم ، والعمل على مواجهتها بتحديد الرؤى المستقبلية لتجويد التعليم في الوطن العربي [١] .

- ودعى المؤتمر الفكري الثاني لوزراء التربية والتعليم العرب عام ٢٠٠٠ إلى ضرورة العناية بالمعلم إعداداً وتدريباً من أجل تعزيز مكانته وتغيير دوره من ناقل للمعرفة إلى منظم للنشاطات الطلابية ومدرب على أساليب التحصيل ووسائله [٢] .
- وعبر المؤتمر الخامس عشر " كليات التربية بين الحاضر والمستقبل " عام ٢٠٠٠ عن التوجه نحو تحقيق التكامل بين محتوى أنشطة التربية العملية ومتطلبات سوق العمل في ضوء المواصفات القومية لبرامج إعداد المعلم ، كما أوصى بإنشاء هيئة عليا للتربية العملية والتدريب الميداني لوضع السياسات العامة للإعداد الميداني ومتابعة جودة تنفيذها [٣] .
- وأشار مشروع " الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي " عام ٢٠٠٢ ، إلى الحاجة لرفع كفاءة القوة البشرية في التعليم العالي حيث أنها متغير مهم في معادلة الجودة والنوعية ، وأن الطالب هو محور العملية التعليمية وأمل المستقبل ، وأن المعلم هو العامل الحاسم في هذه العملية [٤] .
- وشدد مؤتمر " الجودة الشاملة للمعلم بالوطن العربي لألفية جديدة " عام ٢٠٠٣ ، على ضرورة تمهين عملية إعداد المعلم وفق معايير الجودة الشاملة ، وإعادة منح تراخيص مزاولة المهنة كل خمس سنوات [٥].
- وحرص المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب عام ٢٠٠٤ على ضرورة وضع استراتيجيات للتقويم لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم ، كما دعى إلى علاج أوجه القصور بإعداد المعلم ، على اعتبار انه هو العنصر الأكثر أهمية في تحسين التعليم

١- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، **التقرير الختامي للمؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب** ، المنعقد في طرابلس ، في الفترة من ٥-٦ ديسمبر ١٩٩٨ ، ص ص٧- ٨ .

٢- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، **توصيات المؤتمر الفكري الثاني لوزراء التربية العرب** ، المنعقد في دمشق ، خلال الفترة من ٢٩-٣٠ يولية ٢٠٠٠ .

٣- رابطة التربية الحديثة وكلية التربية جامعة طنطا ، **توصيات المؤتمر الخامس عشر للرابطة – كليات التربية الحاضر والمستقبل** ، المنعقد في جامعة طنطا ، خلال الفترة من ١٧-١٨ يوليو ٢٠٠٠ ،ص ص٢٥٩ – ٢٦٢.

٤- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – إدارة برامج التربية ، **مشروع الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي** ، (تونس ؛ المنظمة العربي للتربية والثقافة ، ٢٠٠٢) ، ص ص ٧٦ – ٨٠ .

٥- كلية التربية جامعة حلوان ، **توصيات المؤتمر العالمي السنوي الحادي عشر ، الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة** ، المنعقد في جامعة حلوان خلال الفترة من ١٢-١٣ مارس ٢٠٠٣ ، القاهرة ، جامعة حلوان ، ٢٠٠٣ ، ص ص ١٧٦ – ١٧٧ .

وتطوير نوعيته ، وضرورة توافـــق الإعـــداد مع المقاييس العالمية ، بالإضافة إلى منح رخص مزاولة المهنة للمعلمين لضمان جودة إعدادهم وممارستهم للمهنة [١] .

- كما أكد المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس " تكوين المعلم" عام ٢٠٠٤ ، على أهمية تطوير إعداد المعلم ، حيث أن أي تجديد أو تطوير تربوي ، ومهما بذل من جهد في تجويد العملية التعليمـــية ، يظل المعلـــم هو العامـــل الحاسم والحاكـــم في تفعيل محاولات تطوير العمليـــة التعليمـــية بمكونـــاتها [٢] .
- وجاء المؤتمر العربي الأول"استشراف مستقبل التعليم" عام ٢٠٠٤، ليحدد أن عمليات التغيير والتجديد لمواجهة تحديات العصر والاستجابة لمتطلباته لا يمكن أن تحدث بصورة تقليدية ، لذا يجب استشراف مستقبل التعليم العالي وتحقيق الإبداع في الفكر والمنهج والتطبيق في عمليات إعداد المعلم انسجاماً مع تداعيات العولمة وثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات[٣].
- وانبثق عن المؤتمر الخامس والعشرون للمنظمة العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية عام ٢٠٠٤ ، توصية خاصة بضرورة اعتماد اختبارات القبول لطلبة الكليات ، ومنها كليات التربية كمعيار للقبول ، بالإضافة إلى ضرورة تكثيف الحوارات مع وزارت التربية بالدول العربية بهدف تطوير أساليب التدريس المتبعة بالمدارس الثانوية ، ليتمكن الطالب من التأقلم مع الحياة الجامعية بشكل أفضل ، لذا وجب تطوير عمليات إعداد المعلم وفق هذه الاحتياجات [٤] .
- وسلط مؤتمر " النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني " عام٢٠٠٤ الضوء على الحاجة إلى تنسيق وتخطيط وتنفيذ مشروع نظام الجودة الشاملة في كليات التربية ، لضمان مستوى عالٍ

١- المنظمة العربي للتربية والثقافة والعلوم ، توصيات المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب ، **استراتيجيات التقويم لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم – مواصفات معيارية** ، المنعقد في وزارة التربية والتعليم ببيروت ، خلال الفترة من ١٥-١٨ مايو ٢٠٠٤ ، بيروت ، ص٣٩ .

٢- الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، **المؤتمر العلمي السادس عشر – تكوين المعلم** ، المنعقد في دار الضيافة – جامعة عين شمس ، خلال الفترة من ٢١-٢٢ يوليو ٢٠٠٤ ، القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ٢٠٠٤ ، ص ص ١-٢ .

٣- المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، **توصيات المؤتمر العربي الأول – استشراق مستقبل التعليم** ، المنعقد في شرم الشيخ – جمهورية مصر العربية، خلال الفترة من ١٢-١٧ أبريل٢٠٠٤ ، جمهورية مصر العربية ، ٢٠٠٤،ص ٧ .

٤- المنظمة العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل بالجامعات العربية ، **توصيات المؤتمر الخامس والعشرون للمنظمة العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل بالجامعات العربية** ، المنعقـــد في جامعة البحرين ، خلال الفترة من ٢٦-٢٩ أبريل ٢٠٠٤ ، مملكة البحرين ، المنظمة العـــربية للمسؤولـــين عن القبول والتسجـــيل ، ص ص ٩-١٢ .

لنوعية التعليم والتعلم وضمان وضبط نوعية الخدمات المقدمة في هذا المجال بالاستناد إلى أسس ومعايير علمية ومهنية شاملة للمجالات كافة [1] .

- وحدد مؤتمر " إدارة جودة وإعتماد التعليم العالي في الدول العربية " ، الملتقى الدولي الثالث للتربية والتعليم العالي والتدريب عام ٢٠٠٤ ، أن الإعداد الجيد للمعلمين يساهم في تحقيق أهداف النظام التعليمي ، ودعى المؤتمر إلى ضرورة تحسين الأداء وضبط جودة التعليم العالي بالانضمام إلى منظومات الإعتماد العالمية ، وإنشاء مؤسسات وطنية في هذا الخصوص ، على اعتبار أن اعتمادية كليات التربية تقود إلى تحسين الأداء وضبط جودة التعليم الجامعي ، وتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية التعلمية [2] .
- كما أوصت أوراق المؤتمر العربي الإقليمي " التعليم للجميع — الرؤية العربية للمستقبل " عام ٢٠٠٤ بأن التطبيق الصحيح لمفهوم التربية الميدانية يتطلب ألا يعتمد المعلم على طرق التدريس التقليدية ، بل يتعداها إلى استخدام الطرق الحديثة ، بالإضافة إلى ضرورة ممارسة قيم الديمقراطية مع طلابه من احترام الرأي والرأي الآخر ، وتوزيع الأدوار والاعتماد على الأنشطة ، ويتطلب توفير مثل هذه المهارات تجويد عملية إعداد المعلمين ، والتنسيق بين مؤسسات الإعداد ووزارات التربية والتعليم [3] .
- وركز أحد محاور مؤتمر التعليم : الواقع واستشراف المستقبل عام ٢٠٠٥ ، على أهمية تمهين مهنة التعليم لتصبح من المهن رفيعة المستوى التي تتمتع بالجودة المواكبة للتطور الحضاري [4].

١- برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية ، **مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني** ، المنعقد في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله ، في الفترة من ٣-٥ يوليو ٢٠٠٤ ، جامعة القدس المفتوحة ، رام الله ، ص ص ٥-٨ .

٢- وزارة التربية والتعليم والبحث العلمي بجمهورية مصر العربية ، **توصيات مؤتمر إدارة جودة واعتماد التعليم العالي في الدول العربية** ، الملتقى الدولي الثالث للتربية والتعليم العالي والتدريب ، المنعقد في فندق انتركونتيننتال سميراميس القاهرة ، في الفترة من ٢٤-٢٦ نوفمبر ٢٠٠٤ ، القاهرة ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ص ص ٢-٤ .

٣- وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية واليونسيف ، **المؤتمر العربي الإقليمي التعليم للجميع — الرؤية العربية للمستقبل** ، المنعقد بالقاهرة ، خلال الفترة من ١-٣ يونيو ٢٠٠٤ ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية ، ٢٠٠٤ ، ص ص ٢١-٢٢ .

٤- جامعة الكويت ، **مؤتمر التعليم الواقع واستشراف المستقبل** ، المنعقد في جامعة الكويت خلال الفترة من ١٦-١٧فبراير ٢٠٠٥ ، جامعة الكويت ، دولة الكويت ٢٠٠٥ ، ص٢١٣ .

- ودعت ورشة عمل " إعادة هيكلية برامج إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية " عام ٢٠٠٤ ، إلى تطوير وتجديد التربية العملية ضمن إعادة هيكلية إعداد المعلم بكليات التربية بجامعة صنعاء ، باعتبارها أكثر عناصر برامج الإعداد تأثيراً في الأداء التدريسي للطلبة المعلمين [١] .
- وحرصت ورشة عمل " تطوير أساليب ضبط الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بالجمهورية السورية " عام ٢٠٠٤ ، على التعامل بجدية مع معايير ضبط الجودة الشاملة في الجامعات والكليات بما يخدم المتعلمين ويسهل من نجاح المتعلمين في أداء المهام المكلفين بها [٢] .
- وأشارت ورشة عمل " مراقبة وتقويم جودة التعليم بدولة الكويت " عام ٢٠٠٤ ، بأن إدارة الجودة الشاملة تعد الوسيلة الفاعلة لمواجهة أي تحديات أو معوقات تعتري النهوض بعملية إعداد المعلمين لمهنة التعليم [٣] .

و لم تكن **مملكة البحرين** بمعزل عن هذه التطورات ، فلقد اهتمت بإعداد المعلم للقرن الحادي والعشرين ، ومن الدلائل على اهتمامها بجودة إعداد المعلم ورفع كفاءته ، ما جاء واضحاً وصريحاً في وثيقة التوجهات الأساسية لتطوير التعليم في المرحلة القادمة عام ١٩٩٥ ، حيث جاء بالوثيقة أن أحد التوجهات الأساسية لتطوير التعليم في المرحلة القادمة هو المعلم من حيث اختياره وإعداده وتدريبه وتنميته أكاديمياً ومهنياً ، مما يعني أن ثمة توجهاً لإدخال تغيرات جذرية على النظام التعليمي في مملكة البحرين ومنها عمليات إعداد المعلم سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة ، وتوفير متطلباتها ، من خلال مراجعة برامج إعداد المعلمين في ضوء ما أسفرت عنه هذه البرامج من مخرجات ، وما حصلت عليه وزارة التربية و التعليم بمملكة البحرين من تقارير حول أداء خريجي هذه البرامج ، ووضع تصورات عن مواصفات إعداد معلم المستقبل [٤] .

١- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجمهورية اليمنية ، **توصيات ورشة عمل إعادة هيكلية برامج إعداد المعلم بكليات التربية بجامعة صنعاء** ، المنعقدة في كلية التربية – صنعاء ، في الفترة من ١١-١٣ مايو٢٠٠٤ ، الجمهورية اليمنية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ٢٠٠٤ ، ص١٥ .

٢- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ووزارة التعليم العالي بالجمهورية السورية ، **ورشة عمل تطور أساليب ضبط الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي** ، المنعقدة في جامعة دمشق ، بالفترة من ٢٧-٣٠ ديسمبر ٢٠٠٤ ، الجمهورية السورية ، جامعة دمشق ، ٢٠٠٤ ، ص ٣ .

٣- مكتب التربية العربي لدول الخليج ، **ملخص ورشة عمل مراقبة وتقويم جودة التعليم ، المنعقدة بدولة الكويت** ، في الفترة من ٢١ – ٢٤ نوفمبر ، دولة الكويت ، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج ، ٢٠٠٤ ، ص ص ١٠-١٢ .

٤- وزارة التربية والتعليم : **وثيقة التوجهات الأساسية لتطوير التعليم في المرحلة القادمة** ، (البحرين: وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٥) ، ص ص ١٤-١٥ .

كما اهتمت جامعة البحرين بـــإعداد المعلم ورفع كفـــاءته ، واتخذ هذا الاهتمـــام صورا متعددة في شكل الإعداد أو المشاركة في المؤتمرات ، والندوات ، وحلقات دراسية خاصة بإعداد المعلم وتطويره [1] حيث :

- عقدت كلية التربية بجامعة البحرين مؤتمرها الأول عام ١٩٨٩ حول إعداد المعلم وتكوينه ، لتشخيص المشكلات ووضع آليات الإعداد .
- نظمت ندوة حول معلم الفصل عام ١٩٨٩ ضمن مشروع تطوير التعليم الابتدائي بدولة البحرين ، لتحديد المواصفات المطلوبة في معلم الفصل .
- شكلت الحلقة الدراسية حول التربية العملية لنظام معلم الفصل عام ١٩٩٠ وكيفـــية تطوير هذا النظام من خلال تحقيق التعاون والتكامل بين الجهات المسؤولة عن الإشراف التربوي .
- نظمت المؤتمر الثاني لكلية التربية عام ١٩٩١ م ، لمناقشة قضايا التعليم الجامعي وتحديات العصر ، وأثر ذلك على إعداد المعلم .
- شاركت الكلية في مؤتمر كليات التربية في الوطن العربي عام ١٩٩٣ ، لوضع رؤية جديدة لإعداد المعلم في عالم متغير ومتطور .

١- راجع في ذلك المؤتمرات التالية :

- المؤتمر الأول لكلية التربية ، جامعة البحرين ، البحرين ، ١٩٨٩ .
- ندوة معلم الفصل في مشروع تطوير التعليم الابتدائي في البحرين ، جامعة البحرين ، ١٩٨٩ .
- حلقة دراسية حول التربية العملية لنظام معلم الفصل ، جامعة البحرين ، البحرين ، ١٩٩٠ .
- مؤتمر كلية التربية بجامعة البحرين ، بعض قضايا التعليم الجامعي وتحديات العصر وأثر ذلك على إعداد المعلم ، ١٩٩١ .
- مؤتمر كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة ، ١٩٩٣ .
- المؤتمر الثالث لإعداد المعلم ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، ١٩٩٨ .
- التقرير الختامي لاجتماع عمداء كليات التربية ومسؤول تدريب المعلمين أثناء الخدمة - حول تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم للوفاء بمتطلبات الدور المتغير للمعلم في البلاد العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الدوحة ، ١٩٩٨ .
- ندوة التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر ، جامعة الإمارات العربية المتحـــدة ، الإمارات ، ١٩٩٨ .
- مؤتمر تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة ، تربية حلوان ، ١٩٩٩ .
- مؤتمر الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد ، جامعة أسيوط ، جمهورية مصر العربية ، ٢٠٠٠ .

- نظمت ندوة ممثلي التعليم العام والجامعي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج لتعزيز التعاون والتكامل بين التعليم العام والتعليم العالي عام ١٩٩٩ م [١] .
- عقدت المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية جامعة البحرين عام ٢٠٠٠ ، " التعليم الجامعي بين إنتاج المعرفة واستهلاكها (توجهات مستقبلية) " ، والدعوة الجادة إلى التفكير في نموذج معلم المستقبل القادر على انتاج المعرفة العلمية المعاصرة [٢] .
- وحديثاً نظمت المؤتمر التربوي الخامس جودة التعليم الجامعي عام ٢٠٠٥ م ، بهدف رفع مستوى جودة التعليم الجامعي ، والتعرف على الأسس والأنظمة والمعايير المتعلقة بجودة التعليم الجامعي وإعداد المعلم [٣] .

وإذا كان إعداد المعلم يتم داخل كليات التربية بإعتبارها المنظومة الكبرى لتكوين معلم المستقبل ، فإن التربية العملية كمنظومة فرعية من المنظومة الكبرى تلعب الدور الهام في هذا التكوين والإعداد ، باعتبارها البوتقة التي تصب فيها المعلومات والمهارات المكتسبة من مختلف المقررات التخصصية والتربوية والنفسية ، ومن خلالها يتاح للطالب المعلم تطوير مهاراته التدريسية والتعرف على المشكلات في واقعها الفعلي [٤] .

١- جامعة البحرين ومكتب التربية العربي لدول الخليج ، **التقرير الختامي وتوصيات ندوة ممثلي التعليم العام والجامعي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج لتعزيز التعاون والتكامل بين التعليم العام والتعليم العالي** ، في الفترة من١-٣ فبراير ١٩٩٩ ، دولة البحرين ، جامعة البحرين ، ١٩٩٩ ، ص ص١-١١ .

٢- جامعة البحرين ، كلية التربية ، **ملخصات أوراق عمل المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية بجامعة البحرين – التعليم الجامعي بين إنتاج المعرفة واستهلاكها – توجهات مستقبلية** ، المنعقد في جامعة البحرين ، في الفترة من ٦-٨ مارس ٢٠٠٠ ، دولة البحرين ، جامعة البحرين ، ٢٠٠٠ ، ص ص ٥-٣١ .

٣- جامعة البحرين ، كلية التربية ، **التقرير الختامي للمؤتمر التربوي الخامس جودة التعليم الجامعي** ، المنعقد بفندق الدبلومات ، خلال الفترة من ١١-١٣ أبريل ٢٠٠٥ ، مملكة البحرين ، ٢٠٠٥ ، ص ص ١-٢ .

٤- رفيقة سليم حمود، " تطوير برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، **تقرير مكتب اليونسكو الإقليمي للدول العربية في الخليج** ، الأردن: عمان ، ١٩٩٩ ، ص ٦ .

فعلى صعـــيد المستجدات التربوية العالمية في مجال الإعداد الميداني للطالب المعلم ، هناك من يرى أن رسالة كلـــيات التربية في الألفية الثالثة تنصب على تجويد الإعداد الميداني لفئات الطالب المعلم ، ويرى ضرورة الحد من طغيان النموذج الأكاديمي النظري على النموذج المهني الميداني عند تصميم المقررات الدراسية بكليات التربية[١] ، مما يستوجب إعادة التوازن بين الإعداد الأكاديمي والإعداد المهني من خلال تفعيل متطلبات النموذج المهني الذي ينظر إلى كليات التربية على أنها كليات مهنية تعادل مهنيتها كليات الطب [٢] . ففي دراسة مسحية قام بها المجلس القومي للشهادات الأكاديمية في بريطانيا تبين أن عدداً كبيراً من المعاهد التعليمية هناك يخصص نصف الوقت الكلي للتدريب بالمدارس [٣] ، ومن هنا نادى الخبراء والمسؤولون عن التربية في معظم دول العالم لعقد الاجتماعات في نهاية القرن العشرين ، لدراسة التحديات التي تواجه الإعداد الميداني لمعلم المستقبل ، ولذلك عقد مؤتمر باريس بإشراف منظمة اليونسكو عام ١٩٩٩ بهدف الإعداد للتعليم في القرن الحادي والعشرين ، حيث أكد المؤتمرون ضرورة الاهتمام بنظام الإعداد الميداني وأوصوا بتطويره والعناية بكفايات المعلم .

كما أوصى تقرير تقويم برامج إعداد المعلمين في دول الخليج العربي والصادر عن مكتب اليونسكو عام ١٩٩٩ بضرورة حسن اختيار المشرفين التربويين ، وأن تتوافر فيهم المؤهلات والخبرات اللازمة للقيام بمهمة الإشراف التربوي ، مع أهمية تدريبهم وتطوير مهاراتهم بشكل مستمر [٤] .

لذا أصبح تطوير نظام الإعداد الميداني للطالب المعلم في مملكة البحرين ضرورة يفرضها الاهتمام بجودة التعليم ، حيث أن عمليات الإعداد الميداني للطالب المعلم ينبغي أن تخضع دائماً لمفاهيم التطوير والتحسين المستمر لمقابلة احتياجات المستفيدين من هذا الإعداد في ضوء التحديات العالمية ، ويتم ذلك بتبني مفهوم الجودة والذي يعد أحد السمات الأساسية للعصر الحالي ، ومن ثم تأتي إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management لتوظف في الكثير من جوانب الحياة ، فيكـــاد لا توجد مؤسسة أو شركة إنتاجية أو خدماتية إلا وتستخدم هذا المفهوم وتطبقه على المنتج أو الخدمة التي تقدمها ، على اعتبار أن مفهوم الجودة يقترن برؤى المستفيدين وحكمهم وتوقعاتهم من المنتـــج

١-أنور عبود حميدوش ، " دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلم التعليم الابتدائي في كليات التربية بمصر في ضوء الاتجاهات المعاصرة " ، رسالة دكتوراه ، مقدمة إلى قسم أصول التربية ، معهد الدراسات والبحوث ، جامعة القاهرة ، ١٩٩٩ ، ص ص ٢٧٧-٢٣١ .

٢- أحمد المهدي عبد الحليـــم ، " كليات التربية والإبداع التربوي " ، **مؤتمر تطـــوير نظم إعداد المعـــلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثـــة** ، كلية التربيـــة – جامعة حـــلوان ، (القاهرة : كلية التربية، جامعـــة حلـــوان ، ١٩٩٩) ، ص٥.

3- Stones, E., "Student Practice Teaching ", **The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education**. (Oxford: Pergamon Press, 1989).

٤- رفيقة سليم حمود ، "تطوير برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان"، **مرجع سابق.**

أو الخدمة المقدمة [1] . وفي ذلك يذكر ديان بول : " أن العصر الحالي يوصف بعصر الجودة Quality ، ولا غرابة في ذلك ، فقد تشبع العصر بأحدث الاكتشافات والمخترعات العلمية ، كما وصلت التقنية ذروتها ، وتعددت مصادر المعلومات ووسائل الإعلام ، بل أصبح العالم متزلاً واحداً من حيث المعلومات وسرعة متابعتها ، وهذا الكم الهائل من المعلومات والتطوير التقني في كافة مناحي الحياة جعل أهمية التركيز على جودة المعلومة ، والمنتج والأداء ، والإنتاجية في العمل ضرورة تفرضها روح العصر " [2] .

ويرجع الفضل في تبني أسلوب إدارة الجودة الشاملة إلى اليابان ، حيث تم تطبيقه على المنشآت الصناعية هناك مع بداية القرن العشرين ، وبعد نجاح منقطع النظير انتشرت هذه الفكرة وحاولت العديد من الدول الغربية تطبيقها على منشآتها الصناعية ، وكانت الولايات المتحدة من أوائل الدول التي قامت بتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في مجالات عدة ، باعتبارها استراتيجية هامة لتوفير المنتجات والخدمات التي تشبع رغبات المستفيدين ، ووضع الإجراءات الهادفة إلى تلبية هذه الرغبات وبدون أخطاء ومن أول مرة من خلال التطوير والتحسين المستمرين ، ونظراً لهذا النجاح ، طُبقت إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي في التسعينيات من القرن الماضي [3] .

ولقد ترتب على ما سبق مسؤوليات وأدوار جديدة للقائمين على إعداد معلم المستقبل تتمثل في البحث المستمر عن الأساليب والطرق التي تهدف وتؤدي إلى تجويد نظام الإعداد ، وذلك بما تمليه الظروف العالمية والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية السريعة والمتلاحقة ، والتحديات المطلوبة للتنمية ، والتي استدعت دراسة وتحليل نظام إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management (T.Q.M) ، وذلك بهدف تقويمه كنظام مناسب يُعمل به لتجويد منظومة الإعداد الميداني لمعلم المستقبل ، ولقد نادت الكثير من المؤتمرات إلى ضرورة توظيف نظام إدارة الجودة الشاملة ؛ والمطبق بقطاع الصناعة والأعمال في مجال تطوير وتحسين

1- Taylor, A., and Hill, **Organizational Effectiveness and Improvement in Education,** Philadelphia, Open University Press, 1997, pp. 162-172.

٢- ديان بون ، ريك جريجر ، **الجودة في العمل دليلك الشخصي لتأسيس وتطبيق معايير الجودة الكلية** ، ترجمة سامي الفرس ، ناصر العديلي ، سلسلة آفاق الإدارة و الأعمال،(الرياض: دار آفاق الإبداع العالمية، ١٩٩٥)، ص٩ .

٣- عبد الرحمن أحمد هيجان ، منهج عملي لتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الكلية ، **الإدارة العامة** ، م ٣٤ ، ع ٣ ، ديسمبر ١٩٩٤ ، ص ٤٢٠ .

المنظومة التعليمية ، والتي يعد المعلم محورها الأساسي [1] .

فمن المزايا الرئيسية لمفهوم إدارة الجودة الشاملة في مجال إعداد المعلم ، أنها تطالب مؤسسات إعداد المعلم ، بتقديم خدمات تعليمية وتدريبية على أعلى مستوى من الجودة ، فهي تطالبهم باستقاء المعلومات وتجميعها ودراستها ، وإعداد الإحصائيات اللازمة بهدف التركيز على كل خطوة من خطوات عملية الإعداد ، ومعالجة الأخطاء والسلبيات قبل وقوعها ، مع أهمية التنمية الجماعية للقائمين على عمليات إعداد المعلمين ، والتي تساعد في تجويد عملية الإعداد واتخاذ القرارات الصـــائبة ، وإحداث التغيير في الاتجاه المطلوب ، كما تطالب الطالب المعلم بمشاركة أكبر في تسيير عملية الإعداد [2] .

وتأكيداً لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي بعامة ، وإعداد المعلم بخاصة ، نجد أن موضوع إدارة الجودة الشاملة في التعليم استحوذ على اهتمام العديد من الدراسات والبحوث ؛ لعلاج المشكلات المتعددة في هذه المؤسسات ، كما توضحه الدراسات السابقة .

الدراسات السابقة

تبين الأدبيات التي تناولت موضوع إدارة الجودة الشاملة ، أنها حظيت باهتمام الباحثين في التسعينيات من القرن العشرين ، إلا أنه من الملاحظ – حسب علم الباحث – ندرة الدراسات التي تناولت تطوير منظومة التربية العملية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة وإعداد مقياس لجودة الإعداد الميداني للمعلمين من منظور عصري .

وسوف نعرض هذه الدراسات ضمن مجالين تدور حولهما متغيرات الدراســـة وفقاً للتصنيـــف التالي :

١- راجع في ذلك المؤتمرات التالية :

- Alma Craft, "Quality Assurance In Higher Education" **Proceeding of an International Conference** , Hong Kong , 1991, the falmer press, London, 1992,p.17 .
- Gant Harman, "International Developments Assuring Quality in Higher Education". **International Conference,** Montreal Washington, 1994, p33.

٢- محمود عز الدين عبد الهادي ومحمد خلفان الراوي ، " إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بين النظرية والتطبيق " ورقة مقدمة لمؤتمر (**التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر**) الذي نظمته كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة في الفترة من ١٣-١٥ ديسمبر ١٩٩٨ ، (الإمارات: جامعة الإمارات العربية المتحدة ، ١٩٩٨) ،ص ٣ .

أ- الدراسات التي تناولت إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي .

ب- الدراسات التي تناولت تطوير منظومة التربية العملية بكليات التربية .

وسوف تعرض الدراسات في كل مجال حسب التسلسل التاريخي للدراسات العربية والأجنبية من حيث هدف الدراسة ، والإجراءات المستخدمة فيها ، وأهم النتائج التي توصلت إليها ، ثم يختم الباحث كل مجال بتعقيب عام عليه .

أ- الدراسات التي تناولت إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي :

تبرز هذه الدراسات الجوانب النظرية والتطبيقية في مجال إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وكليات التربية ، وسوف يتم تناول الدراسات المتعلقة بهذه الجوانب سواء بصورة مباشرة أم على أي جانب من جوانب إدارة الجودة الشاملة ، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات :

أولاً : الدراسات العربية :

١- إدارة الجودة الشاملة مدخل لتطوير التعليم الجامعي في مصر [١] :

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير التعليم الجامعي المصري باستخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة ، ولتحقيق ذلك استخدمت المنهج الوصفي التحليلي .

تضمنت الدراسة مدخل إدارة الجودة الشاملة من حيث تطوره التاريخي ومنطلقاته الفكرية والتقنيات والأدوات التي يعتمد عليها ، ثم عرضت نظم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، وتطرقت لبعض هذه النظم مثل المواصفة البريطانية (BS5750) ومفهوم توكيد الجودة الذي يستخدم في مؤسسات التعليم الجامعي في أوربا الغربية وأمريكا ، وإدارة الجودة الشاملة الذي يستخدم على نطاق واسع في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان .

توصلت الدراسة إلى تصور مقترح يحقق الجودة في التعليم الجامعي لتنمية الوعي الذاتي داخل الجامعات والكليات بثقافة الجودة وأهميتها ، يشمل على آليات لهذه الإدارة في الجامعة أو الكلية ، كما اقترحت الدراسة عدة ضمانات وإجراءات تسهم في تحقيق فعالية التنظيم الإداري المقترح ، منها إحداث تغيير في طبيعة النظام الإداري المقترح وخصائصه لتنمية ثقافة الجودة ، إحداث تغيير في النظام

١- سعاد بسيوني عبد النبي ، " إدارة الجودة الشاملة : مدخل لتطوير التعليم الجامعي " ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة عين شمس ، المجلد الثالث ، العدد ٢٠ ، ١٩٩٦ .

التقني الذي يضم الطلاب والمنهج والمقررات والجداول الدراسية والأقسام المختلفة ، وإحداث تغيير إداري من حيث هيكل التنظيم والسياسات وتقسيم المسؤولية وتحديد احتياجات العملاء ، ثم التحسين المستمر في كل من الأداء والعمليات ، واحترام البشر ، والتخطيط لبرامج الجودة ، وتوفير نظام فعال للمعلومات ، وتوفير برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والأخذ بمفهوم العمل الجماعي .

ويمكن الإفادة من هذه الدراسة عند وضع عناصر التصور المقترح لتطوير وتحسين التربية العملية بكلية التربية بجامعة البحرين .

٢- " الجودة الشاملة ومعوقاتها في التعليم الجامعي المصري " [١] :

هدفت الدراسة الحالية تحديد مفهوم الجودة الشاملة وكيفية الاستفادة منه في تطوير الأداء الجامعي المصري ليس على المستوى النظري فقط ، بل تحاول الدراسة استقراء الواقع الفعلي في التعليم الجامعي للوقوف على المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة الشاملة في الجامعات المصرية .

وتناولت الدراسة المفاهيم الإساسية للجودة وهي : الجودة الشاملة ، ضبط الجودة ، توكيد الجودة ، وإدارة الجودة ، وأشارت إلى مقتضيات الأخذ بنظام الجودة الشاملة في الجامعات المصرية ، ثم استعرضت معايير الجودة الشاملة ، وواقع التعليم الجامعي المصري ، وأخيراً حددت معوقات الجودة الشاملة في التعليم الجامعي من خلال استبيان طُبِقَ على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق .

أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها :

- يوجد اهتمام رسمي وجماهيري بإدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم العالي .
- ضرورة التعرف على معوقات الجودة في النظام الجامعي لضمان نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة .
- يوجد في النظام الجامعي المصري الكثير من معوقات الجودة الشاملة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات النظرية والعملية في تحديد وترتيب أهم معوقات إدارة الجودة الشاملة .

كما قدمت الدراسة العديد من التوصيات منها :

١- عبد المنعم عبد المنعم محمد نافع ، " الجودة الشاملة ومعوقاتها في التعليم الجامعي المصري — دراسة ميدانية " **مجلة كلية التربية ببنها** ، المجلد السابع ، العدد : ٢٥ ، أكتوبر ١٩٩٦ ، ص ص ٣٩٣ — ٤٥٤ .

- تكثيف البحث حول نظام إدارة الجودة الشاملة والنظم الشبيهه والتجارب العالمية ، لاستخلاص أهم مؤشرات التطبيق .
- بحث معوقات الجودة الشاملة في كل كلية على حده .
- اهتمام إدارة الجامعة بجوانب الأداء الفني ، ومعرفة المعوقات .
- إنشاء إدارة جديدة للجودة ضمن الهيكل الإداري للجامعة .

يمكن الإفادة من هذه الدراسة في إنشاء وحدة خاصة للجودة بالتصور المقترح لتطوير منظومة التربية العملية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة .

٣- " الجودة الشاملة في كليات وشعب رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية - تصور مقترح " [١] :

استهدفت الدراسة وضع تصور مقترح لتطوير نظام تكوين معلمات رياض الأطفال بمصر من خلال التعرف على واقع نظام التكوين بمصر ، والوقوف على أهم التحديات التي تواجهه وتحول دون فعاليته ، ومحاولة الوصول إلى معايير الجودة الشاملة والاستفادة منها في تطوير نظام التكوين .

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، وتناولت مفهوم الجودة الشاملة ، وفلسفة الجودة الشاملة ، ونظم الجودة ومنظومتها ومعاييرها ، ثم تعرضت لواقع مؤسسات تكوين معلمات رياض الأطفال وذلك للخروج بنموذج مقترح لاستخدام مدخل الجودة الشاملة في تطوير هذا النظام .

توصلت الدراسة في النهاية إلى إمكانية تطبيق مدخل الجودة الشاملة في تطوير نظام معلمة رياض الأطفال ، من خلال نموذج مقترح بشمل على الخطوات التالية :

- التمهيد للتجديد : من خلال تنمية الوعي بثقافة الجودة وإعادة هيكلة مؤسسات نظام التكوين .
- التخطيط للجودة : من خلال التخطيط لكل العناصر المرتبطة بالعملية التعليمية .
- التنفيذ : من خلال دوائر الجودة .
- المراقبة والمتابعة : من خلال التقويم الذاتي والتقويم الخارجي .

يمكن الإفادة من هذه الدراسة عند بناء معايير إدارة الجودة الشاملة في التربية العملية ، والتصور المقترح .

١- وضيئة محمد أبو سعده وأحلام رجب عبد الغفار ، " الجودة الشاملة في كليات وشعب رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية - تصور مقترح " ، **مجلة عالم التربية** ، ٢٠٠١ ، ص ص ١٣٣ - ٢١٩ .

٤- " تطوير كليات التربية بين معايير الاعتماد ومؤشرات الجودة " [١] :

هدفت الدراسة إلى طرح عدد من القضايا المرتبطة بتطوير كلية التربية بسلطنة عمان ، وإعادة هيكلتها لإعداد معلم يوائم الاحتياجات المستقبلية للارتقاء بمستواه العلمي والأكاديمي من خلال التأكيد على الجودة وتوفير شروط الاعتماد ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي .

تضمنت الدراسة مبررات التطوير ومؤشرات الجودة وعدد من المعايير المستقاه من المعايير الدولية في مجال إعداد المعلم .

خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها :

- انشاء هيئة قومية لتأكيد الجودة والاعتماد ، لمراجعة كليات التربية وتقويم أدائها في إعداد المعلم بصفة منظمة للاطمئنان على ضمان جودتها .
- زيادة البحوث العلمية في مجال إدارة الجودة الشاملة ، ودراسة النظم والتجارب العالمية التي تطبق الجودة الشاملة للاستفادة منها في تطوير كليات التربية وإعداد معلم يساير طبيعة العصر وسياقاته المختلفة .
- تعزيز العلاقة بين التعليم العام والتعليم الجامعي .

ويمكن الإفادة من هذه الدراسة عند تصميم المعايير بوضع آلية لتعزيز العلاقة بين وزارة التربية والتعليم وكلية التربية بجامعة البحرين .

٥- " نظام إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقه في مجال العمل التربوي بدول الخليج " : [٢]

سعت الدراسة إلى تحديد أهمية تحقيق الجودة في الميدان التربوي لدول الخليج العربي ، واتبعت المنهج الوصفي من خلال التالي :

- رصد تجارب دول الخليج العربي في تطبيق نظام الجودة في المجال التربوي .
- إمكانية تطبيق نظام الجودة (الأيزو ٩٠٠٠) في ميدان العمل التربوي .
- تحديد المشكلات التي تواجه تطبيق نظام الجودة في المجال التربوي .

١- محمود بن سلمان البندري ورشدي أحمد طعيمة ، **تطوير كليات التربية بين معايير الاعتماد ومؤشرات الجودة** ، (سلطنة عمان : وزارة التعليم العالي ، ٢٠٠٢) .

٢- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربية ، " نظام إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقه في العمل التربوي في دول الخليج العربي " ، **من بحوث مؤتمر الجودة** ، المنعقد في الكويت ، في مارس ٢٠٠٢ ، الكويت ، ٢٠٠٢ ، ص ص ١٥-٤١ .

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية والتي تعوق تطبيق نظام الجودة وهي :

- المركزية في إتخاذ القرارات التربوية .
- ضعف نظام المعلوماتية في المجال التربوي واعتماده على أساليب تقليدية .
- الحاجة إلى تمويل كافٍ لتطبيق نظام الجودة .
- الافتقار إلى كوادر لديها خبرة في مجال نظام الجودة ، مما يعني الحاجة إلى التدريب على النظام .

على الرغم من أن نظام الجودة (الأيزو ٩٠٠٠) لا يهتم بأمور مثل المشاركة والعمل الجماعي والموارد البشرية والحوافز والقيادة ، حيث أنه مرحلة أولية للوصول إلى منهجية إدارة الجودة الشاملة ، فإنه يمكن الإفادة من الدراسة في التركيز على نظام المعلومات عند وضع معايير إدارة الجودة الشاملة في منظومة التربية العملية .

٦- " جودة التعليم بين الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة " : [١]

حاولت الدراسة التعرف على إدارة الجودة الشاملة (TQM) والاعتماد الأكاديمي (Academic Accreditation) كأساليب تلجأ إليها المؤسسات الأكاديمية في ميدان التعليم التعالي لتحقيق جودة التعليم فيها .

وتناولت الدراسة مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم بالاستناد إلى مبادئ ديمنج Deming ، والمؤسسة البريطانية للمعايير في مجال التربية والتعليم والتي تزكز على المحاور التالية :

- تهيئة متطلبات الجودة في التعليم الجامعي .
- متابعة عمليات التعليم والتعلم وتطويرها .
- تطوير القوى البشرية .
- اتخاذ القرار وخدمة المجتمع .

كما استعرضت الدراسة مبادئ الاعتماد الأكاديمي ، وهي :

- تطوير أهداف ومخرجات تعليمية واضحة وقوية تستند إلى معايير المنظمات المهنية .
- توظيف طرائق التدريس الحديثة والتي تقترب من المدرسة البنائية والتي تؤكد على مساعدة الطالب على تعلم المفاهيم والمبادئ والحقائق بنفسه ويقوم المعلم بدور الموجه .
- تقويم الأداء حيث يتم إصدار الحكم بناء على المعايير والمستويات المحددة . واعتمدت الدراسة في ذلك على معايير المجلس القومي (NCATE) حيث تنقسم المعايير إلى قسمين :

١- نعمان الموسوي ، " جودة التعليم الجامعي بين الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة " ، **النشرة الاخبارية لجامعة البحرين** ، العدد ١١٢ ، مارس / أبريل ٢٠٠٣ ، ص ص ٢٦-٢٩ .

القسم الأول : أداء المرشـــــح : المعيار (١) ويشتمل على معارف الطالب ومهاراته واتجاهاته .

المعيار (٢) ويشتمل على نظام التقويم وحدة التقويم بالكلية .

القسم الثاني : امكانيات الكلية : المعيار (٣) التربية العملية .

المعيار (٤) التنوع في البرامج والمناهج .

المعيار (٥) مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأداؤهم وتطورهم .

المعيار (٦) الموارد المالية والاستقلالية .

وأشارت الدراســة إلى إجــراءات الاعتمــاد الأكاديمــي وخطــواته حســب منظمــة (NCATE) وخلصت الدراسة إلى إمكانية تطبيق مبادئ الاعتمادية في كلية التربية بجامعة البحرين بشرط توفير متطلبات الاعتماد الأكاديمي المذكورة .

يمكن الافادة من هذه الدراسة في التأكيد على توافر تقويم خارجي لقياس جودة الإعداد وتحديد معايير إدارة الجودة الشاملة .

٧- " تطوير أداة لقياس الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ": [١]

حاولت الدراسة تطوير أدة موضوعية لقياس درجة استفاء مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ، واستخدمت المنهج الوصفي بركنيه الكمي والكيفي ، وتناولت الدراسة خطوات إعداد مقياس إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي كالتالي :

- تحديد معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (الأيزو ٩٠٠٢) ، وتم دمج بنودها في أربعة محاور رئيسية هي : (تهيئة متطلبات الجودة في التعليم العالي ، متابعة عمليات التعليم والتعلم وتطويرها ، تطوير القوى البشرية ، اتخاذ القرار وخدمة المجتمع).
- صياغة فقرات المقياس .
- تطبيق المقياس في صورته النهائية على أفراد عينة البحث وعددهم (٦٠) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة البحرين .
- استخراج دلالات صدق المقياس وثباته .

١- نعمان محمد صالح الموسوي ، " تطوير أداة للجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي " ، **المجلة التربوية – مجلس النشر العلمي جامعة الكويت** ، المجلد السابع عشر ، العدد ٦٧ ، يونيو ٢٠٠٣ ، ص ص ٨٩ – ١١٨ .

وخلصت الدراسة إلى أن المقياس :

- يحدد مواطن القوة و الضعف في أداء مؤسسات التعليم العالي وإتخاذ قرارات التطوير .
- يعكس مجالات إدارة الجودة الشاملة ، كما أنه سهل التطبيق .

كما أوصت الدراسة بتطبيق مؤسسات التعليم العالي في دول الخليج والدول العربية للمقياس ، والاستفادة منه في تجويد أدائها وتحسين مخرجات التعليم فيها ، واتخاذ القرارات الأكاديمية والمهنية المناسبة لتحقيق الجودة بالتعليم العالي .

يمكن الإفادة من الدراسة في التأكيد على توافر تقويم ذاتي داخلي لجودة منظومة التربية العملية من خلال توفير أداة لقياس الجودة بها .

٨- " التصور المستقبلي لتطوير أقسام وبرامج إعداد المعلمين في كليات التربية بجامعة صنعاء " : [1]

حاولت الدراسة الوصول إلى تصور مستقبلي لتطوير كليات التربية بجامعة صنعاء ، وتناولت المحاور التالية :

- تشخيص الوضع والظروف المحيطة لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية بجامعة صنعاء .
- التعرف على تجارب بعض الدول في مجال تطوير برامج إعداد المعلمين .
- تحديد حاجات سوق العمل ممثلاً في وزارة التربية والتعليم .

خلصت الدراسة إلى تصور مقترح لتطوير كليات وأقسام كليات التربية يقوم على تطوير :

البعد التنظيمي : إعادة الهيكلة للكلية ، والرؤية والرسالة ، تنظم العمادة والأقسام والبرامج .

البعد التربوي : تطوير المناهج من حيث الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس ، وتكنولوجيا التعليم والأنشطة والتقويم .

البعد النظامي : السياسات والقواعد والشروط والإجراءات اللازمة والتي ترتبط بالقبول ومتطلبات التخرج ، وشروط اجتياز التربية العملية .

بعد المتطلبات اللازمة للتطوير : المتطلبات المادية – التشريعية – البشرية .

يمكن الافادة من هذه الدراسة في تحديد أبعاد التطوير لمنظومة التربية العملية ، وتمثيل هذه الأبعاد في التصور المقترح .

١- بدر سعيد الأغبري ، تشخيص لأوضاع إعداد المعلم في كليات التربية ، **من بحوث ورشة عمل حول إعادة هيكلية برامج إعداد المعلم في كليات التربية** ، المنعقدة في جامعة صنعاء ، في الفترة من ١١ – ١٣ مايو ٢٠٠٤ ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ٢٠٠٤ ، ص ص ١-٩ .

٩- " ترسيخ الثقافة الموجهة للجودة في السلوك المنظمي بجامعة الأقصى " [١] :

سعت الدراسة إلى تحديد مدى انتشار الثقافة الموجهة للجودة في السلوك المنظمي بجامعة الأقصى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة ، اعتمدت الدراسة في تحقيق أهدافها على المنهج الوصفي التحليلي .

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس والطلبة بجامعة الأقصى وعددهم (٢٢٠) محاضر و (٩٤٥٩) طالب وطالبة موزعين على (٤) كليات هم : (كلية التربية – كلية الأداب والعلوم الإنسانية – كلية العلوم الطبيعية والتطبيقية – كلية الفنون والإعلام) ، وقد اختار الباحث عينة عشوائية بسيطة بنسبة ٧% من مجتمع الطلبة وقدرها (٦٦٠) طالباً ، وبنسبة ٣٥% من مجتمع أعضاء هيئة التدريس وقدرها (٧٨) محاضراً ، واستخدام الباحث استبانة لقياس الثقافة الموجهة نحو الجودة ، لها ثلاثة أبعاد :

الأول : دعم الابتكار .

الثاني : دعم رضا المستفيد .

الثالث: دعم الشعور بالانتماء .

وكشفت النتائج أن انتشار ثقافة الجودة كان محدوداً في سلوك الإدارة الجامعية ، ومتوسطاً في سلوك المحاضرين والطلبة ، وفي ضوء هذه النتائج اقترحت الدراسة :

- تطوير رؤية واستراتيجية للجودة الجامعية .
- تبني فلسفة وأخلاقيات واضحة لإدارة الجودة .
- تفعيل التعلم الذاتي وإثارة التفكير التحليلي والابتكار عند الطلبة .
- فتح قنوات الاتصال بين الطلبة والمعلمين على أسس الإحترام والعدل والفروق الفردية .

يمكن الافادة من هذه الدراسة في تضمين معايير إدارة الجودة الشاملة في التربية العملية على أدوات وآليات لنشر ثقافة الجودة في منظومتها .

١- رائد حسين الحجار ، " ترسيخ الثقافة الموجهة للجودة في السلوك المنظمي بجامعة الأقصى" ، **من بحوث المؤتمر التربوي الخامس – جودة التعليم الجامعي** ، كلية التربية ، جامعة البحرين ، في الفترة من ١١-١٣ أبريل ٢٠٠٥ ، ص ص ٢٧٥ – ٢٩٨ .

١٠ – " مقياس وطني لجودة كليات التربية من منظور عصري " : [١]

هدفت الدراسة إلى وضع معايير لقياس الأداء التربوي لكليات التربية من منظور عصري للحكم على مدى تحقق الجودة بها ، وترجمة احتياجات كليات التربية إلى خصائص قابلة للقياس .

استخدمت الدراسة منهج البحث الينومينولوجي حيث أنه يعالج مشكلات الربط بين التحليلات السيولوجية التربوية لواقع الحياة اليومية في كليات التربية ، والبنى الاجتماعية في المجتمع بالاضافة إلى استخدام الدراسة للمنهج الوصفي التحليلي حيث أنه أكثر مناسبة في بناء المقياس .

ولقد كان السؤال المحوري لهذه الدراسة هو : هل يمكن قياس جودة كليات لتربية ؟

وتناولت الدراسة المحاور التالية : ما هية الجودة ، ما هية كليات التربية ، مؤشرات جودة كليات التربية ، الأداء والمعيار .

كما قامت الدراسة بناء مقياس عصري يتكون من ستة محاور كل محور يتناول مجموعة بنود ، وكانت المحاور الأساسية تدور حول : الطلاب ، أعضاء هيئة التدريس ، البحث العلمي والتربوي ، البرامج ، جودة العمل بكليات التربية ، الامكانات المادية . وتم بناء المقياس في ضوء : معايير الجودة في مجال الصناعة ، والدراسات والبحوث ، والمقابلات مع المتخصصين في المجال التربوي وخبرة الباحث .

خلصت الدراسة إلى أن العائد من المقياس الوطني لجودة كليات التربية يحقق التالي :

- يعزز وينمي ثقافة الاتقان أو الجودة.
- يحدد القيمة التربوية والتعليمية للطالب .
- مقارنة كليات التربية بنفسها في الماضي أو بمثيلاتها في القرن الحادي والعشرين .
- يساعد على أن يعمل الجميع (أعضاء هيئة التدريس والطلاب) لتحقيق أهداف كلية التربية.

يمكن الافادة من الدراسة في التعرف على تقنيات بناء المعايير ، والتعرف على بعض محاور أبعاد إعداد المعلم .

١- أميل فهمي حنا شنودة ، " مقياس وطني لجودة كليات التربية من منظور عصري " ، **من بحوث المؤتمر الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة القاهرة – بني سويف، الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية** ، المنعقد في مركز المؤتمرات ببني سويف ، في الفترة من ٢٩-٣٠ يناير ٢٠٠٥ ، جامعة القاهرة – بني سويف ، ٢٠٠٥ ، ص ص ١-٢٦ .

١١ – " إدارة الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في كليات جامعة التحدي بليبيا " : [١]

هدفت الدراسة إلى تحقيق سلسلة من الأهداف العلمية والعملية وهي إلقاء الضوء على مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ، وتحديد المجالات التي يمكن من خلالها تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة التحدي ، وتقييم فرص تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكليات الجامعة ، ومن ثم الخروج بتوصيات ومقترحات لعلاج المعوقات والمشكلات التي تواجه هذه الكليات ، واستخدمت في ذلك المنهج الوصفي التحليلي .

تطلب تحقيق أهداف الدراسة الإجابة على السؤال التالي : ما درجة امكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة التحدي من وجهة نظر العاملين بها ؟

وللإجابة على سؤال الدراسة ، تم بناء استبانه موزعة بالتساوي على خمس محاور هي : (جودة الإدارة الجامعية – جودة التشريع واللوائح الجامعية – جودة التركيز على العميل الخارجي –جودة التقييم والوقاية – جودة التحسين المستمر) ، وتم تطبيقها على (٣٨) إدارياً و (٨٠) من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة .

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

- ممارسة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس سلوكيات ومفاهيم إدارة الجودة الشاملة بدرجة محدودة جداً .
- عدم ملاءمة مجالات الجودة للتطبيق بكليات جامعة التحدي كنتيجة لأوجه القصور التي تقف أمام التطبيق .

أوصت الدراسة بضرورة دعم الإدارة العليا للجامعة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلياتها .

يمكن الافادة من هذه الدراسة عند تصميم معايير إدارة الجودة الشاملة بالتربية العملية ، والتعرف على معوقات التطبيق وطرق علاجها بالتأكيد علىإقتناع إدارة التربية العملية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة بمنظومتها ، كما تفيد في ضرورة التهيئة لقبول العاملين بالتربية العملية بإدارة الجودة الشاملة .

١- قاسم نايف علوان ، " إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات جامعة التحدي بليبيا " ، **من بحوث المؤتمر الخامس – جودة التعليم الجامعي** ، جامعة البحرين ، في الفترة من ١١-١٣ أبريل ٢٠٠٥ ، المنامة ، جامعة البحرين ، ٢٠٠٥ ، ص ص ٥٧٥ – ٥٩٥ .

ثانياً : الدراسات الأجنبية :

١- " إدارة الجودة الشاملة بالتعليم العالي : تقويم نقدي " [1] :

هدفت الدراسة إلى تقويم متكامل وواضح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي . ولقد أجريت هذه الدراسة على (٢٢) مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي في أمريكا ، باستخدام المنهج الوصفي ، ومن خلال استطلاع رأي هذه المؤسسات ، حدد المستجيبون المزايا الأساسية لفلسفة إدارة الجودة الشاملة وهي :

المشاركة المتعاظمة للناس ، الأذن الصاغية من قبل الإداريين للزبائن ، تحسين المناخ والاتجاهات ، احترام القرارت المتخذة في ضوء المعلومات المتوفرة ، كسر الحواجز في الحرم الجامعي ، وتحسين الاتصال بين مرافق الجامعة ، والمزيد من تسليط الضوء على رسالة المؤسسة التعليمية ، غير أن سايمور وجد مجموعة من الإحباطات والمشكلات المتصلة بإدارة الجودة الشاملة ، ومنها متطلبات الوقت ، وانعدام الالتزامات الواضحة لدى الإدارة ، رفض التغيير من قبل البعض ، والصعوبات المرتبطة : بقبول فلسفة الجودة ، وبناء فرق العمل الفاعلة ، وسرعة الحصول على النتائج الملموسة .

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- حوالي ٥٠%من مؤسسات التعليم العالي الحكومية تطبق بصورة جزئية إدارة الجودة الشاملة.
- أن مؤسسات التعليم العالي سواء أكانت حكومية أم غير حكومية تركز على تطبيق مضامين إدارة الجودة الشاملة في بعض الأقسام دون غيرها كمكتب القبول والتسجيل ، شئون الطلبة . حيث انه يمكن التطبيق الجزئي ثم التوسع في التطبيق فيما بعد .
- اعتمدت خطط التنفيذ لتطبيق إدارة الجودة الشاملة على حجم المؤسسة وثقافتها التنظيمية ومدى دعم الإدارة العليا لتطبيق المدخل الجديد .
- يتوقف نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي على مدى دمج جهود التطوير والتحسين للجودة والتخطيط الاستراتيجي ضمن إطار مفهوم النظم .

يمكن الإفادة من هذه الدراسة في تطوير التربية العملية من خلال مدخل النظم ، وأنه بالإمكان التطوير لإحدى المنظومات الفرعية كبداية لتطوير المنظومة الكلية .

1- Symour D.T., & coollett, c., Total Quality Management in Higher Education: A critical assessment, **Goal / Qpc Application Report**, Methuen, Massachuetts, 1991, p.p. 1-28.

٢- " التحدي لنجاح إدارة الجودة الشاملة في معاهد التعليم العالي " : [١]

هدفت الدراسة معرفة التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية التي تطبق مدخل إدارة الجودة الشاملة ولقد أجريت الدراسة على ٤٩٥ مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي بأمريكا التي تطبق إدارة الجودة الشاملة واستخدمت المنهج الوصفي ، وحاولت استقصاء الصعوبات والتحديات التي تواجه هذا التطبيق من خلال استبيان معد لهذا الغرض .

توصلت الدراسة إلى التحديات التالية والتي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي :

- تغير الثقافة التنظيمية يحتاج إلى وقت كبير (يتجاوز ست سنوات) .
- دعم ومساندة القيادة العليا للجامعة ، وقدرتها على نشر ثقافة الجودة بين العاملين .
- قناعة الكلية والعاملين بها يحدد مدى النجاح في التطبيق لإدارة الجودة الشاملة .
- التوقيت المناسب للتطبيق ، والتوقيت المناسب لترسيخ ثقافة الجودة ، والتوقيت المناسب عند انتظار نتائج التطبيق لإدارة الجودة الشاملة .
- التدريب المناسب والمستمر لجميع العاملين .

يمكن الإفادة من هذه الدراسة في وضع خطوات متدرجة عند تصميم التصور المقترح لتطوير منظومة التربية العملية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة لتلافي مشكلات ومعوقات التطبيق .

٣- " التحرك نحو مناخ الجودة في جامعة قبرص " [٢] :

سعت الدراسة إلى معرفة مدى إدراك العاملين (هيئة تدريسية وهيئة إدارية) للمناخ السائد في جامعة قبرص ، واعتمدت الدراسة لتحقيق هذا الهدف على تصنيف ليكرت وهو : (المناخ المتسلط المستغل ، المناخ المتسط العادل ، المناخ الاستشاري ، مناخ الإدارة الجماعية).

كشفت الدراسة أن مناخ جامعة قبرص هو مزيج بين مناخي التسلط العادل والمناخ الاستشاري ، وأن هناك فروق دالة بين وجهة نظر الهيئة الإدارية والتدريسية ، لصالح الهيئة الإدارية في مجالات : التأثير الرسمي والتعاون والبنية التنظيمية والتركيز على الطلبة ، أما في مجالي الاتصال والرضا الوظيفي فقد كانت الفروق لصالح الهيئة التدريسية . وكانت هناك فروق دالة ترجع للخبرة الأطول .

1- Horine, and Hailey, W.,"Challenge to Successful Quality Management in Higher Education Institution ", **Innovative Higher Education**, Vol.20, No.1, 1995, p.p.7-17.
2- Petros, Pashiardis, "Moving towards a Quality Climate at University of Cyprus ", **The International Journal of Educational Management**, Vol.12, No.1, 1998, p.p.14-23.

أوصت الدراسة بضرورة نشر المعلومات في المؤسسة والاهتمام بالتفاعل بين القيادة والعاملين والاستخدام الأفضل لطرق حل المشكلات عبر المجموعات .

يمكن الإفـــادة من هذه الدراســـة عند تصمـــيم معايير إدارة الجودة الشاملـــة في التربية العملية في جانب توفير بيئة عمل معنوية ومادية وأهمية نشـــر المعلومات داخـــل منظومة التربية العملـــية وخارجها .

٤- " تحليل برامج إدارة الجودة الشاملة بالجامعة : العمليات ونتائجها " [١]

حاولت الدراسة صياغة نموذج لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأمريكية ، ولقد أجريت الدراسة على عينة من هذه الجامعات بولاية بوسطن لاختبار قدرة نموذج الأبعـــاد السبـــعة (7s) في تطبيق إدارة الجودة الشاملة من خلال منظور شامل .

توصلت الدراسة إلى أنه يمكن تخطيط وتنفيذ إدارة الجودة الشاملة بنجاح وفاعلية بالجامعة باستخدام نموذج الابعاد السبعة ، حيث أنه يمكن الجامعة من التركيز على صياغة العناصر السبعة في إطار استراتيجية تحقق التطبيق الناجح لإدارة الجودة الشاملة ، وتوصلت الدراسة إلى نموذج الأبعاد السبعة ومتطلباته كالتالي :

البعد الأول : الاستراتيجية ، ويتطلب هذا البعد التركيز على الزبون ومعرفة حاجاته ورغباته والسعي لإرضائه مع الاهتمام بالبيانات والتخطيط .

البعد الثاني : الهيكل التنظيمي ، ويتطلب التركيز على العمليات وعدم التركيز على الهيكل الوظيفي ، مع ضرورة إزالة الحواجز التنظيمية ، وفتح المجال للمشاركة من قبل جميع الأقسام .

البعد الثالث : التنظيم ، ويتطلب ذلك وضع مجموعة من المقاييس المالية ومقاييس الرضا.. ألخ .

البعد الرابع : نمط الإدارة ، ويتطـــلب التخفيـــف من المركزية والاهتمام بالروح المعنـــوية ، وتفويض السلطات .

البعد الخامس : طاقم العمل ، ويتطلب التطوير المستمر للعاملين ، ودعم المكافآت المرتبطة بالأهداف.

البعد السادس : المهارات ، ويتطلب توافر مهارات حل المشكلات ، والعمل الفريقي ، والتركيز على الزبون وحاجاته .

البعد السابع : القيـــم المشتركة ، ويتطلب السعى لبناء قيم الإلتزام برضا الزبون ، والديمقراطية ، والمشاركة في القرارات ، والإدارة المستندة عل الحقائق .

1- Soisson, A., "An Analysis of a University TQM Program from Process, content, and Results Perspectives", **Dissertation submitted for the degree of doctor of education**, School of Education, Boston University, 2000.

يمكن الافـــادة من هذه الدراســـة في تحديد متطلـــبات ومستلزمـــات إدارة الجودة الشاملـــة في التربـــية العملـــية .

٥- " الرضا عن الجامعة من قبل الطلاب بجامعة بويز الأمريكية " [١] :

استهدفت الدراسة قياس رضا (المستفيدين) الطلاب عن جامعتهم ، ومقارنة مستوى الرضا بين الطلاب ذوي الأعمار التي تصل حتى ٢٤ عاماً (التقليديين) والطلاب ذوي الأعمار من ٢٥ عاماً فما فوق (غير التقليديين) في جامعة بويز الأمريكية ، واستخدمت المنهج الوصفي واستبانة تألفت من٣٠ بنداً لاستقصاء آراء ٤٣٣ طالباً وطالبة بكليات الجامعة وكانت محاورها حول جودة التعليم والمدرسين .

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية المتعلقة برضا الطلاب عن جامعتهم وهي :

- وجـــود فروق ذات دلالة إحصائيـــة عن مستوى الثقـــة ٩٩% بين الطلاب التقليـــديين وغـــير التقليديـــين .
- أن الطلاب غير التقليديين أعطوا قيمة أكبر لجودة التعليم .
- أن الطلاب غير التقليديين كان لديهم تقدير أكبر لجهود المدرسين التعلمية .

أوصت الدراسة بأنه يجب على الجامعة أن تكون على علم بفروقات كهذه كي تستطيع تحسين مستوى رضا طلابها عنها .

يمكن الإفادة من هذه الدراسة في تضمين معايير إدارة الجودة الشاملة في التربية العملية لمقاييس تقيس رضا المستفيدين ، وأهمهم الطالب المعلم .

٦- " مشاركة الطلاب في تقويم جودة التعليم العالي في بلدان شمال أوربا " : [٢]

سعت الدراسة إلى التعرف على الخبرات والمعلومات حول مشاركة الطلاب في جوةد التعليم العالي في خمسة من بلدان أوربا الشمالية (الدنمارك – فلندا – ايسلندا – النرويج – السويد) ، والتعرف على التجارب الناجحة في هذا المجال وتحديد مشكلات تأمين جودة التعليم العالي .

حللت الدراسة التقارير الوطنية الصادرة عن كل وحدة من وكالات الاعتماد وتأمين الجودة للتعليم العالي في هذه الدول ، وعرضت حقوق الطلاب في المشاركة في تقويم التعليم العالي من الجوانب التالية :

1- Landrum, R. Eric, Hood , Je T'aime and Mcadams , Jerry , Satisfaction With College by Traditional and Nontraditional College Students, **Boise Stat University , In Psychological Reports** , Oklahoma, 2001,p.p.740-746.

1- Froestad, W., Bakken p., "Student Involvement in Quality Assessments of Higher Education in the Nordic Countries, **Nordic Quality Assurance Network in Higher Education,** Helsinki, 2004.

- مشاركة الطلاب في التخطيط لعملية التقويم .
- مشاركة الطلاب في عملية التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي .
- مشاركة الطلاب في المجالس الوطنية واللجان الخارجية لتقويم جودة التعليم الجامعي .
- مشاركة الطلاب في أثناء الزيارات الميدانية للجان التقويم الخارجية .
- مشاركة الطلاب في عمليات المتابعة .

وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

- يوجد تقليد عريق لمشاركة الطلاب في تقويم اداء الجامعات في أوربا الشمالية .
- تتوافر نصوص وتشريعات تنص على حقوق مشاركة الطلاب في تأمين جودة التعليم .
- اختلاف المشاركة في تقويم جودة التعليم باختلاف أساليب ومشاريع ومراحل التقويم .

يمكن الافادة من هذه الدراسة في التأكيد على مشاركة المستفيدين وأولهم الطالب المعلم في عمليات تقويم منظومة التربية العملية .

تعقيب على الدراسات التي تناولت أداة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي :

من خلال استعراض الدراسات السابقة في مجال إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، يمكن للباحث تسجيل الملاحظات التالية :

- تنوع الدراسات في التركيز على جوانـــب إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، حيث تباينت الدراسات سعة وضيقاً في تناولها لأداة الجودة الشاملة ، فبعضها تعددت الجوانب التي تناولتها كما في دراسة سايمور ودراسة هورني وهيلي ودراسة سعاد بسيوني ودراسة سوزن ودراسة أحمد كعنان ودراسة نايف علوان ، ودراسات أخرى ركزت على عدد قليل من الجوانب كدراسة بطرس ودراسة لاندرم ودراسة فروستيد ودراسة رائد حسين .

- تناولت معظم الدراسات أهمية البحث في مجال إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي والحاجة إليه في ظل التحديات العالمية والإقليمية والمحلية المحيطة .

- تنوعت منهجية الدراسة في الدراسات السابقة ، فبعضها استعمل المنهج الوصفي التحليلي كدراسة سايمور وهورني وهيلي وسعاد بسيوني وعبد المنعم نافع وسوزن ولاندرم ونعمان الموسوي ، في حين سعت بعض الدراسات إلى استخدام المنهج التاريخي المقارن كدراسة المركز العربي لدول الخليج العربي وفروستيد ، وأخرى استخدمت المنهج الفينومينولوجي كدراسة أميل فهمي شنودة .

- أشارت معظم نتائج الدراسات إلى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي في حالة توافر متطلبات التطبيق .

ولقد أفاد الباحث من دراسات هذا المجال في الخروج بعدد من النقاط التي من شأنها إفادة للدراسة الحالية منها :

- تعميق الإدراك بأهمية مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، وضرورة تطبيقه بالجامعات لارتباطه الوثيق بالعصر الذي نعيشه وهو عصر الجودة .
- أوضحت المتطلبات الخاصة بإدارة الجودة الشاملة والتي يمكن تضمينها في معايير إدارة الجودة الشاملة في منظومة التربية العملية ، وفي التصور المقترح لتطويرها .
- بينت أنه لاتوجد طريقة موحدة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وأنها تختلف باختلاف الاحتياجات الفعلية للمستفيدين .
- أثبتت أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات يواجه تحديات ومعوقات تحد كفاءته .
- أكدت على أهمية توفير مناخ مناسب داخل الجامعات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة .
- أثبتت أن دعم الإدارة الجامعية العليا له أكبر التأثير على نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة .
- أوضحت نماذج وأشكال لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات ، حيث أعطت فكرة عن تجارب بعض الجامعات والدول في تطبيق إدارة الجودة الشاملة ، كما بينت أثر هذا التطبيق على تحسين التعليم الجامعي في كافة جوانبه .
- أظهرت العلاقة بين التدريب على إدارة الجودة الشاملة وبين نجاح تطبيقها في التعليم الجامعي .
- أشارت إلى عدم توافر معايير واشتراطات لضمان الجودة بالتعليم الجامعي في بعض الدول العربية ، حيث أثبتت أن الجامعات بهذه الدول تعتمد على الأساليب التقليدية، وتميل نحو المركزية والبيروقراطية .
- الوقوف على الإطار النظري الذي احتوته الدراسات لتحديد الإطار النظري للدراسة الحالية .

ب- دراسات في مجال تطوير وتحسين منظومة التربية العملية بكليات التربية :

تبرز هذه الدراسات ضرورة تحسين جودة وكفاءة منظومة التربية العملية بكليات التربية ، لمواجهة التحديات العالمية والإقليمية والمحلية ، حيث أجمعت الدراسات على وجود بعض المشكلات الخاصة بهذه المنظومة ، وأن بها أوجه قصور متعددة ينبغي معالجتها ، ومن هذه الدراسات :

أولاً : الدراسات العربية :

١- " التربية العملية في دول الخليج العربي واقعها وسبل تطويرها " [1] :

حاولت الدراسة التعرف على واقع التربية العملية في دول الخليج العربي ، وتحديد الصعوبات

١- محمد حسان ، " **التربية العملية في دول الخليج العربية واقعها وسبل تطويرها** " ، (الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٩٢) .

التي تواجه الطلبة والمشرفين والإداريين ، اعتمدت الدراسة على استبانه شملت ٢٢ سؤالاً ، أرسلت إلى ست دول من دول الخليج العربي ، وتم الرد من قبل (دولة البحريـــن ، الامارات ، الكويت ، قطر ، سلطنة عمان) .

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- وجود صعوبات نفسية للطلبة المعلمين خاصة بالتكيف مع المواقف الجديدة .
- صعوبة وصول الطلبة المعلمين إلى مدارس التطبيق .
- النقص في الوسائل التعليمية .
- صعوبات تنظيمية خاصة بالجدول المدرسي وتنظيمه .

يمكن الافادة من هذه الدراسة في التعرف على المشكلات التي تواجه التربية العملية بدول الخليج العربي وتكوين رؤية لعلاجها من خلال التصور المقترح .

٢- " إدارة وتنظيم التربية العملية في بعض كليات التربية بمصر " [١] :

استهدفت الدراسة التعرف على قدرة التربية العملية بنظامها الحالي ومدى اسهامها في استكمال الإعداد الجيد للطلاب المعلمين ، وتقديم مقترحات وتوصيات يمكن أن تسهم في زيادة فعالية التربية العملية بكليات التربية .

إعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بهدف رصد واقع إدارة وتنظيم التربية العملية ومتغيراتها ، والبيانات والمعلومات المرتبطة بها مع تحليلها ، واستخدم في إجراءات الدراسة الميدانية استبيان طبق على (٧٥) من أعضاء هيئة التدريس ، و (٧٥) من المشرفين المنتدبين بكليات تربية الأزهر والزقازيق وأسوان ، و (٧٥) من مديري المدارس بهذه المناطق .

إشتمل الاستبيان على المحاور التالية : (أهداف التربية العملية – اختيار المشرفين ومديري المدارس – تنظيم التربية العملية – أسس وقواعد تدريب الطلاب – تقويم طلاب التربية العملية – إستكمال الإعداد الجيد للطلاب) .

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- فيما يخص أهداف التربية العملية : كشفت النتائج عن خلو النشرات واللوائح عن الأهداف التي تسعى الكليات لتحقيقها من خلال التربية العملية .

١- أسامة محمد شاكر عبد العليم ، إدارة وتنظيم التربية العملية في بعض كليات التربية بمصر ، **مجلة تربية الأزهر** ، العدد ٣٠ ، ١٩٩٣ ، ص ص ٩٥ -١٣٩ .

- فيما يخص أسس وقواعد تدريب الطلاب : أن التدريب يتم في الصف الأول والثاني فقط ، ويخصص وحدة واحدة من الكتاب للطالب المعلم يقوم بتدريسها .
- فيما يخص تقويم طلاب التربية العملية : يتم التقويم وفقاً لبطاقة معدة من قبل الكلية ، كما وأن التقويم مرتفع ومتقارب ، ولا يقل عن جيد جداً ، ونادراً ما يرسب الطالب .
- فيما يخص استكمال الاعداد الجيد للطلاب : ان التربية العملية بوضعها الحالي تساعد بدرجة ضعيفة على استكمال الاعداد الجيد للطلاب المعلمين .
- فيما يخص اختيار المشرفين ومديري المدارس : أن الاختيار يتم وفقاً للعلاقات الشخصية دون الاهتمام بالخبرة والمؤهلات ، وأن اختيار المدرسة يتم وفقاً للمدرسة لا على مديرها .

يمكن الافادة من هذه الدراسة في التعرف على مشكلات التربية العملية وأخذها في الحسبان عند بناء معايير إدارة الجودة الشاملة في التربية العملية .

٣- " اتجاهات طلبة وطالبات كلية التربية بالمدينة المنورة نحو مهنة التدريس في ضوء الإعداد النظري والتربية العملية (دراسة مقارنة)" [١] :

حاولت الدراسة التعرف على اتجاهات الطلبة والطالبات بكلية التربية بالمدينة المنورة نحو مهنة التدريس بعد الإعداد النظري وبعد التربية العملية ، وتم إعداد استبانة لهذا الغرض ، وقسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مستويات طلبة مستجدون ، وطلبة المستوى الرابع ، وطلبة متخرجون .

أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

- التأثير القوى للإعداد النظري في تغير اتجاهات الطلبة تجاه مهنة التدريس .
- تأثير ضعيف للتربية العملية في تغير اتجاهات الطلبة تجاه مهنة التدريس .
- أثر الجنس كان واضحاً من خلال النتائج التالية :
  - الطالبات لديهم اتجاه أقوى من الطلبة تجاه مهنة التدريس .
  - تأثير الاعداد النظري أفضل عند الطلبة من الطالبات .
  - التربية العملية ليس لها تأثير ملموس لدى الجنسين .

١- منصور أحمد غوتي ، " اتجاهات طلبة طالبات كلية التربية بالمدينة المنورة نحو مهنة التدريس في ضوء الإعداد النظري والتربية العملية – دراسة مقارنة " ، **المجلة التربوية – الكويت** ، مجلد ٨ ، العدد ٣١ ، ١٩٩٤ ، ص ص ١٩٥ – ٢١٩ .

وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في برامج التربية العملية في كلية التربية بالمدينة المنورة.

يمكن الافادة من هذه الدراسة في تحقيق التوازن بين الجوانب النظرية والعملية لإعداد المعلم ، وزيادة الفترة المخصصة للإعداد الميداني بالتصور المقترح .

٤- " دور المتعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية" [١]

حاولت الدراسة التعرف على دور المعلم المتعاون وأثره في إعداد الطالب المعلم أثناء التدريب العملي ، بأبها بالمملكة العربية السعودية من خلال إتباع المنهج الوصفي .

وشملت الدراسة جميع التخصصات والطلاب ، وتم بناء استبانة من جزئين :

الأول : دور المعلم المتعاون في إرشاد وتوجيه الطالب المعلم .

الثاني تأثيرات المعلم المتعاون على سلوكيات ومهارات الطالب المعلم .

خلصت الدراسة إلى أن المعلم المتعاون :

- له دور متوسط في تقديم المهارات التدريسية ، والخبرات سواء داخل الصف وخارجه .
- أن المعلم المتعاون لا يعرف الأدوار والمسؤوليات المطلوبة منه بالضبط .
- إنعزال الطالب المعلم عن المعلم المتعاون .
- للمعلم المتعاون دور في إكساب الطالب المعلم مهارات إدارة الصف وتوجيه الطلاب .
- للمعلم المتعاون دور في التعريف بإدارة المدرسة ونظامها .

يمكن الافادة من هذه الدراسة في رسم أبعاد لدور المتعلم المتعاون وتضمين آليات لتفعيل هذا الدور في المعايير والتصور المقترح .

٥- " دور مشرف التربية العملية : دراسة مقارنة لمدركات المشرفين والطلاب لهذا الدور" [٢] :

هدفت الدراسة التعرف على دور مشرف التربية العملية من خلال المهام التي يجب أن يقوم بها ، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وعلى استبانة من ثلاثة محاور أساسية لدور المشرف : (قبل عملية التدريس ، أثناء عملية التدريس ، بعد عملية التدريس) .

وزعت الاستبانة على (٣٠) مشرف ، (٢٤٠) طالب بكلية التربية بجامعة قطر .

١- سالم على سالم القحطاني ، دور المعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية ، **مجلة رسالة الخليج العربي** ، مجلد ١٥ ، عدد ٥١ ، ١٩٩٤ ، ص ص ٣٧-٧٩ .

٢- وضحي على السويدي ، " دور مشرف التربية العملية : دراسة مقارنة لمدركات المشـرفين والطلاب لهذا الدور ، **مجلة التربية – جامعة قطر** ، العدد ١٠٩ ، ١٩٩٤ ، ص ص ٧٢ – ٩٥ .

توصلت النتائج إلى الممارسات التي يجب أن يقوم بها المشرف أثناء قيامه بعملية الإشراف على الطلبة المعلمين وهي :

- ممارسات قبل عملية التدريس : أهمهـــا مناقشة الأهداف العامة للدرس وخطة التحضير.
- ممارسات أثناء عملية التدريس : أهمها معاونة الطالب في ضبط الصف ، وتوثيق علاقة الطالب بمدرسة التدريب الميداني .
- ممارسات بعد عملية التدريس : أهمها التقويم وتنفيذ تقويم الطالب المعلم لتلاميذه .

أوصت الدراسة بالتالي :

- احترام المشرف لقواعد الزيارة الصفية وعدم مقاطعة الطالب المعلم .
- استخدام أسلوب المعلم المتعاون في عملية الإشراف .
- الإشراف التربوي له أهداف تفوق حد إتمام الزيارة الصفية .

يمكن الافادة من هذه الدراسة في رسم أبعاد دور المشرف التربوي ، وهذا سيكون محط اهتمام الباحث عند وضع التصور المقترح .

٦- " مشكلات التربية العملية في مادة العلوم كما يراها الطلاب المعلمون " [١] :

حاولت الدراسة استقصاء المشكلات المختلفة التي تواجه الطلاب المعلمين في مادة العلوم بمدارس البحرين أثناء التربية العملية ، وتحديد أكثر العوامل تأثيراً في إعاقة تدريب الطلبة المعلمين .

إعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وعلى استمارة استطلاع رأي تم تطبيقها على عدد (٦٢) طالب وطالبة تخصص علوم لمعرفة المشكلات والصعوبات التي تعوق عملهم في التربية العملية .

وأسفرت عن النتائج التالية :

- وجود (٣٠) صعوبة تعوق قيام الطلاب المعلمين بمسؤولياتهم التدريسية أثناء التربية العملية.
- من الصعوبات : قلة الأجهزة والأدوات المعملية ، قلة المختبرات ، تضارب آراء المشرفين والموجهين .. ألخ .
- صنفت المشكلات إلى مجالات أو عوامل من وجهة نظر أساتذة كلية العلوم بجامعة البحرين ، كالتالي :(تلاميذ المدارس ، المناهج المدرسية ، الطالب المعلم وظروفه ، المختبرات المدرسية ، المرشدون ، الوسائل التعليمية التعلمية ، الإدارة المدرسية ، الإعداد المهني للطالب المعلم) .

١- خليل إبراهيم شبر ، " مشكلات التربية العملية في مادة العلوم كما يراها الطلاب المعلمون " ، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس – جامعة المنيا** ، المجلد (٨) ، العدد (٤) ، ١٩٩٥ ، ص ص ١٢٥ – ١٥٧.

يمكن الإفادة من هذه الدراسة في الوقوف على رأي الطلبة المعلمين في المشكلات التي تواجههم في التربية العملية ، كما تفيد في تحديد أكثر العوامل تاثيراً في إعاقة إتمام التدريب الميداني لهم لوضع الحلول لها بالتصور المقترح .

٧- " الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها وتطبيقها من وجهة نظره ونظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض " [١] :

هدفت الدراسة إلىالتعرف على مدى تطبق طلاب التربية العملية للكفايات التعليمية اللازمة التي يحتاجها معلم المرحلة المتوسطة والثانوية في تحقيق الأهداف المنشودة لتلك المرحلة ، وصممت استبانة شملت على (٥٣) كفاية تعليمية تتركز في المجالات الرئيسية التالية : (مجال إعداد الدرس ، مجال تنفيذ الدرس ، المجال الأكاديمي ، مجال النمو المهني ، مجال العلاقات الإنسانية ، مجال إدارة الصف ، مجال التقويم) .

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أهمية الكفايات الموجودة بهذه الدراسة من وجهة نظر الطلاب والمشرفين .
- الضعف النسبي في تطبيق الكفايات التعليمية الخاصة من وجهة نظر المشرفين .
- ضرورة تضمين الكفايات التعليمية المذكورة في برنامج التربية العملية بكلية التربية .

يمكن للباحث أن يَفيدَّ من هذه الدراسة في التركيز على الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم عند وضع إطار التدريس الذي يُهتدي ويُحتذى به أثناء التربية العملية .

٨- " الزيارات الصفية في التربية العملية لطلبة برنامج دبلوم التربية تخصص تاريخ بكلية التربية جامعة البحرين " [٢] :

هدفت الدراسة إلى إكتشاف الكفايات الأدائية التي نجح فيها الطلاب المعلمون ، وكذلك الكفايات التي أخفقوا فيها ، من خلال تحليل محتوى (٣٠) استمارة تقويم أداء الطلاب المعلمين الملتحقين ببرنامج دبلوم التربية تخصص تاريخ ، والتي يملؤها مشرفي التربية العملية .

١- عبد العزيز عبد الوهاب البابطين ، " الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها وتطبيقها من وجهة نظره ونظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض " ، **مجلة جامعة الملك سعود** ، المجلد (٧) ، العدد (٧) ، ١٩٩٥ ، ص ص ٢٠١ – ٢٤٧ .

٢- ناصر حسين الموسوي ، " الزيارات الصفية في التربية العملية لطلبة برنامج دبلوم التربية تخصص تاريخ بكلية التربية بجامعة البحرين ، **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية** ، مجلد ١٥ ، عدد ١ ، ١٩٩٩ ، ص ص ٩٧-١٤٤ .

انتهت نتائج الدراسة إلى :

- تمكن الطلبة بنسبة (٥٩)% وبمستوى عالٍ من الكفايات الأدائية في الاستمارة خلال فترة التربية العملية .
- تمكن الطلبة بنسبة (٢٤)% وبمستوى متوسط من الكفايات الأدائية في الاستمارة خلال فترة التربية العملية .
- تمكن الطلبة بنسبة (١٧)% وبمستوى منخفض من الكفايات الأدائية في الاستمارة خلال فترة التربية العملية .

أن برنامج دبلوم التربية بجامعة البحرين نجح في مساعدة الطلاب المعلمين في :

- التمكن بمستوى عالٍ في كفايات : المحتوى العلمي ، الاتزان ، تقبل الأفكار ، تحقيق الموقف وفق الخطة ..ألخ .
- التمكن بمستوى متوسط في كفايات : اختيار أساليب التدريس ، ووسائل مناسبة للأهداف ، وتقويم أداء التلاميذ .
- التمكن بمستوى منخفض في كفايات : تنويع أساليب التقويم ، تشجيع المناقشة ، الإثارة ، التعزيز ، الربط بين عناصر الموقف التعليمي ، الشمول في أهداف الموقف .

يمكن الإفادة من هذه الدراسة بالاطلاع على الكفايات الأدائية المطلوب إتقانها بالتربية العملية وتضمينها بالإطار التدريسي بالمعايير .

٩- " تصور مقترح لتطوير برنامج الإشراف التربوي بكلية التربية بجامعة البحرين " [١] :

سعت الدراسة إلى التعرف على برنامج الإشراف التربوي بكلية التربية بجامعة البحرين ، وتحديد مشكلاته ، بهدف تطويره وتحسينه ، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي استناداً على نتائج المؤتمرات والندوات ذات الصلة ، وتناولت عرض دراسة بعض صيغ الإشراف التربوي الحديثة ، والإدوار الجديدة لمعلم الصف وانعكاساتها على الإشراف التربوي في برامج إعداد المعلمين ، والاتجاهات الحديثة في الإعداد ومنها : (الشراكة بين كليات التربية والمدارس في إعداد معلم المستقبل ، مدارس التنمية المهنية ، بحوث الفعل الفردية والجماعية في مجال التخصص المهني لتطوير أداء الطالب المعلم من خلال تحليل ونقد للممارسة المهنية ، الإشراف الإكلينيكي) .

١- ليلى محمد دويغر ، " تصور مقترح لتطوير برنامج الإشراف التربوي بكلية التربية بجامعة البحرين " ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية – جامعة البحرين** ، المجلد الثالث ، العدد ١ ، مارس ٢٠٠٢ ، ص ص ٤٣-٧٠ .

خلصت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي بكلية التربية بجامعة البحرين يقوم على الأسس التالية :

- الشراكة بين الجامعة والمدارس المتعاونة .
- الخبرات الميدانية المبكرة تحقق التلاحم بين النظرية والتطبيق .
- إعداد الحقيبة التعليمية للتربية العملية .
- التربية العملية وتقسيمها إلى مرحلتين : (الأولى : (٧) أسابيع مشاهدة ، الثانية : (٨) أسابيع تحمل مسؤولية التدريس) .
- توفير خدمة إشرافية تقوم على المشاركة الفعالة من قبل أطراف عملية الإشراف .
- التقويم للطالب المعلم في التربية العملية .

يمكن الإفـــادة من هذه الدراسة في تحديد أبعاد العلاقة بين وزارة التربية والتعليم وكلية التربية ، وتضمين التصور المقترح لفكرة المدارس المهنية .

١٠- " أثر إدخال أسلوب التعليم المصغر في برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال على تنمية بعض مهارات التدريس والأداء التدريسي للطالبة المعلمة (دراسة بأسلوب تحليل التفاعل اللفظي) "[1] :

استهدف البحث توضيح دور التدريس المصغر في تطوير أداء الطالبات المعلمات في التربية العملية ، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي من خلال تجربة تعتمد على تدريب أحد المجموعات على مهارات التدريس باستخدام التعليم المصغر ، حسب خطوات التعليم المصغر التاليـــة : (التخطيط ، الأداء العملي في حجرة النشاط ، المشاهدة (النقد) ، إعاداة التخطيط ، إعادة الأداء).

ويتم في كل مرحلة أو خطوة من الخطوات السابقة التركيز على مهارات معينة مرتبطة بهذه الخطوة مثل مهارة البدء ، ومهارة إلقاء الأسئلة ، ومهارة التعزيز الفوري ، ومشاركة الأطفال في التفاعل مع المعلمة .. ألخ .

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- يوجد فروق لصالح المجموعة التجريبية في مهارة الأداء التدريسي المتفاعل .
- يوجد فروق لصالح المجموعة التجريبية في أنماط الأداء التدريسي .
- يوجد فروق لصالح المجموعة التجريبية في التمكن في بعض المهارات التدريسية .

١- إيمان زكي محمد أمين ، " أثر إدخال أسلوب التعلم المصغر في برنامج إعداد معلمة رياض الأطفـــال على تنمية بعض مهارات التدريس والأداء التدريسي للطالبة المعلمة " ، **من بحوث المؤتمر العلمي الرابع عشـــر – مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء** ، المنعقد بدار الضيافة بجامعة عين شمس ، خلال الفـــترة من ٢٤-٢٥ يوليـــو ٢٠٠٢ ،ص ص ٢١٣-٢٢٨ .

وأوصت الدراسة :

- استخدام التعليم المصغر في برامج إعداد المعلم .
- إدخال أساليب تحليل التفاعل اللفظي في برامج إعداد المعلمين سواء النظرية أو العملية .
- اعتماد ساعات تخصص للتدريس المصغر ضمن الخطة الدراسية لإعداد المعلمين ، وللمواقف المعقدة بالتربية العملية . وأن لا يقل عدد الفصول المخصصة عن فصلين دراسيين .

يمكن الافادة من هذه الدراسة في التأكيد على استخدام التعليم المصغر في التربية العملية بشروط ومواصفات تحقق جودته .

١١- " الخبرات المعملية والميدانية في برامج إعداد المعلم في ضوء مفهوم الأداء (محاولة للربط بين النظرية والتطبيق) " [١] :

هدفت الدراسة إلى :

- التعرف على واقع الخبرات الميدانية والمعملية في برامج إعداد المعلم في الدول المختلفة .
- تحديد أسس الخبرات الميدانية والمعلمين في برامج إعداد المعلم في ضوء مفهوم الأداء .
- اقتراح صيغ للخبرات الميدانية والمعملية في برامج إعداد المعلم في ضوء مفهوم الأداء .

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي لتحليل نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال ، ومن ثم بناء صيغ مقترحة للخبرات الميدانية والمعملية في ضوء مفهوم الأداء .

خلصت الدراسة إلى التوصيات التالية في ضوء نتائجها ومنها التالي :

- زيادة الاهتمام بالجانب التطبيقي في برامج إعداد المعلم .
- تطوير الصيغة المتداولة للتربية العملية بحيث تقوم على التدرج بدءاً من الخبرات الميدانية المبكرة ، ثم خبرات التدريس الفعلي مع مرافقة ذلك بحلقات تأمل ومناقشة .
- عقد دورات تدريبية للمعلمين المتعاونين .
- تقديم حوافز معنوية ومادية للمعلمين المتعاونين .
- القيام بالإشراف على الطلبة المعلمين اساتذة متخصصون في المجال الأكاديمي وطرق تدريسه وهم من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية .

١- خالد خميس عاشور ، " الخبرات المعملية والميدانية في برامج إعداد المعلم في ضوء مفهوم الأداء " ، **من بحوث المؤتمر العلمي الرابع عشر** – مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء ، المنعقد في جامعة عين شمس – دار الضيافة – خلال الفترة من ٢٤-٢٥ يوليو ٢٠٠٢ ، ص ص ١٦٥ – ٢٠٩ .

- إشراط فريق الإشراف (مشرف الجامعة – المدرس المتعاون – إدارة المدرسة) في تقويم الطلاب المعلمين .
- وضع دليل حول الخبرات الميدانية (برنامج التدريب الميداني) .
- تبني فكرة مدارس التطوير المهني .

يمكن الإفادة من هذه الدراسة في التأكيد على التدرج في الخبرات الميدانية المقدمة للطلبة المعلمين عند وضع المعايير وبالتصور المقترح .

١٢- " أثر برامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة البحرين في تغيير معتقدات الطلبة بشأن عمليات التدريس والتعلم " [١] :

استهدفت الدراسة التعرف على معتقدات الطلبة المعلمين وتصوراتهم بشأن التدريس والتعلم قبل التحاقهم ببرامج التربية العملية ، وبعد الانتهاء منها ، كما سعت إلى تقصي أثر برامج التربية العملية في تغيير معتقدات الطلبة المعلمين المتأصلة بشأن عمليات التدريس والتعليم ، بالإضافة إلى تقديم مقترحات عملية لتحسين برامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة البحرين ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها .

تناولت الدراسة تحديد معتقدات الطلبة المعلمين فيما يتعلق بالتدريس من خلال :

- الاستعانة بمفهوم المعتقد .
- اعتبار المعلم أداة للتغيير .
- الاستناد إلى مفهوم الاشكالية (مثال : كيف يمكن للمعلم أن يوازن بين اهتمامه بطالب معين وبباقي الطلاب ؟) .
- الاسترشاد بنظرية التنافر المعرفي لغرض اختبار التغيرات المحتملة في معتقدات الطلبة المعلمين .

واستخدمت الدراسة استبانة معتقدات الطلبة للتعرف على معتقداتهم وتصوراتهم حول عملية التدريس قبل وبعد التحاقهم بالتربية العملية ، كما استخدمت المقابلة الشخصية للحصول على معلومات محددة من الطلبة المعلمين لا يمكن الحصول عليها من خلال الاستبانة ، وكانت عينة الدراسة

١- نعمان صالح الموسوي ، " **أثر برامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة البحرين في تغيير معتقدات الطلبة بشأن التدريس والتعلم** " ، (مملكة البحرين : مجلس البحث العلمي بجامعة البحرين ، ٢٠٠٣) ، ص ص ٧-٩٩.

مكونة من (١٢٠) طالباً ويمثل ذلك (٣٠%) من عدد طلبة التربية العملية الذي يبلغ (٤١٢) طالباً .

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- التربية العملية لم تسهم في تغيير جوهري في معتقدات الطلبة الخاصة بالتدريس والتعليم .
- قصر الفترة الزمنية المخصصة لبرامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة البحرين .
- ضعف استيعاب الطلبة المعلمين للأصول النظرية والفكرية لعمليات التدريس والتعليم .
- صعوبة توظيف التوجهات الحديثة المعاصرة للتدريس والتعليم .

كما أوصت الدراسة بالتالي :

- ضرورة تقديم مقررات تربوية جديدة تتفق مع النظريات التربوية الحديثة في مجال التدريس والتعليم ، مع ربط هذه النظريات بالواقع العلمي الملموس في الموقف الصفي .
- سعى مكتب التربية العملية بكلية التربية لتطوير أدوات ووسائل متعددة لتحري معتقدات الطلبة قبل دراستهم لمقررات التربية العملية .
- إعادة النظر في وسائل الإشراف وإدخال أسلوب الإشراف الإكلينيكي (العيادي) .
- تنفيذ فكرة مدارس التطوير المهني .
- تنظيم حوارات متواصلة مع معلمي الغد قبل الالتحاق بالتربية العملية للتعرف على افكارهم بشأن التدريس والتعليم وتغييرها بما ينسجم مع أهداف التعليم بمملكة البحرين .

يمكن الإفادة من هذه الدراسة في تطوير أساليب الإشراف التربوي بقصد تحسين الإعداد الميداني للطلبة المعلمين ، وكذلك وضع فكرة المدارس المهنية ضمن آليات التصور المقترح .

١٣- " فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال في كلية التربية بعبري ، من وجهة نظر المشرفين والطالبات المعلمات ومديري المدارس المتعاونة " [1] :

استهدفت الدراسة تقويم برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال بكلية التربية بعبري بقصد تحديد جوانب القوة في البرنامج وتعزيزيها ، وتحديد جوانب الضعف ومعالجتها ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدام المنهج الوصفي وتم بناء الأدوات الثلاثة التالية :

- استبانـــة آراء المشرفين حول كفاءة برنامج التربية العملية وشملت على خمسة أبعاد هي : أهداف البرنامج ، إجراءات تنفيذه ، كفايات معلم المجال ، الصعوبات ، مقترحات التطوير.

١- حمدان على نصر وطاهر عبد الكريم سلوم، محمد إسماعيل عبد المقصود ، فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال في كلية التربية بعبري من وجهة نظر المشرفين والطالبات المعلمات ومديرات المدارس المتعاونة، **المجلة التربوية-مجلس النشر العلمي- جامعة الكويت** ، المجلد ١٧، العدد ٦٨، سبتمبر ٢٠٠٣،ص ص ١٠٠-١٥٤ .

- مقياس أداء مديري المدارس المتعاونة ، وتكونت من خمسة مجالات أساسية وهي : أشكال العون الفني والإداري التي يقدمها مشرف التربية العملية ، دور الطالبة المتدربة في النشاط المدرسي ، الممارسات التي تؤثر سلباً على سير العملية التعليمية في المدرسة المتعاونة ، مشاركة مديرة المدرسة في تنفيذ برنامج التربية العملية ، الكفايات التي تميز طالبات معلم المجال عن معلمات المدرسة المتعاونة .

أظهرت الدراسة النتائج التالية :

- وجود تباين بين وجهات نظر المشرفين حول مدى تحقيق أهداف البرنامج ،وملاءمة إجراءات التنفيذ وبلوغ الطلبة كفايات التخطيط والتنفيذ ، والتقويم المستهدفة .
- إرتفاع ملموس في تقديرات المديرات لدور المشرفين والطالبات في تقديم العون الفني للمدرسة .
- تقارب في وجهات النظر بين المشرفين والمديرات حول كثير من الصعوبات والمشكلات .

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات ذات العلاقة .

يمكن الإفادة من الدراسة في التعرف على مشكلات التربية العملية من وجهة نظر المشرفين والمدراء لوضع الحلول لها بالتصور المقترح .

١٤- " تطوير برنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم بكلية التربية جامعة قطر " [١]:

استهدفت الدراسة بناء تصور مقترح لبرنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة قطر يعتمد على النظام التتابعي ، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، حيث تم تحليل البرنامج المطبق حالياً للكشف عن جوانب القصور وتحديد المهارات التدريسية اللازمة ، حيث يمر البرنامج بثلاث مراحل هي : (مرحلة القبول والتهيئة ، مرحلة المشاهدة ، مرحلة التطبيق والممارسة الفعلية).

تم استخدام استبانة لاستطلاع آراء عدد (٤١) مشرف بالجامعة و (٦٨) موجه بالوزارة حول المحاور التالية للبرنامج المقترح :

- مرحلة القبول والتهيئة (شروط قبول الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية) .
- مرحلة المشاهدة في مدارس التطبيق (أساليب التهيئة النفسية) .

١- غدنان سعد البنعلي و سمير يوسف مراد، "تطوير برنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم بكلية التربية جامعة قطر" ، **مجلة مركز البحوث التربوية-جامعة قطر** ، السنة ١٢، العدد٢٣، يناير٢٠٠٣ ، ص ص ٢٩-٦٥ .

- مرحلة الإنفراد في التدريس المتواصل .
- تقويم أداء الطالب .
- إدوار مشرف التربية العملية .
- أدوار مدير مدرسة التطبيق .
- أدوار المعلم المتعاون .

خلصت الدراسة إلى التوصيات والمقترحات ومنها التالي :

- الأخذ بالبرنامج المقترح في خطط كلية التربية القادمة .
- الأخذ برأي الطلبة في البرنامج المقترح .
- لجنة مشتركة بين الوزارة والجامعة .
- عقد دورات تدريبية لمشرفي التربية العملية والموجهين .
- إعداد بطاقة ملاحظة وتقويم لأداء الطالب .
- إعادة النظر في توزيع درجات التقويم للطالب المعلم .
- خطة زيارات محددة للمشرف .
- زيادة فترة التدريب الميداني .

يمكن الاستفادة من هذه الدراسة في التأكيد على ضرورة زيادة الفترة المخصصة للتربية العملية بالمعايير والتصور المقترح .

١٥ - " منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة " [١] :

هدفت الدراسة إلى تطوير منظومة تكوين المعلم بجمهورية مصر العربية في ضوء الجودة الشاملة وأجريت هذه الدراسة على عينة من (٧٠) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية باستخدام مواصفات نظام الأيزو ٩٠٠٠ والمطبقة بالصناعة بعد تعديلها لتلائم التطبيق في مجال تكوين المعلم واشتملت على المواصفات التالية : (الإدارة – سياسة القبول – نظام الدراسة ومدتها – برامج التكوين – طريقة التدريس – التقويم والامتحانات – معلم المعلم – تقويم المدخلات – التدريب أثناء الخدمة) ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليل لتحقيق أهدافها .

خلصت الدراسة إلى نتائج كان أهمها :

- أن هناك مشكلات تواجه نظام تكوين معلم الثانوي العام .

١- محمد عبد الرزاق إبراهيم ، **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة** ، الطبعة الأولى ، (عمان ، الأردن ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ٢٠٠٣) ، ص ص ١٥٥- ٢٩١ .

- ضرورة تحديد احتياجات المستفيدين من الخدمة التعليمية داخل كلية التربية .
- اقترحت الدراسة نموذجاً لتطوير تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الخاصة بنظام الأيزو ٩٠٠٠ .

على الرغم من أن الدراسة اعتمدت على معايير نظام الأيزو ٩٠٠٠ ، والتي تعد أقل شمولاً من معايير إدارة الجودة الشاملة ، حيث أن هذا النظام يعد مرحلة أولية للوصول إلى منهجية إدارة الجودة الشاملة ، فإنه يمكن الإفادة من هذه الدراسة في تحديد المجالات الأولية لمعايير الجودة ، ورصد المجالات الأخرى التي يفتقدها نظام الأيزو ٩٠٠٠ لتضمينها بالدراسة الحالية .

١٦- " تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة " [١] :

هدفت الدراسة إلى تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين ، وتبلورت الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية :

- ما هي الاتجاهات الحديثة في إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم .
- ما هي متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي الجامعي ؟
- ما مدى ملائمة النظام التعليمي الجامعي في جامعة القدس المفتوحة لإدارة الجودة الشاملة ؟
- ما هي كفايات المشرفين الأكاديمية بجامعة القدس المفتوحة في ضوء إدارة الجودة الشاملة ؟
- ما التصور المقترح لتطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة في ضوء إدارة الجودة الشاملة ؟

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي النظري الذي يعتمد على تحليل مفهوم إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها وواقع الجامعات الفلسطينية لإمكانية تطبيقه من خلال تصور مقترح لتحسين كفايات المشرفين الأكاديميين ،والذين يعتبرون من أهم مدخلات النظام التعليمي الجامعي .

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- ضرورة أن يتمتع المشرف الأكاديمي بكفايات لممارسة عمله وتحقيق الأهداف المطلوبة منه لخدمة الجامعة والبيئة وذلك في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة ومن هذه الكفايات

١- جميل نشوان ، " تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم الجودة الشاملة في فلسطين " ، **من بحوث مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني** ، المنعقد في جامعة القدس المفتوحة ، في الفترة من ٣-٥ يوليو ٢٠٠٤ ، برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية ، ٢٠٠٤ ، ص ص ١-١٩ .

(كفايات شخصية – كفايات فنية ومهنية – كفايات أكاديمية – كفايات ثقافية – كفايات إدارية – كفايات إدارة الجودة الشاملة) .

- قدمت الدراسة تصور مقترح لتطوير وتحسين كفايات المشرفين الأكاديميين في ضوء متطلبات إدارة الجودة الشاملة ومبادئ دمنج .

يمكن الإفادة من هذه الدراسة في ضرورة تطوير كفايات المشرفين الأكاديمين بقصد تطوير وتحسين الإعداد الميداني ، وتضمين ذلك في المعايير والتصور المقترح .

١٧- " دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة الكويت " [١] :

هدفت الدراسة إلى تقويم أداء المشرف الخارجي على طلبة التربية العملية من خلال تحديد مدى قيامه بالأنشطة والمهام التي يجب أن يمارسها أثناء قيامه بعملية الإشراف بمراحلها المختلفة ، وتم إعداد استبانة اشتملت على بنود تحدد الأنشطة والأدوار التي يجب أن يقوم بها المشرف الخارجي لمساعدة الطلاب المتدربين على اكتساب المهارات والكفايات التعليمية الضرورية لمهنة التدريس ، طبقت على (٢٩٧) طالباً و (١٦٠) مشرفاً ، وكانت محاورها كالتالي :

المحور الأول : خاص بمرحلة ما قبل التدريس ويشمل على أربعة بنود .

المحور الثاني : خاص بمرحلة أثناء التدريس ويشمل على تسعة بنود .

المحور الثالث : خاص بمرحلة ما بعد التدريس ويشمل على خمسة بنود .

المحور الرابع : خاص بالأدوار التي يمكن ممارستها قبل وبعد مرحلة التدريس ويشمل على ثلاثة بنود .

المحور الخامس : خاص بالأدوار التي يمكن ممارستها قبل وأثناء وبعد مرحلة التدريس ويشمل على عشرة بنود .

خلصت الدراسة إلى عدد من الاستنتاجات كان أهمها :

- أداء المشرف الخارجي بكلية التربية جامعة الكويت جيد .
- إنخفاض تركيز المشرف الخارجي في الجوانب التالية (الأهداف العامة والخاصة ، المراجع ، الاستفادة من نتائج التقويم المرحلي ، تقوية علاقات الطالب ، تشخيص المشكلات التي تواجه الطالب ، معايير التقويم) .

١- بداء عبد الرزاق الخمس ، " دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة الكويت ، **المجلة التربوية** ، المجلد الثامن عشر ، العدد ٧٠ ، مارس ٢٠٠٤ ، ص ص ١٥٩-١٩٦ .

- انخفاض مستوى التوجيه في بعض التخصصات .
- انخفاض مستوى التوجيه من قبل المنتدبين من الهيئة العامة للتعليم التطبيقي وارتفاعه للمتقاعدين المنتدبين ويليه المنتدبين من الوزارة ثم المشرف الجامعي .

كما أوصت الدراسة :

- إعداد دورات تدريبية للمشرفين .
- عدم الإشراف على أكثر من تخصص .
- التوسع في انتداب المتقاعدين للاستفادة من خبراتهم .
- وضع شروط ومعايير خاصة بانتداب المشرفين .

يمكن الافـــادة من هذه الدراســـة في التأكيد على تدريب المشرفين وإعدادهم لعملية الإشـــراف التربوي .

ثانياً : الدراسات الأجنبية :

١ – " استخدام التفكير التأملي أثناء التربية العملية " [1] :

سعت الدراسة إلى التعرف على تأثير التربية العملية على الاتجاهات والقيم والمعتقدات المتعلقة بالتدريس في مدة ثمانية أسابيع ، استخدمت الدراسة أربعة من أساليب الاستقصاء لتحديد طبيعة وسمات الاتجاهات التأملية لدى الطلاب المعلمين وهي :

- السجلات التأملية (أفكار الطلاب المعلمين واهتماماتهم) .
- المقابلات التأملية (مقابلات كل أسبوع وكل أسبوعين ومنتصف الفصل ونهايته) .
- مؤتمرات الملاحظة .
- حلقات البحث الجماعية .

انتهت الدراسة إلى عدد من النتائج هي :

- أهمية التدريب التأملي أثناء فترة التربية العملية .
- ضرورة التأمل جهراً وتعلم كيفية التفكير ونقل ما يتم التفكير فيه للآخرين .

1- Sunya, T.C., Characteristics of Reflective Thought During the Student Teaching Experience , **Journal of Teacher Education** , Vol.50 , No.3.,1991,p.p.173-181.

- أن الطلاب أثناء التربية العملية يعانون نفسياً من اختلاف أدوارهم ، حيث أن دورهم القديم كطلاب جامعيين يختلف عن دورهم الجديد كمدرسين مسؤولين عن التدريس ، لذا يجب العناية بذلك أثناء فترة التربية العملية وتوضيح النظرة التأملية الصحيحة .

يمكن الافادة من هذه الدراسة في التأكيد على التدرب التأملي أثناء الإعداد الميداني ، وتضمينه بالتصور المقترح .

٢- " المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمين أثناء التربية العملية وتأثيرها على نجاحهم " : [١]

حاولت الدراسة تحديد الفروق بين الطلاب القادرين على إتمام التربية العملية دون مشكلات والطلاب الذين يعانون من مشكلات أثناء التربية العملية ، وبدأت الدراسة بمتابعة أفراد العينة المكونة من (٤٤) من الطلبة المعلمين خلال الفترة من ١٩٩١-١٩٩٤ . وتضمنت المتابعة القيام بمهام جمع السجلات ، والدوريات وتسجيلات الفيديو ، وتقارير تقويم الطلبة والتقويم الذاتي .

توصلت الدراسة إلى الاستنتاجات التالية :

- أن برامج إعداد المعلمين يمكنها التنبؤ بنجاح الطلاب وتحديد مشكلاتهم .
- ضرورة تركيز برامج الإعداد على إجراء المقابلات مع الطلبة المعلمين قبل تخرجهم للتنبؤ بالمشكلات التي يعانون منها حسب التقسيمات (الدافعية ، الأولويات ، الجهد ، مفهوم الذات ، الفعالية الشخصية) .
- دور وأهمية التربية العملية في إعداد الطالب المعلم وحل مشكلاته .

يمكن الافادة من هذه الدراسة من خلال تضمين معايير التربية العملية لآليات تضمن توقع مشكلات الإعداد الميداني ووضع الحلول الوقائية لها .

٣- " مخاوف الطلبة المعلمين خلال التربية العملية " [٢]:

هدفت الدراسة التعرف على مخاوف الطلبة المعلمين أثناء فترة التربية العملية وبعد دراستهم لمقرر طرق التدريس ، اعتمد في ذلك على المنهج الوصفي ، واشتملت الدراسة على تخصصات

1- Elizabeth, R., Identifying Successful Versus Problematic Student Teacher, **Teacher Education Students Social Research**, Vol., 68, No.5, 1995, p.p. 285-292.
2- Rosaling , Y.M. , Concerns of Student Teachers : Implications For Improving the practicum " , **Journal of Teacher Education** , Vol.25 , No.1 , 1997 , p.p. 53-65.

مختلفـــة ، واعدت استبانة لذلك تم تطبيقها بصورة قبلية وبعدية ، كما تم إجراء مقابلات جماعية مع (٤٨) من الطلاب بجامعة سنغافورة لمعرفة وجهة نظرهم بعد انتهاء فترة التربية العملية ، وأيضاً مقابلات مع (٣) مديرات و (١٢) من المعلمين المتعاونين .

أسفرت النتائج أن التعامل مع المخاوف خلال التربية العملية عملية معقدة ، إلا أنه يمكـــن تقسيمها كالتالي : (المخاوف المتعلقة بالشخصية ، المخاوف المتعلقة بالموقف التدريسي ، المخاوف المتعلقة باحتياجات التلاميذ).

كما أوصت الدراسة بالرعاية الوجدانية للطلبة المعلمين من قبل المشرفين والمعلمين المتعاونين.

يمكن لهذه الدراسة أن تفيد الباحث في التأكيد على عناية أطراف الإشراف بالرعاية الإنسانية للطلبة المعلمين من خلال توفير بيئة معنوية مناسبة لإتمام التربية العملية .

٤- " أساليب الإشراف المفضلة لدى الطلبة المعلمين " [1] :

حاولت الدراسة التعرف على المعتقدات المتعلقة بالإشراف لدى الطلاب المعلمين ، واعتمدت الدراسة على مقياس المعتقدات الخاصة بالمشرفين (SBI) Supervisor Beliefs Inventory ، وتضمن المقياس على ثلاث أنواع : (الإشراف التوجهي أو المباشر ، الإشراف غير التوجهي أو غير المباشر ، الإشراف التعاوني) .

وتم توزيع المقياس عى الطلبة المعلمين الذين يتدربون في المراحل التعليمية المختلفة .

خلصت نتائج الدراسة إلى :

- أن الإشراف التعاوني يؤدي إلى تحسين التواصل بين المشرفين والطلاب المعلمين .
- ضرورة السماح للطلاب المعلمين بتجريب الأفكار الجديدة حتى لو أدى ذلك إلى بعض الأخطاء لتنمية القدرة لديهم على اتخاذ القرارات ومواجهة المشكلات .
- عدم الانتقاد الجارح للطلاب المعلمين ، ومشاركتهم في تحديد الأهداف التعليمية .

يمكن الإفادة من هذه الدراسة في تنويع أساليب الإشراف التربوي على طلبة التربية العملية ، وتضمين ذلك في المعايير .

1- Mark , A.M., Joseph, F.J. , Herman, S., & Sandra , J., " Supervisory Styles Preferred By Student Teachers " **Journal of Teacher Education** , Vol.71 , No. 4. , 1998 , p.p.248-250.

٥- " المعلم المتعاون والأقطاب الأخرى " [١] :

سعت الدراسة إلى التعرف على تفاعلات وعلاقات المعلم المتعاون مع مشرف الكلية والطلاب المعلمين ، وتم الاعتماد على نظرية الأقطاب الثلاث (الطالب المعلم – المعلم المتعاون – مشرف الكلية) لوصف هذه التفاعلات والعلاقات ، واستخدمت أسلوب المقابلة لعينة مكونة من (٢٣) معلم متعاون و (١٤) معلمة و (٩) معلمين تابعين إلى (٦) مدارس ثانوية و (١٠) مدارس إعدادية و (٧) مدارس ابتدائية وجميعهم لديهم خبرة أكبر من (١٠) سنوات ومارسوا الاشراف .

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن المعلم المتعاون والطالب يتواصلان بصورة كبيرة أثناء التفاعل اليومي بينهم ، وقد يحدث اضطرابات في هذه العلاقة عندما يحضر مشرف الكلية .
- أن مشرف الكلية له الدور الرئيسي وهو على قمة الهرم في مثلث الإشراف (مشرف الكلية – المعلم المتعاون – الطالب المعلم) .
- أن المعلم المتعاون يرى أنه يجب أن يكون على قمة الهرم في هذه العلاقة ، حيث أنه يلاصق الطالب المعلم طوال فترة التربية العملية .
- يشتكي الطلاب المعلمون من مشرف الكلية والمعلم المتعاون .

قدمت الدراسة نموذجاً يعتمد على منح صلاحيات ومسؤوليات متساوية للمعلم المتعاون ومشرف الكلية .

يمكن الافادة من هذه الدراسة في إعطاء صلاحيات متساوية لأطراف الإشراف التربوي وتضمين ذلك بالتصور المقترح .

٦- " الحالات الخطرة للطلبة المعلمين والإجراءات غير النمطية من قبل المشرفين " [٢] :

حاولت الدراسة الوصول إلى العوامل التي يمكن أن يستخدمها مشرفوا الجامعة وعددهم (١٧) بهدف تحسين أداء الطلاب المتعثرين في التربية العملية ، اعتمدت الدراسة على استبانتين :

1- Mary, L.V., & Linda , R., Cooperating Teachers Perspectives On The Student Teaching Triad , **Journal Of Teaching Education** , Vol.49, No.2 , 1998 , p.p. 108-119.

2- Stere, T., Indicatos of " at risk " Performance by Student Teacher in a Preserveice Elementary Education Program , Student Teaching , **Teacher Education Performance Evaluation** , Vol.119 , No.(3) , 1999. P.p.490-530

الأولى : يجيب المشرفون من خلالها على سؤال : هل توجد لديهم حالات متعثرة في التربية العملية (حالات خطرة) ، أي يواجه بعض الطلاب المعلمين صعوبات ، ويعتقدون ضرورة مواجهة ذلك باجراءات علاجية غير تقليدية .

الثانية : تحديد المشرفون (٥٣)مؤشر لأداء الطالب المعلم ، ويحددون أهم (٣) مؤشرات تدفع للتخلي عن الإجراءات النمطية للإشراف التربوي ، ويصفون ماهي الإجراءات العلاجية غير التقليدية لمساعدة الطالب المعلم المتعثر .

انتهت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن الحالات المتعثرة من الطلبة المعلمين كانت في مجموعة مهارات التدريس .
- نجح المشرفين في علاج الحالات المتعثرة (الخطرة) ورفعها إلى مستوى النجاح .
- يحتاج مساعدة الحالات المتعثرة وقت وجهد إضافي من قبل المشرف لتحسين الإداء التدريسي لهذه الحالات .

يمكن الافادة من هذه الدراسة في ضرورة تضمين موضوع الفروق الفردية بين الطلبة المعلمين في معايير التربية العملية ، وأهمية الإجراءات التصحيحية لتطوير وتحسين التدريب الميداني .

٧- " تطوير إطار تقويمي وظيفي لتقويم التربية العملية للطلبة المعلمين " [1] :

سعت الدراسة إلى إعداد إطار تقويمي للتربيةالعملية بجامعة استراليا للتكنولوجيا ، يشمل على محكات ومعيار النجاح ، كل محك يحتوي على أربعة مستويات ، وتمت الصياغة الميدانية للإطار المقترح من خلال تطبيقه على عدد (٢٤) من الطلبة المعلمين ، وسؤال (٢٠) مشرفاً عن مدى ملاءمة المحكات ومستويات الإنجاز في كل محك ، وتم أخذ آراء المشرفين في الإطار وتعديله ، ثم تطبيقه مرة أخرى على مجموعة من الطلبة المعلمين .

تمت مقابلة المشرفين لمعرفة آرائهم في الإطار المقترح الذي يحتوي على المحاور التالية : (التخطيط والتحضير ، التفاعل والتواصل ، التدريس بهدف التعلم ، المقدرة على توفير بيئة تعليمية ، تقويم الطالب ، المهارات).

1- Ross, B., & Ross, M., & Alhsa , M. , & Brain , H., " Improving the Assessment of Practice Teaching : a criteria and Students Framework " , **Assessment And Evaluation In Higher Education** , Vol.23, No.1, 1999 , p.p. 5-24 .

من خلال تحليل البيانات تم الوصول إلى أن المشرفون يرون أن الإطار يُعد وسيلة فاعلة في :

- تقويم أداء طلبة التربية العملية .
- يقدم تغذية راجعة مفيدة لكل أطراف التربية العملية .

يمكن الإفادة من هذه الدراسة في تحديد أبعاد الإطار التدريسي للطلبة المعلمين وفي تقويمهم .

تعقيب على الدراسات التي تناولت تطوير وتحسين التربية العملية بكليات التربية :

من خـــلال استعراض الدراسات السابقة في مجال تطوير وتحسين التربية العملية بكليات التربية ، يمكن للباحث أن يسجل الملاحظات التالية :

- تنوع الدراسات في التركيز على جوانب مشكلات منظومة التربية العملية ، حيث تباينت الدراسات سعة وضيقاً في تناولها لهذه الجوانب ، فبعضها تعددت الجوانب التي تناولتها ، وإن لم تشمل كل جوانبها كدراسة محمد حسان ، ودراسة خليل شبر ، ودراسة ماري ولينذا ، ودراسة روث بروكر وآخرون ، ودراسة ليلى دويغر ، ودراسة رشا سعد شرف ونهلة سيد حسن ، دراسة حمدان على وآخرون . ودراسات أخرى ركزت على جانب واحد فقط من جوانب التربية العملية كدراسة وضحى على الســـويدي ، ودراسة عبد العزيز عبد الواهاب البابطين ، ودراسة الزابيث ، ودراســـة بوني وهال ، ودراسة مارك وآخرون ، ودراسة سونيا ، ودراسة ستيف ، ودراسة ناصر حسين الموسوي.، ودراسة زوزلنح ، ودراسة إيمان محمد زكي ، ودراسة نداء عبد الرزاق خميس .
- تناولت الدراسات أهمية البحث في مجال التربية العملية والحاجة إلى ذلك لإعداد معلم يساير عصر الجودة ، ولديه الوعي بالقضايا العالمية والإقليمية والمحلية ، والملم بالمهارات المختلفة وخاصة مهارة استخدام التكنولوجيا والتمكن من اللغات للتواصل مع الآخرين على المستوى العالمي .
- تنوعت منهجية الدراسات السابقة فبعضها استعمل المنهج الوصفي كدراسة ليلى دويغر ، ودراسة نعمان الموسوي ، ودراسة سونيا ، ودراسة ستيف ، ودراسة خالد خميس ، ودراسة أسامة محمد شاكر ، ودراسة ماري ولينذا ، ودراسة روث بروكر ، في حين سعت بعض الدراسات إلى استخدام المنهج المقارن كدراسة بوني وهال ، ودراسة رشا سعد شرف ونهلة سيد حسن ، ودراسة منصور أحمد غوني ، واستخدم منهج تحليل المحتوى بدراسة ناصر حسين الموسوي ، أما دراسة روزالنج فلقد استخدمت المنهج التتبعي ، وأخرى استخدمت المنهج التجريبي كدراسة إيمان زكي محمد أحمد .

- أشارت معظم الدراسات إلى وجود مشكلات مختلفة تواجه منظومة التربية العملية ، وأن بها أوجه قصور متعددة ينبغي تلافيها .

ولقد أفاد الباحث من دراسات هذا المجال في الخروج بعدد من النقاط التي من شأنها إفادة للدراسة الحالية ، منها :

- أهمية الربط بين المعلومات النظرية التي اكتسبها الطلبة المعلمون ، وبين التطبيق الميداني لهذه المعلومات أثناء التدريس بمدارس التدريب الميداني .
- الاستناد إلى آراء أطراف الإشراف على التربية العملية ، وملاحظات الطلبة المعلمين في تفعيل أدوارهم ومهامهم لتحقيق التطوير والتحسين لمنظومة التربية العملية .
- تحقيق التوازن بين الكفايات الفنية والتأملية ووضع إطار لهم في برنامج التربية العملية ليهتدي الطلبة المعلمين به أثناء القيام بالتدريس بمدارس التدريب .
- زيادة الفترة المخصصة للتربية العملية لممارسة الكفايات التدريسية بصورة كافية ، تمكن من اكتساب الخبرات والمهارات .
- الاطلاع على تجارب بعض الدول الأخرى ، وخاصة المتقدمة في مجال الإعداد الميداني للطلبة المعلمين ، للوقوف على أهمية الاتجاهات العالمية المعاصرة في هذا الصدد ، ومن خلال ذلك يتم تحديد موقع التربية العملية بجامعة البحرين من تلك الاتجاهات ، وما ينبغي أن يتم الأخذ به لتكملة مسيرة تطوير وتحسين منظومة التربية العملية بها .
- تم الاستعانة بنتائج العديد من الدراسات السابقة في أكثر من موضوع داخل متن الدراسة ، ومما يعزز ما تصل إليه الدراسة الحالية من تحليلات أو نتائج ، أو في تغطية جانب أو أكثر من جوانب منظومة التربية العملية لم تتطرق إليها الدراسة لتتناوله تفصيلاً .
- كما تمت الاستفادة من المقترحات التي أشارت إليها الدراسات السابقة ، والتي تناولت منظومة التربية العملية من جوانب وزوايا بحثية مختلفة رغم اختلاف العينة والأهداف والأزمنة والأماكن التي أجريت فيها .
- تكوين تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية من حيث أهدافها ، واختيار العينة ، ومنهج الدراسة ، وإعداد استطلاع الرأي الخاص بالدراسة الحالية ، ومقياس تدرج الاجابات والأساليب الإحصائية .

بعض أوجه التباين عن الدارسات السابقة :

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ببعض الأوجه يمكن تلخيصها فيما يلي :

- تقترح الدراسة الحالية تصور لتطوير وتحسين منظومة التربية العملية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة ، حيث لم تجر دراسة مثيلة لها – حسب علم الباحث – في هذا الموضوع في مملكة البحرين أو على المستوى العربي أو العالمي .
- تتميز هذه الدراسة بمحاولتها تصميم معايير لإدارة الجودة الشاملة لقياس مدى جودة منظومة التربية العملية ، وهو ليس شائعاً في الدراسات العربية التي لجأت إلى تعريب مقاييس أجنبية في مجال إعداد المعلم بصفة عامة ، وليس في مجال التربية العملية .
- تنفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تستخدم المدخل المنظومي لتطوير وتحسين منظومة التربية العملية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة حيث أنها وسعت رؤيتها لشمل مدخلات وعمليات ومخرجات هذه المنظومة ؛ بهدف تحقيق الجودة الشاملة عند الممارسة والتطبيق .

ومن ثم تأتي الدراسة الحالية استكمالاً للدراسات السابقة سواء التي تناولت إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي أو تلك التي تناولت تطوير وتحسين منظومة التربية العملية ، وإضافة لتلك المحاولات التي طرقت موضوع إعداد المعلم – عامة – والإعداد الميداني خاصة ، حيث أن بعض الدراسات السابقة أشارت في نتائجها إلى أهمية تتويج منظومة التربية العملية بمبادئ ومفاهيم الجودة .

مما سبق يتضح أن هناك مشكلات تواجه الإعداد الميداني للطالب المعلم بكليات التربية بعامة وبكلية التربية بجامعة البحرين بخاصة تؤثر على جودة منظومة الإعداد لمعلم المستقبل ، وتتمثل في الآتي:

- أن منظومة الإعداد الميداني بجوانبها المختلفة لا تحقق جودة إعداد المعلمين ، وتفتقد الارتباط بين احتياجات المستفيدين والواقع التعليمي .
- عدم الترابط بين جوانب الإعداد الأكاديمي والمهني لمنظومة الإعداد .
- غلبة المقررات الأكاديمية على المقررات العملية .
- عدم وجود أي نوع من الترابط أو التعاون بين الإعداد قبل الخدمة و التدريب أثناءها .
- أن الرغبة في الحصول على وظيفة هي السبب الرئيسي في الالتحاق بكلية التربية ، الأمر الذي يؤثر على نوعية الطلبة الملتحقين بالكلية ، فقد لا تتوافر لديهم الرغبة السابقة لاتخاذ التعليم مهنة لهم .

- عدم مواكبة منظومة الإعداد الميداني للطالب المعلم للتغيرات الحالية والمتجددة بجوانبها المعرفية والثقافية والعلمية والاجتماعية والاقتصادية في عصرنا الحالي ، باعتبار أن الإعداد الميداني له يعد المحور الرئيسي الذي تتفاعل ضمنه المتغيرات المجتمعية والعالمية ومتطلبات عصر الجودة .

ويتطلب وضع نظام يحقق جودة منظومة الإعداد الميداني للطالب المعلم ليصبح قادراً على التفاعل مع هذه المتغيرات ، منهجاً أو آلية متكاملة يتم من خلالها تقييم ومراجعة ومراقبة أداء الأجهزة والعناصر والمحتويات المرتبطة بهذه المنظومة .

من هنا يعد توظيف إدارة الجودة الشاملـــة (TQM) أحد المداخل الرئيسية المعاصرة لتطوير نظام الإعداد الميداني للطالب المعلم ، من جانب المستفيدين من هذا الإعداد (الطالب المعلم ، التلاميذ ، أولياء الأمور ، المجتمع) ، ومن جانب آخر كأداة قياسية وتقويمية متكاملة ترسي وتحقق الجـــودة المنشودة بمنهجها المتمثل في تطوير وتحسين مسار منظومة الإعداد الميداني لمعلم المستقبل وتفعيله ، وتحقيق أهدافه بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية .

مشكلة الدراسة

في ضوء ما سبق تحددت مشكلة الدراسة الحالية في أن نظام التربية العملية للطالب المعلم بكلية التربية بجامعة البحرين يعاني من صعوبات متعددة (وفق الدراسات السابقة التي تمت في البحرين) ، كما أن هناك مستجدات تربوية تنطلق من مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومعاييرها يجب تطبيقها على هذا النظام حتى يتم تطويره بصورة متكاملة .

وللتوصل إلى حل لهذه المشكلة أمكن صياغة التساؤل الرئيسي التالي :

كيف يمكن تطوير نظام التربية العملية للطالب المعلم بكلية التربية بجامعة البحرين في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

١- ما أهم المتغيرات العالمية والإقليمية والمحلية التي تفرض تطوير نظام التربية العملية للطالب المعلم بكلية التربية بجامعة البحرين ؟

٢- ما مفهوم وأسس تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم ؟

٣- ما معايير إدارة الجودة الشاملة المقترحة لتطوير نظام التربية العملية للطالب المعلم بكلية التربية بجامعة البحرين ؟

٤- ما واقع نظام التربية العملية للطالب المعلم بكلية التربية بجامعة البحرين في ضوء المعايير السابقة ؟

٥- ما النموذج المقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة والذي قد يسهم في تطوير نظام التربية العملية للطالب المعلم بكلية التربية بجامعة البحرين ؟

أهمية الدراسة:

يتوقع أن تفيد الدراسة عدة جهات منها التالي:

- تلبية حاجات ورغبات المستفيدين من إعداد المعلم المتأثرة بالمتغيرات العالمية والإقليمية والمحلية.
- تقديم الدعم لإدارات الجامعات بالوطن العربي للقيام بمشروعات التطوير والتحسين داخل الكليات وخارجها والقائمة على مفاهيم عصر الجودة الذي نعيشه.
- إعداد معلم المستقبل بما يواكب متغيرات العصر ومتطلباته ومستجداته؛ لتحقيق التنمية المستدامة للمجتمع .

حدود الدراسة :

للدراسة مجموعة من الحدود هي :

أولاً : الحدود الموضوعية :

- اقتصرت الدراسة على عناصر منظومة الإعداد الميداني للطالب المعلم (مدخلات ، عمليات ، مخرجات) .

- استخدمت الدراسة نموذج دمنج Deming للجودة الشاملة الذي يقوم على التالي [1] :

١- حصر الأسباب التي تعوق تحقيق الجودة داخل منظومة الإعداد الميداني للطلبة المعلمين .

٢- تحديد رغبات وحاجات المستفيدين من منظومة الإعداد الميداني للطلبة المعلمين .

٣- ترجمة هذه الرغبات والحاجات إلى معايير لجودة منظومة الإعداد الميداني بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها .

ثانياً : الحدود البشرية :

شملت الدراسة أعضاء هيئة التدريس والمشرفين التربويين بكلية التربية بجامعة

١- جون مارش : **إدارة الجودة الشاملة – أدوات الجودة الشاملة من الألف إلى الياء** ، تعريب : عبد الفتاح النعماني ، ج٣ ، (القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة " بميك "، ١٩٩٦)، ص ص ٢٤ – ٣١ .

البحرين للوقوف على وجهات نظرهم حول أهمية معايير إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها على نظام التربية العملية للطالب المعلم .

ثالثاً : الحدود المكانية :

تم إجراء الدراسة الميدانية بجامعة البحرين – كلية التربية ، حيث أنها الجامعة الحكومية الوحيدة بمملكة البحرين .

رابعاً : الحدود الزمانية :

تم اجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ م .

مجتمع الدراسة :

شمل مجتمع الدراسة كل المشرفين التربويين من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس والمشرفين التربويين التابعين لمكتب التربية العملية بكلية التربية بجامعة البحرين وكان عددهم ٤١ عضو ومشرف .

منهج الدراسة وأدواته :

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لواقع نظام التربية العملية للطالب المعلم بكلية التربية جامعة البحريـــن ، حيث يهتم بتوفير أوصاف دقيقة للظاهرة المراد دراستها ، كما أن هذا المنهج لا يقف عند حد جمع البيانات وتنظيمها ، وإنما يتعدى ذلك إلى تحليلها والربط بين مدلولاتها حتى يمكن استخلاص تعميمات ذات مغزى [1] تساعد الباحث في فهم الواقع وتطويره من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة .

ولتحقيق ذلك ، قام الباحث بعرض أدبيات إدارة الجودة الشاملة ، وتحليلها تحليلاً نظرياً بهدف معرفة فلسفة إدارة الجودة الشاملة ونظمها العالمية في مجال التعليم الجامعي بعامة ونظام الإعداد الميداني للطالب المعلم بخاصة ، ومن ثم استخلاص معايير إدارة الجودة الشاملة التي تبنتها الدراسة كمدخل لتطوير هذا النظام .

١- عبد الرحمن عدس ، **أساسيات البحث التربوي** ، ط٢ ، (عمان: دار الفرقان ، ١٩٩٧) ، ص١٠١ .

مصطلحات الدراسة :

١- التطوير : Development

يقصد بالتطوير أنه " عملية علمية شاملة وواسعة تقوم على الدراسة والبحث ، وترتبط بثقافة المجتمع ، وما يطرأ عليها من تغييرات ، وذلك بهدف مساعدة النظام التعليمي المراد تطويره على تحقيق أهدافه بفاعلية وكفاءة ، وهو ما يستدعى تغييراً في شكل ومضمون الشيء المراد تطويره " . [١]

٢- نظام الإعداد الميداني للطالب المعلم (التربية العملية) :

System of Student Teaching

يعرف نظام الإعداد الميداني للطالب المعلم (التربية العملية) بأنه " المختبر الميداني لتطبيق مبادئ التدريس ، وتدريب معلم المستقبل على ممارسة مهارات التدريس ، واكتساب أخلاقيات مهنة المعلم " . [٢]

٣- الجودة : Quality

تعرف الجودة بأنها " مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر عن مدى استيفاء المدخلات ، والعمليات ، والمخرجات ، في المؤسسة لمستويات محددة تشكل في مجملها معايير الجودة الشاملة " [٣]. وبمعنى آخر أنها الدرجة التي تكون عندها الأخطاء قليلة جداً ، وبشكل يجعل المنتج أو الخدمة تلبي حاجات ورغبات المستفيدين منها وكسب رضاهم .

٤- إدارة الجودة الشاملة : Total Quality Management (T.Q.M)

قسم سامبا Ciampa تعريفات الجودة الشاملة حسب المحاور الثلاثة التالية [٤] :

المحور الأول : يركز على فكرة العميل ومتطلباته واحتياجاته وتوقعاته ، بمعنى أن إدارة الجودة الشاملة تسعى إلى توفير ما يتوقعه العميل ، وما يفوق توقعاته لكسب رضاه .

المحور الثاني : يتمركز حول النتائج النهائية ، على اعتبار أن إدارة الجودة الشاملة هي الطريقة التي تستطيع من خلالها المؤسسة التحسين المستمر لجميع المناطق التشغيلية والوظيفية ، وتجنب حدوث المشكلات مما يحقق كسب ثقة العميل .

١- حلمي أحمد الوكيل : **تطوير المناهج ، أسبابه ، أسسه ، أساليبه ، خطواته ، معوقاته** ، ط٢ ، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩١)، ص٢٩ .

٢- ناجي ديسقورس ميخائيل وآخرون ، **التربية العملية ومهارات التدريس : مبادئ وتطبيقات** ، تحرير نبيل عبد الواحد فضل ، (القاهرة : مطبعة جامعة طنطا ، ١٩٩٩) ، ص ٧٨ .

٣- نعمان محمد صالح الموسوي،"تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي" ، **مرجع سابق**، ص ٩٥

4- Ciampa, D., **Total Quality, A User's Guide for Implementation**,(Massachusetts: Wesley Publishing Co., 1992), p.p 21-35.

المحور الثالث : يركز على فكرة استخدام الوسائل العلمية والإحصائية المتاحة لتطبيق مفهوم الجودة الشاملة ، بمعنى تركيز إدارة الجودة الشاملـــة على تطبيق أدوات تحليلية مثل (الخريطة الإنسانية ، وخرائط المتابعة ، والخرائط الإحصائية ... الخ) ، من أجل جمع البيانات عن النشاطات داخل المنشـــأة ، بـــهـــدف تحقيق الجودة والتحسين المستمر .

ويعرف معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي إدارة الجودة الشاملة " بأنها نظام إداري استراتيجي متكامل يسعى إلى تحقيق رضا المستفيدين من خلال مشاركة الإدارة والعاملين ويقوم باستخـــــدام الطرق الكمية لتحسين العمل بشكل مستمر ، مع الاعتماد على تقييم المستفيدين للخدمة لمعرفة مدى التحسن في الأداء " .

كما عرفها ديمنج Deming رائد الجودة الشاملة بأنها " استراتيجية إدارية متكاملة تسعى لتحقيق احتياجات وتوقعات المستفيدين حاضراً ومستقبلاً " . (١)

في ضوء العرض السابق يمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة في نظام الإعداد الميداني للطـــالب المعلم على أنها :

منهج إداري يوجه الفكر والعمل ؛ يهدف إلى تقديم إعداد ميداني لمعلم المستقبل يتصف بالجودة من **خلال بيئة عمل** تسودها ثقافة الجودة ، **وبإمتلاك** رؤية ورسالة بعيدة المدى لتطبيق الجودة والتطوير والتحسين المستمرين للإعداد الميداني ، **بالاعتماد** وبشكل أساسي على تلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية لكل المستفيدين ، **وبالسعي** للاهتمام بطريقة تأدية العمل لمنع وقوع الأخطاء ، **وبمشاركة** العاملين في اتخاذ قرارات التطوير والتحسين للإعداد الميداني للمعلمين مع تقديرهم وتحفيزهم ، **وبالتركيز** على التقويم المستمر لمستوى جودة الإعداد الميداني المبني على أسس التغذية الراجعة والأدوات الإحصائية .

وتقاس إدارة الجودة الشاملة بمجموعة معايير تتضمن المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام الإعداد الميداني لطلبة كلية التربية والتي تتمثل في جودة مدخلات الإعداد الميداني للمعلمـــين (من خلال ضمان جودة كل من : الرؤية والرسالة ، القيادة الإدارية ، البيانات والمعلومات ، الخطة الاستراتيجية والسياسات والإجراءات ، بيئة العمل) ، وفي جودة عمليات الإعداد الميداني (من خلال ضمان جودة : العمليات) ، بالإضافة إلى جودة مخرجات الإعداد الميداني (من خلال ضمان جودة كلٍ من : المتابعة والتقويم ، ورضا المستفيدين من هذا الإعداد).

1- Deming, W.E., **Out of The Crisis**, (Cambridge: MA, MIT, Center for Advanced Engineering Study, 1986).

خطوات الدراسة :

في ضوء مشكلة الدراسة ، وتساؤلاتها ، ومنهج البحث المستخدم ، وارتباطاً بأهداف الدراسة ، سارت خطة الدراسة في خطواتها على النحو التالي :

المرحلة الأولى :

بدأت الدراسة بالمرحلة الأولى التي اشتملت على ما تقدم في هذه المرحلة من عناصر وهي : (مقدمة الدراسة وأهميتها ، الدراسات السابقة ، مشكلة الدراسة ، أهداف الدراسة ، حدود الدراسة ، منهج الدراسة ، مصطلحات الدراسة ، وبذلك تتناول الدراسة في أولى مراحلها الإطار العام للدراسة ، وتمثل هذه المرحلة الفصل الأول .

المرحلة الثانية :

ثم جاءت المرحلة الثانية لإلقاء الضوء على أهم المتغيرات العالمية والإقليمية والمحلية وتأثيرها على إعداد المعلم عامة ، والإعداد الميداني خاصة ، ليتم في هذه المرحلة الإجابة على السؤال الأول للدراسة ، وبذلك تعرض الدراسة قد عرضت صورة سريعة لهذه المتغيرات من خلال محتويات الفصل الثاني بالدراسة .

المرحلة الثالثة :

وتحقيقاً لأهداف الدراسة ، تبدأ في مرحلتها الثالثة ، بتناول مفهوم وأسس تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من خلال عرض تطورها وأهميتها ومبادئها ، كما تقدم نماذج من نظمها ، ووسائلها الإحصائية ، ومتطلباتها ، ومراحلها ، ونتائجها المتوقعة ، بالإضافة إلى عرضها لبعض النماذج العالمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، والعقبات التي تعوق هذا التطبيق ، وذلك للإجابة على السؤال الثاني للدراسة ، وتكون هذه المرحلة بمحتوياتها الفصل الثالث بالدراسة وما تضمنه من محاور .

المرحلة الرابعة :

وبديهياً أن تأتي المرحلة الرابعة مكملة لملامح إدارة الجودة الشاملة في التعليم والتي بدأتها الدراسة بمحتويات المرحلة السابقة ، حيث تضمنت الدراسة في المرحلة الحالية بعرض معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، والاعتماد الأكاديمي لكليات التربية ، ثم معايير إدارة الجودة الشاملة في التربية العملية ممثلة في معايير جودة مدخلات التربية العملية (معايير ضمان جودة رؤية ورسالة التربية العملية ، قيادتها ، البيانات والمعلومات ، الخطة والسياسات والإجراءات ، بيئة عمل التربية العملية) ، ومعايير جودة عمليات التربية العملية (معايير ضمان جودة العمليات) ، بالإضافة

إلى معايير جودة مخرجات التربية العملية (معايير ضمان جودة المتابعة والتقويم ، ورضا المستفيدين من التربية العملية) ، وبذلك يتم الإجابة على السؤال الثالث للدراسة ، وكونت المحاور السابقة الفصل الرابع بالدراسة .

المرحلة الخامسة :

في ضوء التعرف على أهم المتغيرات العالمية والإقليمية والمحلية التي تؤثر في إعداد المعلم بعامة والإعداد الميداني بخاصة ، والتعرف على مفهوم وأسس تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم والتعليم الجامعي ، وتحديد معايير إدارة الجودة الشاملة في التربية العملية ، تنتهي الدراسة بالمرحلة الخامسة والأخيرة ، حيث يوضح المحور الأول بهذه المرحلة إجراءات الدراسة ، ثم تنتقل الدراسة بعد ذلك إلى المحور الثاني ، الذي يتم فيه تقويم واقع منظومة التربية العملية بكلية التربية بجامعة البحرين في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة ، وتنتهي المرحلة بتقديم نموذج مقترح بالمحور الثالث ، وذلك في محاولة لتطوير وتحسين منظومة التربية العملية من خلال إدارة الجودة الشاملة ، بالإضافة إلى طرح مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة ، ويتم في هذه المرحلة الإجابة على السؤالين الرابع والخامس للدراسة ، وتشكل محاور هذه المرحلة الفصل الخامس والأخير .

وبذلك تصل الدراسة إلى غاياتها ، وإلى تحقيق أهدافها والإجابة عن تساؤلاتها المطروحة في إطار مشكلة الدراسة .