

البحث الثالث :

”تقويم برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران في ضوء معايير الجودة ”

المصادر :

د/ياسر بيومي أحمد عبده
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك
كلية التربية جامعة نجران

”تقويم برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران في ضوء معايير الجودة“

د/ياسر بيومي أحمد عبده

• المستخلص :

استهدفت الدراسة تقويم برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران في ضوء معايير الجودة، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد أحد عشر استبياناً للتعرف على مدى توافر معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالملكة العربية السعودية (الرسالة والغايات والأهداف - إدارة البرنامج - إدارة ضمان جودة البرنامج - التعليم والتعلم - إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة - مصادر التعلم - المرافق والتجهيزات - التخطيط والإدارة المالية للبرنامج - عمليات التوظيف - البحث العلمي - العلاقات مع المجتمع) في برنامج إعداد معلمة العلوم قسم الكيمياء - كلية العلوم والآداب - جامعة نجران. وقد تم تطبيق الاستبيانات على عينة بلغ عددها (١٩٤) من أعضاء وعضوات هيئة التدريس، الطالبات والإداريات، إدارة تعليم البنات، أولياء الأمور، خريجات البرنامج. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها أن البرنامج لا يفي بمعايير الجودة للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي حيث تراوحت قيم المتوسط العام للوسط الحسابي للمعايير الرئيسية والفرعية بين درجة توافر ضعيفة ومرضية.

Evaluation of science teacher preparation programs at Najran University In light of the quality standards

Abstract:

The study aimed evaluation program of science teacher preparation at the University of Najran in the light of quality standards, and to achieve this goal the researcher prepared a eleven questionnaire to identify the availability of standards of the National Assessment and Accreditation of Saudi Arabia (mission, goals and objectives - program management - management quality assurance program - education and learning - Department of student Affairs and support services - learning Resources - facilities and equipment - planning and financial management of the program - recruitment - scientific research - community relations) in the Science teacher preparation program, Department of Chemistry - College of Arts and Sciences - University of Najran. Questionnaires has been applied on a total sample number (194) of male and female members of faculty, students, administrators, management of girls' education, parents, female graduates of the program. The study found the results of the most important that the program does not meet the quality standards of the National Assessment and Accreditation NCAAA, ranged overall average of the main and branch standards between the degree of availability of weak and acceptable.

• المقدمة :

شهد التعليم بصورة عامة والتعليم العالي بصورة خاصة في كثير من بلدان العالم لا سيما الغربية منها خلال العقد الأخير حركة إصلاح جذرية، تتمثل في إدخال مفاهيم جديدة مثل مفهوم الجودة الشاملة، والاعتماد الأكاديمي؛ وذلك لتحقيق التميز لدى الخريج الجامعي بما يمكنه من مواجهة التحديات التي يفرضها روح العصر الذي يعيش فيه. وقد جاءت هذه الإصلاحات نتيجة تغير مفهوم التعلم من المفهوم التقليدي إلى المفهوم البنائي المعرفي الحديث مما

يفرض علينا إعادة النظر في برامجنا الدراسية بما يتفق مع متطلبات الواقع وتحديات المستقبل.

وفي ضوء هذه التغيرات المحلية والإقليمية والعالمية التي يشهدها عالم اليوم نحتاج إلى وضع رؤية لمستقبل التعليم في بلادنا العربية، حيث لم يعد التعليم مجرد التعليم فحسب أو للوظيفة وإنما للتنمية، وأننا في أشد الحاجة إلى التطور النوعي للتعليم ومخرجاته حتى نتمكن من تحقيق ملائمة أكبر بين مخرجات العملية التعليمية ومتطلبات التنمية. ولن يلي هذه الحاجة سوى الأخذ بنظام إدارة الجودة الشاملة T.Q.M. Total Quality Management. (أحمد والحفظي، ٢٠٠٧، ٣)

ونتيجة للنجاح الذي حققه تطبيق الجودة في التنظيمات الاقتصادية والصناعية والتجارية والتكنولوجية في الدول المتقدمة، وظهور تنافس بين هذه التنظيمات الصناعية للحصول على المنتج الأفضل وإرضاء العميل؛ اهتمت المؤسسات التربوية بتطبيق منهج الجودة في مجال التعليم العام والجامعي للحصول على نوعية أفضل من التعلم، وتخرج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع، وأصبح عدد المؤسسات التي تتبع نظام الجودة في تزايد مستمر سواء في أمريكا والدول الأوروبية واليابان وكثير من الدول النامية وبعض الدول العربية التي بدأت تطبيق هذا النهج في بعض مؤسساتها التعليمية. (العنزي، ٢٠٠٧، ١)

لكن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم له عدة متطلبات من أهمها: دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام إدارة الجودة الشاملة، وترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين الجميع، وتنمية الموارد البشرية بالمؤسسة، وتطوير المناهج وتحديثها، وتبني أساليب التقويم المتطورة، ومشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء، والتعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد، وتحديد احتياجات المستفيدين الداخليين (الطلاب والعاملين) والخارجيين وهم عناصر المجتمع المحلي وإخضاع هذه الاحتياجات لمعايير قياس الأداء والجودة، وتعويد المؤسسة التربوية بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء، والمشاركة الحقيقية لجميع المعنيين بالمؤسسة في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسسة، واستخدام أساليب كمية في اتخاذ القرارات وذلك لزيادة الموضوعية بعيداً عن الذاتية. (نشوان، ٢٠٠٤، ٧)

وقد أشارت الهيئة الفيدرالية لتنسيق العلوم والهندسة والتكنولوجيا The Federal Coordinating Council of Science, Engineering and technology (1993) إلى إمكانية استخدام معايير الجودة في تقييم المناهج الدراسية والتحقق من جودتها، حيث يمكن من خلالها تحليل وتقييم البرامج الدراسية وكذلك أداء الطلاب والعلميين والظروف التعليمية، ويستفاد من نتائج هذا التحليل والتقييم في تحسين نوعية التعليم. (فتح الله، ٢٠٠٧، ٥٩ - ١٣١)

وتوجد عدة فوائد لتطبيق الجودة في مؤسسات التعليم منها:

« وضوح البرامج الأكاديمية ومحتوياتها.

- « توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلاب وغيرهم من المعنيين حول أهداف البرامج الدراسية التي تقدمها المؤسسة، وأنها تتوفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بأعلى مستوى، وأنها ستستمر في المحافظة على هذا المستوى.
- « التأكد من أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تتفق مع المعايير العالمية ومتطلبات المهنة وكذلك حاجات المؤسسة والطلاب والمجتمع .
- « تعزيز سمعة البرامج لدى المجتمع الذي يثق بعملية التقويم الداخلي والخارجي.
- « توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج الأكاديمية .
- « تعزيز ودعم ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج الأكاديمية لتتقدمها المؤسسة
- « الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها المؤسسة للمجتمع ، حيث يتطلب التقويم الخارجي تعديل الممارس التي تلبى حاجة ومتطلبات التخصصات والمهن. (مجاهد، ٢٠٠٨، ٧-٩) (المغربي، ٢٠٠٩، ٤)

• ومن مظاهر الإهتمام بالجودة داخل الجامعات السعودية :

- « إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالملكة NCAAA National Commission for Academic Accreditation and Assessment
- تكون الجهة الرسمية المانحة للاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي
- « إنشاء وكالة الجامعة للتطوير والجودة كأحد وحدات الهيكل التنظيمي لإدارة الجامعة.
- « إنشاء وحدات التطوير والجودة بالكلية تكون مسئولة عن إنشاء نظام لتوكيد وضمان الجودة داخل وحدات الكلية الأكاديمية والإدارية.
- « إقامة العديد من المؤتمرات حول الجودة النوعية للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي لمواجهة التحديات المستقبلية وقد توصلت إلى ضرورة وضع معايير عربية للجودة والتميز الأكاديمي. (الحايك والكيلاني، ٢٠٠٧، ١٤٠١)

وقد أجريت العديد من البحوث والدراسات حول موضوع الجودة منها دراسات كل من: (1991) msden، (1993) Engelkmeyer، (1994) Michael Sower، (1997) Owliaand Aspinwall، (1999) (2001) Damme، (2000) Yorke، (2004) Blackmur، (2001) Tam، زيتون (٢٠٠٤)، اسماعيل (٢٠٠٥)، كنعان (٢٠٠٧)، (2011) An، (2011) Jani، (2011) Krugerand Ramdass.

ومن أهم ما أوصت به الدراسات العربية: إنشاء هيئة اعتماد أكاديمي عربية تابعة لاتحاد الجامعات العربية تتولى مهمة منح شهادة الجودة للكلية وفق معايير الجودة الشاملة العالمية، ووضع نظام فعال وملزم لتقييم الأداء الجامعي وتقويمه يشمل الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية والبرامج الدراسية، والتأكيد على أهمية تطوير برامج إعداد المعلم وفق أنظمة الجودة العالمية، وضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

وإدراكاً لأهمية الجودة ظهرت هيئات متخصصة في جودة التعليم، وأقرت عدة شروط ومعايير اعتبرت بمثابة مواصفات قياسية للحكم على جودة التعليم

وفق شروط ومبادئ معينة، ومن هذه الهيئات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالملكة العربية السعودية، التي وضعت معايير للتقويم البرامجي والمؤسسي؛ لضمان إجراءات تنفيذ الجودة والاعتماد على المستويين البرامجي والمؤسسي؛ ولتحقيق هذا الهدف حددت الهيئة أحد عشر معياراً للجودة في مرحلة التعليم ما بعد الثانوي هي: (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠١٠، ٢-٣)

وهذه المعايير مبنية بصورة عامة على تلك الممارسات الجيدة المتعارف عليها في قطاع التعليم العالي على مستوى العالم، وقد تم تكييفها لتتلاءم مع طبيعة ظروف التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. ووصفت المعايير بمستويات مختلفة من التفصيل كما يلي:

« هناك توصيفات عامة لكل مجال من مجالات المعايير الأحد عشر الرئيسة تنقسم هذه التوصيفات بدورها إلى معايير فرعية تتناول المتطلبات الخاصة بكل واحد من المجالات الرئيسة.

« بداخل كل من هذه المعايير الفرعية هناك عدد من الممارسات الجيدة التي تمارسها المؤسسات التي حققت مستوى عالياً من الجودة.

« ولتقويم الأداء مقارنة بالمعايير يجب على الكلية أو القسم الذي يقدم البرنامج التعليمي أن يبحث فيما إذا كانت هذه الممارسات الجيدة تُطبق بأي مستوى من الجودة. وقد أعدت الهيئة مجموعة من مقاييس التقويم الذاتي للمساعدة في هذه العملية عنونها بـ "مقاييس التقويم الذاتي لبرامج التعليم العالي"، وفي تلك الوثيقة تُسأل المجموعات التي تقوم بتنفيذ عمليات تقويم البرنامج عما إذا كانت هذه الممارسات المحددة قد تم اتباعها وأن تضع تقديراً لجودة هذه الممارسات في البرنامج على مقياس خماسي التقدير؛ ويجب أن تستند أحكامهم على الجودة إلى أدلة وشواهد وبراهين مناسبة. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١٠، ٤)

« ويعتبر التقويم أحد أهم العناصر المطلوبة لضمان الجودة في التعليم فمضمان الجودة وتحسين مستويات تعلم الطلاب لا يمكن تحقيقه إلا من خلال عملية تقويم شاملة لمكونات المنظومة التربوية؛ فهو يساعد على متابعة التقدم نحو الأهداف والتعرف على فرص التطوير ومقارنة الأداء بمعايير داخلية وخارجية Internal and External Standards؛ فالتقويم وفقاً لدورة

ديمنج وبالدرج للتحسين المستمر Deming and Baldrige Cycle of Continuous improvement يعد إطاراً لتحقيق التميز (الحكمي ، ٢٠٠٧ ، ٨١٠ - ٨١١)

وبالرغم من هذه الأهمية وذاك الاهتمام بتطبيق الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي إلا أنه توجد فجوة بينها وبين برامجنا الدراسية التي لا توجد لها معايير واضحة في تطوير المقررات الدراسية، فضلاً عن التركيز على الجوانب النظرية وإهمال الجوانب التطبيقية؛ وبالتالي فهي تحتاج بصفة دائمة إلى عملية تقويم من أجل التحسين المستمر. فلا جودة بدون تقويم ، ولا جدوى من تقويم لا يؤدي إلى جودة. وعليه فإن مفهوم التقويم من منظور الجودة والاعتماد يتعدى مجرد إجراء الاختبارات إلى مفهوم أكثر شمولية وتعددية، ومن قياس مستوى المعارف إلى كيفية توظيفها في الحياة المهنية والعامة.

هذا من جهة ،ومن جهة أخرى، فإن برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب بجامعة نجران هي استمرار لبرامج وكالة كليات البنات التي تم إلغاؤها منذ نحو أربع سنوات، وقد لمس الباحث انطباعات سلبية من قبل أعضاء هيئة التدريس بالكلية وكذا الطلاب والطالبات نحو هذه البرامج تتمثل في بعده هذه البرامج عن احتياجات الطالب المعرفية والمهارية؛ مما يدعو إلى إجراء دراسة علمية تقويمية يتم من خلالها الكشف عن أوجه القوة للحفاظ عليها وتنميتها، وإبراز جوانب الضعف لمعالجتها، وكذلك تحديد أولويات التطوير لتحسين لهذه البرامج؛ وذلك في ضوء المعايير الأحد عشر التي حددتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالملكة ، وفي حدود علم الباحث أنه لم يتم تقويم هذا البرنامج باستخدام معايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، الأمر الذي يؤكد الحاجة إلى هذه الدراسة، ويبرز أهميتها للمعنيين بكلية العلوم والآداب، والمسؤولين عن تطوير برامجها الأكاديمية.

• مشكلة الدراسة :

نتيجة للنقد الموجه لبرامج إعداد معلم العلوم في جامعة نجران؛ لبعدها عن تلبية احتياجات الطالب المعرفية والمهارية؛ بات من الضرورة الوقوف على واقع هذه البرامج وتقويم جوانب الضعف والخلل فيها.

وتعد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من أبرز مرجعيات التقويم وأحدثها وأكثرها مناسبة للمجتمع المحلي، لذلك يجد الباحث أن من الضرورة تقويم برنامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران في ضوءها للكشف عن مدى تحقق معايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية في البرامج الحالية التي تنفذها كلية العلوم والآداب لتخريج معلمي/معلمات الكيمياء والفيزياء، ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها المرجوة وغاياتها المنشودة.

ويمكن إجمال القول في أن الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: "ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معايير الجودة؟"

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي السابق التساؤلات الآتية:

- « ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار الرسالة والغايات والأهداف؟.
- « ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار إدارة البرنامج؟.
- « ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار إدارة ضمان جودة البرنامج؟.
- « ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار معيار التعليم والتعلم؟.
- « ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة؟.
- « ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار مصادر التعلم؟.
- « ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار المرافق والتجهيزات؟.
- « ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار التخطيط والإدارة المالية للبرنامج؟.
- « ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار عمليات التوظيف؟.
- « ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار معيار البحث العلمي؟.
- « ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار العلاقات مع المجتمع؟.

• أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي :
- « الوقوف على واقع برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران.
- « تحديد نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين في هذه البرامج تمهيداً للاعتماد الأكاديمي من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالملكة.
- « تصميم أحد عشر استبياناً للتعرف على واقع هذه البرامج في ضوء المعايير المعتمدة من قبل الهيئة الوطنية.

• أهمية الدراسة :

- تستمد الدراسة أهميتها بما يمكن أن تسهم به فيما يلي:
- « تأسيس تصور علمي عن كيفية تقويم البرامج الأكاديمية بالكليات وفق معايير الهيئة الوطنية.
- « توجيه أنظار وكالات الجامعة للتطوير والجودة بالجامعات السعودية إلى الطرق العلمية التي يمكن من خلالها تطوير برامج الجامعة للحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها في ضوء معايير الهيئة.
- « تناول الدراسة مدخل جديد من مداخل تطوير البرامج الأكاديمية وهو معايير الجودة للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالملكة.

• **منهج الدراسة :**
تستخدم الدراسة نوعين من أنواع المنهج الوصفي هما: التحليلي والمسخي
لناسبتهما لطبيعة الدراسة الحالية.

• **حدود الدراسة :**
تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية :

• **حدود مكانية :**
جامعة نجران ، المملكة العربية السعودية.

• **حدود زمانية :**
العام الدراسي: ٢٠١٠/٢٠١١م

• **حدود موضوعية :**
« طالبات كلية العلوم والآداب قسم الكيمياء، فرع الجامعة بشرورة.
« المعايير الأحد عشر للهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمي
(الرسالة والغايات والأهداف - إدارة البرنامج - إدارة ضمان جودة البرنامج
- التعليم والتعلم - إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة - مصادر
التعلم - المرافق والتجهيزات - التخطيط والإدارة المالية للبرنامج -
عمليات التوظيف - البحث العلمي - العلاقات مع المجتمع).

• **مصطلحات الدراسة :**

• **التقويم:** Evaluation:
عرف ألكين (Alkin) التقويم بأنه : " عملية التحقق بالتجربة أو الاختبار
من مجالات قرار معين موضع الاهتمام وانتقاء البيانات المناسبة ، وجمع وتحليل
هذه البيانات من أجل التوصل إلى معلومات تلخيصية تفيد صانعي القرارات
في الاختيار بين البدائل " . (علام ، ٢٠٠٣ : ١١)

ويعرف الباحث التقويم (إجرائياً) في هذه الدراسة بأنه: عملية إصدار حكم
علمي وموضوعي على مكونات برامج إعداد معلمي العلوم بكلية العلوم والآداب -
جامعة نجران من مدخلات وعمليات ومخرجات في ضوء معايير الهيئة الوطنية
للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية.

• **المعيار:** Standard:
تعرف Jeanne المعايير بأنها " تلك النصوص المعبرة عن المستوى النوعي
الذي يجب أن يكون ماثلاً بوضوح في جميع الجوانب الأساسية المكونة لأي
برنامج تعليمي ، وهذه الجوانب تشمل الفلسفة التي ينطلق منها البرنامج
والهيئة التعليمية ، والطلاب ، والإدارة والمصادر التعليمية، والكفايات المهنية
للمعلم " . (النجدي ، ٢٠٠٥ : ٤٠٠)

وتعرفه الدراسة الحالية بأنه مجموعة من المحددات والضوابط والمحكات التي
أقترحتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بحيث تحقق الاتجاهات
التربوية الحديثة ، وما تتطلبه الجودة في التعليم ، وهذه المعايير أو المحكات
ترتبط بجميع عناصر المنهج وفي مقدمتها الأهداف ، والمحتوى ، والخبرات
التربوية ، وطرق التدريس ، والتقويم ، وكل مدخلات البرنامج الأكاديمي

وفي ضوء تلك المحكات يتم تقويم تلك العناصر السابقة الذكر للتأكد من مدى تحقق الجودة في البرنامج .

• الجودة: Quality

تعرف وفقا للمعهد الأمريكي للمعايير American National Standards institute بأنها : " جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعلها قادرة على الوفاء باحتياجات معينة " (طعيمة - البندري، ٢٠٠٤، ٤٣٠).

وتعرفها الدراسة الحالية بأنها أداء العمل بطريقة صحيحة وفق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية اللازمة لضمان إجراءات جودة البرنامج الأكاديمي لتأهيله للأعتماد .

• إجراءات الدراسة :

- للإجابة على تساؤلات الدراسة تم إتباع الإجراءات الآتية:
- « تأصيل نظري لمتغيرات الدراسة المستقلة والتابعة من خلال :
- « دراسة تحليلية لمفهوم الجودة ومعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالملكة العربية السعودية.
- « واقع برامج إعداد معلم العلوم بالملكة العربية السعودية.
- « تصميم أدوات القياس من خلال إحدى عشر استبياناً " بحيث تغطي كل استبانة معياراً واحداً" من معايير الجودة الأحدي عشر للهيئة الوطنية وتطبيقها على مجتمع الدراسة البيئة الداخلية (طلاب - أعضاء هيئته تدريسيين - إداريين) والبيئة الخارجية (الأشخاص ذو العلاقة مثل إدارات تعليم البنين والبنات وأولياء الأمور وغيرهم).
- « إجراءات التطبيق ومعالجتها احصائياً.
- « نتائج الدراسة.

• الإطار النظري :

• مفهوم الجودة :

تعددت وتباينت مفاهيم الجودة ولعل هذا التعدد يعود إلى تركيز هذه التعريفات بشكل أساسي على أحد الأبعاد التالية التي أوردها (حمد راشد ، ٢٠٠٧) وهي : ربط تعريفات الجودة بالأهداف التربوية ، وكذلك ربطها بالمدخلات والعمليات والمخرجات ، كذلك الجودة كمصطلح معياري قابل للقياس أكثر منه مصطلح وصفي ، والجودة كمفهوم اقتصادي مقابل الجودة كمفهوم اجتماعي ، والجودة من حيث الكيف مقابل الكم ، ولعل من أهم هذه المفاهيم ما يلي : (المطري، ٢٠٠٩، ٢٧٥)

"الجودة فلسفة تحقيق أهداف المنظمة، والوفاء بما يتوقعه العميل والمجتمع بالطرق الأكثر كفاءة وفاعلية في التكلفة ، وذلك بتنظيم الطاقات الكامنة في العاملين بدفع مستمر للتطوير والتحسين". (المنيف، ١٩٩٨، ٢٠٢)

وتعرف بأنها : " ترجمة احتياجات وتوقعات العملاء بشأن المنتج إلى خصائص محددة ، تكون أساساً لتصميم المنتج وتقديمه إلى العمل بما يوافق حاجاته وتوقعاته". (مصطفى، ١٩٩٨، ٣٩) . أما المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards institute فيري أنها : " جملة السمات والخصائص للمنتج أو

الخدمة التي تجعلها قادرة على الوفاء باحتياجات معينة". (طعيمة والبندري ٢٠٠٤، ٤٣٠)

أما مفهوم الجودة في التعليم فقد عرفها (الرشيد، ١٩٩٥، ٤) بأنها ترجمة إحتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساسا في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقعة.

والمآمل للتعريفات السابقة يجد أن الجودة هي إرضاء العميل ، وهي تعنى التفوق والتميز، هي التطابق مع المتطلبات، وأنها لم تعد تعنى التكنولوجيا بل أصبحت تعنى الفلسفة المؤسسية، وهي تهتم بالإنسان كأحد المبادئ المهمة في إدارة الجودة الشاملة.

• تطور مفهوم الجودة :

بالإضافة إلى تعدد تعريفات الجودة وصعوبة الاتفاق على تعريف محدد لها فإنها مرت أيضا بعدد من المراحل تطور فيها مضمونها بشكل غير عادي وهذه المراحل هي : (عبد المحسن، ١٩٩٦، ١٢٩ - ١٣٣، البرويري، ٨٩، ٢٠٠٠ - ٩١، الحربي، ٢٠٠٢، ٢٤ - ٢٥، الجضي، ٢٠٠٤، ٥١، العارفة، ٢٠٠٧، ٢٨، عبد العزيز، ٢٠٠٧، ٢٣٣ - ٢٣٤)

• مرحلة التفتيش (الفحص) : Inspection Stage

تتضح معالم هذه المرحلة مع بدايات القرن العشرين وخصوصا بعد ظهور نظرية الإدارة العلمية على يد تايلور Taylor وما تقوم عليه من مفاهيم التخصص وتقسيم العمل ، حيث كانت الجودة عبارة عن عملية ختامية للتأكد من مدى مطابقة المنتجات للمواصفات الموضوعة سعيا لإستبعاد المعيب منها ، وضمان عدم وصوله إلى العملاء، ومعنى ذلك أن هذه العملية لا تمنع وقوع الخطأ ، فالخطأ قد وقع فعلا وما على الفحص إلا اكتشافه واستبعاده ولذا يطلق البعض على هذه المرحلة - أحيانا - تعبير أنها عملية إطفاء الحريق إشارة إلى أنها لا تحاول منع إشعال الحريق، ولكنها تأتي لتطفئ النار التي اشتعلت فعلا.

• مراقبة الجودة : Quality Control

ترجع بدايات هذه المرحلة إلى الإحصائي الشهير والتر شيوارت Walter Shewart حينما نشر كتابه عن مراقبة الجودة، وأهم ما يميز هذه المرحلة أنها تسعى لاكتشاف الخطأ ومنع وقوعه، ولم يعد الفحص من أجل المطابقة والتصحيح ولكنه امتد ليشمل جزءا من التصميم والأداء مستخدما في ذلك الأساليب الإحصائية المستحدثة وقواعد البيانات والمعلومات مما ساعد في التمهيد لظهور المرحلة الثالثة .

• توكيد (ضمان) الجودة : Quality Assurance

مع بداية فترة السبعينيات تحول مفهوم الجودة في هذه المرحلة إلى مفهوم الأخطاء الصفرية أو منع وقوع الأخطاء Zero Defects وليس مجرد استبعادها ومعنى ذلك أن الجودة تبنى في المراحل المبكرة من العمل وليس في مرحلة الرقابة ، أي أن تأكيد الجودة يكون من المنبع وذلك من خلال عمليات

التخطيط وتحسين تصميم المنتج وتطوير الرقابة على العمليات ومشاركة وتحفيز الأفراد.

• المفهوم الحديث للجودة (الجودة الشاملة) : Total Quality

ترجع بدايات هذه المرحلة إلى نهاية فترة الثمانينيات من القرن الماضي حيث لم يعد مفهوم الجودة هو التفشيح على المنتجات ومراقبة العمليات واكتشاف الأخطاء وتصحيحها ، كما أنه لم يعد هو منع الأخطاء وتفادي إنتاج مخرجات بها عيوب أو لا تلائم متطلبات المستفيدين، وإنما أصبحت الجودة عملية شاملة بمعناها الواسع فهي شاملة لمدخلات النظام وعملياته ومخرجاته ، وهي شاملة لكل من ينتمون للمؤسسة على اختلاف مستوياتهم ، وشاملة لكل الأنشطة والبرامج ، وشاملة لمختلف العناصر البشرية والمادية والتكنولوجية ، وشاملة للأبعاد المختلفة للمنتج من حيث اللون والشكل والمتانة والذوق والسعر والملاءمة للاستخدام، كما أصبحت الجودة بمفهومها الحديث تمثل رحلة لا نهاية لها من التحسينات والتطوير المستمر ، كما أنها تعنى عمل الأشياء الصحيحة بالطريقة الصحيحة من المرة الأولى وفي الزمن المحدد وهي تعنى أيضا العمل الدؤوب من أجل تحقيق رغبات العملاء وكسب ثقتهم، وكان من الطبيعي أن تنتقل هذه المفاهيم إلى التعليم.

ومن خلال تلك المراحل المختلفة لتطور مفهوم الجودة يمكن القول أن مفهوم الجودة انتقل من السيطرة على العيوب إلى منع العيوب أي إكتشاف الخطأ ومنع وقوعه وصولاً إلى مفهوم الأخطاء الصفية، وأصبحت الجودة عملية شاملة بمعناها الواسع فهي شاملة لمدخلات النظام وعملياته ومخرجاته.

وفي هذا السياق تعد دورة "ديمنج" Deming من أكثر النماذج تطبيقاً في المجال التربوي لأنها تهدف إلى الوصول بالمؤسسة التعليمية إلى تحقيق الجودة الشاملة بما يؤدي إلى تحسين الأداء التعليمي بشكل عام. حيث تشير مرحلة خطط (Plan) :إلى ما يجب أن يفعل، بمعنى تحديد الأهداف والعمليات الضرورية لتحقيق الخدمة حسب مواصفات ومتطلبات العميل. بينما مرحلة نفذ (Do) :يتم فيها تنفيذ ما تم تخطيطه. أما مرحلة قيم أو افحص (Check) :يتم تقييم ودراسة النتائج التي تم التوصل إليها من العملية وهذا بمقارنتها مع الأهداف والمواصفات. وأخيراً مرحلة حسن (Act) :بناء على نتائج التقييم نقوم بإجراء التحسينات والتعديلات على العملية ونعود إلى المرحلة الأولى لتعديل التخطيط ومن ثم تصبح الحلقة أو الدورة مستمرة. (Parkash and Kaushik,2011, 1-15- Matsuo and Nakahara,2013,195-207)



شكل (١): PDCA Cycle or Deming Wheel

وفي الواقع العملي يمر : تطبيق دورة ديمنجي تحسين العمليات بسبع مراحل أساسية هي (عيشوني وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ٣٣٧ - ٣٣٩) .

« تحديد الفرصة (Identify the Opportunity): في هذه المرحلة نقوم بتحديد وترتيب الأولويات لفرض التحسين، وكذلك تحديد المشاكل التي يجب أن تحل لتحسين العملية.

« تحليل العمليات الحالية (Analyze Current Processes): الهدف في هذه المرحلة هو تحديد الأداء الحالي للعملية وهذا بتحديد الأنشطة الرئيسية في العملية، تحديد حدود العملية، تحديد مخرجاتها، العملاء المدخلات وتدفق العمليات. ولكي يتم قياس مدى تطابق خصائص مخرجات العملية مع توقعات ورغبات العميل وقياس درجة رضا العملاء يتم جمع بيانات عن العملية وتحليلها.

« تطوير أنسب الحلول (Develop Optimal Solutions): وهذا بالبحث عن أحسن الحلول التي يتفق الجميع على أنها تؤدي إلى تحسين العملية والرفع من مستوى جودة مخرجاتها.

« تنفيذ التغيرات (Implement Changes): بعد أن تم الوصول إلى أحسن الحلول تأتي مرحلة تنفيذ هذه الحلول على واقع العملية، ويقوم الفريق العامل على تحسين العملية بالعمل على وضع خطة لتنفيذ التحسينات على العملية والبدء بتنفيذها.

« دراسة وتقييم النتائج (Study and Evaluate the Results) الهدف من هذه المرحلة هو تقييم التحسينات التي أجريت على العملية وهذا عن طريق مراقبة العملية وتغيرات خصائص المنتج فيها. يتم جمع البيانات عن العملية وتحليلها من أجل تقييم التطور الناتج عن التحسينات المدخلة على العملية.

« تنميط وتأسيس الحلول المعيارية (Standardize the Solution): بعد أن نتأكد من أن التحسينات المدرجة في العملية أدت إلى النتائج المتوقعة، وإلى تحسين في مستوى جودة المخرجات، نقوم بتدوين هذه الحلول وجعلها حلولاً معيارية. كما يجب أن تبقى العملية خلال هذه الفترة تحت المراقبة كما نقوم بإجراء تحسينات بصفة دورية حتى يتم تحقيق عملية التحسين المستمر.

« التخطيط للمستقبل (Plan for the future): تهدف هذه المرحلة إلى التحقيق الدائم والمستمر لأعلى مستويات الأداء للعملية. فبغض النظر عن التحسينات المهمة التي تم الحصول عليها في المراحل السابقة لكن التحسين في العملية يجب أن يكون مستمرا، بحيث تبدو دائما عما هو أفضل، لأن توقعات العميل التي تعتبر الغاية من وراء عملية التحسين في تغير مستمر. ولهذا فيجب أن يكون التركيز قويا على عملية التخطيط المستقبلي للجودة.

• معايير الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمي NCAAA :

معياري الرسالة والغايات والأهداف: (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ، ٢٠٠٩ ، ١ - ٨) . يركز المعيار على تقييم مدى الاتساق بين رسالة وغايات وأهداف المؤسسة وبين غايات وأهداف البرنامج، ويتكون من خمسة معايير

فرعية هي: مناسبة رسالة البرنامج ، فائدة صيغة رسالة البرنامج ، وضع الرسالة ومراجعتها استخدام الرسالة ، العلاقة بين الرسالة ، والغايات ، والأهداف .

• الأدلة المطلوبة :

احصل على رسالة القسم وأهدافه وافحصها وقابل بعض الأساتذة والطلبة لمعرفة مدى معرفتهم بها أو دعمهم لها . افحص التقارير والمقترحات لترى ما إذا استخدمت لصنع القرارات .

• أمثلة للمؤشرات :

- الآراء التي تم الحصول عليها عن طريق سؤال الأعضاء عن رأيهم في الرسالة .
- « رأى أعضاء القسم وأصحاب القرار في البرنامج حول فائدة "عبارة الرسالة" بالنسبة لعملية اتخاذ القرار .
- « وعي أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالبرنامج برسالتهم ومسانداتهم لها .
- « نسبة القرارات الهامة التي صنعت بالرجوع للرسالة .

• معيار إدارة البرنامج :

يركز على تقييم فاعلية تخطيط وإدارة البرنامج، ويتكون من خمسة معايير فرعية هي: القيادة عمليات التخطيط ، العلاقة بين قسمي الطلاب والطالبات الالتزام لأخلاقي ، السياسات واللوائح التنظيمية .

• الأدلة المطلوبة :

يمكن الحصول على وثائق مثل مواصفات البرنامج والمقررات والتقارير السنوية، والتوصيف الوظيفي، وسجلات اجتماعات اللجان وما اتخذ لتنفيذ التغييرات المقترحة. كذلك يمكن الاستعانة بالمقابلات للتعرف على مدى الالتزام بالسياسات، ويمكن فحص الوثائق وتقارير التخطيط ومناقشة منسوبي القسم عن جودة السياسات والأنظمة .

• أمثلة للمؤشرات :

- « وجود تقارير فحص ذاتي صادرة عن إدارة البرنامج واللجان الإدارية الرئيسية تراجع فيها أداؤها وتخطط لتحسين هذا الأداء .
- « شكل جداول الاجتماعات والأوراق ومحاضر الاجتماعات الخاصة بالإدارة والتي يمكن أن تبين وجود تركيز واضح على القضايا العامة والاستراتيجية أو غياب هذا التركيز .
- « مدى إنجاز الأهداف الموضوعة في خطط العمل السنوية .
- « آليات واضحة لتقييم الأداء .
- « عدد المرات التي يقوم فيها القسم بإخطار كافة العاملين به بالتطورات الحاصلة في القسم وبالموضوعات التي يوليها القسم اهتمامه في الوقت الحالي .
- « ردود أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج والعاملين به على استطلاعات الرأي الخاصة بمناخ القسم .

• معيار إدارة ضمان جودة البرنامج :

يركز على تقييم مناسبة إجراءات ضمان الجودة وفعاليتها وتأثيرها على البرنامج واستخدام المؤشرات والمقارنات المرجعية المناسبة، ويتكون من خمسة

معايير فرعية هي: الالتزام بتحسين الجودة في البرنامج، نطاق عمليات ضمانا للجودة، إدارة عمليات ضمان الجودة، استخدام مؤشرات الأداء ونقاط المقارنة المرجعية التحقق المستقل من التقويم.

• الأدلة المطلوبة :

يمكن مراجعة التقارير عن المقررات والبرنامج والاستبانات للطلبة والعاملين بالبرنامج عن عمليات ضمان الجودة واستخدام نتائج ذلك في استراتيجيات التخطيط للتطوير، ويمكن استخدام الأحكام الكيفية ونقاط المقارنة المرجعية.

• أمثلة للمؤشرات :

- ◀ مدى وجود خطط لتحسين الجودة تشمل مؤشرات ونقاط مقارنة على مستوى البرنامج.
- ◀ نسبة أعضاء هيئة التدريس المؤيدين للاستراتيجيات التي تبناها البرنامج لتحسين الجودة.
- ◀ نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين يقوم الطلبة بتقييم تدريسهم.
- ◀ درجة التوافق بين شكل الأهداف والمؤشرات في البرنامج، ومدى تأدية ذلك إلى نواتج قابلة للقياس.
- ◀ متوسط درجة رضا الطلاب عن خبرتهم في البرنامج.

• معيار التعليم والتعلم :

يركز على تقييم مدى اتساق نواتج تعلم الطلاب مع الإطار الوطني للمؤهلات ومدى الإتساق بين طرق التدريس والتقييم مع نواتج التعلم، ويتكون من عشرة معايير فرعية هي: نواتج تعلم الطلبة، عمليات تطوير البرنامج عمليات تقويم البرنامج ومراجعاته، تقييم الطلبة، المساعدات التعليمية للطلبة، جودة التدريس، دعم جهود تحسين جودة التدريس، مؤهلات هيئة التدريس وخبراتهم، أنشطة الخبرة الميدانية، ترتيبات الشراكة مع مؤسسات أخرى.

• الأدلة المطلوبة :

يمكن الإعتماد على تقديرات الطلاب والخريجين، كذلك إحصاءات إكمال المقرر والبرنامج، ونسب الطلاب لهيئة التدريس، وإحصاءات مؤهلات أعضاء هيئة التدريس، ومراجعة المحكم الخارجي لمناسبة إستراتيجيات التدريس والتقييم للمجالات المختلفة للتعلم، ونتائج المقارنة بجامعة أخرى عن طريق ملاحظة تصحيح عينات من أعمال الطلاب وأسئلة الاختبار واستجابات الطلاب عليها.

• أمثلة للمؤشرات :

- ◀ رأي الطلبة في جودة التدريس.
- ◀ تقديرات الخريجين كما سجلتها الاستبانات حيال أمور مثل جودة البرامج التي درسوها.
- ◀ تقييم أصحاب العمل لجودة الخريجين.
- ◀ نسبة عدد الطلبة إلى عدد أعضاء هيئة التدريس.
- ◀ معدلات تشغيل الخريجين.
- ◀ معدلات الانتقال من السنة الأولى للسنة الثانية من الدراسة.
- ◀ معدلات إنهاء المقررات بنجاح في أقل وقت محدد .

- « نسب قبول الخريجين للدراسة في برامج الدراسات العليا في الجامعات المعترف بها.
- « التقييم المستقل للبرامج حسب معايير "الإطار الوطني للمؤهلات".
- « ملائمة أساليب التدريس حسب تقييم الطلاب.
- « حجم الوقت المخصص من أعضاء هيئة التدريس لإستشارات الطلاب الفردية.
- « تقييم الطلبة لتواجد أعضاء هيئة التدريس للإستشارة والإرشاد الأكاديمي
- « مؤهلات أعضاء هيئة التدريس (نسب كل من الحاصلين على دكتوراه، ماجستير، بكالوريوس).
- « تقييم الطلاب لقيمة وجودة الأنشطة الميدانية.
- « ملائمة مؤهلات وخبرة أعضاء هيئة التدريس للمقررات التي يدرسونها.
- « تقديرات المراجعين الخارجيين لجودة الكتب المقررة بالنسبة لمدى تغطيتها للأبحاث والنظريات الحديثة.
- « نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين نشرت لهم أبحاث محكمة في العام السابق
- « عدد الأبحاث المحكمة المنشورة لكل عضو من أعضاء هيئة التدريس.
- « تقييم جودة وفائدة المقررات من قبل هيئات إستشارية من القطاع الصناعي والمهني وغيرهما من القطاعات الاجتماعية البارزة.
- « معدلات مشاركة أعضاء هيئة التدريس في أنشطة التطوير المهني المتعلقة بطرق التدريس.
- « اتجاهات رضا الطالب عن فاعلية التدريس في البرنامج .
- « نسبة الطلبة الخريجين الذين وظيفوا.
- « نسبة الخريجين الذين حصلوا على تدريب أعلى أو دراسات عليا.
- « نسبة عدد الطلبة الذين أكملوا السنة الدراسية بتقدير مرضي على الأقل.
- معيار إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة :
- يركز على تقييم مناسبة خدمات الدعم الطلابية من حيث جميع عناصر البرنامج، ويتكون من أربعة معايير فرعية هي: قبول الطلبة ، سجلات الطلبة إدارة شؤون الطلبة ، خدمات التوجيه والإرشاد الطلابي.
- الأدلة المطلوبة :
- يمكن إستخدام الإستبانات للطلبة عن جودة الخدمات المقدمة لهم وإستجابتها لحاجاتهم، ونسب إستخدام الخدمات، وعدد مرات الإستجابة لقرارات ونتائج القبول، ونسب حالات التأديب.
- أمثلة للمؤشرات :
- « استطلاعات الرأي حيال جودة خدمات الطلاب.
- « الحصة المالية المخصصة لخدمات الطلاب بالنسبة لإجمالي مصاريف التشغيل.
- « عدد الحالات التي تم فيها فرض إجراءات تأديبية.
- « النسبة المئوية للطلاب المشاركين في الأنشطة اللاصفية.
- معيار مصادر التعلم :
- يركز على تقييم مناسبة مصادر التعلم من حيث دعم البرنامج والإستجابة لمتطلباته، ويتكون من أربعة معايير فرعية هي: التخطيط والتقويم، التنظيم دعم المستخدمين، الموارد والمرافق.

• الأدلة المطلوبة :

يمكن الرجوع لإستبانات الطلبة وهيئة التدريس عن مدى قدرتهم على إستخدام المواد والخدمات التي يحتاجونها في البرنامج، والوثائق التي تحدد متطلبات المقررات، وتفاصيل الأوقات التي تكون فيها الأبنية متاحة للطلاب وهيئة التدريس. كذلك المعلومات عن تهيئة الطلاب الجدد، والمعلومات عن مقارنة مستوى المتابعة للكتب والمجلات ومصادر الويب مقارنة مع برامج مماثلة مطروحة في جامعات أخرى.

• أمثلة للمؤشرات :

- « استطلاعات رضا المستخدمين.
- « نسبة الطلبة الذين ينجحون في الحصول على المادة العلمية التي يحتاجونها في مقرراتهم الدراسية.
- « متوسط الوقت الذي يستغرقه الحصول على المواد المطلوبة من المكتبات الأخرى .
- « عدد المنشورات والمجلات في مجال الدراسة .
- « عدد قواعد المعلومات الشبكية المتاحة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس من خلال المكتبة.
- « متوسط عدد النسخ المتوفرة لكل كتاب من كتب المكتبة.
- « نسبة الحصص المالية المخصصة للإنفاق على المواد والمعدات التعليمية.
- « معدل الإنفاق على الكتب والدوريات لكل طالب.

• معيار المرافق والتجهيزات :

التركيز على مدى جودة ومناسبة وإتاحة الأبنية والمعدات وتقنية المعلومات الضرورية لدعم البرنامج، ويتكون من أربعة معايير فرعية هي: السياسة العامة والتخطيط ، جودة المرافق والتجهيزات وكفايتها، الإدارة والشؤون الإدارية للمرافق والأجهزة ، تقنية المعلومات.

• الأدلة المطلوبة :

يمكن إستخدام التقارير المرسلة من الصيانة عن أعطال الأجهزة وإستبانات قياس الرضا عنها مقارنة مع الخدمات المماثلة في برامج أخرى. وجدول الصيانة وتقييم حالة الأجهزة، ونظام استخدام الأجهزة.

• أمثلة للمؤشرات :

- « استطلاعات الرأي المتعلقة برضا المستخدمين عن القاعات الدراسية والمعامل.
- « معدل عدد أجهزة الحاسب الآلي التي يمكن استخدامها لكل طالب.
- « معدلات استخدام المساحات المخصصة للتدريس.
- « وجود تقارير حول نتائج تقييم حالة الأجهزة والمنشآت.
- « جدول أعمال يبين عدد أعمال الصيانة التي لم يتم القيام بها بعد .

• معيار التخطيط والإدارة المالية للبرنامج :

التركيز على تقييم ما إذا كانت المصادر مناسبة، وأن هناك مرونة ومساءلة للإدارة ومدى تأثير الترتيبات المادية على البرنامج، ويتكون من معيارين فرعيين هما: التخطيط المالي وإعداد الميزانية، الإدارة المالية.

• **الأدلة المطلوبة :**

الصلاحيات المعطاة لإدارة البرنامج في المصادر المالية والتقارير الإدارية المالية.

• **أمثلة للمؤشرات :**

« إستطلاعات رأي هيئة التدريس عما إذا كانت الموارد التي يرون أنها ضرورية بالنسبة للبرنامج قد تم توفيرها لهم.

« مقارنات لما يقدم من ميزانيات للبرنامج مع برامج أخرى مماثلة بمؤسسة أخرى بوصفها دليلاً على مدى كفاية الموارد.

• **معايير عمليات التوظيف :**

التركيز على تقييم مدى مناسبة وفعالية تعيين هيئة التدريس والتطوير الوظيفي لدعم البرنامج، ويتكون من معيارين فرعيين هما: التعيين، التطوير الشخصي و الوظيفي.

• **الأدلة المطلوبة :**

يمكن مراجعة سجلات التعيين ومقابلة الأشخاص المسؤولين عن الاختيار والتعيين، وكذلك الذين تم تعيينهم حديثاً، والاستبانات المقدمة لهم.

• **أمثلة للمؤشرات :**

« أعداد طلبات العمل التي تقدم استجابة لإعلانات التوظيف.

« عدد ونسبة أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون مناصب رسمية في المنظمات الدولية الأكاديمية، أو المهنية، أو البحثية.

« عدد الشكاوى الرسمية الصادرة عن أعضاء هيئة التدريس والإدارة مقارنة بإجمالي عدد الشكاوى.

« نسبة أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على شهادة الدكتوراه.

« تنوع خلفية أعضاء هيئة التدريس من حيث البلد التي تم الحصول منها على أعلى شهادة.

« نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين اشتركوا في دورات تنمية المهارات المهنية.

« تقييم أعضاء هيئة التدريس الجدد لجدوى دورات التهيئة والإرشاد.

« تقييم أعضاء هيئة التدريس لجدوى عمليات تقييم الأداء.

• **معايير البحث العلمي :**

التركيز على تقييم مدى انعكاس أنشطة هيئة التدريس البحثية والعلمية على التدريس ومدى تأكيد البرنامج على تعريف أعضاء هيئة التدريس بالتطورات الحديثة في المجال وإرتباطها بالبرنامج، ويتكون من معيارين فرعيين هما: مشاركة هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي، المرافق والتجهيزات البحثية.

• **الأدلة المطلوبة :**

يمكن مراجعة البيانات المتوفرة لدى القسم في التقرير السنوي عن الأبحاث المنشورة والمنح البحثية، ومشاريع الأبحاث، والإختراعات، وكذلك يمكن الرجوع لإستبانات آراء أعضاء هيئة التدريس عن الخدمات البحثية .

• **أمثلة للمؤشرات :**

« علاقة المجالات التي يتم فيها البحث العلمي بالأولويات المشار إليها في رسالة البرنامج أو في خطة البحث العلمي.

- « علاقة البحث العلمي التطبيقي الذي قام به أعضاء هيئة التدريس بالقضايا الجارية.
- « التقييم المستقل لكفاية منشآت وأجهزة البحث العلمي.
- « تقييم أعضاء هيئة التدريس لكفاية أجهزة ومنشآت البحث العلمي.
- « نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بإنتاج أبحاث علمية ذات مواصفات محددة.
- « عدد الأبحاث العلمية المنشورة في مجلات علمية محكمة .
- « نسبة الإنفاق على الأبحاث للإنفاق الكلي.
- « معدل النجاح في الحصول على منح بحثية.
- « نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين نجحوا في الحصول على منح بحثية .
- « الأموال التي تم الحصول عليها عن طريق منح البحث العلمي.
- « الأموال التي تم الحصول عليها عن طريق الاستثمار التجاري لحقوق الملكية الفكرية.
- « عدد مشروعات البحث العلمي المشترك مع القطاع الصناعي، أو مع أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات الدولية أو المحلية.
- « نسبة الطلبة المسجلين في برامج الدراسات العليا البحثية.
- « نسبة أعضاء هيئة التدريس المشرفين على الطلاب الباحثين.
- « عدد أوراق العمل التي قدمت في مؤتمرات على المستوى المحلي والمستوى العالمي.
- « معدل براءات الاختراع.

• معيار العلاقات مع المجتمع :

التركيز على تقييم العلاقة بين البرنامج وهيئة التدريس بالمجتمع، ويتكون من معيارين فرعيين هما: السياسات حول العلاقات بالمجتمع ، التفاعل مع المجتمع.

• الأدلة المطلوبة :

يمكن مراجعة التقرير السنوي، والسجلات الخاصة بما يقدمه البرنامج من خدمة للمجتمع، كذلك يمكن عمل مقابلات وإستبانات لأعضاء هيئة التدريس وبعض أفراد المجتمع.

• أمثلة للمؤشرات :

- « الخدمات التي يقدمها البرنامج مقارنة باحتياجات المجتمع.
- « مدى ارتباط البرنامج بالمجتمع .
- « تقديم خدمات بعينها إستجابة لإحتياجات المجتمع (مثال على ذلك، الصحة، وتنمية المشروعات التجارية الصغيرة، ومشاريع التخطيط العمراني والتعليم).
- « رأي المجتمع في جودة البرنامج وسمعته كما تبينه إستطلاعات الرأي.
- « رأي المجتمع فيما يقدمه البرنامج من خدمات للمجتمع.
- « نسبة طلاب المنطقة الذين يتقدمون للإلتحاق بالبرنامج.
- « نسبة الأوائل من طلاب المنطقة الذين يعربون عن رغبتهم في الإلتحاق بالبرنامج كاختيار أول.
- « مشاركة أصحاب الأعمال في التعليم التعاوني، وبرامج التعلم أثناء العمل

« عدد المرات التي شارك فيها أعضاء المجتمع في الأنشطة التي يقدمها البرنامج.

« نسبة خريجي البرنامج الذين يشاركون في الأنشطة التي يراها البرنامج.

« مستوى الرعاية أو المساهمة المالية التي يقدمها المجتمع.

« نسبة أعضاء هيئة التدريس المشاركين في خدمة المجتمع .

ومما هو جدير بالذكر أن الباحث حرص على إستعراض معايير الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمي بهذا الشكل الإجرائي بعيدا عن التنظير بما يخدم طبيعة البحث ويسهل للقارئ التعرف على ماهية المعيار والأدلة المطلوبة وأمثلة للمؤشرات التي سوف يعتمد الباحث على بعضها مثل الإستبيانات لتحديد جوانب القوة والضعف في برامج إعداد معلم العلوم وأولويات التحسين المطلوبة وفق النتائج التي تم التوصل إليها.

• واقع برامج إعداد معلم العلوم بالملكة العربية السعودية :

• الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلم : (الشهراني، ٢٠١٢، ١-١٠)

« الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلم - بشكل عام - لا تزال تقليدية تركز على الجوانب النظرية في المجالات التخصصية والمهنية ، وينطبق ذلك على تنفيذ هذه الخطط ؛ حيث لا يتم التركيز على الجوانب التطبيقية بدرجة كبيرة عدا التربية الميدانية ، أو ما يعرف بالتدريب الميداني في آخر مراحل البرنامج.

« لم تركز الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلم على المستجدات في مجال تقنيات التعليم من خلال تضمينها في الخطة كمقررات متخصصة في مجال التقنية ونتائجها المتنوعة، وتطبيقاتها التربوية، أو توظيفها في أثناء تنفيذ الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلم وتقييمها .

« لم تركز الخطط الدراسية في برامج إعداد المعلم على استراتيجيات التدريس الحديثة، ومهارات التفكير والتعلم، ومهارات الاتصال، ومهارات إنتاج المعرفة والتوصل إليها بدلا من تلقياها، ومهارات التعلم الذاتي، وتنمية ثقافة الإبداع بدلا من ثقافة الحفظ والاستظهار، وإكساب الطلاب مهارات التفكير المختلفة، والتنبؤ بالمستقبل، وإكسابهم أهداف مستقبلية.

« محتوى المقررات التخصصية الواردة في الخطط الدراسية لأغلب برامج إعداد المعلم قديم إلى حد ما، ولا يركز على الموضوعات التي يحتاجها المتعلم في الوقت الحاضر أو المستقبل، بل تشمل موضوعات عديدة غير مرتبطة بالإحتياج الحقيقي للمتعلم.

• القبول في برامج إعداد المعلم :

« لا يوجد نظام واضح ومحدد لقبول الطلاب في برامج إعداد المعلم، بل القبول مفتوح، ونتيجة لذلك يلتحق بهذه البرامج من لا يرغب الالتحاق بها ؛ لأنها ليست خيارهم الأول أو حتى الثاني بل هي خيارهم الأخير، وينتج عن ذلك فئات من المعلمين غير المنتمين لمهنة التدريس.

« لا يوجد هناك برامج تتطلب نتائج مقاييس الاستعداد ، أو الميول أو مقاييس الاتجاهات نحو مهنة التدريس كمطلب من متطلبات القبول للتعرف على استعدادات ، وميول المتقدمين، واتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل

« عدم ربط القبول في هذه البرامج بالإحتياج الفعلي لسوق العمل، وضعف – إن لم يكن غياب التنسيق بين مؤسسات إعداد المعلم والجهات المستفيدة أو الموظفة.

« عدم وجود معايير موضوعية لاختيار الطلاب الملتحقين بمؤسسات الإعداد تتسق ومتطلبات الجودة أدى إلى قبول عناصر غير ملائمة للقيام بمهنة التدريس، وقد انعكس ذلك سلبا على

« قيام المعلم بدوره وعلى مخرجات العملية التعليمية بصفة عامة.

• البحث العلمي وبرامج إعداد المعلم :

« لا يوجد هناك مشروعات بحثية وطنية بشكل مستمر موجهة لبرامج إعداد المعلم، وتعمل على تقييم برامج الإعداد من بداية القبول حتى بعد التخرج ومتابعة الخريجين في مناطق عملهم،

« والاستفادة مما يتم التوصل إليه في تطوير هذه البرامج.

« أغلب البحوث التي يتم تنفيذها في مجال إعداد المعلم دراسات يقوم بها أفراد من أعضاء هيئة التدريس بالكلية بهدف الترقية وليس بهدف التطوير.

« لا يوجد هناك دراسات تتبعية لخريجي برامج إعداد المعلم للتعرف على آراءهم وتطلعاتهم ومقترحاتهم حيال تطوير برامج إعداد المعلم.

« عدم وجود دراسات وأبحاث وطنية لاستشراف المستقبل، وتوقع المتطلبات المتغيرة لسوق العمل المحلي والإقليمي والعالمي علميا وتقنيا ، للاستفادة من نتائجها في تطوير برامج إعداد معلم العلوم.

• المعلم وتدريبه :

« لا يتم توجيه أبحاث طلاب الدراسات العليا في برامج الماجستير أو الدكتوراه التي تقدمها بعض كليات التربية نحو تقصي جوانب إعداد المعلم وتدريبه.

« مؤسسات إعداد المعلم مسئولة بالدرجة الأولى عن الإعداد قبل الخدمة والجهات المستفيدة أو الموظفة هي المسئولة عن التدريب في أثناء الخدمة وليس هناك تنسيق بدرجة كبيرة بين هذه الجهات مما يشنت الجهود في هذا المجال.

• نظام ومدة الدراسة في برامج إعداد المعلم :

مدة الدراسة في برامج إعداد المعلم أربع سنوات للنظام التكاملي بما فيها التدريب الميداني، وهذه المدة غير كافية لإعداد المعلم، أما مدة الدراسة في النظام المتتابع فهي خمس سنوات منها سنة واحدة فقط للإعداد التربوي.

• الاعتماد الأكاديمي وبرامج إعداد المعلم :

« تأكيد وزارة التعليم العالي على ضرورة حصول الجامعات والبرامج على الاعتماد البرامج والمؤسسي من الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمي، تم بناء خطط إستراتيجية لأغلب الجامعات، وتطوير رؤية ورسالة وأهداف كليات التربية، وأقسامها، وبرامجها، ومع ذلك فهذه تجربة جديدة لدى مؤسسات إعداد المعلم، وهي بحاجة إلى عادة نظر وتقييم ومتابعة بشكل مستمر.

« لم تحصل أي من مؤسسات إعداد المعلم على الإعتماد الأكاديمي أو المهني من لهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الأكاديمي بالمملكة. وتواجه كثير منا لتحديات والصعوبات وتحتاج إلى وقت لكي يتم تحقيق معايير الإعتماد
« تطبيق عناصر الجودة الشاملة في مكونات برامج إعداد المعلم قد تكون مغيبة في أثناء التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، وتشمل هذه المكونات : البرامج والخطط الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، والبنى التحتية، والنظام الإداري وبرامج دعم ومساندة الطلاب ، والتقويم لعملية التعليم والتعلم.
« التركيز على الكم لا على الكيف سواء في مدخلات منظومة إعداد المعلم أو عملياتها أو مخرجاتها، وهذا يحول دون تحقيق مستوى مقبول من جودة ولا يحقق معايير الإعتماد.

• تدريس العلوم والجودة الشاملة :

أصبح الآن مفهوم الجودة الشاملة (T.Q.M) من المفاهيم الأكثر انتشارا في مجال التربية والتعليم، بعد أن كان محصورا على المجال الصناعي والإداري. حيث توجد عدة فوائد من ضبط الجودة في مؤسسات التعليم منها وضوح البرامج الأكاديمية ومحتوياتها، وتعزيز سمعة البرامج لدى المجتمع وبشأن ذلك يتحدث (زغلول وعبد العزيز، ٢٠٠٧، ١٢١٨ - ١٢١٩) مبرزين أهم الأهداف التي تتحقق من خلال الجودة وذلك على النحو التالي:
« تحقيق نقلة نوعية في العملية التعليمية تقوم على أساس الإرتقاء بكل عناصرها البشرية والإدارية والمالية والمادية.
« إتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها، ورفع درجة الثقة في نفوس العاملين بشأن مستوى الجودة التي حققتها المؤسسات التعليمية، والعمل على تحسينها بصفة مستمرة.
« الإهتمام بمستوى أداء الإداريين والمعلمين من خلال المتابعة الفاعلة، وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة، وتنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة وتطبيق التأهيل الجيد، مع تركيزها على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات/العمليات/المخرجات).
« الوقوف على المشكلات التربوية والنفسية والتعليمية والإدارية في الميدان على أرض الواقع ودراستها وتحليل أبعادها بالطرق العلمية واقتراح أفضل الحلول التي تناسبها.

ولهذا تعد الجودة Quality هدفاً جوهرياً تسعى إلى تحقيقه جميع الهيئات سواء كانت اقتصادية أم اجتماعية أم تربوية أم مؤسسات التعليم بشكل عام أو مؤسسات تعليم العلوم بشكل خاص، حيث يلاحظ أن التعليم فيها يعتمد على المهارات الأدائية في جميع مراحلها، الأمر الذي جعل الجودة مطلباً أساسياً في تدريس العلوم. (السبيعي، ٢٠١٠، ٥٥٥)

والباحث يرى أنه توجد علاقة وثيقة بين الجودة الشاملة ومهارات التدريس بشكل عام ، وتدريب العلوم بشكل خاص، فإذا كانت مراحل بناء نظام الجودة الشاملة يعتمد على عدة خطوات منها مرحلة الإعداد ، التخطيط ، التنفيذ، الرقابة، التقويم، التحسين. فإن مهارات التدريس المعروفة من تخطيط وتنفيذ

وتقويم تمثل ثلاث مراحل من مراحل بناء نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وهذا التشابه يفرض علينا ضرورة تبني مفاهيم الجودة داخل مؤسساتنا التعليمية ضماناً للتطوير المستمر وقياس مستوى الأداء وتحسينه.

وفي إطار الإهتمام باستخدام الجودة الشاملة في التعليم العالي فقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث ومن هذه الدراسات: دراسة زين العابدين وهولند (٢٠٠٧) والتي استهدفت القيام بدراسة استطلاعية لأراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق إستبيان علي عينة عمدية من القائمين والمهتمين والمشرفين علي التقويم وتوكيد الجودة بالجامعات والكليات السعودية وشمل الإستبيان ٢٤ جامعة وكلية وشارك فيه ٨٤ فرداً من الرجال والنساء ، كما أجريت عدة مقابلات علمية بهدف التعرف علي مستوي الأفراد والبرامج والجامعات من حيث ممارسات التقويم. وقد توصلت الدراسة إلي نتائج منها اختلاف مستوي الجامعات من حيث تطبيق أنشطة وأدوات التقويم اللازمة للجودة والإعتماد الأكاديمي حيث تراوحت من مؤسسات تطبق جميع الأنشطة الأساسية إلي مؤسسات تطبق شيئاً منها. وقد أوصت الدراسة بضرورة تبني نموذج لبناء القدرة Capacity building بحث يتم من خلاله تقييم إحتياجات التدريب الخاصة بكل جامعة أوكلية وذلك علي مستوي الأفراد والبرامج والمؤسسات.

كما أجري المطري (٢٠٠٩) دراسة إستهدفت التعرف علي مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، وتأثير كل من المؤهل العلمي والخبرة العلمية في إستجابات أعضاء هيئة التدريس ، ولتحقيق ذلك تم إختيار عينة تكونت من (١٩٠) من أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين، وتبنى الباحث أداة الدراسة وهي إستبانة صلاح رمضان (٢٠٠٥م). وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم كانت متوسطة، وشكلت نسبة (٧٥٪) من العينة إلي وجود معوقات تحول دون تحقيق الجودة الشاملة في هذا البرنامج.

وتناول الباز (٢٠١٠) تقويم برنامج إعداد معلم العلوم الفيزيائية في كليات التربية في ضوء معايير الجودة، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد قائمة بمعايير الجودة التي يجب توافرها في برنامج إعداد معلم العلوم والتي إشملت علي (٥) مجالات رئيسية تتضمن (١٩٤) معياراً ، كما تم تحليل محتوى مقررات برنامج معلم الكيمياء والفيزياء لللائحة الجديدة الصادرة عن مشروع تطوير كليات التربية في ضوء قائمة معايير الجودة التي تم إعدادها والتي بلغ عدده (١٣٦) مقرر، عبارة عن (٥٣) مقرر أكاديمي لشعبة الفيزياء، (٤٤) مقرر أكاديمي لشعبة الكيمياء، (٣٣) مقرر تربوي، (٦) مقررات ثقافية. وقد توصلت الدراسة إلي نتائج منها تحقق معايير جودة المحتوى بنسبة كبيرة ، ومعايير جودة طرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم بدرجة متوسطة تتراوح بين ٥٩٪ - ٧٠٪. وبحث عبد الفتاح (٢٠١٠) تقويم أداء طالبات التربية العلمية للأقسام العلمية جامعة الملك فيصل في ضوء معايير الجودة الشاملة وفي ضوء

المعايير العالمية وانعكاس ذلك علي الإتجاه نحو مهنة التدريس. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد إستبانة للتعرف علي آراء المعلمات المتعاونات وأعضاء هيئة التدريس عن مدى تحقيق معايير الجودة الشاملة، وبطاقة ملاحظة أداء المهارات التدريسية علي طالبات الفرقة الرابعة قسم الكيمياء ومقياس الإتجاه نحو مهنة التدريس. وقد توصلت الدراسة إلي نتائج منها توافر معايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة ، وقصور واضح في أداء المهارات التدريسية علي جميع المحاور السبعة لبطاقة الملاحظة، وأن أتجاه الطالبات نحو مهنة التدريس ضعيف.

أما دراسة مانجنال وراجاسكهارا (2011) MangnaleandRajasekhara والتي إستهدفت استكشاف تصورات التعليم العالي من مؤسسات وطلاب علي إنجازها للجودة في نظاما للتعليم العالي الهندي، وملاحظة لدور وحدة ضمان الجودة الداخلية (IQAC) في الحفاظ على خدمة التعليم. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام إستبيانين منفصلين لجمع الآراء من (١٠) مؤسسات من التعليم العالي، (٢٥٠) طالباً في منطقة بيون من ولاية ماهاراشترا. . وقد توصلت الدراسة الي نتائج من أهمها أن مؤسسات التعليم العالي كانت تقدم أنشطة أكاديمية تعكس أهدافها وأغراضها بدرجة عالية من الكفاءة مع التركيز على خدمات المكتبة والخدمات المجتمعية والمنح البحثية للطلاب، وأعرب نحو ٨٠ ٪ من الطلاب بشكل إيجابي عن الأنشطة الرياضية ومرافق البنية التحتية التي تقدمها المؤسسة. كما أكدت عينة البحث المستهدفة أن وحدة ضمان الجودة الداخلية تؤدي إلي حماية نوعية للتعليم العالي.

يتضح مما سبق عرضه من دراسات سابقة حول تطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي أنه لا توجد دراسة - في حدود علم الباحث - استخدمت معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالملكة العربية السعودية كأداة لتقويم البرامج الأكاديمية، مما كان دافعا للقيام بهذه الدراسة.

• إجراءات الدراسة :

للإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية سارت الإجراءات كما يلي :

• الهدف من الإستبانات :

التعرف علي آراء المجتمع الداخلي بالكلية من أعضاء هيئة التدريس وطلاب وإداريين، والمجتمع الخارجي من أولياء أمور والأشخاص ذو العلاقة بالبرنامج في مدى تحقق معايير الجودة الأحدي عشر للهيئة الوطنية في برنامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب - بجامعة نجران.

• بناء الاستبانات :

تم تصميم أحد عشر استبياناً للتعرف على واقع برنامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران في ضوء معايير الجودة المعتمدة من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالملكة. بحيث تغطي كل استبانة معياراً واحداً من معايير الجودة الأحدي عشر للهيئة الوطنية. وجاءت الإستبانات من النوع المقيد بما يتفق مع طبيعة وثائق الهيئة في عملية التقويم.

- « استخدام النجوم للتقويم:
 « يتم تقييم الأداء عن طريق إعطاء عدد من النجوم يتراوح بين صفر وخمس نجوم، وذلك طبقاً للمواصفات التالية:
 « فإذا كانت الأجابة "بنعم" فمعني هذا أن هذه الممارسة تطبق، ويمكن تقييمها من خلال نموذج خماسي من النجوم.
 « فإذا كانت الإجابة بنجمة هذا يعني أن الممارسة تطبق أحياناً، ولكن جودة التطبيق ضعيفة أو أنها لم تتم. وتتطلب هذه الاستجابة أن الممارسة تحتاج إلى تحسين.
 « نجمتان. وتشير إلى أن الممارسة تطبق في الغالب، ولكن الجودة ليست مرضية، وتتطلب هذه الاستجابة أن الممارسة تحتاج إلى تحسين.
 « ثلاث نجوم. وتشير إلى أن الممارسة تطبق في أغلب الأحيان، ويتم الحصول على أدلة وشواهد على فاعلية النشاط عادة.
 « أربع نجوم. وتشير إلى أن الممارسة تطبق بشكل مستمر، وأنه تم وضع مؤشرات لقياس جودة الأداء.
 « خمس نجوم. تشير إلى أن الممارسة تطبق بشكل مستمر، وعلى مستوى عال كما تشير البراهين والمؤشرات الواضحة أو التقويم المستقل.
 « أما إذا كانت الإجابة "لا"، معني هذا أن الممارسة لا تطبق على الرغم من أهميتها، وتتطلب هذه الاستجابة أن الممارسة تحتاج إلى تحسين.
 وعليه تم تحديد المتوسطات الآتية لتكون محكا للتحليل علي النحو الآتي :

أعلى من ٤.٥	خمس نجوم (ممتاز)
من ٣.٦ إلى ٤.٥	أربع نجوم (جيد جداً)
من ٢.٦ إلى ٣.٥	ثلاث نجوم (جيد)
من ١.٦ إلى ٢.٥	نجمتان (مرضى)
١.٥ أو أدنى	نجمة واحدة (ضعيف)

• صدق الاستبيانات :

أعتمد الباحث في حساب صدق الإستبانات علي الصدق الظاهري أو ما يسمى بصدق المحكمين حيث تم عرضها علي مجموعة من أساتذة كليات التربية تخصص مناهج وطرق تدريس، وعلم نفس تعليمي، وأجمع السادة المحكمون علي مناسبة الإستبانات لما وضعت لقياسه بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

• ثبات الاستبيانات :

تم التحقق من ثبات الإستبانات بطريقة ألفا كرونباك، وكانت الأدوات علي قدر مناسب من الثبات حيث تراوح معامل الثبات للإستبانات في المدي ما بين (٠,٧٦) إلى (٠,٨٤)، وهي جميعا تعطي مؤشرا مقبولا لثبات نتائج الإستبانات مما يمكن الوثوق بها، والإطمئنان إلى ما تسفر عنه من نتائج.

• عينة الدراسة :

تم تطبيق الإستبانات علي مجتمع الدراسة وشمل البيئة الداخلية (طالبات أعضاء وعضوات هيئة تدريس . إداريين) والبيئة الخارجية (الأشخاص ذو العلاقة

مثل إدارة تعليم البنات وأولياء الأمور والخريجات).ومما هو جدير بالذكر أنه تم تزويد المجتمع الخارجي من العينة بجميع الوثائق والإحصاءات التي يمكن أن تساعد على إعطاء رأي موضوعي مبني على أدلة وإستشهادات، مثل أعداد المعامل ونسب أعضاء هيئة التدريس إلي الطالبات ومصادر التعلم والمرافق والتجهيزات الموجودة بالكلية وغيرها من الوثائق ذات الصلة بالمعايير الأحدي عشر.

جدول (١) : عينة الدراسة الداخلية والخارجية

م	عينة الدراسة	العدد
١	أعضاء وعضوات هيئة التدريس	١٣
٢	الطالبات	١٠٦
٣	إداريات	٦
٤	إدارة تعليم البنات بشرونة	٣٨
٥	أولياء الأمور	٢١
٦	خريجات	١٠
٧	المجموع	١٩٤

• تطبيق الاستبانات :

أولاً: للإجابة على السؤال الأول ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار الرسالة والغايات والأهداف؟.

تم تطبيق استبانة معيار الرسالة والغايات (ملحق ١) على العينة المستهدفة وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار الرسالة والغايات .

جدول (٢) : نتائج معيار الرسالة والغايات ومعايير الفرعية

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
مناسبة رسالة البرنامج	٠	٠	٠	٦	٢٣	١٦٥	١,٠٣
فائدة صيغة رسالة البرنامج	٠	٠	٠	٩	١٩	١٦٦	١,٠٥
وضع الرسالة ومراجعتها	٠	٠	٠	١٣	٢٠	١٦١	١,٠٧
استخدام الرسالة	٠	٠	٠	٣	٢٠	١٧١	١,٠١
العلاقة بين الرسالة، والغايات، والأهداف.	٠	٠	٠	٨	١٧	١٦٩	١,٠٤
الوسط الحسابي : ١,٠٤							

يتضح من الجدول (٢) ان المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار الأول ومعايير الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب - جامعة نجران بلغ (١,٠٤)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت ضعيفة، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانات في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم على النحو التالي:

• نقاط القوة :

« لا توجد أي نقاط قوة في هذا المعيار.

• نقاط الضعف :

« لا يوجد رسالة واضحة للكلية.

« لا توجد أهداف وغايات واضحة للبرنامج.

• أولويات التحسين :

◀ إعداد رسالة واضحة للبرنامج تتناسب مع رسالة الكلية والجامعة وتتوافق مع المعتقدات والقيم الإسلامية وتبلي حاجات المجتمع والمتطلبات الثقافية والاقتصادية.

◀ أن تكون الرسالة أساس للتخطيط الاستراتيجي على المدى المتوسط، ولا بد من الإعلان عن صيغة الرسالة في جميع وحدات الكلية الأكاديمية والإدارية

◀ تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية صياغة الرسالة.

◀ إشراك الفئات المستهدفة من المستفيدين من صياغة الرسالة.

◀ نشر الرسالة في جميع الاوساط المستهدفة الطلبة، أولياء الامور المجتمع.....الخ.

ثانياً: للإجابة علي السؤال الثاني ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار إدارة البرنامج ؟.

تم تطبيق استبانة معيار إدارة البرنامج (ملحق ٢) علي العينة المستهدفة وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار إدارة البرنامج وقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

يتضح من الجدول التالي أن المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار الثاني ومعايير الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب - جامعة نجران بلغ (١,٨٥)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت مرضية، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانات في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم علي النحو التالي:

جدول (٣) : نتائج معيار إدارة البرنامج ومعايير الفرعية

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
القيادة	٠	٠	٣٧	٧٠	٨٧	٠	١,٧٤
عمليات التخطيط	٠	٠	٤٢	١٠٥	٤٧	٠	١,٩٧
العلاقة بين قسمي الطلاب والطالبات	٠	٠	٠	٩٦	٩٨	٠	١,٤٩
الالتزام الاخلاقي	٠	٠	٥٦	٧٤	٦٤	٠	١,٩٥
السياسات واللوائح التنظيمية	٠	٠	٦٢	٩١	٤١	٠	٢,١١
							الوسط الحسابي : ١,٨٥

• نقاط القوة :

◀ تبني الإدارة العليا بالكلية أسلوباً منهجياً لخلق مناخ أكاديمي إيجابي.

◀ تعمل قيادة الكلية على تشجيع منسوبيها للعمل بروح الفريق.

◀ تمثيل الكلية تمثيلاً صادقا أمام المؤسسات والجهات الداخلية والخارجية وعرض الحقائق بدقة وأمانة.

• نقاط الضعف :

◀ عدم فعالية مجلس القسم والكلية في تطوير وتفعيل السياسات التي من شأنها النهوض بالمؤسسة.

◀ عدم تحديد المسؤوليات بشكل دقيق في وثائق موقعة .

- « عدم وجود خطة استراتيجية شاملة للكلية ككل تقدم إطارا للتخطيط لأقسام الكلية المتنوعة.
- « عدم وجود تخطيط للبرامج والمرافق والخدمات ولا يؤخذ بعين الاعتبار الاحتياجات المختلفة لأقسام الطلاب والطالبات.
- « عدم مراجعة الكلية لسياساتها وإجراءاتها بصورة منتظمة.
- « لا يوجد دليل للسياسات يوضح الأنظمة الداخلية ولا يتاح لهيئة التدريس والموظفين والطلاب أدلة خاصة بتلك السياسات.

• أولويات التحسين :

- « تفعيل دور مجلس القسم والكلية لتطوير وتفعيل السياسات التي من شأنها النهوض بالعملية التعليمية وما يتعلق بها من مهام.
- « تحديد المسؤوليات في إطار واضح يحدد المرجعية ونظام المساءلة واتخاذ مبادرات مناسبة لما يتوقع من قضايا.
- « العمل على وضع خطة استراتيجية شاملة للكلية تحقق رسالة وأهداف الكلية والبرامج.
- « العمل على إيجاد تخطيط للبرامج والمرافق والخدمات بالكلية والأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات المختلفة لأقسام الطلاب والطالبات.
- « العمل على إيجاد دليل للسياسات يوضح الأنظمة الداخلية وإتاحته لهيئة التدريس والموظفين والطلبة.
- « إعلام هيئة التدريس والعاملين بخطط المؤسسة بدرجة كافية.
- « اعتماد الهيكل التنظيمي للبرنامج وطباعة ونشرة .
- « اعتماد السياسات الخاصة بالبرنامج ونشرها للطلبة والمستفيدين.
- « عمل ميثاق شرف أخلاقي مهني ينبع من اللائحة التنظيمية للجامعات السعودية.

ثالثاً: للإجابة على السؤال الثالث ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار إدارة ضمان جودة البرنامج ؟.

تم تطبيق استبانة معيار إدارة ضمان جودة البرنامج (ملحق ٣) علي العينة المستهدفة وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار إدارة ضمان جودة البرنامج وقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

جدول (٤) : نتائج معيار إدارة ضمان جودة البرنامج بمعايير الفرعية

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
للتزام بتحسين الجودة في البرنامج	٠	٠	٠	٠	١٩	١٧٥	٠,٠٩
نطاق عمليات ضمان الجودة	٠	٠	٠	٠	٣	١٩١	٠,٠٢
إدارة عمليات ضمان الجودة	٠	٠	٠	٠	٧	١٨٧	٠,٠٤
استخدام مؤشرات الأداء ونقاط المقارنة المرجعية	٠	٠	٠	٠	٩	١٨٥	٠,٠٥
التحقق المستقل من التقييم	٠	٠	٠	٠	٤	١٩٠	٠,٠٢
الوسط الحسابي : ٠,٠٤							

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار الثالث ومعايير الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب - جامعة نجران بلغ (٠.٠٤)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت ضعيفة، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانات في ضوء المحددات الإجرائية السابقة لعملية التقويم على النحو التالي:

• نقاط القوة :

« لا يوجد نقاط قوة لهذا المعيار.

• نقاط الضعف :

- « عدم توفر المصادر والدعم الكافي لتشجيع الابتكار والإبداع في الكلية.
- « لا يتم تقدير الانجازات المتميزة بشكل كاف.
- « عمليات التقويم و تخطيط عمليات تحسين الجودة غير مدمجة في العمليات الادارية.
- « لاتتم عملية التقويم بشكل منتظم على جميع وحدات الكلية.
- « لا يوجد برنامج إهتم بموضوع الجودة في الكلية.
- « عدم وجود مقر مؤثث لوحدة الجودة بالكلية.
- « عدم وجود هيكل إداري محدد وثابت لإدارة الجودة
- « نقص الجوانب التدريبية لمنسوبي الجودة بالكلية.
- « لا يوجد هيكل تنظيمي واضح لإختصاصات وحدة التطوير والجودة بالكلية .

• أولويات التحسين :

- « إنشاء وحدة للتطوير والجودة من المتخصصين.
- « استخدام مؤشرات وأدلة وبراهين في عملية تقويم الجودة.
- « دعم إدارة الكلية لوحدة الجودة.
- « تعاون جميع منسوبي الكلية مع وحدة الجودة وتقديم كل ما تحتاجه من وثائق.
- « التحقق من نتائج تقويم الجودة عن طريق فحص الأدلة و البراهين والتغذية الراجعة.
- « تفعيل المشاركات بين الكلية و مؤسسات أكاديمية أخرى.
- « الأخذ في الاعتبار عند وضع المقررات الدراسية احتياجات سوق العمل والخبرة المطلوبة .
- « الإعتماد بشكل أساسي على الاختبارات التحصيلية في تقويم الطلاب .
- « وجود تقارير سنوية عن فعالية المقررات و البرامج الدراسية.
- « إدراج وحدة الجودة ضمن الهيكل التنظيمي للكلية.
- « منح الوحدة ومنسوبيها كافة الدعم المادي والمعنوي حتى تستطيع القيام بدورها في منظومة الجودة في الكلية.
- « تقديم خطة عمل سنوية رئيسة للوحدة.
- « عمل قاعدة بيانات إحصائية خاصة بمؤشرات البرنامج وخطط تقارير البرامج السنوية.

رابعاً: للإجابة على السؤال الرابع ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار معيار التعليم والتعلم؟.

تم تطبيق استبانة معيار التعليم والتعلم (ملحق ٤) على العينة المستهدفة وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار التعليم والتعلم وقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

جدول (٥) : نتائج معيار التعليم والتعلم ومعايير الفرعية

المعايير الفرعية	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)	صفر	الوسط الحسابي
نواتج تعلم الطلبة	٠	٠	١٠٥	٤٧	٤٢	٠	٢,٣٢
عمليات تطوير البرنامج	٠	٠	٤٦	٨١	٦٧	٠	١,٨٩
عمليات تقويم البرنامج ومراجعته	٠	٠	٧٤	٤٣	٧٧	٠	١,٩٨
تقييم الطلبة	٠	٠	١١٩	٦٦	٩	٠	٢,٥٧
المساعدات التعليمية للطلبة	٠	٠	٧٩	٩٩	١٦	٠	٢,٣٢
جودة التدريس	٠	٠	٥٦	٢٥	١١٣	٠	١,٧١
دعم جهود تحسين جودة التدريس	٠	٠	٤٣	٧١	٨٠	٠	١,٨١
مؤهلات هيئة التدريس وخبراتهم	١٢٩	٠	٤٥	٢٠	٠	٠	٣,٥٦
انشطة الخبرة الميدانية	٠	٠	١١٧	٧٤	٣	٠	٢,٥٩
ترتيبات الشراكة مع مؤسسات أخرى	٠	٠	٠	٠	٧	١٨٧	٠,٠٤
الوسط الحسابي : ٢,٠٨							

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار الرابع ومعايير الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب جامعة نجران بلغ (٢,٠٨)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت مرضية، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانات في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم على النحو التالي:

• نقاط القوة :

- « تواجد أعضاء هيئة التدريس في أوقات الساعات المكتبية لتقديم المشورة والإرشاد الأكاديمي للطلبة.
- « إستراتيجيات التدريس المستخدمة من أعضاء هيئة التدريس تعين على الفهم.
- « وضوح الأهداف لكل مقرر دراسي.
- « يلتزم أعضاء هيئة التدريس بتغطية مفردات المقرر بشكل كامل.
- « يتم تقييم أعمال الطلبة بعدالة وموضوعية.
- « وضوح شروط الحرمان للطلبة و تطبيقها.
- « تزويد المعامل بشبكة إنترنت.

• نقاط الضعف :

- « عدم وجود رؤية للبرامج العلمية داخل الأقسام .
- « عدم وجود لجان إستشارية متخصصة لوضع البرامج والمقررات .
- « عدم أخذ رأي الطلبة في عملية التقويم .
- « عدم وضع خطة للتدريب لأعضاء هيئة التدريس لرفع الكفاءة المهنية والأكاديمية .

- « عدم الإستعانة بذوي الخبرة من خارج الكلية .
- « عدم تحديد نواتج التعلم بدقة .
- « عدم وجود زيارات ميدانية للطلبة للتفاعل مع المجتمع الخارجي .
- « عدم تناسب الأنشطة مع نواتج التعلم المتوقعة وميول الطلبة.
- « عدم وجود خطة مسبقة للمحاضرات الثقافية والزيارات الميدانية والأنشطة خلال الفصل الدراسي .
- « عدم وجود أماكن داخل الكلية لممارسة الأنشطة (ملاعب - حجرات للأنشطة الثقافية).
- « لا يوجد توصيف للبرامج والمقررات وفق نماذج الهيئة الوطنية.
- أولويات التحسين :
- « تشكيل لجان إستشارية داخل الأقسام لوضع البرامج العلمية والمقررات للأقسام.
- « تنوع و تعدد وسائل التقويم بين الموضوعي والمقالي والشفوي وأخذ آراء الطلبة في عملية التقويم.
- « وجود خطة للتدريب لأعضاء هيئة التدريس لرفع الكفاءة المهنية والأكاديمية لهم.
- « تفعيل دور الكلية لخدمة مؤسسات المجتمع المدني.
- « وجود خطة زمنية محددة للأنشطة الطلابية مثل (الأنشطة الثقافية - الزيارات الميدانية) وتناغم الأنشطة مع ميول الطلبة.
- « تحديد نواتج التعلم المرغوبة بدقة وتنوعها بين المهارات المعرفية والوجدانية.
- « وضع مقررات دراسية مرنة تقبل التعديل والتغيير والتطوير بما يقتضي إحتياجات سوق العمل.
- « العمل على وجود أماكن داخل الكلية وخارجها لممارسة الأنشطة المختلفة.
- « وجود شراكة بين الكلية والمؤسسات الأكاديمية الأخرى للتعاون وتبادل الخبرات.
- « وجود آلية واضحة لتبني الطلاب المبدعين والموهوبين والمتميزين ورعايتهم.
- « وجود آلية واضحة لعملية التغذية الراجعة بعد عملية التقويم.
- « وجود متابعة مستمرة لفاعلية جميع جوانب العملية التعليمية للمقررات والبرامج الدراسية من خلال تقارير شهرية و فصلية وسنوية.
- « ضرورة اختيار البرنامج بمعايير أكاديمية وإقليمية وعالمية.
- « دراسة الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وعمل خطة تدريبية لهم.
- « تشكيل لجنة بوحدة الجودة خاصة بتطوير نظام الإمتحانات.
- « تشكيل لجنة بوحدة الجودة خاصة بتطوير البرامج والمقررات.
- « الإستطلاع الدوري لآراء الطلبة في عملية التقويم.

خامساً: للإجابة علي السؤال الخامس ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة ٩. تم تطبيق استبانة إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة (ملحقه) علي العينة المستهدفة وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة وقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

جدول (٦) : نتائج استبانة معيار إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة ومعايير الفرعية

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
قبول الطلبة	٠	٠	٨٩	٧٦	٢٩	٠	٢,٣١
سجلات الطلبة	٠	٤٧	٧٥	٣٦	٣٦	٠	٢,٦٩
إدارة شؤون الطلبة	٠	٠	١١٧	٣٩	٣٨	٠	٢,٤١
خدمات التوجيه والإرشاد الطلابي	٠	٠	٧٦	٨١	٣٧	٠	٢,٢٠
الوسط الحسابي :							٢,٤١

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار الخامس ومعايير الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب - جامعة نجران بلغ (٢,٤١)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت مرضية، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانة في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم على النحو التالي:

• نقاط القوة :

- « قواعد قبول الطلبة تنشر بشكل دوري ودقيق.
- « يتم تخريج الطلاب بناء على متطلبات التخريج المطلوبة.
- « عمليات قبول الطلاب والتسجيل تكون بشكل فعال.

• نقاط الضعف :

- « لا يوجد توثيق واضح بخصوص لائحة العقوبات الطلابية.
- « لا يوجد إرشادات طبية للطلبة.
- « عدم وجود فعاليات ترفيهية للطلبة.

• أولويات التحسين :

- « إيجاد ميثاق شرف أخلاقي ومهني لكلية يوضح الحقوق والواجبات.
- « إصدار كتيبات ومنشورات للطلبة بالعقوبات.
- « إنشاء آلية الشكاوى والمقترحات.
- « إنشاء آلية لمتابعة تقدم الطلبة طوال فترة البرنامج.

سادساً: للإجابة على السؤال السادس ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار مصادر التعلم؟

تم تطبيق استبانة مصادر التعلم (ملحق ٦) على العينة المستهدفة وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار مصادر التعلم وقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

جدول (٧) : نتائج استبانة معيار مصادر التعلم ومعايير الفرعية

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
التخطيط والتقويم	٠	٠	٠	٠	١٣١	٦٣	٠,٦٨
التنظيم	٠	٠	٠	٠	٤٥	١٤٩	٠,٢٣
دعم المستخدمين	٠	٠	٠	٠	٥٢	١٤٢	٠,٢٧
الموارد والمرافق	٠	٠	٠	٠	٤٣	١٥١	٠,٢٢
الوسط الحسابي :							٠,٣٥

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار السادس ومعايير الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب - جامعة نجران بلغ (٠.٣٥)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت ضعيفة، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانة في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم على النحو التالي:

• نقاط القوة :

« لا توجد نقاط قوة في هذا المعيار.

• نقاط الضعف :

« عدم وجود مكتبة مجهزه للطلبة.

• أولويات التحسين :

« إنشاء مكتبة علمية تحتوي على مراجع في جميع التخصصات.

« الأخذ بأراء أعضاء هيئة التدريس بالنسبة لمحتويات المكتبة.

« تنظيم المكتبة بشكل جيد وتوفير خدمة الإنترنت بها.

« إنشاء آلية لإستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس عن كفاية مصادر التعلم.

« إنشاء آلية لتوجيه الطلبة نحو المراجع والمصادر.

سابعاً: للإجابة على السؤال السابع ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار المرافق والتجهيزات ؟.

تم تطبيق استبانة معيار المرافق والتجهيزات (ملحق ٧) على العينة المستهدفة وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار المرافق والتجهيزات وقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

جدول (٨) : نتائج استبانة معيار المرافق والتجهيزات ومعايير الفرعية

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
السياسة العامة والتخطيط	٠	٠	٢٥	٢٧	١٤٢	٠	١,٤٠
جودة المرافق والتجهيزات وكفايتها	٠	٠	٧٧	٣٩	٧٨	٠	١,٩٩
الإدارة والشؤون الإدارية للمرافق والأجهزة	٠	٠	٥٩	٨٤	٥١	٠	٢,٠٤
تقنية المعلومات	٠	٠	٩٣	٥٨	٤٣	٠	٢,٢٦
الوسط الحسابي : ١,٩٢							

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار السابع ومعايير الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب جامعة نجران بلغ (١.٩٢)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت مرضية، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانة في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم على النحو التالي:

• نقاط القوة :

- « تشكل المباني وأرضيات المؤسسة التعليمية بيئة نظيفة وجذابة وتحقق فيها شروط الأمن والسلامة.
- « أجهزة الحاسوب مناسبة وكافية ومتاحة بحيث تستطيع هيئة التدريس والطلبة والموظفون في المؤسسة إستخدامها.

• نقاط الضعف :

- « لا توجد خطط عمل قبل شراء أية تجهيزات كبرى بحيث تتضمن دراسة البدائل المتاحة.
- « عدم مشاورة المستفيدين قبل شراء أو تطوير المرافق والتجهيزات الأساسية لضمان مناسبتها للإحتياجات الحالية والمتوقعة مستقبلا.
- « عدم وجود مرافق تقديم الطعام تفي باحتياجات الطلبة، وهيئة التدريس والعاملين بالكلية.
- « لا توجد مرافق خاصة بالطلبة، وهيئة التدريس، والموظفين من ذوي الاحتياجات الخاصة والإعاقات.
- « عدم توافر المرافق المناسبة لاحتياجات الطلبة من الناحية الثقافية، والرياضية، والنشاطات غير الصفية.
- « لا يتم تقييم مدى كفاية تجهيزات الحاسب بصورة منتظمة.

• أولويات التحسين :

- « تشاور الكلية مع المستفيدين قبل شراء أو تطوير المرافق والتجهيزات الأساسية لضمان مناسبتها للإحتياجات الحالية والمتوقعة مستقبلا.
- « توفير مرافق تقديم الطعام تفي باحتياجات الطلبة، وهيئة التدريس والعاملين بالكلية.
- « تواجد مرافق خاصة بالطلبة، وهيئة التدريس، والموظفين من ذوي الاحتياجات الخاصة والإعاقات.
- « يجب توافر المرافق المناسبة لاحتياجات الطلبة من الناحية الثقافية والرياضية، والنشاطات غير الصفية.
- « إنشاء آلية خاصة لشراء التجهيزات تضمن مشاركة هيئة التدريس.
- « عمل خطة متوسطة (ثلاث سنوات) لشراء التجهيزات اللازمة للبرنامج.
- « عمل خطة لصيانة الأجهزة والمرافق.

ثامنا: للإجابة علي السؤال الثامن ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار التخطيط والإدارة المالية للبرنامج؟

تم تطبيق استبانة معيار التخطيط والإدارة المالية للبرنامج (ملحق ٨) علي العينة المستهدفة وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار التخطيط والإدارة المالية للبرنامج وقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

جدول (٩) : نتائج استبانة معيار التخطيط والإدارة المالية للبرنامج ومعايير الفرعية

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
التخطيط المالي وإعداد الميزانية	٠	٠	٠	٦٢	١٣٢	٠	١,٣٢
الإدارة المالية	٠	٠	٠	٧٨	١١٦	٠	١,٤٠
الوسط الحسابي : ١,٣٦							

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار الثامن ومعايير الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب جامعة نجران بلغ (١.٣٦)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت ضعيفة، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانة في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم علي النحو التالي:

• نقاط القوة :

« لا يوجد نقاط قوة لهذا المعيار.

• نقاط الضعف :

« لا تعطى صلاحيات إنفاق مالي مناسبة لمدرء الوحدات التنظيمية في الكلية لتحقيق الإدارة الفعالة ذات الكفاءة.

« تفاصيل الصلاحيات المالية غير محددة بوضوح.

• أولويات التحسين :

« إعطاء صلاحيات إنفاق مالي مناسبة لمدرء الوحدات التنظيمية في الكلية.

« توضيح تفاصيل الصلاحيات المالية بدقة.

« وضع خطة مالية خاصة ببرامج الكلية.

« منح مسؤول البرنامج او رئيس القسم اختصاصات مالية مصحوبة بنظام يضمن المسائلة والمتابعة.

« انشاء نظام للمتابعة الداخلية.

تاسعاً: للإجابة علي السؤال التاسع ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار عمليات التوظيف ٩. تم تطبيق استبانة معيار عمليات التوظيف (ملحق ٩) علي العينة المستهدفة وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار عمليات التوظيف وقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

جدول (١٠) : نتائج استبانة معيار عمليات التوظيف ومعايير الفرعية

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
التوظيف (والتعيين)	٠	٤٥	٦٧	٧٧	٥	٠	١,٨٣
التطوير الشخصي والوظيفي	٠	٠	٣٣	٥٩	١٠٢	٠	١,٠٤
الوسط الحسابي : ١,٤٤							

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار التاسع ومعايير الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب جامعة نجران بلغ (١.٤٤)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت ضعيفة، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانة في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم علي النحو التالي:

• نقاط القوة :

« يتم توزيع أعباء التدريس بإنصاف في كل أقسام الكلية.

« تتناسب التعيينات مع المؤهلات والمهارات المطلوبة.

- « التحقق من صحة المؤهلات والخبرات الخاصة بالمرشحين قبل تعيينهم.
- نقاط الضعف :
- « لا تستخدم الكلية استراتيجيات فعالة لتنظم طريقة شغل المناصب القيادية عند خلوها.
- « عدم إتباع الكلية ممارسة تفويض الصلاحيات المتعلقة بعمليات التوظيف.
- « عدم توافر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرات في الأقسام العلمية.
- « لا يحصل أعضاء هيئة التدريس الجدد على تهيئة إرشادية فعالة لضمان معرفتهم بالكلية وخدماتها، وبرامجها، واستراتيجيات تنمية الطلبة وأولويات التطوير لديها.
- « لم تحدد محكات تقويم الأداء بوضوح وبالتالي لم تحدد المتطلبات اللازمة للتحسين بشكل واضح، في الحالات التي يعتبر الأداء فيها غير مرضي.
- « لا تتوفر لدى المؤسسة التعليمية سياسات ولوائح تنظيمية تحدد بوضوح إجراءات التعامل مع الشكاوى ضد أعضاء هيئة التدريس والعاملين أو الشكاوى الصادرة عنهم.
- « عدم توفر قواعد ولوائح تنظيمية تحدد بوضوح الإجراءات التأديبية الخاصة بإهمال المسؤوليات، أو عدم الالتزام بالتعليمات، أو السلوك غير اللائق.
- أولويات التحسين :
- « استخدام الكلية استراتيجيات فعالة لتنظم طريقة شغل المناصب القيادية عند خلوها.
- « التأكيد على ممارسة تفويض الصلاحيات المتعلقة بعمليات التوظيف.
- « يجب أن يتوافر في البرامج العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس.
- « لقاءات تعريفية لأعضاء هيئة التدريس الجدد بنظام الدراسة وطبيعة برامج بالكلية.
- « إنشاء آلية لشكاوى أعضاء هيئة التدريس.
- « إنشاء نظام لإعداد القادة من أعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على النواحي الإدارية.

عاشراً: للإجابة على السؤال العاشر ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار البحث العلمي؟ تم تطبيق استبانة معيار البحث العلمي (ملحق ١٠) على أعضاء وعضوات هيئة التدريس بالقسم البالغ عددهم (١٣) عضواً وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار البحث العلمي وقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

جدول (١١): نتائج استبانة معيار البحث العلمي ومعايره الفرعية

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
مشاركة هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي	٠	٠	٢	٤	٧	٠	١,٦٢
المرافق والتجهيزات البحثية	٠	٠	٤	٧	٢	٠	٢,١٥
الوسط الحسابي: ١,٨٩							

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار العاشر ومعايره الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب

– جامعة نجران بلغ (١.٨٩)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت مرضية، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانة في ضوء المحددات الإجرائية السابقة لعملية التقويم على النحو التالي:

• نقاط القوة :

« تقديم الدعم لهيئة التدريس الجدد ذوي الدرجات العلمية الأقل لمساعدتهم في تطوير برامجهم البحثية.

• نقاط الضعف :

- « عدم مشاركة هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي.
- « لا تتاح للباحثين من طلبة الدراسات العليا فرص المشاركة في المشروعات البحثية المشتركة.
- « لا يوجد استثمار تجاري في البحث العلمي.
- « لا يتم الاعتراف بشكل مناسب وكامل بإسهامات طلبة الدراسات العليا في المشروعات البحثية المشتركة.
- « عدم تشجيع هيئة التدريس على أن تتضمن مقرراتهم التي يدرسونها المعلومات المتعلقة بأبحاثهم وأنشطتهم العلمية، بالإضافة إلى التطورات المهمة في مجال تخصصاتهم.
- « عدم توافر بنية تحتية للبحث العلمي خاصة للأقسام العلمية.

• أولويات التحسين :

- « الإهتمام بالمرافق والتجهيزات البحثية بالشكل اللائق الذي يماثل التجهيزات في المؤسسات التعليمية المماثلة.
- « نشر ثقافة الاستثمار التجاري في البحث العلمي ومتابعة ذلك بإهتمام كبير.
- « تنمية وتطوير السياسات المؤسسية في البحث العلمي.
- « تقديم الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة لتشجيعهم على المشاركة في البحث العلمي بشكل عام مع تكريم الباحث الجاد وتشجيعه على وجه الخصوص.

حادي عشر: للإجابة على السؤال الحادي العاشر ما مدى استيفاء برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران معيار العلاقات مع المجتمع ؟.

تم تطبيق استبانة معيار العلاقات مع المجتمع (ملحق ١١) على أعضاء وعصوات هيئة التدريس بالقسم، والمجتمع الخارجي من إدارة التعليم وأولياء الأمور والخريجات والتي بلغ عددها (٨٢) فرداً، وقد اشتملت الاستبانة لعدة محاور رئيسية تمثل المعايير الفرعية لمعيار العلاقات مع المجتمع وقد أسفرت نتائج التطبيق عن الآتي:

المعايير الفرعية	٥	٤	٣	٢	١	صفر	الوسط الحسابي
السياسات حول العلاقات بالمجتمع.	٠	٠	٠	٤٥	١٨	١٩	١,٣٢
التفاعل مع المجتمع.	٠	٠	٠	١٤	٣٩	٢٩	٠,٨٢
الوسط الحسابي : ١,٠٧							

يتضح من الجدول السابق ان المتوسط العام للوسط الحسابي لمدي توافر المعيار الحادي عشر ومعايير الفرعية في برامج إعداد معلم العلوم بكلية العلوم والآداب - جامعة نجران بلغ (١.٠٧)، مما يعني أن درجة تناول هذا المعيار في البرنامج كانت ضعيفة، وعليه كانت أهم نقاط القوة والضعف وأولويات التحسين التي تم التوصل إليها من تحليل الاستبانات في ضوء المحددات الاجرائية السابقة لعملية التقويم علي النحو التالي:

• نقاط القوة :

« تشمل معايير الترقية والتقويم الخاصة بأعضاء هيئة التدريس على الإسهامات التي قدموها لخدمة المجتمع.

• نقاط الضعف :

« لم يحدد بوضوح التزام البرنامج بتقديم خدمة للمجتمع.
« لم يتم إعداد تقارير سنوية توضح مشاركة البرنامج في خدمة المجتمع.
« عدم وجود قاعدة بيانات مركزية يتم فيها تسجيل مشاركة البرنامج في خدمة المجتمع.

• أولويات التحسين :

« يجب وضع خطة إستراتيجية توضح آليات البرنامج في خدمة المجتمع.
« إعداد تقارير سنوية تختص بمشاركة البرنامج في خدمة المجتمع.
« إنشاء قاعدة بيانات مركزية يتم فيها تسجيل مشاركة البرنامج في خدمة المجتمع.

ويمكن تفسير انخفاض توافر معايير الجودة للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في برامج إعداد معام العلوم بكلية العلوم - جامعة نجران بين درجة توافر ضعيفة ومرضية. بأن برامج إعداد معلم العلوم الحالية هي برامج لم تطور منذ فترة طويلة، حيث أن هذا البرنامج هو برنامجكليات البنات التي كانت تتبع وكالة كليات البنات التي تم إلغاؤها، ومن ثم تم دمج هذه الكليات ببرامجها القديمة إلى الجامعات، وهذه البرامج كان يوجه إليها العديد من الانتقادات بأنها بعيدة عن احتياجات الطالب المعرفية والمهارية؛ وأنه برامج تقليدية تركز على الجوانب النظرية في المجالات التخصصية، وهي لا تنمي مهارات التعلم الذاتي، وبعيدة عن المستجدات في مجال تقنيات التعليم، ولا يوجد دراسات تتبعية لخريجي برامج إعداد معلم العلوم للتعرف على آراءهم، وتطلعاتهم، ومقترحاتهم حيال تطوير برامج إعداد المعلم، وهذا ما أكدته دراسة الشهراني (٢٠١٢). وبالتالي نحتاج إلى إعادة النظر في هذا البرنامج من حيث خطط التحسين والتطوير المستمرة له في إطار إنشاء نظام داخلي للجودة في البرنامج وفق معايير الجودة للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالملكة.

• المراجع العربية :

- أحمد، عدنان ابراهيم - الحفظي ، يحيي سليمان (٢٠٠٧): إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في التعليم والإدارة المدرسية ، ط١، أبها : مكتبة الملك فهد الوطنية.
- اسماعيل، مجدي رجب (٢٠٠٥): فعالية وحدة دراسية مقترحة في ضوء معايير الجودة لتعليم العلوم في تنمية الثقافة العلمية، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي السابع عشر:

مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (١).

- الباز، مروة محمد (٢٠١٠): تقييم برنامج اعداد معلم العلوم الفيزيائية في كليات التربية في ضوء معايير الجودة : دراسة تحليلية، المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الاول) معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي (المجلد الثاني، مصر: جامعة بورسعيد، كلية التربية، ص ص ٧٥٩ - ٧٩٩.

- البرناري، نزار عبد المجيد (٢٠٠٠): مستلزمات إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في المنظمة العراقية/ رؤية مستقبلية/ مجلة المنصور، بغداد، المجلد الأول، العدد الأول، ٢٠٠٠، صص ٨٩ - ٩١.

- الحايك، صادق خالد، الكيلاني، عمر وديع (٢٠٠٧م): تقييم أداء مدرس التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة في الأردن، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي التاسع عشر تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (٤).

- الحربي، حياة محمد (٢٠٠٢م): إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية، مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية. الحكمي، علي صديق (٢٠٠٧): التقييم التربوي وضمان الجودة في التعليم، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية - الجودة في التعليم العام - السعودية، الهيئة المسؤولة: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

- الجضي، خالد سعد (٢٠٠٤م): نظرية ديمنج في إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية : نموذج مقترح، الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

- الرشيد، محمد أحمد (١٩٩٥): الجودة الشاملة في التعليم، المعلم، مجلة تربوية ثقافية، جامعة الملك سعود.

- السبيعي، منى حميد (٢٠١٠): واقع المهارات التدريسية لعصوات هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى، ندوة التعليم العالي للفتاة الأبعاد والتطلعات، المدينة المنورة: جامعة طيبة، ٢٠١٠، صص ٥٤٦ - ٥٨٧.

- الشهراني، عامر عبد الله (٢٠١٢): واقعبرام جاعداد المعلم في المملكة العربية السعودية ومقومات نجاحها، المؤتمر الدولي لوزارة التربية والتعليم عن المعلم، الرياض، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر، ١٣ - ١٧ فبراير ٢٠١٢م، ص ص ١ - ١٠.

- العارفة، عبد اللطيف عبد الله (٢٠٠٧م): معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المسؤولين والمشرخين التربويين ومديري المدارس في منطقة الباحة التعليمية، مركز الملك خالد الحضاري، اللقاء السنوي الرابع عشر: الجودة في التعليم العام، الجمعية السعودية للعلوم التربوية (جستن).

- العنزي، بشرى خلف (٢٠٠٧): تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجود ق في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) بعنوان " الجودة في التعليم العام"، القصيم، ٢٨ - ٢٩ ربيع الآخر ١٤٢٨هـ الموافق ١٥ - ١٦ مايو ٢٠٠٧م.

- المطر، غازي صلاح (٢٠٠٩): مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بالزقازيق - مصر، العدد ٦٤ ص ص ٢٦٧ - ٣٣٧.

- المغربي، محمد عباس (٢٠٠٩): "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام"، القاهرة: المنتدى الثاني للمعلم. رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم، كلية التربية الاساسية.

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

- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٩): مؤشرات أداء وأدلة مقترحة للتقويم البرامجي - المؤسسي، الرياض: وثائق الهيئة.
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠١٠): معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي، الرياض: وثائق الهيئة.
- زغلول ، برهامي عبد الحميد - عبد العزيز، حمدي (٢٠٠٧): "نموذج مقترح لتكوين معلم العلوم التجارية في مصر في ضوء معايير ضبط الجودة"، المؤتمر العلمي التاسع عشر (تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة)، ٢٥ - ٢٦ يوليو ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس المجلد الثالث .
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤): تحليل تقوي المعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي السادس عشر، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، مجلة كلية التربية. (جستين) كلية التربية جامعة الملك سعود، ص ص ٨٠٩ - ٨٢٩.
- زين العابدين ، إقبال ، هوك ، طاهرة (٢٠٠٧): دراسة استطلاعية لأراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراء تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية - الجودة في التعليم العام - السعودية، الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستين) كلية التربية - جامعة الملك سعود، صص ٢٤١ - ٢٧٩.
- طعيمة، رشدي أحمد ، البندي، محمد سليمان (٢٠٠٤): التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبدالعزيز، سعد محمد (٢٠٠٧): محاور استخدام المقاييس الإحصائية في اسناد جودة النظم البرمجية ، المؤتمر الإحصائي العربي الأول، الأردن ، عمان : ١٢ - ١٣ نوفمبر ٢٠٠٧، ص ص ٢٢٥ - ٢٤٨.
- عبدالفتاح، ناهد محمد (٢٠١٠): تقويم أداء طالبات التربية العلمية للأقسام العلمية جامعة الملك فيصل في ضوء معايير الجودة الشاملة وفي ضوء المعايير العالمية وانعكاس ذلك علي الاتجاه نحو مهنة التدريس. مجلة التربية العلمية ، العدد الرابع ، المجلد الثالث عشر، يوليو ٢٠١٠، ص ص ١٨٩ - ٢٣٩.
- عبد المحسن ، توفيق (١٩٩٦م): مراقبة الجودة مدخل إدارة الجودة الشاملة، وإيزو ٩٠٠٠ القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٣). التقويم التربوي المؤسسي، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عيشوني، محمد أحمد - الرقي، نايف ضيف الله - المطيري، خالد شديد (٢٠٠٩): إدارة الجودة الشاملة كمنهجية لتحسين الأداء في القطاع الحكومي: دراسة تطبيقية في الإدارة العامة لدوريات الأمن في المملكة العربية السعودية، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية: نحو أداء متميز في القطاع الحكومي ، الرياض ١٣ - ١٦ ذو القعدة ١٤٣٠هـ الموافق ١ - ٤ نوفمبر ٢٠٠٩، ص ص ٣٣٣ - ٣٥٤ .
- فتح الله، مندور عبدالسلام (٢٠٠٧): تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في ضوء معايير الجودة بالتعليم العام في جمهورية مصر العربية، رسالة الخليج العربي - السعودية، س ٢٨، ع ١٠٤، ص ص ٥٩ - ١٣١ .
- كنعان، أحمد علي (٢٠٠٧): رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي " بحث مقدم إلى مؤتمر الإصلاح المدرسي تحديات وطموحات، دبي: الفترة من ١٩. ١٧ أبريل ٢٠٠٧ م .
- مجاهد، محمد عطوة (٢٠٠٨): ثقافة المعايير والجودة في التعليم ، الاسكندرية : دار الجامعة الجديدة.
- نشوان ، جميل (٢٠٠٤): في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين ، ورقة علمية أعدت لمؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودايرة ضبط التوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣ - ٢٠٠٤/٧/٥.

• المراجع الاجنبيه :

- An ,Y (2011): Application of Quality Function Deployment to Higher Education Management and Service Science (MASS), **2011 International Conference on** : 12-14 Aug., pp:1-3.
- Blackmur, D(2004): Issues in higher education quality assurance, **Australian Journal of Public Administration**, Volume 63, Number 2, pp: 105-116.
- Damme, D(2001): 'Quality issues in the internationalization of higher education, **Higher Education** Vol. 41, 2001, pp:415-441.
- Engelkmeyer, S(1993): 'TQM in higher education', **The Center for Quality Management Journal**, Vol. 2, No. 1, pp: 28-33.
- Feigenbaum, A(1994): 'Quality education and America's competitiveness', **Quality Progress**, Vol. 27, No. 9, pp: 83-4.
- Jani, H(2011):Intellectual capacity building in higher education: Quality assurance and management Information Science and Service Science (NISS), **2011 5th International Conference on New Trends in**, 2, PP:361-366.
- Kruger, D and Ramdass ,K (2011): Establishing a quality culture in Higher Education: A South African perspective.**Technology Management in the Energy Smart World (PICMET), 2011 Proceedings of PICMET '11**, pp:1-9.
- Michael, R and Sower, V(1997): A comprehensive model for implementing total quality management in higher education, **Benchmarking for Quality Management & Technology**, Volume 4, Number 2,pp: 104-120.
- Mangnale, S and Rajasekhara, M(2011): Quality Management in Indian Higher Education System: Role of Internal Quality Assurance Cell (IQAC), **Asian Journal of Business Management**, 3(4):pp: 251-256, Published November 15, 2011.
- Matsuo, M and Nakahara, J (2013):The effects of the PDCA cycle and OJT on workplace learning, **International Journal of Human Resource Management**. Jan2013, Vol. 24 Issue 1, pp:195-207.
- Owlia, M and Aspinwall, E(1997): 'TQM in higher education - a review', **International Journal of Quality and Reliability Management**, Volume 14, Number 5, 1997, pp:527-543.

- Parkash, S and Kaushik, V (2011) : Supplier Performance Monitoring and Improvement (SPMI) Through SIPOC Analysis and PDCA Model to the ISO 9001 QMS in Sports Goods Manufacturing Industry, **LogForum**. 2011, Vol. 7 Issue 4, pp:1-15.
- Pounder, J(1999): Institutional performance in higher education: Is quality a relevant concept?, **Quality Assurance in Education**, Volume 7, Number 3, pp:156-163.
- Ramsden, P(1991): "A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The course Experience Questionnaire," **Studies in Higher Education**.Vol, (16),PP: 129-150.
- Tam, M(2001): "Measuring Quality and Performance in Higher Education, **Quality in higher Education**, Vol,(7),PP: 47-54.
- Yorke, M(2000): 'Developing a Quality Culture in higher education, **Tertiary Education & Management**, Vol.6, 2000, pp: 19-36.

