جمهورية السـودان
وزارة التعليم العـالي
جامعـة شنـدي
كلية الدراسات العليـا

مدى فاعلية استخدام معايير الجـودة الشاملـة في المناهـج ومخرجاتها

(دراسة حاله على كليتي التربية جامعة وادي النيل وجامعة شندي)

بحـث مقـدم لنيـل درجـة الدكتـوراه في التربية
(مناهج وطرق تدريس)

إعداد الطالبة:
ريان طلعت عيسى عوض

إشراف الدكتور:
محمد الحسن أحمد الحفيان

1440هـ- 2019م

الآيــة

قال تعالي:

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

سورة التوبة الآية (105)

الاهـداء

إلى:

نبع الحياة ونبضها وأمنها... أبي

دفء الحياة وعطفها وحنانها... أمي

حب الحياة وعطائها وأملها... أخواتي وإخوتي

سند الحياة وظلها وعزها... زوجي

فرح الحياة ونورها... أبنائي

أهدي هذا العمل المتواضع....

الشكر والعرفان

الحمد لله العلي القدير، الذي أسبغ نعمه ظاهرة وباطنة، وشرح بنوره الصدور وأقر بفضله العيون .. وبعد أسجد لله العظيم شكراً وحمداً على ما غمرني به من سداد وتوفيق، ما منحني به من صبر وتثبيت، حتى تم إنجاز هذه الرسالة التي أسأل الله أن تكون شمعة على الطريق، تنير الدرب لكل طالب علم منيب. الشكر والتقدير والاعتراف بالفضل والجزاء من الله لأولي العلم وأرباب المعرفة ذلك الصرح العظيم جامعة شندي بكلياتها المختلفة وأخص بالشكر أسرة كلية الدراسات العليا، كما أتقدم بالشكر الجزيل للدكتور/ **محمد الحسن أحمد الحفيان**، والذي لم يبخل علي بوقته وعلمه وتوجيهاته وتوصياته، حتى خرجت هذه الدراسة الى حيز النور بدرجة من الدقة والموضوعية كما أتوجه بالشكر والتقدير للقائمين على هذا الصرح الشامخ – جامعة شندي.

كما أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير للأساتذة الأجلاء الذين قاموا بتحكيم الاستبانة وعلى راسهم الدكتور المعز محمود ملاح ولا أنسي السادة الذين امدوني بالمادة العلمية أمناء المكتبات التي رفدتني بالمادة العلمية الثرة فلا نضب معينها.

المستخلص

تناولت هذه الدراسة دور تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة على مناهج كليات التربية بجامعة وادي النيل وجامعة شندي. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الجودة الشاملة وفوائدها ومجالاتها والمنظور الإسلامي لها، والتعرف على المناهج وعناصرها، والعوامل التي تؤثر في بناء المناهج وتطويرها والنظرة المستقبلية للمناهج والتعرف على مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية بجامعة وادي النيل وجامعة شندي والتعرف على المشروع المقترح الذي يساهم في زيادة فاعلية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية الحالية، وكانت فروض البحث:

– مناهج كليات التربية الحالية لا تراعي النمو المتكامل للطلاب (النفسي، العقلي، الجسدي)، وأن لأعضاء هيئة التدريس ملاحظات حول المناهج المقدمة لكليات التربية، وأن المناهج التي تقدم في كليات التربية لا تؤهل خريجين بمواصفات سوق العمل، وأن عدم استخدام أعضاء هيئة التدريس لتكنولوجيا التعليم يعوق من تطبيق معايير الجودة الشاملة في المناهج، وأن تطبيق معايير الجودة الشاملة على مناهج كليات التربية يؤثر إيجابياً على تلبية احتياجات المجتمع.

منهج البحث المستخدم هو المنهج الوصفي التحليلي وأدوات البحث كانت الاستبانة ومجتمع الدراسة كان كلية التربية جامعة وادي النيل وجامعة شندي وعينة الدراسة عينة عشوائية قصدية من أعضاء هيئة التدريس لكليتي التربية جامعة وادي النيل وجامعة شندي من مختلف الأعمار والتخصصات وحدود البحث الزمنية من (2016–2019م) والمكانية جامعة وادي النيل وجامعة شندي بولاية نهر النيل.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه لا يوجد بكليات التربية قسم خاص لتكنولوجيا التعليم وأن وحدة الجودة الشاملة في كليتي التربية غير مفعلة وعدم مراعاة مناهج التربية للنمو المتكامل للطلاب وإذا تم تطبيق معايير الجودة الشاملة في الكليات يؤثر إيجابياً في تطوير المجتمع المحلي.

Abstract

This study covered the role of implementing the Standards of Total Quality Management to Curricula in Faculty of Education -Nile Valley University and Shandi University ,the target of the study to identify Total Quality Management and its Benefits , Fields and the Islamic view of it , and knowing the Curricula and its Elements and the factors that effecting building and developing the Curriculum and future perspective of it ,and knowing to what degree the Standards of Total Quality Management being applied in Faculty of Education -Nile Valley University and Shandi University, and get to know the proposed projects to increase the effectiveness of Total Quality Management in Nile Valley University and Shandi University , and Research hypotheses was:

Faculty of Education Curricula not taking into consideration the Integrated Growth psychologically, mentally and physically of the Students, and Faculty members got some remarks concerning about the curriculum submitted to the Faculty of Education and those Curricula do not give the crucial qualifications to meet the standards of the labor market and Faculty members are not using Educational Technology and that is blocking the implementation of Total Quality Management Standards to the Curricula ,and implementing Total Quality Management Standards affect positively on meeting the needs of the Society .

The search methodology used in this research is Descriptive analytical method and Questionnaire as the research tool and Study Society was Faculty of Education -Nile Valley University and Shandi University and the research Sample is a random sample of Faculty members from the Faculty of Education Nile Valley University and Shandi University from different age group and different Specializations and Limits of temporal of the research from (2016 -2018) and Spatial search limits Nile Valley University and Shandi University.

The main findings of the researcher that there is no Educational Technology Department in the Faculty of Education and Total Quality Management Department is deactivated and there is no consideration in the Curricula to Integrated Growth of the Students and if Total Quality Management Standards implemented then it will positively affect the development of the local Society in River Nile State.

فهرس المحتويات

المحتوى	رقم الصفحة
الآية	أ
الإهداء	ب
الشكر والتقدير	ج
المستخلص	د
Abstract	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ك
قائمة الأشكال	ل
الفصل الأول: الإطار العام	
مقدمة	1
مشكله البحث	2
أهداف البحث	3
أهمية البحث	3
فروض البحث	3
منهج البحث	4
أدوات البحث	4
مجتمع البحث	5
عينة البحث	6
حدود البحث	6
مصطلحات البحث	6
الفصل الثاني: الإطار النظري	
المبحث الأول: مفهوم ونشأة وتطور الجودة الشاملة	9-29
المبحث الثاني: معايير الجودة الشاملة في التنظيم	30-75
المبحث الثالث: أهمية المناهج وتطويرها	76-98
المبحث الرابع: الدراسات السابقة	99-107

الفصل الثالث: الدراسات الميدانية	
أولاً: مجتمع الدراسة	109
ثانياً: عينة الدراسة	109
ثالثاً: منهج الدراسة	111
رابعاً: أدوات الدراسة	111
خامساً: قياس الصدق الظاهري	111
الفصل الرابع: تحليل ومناقشة البيانات	
أولاً: تحليل البيانات الأساسية لأفراد العينة	114
ثانياً: تحليل اسئلة الاستبانة	119
ثالثاً: اختبار الفرضيات	135
الفصل الخامس: خاتمة البحث	
خاتمة البحث	145
التوصيات	147
المقترحات	148
المراجع والمصادر	149
الملاحق	155

قائمة الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	رقم الصفحة
(3-1)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع	114
(3-2)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير العمر	115
(3-3)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي	116
(3-4)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الوظيفة	119
(3-5)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة	122
(3-6)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المحور الأول	125
(3-7)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المحور الثاني	128
(3-8)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المحور الثالث	131
(3-9)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المحور الرابع	133
(3-10)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المحور الخامس	134
(3-11)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الفرضية الأولى	135
(3-12)	نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الفرضية الأولى	136
(3-13)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الثانية	137
(3-14)	نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الفرضية الثانية	138
(3-15)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الثالث	139
(3-16)	نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الفرضية الثالثة	140
(3-17)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الرابعة	141
(3-18)	نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الفرضية الخامسة	142

قائمة الأشكال

رقم الشكل	اسم الشكل	رقم الصفحة
(3-1)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع	114
(3-2)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير العمر	115
(3-3)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي	132
(3-4)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الوظيفة	134
(3-5)	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة	136
(3-6)	الشكل البياني لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الأولى	138
(3-7)	الشكل البياني لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الثانية	139
(3-8)	التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الثالث	140
(3-9)	الشكل البياني لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الرابعة	141

الفصل الأول

الإطار العـام

مقدمة:

تتسارع المستجدات والمتغيرات في عالمنا المعاصر بصورة جعلت من مواعينها مهمه ليست يسيرة، في مختلف ميادين الحياة، فثورات المعلوماتية والاتصالات، والقفزات الكبرى في مجالات العلوم الأخرى الإنسانية والتقنية والإدارية، وظهور عديد من النظريات والإسهامات الجديدة في كل منها، وضع امام صاحب القرار، والباحثين، وملتقي الخدمه تحديات جديدة ونوعيه.

وهذه تفرض طبيعة التعليم العالي التطور المستمر ومواكبة التكنولوجيا والتقنيات الحديثة ومجارات عصر العولمة نسبة للمستجدات الاقتصادية والاجتماعية السياسية والعلمية.

ولعل أهم ما يميز إدارة الجودة الشاملة أنها ثقافه وسلوك وتطبيق، وتبعا لذلك فان من الضروري النظر اليها علي أنها نظام جديد ومحسن ومطور للإدارة يتسم بالديمومة، أن هذه النظرة لا يمكن أن تحدث ما لم تكن هناك قناعة راسخة من الادارة العليا بأهمية ودور إدارة الجودة الشاملة من أجل تفعيل ممارسة الجودة تفعيلاً يكتب له النجاح والبقاء(قدادة، عيسي، 2007، ص17).

وكانت الجامعات، وأساساتها التعليمية، ومخرجاتها، وطرق عملها الادارية ولاتزال تحتل المركز الأول من حيث الاهتمام أن الجامعات تتسم بأن لها دور متميز ومرتبط بالتطوير والتجديد والابتكار، ومن هنا كان علي الجامعات أن تجاهد لملاحقة المتغيرات في طبيعة المجتمع مع إعادة فحص المناهج الدراسية، وتطويرها، وإيجاد مداخل جديدة لفروع العلم القديمة مع ضرورة ان يتم ذلك بشكل مستمر من أجل تأكيد وضمان علاقة الجامعة الوثيقة والمستمرة بالمجتمع وتعزيز وزيادة مكانتها المرموقة فيه.

بهذا المفهوم صارت الجامعة هي المسؤولة عن تقديم خريج مؤهل لسوق العمل وقادر علي المنافسة والارتقاء بالعملية التعليمية. ويري العديد من الباحثين أن هناك أزمة في مخرجات الجامعات لذلك يجب ان هناء يكون تغير جوهري لمواكبه مخرجات التعليم الجامعي مع حاجات سوق العمل(عيسي، 2008، ص27).

مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة التطورات التكنولوجية والتغيرات السريعة في البني العلمية والثقافية والمعرفية علي مستوى العالم وازدياد الطلب علي مخرجات كليات التربية من قبل سوق العمل المهني المحيط بهذه الجمعات اضافة الي زيادة المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي أصبحت تدعو للاهتمام بجودة التعليم.

وأن التطوير المستمر أصبح ضرورة ملحة في كل جوانب العملية التعليمية وبالأخص المناهج لأنها هي مكوناتها أساس أي مؤسسه تعليمية وتطبيق معايير الجودة الشاملة في المناهج وعناصرها مما يؤدي إلي إنجاح المؤسسة التعليمية لأن المناهج تعتمد علي التطوير المستمر ومن هنا تكونت مشكلة الدراسة واسئلتها:

والتي يمكن صياغتها في السؤال الرئيس التالي مادور تطبيق معايير الجودة الشاملة على مناهج كليات التربية؟

ويتفرع من هذا التساؤل.

1- هل تراعي مناهج كليات التربية الحالية حاجات وميول الطلاب النفسية والعقلية والجسدية؟

2- هل يوجد أعضاء هيئه التدريس بكليات التربية بعض الملاحظات حول المناهج المقدمة بكليات التربية؟

3- هل تؤهل المناهج التي تقدم بكليات التربية الخرجين مواصفات سوق العمل؟

4- هل يؤثر عدم استخدام أعضاء هيئة التدريس للتكنولوجيا سلبا علي مخرجات المناهج؟

5- هل المناهج التي تقدم بكليات التربية تواكب التميز والتطوير؟

6- هل الدورات التدريبية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية جامعة وادي النيل وجامعة شندي تساهم في تطوير مخرجات التعليم العالي؟

7- هل استخدام طرق التدريس الحديثة في تنفيذ مناهج كليتي التربية جامعة وادي النيل وجامعة شندي يحسن في مخرجات التعليم العالي؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية من أهمية وحيوية الموضوع الذي تناولته حيث أن تطبيق معايير الجودة الشاملة على التعليم العالي من أولوليات الإدارة التربوية، كما أن دور تطبيق معايير الجودة الشاملة على مناهج كليات التربية يساهم في تطوير وتحسين أداء خريجي كليات التربية في سوق العمل مما يساعد في تطوير التعليم العالي.

وأصبحت الجودة الشاملة من مواضيع الساعة لأنها تهدف للتطوير المستمر، حيث أن المستجدات الاجتماعية والثقافية والعلمية والعملية تحتاج إلى تطوير مستمر.

كذلك تتمثل الأهمية العلمية (التطبيقية) لهذه الدراسة من خلال النتائج التي يتوقع أن تسفر عنها هذه الدراسة في الكشف عن المتغيرات المؤثرة في دور تطبيق معايير الجودة الشاملة على مناهج كليتي التربية (جامعة شندي وجامعة وادي النيل بولاية نهر النيل).

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث في مجملها، إلي التعرف علي، إدارة الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها علي مناهج كليه التربية بجامعتي وادي النيل وشندي ويتفرع منه الأهداف الآتية:

1. التعرف علي الجودة الشاملة وفوائدها ومجالاتها والمنظور الإسلامي لها.
2. التعرف علي المناهج وعناصرها والعوامل التي تؤثر في بناء المناهج وتطويرها والنظرة المستقبلية للمناهج.
3. التعرف علي مدي، تطبيق معايير الجودة في كليتي التربية جامعة وادي النيل جامعة شندي.
4. التعرف علي المشروع المقترح الذي يسهم في زيادة فاعلية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية بجامعة وادي النيل وشندي.

فروض البحث:

1. مناهج كليات التربية الحالية لا تراعي النمو المتكامل للطلاب (النفسي، العقلي، الجسدي).
2. أعضاء هيئه التدريس لديهم بعض الملاحظات حول المنهج الحالي بكليات التربية.
3. المناهج التي تقدم بكليات التربية لا تؤهل خريجين بمواصفات سوق العمل.

4. عدم استخدام أعضاء هيئة التدريس لتكنولوجيا التعليم يعوق من تطبيق معايير الجودة الشاملة في المناهج.
5. تطبيق معايير الجودة الشاملة على مناهج كليات التربية يؤثر ايجابياً علي تلبية احتياجات المجتمع.
6. الدورات التدريبية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية جامعة وادي النيل وجامعة شندي تساهم في تطوير مخرجات التعليم العالي.
7. استخدام طرق التدريس الحديثة في تنفيذ مناهج كليتي التربية جامعة وادي النيل وجامعة شندي يحسن في مخرجات التعليم العالي.

منهج البحث: استخدمت الباحثة.

المنهج الوصفي التحليلي: وهو منهج يقدم وصفا للظواهر والأحداث موضع البحث والبحوث الوصفية التحليلية تطبيق في مختلف التخصصات مثل علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي والأحوال الشخصية.

ولذلك اختارت الباحثة المنهج الوصفي لأنه أفضل منهج يمكن أن يصف إدارة الجودة الشاملة وكيفية الاستفادة منها في تطوير مناهج كليتي التربية جامعتي وادي النيل وشندي.

أدوات البحث:

الاستبانة: وهي احدى الوسائل التي تجمع بها البيانات والمعلومات، وهي عبارة عن حوار كتابي في شكل جداول من الأسئلة ترسل بالبريد أو البد أو تنشر في الصحف أو وسائل الإعلام الأخرى لعينه مختارة من مجموعة حقل البحث يتضمن الباحث تمثيل العينة لحقل البحث. (أحمد حلمي، 1987، ص 34)

قامت الباحثة باختيار الاستبانة كأداة بحث لأنها أفضل وسيلة تكشف الواقع حول اشكالية اساسية أو فرعية تخص البحث وتساعد الباحث في الحصول علي نتائج حقيقية.

الملاحظة: لاحظت الباحثة من خلال العمل في التعليم العالي أن استخدام التكنولوجيا ووسائل التعليم الحديثة له دور فعال في تطوير العملية التعليمية.

مجتمع البحث:

أقسام الدراسة في كليتي التربية جامعة وادي النيل وجامعة شندي:
كلية التربية عطبرة/ كلية التربية جامعة شندي للأساس/ وكلية التربية جامعة شندي للثانوي. ويبلغ عدد الأساتذة بهذه الكليات 101 حيث أن عدد أعضاء هيئة التدريس في جامعة شندي كلية التربية 52 حيث أن قسم التاريخ يحتوي علي 4 أعضاء هيئة تدريس وقسم الجغرافيا يحتوي على عضوين هيئة تدريس وقسم الرياضيات يحتوي على عدد 3 أعضاء هيئه تدريس وقسم العلوم التربوية يحتوي على عدد 14 عضو هيئة تدريس وقسم العلوم على 11 عضو هيئة تدريس وقسم اللغة العربية يحتوي على عدد 6 أعضاء هيئة تدريس.
أما كلية التربية جامعة وادي النيل فتحتوي على 8 أعضاء هيئة تدريس في قسم الفيزياء و4 أعضاء هيئة تدريس في قسم الجغرافيا و6 أعضاء هيئة في قسم اللغة العربية و8 أعضاء هيئة في قسم الأحياء و8 أعضاء هيئة في قسم التربية الإسلامية أي أن العدد الكلي 49 عضو هيئة تدريس.

جامعة شندي

التخصص	العدد
قسم الجغرافيا	عضوي هيئة تدريس
قسم التاريخ	4 أعضاء هيئة تدريس
قسم الرياضيات	3 أعضاء هيئة تدريس
قسم العلوم التربوية	14 عضو هيئة تدريس
قسم العلوم	11 عضو هيئة تدريس
قسم اللغة العربية	6 اعضاء هيئة تدريس
قسم اللغة الإنجليزية	3 أعضاء هيئة تدريس
قسم الدراسات الإسلامية	3 اعضاء هيئة تدريس
قسم النشاط التربوي	6 عضو هيئة تدريس

إعداد الباحثة

جامعة وادي النيل

التخصص	العدد

قسم الفيزياء	8 أعضاء هيئة تدريس
قسم الجغرافيا	4 أعضاء هيئة تدريس
قسم الأحياء	8 أعضاء هيئة تدريس
قسم التربية الإسلامية	4 أعضاء هيئة تدريس
قسم الكيمياء	8 أعضاء هيئة تدريس
قسم العلوم التربوية	6 أعضاء هيئة تدريس
قسم اللغة الإنجليزية	6 أعضاء هيئة تدريس
قسم اللغة العربية	5 أعضاء هيئة تدريس

إعداد الباحثة

عينة البحث:

عينه قصدية:

قصدية لأنها تخص كل أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعتي وادي النيل وشندي وليس لأي جامعة اخري كلية أخري طريقة اختبار العينة إحصائياً عن طريق الجداول التكرارية والنسب المئوية والوزن النسبي واختبار مربع كاي للتأكد من صحة الفرضيات عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

حدود البحث:

الحدود الزمانية: من عام 2016– 2019م، ولاية نهر النيل.

الحدود المكانية: جامعة وادي النيل – جامعة شندي.

الحدود الموضوعية: إدارة الجودة الشاملة في المناهج.

مصطلحات البحث:

معايير الجودة: المعيار لغوياً: هو إعطاء قيمه معيره معياراً. (الرازي، 2016، ص 27).

إجرائيا: معايير الجودة نقصد بها أسس ومبادئ الجودة التي تقوم علي إدارة الجودة الشاملة (المناوي 2005م، ص25).

الجودة: بفتح الجيم وضمها أي صار جيداً (الرازي 2007م، ص43).

وتعرف منظمة التقييس العامة 150 إدارة الجودة الشاملة: بانها عقيدة أو عرف متأصل وشامل في أسلوب القيادة أو التشغيل لمنظمة ما يهدف التنسيب المستمر في الأداة إلي مدى طويل من خلال التركيز علي متطلبات وتوقعات الزبائن مع إغفال متطلبات المساهمين جميع أصحاب المصالح الآخرين (العزاوي، 2005، 398).

التعريف الإجرائي: مقررة مجموعة خصائص ومميزات المنتج علي تلبية احتياجات المستفيد في سوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية والمنتفضة.

3- TQM (Total Quality Management)

اختصار لمصطلح إدارة الجودة الشاملة.

4- ISO (International Organization for Standardization)

هو اختصار لي: منظمة التقييس العامة.

5- جامعة وادي النيل:

هي الجامعة المنشأة في إصدار قرارات ثورة التعليم العالي بموجب مرسوم جمهوري عام 1990 وتضم 10 كليات هي (الهندسة والتربية والتجارة وإدارة الأعمال، والعلوم والإسلامية والعربية، والزراعة والشريعة والقانون، والطب، والمعلمين، والعلوم والتقانة، وكلية تنمية المجتمع). بالإضافة إلي كلية الدراسات العليا، وحدة التعليم المفتوح (دليل جامعة وادي النيل 2005).

6- جامعة شندي:

هي جامعة أنشئت في مارس 1994م بالقرار الجمهوري 67 لسنة 1994 بولاية نهر النيل (موقع جامعة شندي انترنت).

المنهج لغة: هو الطريق.

تعريف الإجرائي: المنهج هو جميع الخبرات التعليمية التي تقدمها المدرسة للعلمية مع مراعة ميول احتياجات الطلبة وهو الوصول إلي الأهداف التعليمية (الوكيل 1990م، ص15).

الفصل الثاني

الاطار النظري

تأتي الجودة في مقدمة الاهتمامات الاستراتيجية الحيوية التي تواجهنا في حياتنا عموماً، وفي مجالات تخصصاتنا النوعية بصفة خاصة ويرجع ذلك إلي التقدم العلمي والتقني المتلاحق، وتزايد حدة المنافسة بين المؤسسات الإنتاجية والخدمية.

يتجاوز مفهوم الجودة معناة التقليدي أي جودة المنتج أو الخدمة ليشمل جودة المؤسسة أو المنظمة بهدف تحسين وتطوير العمليات والأداء، وتقليل التكلفة، والتحكم في الوقت، وتحقيق الرغبات العملاء ومتطلبات السوق، والعمل بروح الفريق، وتقوية الانتماء، وهذه جميعها يمكن تلخيصها في نقطتين أساسيتين وهما المطابقة للمواصفات واشباع وتحقيق متطلبات السوق أو كما يختصرها عالم الجودة جوران في المواءمة للاستخدام، زاد التوجه نحو تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة وخاصة مع التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات وثورة الاتصالات والتي ألغت الحدود وجعلت العالم قرية صغيرة بما يعنيه المفهوم، هذه التغيرات فرضت تحديات كثيرة علي المؤسسات المعاصرة، من أهم هذه التحديات شدة المنافسة وزيادة حاجات ورغبات العميل، وبالتالي لم يكن أمام هذه المؤسسات سوي العمل جاهدة نحو تطبيق نظام الجودة لتحقيق رغبات ومتطلبات العميل انطلاقاً من مبدأ أساسي في إدارة الجودة الشاملة وهو التفوق علي رغبات العميل.

من هذا المنطلق بدأت فكرة جودة المنتجات تثير اهتمام الإنسان المعاصر مع بداية الثورة الصناعية وظهور الإنتاج الصناعي في أوروبا فأصبحت جودة السلع والخدمات تمثل الهم الأكبر لمنظمات الأعمال. هكذا أصبح الاهتمام بالجودة ظاهرة عالمية وأضحت الجودة هي الوظيفة الاولي للمنظمات وفلسفة ومنهجية إدارية وأسلوب حياة لها يمكنها من زيادة قدرتها التنافسية للبقاء والاستمرار في ظل المتغيرات المتلاحقة التي تؤثر على العالم أجمع فالجودة تمثل مفتاح النجاح في الأسواق المحلية والاقليمية والعالمية وعنصر هام لبقاء واستمرارية المنظمات يمكنها من كسب الأسواق من خلال تقليل الوحدات المعيبة، خفض نسبة الفاقد أثناء العملية الإنتاجية، تخفيض نسبة المواد التي يعاد تشغيلها بسبب العيوب، وكفاءة الأداء وترشيد استغلال الموارد وكسب رضاء العملاء مما يرفع القدرة التنافسية لمنظمات الأعمال ويزيد مستوى ربحيتها.

أولاً: مفهوم الجودة:

اكتسب مفهوم الجودة بعداً عالمياً في كل منظمات الأعمال بمختلف تخصصاتها، أنشطتها واحجامها بعد ان انتبهت هذه المنظمات الي اهميه تطوير وتحسين الجودة كسلاح استراتيجي لمواجهة التحديات والمتغيرات المتزايدة داخلياً وخارجياً.

ترتب علي هذا الاهتمام بالجودة السعي الدؤوب لتحقيقها من خلال جملة من الإجراءات والممارسات التي تطورت مع الزمن نتيجة لتطور المعارف العلمية والأساليب والأدوات الإدارية والظروف البيئية المحيطة لتتلاءم مع احتياجات منظمات الأعمال لتحقيق هدف الجودة ومواجهة التحديات وتصاعد المنافسة في الأسواق. نتيجة لهذا برز مفهوم إدارة الجودة الشاملة كمرحلة تطويرية حتمية من مراحل مواجهة مشكلة تحقيق الجودة حتي اصبحت فلسفة ومنهجية إدارية تعم كل أجزاء المنظمة وعلاقتها مع الغير حيث أصبح مفهوم الجودة ذو معان متباينة فيراه البعض مرادفاً للسلع والخدمات مرتفعة السعر أو مرادفاً للسلع والخدمات التي تناسب حاجاتهم وتلبي رغباتهم ودرجه اعتماديتها أي مدى قدرتها على الإستمرار في تلبية احتياجاتهم ويراه آخرون مرتبطاً بالعمليات الانتاجية ودرجة دقتها. كما يرجع تباين الجودة الي طبيعة تباين السلع والخدمات وعلاقتها بكل من المنتج والمستهلك ومدى الخسارة التي يسببها المنتج للمجتمع.

تعريف مفهوم الجودة:

يرجع مفهوم الجودة الي الكلمة اللاتينية والتي تعني جوهر الشئ وطبيعته ودرجة الصلابة، وقديما كانت تعني الدقة والاتقان في التصنيع (سليمان مأمون،2008، ص17).

تعرف الجودة بأنها " الارتقاء بالأساليب التقليدية في الإدارة وانجاز الأعمال، والجودة الشاملة احد الاساليب التي تأكد من تطبيقاتها بقاء المنظمات ونجاحها في المنافسة في السوق" (محمد فيصل، 1999، ص54).

كما تعرف الجودة بانها فلسفة إدارية حديثة تأخذ شكل نهج أو نظام إداري شامل، قائم علي اساس أحداث تغيرات جذرية لكل مكونات المنظمة للوصول إلي أعلي جودة في مخرجات (سلع، خدمات) وبأقل تكلفة بهدف تحقيق أعلي درجة من الرضاء لدي عملائها وفق ما يتوقعونه، وبذلك تحقق المنظمة هدفها المنشود وهو البقاء والنجاح والاستمرارية (وصفي عمر، 2005، ص 20).

لتقريب مفهوم الجودة سيتم التركيز علي ثلاثة مداخل اساسية لتعريفها حيث ان الجودة تعتبر انعكاسا للمنفعة المتحققة لطرف ما من هذه الأطراف الثلاثة وهي، المنتج، المستهلك، والمجتمع.

فالمنفعة المتحققة للمنتج تتجلي في التصميم ومدي تلبية لرغبة المستهلك وأثرة في الطاب علي منتجاته كما تتجلي في مطابقة المنتج للمواصفات لتأثيرها في كفاءة وترشيد استغلال الموارد. أما المستهلك فإنه ينظر للجودة كقيمة أي كيف يمكن للمنتج الجيد أن يحقق له الغرض المقصود وبالتكلفة المقبولة فالجودة هنا تعني الامتياز الذي يمكن للمستهلك أو المنتج تحمله. ويهدف هذا المدخل إلى تحقيق الجودة من خلال تحديد عناصر السعر أي مدي إدراك المستهلك لقيمة المنتج الذي يرغب في الحصول عليه من خلال مقارنة خصائصه بنظرة ذات قيمة عالية، حيث تتجلى المنفعة المتحققة للمستهلك في مدي إشباع احتياجاته وتلبية رغباته من خلال استخدامه للسلع والخدمات.

أما من ناحية المجتمع فالمنفعة المتحققة للمنتج والمستهلك لا تمثل عائدا للمجتمع اذا الحقت به الاضرار وهنا تتمثل الجودة في أبعاد الضرر عن المجتمع.

الجدول التالي يوضح أبعاد تعريف الجودة.

المدخل	تعريف الجودة	ابعاد الجودة

المنتج جانب المواصفات	جودة التصميم	الابعاد الموضوعية: الهيئة الاساسية. الانحرافات المسموح بها.
جانب المصنع	جودة المطابقة	السمات الثانوية: البعد الزمني: المفعولية. القابلية للصيانة. القابلية علي تقديم الخدمة.
المستهلك	ملائمة الاستعمال المقصودة	الابعاد الذاتية: الجودة المدركة.
المجتمع الجانب الاقتصادي	الخسارة التي تصيب المجتمع	الابعاد الاقتصادية: التكاليف/المنافع لمشاريع تحسين الجودة.

المصدر (Barad, m 1987, p446)

ثانياً: مفهوم إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management:

يعتبر مفهوم الجودة الشاملة فلسفة وثورة إدارية عصرية شاملة وثقافية تنظيمية حديثة ترتكز علي مفاهيم إدارية متطورة لمواجة تحديات المنافسة المحلية والإقليمية والعالمية التي تعمل في ظلها منظمات الأعمال اليوم (حسن النعم، 2008، ص 96).

فقد فسرت الجودة الشاملة بأنها:

1. أداة العمل بشكل صحيح من المرة الأولي، مع الاعتماد علي تقييم المستفيد لمعرفة مدى تحسن الأداة.
2. التطور المستمر للجودة والإنتاجية والكفاءة.
3. التركيز القوي والثابت علي احتياجات العميل ورضائه وذلك بالتطوير المستمر لنتائج العملية النهائية لتقابل متطلبات العميل.

4. هي شكل تعاوني لأداء الاعمال يعتمد علي القدرات المشتركة لكل من الإدارة والعاملين بهدف التحسين المستمر في الجودة والانتاجية وذلك من خلال قرق العمل.(سمان عارف، 2006، ص21)

تباينت الآراء حول تعريف مفهوم الجودة الشاملة كغيره من المفاهيم الإدارية تبعا لتباين وجهات النظر التي ينظر منها إليه. ورغما عن هذا التباين في الآراء، إلا أن هنالك تعاريف اتسمت بالموضوعية والشمول النسبي نستعرض منها ما يلي:

تعريف إدارة الجودة الشاملة عند جابون سكي Jablonski:

يعرف جابون سكي إدارة الجودة الشاملة بأنها "فلسفة إدارية تمثل مجموعة من المبادئ التوجيهية التي تسمح للفرد العامل أن يعمل بشكل أفضل".

كما يعرفها بأنها " شكل تعاوني لأداء الأعمال بتحريك المواهب والقدرات لكل من الإدارة والعاملين في المنظمة بهدف تحسين الجودة والإنتاجية بشكل مستمر".

تعريف وارين وجيروم Warren & Jerome:

يعرف وارين وجيروم الجودة بأنها " أسلوب جديد للتفكير والنظر إلي المنظمة وكيفية التعامل والعمل فيها للوصول إلي جودة منتج".

تعريف المنظمة العالمية للمقاييس(ISO):

تعرف منظمة الايزو ادارة الجودة الشاملة بأنها " مدخل اداري يركز علي الجودة ويعتمد علي مشاركة جميع العاملين في المنظمة ويهدف للنجاح طويل الامد من خلال تحقيق رضا الزبون والمنافع لجميع العاملين في المنظمة والمجتمع. وتسعي إدارة الجودة الشاملة لتحقيق التميز في الاداء الكلي للإيفاء باحتياجات العملاء والأفراد (حسن النعيم، 2008، ص 97-98).

وتعرف أيضاً بأنها الدرجة التي تشبع فيها الحاجات والتوقعات الظاهرية والضمنية من خلال جملة الخصائص الرئيسة (محمد عبد الرحيم، 2009، ص 25).

تعريف الجودة من المنظور الإسلامي:

هي المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج وفي العمليات والأنشطة التي من خلالها يتحقق رضا رب العالمين أولاً، ثم تحقيق تلك المواصفات التي تسهم في اشباع رغبات المستفيدين وتتضمن السعر، الأمان، التوفير، الموثوقية، الإعتمادية، وقابلية الإستعمال. (Joseph R.1991ph)

أهداف إدارة الجودة الشاملة TQM Target:

يمكن حصر أهداف إدارة الجودة الشاملة في ثلاثة أهداف رئيسة وهي:

1/ خفض التكاليف:

فالجودة تتطلب عمل الأشياء الصحيحة بالطريقة الصحيحة من أول مرة وهذا يعني تقليل الاشياء التالفة أو إعادة انجازها وبالتالي تقليل التكاليف.

2/ تقليل الوقت اللازم لإنجاز المهمات للعميل:

فكثير من الإجراءات التي توضع من قبل المؤسسة لإنجاز الخدمات للعميل تركز علي الرقابة علي الاهداف والتأكد من تحقيقها وبالتالي تكون هذه الإجراءات طويلة وجامدة في كثير من الاحيان مما يؤثر سلباً علي العميل، ولذلك فمن أهداف إدارة الجودة الشاملة الرئيسية تقليل الوقت اللازم لإنجاز المهمات للعميل.

3/ تحقيق الجودة:

وذلك بتطوير المنتجات والخدمات حسب رغبة العملاء، أن عدم الاهتمام بالجودة يؤدي لزيادة الوقت لأداء وانجاز المهام وزيادة أعمال المراقبة وبالتالي زيادة شكوي المستفيدين من هذه الخدمات (الاسلام مفكر، 2007، ص5)

ثالثاً: الإطار التاريخي لتطوير إدارة الجودة الشاملة TOM Historical Sinter:

برزت اهمية التنظيم الصناعي كعامل محدد للإنتاجية نتيجة لأفكار رائد مدرسة الإدارة العلمية فريدريك تايلور وارتبطت الجودة في هذا الفترة بالصناعة حيث تم انشاء وحدة تقوم بعملية التفتيش والفحص للفصل بين المنتجات الجيدة والرديئة . كما كان إحساس العامل بالجودة غائبا لانعدام العلاقة بينة وبين المدخلات . بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية ازداد اهتمام المنظمات الامريكية بمفهوم الجودة الشاملة واتصف الانتاج الياباني بالرداءة أثر خروجها من الحرب. عندها استدعت اليابان عدد من العلماء الامريكان وعلي رأسهم ادوارد

ديمنج الذي اقنع اليابانيون بتبني أفكاره حول الجودة فتواصلوا بذلك الي نتائج مذهلة (حسن النعيم 2008، ص 95).

عندها بدأت نشأة الجودة الشاملة في اليابان وذلك مع بداية القرن العشرين، وخاصة عندما طبقت مبادئها علي المنتجات الصناعية اليابانية، وبعد نجاح منقطع النظير في تحقيق الاهداف التي طبقت لها، انتشرت هذه الفكرة في العديد من البلدان الغربية. كما انتشر في الولايات الامريكية والمملكة المتحدة، ثم انتشرت منها جميعاً الي العديد من الدول النامية وشبة المتقدمة. (سعد خالد، 1997، ص7)

رغم عن ذلك فان المفهوم اصوله التاريخية القديمة، التي ترجع الي الحضارة الفرعونية حيث يظهر فيما شيدته يد المصريون القدماء من الاهرامات ومعابد وفيما صوروا علي جدرانها من اساليبهم في القياس والفحص المنظم للأنشطة التي يؤدونها.

في الحضارة الاسلامية اصبحت الجودة في اداء الاعمال منهج عمل واسلوب حياة، واصبح الفرد المسلم مطالب بإتقان عملة وارضاء لخالقة سعياً لخيري الدنيا والآخرة، لقولة تعالي:" إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا " (الكهف، آية 30) ولقول رسوله صلي الله عليه وسلم: أن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاًأن يتقنه. والآيات والاحاديث الدالة علي ذلك عديدة في كتاب الله وصحيح السنة النبوية.

لقد تطور المفهوم في محتواه وفي أهدافه وإجراءاته عبر الفترة التاريخية الطويلة من خلال مجموعة من المداخل المتتابعة، التي لم تحدث في صورة هزات مفاجئة أو صور طفرات ولكنها ظهرت إنعكاساً لنمو الاكتشافات العليمة في الفكر والنظرية الإدارية والاقتصادية التي ترجع اصولها إلي القرن التاسع عشر. هذه المراحل او المداخل المتتابعة يمكن تقسيمها إلي عدة مراحل تضم كل منها المرحلة التي تسبقها وتمهد للمرحلة التي تليها في تناغم وانسجام تحققه وحدة الهدف. (Green Dinna, 1990 PJ70)

من دراسة الأدبيات التي تناولت الجودة الشاملة، ومن خلال البحث في مراحل تطورها نجد ان هناك الكثير من التقسيمات لمراحل التطور، هذه التقسيمات، قد تختلف من الناحية الشكلية طبقا لرؤية الكاتب ولكنها من الناحية الجوهرية واحدة ونعرض هما لأكثر من رأي لكتاب الذين تناولوا مراحل تطور الجودة الشاملة، يري البعض انها مرت بهذه المراحل.

المرحلة الأولي: مرحلة الثبات:

هذه المرحلة اتصفت بأنها لم يكن هناك اهتمام كبير بالجودة، وكانت التركيز فقط علي حجم الإنتاج. حيث ساد الاعتقاد بأن المنظمة طالما تحقق الربحية، فهذا يعني قبول العملاء لمنتجاتها، أيضاً كان هناك اعتقاد من المؤسسات بأنه لا توجد أي منافسة أو تهديدات خارجية تواجهها.

المرحلة الثانية: مرحلة الاستيقاظ:

بدأت هذه المرحلة بالاهتمام بعملية الجودة نتيجة ظهور التغيرات الجذرية التي بدأ يشهدها العالم، وزيادة المنافسة في قطاع الصناعة، وفقد الكثير من الشركات لحصتها في السوق لتحقق الخسائر، والسبب أن المنافسون اليابانيون بدئوا يهتمون بشكل كبير بالعميل.

المرحلة الثالثة: مرحلة تلمس بداية الطريق:

بدأ الإهتمام بالجودة من عدد قليل من الأفراد القائمين علي أمر بعض المؤسسات، وهنا اتجهت المؤسسات إلي إتباع الطرق والمناهج التي تراها مناسبة لها. وبدأت تظهر فكرة دوائر الجودة، والرقابة الإحصائية والآيزو 9000 والمقارنة المرجعية، وإعادة الهندسة والجوائز الدولية للجودة وغيرها. وبدأت المؤسسات تستخدم طرق كثيرة لتحسين أداء الجودة بها، ولكن في هذا الفترة لم تكن هناك دراسات متعمقة في هذا المجال.

المرحلة الرابعة: مرحلة التنفيذ:

بدأ التطبيق يزداد تدريجيا وبدأ الاهتمام بمتطلبات ضرورة لنجاح التطبيق مثل التخطيط الاستراتيجي، القيادة لتطوير الانشطة ومتابعة تنفيذها.

المرحلة الخامسة: مرحلة النضج:

في هذه المرحلة تم التركيز بشكل كبير علي العملاء، والذين أصبحوا جزءاً مهما من عمليات المؤسسة، واصبح هناك تكامل في كل شيء داخل المؤسسة.

(Martsadholl: 2009 pp 11-24-25)

وهناك تقسيم آخر لمراحل تطور الجودة:

المرحلة الأولي: كانت الجودة تعني جودة المنتج وذلك عن طريق الاهتمام به:

- تخفيض نسبة الإنتاج.

- أداء العمل صحيحاً من المرحلة الأولي.
- قياس تكلفة الإنتاج المعيب.
- تحفيز عمال الإنتاج للالتزام بشروط الجودة.

المرحلة الثانية:

ارتباط الجودة بإشباع رغبات العميل وذلك:

- بالاقتراب من العميل.
- تفهم حاجاته وتوقعاته.
- جعل كل القرارات اساسها رغبات العميل.

المرحلة الثالثة:

اتخذت الجودة كعامل في المنافسة عن طريق:

- جعل السوق اساس كل القرارات.
- الاقتراب من السوق والعملاء أكثر من المنافسين.

المرحلة الرابعة:

فالجودة الشاملة هي مدخل الي تطوير شامل مستمر يشمل كافة مراحل الاداء ، وبشكل مسؤولية كل فرد في المنظمة من الإدارات العليا والإدارة والاقسام وفرق العمل سعيا لإشباع حاجات وتوقعات العميل، ويشمل نطاقها كافة مراحل التشغيل وحتي التعامل مع العميل (بيعاً وخدمة أي خدمات ما بعد البيع).

إذا تقوم الجودة الشاملة علي:

- إعداد استراتيجية الجودة.
- تحديد معايير او مستويات الجودة.
- إشراك جميع افراد المؤسسة.
- المحافظة علي الكفاءة المهنية.
- تحفيز العمال (السلمي علي، 1995، ص 18-24).

مبادئ إدارة الجودة الشاملة ومراحل تطبيقها في المنظمات:

أولاً: المبادئ الأساسية لفلسفة الجودة الشاملة:

إن تطبيق ونجاح إدارة الجودة الشاملة يتطلب الكثير من العمل علي بث روح ثقافة التغيير نحو التحسين والتطوير المستمر من خلال ثقافة الجودة التي ينبغي ان تبني من طرف جميع العاملين في المؤسسة وفي مقدمتهم مسئولي الإدارات والأقسام المختلفة وذلك بتحويل افكار الجودة الي ثقافة تنظيمية داخل المؤسسة وهو ما يعرف بثقافة الجودة، وتشكل مبادئ إدارة الجودة الشاملة اهمية بالغة خاصة للمؤسسة التي تطمح للأداء المتميز (www.adjazairess.com).

تتمثل المبادئ الأساسية لفلسفة الجودة الشاملة في المنطلقات التي تؤمن نجاح تطبيق منهجيه إدارة الجودة الشاملة وهي:

1/ التركيز علي العملاء:

يعتبر التركيز علي العملاء مفهوما تسويقيا مهما ويعني في جوهرة حث المنظمة علي اشباع حاجات وتلبية رغبات العملاء لتوفير الوسائل التي تساعد علي تحديد مواصفات المنتج المطلوبة ويشمل مفهوم العملاء هنا كلاً من العميل الداخلي والخارجي حيث يستدعي هذا المفهوم ضرورة تحمل كل إفراد المنظمة مسؤولية الجودة.

2/ التحسين المستمر:

تعتبر عمليه التحسين المستمر هي الهدف الرئيسي والمرتكز الأساسي لتحقيق الأداء المتميز الذي يتحقق من خلال التنفيذ المعالجات التالية:

- تخفيض الأخطاء وتجنب وقوعها.
- تحديد المشاكل بدقة ووضع الحلول اللازمة لها.
- تخفيض الانحرافات التي تحدث أثناء عملية تقديم المنتج للعملاء حيث أن عملية التحسين المستمر تعتمد علي تنفيذ الأعمال بالطريقة الصحيحة من أول مرة وفي كل مرة.

3/ التعاون والمشاركة الجماعية:

تعتمد إدارة الجودة الشاملة علي مبدأ التعاون الأفقي والراسي بين كافة المستويات الإدارية والوحدات التنظيمية في كل اجزاء المنظمة ويساعد علي التعاون يلي:

- تقويم الآثار السلبية في نظام المكافآت وتقويم الأداء.
- تشجيع العمل الجماعي.
- تقدير الآخرين وإعطائهم الثقة بعملهم والاعتزاز به.

4/ الوقاية من الأخطاء:

تعتبر إدارة الجودة الشاملة علي تطبيق وتنفيذ مبدأ الوقاية بدلاً عن مراقبة العاملين لأعمالهم وعمليات تقديم المنتج مما يقود استغلال الامثل للموارد المنظمة.

5/ الاستثمار في الموارد البشرية:

تعتبر الاستثمار في الموارد البشرية أحد أهم عناصر تحسين الجودة وضمان استمرارها فتنمية قدرات الفرد العامل واكسابه الخبرة من خلال برامج التدريب وبناء فرق عمل يضمن تحقيق اداء متميز للمنظمة.

6/ وضوح وثبات الاهداف:

يجب مراعاة أن تكون أهداف المنظمة مستقرة ورؤيتها التطبيقية واضحة حتي لا يتسم مناخ العمل بالتناقض والتضارب ويقود للإحباط.

7/ التزام الإدارة العليا:

يعتبر التزام الإدارة العليا بخطة تنفيذ إدارة الجودة الشاملة شرطاً ضرورياً لضمان التحسين المستمر للأداء وتحقيق رضا العملاء وكسب ثقة العاملين.

8/ اتخاذ القرارات بناء علي الحقائق الموضوعية:

يؤدي اعتماد قرارات المنظمة علي حقائق وبيانات صحيحة والبعد عن التكهنات والتوقعات الفردية الي الحصول علي نتائج دقيقة والتعرف علي مستويات الانحراف في أداء العمليات، ولضمان صحة القرارات تستخدم إدارة الجودة الشاملة عدة أدوات إحصائية مثل خرائط التدفق، خريطة يشيكوا، ودوائر شوهرت، وغيرها من الخرائط العلمية التي تساعد علي اتخاذ قرارات صائبة ووضع استراتيجيات متعددة للمنظمة ذلك لأن إدارة الجودة الشاملة تعتبر منهجية استراتيجي يتصف بالديمومة والاستمرارية (حسن النعيم، 2008، ص11).

ثانياً: مراحل تطبيق الجودة الشاملة:

يتطلب تطبيق إدارة الجودة الشاملة أو لا تتغير ثقافة المؤسسة القديمة الي ثقافة جديدة قائمة علي المرتكزات الاساسية التي يحتاجها هذا التطبيق بشكل يجعلها ممكنة وناجحة، وبذلك نشأت ثقافة داعمة لبرنامج الجودة الشاملة في المؤسسة.

وقد تختلف خطوات ومراحل التطبيق من منظمة إلي أخري، وهذا هو الحال في العلوم الاجتماعية فتطبيق نظام في منظمة معينة، تختلف اليات تطبيقه في منظمة اخري طبقا لظروف وثقافة المؤسسة، وتتمثل مراحل التطبيق فيما يلي:

1/ المرحلة الصفرية: مرحلة الاعداد:

يتم بموجب هذه المرحلة اعداد المؤسسة وتهيئة اوضاعها لتطبيق مفهوم ادارة الجودة الشاملة الذي يتطلب أساساً القيام بما يلي:

عقب اقناع الإدارة العليا بأهمية تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة سعياً منها لتحقيق مجمل الفوائد والمزايا المنتظرة من جراء التطبيق الصحيح لهذا المسعي، فأنها تقوم باتخاذ القرار الجامع والواضح لتطبيقه.

- تشكيل مجلس للجودة الذي يرأسه رئيس المؤسسة ويضم مسئولين من مستوي عالي حيث يقوم بإدارة المشروع الجودة والتغلب علي مقاومة التغيير.
- تدريب مجلس الجودة والمدراء الرئيسيين علي أسلوب إدارة الجودة الشاملة الذي عادة ما يتم بواسطة مستشارين خارجيين.
- تحديد أهداف المؤسسة المتعلقة من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- رسم سياسة المؤسسة المتعلقة بتطبيق سياسة الجودة الشاملة.
- تشكيل فرق العمل من مختلف المستويات التنظيمية في المؤسسة لتتعاون فيما بينها نحو تحقيق الأهداف المشتركة.
- إرساء وضبط معايير دقيقة لقياس مدي رضا العاملين حول تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلي قياس آراء وتطلعات العملاء حول تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلي قياس آراء وتطلعات العملاء حول منتجات أو خدمات المؤسسة (www.adjazai ress.com).

المرحلة الأولي: مرحلة التخطيط:

يتم اثناء هذه المرحلة اعداد خطة التطبيق التفصيلية، كما يتم تحديد هيكل الدعم والموارد اللازمة لتنفيذ هذا التطبيق وتتضمن المراحل التالية:

- تحليل البيئة الخارجية لمعرفة الفرص المتاحة وكذلك التهديدات المحتملة، ثم تحليل البيئة الداخلية لمعرفة عناصر القوة والضعف.
- صياغة رؤية ورسالة المؤسسة المتعلقة بتطبيق هذا المشروع.
- التحديد المفصل للأهداف الاستراتيجية الرابطة بين رؤية ورسالة المؤسسة والامكانات الضرورية لتحقيق هذه الاهداف.
- اختيار منسق الجودة والذي غالبا ما يتم اختياره من المستويات الادارية العليا ويكون يتمتع بتأييد قوي لقضية الجودة ويعمل كهمزة وصل بين جميع المستويات في المؤسسة.
- تدريب منسق الجودة والذي عادة ما يتم من طرف مستشارين خارجين.
- إعداد مسودة تطبيق إدارة الجودة الشاملة من طرف مجلس الجودة بالتنسيق مع كامل المعنيين بهذا التطبيق.
- مناقشة خطة التطبيق بصدد الموافقة عليها وتخصيص الموارد اللازمة لها.

المرحلة الثانية: مرحلة التقييم:

تتضمن هذه المرحلة توفير المعلومات الضرورية لتقيم مراحل الاعداد والتخطيط لتنفيذ مرحلة التطبيق فيما بعد، من خلال عمليات النسح داخل المؤسسة وخارجها. وتشمل هذه المرحلة الخطوات التالية:

- **التقييم الذاتي:** والذي يهدف الي تقييم وهي إدراك العاملين حول اهمية تطبيق ادارة الجودة الشاملة.

- **تقييم آراء العملاء:** والذي يتم بواسطة إجراء مسح شامل حول اراء هؤلاء العملاء المتعلقة بمنتجات المؤسسة حالياً ومستقبلياً.

- **تقييم تكاليف الجودة:** ويضم هذا التقييم الأقسام الأربعة لهذه التكلفة وهي تكاليف الرقابة، وتكاليف التقييم، وتكاليف الفشل الداخلي والفشل الخارجي والتي تمت الإشارة إليها سابقاً.

المرحلة الثالثة: مرحلة التنفيذ:

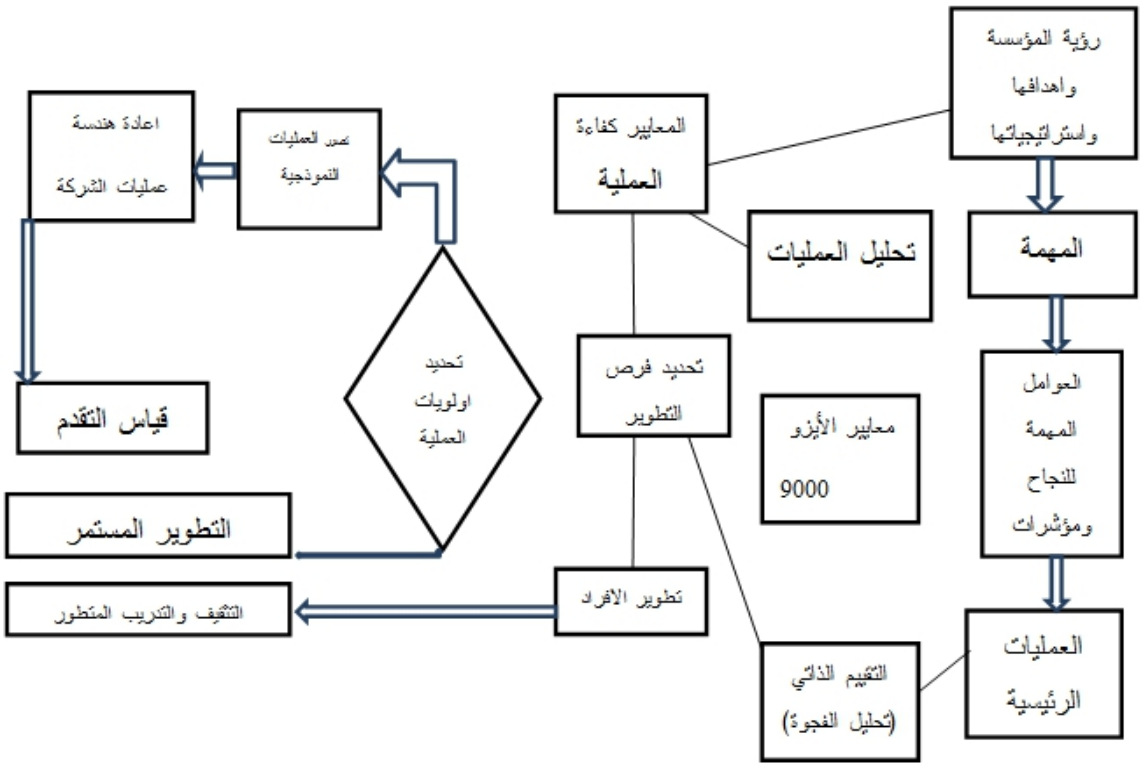
من خلال هذه المرحلة يبدا التطبيق الفعلي للخطط التي تم تحديدها سابقا والتي يجب ان تركز علي المهام الاساسية التالية:

- تعيين من سوف يقوم بمهام التدريب في المؤسسة والتي عادة ما يتم دعوته من هيئات خارجية متخصصة، ليدرب بدورة مجموعة من الأفراد يطلق عليهم اسم (المسهلين) كونهم يتولون التدريب حول الجودة فيما بعد.
- تدريب المديرين والمرؤوسين والذي يشمل الادراك والوعي بأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، يعمل التدريب علي اكتساب المعرفة والمهارات التي تتعلق ببناء الفرق وديناميكية الجماعة والاتصال وحل المشاكل... الخ.
- تدريب فرق العمل حول قضايا الجودة وجوانب التعاون والتحلي بروح الفريق.
- يقوم مجلس الجودة بتحديد طرق التحسين المستمر للأنشطة والعمليات في المؤسسة.

المرحلة الرابعة: مرحلة تبادل ونشر الخبرات:

إذا كلل تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة بنجاح، فإن إدارة المؤسسة تتولي دعوة المدربين الذين ساهموا في هذا التطبيق بالإضافة إلي جميع الشركاء الآخرين من مالكين وعاملين وعملاء وموردين لاطلاعهم علي نتائج هذا التطبيق ودعوتهم للتضامن معها والتكاثف أكثر نحو الاستمرار والتقدم في هذا الاتجاه، كما يكون في وسع المؤسسة دعوة المؤسسات الآخر للتعاون وتبادل الخبرات في هذا المجال (محمد عبد الرحيم، 2008، ص11).

ويمكن توضيح اطار عمل تنفيذ ادارة الجودة الشاملة بالشكل التالي:



(محمد عبد الوهاب 2005، ص61)

ثالثاً: اعتبارات يجب مراعاتها عند التطبيق:

تعليقاً علي المراحل والخطوات السابقة لتطبيق فلسفة الجودة الشاملة، فهي ليست الخطوات الوحيدة ولكن هناك الكثير من الكتابات التي تناولت مراحل التطبيق، وهذه الكتابات تختلف من وجهة نظر إلي أخري في الخطوات المتبعة، ولكن مهما اختلفت وجهة النظر فان مبادئ التطبيق ثابتة، ويمكن القول هناك اعتبارات يجب مراعاتها، منها: اقناع الإدارة العليا بفكرة الجودة الشاملة واهميتها وتطوير العمل داخل المؤسسة، وهذه الجزئية هي حجر الزاوية، فعدم اقناع الإدارة العليا بأي نظام إداري، لا يمكن ان ينجح مهما كانت إمكاناته.

– تعريف الافراد في المؤسسة بالجودة الشاملة قبل البدء الفعلي في عملية التدريب من حلال المحاضرات وورش العمل وعرض نتائج لتجارب سابقة في مؤسسات متشابهة ، والهدف من ذلك تقليل مقاومة التغير، لان الانسان بطبيعته يقوم التغير نتيجة خوفه من النتائج المجهولة والتي لا يعرف هل هي ستبقي علية في مكانة ام ستطيح به، فالتعريف بالجودة الشاملة وتحديد استراتيجيات التعامل مع مقاومة التغيير عملية ضرورية للنجاح.

– الدراسة المستمرة لنتائج تطبيق وقياس ردود الأفعال من المتعاملين مع المؤسسة ومن العاملين داخل المؤسسة، حتي يمكن معرفه الاخطاء والعمل علي علاجها، وتحقيق الهدف الاساسي وهو التحسين المستمر.

– العمل بروح الفريق، عملية اساسية في الجودة الشاملة، فالعمل من خلال جزر منعزلة لا يحقق الهدف، وبالتالي بناء فرق عمل يد مرتكز اساسي في الجودة الشاملة.

– الجودة الشاملة ليست أداة سحرية، تحقق نتيجة بين يوم وليلة، فهذا اعتقاد خاطئ، الجودة الشاملة رحلة طويلة تحتاج صبر وجهود وتكاتف من الجميع حتي تظهر نتائجها، وبالتالي يجب عدم انتظار النتائج بعد التطبيق مباشرة ولكن يجب الصبر علي النتيجة (محمد عبد الرحيم، 2008، ص17).

متطلبات ومعوقات نجاح تطبيق الجودة الشاملة:

أولاً: متطلبات تطبيق فلسفة الجودة الشاملة:

تتطلب إدارة الجودة الشاملة أساليب إدارية وجهوداً ابتكارية مستمرة ومهارات فنية متخصصة، بالإضافة إلي التزام عميق وجهداً مستمر من طرف الإدارة والعمال في كافة المستويات التنظيمية.

ومن أهم متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ما يلي:

1/ التصميم الفعال:

تشكل تجهيزات الانتاج والعاملين نظاما للإنتاج يجب تصميمة لإنتاج منتجات بأبعاد وخصائص الجودة التي يريدها العملاء مع الاهتمام بالصيانة لكافة التجهيزات والمرفق.

2/ متابعة العمليات الانتاجية:

يجب متابعة الاداء الانتاجي وتوجيهه للتأكد من أن السلع والخدمات الجيدة فقط هي التي تنتج.

3/ تكوين فرق العمل:

بحيث يمثل العمل الجماعي أحد متطلبات نجاح إدارة الجودة الشاملة، كما يعتبر فرق العمل وسيلة مهمه لاندماج العاملين في المؤسسة.

4/ القيادة:

يتطلب من القيادة البحث عن اعمال المؤسسة كافة والاستماع الي مشاكل العاملين وتدريبهم علي التقنيات الجديدة واقامة شبكة اتصالات مع كافة اقسام المؤسسة بما يضمن تحقيق تحسين فعال في أداء العاملين (عبد الوهاب محمد، 2005، ص 6)

تركز إدارة الجودة الشاملة باعتبارها كنظام تسييري واستراتيجية تنافسية ملائمة للمؤسسات الاقتصادية الهادفة الي التكيف الايجابي مع المناخ الاقتصادي الجديد الي امتلاك تنمية ميزتها التنافسية من خلال:

1/ التحسين المستمر:

تؤكد فلسفة الجودة الشاملة علي أهمية التحسين المستمر لمختلف الانشطة الوظيفية والعمليات التسييرية في المؤسسات، ويؤكد هذا المبدأ فرضية أن الجودة النهائية ما هي إلا نتيجة لسلسلة من الخطوات والنشاطات المترابطة. (Baster field, 2001, pg.p11)

وقبل البدء في التخطيط وتحديد الانشطة يجب أن يكون واضحاً تماماً، ما هو المطلوب انجازه. وهذا يعني ضرورة تحديد أهداف التطوير. وبالتالي يجب ان يؤخذ في الاعتبار ما يلي:

- نوع الخدمة.
- الخدمات الداخلية والخارجية.
- الخدمات الأساسية والثانوية.
- الخدمات الجديدة والحديثة.
- العلاقة بين القيمة والتكلفة.

أن فكرة التحسين المستمر تعتمد علي تدعيم البحث والتطور وتشجيع الابداع وتنمية المعرفة والمهارات لدي الكفاءات البشرية المتاحة بالمؤسسة، كما تعد عنصر مهم في تخفيض الانحرافات علي جميع مستويات النشاط، وذلك لأن التركيز علي التحسين المستمر لأنظمه العمليات الانتاجية والمالية والتسويقية والموارد البشرية يحقق بالضرورة أعلي مستوي رضا للمستهلك كنتيجة لتقديم قيمة في المنتج النهائي، لذا يتطلب الأمر إجراء الدراسات

المستمرة وتحليل النتائج للوصول الي كفاءة عالية لأنظمة العمليات المختلفة من جهة، وتطوير جودة المخرجات من السلع والخدمات.

2/ التركيز علي العميل :

كونه أحد أهم العناصر البيئية التنافسية المؤثرة علي استراتيجية المؤسسة وسلوكها التسيير، حيث أصبح العميل أو المستهلك محل اهتمام متزايد من طرف المؤسسات الاقتصادية، حيث ان الاحتفاظ بالموقف التنافسي وتطوير الميزة التنافسية مرهون بقدرة تلك المؤسسات علي تقديم سلع وخدمات ذات جودة تلائم أذواق العملاء وتلبي احتياجاتهم المحددة أو الشاملة. ومن حيث تركيزها علي تلبيه احتياجات العميل تعرف منظمة الجودة البريطانية الجودة الشاملة بأنها " فلسفة تسييرية تحقق من خلالها المؤسسة كل من احتياجات المستهلك وأهدافها معاً (كاظم خضير، 2000، ص 73).

3/ التركيز علي الموارد والكفاءات البشرية:

يعتبر العنصر البشري ممثلاً في الموارد والكفاءات البشرية احد اهم العوامل المسئولة عن امتلاك المؤسسة للميزة التنافسية، ونجاحها في اختراق الاسواق العالمية (مصطفي سيد، 2000، ص79).

إن التركيز علي هذا العنصر بتنميته وتحفيزه، وتوفير بيئة العمل المؤثرة ايجابيا علي روحه المعنوية يعد أحد تهم ركائز إدارة الجودة الشاملة، وهذا بالنظر إلي أن تلك الموارد والكفاءات هي المسئولة عن اتخاذ وتطبيق القرارات الاستراتيجية والتنفيذية للجودة الشاملة، التي تهيئ للمؤسسة فرص امتلاك الميزة التنافسية، وبالتالي فان فقدان الكفاءات أو ضعف أداء الموارد البشرية بسبب عدم فعالية طرق التسيير المعتمدة يعد سبباً رئيسياً في فشل استراتيجيات الجودة الشاملة.

لقد اصبحت الموارد البشرية اساس التنافسية، مما يعطيها بعدا استراتيجيات في قيادة ونجاح المؤسسات، كما أن وظيفة الموارد البشرية خرجت من اطارها التسيير الي دورها الاستراتيجي تحت تأثير سرعة وحجم التحولات التنافسية(شاند اشوك، كوبر شلبا، 2002، ص 10).

4/ المشاركة الكاملة:

تعد مشاركه جميع الأفراد في العمل الجماعي من اهم الجوانب التي يجب التركيز عليها ضمن استراتيجية الجودة الشاملة إذ تساعد علي زيادة الولاء والانتماء للمؤسسة وأهدافها.

ويعد العمل الجماعي أداة فعالة لتشخيص المشكلات وإيجاد الحلول المثلي لها من خلال الاتصال المباشر بين الوظائف والاحتكاك المستمر بين العاملين. ومن أجل زيادة فعالية ذلك الاتصال، يتم التاكد ضمن نظام الجودة إدارة الجودة الشاملة علي أهمية اللامركزية والاتصالات الفوقية ، بدلا من أسلوب المركزية والاتصالات الرسمية بهدف تدعيم العمل الجماعي بين العاملين داخل المؤسسة.

5/ التعاون بدل المناقشة:

يركز نظام ادارة الجودة الشاملة علي اهمية التعاون بين مختلف وظائف المؤسسة بدل المنافسة بينها. فبالتعاون تتكامل تلك الوظائف وتتعرف علي احتياجات بعضها البعض من الموارد المالية والبشرية والفنية المساعدة علي دعم التحسين المستمر (محمد توفيق، 1996، ص 92).

6/ اتخاذ القرار بناء علي الحقائق:

تتميز المؤسسة المطبقة لنظام إدارة الجودة الشاملة بان قرارتها الاستراتيجية أو الوظيفة أو التشغيلية مبنية علي الحقائق والمعلومات الصحيحة والجديدة والدقيقة، لا علي التكهنات الفردية أو التوقعات المبنية علي الآراء الشخصية.

7/ الوقاية بدل من التفتيش:

تنطلق فلسفة إدارة الجودة الشاملة من مبدأ أن الجودة عبارة عن نتيجة للعملية الوقائية لا التفتيشية، ولقد ركزت نظريات التسيير علي عنصر المراقبة مما عزز من عملية مراقبة الجودة أو تفتيش السلع عند تصنيعها أو الخدمة أثناء تقديمها.

إلا أن هذا الأسلوب التقليدي ساهم في استنزاف الكثير من الطاقات البشرية والموارد المالية بهدف الكشف عن عيوب واخطاء العملية الإنتاجية، بينما نجد في حالة تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة انخفاض في تكاليف وزيادة في الإنتاجية بسبب اعتماد السلع المنتجة مع المواصفات المعيارية (Brown, 1996, p-9-25)

كما يلخص البعض أهم المتطلبات اللازمة لنجاح التطبيق فيما يلي:

- التزام ودعم ومساندة الإدارة العليا.
- الاهتمام بالعميل الداخلي والخارجي.
- الاستخدام الأمثل والفعال للموظفين.
- التحسين المستمر لجميع العمليات الإدارية والإنتاجية.
- تحديد معايير ومقاييس الأداء لجميع عمليات المؤسسة(شاكر سوسن، عواد محمد 2008 ص16-17)

وتعتبر الآيزو(المواصفات القياسية) أحد متطلبات تطبيق الجودة الشاملة، والايزو ليس نظاما لإدارة الجودة الشاملة، وإنما هو نظام لضمان وتوكيد الجودة، والشروع في تطبيق الجودة الشاملة من شأنه أن يؤدي إلي إمكانية الحصول علي الآيزو، لأن المنظمة التي تقوم بتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة لا تحتاج الي لبعض التعديلات التي من شانها ان تحقق لها الآيزو (عبد العظيم حمدي 2008، ص 31-34).

ثانياً: معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

هناك مجموعة من المعوقات تحول دون تحقيق المؤسسة للجودة الشاملة ولعل أبرزها:

1. جمود التنظيم: فبعض المؤسسات تهتم بالشكل التنظيمي بغض النظر عن مدي ملائمته لظروف واحتياجات العمل حيث يكون التركيز علي المبادئ التنظيمية المجردة كتفويض السلطة أو تسلسل خط القيادة دون النظر إلي مناسبة تلك المبادئ لظروف التنفيذ ومتطلباته.
2. ضعف الإهتمام بالبحث والتطوير.
3. عدم توفر اتصالات فعالة.
4. الافتقار إلي العمل الجماعي.
5. شيوع أنماط الإدارية المتسلطة والمتصلبة.
6. عدم مراعاة احتياجات المستفيدين ورغباتهم (عبد الستار محسن، 2008، ص 99)

إضافة إلي هذا هناك معوقات أخري أهما:

1. جعل تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة علاج شاف لجميع مشكلات المنظمة.

2. عجز الإدارة العلية عن الالتزام طويل الأمد بتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة.
3. عجز الإدارة الوسطي عن تفهم الأدوار الجديدة لنمط قيادة الجودة الشاملة وشعورهم بان تطبيق هذه الفلسفة سيفقد العاملين قوتهم علي انجاح العمل.
4. تشكيل فرق عمل كثيرة وعدم توفير الموارد المطلوبة بما يكفل نجاح عملية التطبيق.

أن التغلب علي هذه العوائق وتحقيق النجاح يتطلب معرفة الإدارة وفهمها الواضح لعملية تحسين الجودة، كما يعتمد هذا النجاح أو الفشل علي مدي التخطيط والاعداد لهذه العملية وما يلزم من مهارات قيادية وأساليب تكنولوجية حديثة (ابراهيم عواطف، 2009 ص212).

المبحث الثاني: معايير الجودة الشاملة في التعليم:

الجودة في التعليم هي التي تترجم وتقييس النجاح والتفوق في المجال التعليمي، وبالتالي فان الجودة الشاملة تسعي إلي تكوين وإعداد الطلاب بصفات وسمات تجعلهم قادرين علي مواكبة التطور المعلوماتي، وعمليات التقدم المستمر، وعدم حصر دورهم في أخذ المعرفة، وهذا يتطلب طلابا ذوي مواصفات مميزة ومعينة تجعلهم قادرين علي استيعاب كل ما هو جديد بفعالية وجدية أكثر، فهو بحاجة إلي تغيير دور المعلم والمدرس الأكاديمي.

ومفهوم الجودة الشاملة قد ظهر في اليابان بعد الأزمات التي مر بها الاقتصاد الياباني بسبب الحرب العالمية الثانية، مما دفع المسؤولين الصناعيين في اليابان إلي وضع معايير شاملة في جميع المجالات وخاصة التعليم، وذلك بفتح المدارس والجامعات ذات البنية التحتية الجيدة، وتوفير التخصصات المختلفة للطلبة الجامعيين وبالمعايير المطلوبة من أجل إعادة بناء اقتصادها.

معايير الجودة الشاملة في التعليم:

- جودة المنهج والمقررات الدراسية الجامعية والمدرسين.
- جودة البنية التحتية في القطاع التعليمي.
- مدي كفاءة الأوطار التربوية، والإدارية التعليمية.
- جودة التكوين الأساسي والمستمر للمناهج التعليمية.
- التدبير الأفضل للموارد البشرية والمالية.
- مدي الانطباع الجيد الذي تكون للمستفيدين من الخدمات المدرسية والجامعية.
- التحسين المستمر في المناهج سنوياً إن تطلب الأمر ذلك.

آليات متبعة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم:

- محاولة الارتقاء بالمستوي الطلابي في الجوانب.
  الجسمية، العقلية، الاجتماعية، النفسية، والروحية.
- التعامل علي اساس الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.
- محاوله توفير التفاهم والتعاون بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية.

- زيادة الوعي والانتماء لدي الطلبة والمجتمع نحو المؤسسة التعليمية ودورها الكبير في بناء المجتمع.
- العمل بروح الفريق بين جميع العاملين في المؤسسة التعليمية، وأن يقوم علي مبدا الترابط والتكامل.
- يمنح نظام الجودة الشاملة المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير المحلي، والاعتراف الدولي.
- التطبيق المالي في مجالات التنمية البشرية، والابتعاد عن الاقوال النظرية فقط.
- تغير المناهج التربوية بين فترة وأخري، وبالنظر إلي مساوئ المنهج السابق والعمل علي تعديلة. (سمر، 2016)

إدارة الجودة الشاملة في التعليم: (Total Quality Management)

الجودة الشاملة في وسيلة ممتدة لا تنتهي وتشمل كل مكونات وكل فرد في المؤسسة ومشاركتهم في منظومة التحسين المستمر للأداء. وإدارة الجودة هي أيضاً جميع الأنشطة للإدارات والأقسام المختلفة التي تديرها سياسة الجودة والتي تشمل:

الأهداف والمسؤوليات التي يتم تنفيذها بواسطة عناصر الجودة وهي: (تخطيط الجودة، مراقبة الجودة، توكيد الجودة، تحسين الجودة).

أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

1. حدوث تغير في جودة الأداء (لأعضاء هيئة التدريس- والطلاب).
2. تطوير اساليب العمل.
3. التحفيز علي التميز وإظهار الإبداع.
4. الإرتقاء بمهارات العاملين وقدراتهم.
5. تحسين بيئة العمل.
6. تقوية الولاء للعمل في المؤسسة التعليمية.
7. تقليل إجراءات العمل الروتينية واختصارها من حيث الوقت والتكلفة.

آليات إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية:

1- تشكيل فريق الجودة الذي يشمل الاداء التعليمي وكل فرد في المؤسسة مسؤول عن الجودة.

2- تحديد معايير الأداء المتميز لكل اعضاء الفريق

3- سهولة وفعالية الإتصال.

4- تطبيق نظام الاقتراحات والشكاوي واقبل النقد بكل شفافية وديمقراطية.

5- تدريب أعضاء هيئة التدريس باستمرار وتعريفهم علي ثقافة الجودة، لدفع مستوي الأداء المهني.

6- تحسين مخرجات التعليم والعمل علي إعداد شخصيات قيادية من الطلاب.

7- تفعيل دور تكنولوجيا التعليم والاستفادة من التجارب محليا وعربيا وعالميا للطلاب.

8- التواصل الايجابي مع المؤسسات التعليمية الأزري وغير التعليمية.

9- ممارسة التقويم الداخلي الذاتي علي الأقل مرتين سنوياً والإعلان عن نتائجه.

الجودة الشاملة في غرفة الفصل في المؤسسات التعليمية:

إدارة عملية الجودة الشاملة في غرفة الفصل تتوقع الافضل من أي تلميذ وخاصة ضعيفي التحصيل والعمل علي تحقيق تحسن مستمر وذلك من خلال ربط التعليم بالمجتمع، وربط العلم بالجاه، وتنمية جوانب شخصية الطلاب، والاستفادة من كل طاقة وإشباع رغباته وحاجاته.

يؤكد اسلوب الجودة الشاملة علي تعليم الطلاب كيف يتعلم، وممارسة التعليم الذاتي في اكتساب المهارات المختلفة حتي يكتسب ويدرك ان التعليم عمليه مستمرة مدي الحياة تمشياً مع طبيعة العصر الذي يعيشه المعلم وإدارة الجودة الشاملة في غرفة الفصل:

- تشكيل غرفة الفصل والمناخ الصيفي المناسب للتعلم.
- تبين اتجاهات جديدة وتطوير طرق تدريسية واستخدام مداخل تدريسية متعددة.
- تعريف الطلاب بمصادر المعرفة المختلفة.
- تقديم تغذية راجعه لكل تلميذ.
- التعاون مع الزملاء المعلمين وتبادل الخبرات المعلومات والتغذية الراجعة.

- بناء الانشطة العلمية الصفية الجماعية وتشكيل المجموعات مع مراعات الفروق الفردية.
- التخطيط للدرس علي شكل خطوات ارشادية قابلة للتعديل والتطوير حسب المواقف التي يوجهها في الفعل.
- وضوح خطة اليوم الاجرائية للتلاميذ.
- توظيف أسلوب حل المشكلات حتي يصبح التلاميذ أكثر فاعلية في مواجهه مشكلاتهم.
- أصبح دور المعلم قائداً ومدرباً ومقوماً تربوياً للطلاب.
- الالتزام بالتحسن المستمر.

http://dcienceeducator.jeeran.com/nafeza/archive/2006/9/99862.html.

"ليس هنالك اختلاف لدى الكثيرين بين مصطلح الجودة بالتعليم وجودة بالتعليم " فالمقصود بالمصطلح الأول هو إدخال أدوات الجودة بالتعليم أما الثاني فهو يشمل تحسين نوعية التعليم من حيث استخدام التقنيات الحديثة لجعل التعليم من حيث استخدام التقنيات الحديثة لجعل التعليم افضل للجميع ولو ان المصطلح الأول يشمل تلك أيضاً ولكن مع التزام المؤسسات التعليمية بتحسين مخرجاتها المشكلة التي تعاني منها دولنا أو كما يسمي التجارة بالتعليم وهو ما تمثل لدي دول مثل أمريكا عائد كبير حيث أنها تمثل العائد السادس لها في تصنيفاتها لعائدها من الحل من الخدمات التجارية فاغلب الناس تعتقد أن التجارة بالتعليم تغلب المواد التعليمية أو البرامج التعليمية ولكن الأكثر أهمية هو المدارس الابتدائية والثانوية التي توجد في كثير من دول العالم.

فنجد لدينا المدارس التي تمثل المناهج الامريكية ومدارس اخري تمثل المناهج الانجليزية وأخري الفرنسية وهكذا. (http://www.gahsh.com,/viewarticle.php?id=27909)

الجودة الشاملة في التعليم العالي:

مفهوم الجودة وتقديمها في التعلم العالي:

يؤكد معظم الباحثين في هذا المجال أن مصطلح الجودة في الأساس مصطلح اقتصادي بحت، فرضتة ظروف التقدم الصناعي والثورة التكنولوجية في العصر الحديث. فقد اهتمت الدول الصناعية عراقية جودة الإنتاج من أجل كسب السوقة وسيلة المستهلك. وقد

أدي هذا إلي ظهور طرق جديدة لإدارة الأعمال من حيث تنظيم العمل ودرجة الاتفاق في إنجاز العمل (البرمكوح، 2004م، ص 252).

تعرف الجودة لغة بالإتقان والتحسين أما إصطلاحاً فيعرف علي أنها: العملية البنائية التي تهدف الي تحسين المنتج النهائي نقلا عن (سكر، 2006م، ص 245).

ويعرفها معهد الجودة الفدرالي بانها تأدية العمل الصحيح علي النحو الصحيح مع الاعتماد علي تقديم المستفيد من معرفة مدب تحسين الأداء (سكر، 2006م، ص 54).

أما علاقة التقديم بالجودة أو العكس فإن التقديم مدخلا طبيعيا لضمان الجودة وتحسينها بشكل مستمر وهذا بدوره يؤدي إلي المؤسسة علي شهادات الاعتماد لدي كل من يتعامل معها، كما إن تقديم الجامعات الهادف إلي تطويرها وتحسينها بعد بؤرة إدارة الجودة الشاملة علي اعتبار إن أسلوب إدارة الجودة الشاملة يسعي إلي تحقيق جودة الخريجين المبدأ. ويضع حجر الاساس لرؤية فلسفة جديدة كرسالة الجامعة وأهدافها. وتحسين أداء مكوناتها في إدارة، وأعضاء هيئة تدريس وطلبة. (شاذلي وفرج، 2004م، ص 54)

من أهم العناصر المؤثرة في مستوي أداء الجامعة، رسالة الجامعة وأهدافها والبرامج التعليمية وملائمتها لحاجات المجتمع وسوق العمل، وإدارة الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس. ولكل عنصر من هذه العناصر معاييره الخاصة بالجودة الشاملة، إضافة كل العناصر المادية من مباني ومختبرات وتجهيزات.

مبررات تطبيق الجودة في التعليم العالي واهميتها:

برزت فكرة مفهوم الجودة في التعليم خلال التعامل في المؤسسة بشكل الإجمالي سعياً وراء تخصيص مجموعة من الأهداف، التي يمكن تصنيعها باعتبارها مبررات الجودة في التعليم وفيها:

1- إعادة الكفاءة للمنتج النهائي من خلال منظومة متعاملة للعمل والكفاءة.

2- ضرورة تطوير القدرات الإدارية في حيث المفهوم والتطبيق.

3- خلف بعد تنظيمي فروع في العمل، أي الرضا الوظيفي يساهم في تحسين الأداء (العبادي، 2008م، ص 487).

4-تزويد الفئات المستهدفة من الطلاب واعضاء هيئة التدريس والعاملين بالمهارات في خلال التدريب والتعليم.

5-التوزيع في استيعاب الطلاب الجدد، فقد تضاعف عدد الطلاب المقبولين في التعليم العالي في الدول الغربية التي ضمت أضعاف خلال ربع القرن الماضي، وازداد عدد طلاب الدراسات العليا بشكل كبير، وقد ترتب علي هذه الزيادة التعريفية زيادة في التكلفة وهذه التوسعة والتكلفة الزائدة شدت الانتباه الي قضايا الجودة.

6-عدم وجود الية مناسبة ومالية للتنسيق ما بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات توفر العمل.

7-عدم التركيز علي النوعية وتغطية التخطيط والبرامج والتعيين والترقية لأعضاء هيئة التدريس وكذلك متطلبات القبول للكلية.

8-تركز بعض الجامعات علي البعد التدريسي.

9-تهيئة بعض الجامعات العربية للجامعات الأجنبية، وبالتالي انخفاض تفاعلها مع الجامعات العربية مما يضيف صلة هذه الجامعات بالمجتمعات والثقافات العربية (الخطيب،2005م، ص86).

10- أي كانت المبررات التي تدفع الجامعات العربية الي اللجوء لعلم الجودة، الا ان هنالك عدة صعوبات وقفت حائلة دون تطبيق الجودة في التعليم الجامعي العربي، وفيها كما ورد في عدد من الدراسات العربية (عشيبة، 2000م، ص 55).

صعوبات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي:

1- الهيكل التنظيمي للجامعات العربية، منح الصلاحيات، وتداخلها وتوافقها مع الكفاءات والقدرات، والازدواجية في منح هذه الصلاحيات.

2- انفراد ادارة الجامعات بالقرار، وعدم اشراك الجهات ذات العلاقة.

3- عدم توافر قاعدة بينات متكاملة عن مجلات العمل المختلفة في الجامعة.

4- قصور العلاقة بين الجامعة والمجتمع الحلي.

5- كثرة القوانين واللوائح وعدم وضوحها في الغلب.

6- قصور العناية في الجوانب الانسانية في جوانب العمل.

7- تفاوت الثقافات التنظيمية للجامعات، وعدم وضوح الفرق بين الوظيفة الإدارية والوظيفة الأكاديمية (الخطيب،2005م، ص 115).

ضرورة تطوير التعليم الجامعي:

من خلال استعراض المبررات والعقبات التي تعترض تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي عامة، والعربي خاصة، يتضح أهمية تطوير التعليم الجامعي، وتجاوز العقبات والمشكلات.

فلم يعد تطوير التعليم مجرد خيار يمكن تجاوزه، بل أصبح ضرورة حتمية في ظل الانفجار المصرفي، والسكني، والثورة التكنولوجية التي جعلت من العلم قرية صغيرة لا مكان فيها لمن يتجاوز مع هذه التطورات.

في نحو التقدم الهائل في كم المعرفة وكيفيتها، أصبح إعداد خريجي التعليم الجامعي ضرورة لمواجهة التحديات التي يطرحها العلم والتكنولوجيا، وكان لابد من التوجه نحو تحقيق الجودة الشاملة، وجين تحقق الجامعات الجودة الشاملة توصل لأخذ شهادة معتمدة وعالمية تأخذ تراخيص تعزز من ثقة المجتمع للجامعة (سكر، 2006م، ص 253).

تجارب الجامعات العالمية في تقويم جودة الأداء:

هناك عدد كبير من الجامعات العالمية، لها ميزاتها الخاصة وذلك لدعم الجامعة وتطويرها.

تجربة الجامعات البريطانية:

رغم استقلالية الجامعات البريطانية، إلا أنها تعمل بمعايير ضمان الجودة التي تضمها وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (QAA).

تقتصر مهمه هذه الوكالة في تحديد المعايير، بل متابعة تطبيقاتها في الجامعات البريطانية ولا يتوفق الامر عند هذا الحد فهناك مكتب المعايير التربوية (Education office for Sanderson)

التابع للبرلمان مباشرة ، ومهمته التفتيش علي عينة مختارة من الجامعات والمدارس البريطانية لمقارنة الطلاب في مواد محددة بالمستوي المعياري الذي يصدره المكتب (الزيادات، 2008م، ص 163)

ويتمثل صدف ضمان الجودة في الجامعات البريطانية في تعزيز ثقة الجماهير في جودة ما يطرحه التعليم العالي من برامج ، وما يمنحه من شهادات من خلال:

1- تعزيز التعاون بين مؤسسات التعليم العالي.

2- توفير بيانات وضحة للطلبة ورجال الاعمال حول البرنامج ومستوياتها.

3- تقديم المشورة فيما يتعلق يمنح الدرجات العلمية.

4- إصدار ادلة للممارسات الجيدة.

أما أبرز معايير اعتماد الجودة في النظام البريطاني فهي:

1- تأمين بيئة تعليمية مناسبة.

2- استقلالية الجامعات عن الجهات المالكة.

3- ضمان السيولة المادية.

4- تأمين هيكل تنظيمي مترابط.

5- وجود ممتحنين خريجين.

6- تأمين تطوير المناهج التعليمية وأساليب التقويم بمشاركة الهيئة التعليمية.

إيجابياتها الحرية الشفافية والتفتيش والسلبيات البيروقراطية والروتين.

تجربة الجامعات اليابانية:

بدأ نظام الاعتماد في اليابان عام 1947 من خلاله تأسس جهاز خاص باعتماد الجودة تحت مسمي(هيئة اعتماد الجامعات اليابانية (JUAA)، وهذا سبب وجود (47,000) مؤسسة تعليمية متميزة في اليابان (الحجار، 2006، ص 261).

وتركز الهيئة في اعتماد الجودة في الجامعات اليابانية علي الجوانب التالية:

1. **المهمة والإشراف:** تحدد الجامعة مهمتها وأهدافها التي تريد الوصول اليها.
2. **التعليم والبحث:** التركيز علي التعليم والبحث.
3. **سياسة القبول:** أن تكون سياسة القبول واضحة تتماشي مع اهداف الجامعة.
4. **المناهج:** مدى توفير المناهج لاحتياجات الطلاب.
5. **الانشطة البحثية:** دعم البحث العلمي.
6. **الهيئة التدريسية:** مدى الدقة في اختيار اعضاء هيئة التدريس وتقويمهم وتشجيعهم.

7. **التسهيلات والمعدات:** مدي توفر الاجهزة.
8. **مصادر التعليم:** تغير مكتبة ورقية والكترونية مليئة بالمعلومات.
9. **حياة الطلبة:** توفير مرتكز ارشاد للطلبة وكل مشاكلهم.
10. **الإدارة الجامعية:** الفصل بين الادارة والهيئة العامة وتحديد ادوار الهيئة التدريسية ودور الموظفين.

يلاحظ من تقويم الجامعات اليابانية أنها تركز علي الجودة في جميع أنحاء مجالات الجامعة وليست فقد في جانب البحث والجانب السلمي (نجد، 2008، ص 391-400).

تجارب الجامعات العربية في الجودة الشاملة:

خطت البلدان العربية خطوات واسعة في التعليم الجامعي والعالي منذ نصف القرن العشرين، وعلي الرغم من الانجازات التي تحققن في مجال التوسع الكمي في التعليم الجامعي في البلدان العربية منذ ذلك الوضع العام للتعليم الجامعي والعالي مازال منصفونا مقارنة بإنجازات دول أخري (العايدي، 2005م، ص 291).

وسوف يتم عرض تجارب لبعض الجامعات العربية في تطبيق الجودة منها:

1. تجربة القدس المفتوحة: فلسطين: تأسست جامعة القدس المفتوحة عام 1985 وتبينت خصلة الجودة إداريتها عام2004م.

حيث عقدت الجامعة مؤتمراً تحت عنوان، (النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني) والذي هدف إلي:

1. إظهار الوسائل المؤدية لرفع مستوي الجودة في الجامعات الفلسطينية.
2. إضافة الاستمرارية علي عملية الجودة الشاملة.
3. إشراك جميع العاملين في المؤسسة.
4. استمرارية المراقبة والضبط لمستوي الجودة.
5. تدريب العاملين وصلا للجودة المطلوبة.

وأهم ما قامت به الجامعة في عام 2004 بخصوص الجودة الشاملة في صياغة رساله الجامعة واهدافها وتدريب العاملين بالجامعة لمدة 150 ساعة في دورة تدريبية واعادة هيكل

الجامعة، تأسست دائرة تسمي(دائرة الجودة) لمتابعة تطبيق الجودة الشاملة (نجد، 2008، ص 391-400).

تجربة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية في السودان:

انشئت هذه الجامعة عام 1990 الموافق 1410هـ حيث ضم معهد ام درمان العلمي العالي الي كلية القرآن الكريم، وتقع الجامعة بي ام درمان، فلها فروع في الولايات الأخرى تصل الي عشر كليات وثلاثة مراكز للتعليم عن بعد، و(16) معهدا لتعليم القرآن.

بدأت مسيرة الجامعة في مجال الجودة عام 2003 بعقد مؤتمرات التقويم الذاتي للنظام التعليمي بالجامعة ويعد هذا المؤتمر أي في بداية عام 2004 تم انشاء (مجلس الجودة والتميز).

مشروع اعادة هندسة الاجراءات:

1- دراسة وتوثيق وتحليل وتبسيط واعادة هندسة جميع إجراءات العمل في الادارة ضمن نطاق العمل داخل شؤون العاملين.
2- مراجعة الهيكل التنظيمي للوصول إلي الأنسب.
3- تطوير نظام المراقبة والقياس للأداء باعتباره اساس للتطوير المستمر.
4- تكوين فريق عمل من الموظفين لإدامة التحسين والتطوير.

وقد تم انجاز المشروع من خلال خمس مراحل هي:

1. المرحلة التحضيرية.
2. دراسة الوضع الراهن.
3. تحديد النواقص والاحتياجات.
4. تصميم الوضع المستقبلي.
5. الاعداد لتطبيق الوضع المستقبلي (الزيادات،2008م، ص 165).

جامعة وادي النيل:

هي الجامعة المنشئة وفق قرارات ثورة التعليم العالي بموجب مرسوم جمهوري عام 1990 وتضم 10 كليات وفي هندسة، تربية، تجارة، وادارة اعمال، علوم اسلامية وعربية،

زراعة، شريعة وقانون، طب ومعلمين، والعلوم والتقانة وكلية تنمية المجتمع. بالإضافة لكلية الدراسات العليا وحدة التعليم المفتوح. (دليل جامعة وادي النيل 2005).

كلية التربية جامعة وادي النيل:

هي كلية تم انشائها 1984 بعطبرة تبعت لجامعة وادي النيل عام 1990م تعمل علي اعداد وتأهيل الطلاب علميا ومهنيا وتربويا لنيل درجة البكالوريوس في التربية وتضم اقسام الدراسات الاسلامية، والعلوم التربوية والنفسية واللغة العربية، واللغة الانجليزية والفيزياء، والكيمياء والتاريخ والجغرافية وعلوم الحياة.(دليل جامعة وادي النيل2005)

إدارة الجودة الشاملة بجامعة وادي النيل:

التزمت جامعة وادي النيل نهج الجودة منذ نشأتها في عام 1990 فقد اسست علي ارث كليتي الهندسة التي اسست في عام 1971 وكليه التربية التي اسست عام 1984م وهذا الإرث اضفي عليها حالة التميز علي رصيفاتها من الجامعات الولائية التي انشئت في العام 1990 مما أصلها في العام 1995م أي بعد مرور خمسة اعوام من نشاطها أن تخرج من رحمها جامعتي دنقلا وجامعة شندي.

تطور الكيان الاداري المعني بشئون الجودة علي النحو التالي:

2002–2005: لجنة تقويم الادارة بالجامعة رئاسة بروفيسور محمد ابراهيم شكري.

2005–2007: انشأت وحدة التقويم الذاتي والجودة الشاملة وعين رئيس اللجنة مديراً للوحدة.

2009: تم دمج وحدة التقويم الذاتي والجودة الشاملة ووحدة التخطيط الاستراتيجي في وحدة واحدة برئاسة دكتور جمال الدين عثمان الطاهر 2007–2015 لتحمل مسمي الوحدتين.

وحدة التقويم الذاتي والجودة الشاملة بجامعة وادي النيل:

هي الوحدة المكلفة بعمل نظام للتقويم الذاتي بكل الكليات في الجامعة وبإدارتها بغرض تحسين الأداء ومواكبة التطور في التعليم العالي ومواجهة التحدي المستقبلي في مجال التعليم العالي. وكانت أهدافها عمل نظام للتقويم الذاتي لتركيب أداء الجامعة في كل المجالات.

أهداف وحدة التقويم الذاتي والجودة الشاملة:

1. بلورة رؤية الجامعة في شكل رسالة وترجمتها إلي أهداف.

2. نشر ثقافة التقويم والجودة وسط اسرة الجامعة.
3. المساعدة في وضع برامج لتطوير الاداء بالجامعة.
4. إعداد الوثائق الخاصة بي الجودة وحفظها واعداد التقارير في مجالس الجامعة.
5. رفع جودة وكفاءة الاداء، وتحسين الخدمات.
6. تحفيز جميع اعضاء الجامعة لاستخدام الجودة الشاملة والتقويم الذاتي.
7. بناء وتطوير معايير لقياس الاداء بالجامعة والعيان والمراكز البحثية.
8. ربط الوحدة بالجهات ذات العلاقة داخليا وخارجيا،
9. السعي للحصول علي الاعتماد العام بالجامعة (وحدة التقويم الذاتي والجودة الشاملة جامعة وادي النيل) (1-5-2016).

جامعة شندي:

انشئت جامعة شندي في مارس 1994 بالقرار الجمهوري (67) لسنه 1994 بولاية نهر النيل. وهي هيئة علمية ذات شخصية اعتبارية مقرها شندي، وهي احدي ثمرات تورة التعليم العالي في السودان وتعد الجامع نموذجا للجامعات المتجهة نحو المجتمع والمعتمدة عبي المشكلات في مناهجها ولها برامج عديدة مثل التنسيق المتكامل بين التعليم الطبي والخدمات الصحية، وتكوين الفرق من كليات الطب والعلوم الصحية، وكلية التربية لمرحلة الأساس، وكلية تنمية المجتمع لتنفيذ برامج مجتمعية وتنموية، وكلية المجتمع وبحلول عام 2010م وصل عدد كليات الجامعة الي احد عشر كلية لتشمل (كلية العلوم والتقانة، كلية القانون، كلية الطب، كلية التربية، كلية الصحة العامة، كلية علوم المختبرات الطبية، كليه التمريض العالي، كليه الاقتصاد والتجارة وإدارة الاعمال، كليه تنمية المجتمع، كلية الآداب، كلية المجتمع، وتضم الجامعة ستة عمادات وادارات مساعدة وبها خمس مراكز بحثية واستشارية. (موقع جامعة شندي انترنت)

كلية التربية جامعة شندي:

انشئت كلية التربية جامعة شندي عام 1994 وهي امتداد لمعهد إعداد المعلمين الذي اسهم لأكثر من قرن في اعداد المعلمين، وقد بزلت ادارة الجامعة مجهودات متصلة لتأهيل

الكلية وتنقسم الي تربية اساس وتربية ثانوي الذي أنشئه حديثا وتدرس بكلية التربية جميع الاقسام الادبية والعلمية (مصدر سابق).

إدارة الجودة الشاملة بجامعة شندي:

رغبة الارتقاء بالمستوي الاداء الاكاديمي وتطوير مستوي الخدمة المقدمة للطلاب والطاقم الاكاديمي قامت الجامعة بأنشاء ادارة الجودة والتقويم الذاتي، وانطلاقا من اهداف الهيئة العليا للتقويم والاعتماد بوزارة العالي والبحث العلمي كانت جامعة شندي من اوائل الجامعات التي تعاونت وشاركت مع هذه الهيئة ففي 27/6/2004م اصدر مدير الجامعة قرار بتكوين لجنة لدراسة التقويم والاعتماد بالجامعات، وباشرت اللجنة اعمالها فور تكوينها وعقدت عدة اجتماعات قسم فيها العمل بين اعضاء اللجنة لدراسة واقع الجامعة في محاور الادارة والاساتذة والطلاب وبيئة الدراسة والعمل. واستمرت اللجنة تباشر اعمالها الي ان اصدر مدير جامعة شندي في 31/1/2008م قرار بتكوين وحدة التقويم والاعتماد بي الجامعة وتعين رئيس للوحدة ، وخصها بعدة مهام، وصدر القرار رقم(1) لسنة 2008 من رئيس الوحدة بتكوين لجنة لوضع النظام الاساسي للوحدة. وانهت اللجنة المكلفة إعمالها ورفعت توصياتها تمهيدا لعرض النظام علي مجالس الجامعة لإجازته. (إدارة الجودة والتقويم الذاتي جامعة شندي – محمد علي محسن الطاهر)

أهداف إدارة الجودة الشاملة في جامعة شندي:

1. فاعلية وكفاءة الأداء الاكاديمي والاداري والمالي للجامعة بجميع أقسامها.
2. جودة وملائمة جميع البرامج التي تقدمها الجامعة في مجالات التعليم العالي وخدمة المجتمع.
3. ملائمة مناسبة وتكامل الاساليب والطرق التي تستخدمها الجامعة للقيام بوظائفها.
4. التأكد دوريا بان الجامعة ومؤسساتها تعمل ضمن اطار الجودة الشاملة.
5. قياس انشطة الجامعة والتأكد من المدخلات والعمليات ومخرجات الجامعة.
6. تحديد مواقع الضعف والقوة ومحتواه التطوير والتحسين .
7. توفير قاعدة بيانات عن كل مدخلات وعمليات ومخرجات الجامعة.
8. إعداد الجامعة للتقويم الخارجي والاعتماد بشقية المؤسسي والبرامجي.

مهام إدارة الجودة والتقويم الذاتي لجامعة شندي:

1- نشر ثقافة الجودة والتقويم الذاتي داخل وخارج الجامعة.

2- تبني اسس ومعايير ومحاكات الجودة الشاملة في كل المؤسسات التعليمية التابعة للجامعة واعداد الوثائق لذلك.

3- تدريب مستوى الجامعة علي عمليات الجودة والتقويم الذاتي.

4- إعداد قيم التنافس والتميز في كافة التخصصات التابعة للجامعة.

5- توفير المراجع والكتب عن الجودة الشاملة في الجامعة.

6- تنسيق ومتابعة الوحدات الموجودة بالكليات والتأكد من مدي تعليمها.

7- مراجعة التقارير الواردة من وحدة الجودة بالكليات.

8- دعم مساندة إجراء بحوث ودراسات تقويمية.

9- إعداد وتطوير برامج القدرات المؤسسة والبشرية بالجامعة في مجال الجودة والتقويم الذاتي.

10- إبراز انجازات وحدات الكليات الموجودة بي الجامعة.

11- تأسيس وتطوير نظم بحثية لمعرفة احتياجات الشركاء والمستفيدين.

12- بناء علاقة مع المؤسسات العالمية والمحلية التي تختص بي العمل في إدارة الجودة الشاملة، للحصول علي الاعتماد (محمد علي- مقابلة).

معوقات إدارة الجودة الشاملة بجامعة شندي:

عدم معرفة اعضاء هيئة التدريس والطلاب والعاملين بالجامعة لي أهمية الجودة الشاملة. عدم تعامل الاساتذة مع تكنولوجيا التعليم، وعدم المحاولة من قبل الأساتذة لتطوير الذات والاعتماد علي التدريس التقليدي، عدم تناول مفاهيم الجودة الشاملة في النشاطات الطلابية لا يوجد قانون واضح تلزم العاملين وأعضاء هيئة التدريس باستخدام معايير الجودة الشاملة انخفاض وعي أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة الشاملة، ومن المعوقات أيضاً عدم وجود أجهزة بالقاعات، الإعداد الكبيرة للطلاب، عدم توفر المعامل والأجهزة الكافية لتدريس بعض المقررات (مقابلة مع مدير الجودة الشاملة والتقويم الذاتي سيف الدين حمتو، محمد علي حسن الطاهر، الياس (10/2/2015).

التربية لغة:

إذا رجعنا إلى معاجم اللغة العربية وجدنا لكلمة التربية أصولاً لغوية ثلاثة: الأصل الأول :رَبا يربو بمعنى زادَ ونما، فتكون التربية هنا بمعنى النمو والزيادة، كما في قوله تعالى: (يَمْحَقُ اللهُ الْرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ وَاللهُ لاَ يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيم ، ... وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاء اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ، وَمَا آتَيْتُم مِّن رِّباً لِّيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْبُو عِندَ اللهِّ).

الأصل الثاني : رَبى يربي على وزن خفي يخفي،وتكون التربية بمعنى التنشئة والرعاية، كما في قوله تعالى : (قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيداً وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ، وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً) وعليه قول الأعرابي:

فمن يكُ سائلاً عني فإني*** بمكة منزلي وبها ربيتُ.

الأصل الثالث: رب يرب بوزن مدّ يمدّ بمعنى أصلحه، وتولى أمره، وساسه وقام عليه ورعاه، كما في قوله تعالى : (وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلاَئِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاء هَؤُلاء إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ، وَإِذْ عَلَّمْتُكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَالتَّوْرَاةَ وَالإِنجِيلَ... ، وَيُعَلِّمُهُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَالتَّوْرَاةَ وَالإِنجِيلَ).

التربية اصطلاحاً:

تختلف الآراء في تحديد مفهوم التربية باختلاف الظروف التاريخية والحضارية وباختلاف الأماكن – كما قد تختلف باختلاف نظرة المتخصصين، وقد وردت تعاريف كثيرة للتربية من قبل فلاسفة وعلماء اجتماع وسياسيين ونفسانيين ..ولكن لا تخرج تعريفاتهم بأي حال من الأحوال عن المعنى اللغوي للكلمة (الهاشمي عبد الرحمن،2007م، ص21).

قال الإمام البيضاوي (ت 685 هـ) : الرب في الأصل بمعنى التربية وهي تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً، ثم وصف به تعالى للمبالغة وقال الراغب الأصفهاني(ت 502 هـ): الرب في الأصل التربية وهو إنشاء الشيء حالاً فحالاً إلى حد التمام.

ويمكن القول بصفة عامة أن التربية هي : عملية يُقصد بها تنمية وتطوير قدرات ومهارات الأفراد من أجل مواجهة متطلبات الحياة بأوجهها المختلفة – أو التمييز بين المصطلحات والتربية تستخدم للإنسان لغيره من الكائنات الحية كالزرع ونحوه.

أما في اللغة الفرنسية فنجد كلمتين الأولى التربية بيداغوجيا، وقد أورد روبرت اتيين في قاموسه بمعنى التغذية اما لدى فولكيي فمعناها التنشئة أو التربية اما المعنى العام لكلمة بيداغوجيا فيقصد به توجيه الأطفال و قيادتهم.

هي عملية بناء شخصية الأفراد بناء شاملاً كي يستطيعوا التعامل مع كل ما يحيط بهم، أو التأقلم والتكيف مع البيئة التي يعيشون بها – وتكون التربية للفرد والمجتمع وعرف علماء التربية الحديثة (التربية) بأنها تغيير في السلوك.

ويتميز مفهوم التربية الإسلامية في الإسلام عن غيره من مفاهيم التربية بما يلي:

التربية الإسلامية تستمد أهدافها ومناهجها وأساليبها ووسائلها من مصادر الشريعة الإسلامية.

تعاريف التربية:

1- تعريف جون ستيوارث مل: التربية هي كل ما يؤثر في الفرد في اتجاه نموه أي أنها ليست مقصورة على ما يدور في الأقسام من عمليات، فهي أوسع وأشمل اذ تتضمن كل ما يقوم به الآخرون نحونا ،قصد تقريبنا من بلوغ هدف أساسي هو تحقيق'' كما لنا الطبيعي'' ولا يستبعد جسم المؤثرات البيئية الطبيعية المستقلة عن إرادة الإنسان تعريف اميل دوركايم التربية هي العمل الذي تقوم به الأجيال الناضجة نحو الأجيال التي لم تنضج و لم تتهيأ بعد للانخراط في الحياة الاجتماعية، وهي تهدف إلى إثارة وتنمية قدرات مختلفة لدى الطفل يطلبها المجتمع.

2- تعريف فولكيي: يميز فولكيي بين معنيين للتربية:

* المعنى الأول خاص بما يعطى للطفل أو ما يلقن من لدن الآباء والمعلمين.

* المعنى الثاني نوع التربية التي يتميز بها المربي نفسه من صفات (إبراهيم مجيد،1987م، ص71).

التربية والبيداغوجيا: ما العلاقة التي تربط بين المصطلحين؟

يختلف علماء الاجتماع و المربون في إشكالية العلاقة التي تجمع التربية بالبيداغوجيا، اد نلاحظ ميل عالم الاجتماع الفرنسي" إميل دور كأيم " إلى الفصل بينهما عندما يقر بالطابع

العملي للتربية، و بالميزة الصورية للبيداغوجبا فالتربية تنحصر في العمل الذي نمارسه على الصغار، بينما البيداغوجيا تتجلى في النظريات– أي كيفيات تصور التربية:

غير أن هدا الفصل يتعارض مع النظريات الفلسفية الحديثة و النظريات العلمية المتطورة التي تجعل منهما وحدة جدلية متكاملة، فالعملية التربوية " عملية ديناميكية إنسانية " على حد. تعبير ميالا ري و منه فإن التربية و البيداغوجيا شيء واحد لا ينفصل.

التربية والتعليم:

وفي هدا الصدد نجد بعض الباحثين يميزون بين من ناحية المفهومين أي بين التربية من ناحية أخرى في التعليم جعل التربية من عمل المنزل فقط – رينان أما التعليم فهو ما تقوم به المدرسة.

فاذا كانت التربية بالمعنى المذكور سالفاً، فإننا لا نوافق على وظيفة التعليم كما يعبر عليها، إذ أنه من الأوفق لنا أن ننظر إلى التعليم على أساس أنه وسيلة تحقيق الأهداف التربوية (ابراهيم مجيد، 1987م، ص76).

أهداف التربية.

التربية تخدم الفرد دون المجتمع:

يرى أنصار الاتجاه الفردي و على رأسهم المربي ج . ج . روسو أنه من الضروري الاهتمام بالفرد (الطفل) باعتباره عمل المربين دون– مواد التعليم– فهو يعبر عن دلك بقوله ": اتركوا الطفل يعيش طفولته " . وقد استفادت التربية الحديثة من آراء روسو و استخلصت أهم مبادئهاwww.elbassair.com.

التربية تخدم المجتمع دون الفرد أما أنصار الاتجاه الجماعي وخاصة زعماء النظرية الكلاسيكية في التربية، و دلك على غرار ما ساد في اليونان (اسبرطا و أثينا) وقد عبر على دلك أفلاطون حين قال ": بقضي النظام الطبيعي أن تقوم الدولة على الأسرة وعلى الفرد، لأن الدولة كلها والفرد والأسرة أجزاء والكل يجب أن يقوم على أجزاءه ..... وما الفرد إلا ملك للأمة "(الهاشمي عبد الرحمن2007، ص37).

لكن **دوركايم** في النظرية الحديثة تدارك الأمر وكان أكثر اعتدالاً حيث أكد بدوره على الطابع الاجتماعي للتربية التي الجوانب المختلفة لشخصية الطفل "إن الإنسان الذي تريد التربية أن تحققه فينا (....) هو الإنسان كما يريد المجتمع أن يكون".

التربية تخدم الفرد و المجتمع:

هذا الموقف يعبر عن الفكرة التأليفية بزعامة الأمريكي جون ديوي حيث دهب إلى أن التربية الحقة هي نتيجة إثارة قوى الطفل بواسطة مطالب الظروف الاجتماعية التي يعيش فيها. .
www.elbassair.com

أهداف موجهة إلى الفرد:

* المحافظة على بقاء الفرد حفاظا على النوع..
* الكشف عن استعدادات الغرد وحفز مواهبه.
* مساعدة الطفل على تحقيق ميوله وإشباع دوافعه
* تهيئة الطفل للاندماج في المجتمع.

أهداف موجهة إلى المجتمع:

المحافظة على بقاء المجتمع بحفظ تراثه تمكين المجتمع من التقدم عن طريق توجيه أفراده وترقيتهم المحافظة على القيم والمثل العليا في المجتمع.(الحليبي بن عبد الطيف1998م).

أهداف عامة:

– تحقيق تفتح الشخصية تفتحاً كاملاً – العناية بصحة التلميذ الجسمية.
– النفسية والعقلية بما يحقق لهم التكيف الناجح والتعاون والبناء في الحياة الاجتماعية
– تزويد الأطفال بأدوات المعرفة تنمية قدراتهم العقلية.

إعداد التلاميذ بما يسمح لهم استيعاب ثقافتهم القومية والتفتح على الحضارات أهداف خاصة: تدعيم الشخصية القومية – إرساء دعائم الديمقراطية والعدالة الاجتماعية – تنمية روح العمل الفردي والجماعي – الاهتمام بالروح العلمية ومسايرة التكنولوجيا الحديثة.

مجالات التربية:

مجالات التربية المباشرة الأسرة:

تعريفها:

الأسرة مؤسسة اجتماعية تربوية، ظهرت تاريخيا بشكلها الواسع، ووضيفتها العامة مع ظهور حاجة أفرادها إلى التعاون.

وتعد الخلية الأساسية للمجتمعات الحديثة التي تقوم على أهم وضيفة وأصعبها وهي تنشئة براعم المستقبل (الهاشمي عبد الرحمن، 2007م، ص 35).

وظيفتها:

- احتضان الطفل.
- رعاية الطفل من جميع جوانبه.
- صقل بوادر شخصية الطفل كما أجمع على دلك علماء النفس.
- دورها يرجح جميع عوامل التربية الأخرى مجتمعة.
- لقد وكلت لها مهمة الحضانة الطبيعية التي يستحيل على أي مؤسسة أخرى أن تقوم بها
- يتضح من الوظيفة الهامة المنوطة بالأسرة أنها تقتضي من المجتمع عناية خاصة بها، من حيث الاهتمام بها والمحافظة على كيانها وتماسكها.
- تربية الشباب بما يسمح لهم بتكوين اسر ناجحة وسعيدة ودلك بتوعيتهم بالدور التربوي المهم والخطير للأبوين.

فقد توصلت دراسات نفسية علمية إلى:

1) أن جنوح الأطفال سببه غالبا التصدع الأسري.

2) حرمان الطفل من الحنان يؤدي إلى الجنوح الاجتماعي وتنمية روح الانتقام المدرسة.

- المدرسة هي مؤسسة اجتماعية وتربوية، يعود ظهورها إلى عوامل مختلفة ثقافية وحضارية، يمكن تلخيصها كما يلي:

* ثراء التراث الثقافي وتضخمه وصعوبة الحفاظ عليه من طرف الأسرة.
* اختراع الكتابة، وتدوين التراث الفكري و الثقافي فرض ضرورة تعلم القراءة و الكتابة.
* ظهور متخصصين في نقل التراث الثقافي إلى الأجيال.

* ترقية الفتاة وتعلمها ودخول المرأة مجال العمل إن هده العوامل وغيرها كانت سببا كافيا لظهور. حاجة المجتمع إلى مؤسسة تكفل النشء وتسعى به إلى تحقيق مختلف جوانب التطور وبنا الشخصية السوية. فظهرت المدرسة ووكلت لها مهام وأدوار.

• لقد كانت المدرسة الكلاسيكية ملجأ لملأ أدهان الأفراد بالقدر الكبير من المعلومات.

• أما المدرسة الحديثة فقد أصبحت حقلاً تربوياً يركز الاهتمام على تطوير قدرات الأطفال وتكوين شخصياتهم تكويناً سليماً كما صارت تحثهم بتوجيه الخبرات والقدرات والمهارات نحو النشاطات العملية التي تتيح للأفراد التعلّم الذاتي عن طريق التجريب واستخدام التجهيزات. (الهاشمي عبد الرحمن، 2007م، ص 35)

العلاقة بين الأسرة والمدرسة:

• طابع التكامل يميز العلاقة بين الأسرة و المدرسة، لم تعد المدرسة مستقلة عن الأسرة كما كان الشأن قديماً، صار.

• التعاون هو السمة التي تطبع علاقة المدرسة الحديثة بالأسرة ومن وسائل ذلك:

1- النشاطات المختلفة التي تقوم بها المدرسة لا تتم دون مشاركة الأولياء، وخاصة أثناء الحفلات (نهاية الفصل – المواسم والأعياد - نهاية السنة) .

2- الاتصال عن طريق سجلات خاصة " دفتر المراسلة " واستدعاءات في حالة الغيابات.

3 – اشتراك المدرسة بالأسرة بمتابعة الأحوال النفسية والجسمية وغيرها بالأطفال.

4- ظهور فكرة جمعية أولياء التلاميذ ودورها في المدرسة.

5- واجب وحق الأولياء في الاتصال بالمدرسة لمتابعة الأطفال فيما يتعلق بالدراسة والسلوك ....ومحاولة حلها مع القائمين على المدرسة.

6- الشعور المتبادل بين المعلمين والأولياء عند تحقيق نتائج تربوية مشجعة (www.elbassair.com).

مجالات التربية غير المباشرة:

1) الشارع وجماعة الرفاق:

• لا يمكن تجاهل دور الشارع في التأثير على سلوك الطفل ، فهو طريقه من البيت للمدرسة منها إلى البيت، وفيها يرافق أقرانه وفيها يلعب ويلهو.

• إن القيم التي تظهر في الشارع تنطبع في دهن الطفل لا محالة، تجده يتفوه بألفاظ ويقوم بسلوكيات غير مقبولة أمام والديه أو معلمية.

لهده الأسباب لا بدمن حماية الطفل من الآثار السلبية للشارع على الطفل ودلك بتنظيمه تنظيفه، وتحرص على آداب السلوك فيه، وتجارب القيم المعادية للجماعة والاجتماعية التي تعيش فيه مختلف الوسائل. و تجدر الإشارة إلى أن مرحلة المراهقة هي من أكثر مراحل النمو تأثرا بالشارع والرفاق ولاسيما في المدن الحضارية الكبرى. (المغيربي نوف، 1432هـ، ص 12)

2) ثقافة المجتمع:

الثقافة عن حاجة اجتماعية وهي تتشكل وفقا لنمط الحياة السائد في الجماعة، وفي إطار ظروفها التاريخية والجغرافية، ولكل ثقافة نظمها الاجتماعية الخاصة بها ، كالدين والأخلاق والسياسة والاقتصاد... وهي تؤثر في سلوك أفراد المجتمع كباراً وصغاراً، ينتج عن دلك ارتباطات عاطفية بالمجتمع وتقاليده والخبرات - الحوادث – الآمال – الآلام - التاريخ شعور بالانتماء ومن هنا تحرص المجتمعات على المحافظة على طابعها الثقافي الأصيل دون أن يكون دلك عائقا أمام التفتح على الحضارات الإنسانية واستخدامها بما يطورها.

3) المؤسسات الدينية:

• الدين هو جوهرة تربية وهداية الناس، وإن كان دوره غير مباشر بالنسبة للأطفال ، إلا أن توجيهاته لها انعكاسات مباشرة على تربيتهم سواء داخل البيت أو خارجه، فعن طريق المسجد يتعلم الناس مبادئ دينهم وعقائده الروحية، وهو المجال الذي يجمع الأفراد ويوحد بينهم ويقرب بينهم بعدما فرقت بينهم عوامل اجتماعية واقتصادية من شأنها أن تغرس القيم الروحية التي يلتزمون بها في معاملاتهم.

4) وسائل الإعلام:

– من أهم مجالات التربية غير المباشرة، و دلك لما للفرد.

– صلة بها خاصة ادا أحسن الطفل استغلالها من طرف الساهرين عليها من لدى متتبعيها، فلها دور توجيهي، تثقيفي، تعليمي، حضاري وتربوي. (المغيربي نوف، 1432هـ، ص 15)

5) النادي الرياضي الثقافي والفني:

يحقق النادي:

(أ) تنمية شخصية الفرد عن طريق توسيع نطاق معلوماته واكتشاف قدراته وإتباع ميوله - تنمية هواياته واكتسابه مهارات جد تفريغ شحنات الطاقة المتوفرة لديه– التدرب على تكوين علاقات اجتماعية.

(ب) تنمية جماعة النادي– إتاحة الفرص لأنواع النشاط للجماعة– تهيئة الفرص لأفرادها لتنمية وعيها ووجدانها تحديد مسؤولياتها. (حسبو إبراهيم، 2018م، ص 97)

(ج) تنمية السلوك الاجتماعي للأفراد تهيئة فرص الاشتراك في إطار الجماعة -استخدام الوسائل إعداد الفرد لخدمة بيئته عناصر العملية التربوية.

يعد المعلم أحد الركائز الأساسية في عملية التربية، وقد اهتم علماء النفس به اهتمامه بالمتعلم ويبدو أنّ هذا الأمر ليس حديث العهد إذ أنّ المسلمين أدركوا ما لشخصية المعلم من أهمية في تكامل شخصية تلاميذه، ويعدّ في نظرهم القدوة الحسنة والمثال الطيب .فاشترطوا شروطا، كفظ القرآن و معرفة فنون اللغة العربية وعلومها.

أمّا عند المربين المعاصرين فإنّ خصائص المعلم قد تطورت واكتست طابعا متميزا يتماشى مع طبيعة التطور الحضاري وقد حددت التربية الحديثة ملمح معلم المدرسة العصرية فتناولت مميزاته من شتّى النواحي الجسمية، والعقلية، والمعرفية...(مرجع سابق).

خصائص المعلم الفاعل:

الكفاءة العلمية:

الإلمام بالمادة العلمية مع أهميته لا يكفي لوحده، بل لابد أن ينضم إليه معرفة بالطرق التربوية المناسبة في التعامل مع الطالب. فالطالب ليس آلة يضبط على وضع الاستقبال وتصب المعلومات في داخله، بل هو بشر له روح وعقل وانفعالا توجسد،ويمر في الساعة الواحدة بحالات نفسية وانفعالات مختلفة. والمعلم يتعامل مع الطالب في كل هذه الحالات ومن كل تلك الجوانب، فلذلك لا بد أن يكون ملما بطرق التربية وأساليب التعامل مع الطلاب.

الكفاءة التربوية:

من مهام المعلم الأساسية أن يقدم للطلاب المعلومات والخبرات التي يحتاجونها في مادته المقررة. ويفترض بديهيا أن يكون المعلم ملماً بتلك المعلومات بشكل صحيح وواضح، إذ من البديهي أن فاقد الشيء لا يعطيه. ولا يمكن أن يقدم المعلم للطالب معلومة بشكل سليم إذا لم يكن مستوعبا لها. ومن هنا جاءت فكرة التخصص، إذ يتوقع من المعلم أن يتخصص في فرع من فروع العلم ويتمكن منه .وهذا بالطبع لا يعفيه معرفة ما هو خارج تخصصه. (حسبو إبراهيم، 2018م، ص 97)

الكفاءة الاتصالية:

مع إلمام المعلم بمادة العلمية وبالطرق التربوية للتعامل مع طلابه لابد له من معرفة طرق ووسائل الاتصال التي عن طريقها يتمكن المعلم من إيصال ما لديه من معلومات وأفكار واتجاهات ومهارات.

فيجب أن تكون لغة المعلم سليمة ومفهومة لدى الطلاب وتناسب مستواهم العقلي من حيث نوعية الكلمات ومستوى تركيب الجمل، وأن يكون صوته مسموعا ومناسبا، وأن تكون لديه القدرة على إعادة عرض المعنى بأساليب متنوعة، مع قدرة على ضرب الأمثال لتقريب المعاني.

كان أحد المعلمين يشرح للصف الثاني الابتدائي مادة العلوم، وفي نهاية الشرح استوقفه أحد الطلاب وكان منصتا أثناء الشرح وقال : ما معنى" لا بد "..يا استاذ؟ !فقد كان المعلم يكرر هذه الكلمة التي كانت عنده من الكلمات السهلة، لكنه لم تكن كذلك لطالب الصف الثاني ابتدائي ولابد أن يكون المعلم عارفا بعوائق الاتصال التي يمكن أن تحدث في الفصل ليسعي إلى تذليلها. فقد كان النبي صلى الله عليه وسلم: إذا تكلم أعاد الكلام ثلاثاً حتى يفهم عنه. (حسبو إبراهيم، 2018م، ص 98)

الرغبة في التعليم:

من أعظم عوامل نجاح المعلم رغبته في التدريس .فالمعلم مالم يكن مدفوعا بحب التعليم ولديه رغبة في أداء ما حمل من أمانة التعليم فلن يتحمس لمهنته وبالتالي لن ينجح فيها.

ومن أعظم ما يبعث الرضا في النفس ويشعر الإنسان بقيمته في الحياة نشر ما يملكه من علم.

أمور تساعدك على زيادة رغبتك في عملك.

1. استشعر الأجر العظيم الذي تناله من تعليم طلابك إذا أحسنت النية.

2. تصور ما سيؤول إليه طلابك في المستقبل، حيث سيكونون هم قادة المجتمع وهم رجاله فأنت الآن تبني في مجتمع المستقبل.

3. يجب أن تعلم أن هؤلاء الطلاب أمانة عندك ائتمنها عندك آباؤهم وكذلك الدولة للقيام بهذا العمل العظيم.

4. أجعل عملك مجال تحد لك، فكل مشكلة تواجهها هي عبارة عن تحد ممتع لمدى قدرتك التربوية والقيادية، فكيف يكون تعاملك معها، فنجاحك يعني كسب التحدي، ويعني أنك فعلا أهل لما أوليت من منصب جليل، وإثبات لقدراتك ومهاراتك.

5. تذكر أن أكثر العظماء خرجوا من تحت أيدي المعلمين.

المنهج المدرسي .. أسسه الاجتماعية والفلسفية ما بين المفهوم التقليدي والحديث:

- كل الخبرات المخططة التي يمر بها الطالب بصرف النظر عن٠ مصادرها وطرائقها.
- كل الخبرات التي يمارسها الطالب تحت إشراف المدرسة٠ .
- مجموع الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية٠

والفنية التي تهيئها المدرسة لطلابها داخل المدرسة أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم لأهدافها التربوية.

- المنهج بمفهومه الحديث هو مجموعة الخبرات التربوية التي.

تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، أي النمو في كافة الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلول لما يواجههم من مشكلات.

فالمنهاج بمفهومه الحديث وفقاً للتعريف السابق يعني ما يلي:

1. إن المنهاج يتضمن خبرات أو خبرات مربية وهي: خبرات مفيدة تصمم تحت إشراف المدرسة لإكساب التلاميذ مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوبة.

2. إن هذه الخبرات تتنوع بتنوع الجوانب التي ترغب المدرسة في إحداث النمو فيها ولا تركز على جانب واحد فقط من جوانب النمو كما هو الحال في المنهج القديم.

3. إن التعليم هنا يحدث من خلال مرور المتعلم بالخبرات المختلفة ومعايشته ومشاركته في مواقف تعليمية متنوعة ,أي أن التعليم هنا هو تعلم خبري.

4. أن بيئة التعلم لا تقتصر على حجرة الدراسة أو ما يدور داخل جدران المدرسة ,في المعامل أو الملاعب أو الفناء، بل تمتد بيئة التعلم إلى خارج المدرسة فتشمل المصنع والحقل والمعسكرات، وغيرها وهذا يتضمن تعرض التلاميذ للخبرات المتنوعة بنوعيها المباشرة وغير المباشرة.

5. إن الهدف الذي يسعى إليه المنهج عن طريق هذه الخبرات هو النمو الشامل المتكامل للمتعلم والذي يؤدي إلى تعديل سلوكه أي إلى تعلمه، وحصيلة هذا التعلم تساعد على تفاعل المتعلم بنجاح مع البيئة والمجتمع.

6. إن تفاعل المتعلم بنجاح مع البيئة والمجتمع يعني انه يتأثر بما يحدث فيها ويؤثر فيها أيضا والمقصود بتأثير الفرد في البيئة والمجتمع هو إعمال المتعلم لعقله في مواجهة التحديات والمشكلات التي توجد في بيئة ومجتمعه ومحاولة التغلب عليها وحلها لذا أصبح تنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات هدفاً هاماً من أهداف المنهج.

7. في عالم سريع التغير كعالمنا الذي نعيش فيه لا يكفي حل واحد للمشكلة المطروحة بل هناك ضرورة لابتكار بدائل لهذا الحل لاختيار المناسب فيها وفق الظروف المتغيرة والأفكار المتاحة .لذا أصبح تنمية ابتكار المتعلم هدفا هاما من أهداف المنهج ينبغي إعطاء الأولوية له من بين الأهداف الأخرى التي يسعى إليها المنهج.

أسس المنهاج:

يتحدد ميدان المنهاج بثلاث اتجاهات رئيسية تمثل الأسس التي يقوم عليها بناء المنهج وهذه الاتجاهات هي:

الأول : ويرى أن التلميذ أو المتعلم هو محور بناء المنهج، وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساساً لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه، وهذا الاتجاه يمثل الأساس النفسي للمنهج.

الثاني: ويرى أن المعرفة هي محور بناء المنهج، وبهذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية حيث توجه كافة الجهود والإمكانات لصب المعلومات في عقول

التلاميذ بصورة تقليدية وهذا يعني عدم إعطاء أي اعتبار لامكانيات التلميذ أو ميوله أو خبراته السابقة، مما يجعل مهمة المعلم تقتصر على نقل المعرفة من الكتب إلى عقول التلاميذ، وهذا الاتجاه يمثل الأساس المعرفي للمنهج.

الثالث: ويرى أن المجتمع هو محور بناء المنهج وهذا الاتجاه يرتكز على ما يريده المجتمع بكل حاجاته وفلسفته وثقافته، وهو يمثل الأساس الفلسفي والاجتماعي للمنهج. وبالنظر إلى هذه الاتجاهات الثلاثة وما تمثله من أسس للمنهج يلاحظ ما يلي:

1. إن أسس المنهج غير منفصلة وإنما هي متكاملة ومتفاعلة مع بعضها تفاعلا عضويا.ً

2. إن أسس المنهج ليست ثابتة وإنما هي متغيرة في ضوء الأفكار الجديدة الناتجة عن البحث سواء ما يتعلق منه بالمتعلم وقدراته وعملياته المعرفية أو بطبيعة المعرفة وأسلوب تنظيمها أو بطبيعة المجتمع ومستجداته.

3. إن أسس المنهج واحدة ولكنها مختلفة في طبيعتها من مجتمع إلى آخر نتيجة لتباين المجتمعات واختلاف تركيبها وفلسفتها وحاجاتها ونظرتها إلى المتعلم والدور المطلوب منه ونظرتها إلى المعرفة وتنظيمها، ومما يؤكد ذلك اختلاف المناهج الدراسية في بلدان العالم. (www.elbassair.com)

التربية العملية : مفهومها، أهدافها، أهميتها، متطلباتها:

مفهوم التربية العملية:

ورد في الأدبيات التربوية تعريفات كثيرة لمفهوم التربية العملية ، هذه التعريفات منها أن التربية العملية هي: فترة من التدريب الموجه يقضيها الطالب المعلم بالمدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، والتي يختارها الطالب أو تحددها له الكلية، ويقوم إثناءها بالتدريب على تدريس مادة تخصصه خلال أيام متفرقة طوال العام الدراسي، وأيام متصلة في نهاية العام الدراسي، وتتم تحت إشراف تربوي سواء كان عضو هيئة التدريس بالكلية أَّم مشرفا بالميدان أم المدرس الأول بالمدرسة، وهى تهدف إلى إتقانه المهارات التدريسية بطريقة عملية هذا التعريف يوضح أن التربية العملية هي عبارة عن تدريب موجه، بمعنى أنه مقصود ومخطط له، وهذا التدريب كبرنامج تعليمي يتلقاه الطالب المعلم في مدارس ٱلتعليم العام والهدف من هذا البرنامج هو تدريبه على تدريس مادة تخصصه، على أن يتم التدريب تحت إشراف جهة ذات صلة بعمل

التدريس. وعرفها بعضهم بأنها برنامج تدريبي لِّلتدريس الموجه تطرحه اَّلمؤسسات اَّلتربوية التي تقوم على إعداد الطالب المعلم لِّتمهينه لممارسة مهنة التعليم في السنوات الأخيرة لما قبل التخرج في كليات التربية (الإعداد التكاملي) ولما بعد التخرج في الكليات غير التربوية الإعداد التتابعي؛ وذلك من أجل اكتساب الخبرات وصقل المهارات التدريسية في ضوء مفاهيم التعليم العام للمراحل التعليمية المختلفة. وتعريف آخر أن التربية العملية هي : مجموعة النشاطات التي يقوم بها طلاب كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين من خلال احتكاكهم المباشر بالتلاميذ في المدارس التي يختارها معلموهم ليتمرنوا ويكتسبوا المهارات اللازمة لمهنة التدريس .فالتربية العملية في هذا التعريف هو نشاط تربوي شامل يمارسه الطالب المعلم من خلال احتكاكه بالتلاميذ داخل الفصول الدراسية وخارجها بهدف اكتساب المهارات اللازمة لعملية التدريس وكافة الأنشطة المدرسية التي يقوم بها المعلمون في المدارس. (مطاوع إبراهيم، 1986م، ص 48)

كذلك عرفت التربية العملية بأنها الخبرة الواقعية والحقيقية التي يمر بها الطالب المعلم في فترة زمنية محددة، ويقوم فيها بجميع النشاطات التعليمية التي يقوم بها اَّلمعلم الأساسي، وهذه النشاطات تساعد الطالب المعلم على اكتساب العديد من المهارات والخبرات والكافيات التربوية التي يحتاجها المعلم ليقوم بعملية التدريس. وعرفها آخرون بأنها أحد جوانب الإعداد التربوي ويخصص لها فترة زمنية محددة لإتاحة فرصة لِّلطلاب اَّلمعلمين لتطبيق ما درسوه نظريا من المقررات الأكاديمية والثقافية بصورة عملية في المدارس .أيضا عرفت التربية العملية بأنهاَّ برنامج تدريبي تقدمه كليات التربية على مدى فَترة زمنية محددة تحت إشرافها بهدف إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه نظريا تطبيقاً عملياً أثناء قيامهم بالتدريس الفعلي في المدرسة ؛ الأمر الذي يعمل على إكسابهم المهارات التدريسية المنشودة ويحقق الألفة بينهم وبين العناصر البشرية والمادية للعملية التعليمية. (زيتون حسن، 1998م، ص37)

نخلص من عرضنا لجملة التعريفات عن مفهوم التربية العملية بأنها عبارة عن صياغات مختلفة تبحث عن تعريف جامع ومانع لمصطلح التربية العملية وتتفق في المعنى والمضمون، حيث تشير كلها إلى أن التربية العملية هي برنامج يتيح لطلاب كليات التربية فرصة لتطبيق ما درسوه نظريا في المقررات التخصصية والتربوية والنفسية ، تطبيقاً عملياً في مواقف تعليمية واقعية

لتنمية مهارات التدريس لديهم من خلال التدريب الفعلي الذي يتم تحت إشراف فني متخصص، هذه الّتعريفات في مجملها تقودنا إلى البحث عن أهداف التربية العملية ، فما أهداف التربية العملية . (العدوان زيد، 2010م، ص 23)

أهداف التربية العملية:

إن الهدف الأساسي من التربية العملية كما يتبلور من التعريفات السابقة هو الربط بين النظرية والتطبيق لما تعلمه الطالب في كلية التربية ، ولإعداد المعلم المدرب الكفء المؤهل علمياً وتربويا ً لممارسة عملية التدريس بنجاح ، ويمكن تلخيص أهم أهداف التربية العملية في الآتي :

1- إكساب الطالب المعلم المهارات والخبرات اللازمة للتدريس في مجال تخصصه.

2- تزويد الطالب المعلم بالخبرات الواقعية والممارسات الفعلية للعملية التعليمية في قاعات الدراسة .

3- التطبيق العملي لما درسه الطالب المعلم من النظريات التربوية والتعليمية التي درسها في مقررات الإعداد التربوي.

4- إكساب الطالب المعلم الخبرات الأساسية في إدارة الفصل وفى الأنشطة التي تتطلبها طبيعة عمل المعلمين.

5- تعريف الطالب المعلم بواقع بيئة وظروف العمل والقيم السائدة في المدارس.

6- تكوين اتجاهات إيجابية للطالب المعلم نحو مهنة التدريس وذلك بتنمية شعوره بأهمية وقداسة مهنة التعليم وتحبيبها له لامتهانه.

7- إعداد الطالب المعلم نفسيا وتربويا للقيام بمسؤولياته المهنية بعد التخرج.

8- توفر للطالب المعلم الفرص للتعامل المباشر مع عناصر النظام التعليمي بما فيها مدير المدرسة ومعلميها وطلبتها والمقررات الدراسية وغيرها.

9- توفر للطالب المعلم الفرص المباشرة ليتعرف على خصائص المتعلمين التي درسها نظرياً.

10- تمكن الطالب المعلم من إدراك مدى الصلة بين المواد التي درسها في الكلية والمواد التي يدرسها في المدرسة . (العدوان زيد، 2010م، ص 31)

انطلاقا من تلك الأهداف فإن التربية العملية تصبح الركن الأساسي الذي لا يمكن الاستغناء عنه في برنامج إعداد معلم المستقبل ، وذلك أن المعلم لا يتمكن من أَداء وظيفته أَداء صحيحا وناجحا دون أن يحصل على خبرات عملية من خلال التدريب الميداني ؛ والتربية العملية توفر له تلك الخبرات ؛ لذلك فإن عملية إعداد المعلم تعتبر ناقصة وليس لها فائدة ما لم تكن التربية العملية جز ء منها؛ وذلك أن التربية العملية عبارة عن برنامج تربوي منظم وهادف يرمي إلى تطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات تطبيقا عمليا أدائيا في ميادينها الحقيقية وهى المدارس فيؤدى إلى إكساب الطالب المعلم الخبرات اللازمة لمهنة التدريس تخطيطا وتنفيذا وتقويما ؛ وتأسيسا على ذلك فإن التربية العملية تمثل معملاً يمارس فيه الطالب المعلم مبادئ التدريس عملياً. (مرجع سابق)

أهمية التربية العملية:

إن من أهم أهداف كلية التربية هي إعداد معلمين في تخصصات مختلفة قادرين على تدريس مواد تخصصاتهم في مدارس التعليم العام بدرجة عالية من الكفاءة المهنية أو لمعرفية والأدائية ، آخذين في الاعتبار ما هو مطلوب من المدرس في ظل الاتجاهات الحديثة التي تميل إلى استخدام التكنولوجيا في كل المجالات . تأسيساً على ذلك يمكن تلخيص أهمية التربية العملية للطالب المعلم في الآتي:

1. توفر له الفرص لمشاهدة نماذج مختلفة من أساليب تدريس حديثة يؤديها معلمون أكفاء ذوو خبرة طويلة.
2. تعرفه بجوانب العملية التربوية في المدرسة وداخل الفصول الدراسية.
3. تهيئ له الفرصة لترجمة المعارف النظرية والمبادئ والأفكار التربوية إلى طرق تدريس فعلية.
4. تتيح له الفرصة لفهم طبيعة العمل الذي سيزاوله بعد التخرج.
5. تتيح له الفرصة للمشاركة في الأنشطة المدرسية ، ومزاولة الأنشطة التربوية في مادة تخصصه والإشراف عليها.
6. تساعده على إزالة الكثير من المخاوف التي تعتريه في بداية التدريب.

7. تتيح له الفرص للتعرف على قدراته الذاتية وكفايته التدريسية والعمل على تنميتها عن طريق الخبرة المباشرة.

8. تدربه على مواجهة المشكلات التي قد يتعرض لها خلال التربية العملية.

9. تتيح له الفرصة للتعرف على سلوك الطلاب وطرق تفكيرهم فيكتسب الخبرة التي تمكنه من التعامل معهم . (الفتلاوي سهيلة، 2010م، ص 51)

متطلبات التربية العملية:

مهما اختلفت أنماط وأساليب التربية العملية إلا أنها لا تختلف في مطلوبات الإعداد والتأهيل ، حيث تلتقي في مطلوبات ها، والعناصر الرئيسة التي يتكون منها المطلوبات السابقة والمؤهلة للتربية العملية هي:

مواد الثقافة العامة:

إن من بين الصفات المطلوبة للمعلم أن يكون ذا ثقافة عامة ، لذلك فإن برنامج إعداده يحتوى على مواد دراسية من شأنها أن تزود الطالب المعلم بالثقافة العامة ، تتكون هذه المواد من العلوم الأخرى غير مادة تخصصه تشتمل على ثقافة المجتمع المحلي والعالمي ، والغاية الأساسية من هذه المواد هو أن يمتلك المعلم الحد الأدنى أو اللازم من الوعي والمعرفة بالأمور العامة التي تتعلق بشتى مجالات الحياة الإنسانية والتي يمكن أن تشغل بال الطلاب ويبحثون عن إجابات واضحة ومقنعة لها من المعلم ، ويمكن أن تشتمل تلك المواد على مواد أدائية كالتربية الريفية والفنية والرياضية ، وتاريخية ودينية، ومواد تزود الطالب المعلم بثقافة العصر، ومواد تزود الطالب المعلم بآخر ما توصل إليه التقدم العلمي والتكنولوجي.

وبما أن اللغة هي وسيلة الاتصال والتواصل بين الناس يجب تزويده بلغة أجنبية واحدة على الأقل للاتصال بالآخرين والاستفادة من الخبرات الأجنبية(الفتلاوي سهيلة، 2010م، ص 61).

مواد التخصص (الإعداد الأكاديمي):

إن النظام الأساسي لكليات التربية يقوم على أن يكون لكل طالب مادة أكاديمية واحدة أو مادتين يتخصص فيهما ليقوم بتدريسهما في المرحلة الدراسية التي ينتسب إليها من مدارس

التعليم العام ، وعلى ذلك فإن الإعداد الأكاديمي التخصصي يتطلب تزويده بجميع الحقائق والمفاهيم والمبادئ المرتبطة بمادة تخصصه؛ حتى يتمكن من تدريسها بصورة جيدة فعلى سبيل المثال عندما يتخصص الطالب المعلم في إحدى اللغات العربية أو الإنجليزية ، فإن إعداده الأكاديمي يعنى تزويده بالمعارف التي تتصل بشتى فروع اللغة التي يختارها وبالشكل الذي يؤهله لتدريس مادة تخصصه في مدارس التعليم العام التي تمّ إعداده للتدريس فيها (أساس أو ثانوي) كذلك عندما يتخصص الطالب المعلم في مادة العلوم مثلا ، فإن إعداده يعنى تزويده بشتى فروع المعارف التي تتصل بالعلوم(الكيمياء والفيزياء والأحياء) وكل ما يتعلق بمادة العلوم ويلزم المدرس بتدريسها في مدارس التعليم العام.

وهكذا في بقية التخصصات الأخرى ،على أن يتم آختيار مفردات المادة وفقا لما يحتاج إليها في المدارس التي ينتسب إليها حتى يضمن سيطرته على مادته ويتمكن من تحليلها وربطها بالمعارف الأخرى التي يمكن أن تتكامل معها في المفاهيم. (براون جورج، 2005م، ص 22)

المواد التربوية (الإعداد المهني):

تعد مهنة التعليم من المهن المهمة والمحورية في أي مجتمع من المجتمعات فإليها يعزى تقدم الأمم ورقيها باعتبارها أداة تعنى بإعداد الكوادر البشرية التي يقع على كاهلها بناء ونمو المجتمع في المستقبل وعلى هذه الأساس تكتسب مهنة التعليم صبغة خاصة تميزها عن باقي المهن الأخرى ؛ لذلك يتطلب في من يمارسها توافر العديد من السمات والخصائص الشخصية ، بالإضافة إلى حصوله على قدر كبير من الإعداد والتأهيل المناسبين والذي تقوم به كليات التربية، ويشتمل الإعداد الأكاديمي الذي يتم بداخل الكلية على العديد من المبادئ والنظريات المتعلقة بالجوانب الثقافية والتربوية ، بالإضافة إلى الإعداد المهني الذي يتم من خلال مساق التدريب العملي أو ما يعرف بالتربية العملية التي تفسح الفرصة أمام الطلبة المعلمين لتطبيق ما درسوه من مبادئ ونظريات تربوية في مواقف تعليمية واقعية يكتسب الطلبة المعلمين من خلالها العديد من المهارات التدريبية اللازمة لعملية التدريس فالمعلم أحد عناصر العملية التعليمية المهمة ، فهو المنفذ لما يخططه خبراء التربية، والمعلم من خلال عمله هذا يكتشف الأخطاء والمشكلات الواردة في المقررات الدراسية ويقوم بمعالجتها، وهو أول من يحس أو يشعر بحوجة النظام التعليمي إلى تطوير وفقا لمقتضيات الحال وسوق العمل ، وفوق هذا وذاك يتلمس المعلم

أهم جوانب الضعف في مستوى البنية المعرفية لطلابه ويعمل على تقويتها، ولا يقوم المعلم بهذا الدور المتعاظم إلا إذا توافرت لديه الكفايات المهنية اللازمة.ويعد الجانب التربوي من أهم الجوانب التي يتشكل منها برنامج إعداد الطالب المعلم وتنبع أهميتها من أنها تدرب الطالب المعلم على الأدوار التعليمية التي سيقوم بها أثناء تفاعله مع تلاميذه داخل الفصل وخارجه بغية تحقيق الأهداف المنشودة، إذ يقتضي هذا الجانب تزويد الطالب المعلم بما يلزمه من العلوم التربوية والمواد اللازمة لمهنة التدريس، وتوجد العديد من المواد التربوية التي يجب على الطالب المعلم دراستها دراسة متعمقة ؛ حتى يتمكن من أداء مهنته بصورة جيدة ، ومن أبرز هذه المواد التربوية:

1. دراسة خصائص المتعلمين: فإن دراية وإلمام المعلم بخصائص نمو المتعلمين في المرحلة التي يدرس لها تمكنه من التعرف عل قدراتهم العقلية وميولهم ودوافعهم وعلى الفروق الفردية بينهم؛ الأمر الذي يمكنه من معرفة سلوكهم وتصرفاتهم، ويعينه على توجيههم وإيجاد الظروف الملائمة لنموهم نمواً سليماً شاملاً ، وإحداث تغيرات إيجابية مرغوبة في سلوكهم.

2. مهارات التخطيط : وتشمل القدرة على تحليل محتوى المادة الدراسية ؛ الأمر الذي يمكنه من وضع خطط سنوية وشهرية ويومية بصورة متكاملة ومتناسقة تساعده على تنفيذ دروسه وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

3. مهارة صياغة الأهداف السلوكية : القدرة على صياغة أهداف التدريس صياغة سليمة قابلة لَّلملاحظة والقياس ، مما يمكنه من اختيار اَّلأنشطة والوسائل المعينة وأساليب التقويم الملائمة وتحديد الوقت المناسب لتحقيق كل هدف.

4. مهارات التهيئة الحافزة : وهى تختلف من مادة إلى مادة أخرى أو من موضوع دراسي إلى آخر ، ويمكن أن تكون التهيئة الحافزة في صورة أسئلة لها صلة بموضوع الدرس السابق أو الحالي، وقد تكون قصة تربوية لها علاقة بموضوع الدرس الجديد، وقد تكون معلومات عن شخصية ما، أو مناسبة ما.

5. مهارات إدارة الصف : هي كيفية إدارة بيئة التعلم ،وتشمل مَّجموعة السلوكيات الأداء التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة للتكيف مع معطيات المواقف التدريسية بقصد منع سلوكيات الشغب قبل حدوثها ، أو التعرف عليها وفهم أسبابها وقت حدوثها، ومن ثم التعامل معها بالأسلوب

الذى يناسبها بهدف التخفيف من حدتها أو إيقافها تماما . وتعد مهارة إدارة غرفة الصف واحدة من أهم مهارات التدريس ، وبدون اكتساب المعلم لهذه المهارة لا يكون التدريس ناجحا في أغلب الأحيان.

6. مهارات استخدام الوسائل التعليمية (تكنولوجيا التعليم): ومن أبرزها أن يحسن استخدام الوسائل المتوفرة في المدرسة . أن يستخدم الوسائل التي تجعل تدريسه أكثر فاعلية وأعمق أثر، أو إن يحسن استخدام الوسائل في الوقت المناسب وبالقدر المناسب.

7. مهارات التقويم : ومن أبرزها : مهارة بناء الاختبارات التشخيصية التي تهدف إلى الكشف عن مواضع ضعف التلاميذ والعمل على تقويتها ،مهارة طرح الأسئلة الصفية وتوزيعها، حيث يرى بعض التربويين أن من لا يحسن الاستجواب لا يحسن التدريس، فالأسئلة مفتاح انتباه الطلاب وسبيل التواصل بين أطراف العملية التعليمية ، فعن طريق الأسئلة ينتبه الطالب ويستعد لتلقي السؤال، كما أن للأسئلة أغراض كثيرة منها : تحديد مستوى الطلاب القبلي، وقياس مستوى تحقيق الأهداف، وتشخيص مواطن القوة والضعف في مستوى تحصيل الطلاب، وجذب انتباههم إلى العناصر والمفاهيم المهمة في الدرس.

فالتربية العملية عبارة عن برنامج يحتاج من مؤسسات إعداد المعلم أن تعد طالب التربية إعدادا متكاملا ، ثقافيا وأكاديميا ومهنيا ونفسيا واجتماعيا ثم تدفع به إلى ميادين التدريب ليتم تصنيعه معلما مؤهلا يمكن أن يمتهن مهنة التدريس وهو قادر على تحمل مسؤوليات التربية والتعليم توجيها وإرشادا واتخاذ القرارات التربوية. (حسين القاني، 2002م، ص 23)

مساقات التربية العملية ومراحلها:

إن الهدف الأساسي لكليات التربية هو إعداد معلمين في تخصصات مختلفة قادرين على تدريس مواد تخصصاتهم، والتدريس عملية معقدة يتضمن جوانب متعددة من الأنشطة تشمل تقديم المعارف والشرح والتفسير وإلقاء الأسئلة والاستماع والتشجيع والمناقشة والإقناع والاقتناع والتقويم وغيرها من النشاطات الأخرى التي تنضوي تحت مسمى عملية التدريس، ولا يمكن للطالب المعلم أن يتقن مهارات التدريس جملة في فترة زمنية واحدة ؛ وذلك لعدة اعتبارات، أهمها أن اكتساب مهارات التدريس يتطلب التدريب والممارسة والاستمرارية، وعلى هذا الأساس

تقسم أغلب كليات التربية برنامج التربية العملية إلى فترتين هما : التربية العملية - والتربية العملية، فالتربية العملية.

1) هي عبارة عن تدريب أولى يتلقاه الطلاب داخل كليات التربية قبل الذهاب إلى المدارس ، يتدربون فيها على تطبيق ما درسوه نظريا من مبادئ ونظريات تربوية تطبيقا عمليا من خلال برامج التدريس المصغر أو ما يعرف بتدريس الأقران، أما التربية العملية.

2) فهو برنامج مخطط لتوزيع الطلاب المعلمين على مدارس التعليم العام (أساس، ثانوي) لاكتساب مهارات التدريس وممارسة عمل المعلمين ممارسة حقيقية على أرض الواقع في المدارس تحت إشراف وتوجيه أساتذة وموجهين فنيين لهم خبرات طويلة في ميدان التدريس، وفيما يلي بيان وتفاصيل مساقات التربية العملية ومراحلها:

التربية العملية والتدريس المصغر:

أولاً: مفهوم التدريس المصغر: يوصف التدريس المصغر بأنه أسلوب يقوم على أساس تقسيم المواقف التعليمية إلى مهارات تدريسية صغيرة مدة كل منها خمس دقائق تسجل على شريط فيديو حتى يمكن عرضها بعد ذلك ليعرف المتدرب (الطالب المعلم) الأخطاء ، أي تقديم تغذية ارجعة فورية للطالب المعلم تجعله يعدل من سلوكه في المرة التالية حتى يصل إلى درجة إتقان السلوك الصحيح.

فكرة التدريس المصغر:

تقوم فكرة التدريس المصغر على تحليل مهارات التدريس المركبة إلى مهارات جزئية متعددة ، ويقوم الطلاب المعلمون بالتدريب على كل مهارة تدريسية على حدة في عدد من المواقف التدريسية ليتمكنوا من إتقان المهارات التدريسية المتعددة. (زيتون حسين، 1998م، ص 64)

خلفيته التاريخية:

نشأت فكرة التدريس المصغر عام 1963 م في جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية بنا ء على أن التدريس عملية مركبة من عدة نشاطات تتم في فصول دراسية مزدحمة بالتلاميذ َ، وأن الطالب المعلم أو المعلم المبتدئ يَواجه مواقف صعبة ومخيفة لا يتمكن معها

تحديد مؤشرات نجاحه أو فشله، ولا يحدد له قوته ونقاط ضعفه ليعمل على تقويتها ، ولا يعرف كيفية السبيل إلى التحسين والتطوير والتقدم في أدائه التدريسي ، فمن هنا جاءت فكرة التدريس المصغر لمقابلة العديد من المعضلات التي تواجه الطالب المعلم منها:

1) التقليل والتبسيط من تعقيدات الموقف التعليمي.

2) اختصار زمن الموقف التعليمي.

3) تقليل عدد التلاميذ اذين يواجههم الطالب المعلم.

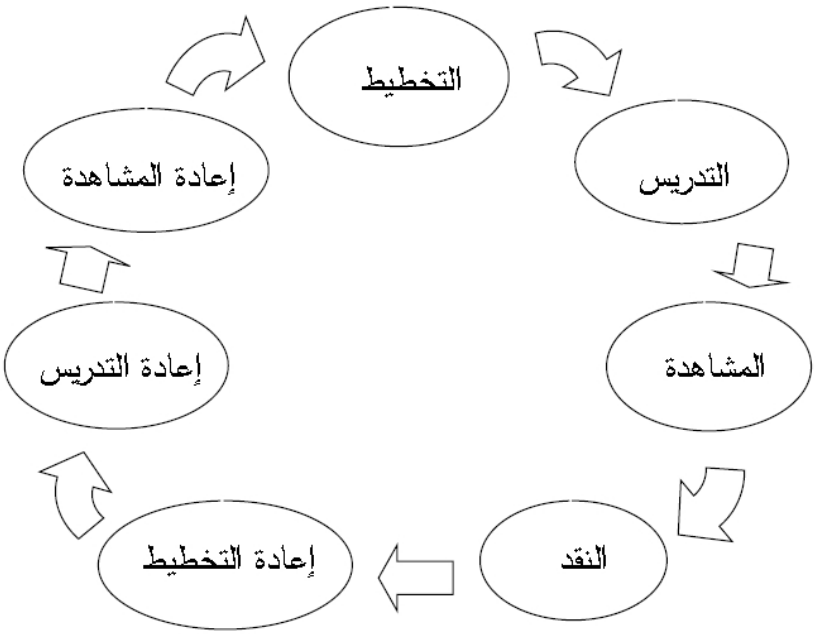
4) التدريب على المهارات في بيئة مبسطة يسهل التحكم فيها.

5) تقدم للطالب المعلم تغذية ا رجعة فورية.

إجراءات التدريس المصغر:

التدريس المصغر هو أسلوب يهدف إلى إكساب الطالب المعلم مهارة التدريس يجريها أمام مجموعة صغيرة من التلاميذ لفترة قصيرة تتراوح بين خمس إلى عشر دقائق، يسجل فيه درسه بالفيديو ويشاهده بنفسه لمعرفة المهارات التي لم يتمكن من أدائها وكذلك نقاط الضعف في تدريسه ليتلافاها في المرة التالية. ويتكون التدريس المصغر من عدة خطوات متسلسلة هي: التخطيط، التدريس، المشاهدة، النقد، إعادة التخطيط، إعادة التدريس، المشاهدة وكل خطوة تركز على تدريب مهارة محددة مثل مهارة التهيئة الحافزة لاستقبال الطلاب الدرس الجديد ، مهارة إلقاء الأسئلة ، مهارة التعزيز، مهارة إدارة الفصل وغير ذلك من مهارات التدريس . ويوضح الشكل رقم (1) التالي خطوات التدريس المصغر. (العدوان سليمان، 2010م، ص 26)

شكل رقم (1) يوضح خطوات التدريس المصغر



(العدوان سليمان، 2010م، ص 26)

يلاحظ من الشكل رقم (1) أعلاه أن التدريس المصغر في خطواته يأخذ شكل دائري يبدأ بالتخطيط ، فالتدريس ، فالمشاهدة ، وينتهي بالنقد والمناقشة، ثم إعادة التخطيط مرة ثانية وإعادة التدريس لتلافي الأخطاء ومعالجة القصور وإعادة المشاهدة ، وهكذا يتدرب الطالب المعلم على مهارات التدريس ومحاولة ترجمة الدراسات النظرية إلى تطبيق عملي قبل الدخول في برنامج التربية العملية(2) والتي عادة ما تنفذ في المدارس إلا إذا تعذر الحصول عليها وقبل بداية التدريس المصغر يحضر الطلاب المعلمين محاضرات عن التدريس المصغر يتم فيها شرح مهارات التدريس التي يجب أن يتدربوا عليها، وأهميتها وأوقات استخدامها أثناء التدريس مع كيفية أداء المهارة ، وقد بصحاب ذلك عرض بيان عملي يقوم به الأستاذ أمام الطلاب المعلمين لتوضيح كيفية أداء مهارة تدريسية معينة ، أو يتم ذلك من خلال عرض شريط فيديو يظهر فيه معلم يؤدى المهارة ، فيقوم الأستاذ ببيان الجوانب الإيجابية والسلبية في الأداء كما هو ظاهر في الشريط ، ثم يبدأ مناقشة كيفية أداء المهارة وعوامل نجاحها بعد المحاضرة يقسم الأستاذ الطلاب المعلمين إلى مجموعات صغيرة تتألف (8) أفراد في كل مجموعة ، فيقوم

كل طالب بتحضير درساً مبسطاً في - من(6) تخصصه على أن يتضمن المهارة التي يراد التدريب عليها، ثم يقوم بتدريس (10) دقائق يطبق فيها المهارة المعنية - الموضوع في مدة زمنية تتراوح ما بين (5) أمام أفراد مجموعته الذين يلعبون دون التلاميذ، ويتم تسجيل تدريسه هذا على شريط فيديو يعاد عليه عرضه بعد انتهائه من الأداء مباشرة ليشاهد تدريسه بنفسه ويقوم أفارد مجموعته ومعهم الأستاذ المشرف بتقييم أداء زميلهم في ضوء معايير جودة أداء موضوع التدريب وتوجيهه لتحسين أدائه، وهكذا تأتى التغذية الراجعة الفورية في موقف تعليمي مبسط يمكن التحكم فيه وأداء المهارة أو المهارات التدريبية دون خوف أو قلق، الأمر الذي يؤدي إلى ثقة الطالب بنفسه، ثم يقوم طالب آخر بتقديم ذات المهارة أو مهارة أخرى في درس مصغر تم إعداده مسبقا ويتم تسجيل تدريسه أيضا على شريط فيديو ثم يعاد عليه فور انتهائه مَّن التدريس ويقوم أفراد مجموعته ومعهم الأستاذ المشرف بتقييم أدائه، وهكذا يؤدى الطالب المعلم المهارة ويشاهد أدائه ثم يشاهد أداء كل زميل ويشترك في مناقشة أداء زملائه، وقد تتاح له الفرصة لإعادة الدرس لتلافي القصور ومعالجة الأخطاء في الأداء الأول؛ الأمر الذي يمكنه مَّن التدريب على المهارات التدريسية المطلوبة قبل الذهاب إلى المدارس. (براون جورج، 2005م، ص 52)

والجدير بالذكر أنه ليس بالضرورة أن تسجل كل المهارات التي يتدرب عليها الطالب المعلم على شريط الفيديو، فقد يكفى تسجيل صوتي فقط لبعض المهارات مثل مهارة إلقاء الإملاء أو مهارة التلاوة أو غيرها من المهارات التي يمكن إدراكها بالسماع فقط والتطبيق دون التقليد أو المحاكاة . وقد يكتفي الأستاذ المشرف بملاحظة زملاء الطالب المعلم أثناء تدريسه ومناقشته بعد الانتهاء من أداء المهارة محل التدريب وتختلف مدة التدريس المصغر من مهارة تدريسية إلى أخرى، فبعض المهارات تحتاج إلى زمن أطول، على سبيل المثال التدريب على البيان العملي يحتاج إلى وقت أطول عن التدريب على مهارة التهيئة وغيرها من المهارات التي عادة لا تأخذ وقتا طويلا كما يمكن أن تستعين كليات التربية التي بها مدارس للتدريب بتلاميذ مدارسها، والتي ليس بها مدارس للتدريب أن تستعين بالمدارس القريبة منها لقيوم الطلاب المعلمين بالتدريس لهم في مجموعات التدريس المصغر بدلا من التدريس لزملائهم، خاصة إذا كانت المهارة المطلوبة كيفية تدريس تلاميذ صغار السن مثل تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم

الأساسي؛ ذلك لأن الطلاب الأقران يصعب عليهم لعب دور التلاميذ الصغار بما يمتازون به من العفوية والتلقائية في الأفعال وردود الأفعال. (جابر أحمد، 2005م، ص 56)

2- التربية العملية (التربية الميدانية) :

لكل مهنة مهاراتها الفنية التي تمكن صاحبها من ممارستها بنجاح وفاعلي، فلمهنة الطب العديد من المهارات التي يمارسها الطبيب، منها مهارة قياس درجة الحرارة، والضغط والنبض والكشف عن حالة القلب بالسماعة، وتطهير الجروح، ولا يتم لهم ذلك إلا بمصاحبة الأطباء المتخصصين الموجودين في المستشفيات كما نشاهده عند أطباء الامتياز، أيضا لمهنة الهندسة المعمارية مهاراتها الفنية مثل :عمل المقاييس المعمارية ووضع المخططات الهندسية وتقدير التكلفة، وتقييم مدى جودة مواد البناء إلى غير ذلك من تلك المهارات، فهؤلاء المهندسون وهم في بداية طريقهم ينطبق عليهم ما ينطبق على أطباء الامتياز، وكذلك الحال بالنسبة لمهنة التدريس، أيضا لها العديد من المهارات التي يتعين على الطالب المعلم أن يتدرب عليها ويتمكن منها حتى يستطيع ممارسة التدريس بنجاح وفاعلية وإلا تعرض للفشل في ذلك مما قد تكون له عواقب وخيمة ليس عليه وحده وإنما على مئات الطلاب الذين يدرسهم. (جابر أحمد، 2005م، ص 41)

ونظراً لأثر التدريب العملي البالغ على تحسين الأداء وتجويده ، فقد أولته كليات التربية ومؤسسات الإعداد المهني الأخرى اهتماما كبيرا، وأعدوه جانبا مكملا لبرنامج إعداد المعلم وتأهيله ؛ لذلك أوجبوا على الطالب المعلم أن يمارَ التدريب طيلة مدة الإعداد وبعدها وأثناء الخدمة الفعلية للتدريس، اطمئنانا على أدائه التعليمي وضمانا لنجاحه في العمل. ولقد ارتبط التأهيل المهني للمدرس على الصعيد العالمي بظهور مفهوم (المهنة)، وقد أثبتت البحوث التربوية أن التدريس الفعال رهبن بالدرجة الأولى بشخصية المعلم وكفايات التدريس التي يتمتع بها، وهذه الكافيات المهنية لا يتم الحصول عليها إلا بالتدريب والممارسة العملية في ميادين التربية والتعليم من خلال برنامج التربية العملية الميدانية التي تعدها كليات التربية، فهو برنامج أساسي في عملية إعداد المعلم يتم تنفيذه في المدارس، ويمثل الجانب التطبيقي الذي يتضمنه مقررات إعداد المعلمين وتأهيلهم لأداء ما تفتضيها وظيفة المعلم من أدوار، ويمارسها الطالب المعلم في المدارس في الفصول الدراسية أو خارجها تحت إشراف الكلية التي تعد الطالب لمهنة

التدريس بالتعاون مع إدارات التعليم وإدارات المدارس والمعلمين فيها، وذلك أن الهدف الأساسي لكليات التربية هو تزويد تلك المدارس والمؤسسات التربوية الأخرى ذات الصلة بكوادر من المعلمين المؤهلين أكاديميا وثقافيا وتربويا قادرين على أداء مهامهم بكفاءة عالية، وهذا ما لا يتم عمليا إلا بإتاحة الفرصة لمعلمي المستقبل بالتدريب الميداني في المدارس التي سيعملون فيها بعد التخرج.

مراحل التربية العملية:

تمر التربية العملية في برنامج الإعداد الميداني للطالب المعلم بمراحل ثلاثة هي :مرحلة المشاهدة ، مرحلة المشاركة الجزئية ، مرحلة الممارسة الكلية.

أولاً : مرحلة المشاهدة:

لما كان الأداء التدريسي يتطلب الكثير من المهارات وأن المهارات لا يمكن اكتسابها بالوصف والمعرفة اللفظية فقط، وإنما تتطلب الملاحظة والممارسة لذلك فإن المشاهدة تعد الخطوة الأولى على طريق اكتساب المهارات التدريسية بعد اكتساب الطالب المعلم المعلومات النظرية حول فعاليات التدريس ومهاراته ، وتعد المشاهدة تمهيدا للخطوة أو المرحلة الثانية من مراحل التربية العملية وما يليها، فعن طريق المشاهدة يتعلم الطلبة المعلمون الشى الكثير عن فن التدريس التي يجب أن يتمكن منه معلم المستقبل. إن المقصود بالمشاهدة هو قيام الطالب المعلم بمشاهدة كل ما يجرى داخل غرفة الدراسة وخارجها مما له صلة بمهنة التدريس وعمل المعلمين، بما في ذلك أوجه النشاط التعليمي وملاحظتها ملاحظة دقيقة هادفة موجهة توجيها سليما نحو أهداف محددة مسبقا منبثقة من الإطار النظري والمبادئ التربوية والنفسية التي تلقاها الطالب المعلم في برنامج إعداده التخصصي الأكاديمي أو المهني، فهي وسيلة فعالة لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو فن التدريس، فضلاً عن دورها في تنمية المهارات والكفاية اللازمة لمهنة التدريس. (سالم محمد1998، ص72).

أهداف المشاهدة:

في ضوء مفهوم المشاهدة وكونها عملية منظمة ومقصودة وموجهة، فلابد أن تكون لها أهداف مهمة توجه مسارها تتصل بأهداف التربية العملية التي تعد المشاهدة جزءاً منها، ويمكن توضيح أهداف المشاهدة في الآتي:

1. أن يتعرف الطالب المعلم على مجتمع المدرسة وإمكاناتها.
2. أن يتكيف الطالب المعلم مع البيئة المدرسية الجديدة
3. أن يشاهد الطالب المعلم مواقف تعليمية حقيقية تجرى أمامه.
4. أن يتعرف الطالب المعلم الأنشطة المدرسية المختلفة.
5. أن يكتسب الطالب المعلم قدرة على الملاحظة المنظمة المقصودة.
6. أن يكتسب الطالب المعلم مهارات المناقشة.
7. أن يكتسب الطالب المعلم قدرة على النقد والتقويم.
8. أن يتعرف الطالب المعلم كيفية تطبيق المبادئ التربوية النظرية عمليا.
9. . أن يلاحظ الطالب المعلم البيئة المدرسية والمجتمع المدرسي وطبيعة العمل فيها.
10. أن يلاحظ عناصر البيئة الصفية وصلتها بالعمل داخل الصف.
11. أن يتعرف الطالب المعلم الاستراتيجيات وأساليب التدريس التي يمارسها المعلمون بشكل مباشر.
12. أن يتعرف الطالب المعلم الكفايات المستهدفة في التدريس.
13. أن يتعرف الطالب المعلم أساليب ضبط الصف وإدارته.
14. أن يتعرف الطالب المعلم أساليب الإثارة والتعزيز وإدامة التواصل.
15. أن يتعرف الطالب المعلم أساليب استعمال الوسائل التعليمية وتقنيات التدريس.

أهمية المشاهدة:

عادة ما تتم عملية المشاهدة داخل مدرسة التدريب وفقاً لخطة مرسومة لها خطواتها تتضمن الخبرات العملية التي يكتسبها الطالب المعلم من خلال ملاحظة الحياة المدرسية بصفة عامة ، والخبرات التعليمية التي تظهر في المواقف التعليمية المتنوعة بصفة خاصة ، وعلى ذلك تقسم مرحلة المشاهدة داخل مدرسة التدريب إلى قسمين: مشاهدة خارج الفصل وتشمل النظام

المدرسي والحياة المدرسية وأنشطتها، ومشاهدة داخل الفصول الدراسية وتشمل ملاحظة المعلم المتعاون(المعلم الأساسي) في مدرسة التدريب أَثناء قيامه بأدواره التدريسية والإدارية والتربوية، ويمكن توضيح أهمية المشاهدة فيما يلي:

1- مساعدة الطلبة على تخطي المخاوف والارتباك الذي قد يواجههم في بداية عهدهم بالعمل التعليمي.

2- مساعدة الطلبة المعلمين على التكيف مع واقع عمل جديد لم يألفوا ممارسته من قبل والتفاعل معه بشكل إيجابي.

3- توفير فرص تعرف الطلبة المعلمين على المهارات التي يؤديها المدرس في مجال العمل الميداني.

4- تمكن الطلبة المعلمين من الاطلاع على مشكلات البيئة المدرسية والصفية وسبل معالجتها.

5- تمكن الطلبة المعلمين من اكتساب المعلومات المهمة عن المجتمع المدرسي الذي سيعملون فيه مستقبلا وطبيعة العمل فيه والعلاقات الاجتماعية السائدة والأنظمة المدرسية وأساليب تطبيقها (الجلاد زكي2004، ص32).

ما الذي يشاهده الطالب المعلم ؟

لما كان الطالب المعلم في مرحلة الإعداد سواء في مستوى (البكالوريوس، أو دبلوم التربية العام) حديث عهد وليس له خبرة بالميدان التربوي الذي يتم إعداده وتدريبه للالتحاق به ؛ فإنه لابد أن يكون على دراية تامة بكافة الأمور الضرورية المتعلقة بمهنة التدريس (الفنية، والإدارية) حتى يتمكن من التفاعل والتواصل مع كافة أجهزة المدرسة الفنية والإدارية ؛ لذلك تكون فترة المشاهدة التمهيدية في بداية برنامجه التدريبي أمراً في غاية الأهمية، حيث تتيح له الفرصة للتعرف على مهامه وأدواره الفنية والإدارية التحى سيقوم بها أثناء التدريب، وكذلك يتعرف على البيئة المدرسية والإدارية التي تتكامل مع المهام والأدوار الفنية في إطار النظام المدرسي القائم ؛ ولذلك يجب تزويد الطالب المعلم وقبل الذهاب إلى مدرسة التدريب بما عليه أن يلاحظه في فترة المشاهدة ويمكن إيجاز ذلك في الآتي:

1. ما يحدث داخل المدرسة بصورة عامة بد ء من طابور الصباح وما يجرى فيه وانتهاء بنظام المدرسة، والعلاقات الاجتماعية اليومية بين المدرسين وكل مجتمع المدرسة.

2. ما يجرى في مكاتب المدرسين ونوعية العلاقة بينهم.

3. ما يقوم به المدرس في غرف الدراسة من أساليب وطرائق التدريس والخطوات التي يتبعها المدرس في تدريسه، ومستوى التفاعل بين المدرس والتلاميذ، ومدى قدرة المدرس على التأثير فيهم.

4. شخصية المدرس من حيث الآتي:

المظهر وطلاقة اللسان وخلوه من عيوب النطق وسلام اللغة اتزانه الانفعالي وقدرته على التعامل مع التلاميذ داخل وخارج الفصل سعة اطلاعه المعرفي ومخزونه الثقافي .

قدرته على مواجهة المشكلات ومدى مهارته في حلها الجو السائد داخل الفصل: التهوية والإنارة، ترتيب مقاعد الجلوس ونظافتها، ترتيب الوسائل التعليمية بما فيها السبورة خلو قاعة الدراسة من الصوارف والأشياء الدخيلة أساليب التهيئة الحافزة وجذب الانتباه، وأساليب التعزيز ومدى تأثيرها.

أساليب ضبط الفصل وسيادة النظام داخل حجرة الدراسة، وأساليب التقويماستخدام الوسائل التعليمية وأنواعها، ومدى ملامتها للموقف التعليميوصلاحيتها للاستخدام ، وتوقيت عرضها والقدرة على استخدامهاطرائق التدريس وملامتها، وتنظيم الأنشطة التعليمية وترابطها وتسلسلها .

5. أن يبتعد الطلبة المعلمون عن استدراج تلاميذ المدرسة بقصد الحصول على المعلومات بخصوص المدرسة ومديرها ومعلميها.(عبد الرحمن أحمد، 2006، ص23).

6 . الالتزام بالزي والمظهر المقبول وابتعاد البنات خاصة عن التبرج أو ارتداء الحلي.

7. أن يجلس الطلاب المعلمون خلف التلاميذ داخل غرفة الدراسة.

خطوات المشاهدة:

إن فترة المشاهدة تتدرج في خطوات عدة منها ما يلي:

مشاهدة مواقف مصطنعة: في هذه المرحلة يشاهد الطلبة المعلمون درسا مصطنعا (تمثيلياً) يؤديه أستاذ الكلية، وتكون أطرافه : أستاذ الكلية معلما والطلبة المعلمون طلبة ومشاهدين في آن واحد ، وغالبا ما يتم هذا الأسلوب متزامنا مع عرض الإطار النظري للتربية العملية ، إذ يقدم الإطار النظري وحال الانتهاء من تقديمه يعرض الأستاذ مثل هذا الموقف بقصد توضيح سلوك

المعلم في المواقف التعليمية التي تتصل بالإطار الذي قدمه. إن هذه المرحلة ترمي إلى الانتقال بالطالب المعلم من العرض الوصفي إلى التمثيلي.

مشاهدة مصورة لمواقف أو دروس تعليمية حقيقية: إن هذه المرحلة ترمى إلى الانتقال بالطالب من الجو الوصفي والأداء التمثيلي لعمل المدرس إلى ملاحظة الأداء الحقيقي مصوراً بقصد الربط بين الأداء الفعلي وما تعلمه نظريا.

مشاهدة درس حقيقي في قاعة الدراسة : لهذه المرحلة أسلوبان الأول:

تستضيف الكلية شعبة من طلبة المرحلة المعنية وعددا من المدرسين في تخصصات متعددة بعد الاتفاق مع إدارة المدرسة والمدرسين حول الدروس التي يقدمونها، ويجرى هؤلاء المدرسون الدروس المتفق عليها في قاعة داخل الكلية، والطلبة المعلمون يشاهدون هؤلاء بالتتابع.

مشاهدة الطلبة المعلمين زميلهم يؤدى درسا : في هذه المرحلة من مراحل المشاهدة ينتقل الطلبة من مشاهدة دروس يؤديها مدرسو المدارس إلى مشاهدة دروس يؤديها زملاؤهم في المدارس، وتجرى المشاهدة بحضور مدرس الكلية ومدرس المدرسة وطلبتها، ويكون الغرض من هذه المشاهدة تقويم أداء زميلهم على وفق ما تعلموا من الأداء التدريسي، فالغرض هنا هو نقدي تقويمي، وتقع هذه المشاهدة في مرحلة المشاركة في التدريس.

فالمشاهدة إذن تتدرج من مشاهدة مواقف مصطنعة إلى مواقف حقيقية مصورة إلى مشاهدة حية لمدرسي المدارس، إلى مشاهدة حية لأحد الطلبة المعلمين وهو يؤدى درسا فعليا في إحدى المدارس. (جابر احمد، 2005، ص27).

ثانياً: مرحلة المشاركة الجزئية:

تعد مرحلة المشاركة الخطوة الأولى لتطبيق المعلومات النظرية التي تلقاها الطلبة المعلمون في الإطار النظري بصورة فعلية في مجال التدريس، ويقصد بمرحلة المشاركة المرحلة التي يقوم بها الطلبة المعلمون بتنفيذ المهام التعليمية، أو بعضها بشكل أدائي عملي في المواقف التعليمية، وهذا يعني أن يتحمل الطالب المعلم المسؤولية أو بعضاً لمسؤوليات عن أداء تلك المهام وبموجب هذا المفهوم يمكن القول أن هناك مستويين لمرحلة المشاركة : هما المشاركة الجزئية، والممارسة الكلية .

أولاً: المشاركة الجزئية: تعني أن يشارك الطالب المعلم في أداء مهام التدريس أو بعضها مشاركة جزئية، بمعنى أنه لا يتحمل المسؤولية كاملة عن أداء تلك المهمة أو الموقف، ويكون أداؤه تحت إشراف المدرس الذي يمكن أن يتدخل لتعديل ذلك الأداء وتصحيحه، وقد أطلق على هذه المرحلة المشاركة الجزئية؛ لأن الطلبة المعلمين يؤدون فيها مهام التدريس من دون تحمل مسؤوليات كاملة إن الطالب المعلم في هذه المرحلة يقوم بتنفيذ موقف تعليمي محدد مخطط له مسبقا سواء كان في الصف أم في خارجه، وقد تشتمل المشاركة على تكليف الطالب المعلم بمهمة تهيئة التلاميذ لتقي درس جديد أو يقوم بطرح أسئلة صفية في فقرة محددة أثناء السير في الدرس، أو يقوم بتدريس جزئية معينة من الدرس تستغرق وقتا قصير من زمن الحصة، وعلى العموم فإن المهام التي يقوم بها الطالب المعلم في هذه المرحلة لا تمثل جميع المهام التعليمية إنما قد تشمل بعضها وقد تتم في زمن محدد من الزمن الكلي للحصة ، على أن يحصل الطالب المعلم على تغذية راجعة فورية من المعلم المتعاون لتعديل مساره.

ثالثاً: مرحلة الممارسة الكلية: تأتي مرحلة الممارسة الكلية بعد أن ينهي الطالب المعلم مرحلة المشاهدة بمستوياتها المختلفة ، ومرحلة المشاركة الجزئية ، وعندما يكتسب الطالب المعلم الكفايات التدريسية التي تؤهله لتحمل مسؤولية القيام بالعملية التعليمية بكل مهامها معتمدا على نفسه من دون تدخل مباشر من المعلم المشرف على تدريبه.

إن هذه المرحلة هي مرحلة التدريس الفعلي بالنسبة للطالب المعلم، ففي هذه المرحلة يتولى الطالب المعلم التخطيط للدروس وتنفيذها وتقويمها متحملا كل مسؤولياتها، ويقوم بكل الواجبات التي يؤديها المدرسون بالمدارس، كما تعد هذه المرحلة آخر مراحل التربية العملية، فعلى الطالب المعلم قبل الالتحاق بها أن يقوم بمراجعة برنامج التربية العملية التي تطرق لها في الكلية على أن تشمل المراجعة ما يلى:

1. أهداف التربية العملية.
2. أهمية التربية العملية للطالب المعلم.
3. الصفات الشخصية والمهنية للطالب المعلم.
4. أخلاقيات مهنة التدريس.
5. حقوق وواجبات طالب التربية العملية .
6. دور مشرف التربية العملية ، مدير المدرسة ، المعلم المتعاون.

7. كيفية تقييمه خلال فترة التدريب.

أهداف مرحلة الممارسة:

1. تكييف الطالب المعلم مع البيئة المدرسية والتعايش مع جميع مكوناتها.
2. تنمية الثقة بالنفس للطالب المعلم عن طريق الخبرات الحسية والعملية التي يمارسها في ميدان التدريب.
3. تنمية الاتجاهات الإيجابية للطالب المعلم نحو مهنة التدريس.
4. تمكين الطالب المعلم من المهارات اللازمة للتدريس.
5. ترسيخ المبادئ التربوية التي تلقاها أثناء الإعداد بممارستها عمليا في ميدان التدريب
6. منح الطالب المعلم الفرص اللازمة لتجريب ما اكتسبه من مهارات وقدرات تعليمية.
7. منح الطالب المعلم الفرصة لممارسة أخلاقيات مهنة التدريس والتحلي بها في مجال العمل التعليمي.

وخلال فترة الممارسة العملية يتم تقويم الطالب المعلم من قبل الموجه الفني ومشرفين من الكلية ومدير المدرسة والأستاذ المتعاون بمدرسة التدريب، فعلمية تقويم طلاب التربية العملية عملية تكاملية يشترك فيها أعضاء هيئة التدريس بالكلية والتوجيه الفني ومدير المدرسة والمعلم المتعاون بمدرسة. التدريب والغاية من التقويم معرفة مدى نجاح الطالب المعلم في تحقيق أهداف هذا البرنامج التطبيقي وحصوله على مهارات التدريس المطلوبة، ومدى الاستفادة من الدراسات النظرية التي قدمت له أثناء فترة الإعداد بالكلية ويشمل التقويم جميع جوانب نمو الطالب المعلم:الشخصية والمهنية، وكذلك تشخيص جوانب القوة والضعف التي تظهر في أدائه أثناء التدريس الفعلي، وفى الغالب يتم تقويم الطالب المعلم من خلال ثلاث زيارات، الأولى للتعرف على مستواه واستعداداته وقدراته الأكاديمية والمهنية دخل الفصل، والثانية داخل الفصل وخارجه بهدف تحديد نقاط القوة ودعمها وتشخيص نقاط الضعف وعلاجها وتصحيح مسار تكوين الخبرات أول بأول، والزيارة الثالثة هي النهائية ويستخدم فيها المشرف استمارة التقويم النهائي والتي تحتوي على أهم مهارات التدريس . والجدير بالذكر إخطار الطالب المعلم بمواعيد الزيارات حتى يستعد لها، ومن أهم النقاط التي يركز عليها الجهات الأشرفية في تقويم وتقييم الطالب هي:

1. المظهر العام والاتزان الانفعالي.
2. درجة تمكنه من مادة تخصصه
3. التخطيط للدرس ومدى وضوح الخطة وتسلسلها.
4. كيفية عرض الدرس وأساليب إدارة الفصل .
5. طريقة استخدام السبورة والوسائل التعليمية.
6. مدى ملائمة الدرس للتلاميذ والوقت المحدد له.
7. الهدف من الدرس ومدى وضوحه.
8. أساليب التشويق ، والمهارات التي استخدمت له.
9. أساليب التفاعل اللفظي داخل غرفة الدراسة وأنواعها.
10. النشاط الصفي داخل غرفة الدرس.
11. مدى تحقيق المعلم للهدف الأساسي من الدرس.

توجيهات للطالب المعلم أثناء الممارسة (التدريس):

1) الاهتمام بمادة التخصص والرجوع إلى المراجع والمصادر المختلفة لإثراء الحصة بالمعلومات المفيدة وبث المزيد من الثقة في نفسه.

2) الاهتمام بالأنشطة الصفية فإنها بالإضافة لوظيفتها تساعده على ضبط التلاميذ داخل الفصل.

3) الاستعانة بالوسائل التعليمية المبتكرة أو التي تعتمد على التقنية مثل إن أمكن لتساعده على جذب انتباه (projector) أجهزة العرض التلاميذ بالإضافة إلى توصيل معلوماته بسهولة ويسر.

فالتربية العملية من أهم عناصر بناء الطالب المعلم في كليات التربية إن لم يكن أهمها جميعا . فهي أخصب الفترات في حياة معلم المستقبل ، الذي يستطيع بواسطتها اكتساب مجموعة من المهارات العملية التي ربما لا يتعرض لها في حياته المهنية المستقبلية ؛ لذلك يجب أن يستفيد منها الطالب المعلم في اكتساب الخبرات التربية اللازمة لمهنة التدريس. (مصطفي ماجد2007، ص51).

المبحث الثالث: أهمية المناهج وتطويرها:

المنهج (carricuiam) كلمة اغريقية الاصل تعني " الطريقة التي ينتجها الفرد حتي يصل الي هدف معين". وفي مجال التربية والتعليم يعني المنهج الطريق او الاسلوب الذي يجب ان يتبع لتحقيق الاهداف التربوية (فؤاد سليمان، 1989، ص19).

المنهج التقليدي هو المنهج الذي ينظر الي الطالب كما تلقي للمعلومات والخبرات والمعارف داخل اسوار المؤسسة التعليمية من قبل الاساتذة فقد. ولا يهتم المنهج التقليدي بي ميول واحتياجات العالية (الوكيل 1990، ص13).

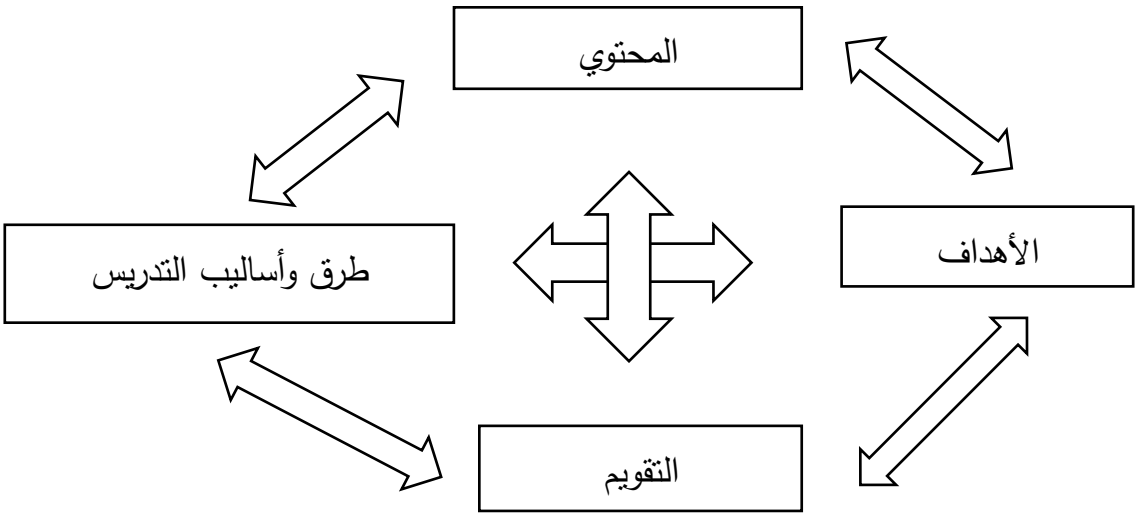
أما المنهج الحديث هو المنهج الذي يهتم بي النمو الشامل المتكامل للطالب أي النمو الجسدي والعقلي والنفسي، ويهتم بي حاجات وميول الطلاب ويهتم ايضا بي النشاط .

وهو جميع الخبرات التي توفرها المؤسسة التعليمية من اجل تحقيق الاهداف التربوية العامة سواء تمت هذه الخبرات داخل البنية المؤسسة التعليمية ام خارجها (قنديل ص 75– 2002م). دور المؤسسة التعليمية في المفهوم الحديث للمنهج هو ان تكون المؤسسة مركز اشعاع ثقافي في البيئة التي توجد فيها وتتعاون مع المؤسسات الاعلامية...الخ) وذلك من اجل تربية الطلاب والتنشئة الاجتماعية والدينية (صنداي، 1995، ص22).

ومع التطورات المتلاحقة في مجال العلوم والتكنولوجيا التي شهدها العالم في الربع الاخير من القرن العشرين أوجد مفهوماً جديداً للمنهج يختلف عن المفهوم التقليدي والحديث. فلقد استفادت النظم التربوية مما حدث من تطورات في المجالات التقنية– خاصة التطور في مجال الكمبيوتر– في تطوير كافة مكونات النظام التربوي.

عناصر المنهج:

يعتبر تحديد الاهداف الخطوة الاولي في عملية بناء المنهج التعليمي وتطويره، ففي ضوء الاهداف يتم التخطيط لبناء المنهج اختيار المحتوي وتنظيمه، تحديد الطرق والاساليب التعليمية واختيار الانشطة والتقويم التربوي المناسب.



إذن فعناصر المنهج هي:

1-الاهداف.

2- المحتوي.

3- طرق واساليب التدريس.

4- التقويم (مزمل محمد ص29-2005م).

الاهداف التربوية:

يعرف الهدف التربوي بأنه:

" التغيير الذي يراد أحداثه في سلوك التلميذ نتيجة لعملية التعليم".

والاهداف التربوية نوعان:

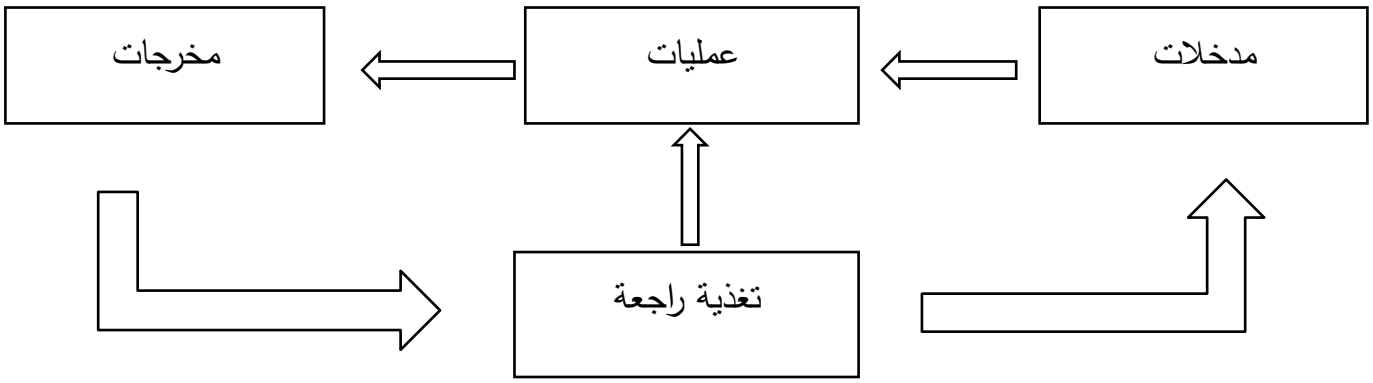
1- أهداف عامة: وتمثل الغايات والتطلعات التي تسعي المؤسسة التعليمية لتحقيقها علي المستوي البعيد.

2- أهداف خاصة: وهي التعليمية المخططة التي تسعي المؤسسة التعليمية إلي مساعدة الطالب علي بلوغها خلال فترة زمنية محددة.

ولقد اتفق علماء المناهج في السنوات الاخيرة علي تعريف المنهج علي أساس أنه نظام . (system).

وكما هو معروف فان أي نظام يتكون من مجموعة من الأجزاء أو المكونات التي تعمل بعضها مع بعض في تناسق وتكامل، ويمتد عمل كل جزء علي عمل الجزء الآخر. فلمنهج

يتكون من الأهداف التربوية والمحتوي وطرائق التدريس وأساليبه وأساليب التقويم والنشاطات التربوية. ولأن المنهج نظام فلابد ان يتكون من: مدخلات وعمليات ومخرجات حسبما يوضح الشكل التالي:



ومدخلات المنهج هي: المقررات الدراسية والمعلم والهيئة التدريسية – والادارة والوسائل التعليمية ومستوي التلميذ

والعمليات هي: طرائق واساليب التدريس والانشطة والخبرات التعليمية.

والمخرجات: هي النمو المتحقق لدي الطالب ويعتبر هذا النمو اهم مخرجات نظام المنهج الدراسي.(مزمل محمد ص 15 2005م)

المفهوم الجديد لتكنولوجيا التعليم بركز علي ان تكنولوجيا التعليم هي:

عملية منهجية منظمة لتحسين تعليم التلاميذ تقوم علي إدارة تفاعل بين التلاميذ مع مصادر التعليم المتنوعة من المواد التعليمية والاجهزة أو الآلات التعليمية وذلك لحل مشكلات تعليمية وتحقيق اهداف محددة (قنديل ،2002م، ص 79).

أهمية الأهداف التربوية:

أولاً: الأهداف التربوية:

1- تمثل العناية النهائية في عملية التعليم.

2- تحدد العنايات العريضة للتعليم، مثل نقل الثقافة وإعادة بناء المجتمع.

3- تشبع حاجات المجتمع والافراد.

ثانياً: الأهداف التربوية الخاصة:

1- تبين الجواب التي ينبغي اختياره في المنهج.

2- تحديد مستوي ما يدرس وكيف يدرس.

3- تساعد في بلوغ الاهداف التربوية العامة من خلال ترجمتها الي اهداف قابلة للتحقيق موضحة في صيغ سلوكية لما يجب ان يكون علية سلوك الطالب.

مصادر اشتقاق الاهداف:

من ابرز المصادر التي تشتق منها الاهداف التربوية:

1- طبيعة المجتمع.

2- خصائص المتعلمين.

3- اشكال المعرفة.

بصفة عامة يمكن تقسيم الاهداف التربوية الي ثلاث:

- اهداف مصرفية: وهي ما يكتسبه الطالب من معلومات.
- اهداف ماهريه(نفس حركية): وهي ما يكتسبه الطالب من مهارات جسمية او ذهنية.
- اهداف وجدانية: وهي ما يمثله التلميذ من قيم واتجاهات شعورية.

الأهداف السلوكية (الخاصة – الاجرائية):

يعرف الهدف السلوكي بأنه "وصف دقيق للتغير المتوقع حدوثها في سلوك الطالب نتيجة تزويدة بخبرات وانشطة تعليمية محددة".

قاعده صياغة الهدف السلوكي:

أن + فعل سلوكي+ التلميذ + مصطلح من المادة العلمية + الحد الادنى للأداء المطلوب.

معايير الاهداف التربويةهي:

1- الوضوح: أن يكون الكلمات معني محدد قابل للقياس.

2- الشمول: أن يتضمن الهدف جميع جوانب النشاط التعليمي.

3- التكامل: أن تتكامل أهداف منهج التربية بحيث تحقق اهدافا عقلية وجسمية اجتماعية وعاطفية (مزمل محمد ص 32-37 2005م).

المحتوي:

هو أحد العناصر المهمة في المنهج وأولها تأثراً بالأهداف التربوية.

المحتوي هو نوعية المعارف والبيانات والانشطة التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها علي محو معين سوأ كانت هذه المعارف حقائق افتقار او قيما.

*** معايير اختيار المحتوي:**

1- أن يكون المحتوي مرتبطا بي الاهداف.

2- أن يتفق المحتوي مع فكر وعقيدة المجتمع.

3- أن تتنوع الخبرات والمعارف.

4- أن يرتبط المحتوي بي الحياة العملية للتلميذ.

5- أن يهتم المحتوي بي ميول واحتياجات التلميذ.

6- أن يهتم المحتوي بقضايا مشكلات المجتمع.

7- أن يكون المحتوي مناسبا لقدرات التلاميذ.

8- أن يراعي المحتوي الفروق الفردية للطلاب.

9- أن يهتم المحتوي بعرض المشكلات العالمية مثل (التلوث – الحروب).

10- أن تكون المعلومات والمصارف حديثة ودقيقة.

11- أن يراعي التنظيم المنطقي للخبرات وكذلك التنظيم السيكولوجي.(عبداللطيف فقر ص 254)

طرق التدريس:

طرق التدريس هي الاجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة التلميذ علي تحقيق الاهداف (سعادة، 1983م، ص 55)

وتنقسم طرق التدريس إلي نوعين:

*** طرق تدريس قديمة:** وهي تابعة للمنهج التقليدي وتعتمد علي نقل المعلومات والمصارف للتلميذ عبر المعلم فقط.

*** طرق تدريس حديثة:** وهذه الطرق تعتمد علي التلميذ وليس المعلم وتركز علي ميول احتياجات الطلبة.

أهم أنواع طرق التدريس القديمة الالقاء– المحاضرة طريقة هو بدت والطريقة الاستقرائية.

وايضا من اهم طرق التدريس الحديثة طريقة حل المشكلات، طريقة المناقشة، التعليم التعاوني، والتعليم المبرمج.

وتصنف طرق التدريس أيضاً وفقا للت سلسلها الزمني والمنهجية التي تقوم عليها ويمكن تقسيم طرق التدريس في هذا الاطار الي ثلاث مجموعات.

1- طرق تقوم علي جهد المعلم.

2- طرق تقوم علي جهد كل من المعلم والمتعلم.

3- طرق تقوم علي جهد المتعلم وحدة (مزمل محمد، 2005، ص 46).

أساليب التقويم:

التقويم هو عملية اصرار حكم لغرض ما علي قيمة الافعال والاعمال والحلول والطرق، وانه يتضمن استخدام المحكمات والمستويات والمعايير لتقويم كفاية الاشياء وفاعليتها.. ويمكن ان يكون التقويم كميا او نوعيا . (بلوم 1971م، ص 126)

وهنالك فرق بين القياس والتقويم، فالقياس هو: العملية التي تحد بواسطة كمية ما يوجد بالشيء من الخصية او السمة التي تقيسها" بذلك تتوصل الي ان القياس اضيق من التقويم.

مجالات التقويم التربوي:

1- الاشراف التربوي.

2- البيئة.

3- التهين.

4- المنهج الدراسي.

5- المعلم.

6- الادارة.

خصائص التقويم التربوي:

1. أن يكون مرتبطاً بي الأهداف التربوية.
2. أن تكون عملية التقويم شاملة.
3. أن يكون التقويم مستمر.
4. أن يكون التقويم صادق وثابت وموضوعي.

5. أن يوضح التقويم الفروق الفردية.
6. أن يكون التقويم اقتصاديا في الوقت والجهد.
7. أن يساهم التقويم في تنمية مهارات التحفيز العليا لدي الطلاب،
8. أن يكون إنساني.

من أشهر الوسائل التي تستخدم في تقويم التلميذ ما يلي:

1- الاختبارات الشفوية.

2-الاختبارات المقاليه.

3-الاختبارات الموضوعية: اسئلة الصواب والخطأ، أسئلة المزاوجة، اسئلة الاختيار من متعدد (عبد اللطيف فؤاد،1990، ص 29).

مفهوم أسس المناهج:

تعرف اسس المناهج علي انها كافة المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عملية بناء المنهج او تطويره في مراحل التخطيط والتنفيذ (البلقاني، 1997، ص 69).

هذه العوامل والمؤثرات تعد المصادر الأساسية للأفكار التربوية التي يعتمد عليها في عمليات بناء وتخطيط المنهج. فأي منهج لابد أن يستند الي فكر تربوي او فلسفي يشتق من المجتمع وتوجهاته وقيمة ومعتقداته التي يؤمن بها كما تشتمل علي طبيعة التلميذ ومقدراته ونوع المعرفة التي يرغب المجتمع في تزويد ابنائه بها. كما يجب ان تشتمل الفلسفة التربوية التي تمثل قاعده المنهج علي النظام العقيدي والسياسي والاقتصادي السائد في المجتمع حتي يكون لأهداف المنهج. معني (البشير 1995م ص 69).

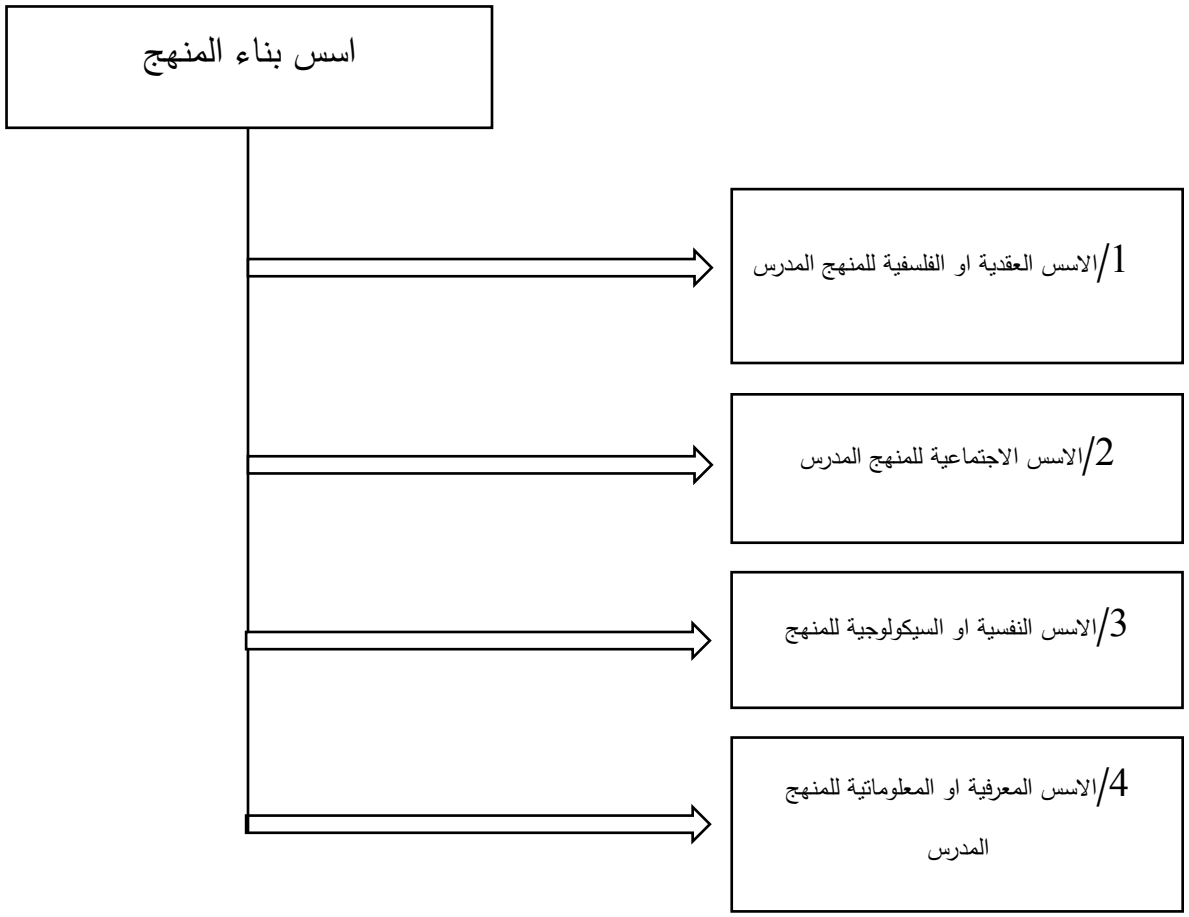
بجانب الفكر التربوي، لابد للمنهج عند بنائه وتطوير الاستناد علي البيئة الاجتماعية التي توجد بها المؤسسة التعليمية. وعلماء التربية الذين يركزون علي البيئة كمصدر اساسي لعلمية بناء المهج يقومون بدراسات تحليلية للمجتمع الذي توجد به المؤسسة التعليمية للتعرف علي حاجات المجتمع وثقافته وفكرة وعاداته واهدافهويستفيدون من هذه المعطيات والنتائج في عملية تصميم المنهج وهذا الأساس يسمي الأساس الاجتماعي للمنهج.

ويعتقد بعض العلماء في مجال التربية ان الطالب هو محور العملية التعليمية لذلك يقومون بدراسة حاجات الطالب وميولة واتجاهاته وقدراته ويعتمون علي هذه المعطيات في

بناء المناهج وهذا ما يسمي بالأساس النفسي السيكولوجي للمنهج .(مندي، 1995م، ص 70)

كما أن بعض علماء التربية يعتقدون أن المعرفة والحقائق والخبرات والتراث الانساني هي المحور الاساسي في عملية بناء المنهج وتطويره وهذا الاساس يسمي الاساس المعرفي للمنهج.

مما تقدم يتضح أن سياسة المنهج في أي نظام تعليمي لابد أن تقوم علي أسس أو قواعد محددة وهي



(مزمل محمد، 2005م، ص 72)

تطوير المنهج:

يقصد بتطوير المنهج العملية التي يتم من خلالها إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كل عناصر المنهج وفق خطة مدروسة من اجل تحسين العملية التربوية ورفع مستنداتها وعملية التطوير لا تتطلب بالضرورة ان يكون التعديل المطلوب في المنهج جذريا أو شاملاً، ولكن هذا قد يحدث في بعض الاحيان ولكن في احيان اخري يقتصر الامر علي اجراء تعديلات محددة وفي نطاق ضيق وفي بعض الاحيان يلاحظ ان من الصعب تطوير جزء من عناصر المنهج بمعزل عن العناصر الاخرى وذلك لان عناصر المنهج مترابطة مع بعضها البعض.(الوكيل 1982م، ص 250)

أهمية التطوير:

أن عملية تطوير المنهج هي عملية هامة لا تقل عن عملية بناء المنهج والدليل علي ذلك ان المنهج يعتمد علي الطالب والبيئة والمجتمع والثقافة وكل من هذه العوامل تخضع للتغير المتلاحق وهذا يرجعنا الي اهمية تطوير المناهج.

أسس تطوير المنهج:

تطوير المنهج يبين علي مجموعة من الاسس تتلخص فيما يأتي:

1- مراجعة الاهداف التربوية واعادة صياغتها.

2- استناد التطوير علي دراسة علمية للتلميذ من حيث المعدل والاحتياجات والاهتمامات والمشكلات والقدرات والاتجاهات والآمال وهذا يؤثر تأثيرا كبير علي المنهج.

3- استناد التطوير علي دراسة علمية للبيئة فالبيئة ايضا تتغير كما يتغير التلميذ فنحن نسمع كثير عن مناطق نائية لم يكن بها أي اثر للحياة ثم يقتبس فيها معدن ويؤدي ذلك الي تغير جزري للحياة فيها.

4- استناد التطوير الي دراسة علمية للمجتمع فالمجتمع يتكون من الافراد ولكل مجتمع اهدافه واتجاهاته وتتغير كل الظروف في المجتمع بسبب الاقتصاد والسياسة وهذا يؤدي علي المنهج .(زياد حمدان 1985م ص 112-137).

دواعي تطوير المناهج:

تطوير المناهج اساس لكل تطوير ونواة لكل تقدم وتغير التطوير في أي جانب من جوانب الحياة لهدف دائما للوصول بالشيء المطور لا حسن صورة وهنالك مجموعة من العوامل الواجب توفرها للوصول الي الصورة المثلي للشيء أو النظام الراد تطويره من أهما ما يلي:

1- القدرة علي تحديد الاخطاء وجوانب الضعف في الشيء المراد تطويره.

2- الدراسة المستيقظة والبحث العلمي المستمر للقضاء علي جوانب الضعف.

3- الاخذ بأحدث الاتجاهات العلمية والاخذ بآراء الاخرين اللذين قطعوا شوطا طويلا في طريق التقدم.

الأسباب التي تؤدي الي التطوير:

أسباب ترتبط بالماضي:

1- سوء وقصور المنهج الحالي.

2-التغيرات التي طرأت علي التلميذ والبيئة والمجتمع والمعرفة والعلوم التربوية.

أسباب ترتبط بالمستقبل:

1- التنبؤ باحتياجات الفرد والمجتمع.

2-المقارنة بدول وصلت الي مكانة مرموقة في مجالات التطوير المختلفة ومحاولة الوصول الي مستوي هذه الدول.

المشكلات التي تعوق التطوير:

1- المعوقات المالية: عجز في الميزانية لان التطوير مكلف.

2-المعوقات البشرية: ندرة الخبراء في التطوير والمتخصص(الوكيل 1982م، ص 205-234).

مناهج التعليم من منظور مستقبلي:

لم يعد المستقبل وتعرف ملامحة دربا من دروب العيب، بل يمكن للبحث العلمي ان يكون له دورا واضحا في استشراف ملامح المستقبل، ومن ثم اعداد العدة لمواجهة التحديات

المستقبلية واعداد وتربية الابناء المؤهلين للتعامل والتفاعل مع المستقبل القادم ، بشكل يحقق الآمال .

ويدفع عملية التنمية والتطوير معتمدا علي تقليل المخاطر والتغلب علي السلبيات المتوقعة. ومما لاشك فيه ان تطوير المناهج في ضوء هذه التوجيهات، يمكن ان يكون له دورا فاعلا في تحقيق طموحات الاهداف المستقبلية.(احمد البلقاني، 1982م، ص 133)

دواعي الاهتمام بمناهج المستقبل:

تستمد عملية تطوير المناهج لتلبية احتياجات المستقبل الي ضرورة مواكبة التطور العلمي المتلاحق الذي يكشف عن الجديد في شتي فروع المعرفة ، وذلك سعيا لأحداث التقدم في المجتمع ، ولكن هنالك تحديات تعوق بحوث المستقبل ولا يمكن ايجازها في النقاط التالية.

1-استمرار التراكم المتسارع في شتي فروع المعرفة.

2-استمرار التقدم التكنولوجي الهائل في كل مناحي البحث العلمي.

3-ازدياد معدل التوتر بين العالمية والمحلية.

4-ازدياد واستمرار الصراع بين الماديات والقيم الروحية.(مرجع سابق).

أهم ملامح المنهج مستقبلا:

في ضوء النتائج التي اسفرت عنها البحوث والدراسات المستقبلية في ميدان تصميم المنهج، اتضحت بعض الملامح المتوقعة للمنهج ويمكن ايجازها في النقاط التالية:

1- الاهتمام بتنوع المناهج، وذلك لان ظروف الطلبة مختلفة عن بعضها مثل الظروف الاقتصادية الاجتماعية.

2- حرية اختيار الطالب لدراسة المواد المختلفة وذلك وبوضع مواد اختيارية بجانب المواد الاساسية.

3- إتاحة عمليات التعليم بشكل اوضح وميسور للطلاب في أي وقت وفي أي مكان مناسب.

4- ترشيد سلوك الطلاب وتبصيرهم بالأبعاد المختلفة للتعامل مع البيئة وتدريبهم علي جودة التعامل مع البيئة.

5- الاهتمام بمصادر التعلم كأساس لعمليات التعليم لا يجوز اليوم التعامل بي اساليب التلقين الجوفاء يجب ان يتفاعل الطالب مع المعلم ومع العملية التعليمية.

6- الاهتمام بتنمية مهارات التعلم الذاتي.

7- التأكيد علي مبادئ التعليم من اجل التمكن الذي يتيح للطلاب الوصول الي مستويات متميزة من التفاعل والاداء.

8- التأكيد علي تنمية قدريات الابداع لدي الطلاب بأساليب افضل واكثر شراء ، واستخدام طرق واستراتيجيات تعليمية اكثر فعالية(الوكيل، 1995، ص 63).

المنهجية العلمية الخاصة بالتعرف علي ملامح منتهج المستقبل:

لم يعد خفيا ان تقدم الامم اصبح مرهونا بتقديم البحوث العلمية المستقبلية . علي المناهج المستقبلية ان تعتمد علي التجريد والتعميم حيث التعرف علي الاشياء من خلال الوصف وبعدها ادراك الاشياء بجمالها من خلال تجديد المفردات للوصول الي الكل . وان تكون البحوث موضوعية يجب ان تكون محايدة وصادقة.

ولان البحوث التربوية اهم العوامل الفيها هي الافراد أي البشر لذلك توجد صعوبة في القياس وكيفية قياس الاشياء ولكن يجب ان تدرس المتغيرات والعوامل المؤثرة في صياغة المنهج في الفترة الحالية وذلك من حيث المعسرات الاجتماعية الاقتصادية العلمية والثقافية.

وأخيراً يتم المقارنة بين صياغة المنهج في الفترة الماضية والفترة الحالية للوصول الي النتائج التي توصلنا الي الاجابيات والسلبيات وبذلك يستطيع العلماء والمتخصصون في مجال البحث السلمي بي التنبؤ الي مناهج المستقبل.(البلقاني، 1982، ص 150)

جودة المناهج:

الجودة تمثل معايير عالمية للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الادنى الي ثقافة الاتقان والتميز واعتبار المستقبل هدفا نسعي الية، والانتقال من تكريس الماضي الي المستقبل الذي تعيش فيه الاجيال التي تتعلم الان، والجودة ثورة ادارية جديدة وتطوير فكري شامل وثقافة تنظيمية جديدة تؤكد علي كل فرد في المؤسسة (التعليم العالي) مسالا عنها لكي توصلها الي التطوير المستمر ولتعتبر الجودة مفهوما جديدا وخير دليل علي ذلك ما ورد آيات قرانيه واحاديث النبي الكريم (ﷺ) وندلك علي ذلك بعرض بعض منها فيما يلي:

(صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ) (النمل،88).

(إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا) (الكهف،30).

وعن الرسول صلي الله عليه وسلم: (ان الله يحب اذا عمل احدكم عملا ان يتقنه) (رواة مسلم).

ومن اجل تطبيق الجودة الشاملة هنالك معايير وضعها " العالم ادوارد ديمنج" وهم 14 معيار للجودة علي النحو التالي:

1- لابد من تحديد الاهداف من اجل تحسين الانتاج وتطويره.
2- تبني فلسفة الجودة الشاملة ، ومنهج الفدرة علي التغيير للأفضل.
3- تحسين الاداء والجودة هي المحرك الاساسي.
4- التأكيد علي جودة الكيف دون العلم لتدعيم الثقة بين العملاء والمؤسسة.
5-تحسين وتعديل الانتاج ونظام الخدمة مع العمل علي نقص التكلفة.
6- تدريب الافراد علي وظائف الجودة الشاملة.
7- تدريب القيادات ومساعده الافراد علي تطوير الاداء .
8- ازالة الخوف وتدعيم الثقة لكي يميل الافراد بشكل فعال داخل المؤسسة.
9- التعرف علي معوقات العمل وازالتها بين الاقسام داخل المؤسسة.
10- الحد من استخدام الشعارات والنقد المستمر دون هدف لان ذلك يخلق جو من العداءات بين الافراد.
11- وضع معايير لاعتماد الادارة علي هدف واعداد قادة تتواجد باستمرار.
12- مسؤولية المشرفين يجب ان تهتم بالجودة.
13- وضع كل فرد في المؤسسة في المكان المناسب وتمويل الافراد بين الاقسام المختلفة لتحسين العمل.

والملاحظ علي المعايير التي اوردها (ديمنج انها جميعها قابلة للتحقيق والتطبيق في العملية التعليمية)

نحو جودة المناهج في كليات التربية:

تتمثل جودة المناهج في الاهتمام بمحتوياتها ووضوح غايتها وامكانية تحقيقها وواقعتها في تلبية رغبات المستفيدين (الطلاب– أولياء الأمور–المجتمع)

إلي جانب الاهتمام المماثل بجودة طرق التدريس ووسائل واساليب التقويم التي يجب ان تكون اولويتها دائما العمل علي تحقيق التحسين المستمر في عملية التعليم والتعليم الموجة الي تحقيق في قدرات ومهارات الطلاب نحو متواصل.

وجودة المنهج تعني: توفر خصائص معينة في المناهج بحيث تنعكس تلك الخصائص علي مستوي الخرجين، وهو ما يشير الي اهمية وجود تخطيط متقن يستند لمعايير الجودة ويستتبع ذلك تنفيذ التخطيط بشكل دقيق في ظل متابعة دائمة ومستمرة.

تؤكد في هذا السياق ضرورة تجنب العشوائية والبعد عن القرارات الفردية فجودة المناهج في هذا الاطار تعلن (تعلما من اجل التمكن . ولتحقيق ذلك التمكن ينبغي مراعاة:

- انطلاق المنهج من فلسفة المجتمع ومحقق لأهدافه.
- ضمان التدريب الميداني للمنهج قبل الشروع في تعليمة.
- تمكين اعضاء هيئة التدريس من خلال تدريبهم علي المناهج المطورة.
- وجوب الاعتماد علي ادوات تقويم موضوعية لقياس مستوي التمكن.

التعلم للتمكن ومعايير الجودة:

عند تطبيق مؤشرات الاداء الموجودة في معايير الجودة علي المناهج من خلالها سوف نصل إلي " مفهوم التعلم من اجل التمكن" وذلك الان معايير الجودة تهدف الي وصول المتعلم والمناهج الي مستوي التمكن نت خلال تحقيق مؤشرات الاداء الموجودة . معني ذلك ان الجودة في المناهج تعني التعلم للتميز" . وهذا ايضا يتحقق عند مراعاة معايير الجودة بالنسبة للمناهج والمتعلم ، وذلك لان مفتاح الابداع هو التميز وهذا ما نريد تحقيقه في عمر العولمة الذي لامجال فيه الا التميز.

دواعي تطبيق معايير الجودة في مناهج كليات التربية:

- التطور التكنولوجي وظهور مجتمع المعرفة وانتاج وصناعة المعرفة.
- مراعاة (احتياجات سوق العمل) التي تتطور فيها المهارة بسرعة كبيرة والتي تحتاج لمهارات معينة تتحقق بتطوير المناهج الدراسية من خلال تبينها لمعايير الجودة.

- تحديد مستويات الاتقان في جميع المجالات المعرفية والمهاريه والوجدانية.
- ترسيخ قيم العمل الجماعي والتدريب علي مهاراته.
- ترسيخ نمط الادارة الفاعلة المرنة التي تتبين معايير الجودة.
- المشاركة المجتمعية وقيم المواطنة الفاعلة.
- التقويم في كافة مراحل بناء المنهج وتطويره.

خصائص جودة المنهج:

1. **الشمولية:** أي انها تتناول جميع الجوانب المختلفة في بناء المناهج وتصميمة وتطويره وتنفيذه وتقويمه .
2. **الموضوعية:** وهي لابد ان تتوافر عند الحكم علي مديرها توافر من اهداف.
3. **المرونة:** مراعاة كافة المستويات وكافة البيانات.
4. **المجتمعية:** أي انها ترتقي مع احتياجات المجتمع وظروفه.
5. **الاستمرارية والتطوير:** أي امكانية تطبيقها وتعديلها.
6. تحقيق مبدا المشاركة في التصميم واتخاذ القرارات وتجدد الاشارة الي وتوثيقه لمعايير مناهج تحقيق الجودو لمخرجات المنهج وهما:

- العولمة وظهور مواصفات الاعتماد الاكاديمي التي يجب ان يصل اليها المتعلم وذلك المواصلة التعليم في أي مكان في العالم.
- التطور المستمر في علم النفس والصحة النفسية الذي التغيير الدائم المستمر في مناهج التعليم.
- التطور في استخدام كافة اساليب تكنولوجيا التعليم.
- التطور في استخدام كافة اساليب تكنولوجيا التعليم.

ومن المهم عدم الاغفال التوجهات الفلسفية التي تحكم صياغة معايير جودة المناهج بين كليات التربية:

1- المجتمع الذي يتم فيه تطوير المناهج والذي يجب ان تتوفر فيه العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص والحرية والدمقراطية.

2- الارتباط الوثيق بين المناهج الدراسية ومجالات العمل والإنتاج.

3- تبني مفهوم انتاج المعرفة وما يطلبه ذلك من تكوين العقلية القادرة علي هذا الإنتاج.

4- تبين مفهوم التعليم الذاتي وما يطلبه من مهارات.

5- مواكبة التطورات الحديثة في عالم متغير يعتمد علي صنع المعرفة وتدربة مصادرها.

6- تعزيز نموذج التعلم النشط وتوظيف المعرفة وتطبيقها.

7- التركيز علي اساسيات العلم ومن مفاهيم وقوانين ونظريات.

8- تبني الاسلوب العلمي في التفكير واتخاذ القرارات وحل المشكلات:

1) **وثيقة خاصة بالمنهج:** وهي تتضمن مستويات معيارية لكل عنصر من عناصر المنهج.

2) **وثيقة خاصة بالمتعلم ونواتج التعلم:** وهي تضمن المستويات المعيارية التي تحدد ما يجب ان يتصف به المتعلم والمهارات التي يجب أن تنمي لديه.

ويمكن تطبيق الوثيقتين علي مناهجنا في كافة مراحل المعرفة ومدي مراعاتها لمعايير الجودة.

نموذج مقترح لتطوير مناهج كليات التربية جامعة وادي النيل شندي:

أن تطوير مناهج كليات التربية علي ضوء معايير الجودة الشاملة يتطلب الاستفادة من التجارب الحديثة في تطوير المناهج وفقا لمعايير الجودة الشاملة في المؤسسات الاخرى التي ثبت نجاحها. وقد تكونت تعرضت تلك المؤسسات الي الكثير من الصعوبات والعقبات، إلا أن هذا لا يشكل مبرراً لعدم تطبيقها، بل يجب ان يكون دافعا قويا لاعتمادها. من اجل تحسين جودة التعليم ومخرجاته التعليمية وتخريج طلبة متعلمين يتمتعون بمواصفات الجودة الشاملة، التي تسمي الية مؤسسات التعليم بشكل عام.

وعودا علي بدء، في ضوء التحليل النظري لهاذا البحث، وبعد القيام بعملية المسح الشاملة، لمجموعات النماذج العديدة وتجارب الجامعات والدراسات السابقة التي قام بها العلماء والباحثين بهذا المجال من اجل دفع عجلة تطوير المناهج والتعليم العالي قد اسهمت فعلا في تطوير العملية التسليمة.

وبناء علي الاستطلاع الذي قام به الباحثة لأعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية جامعة وادي النيل جامعة شندي والذي كان عددهم (60) ومنهم رؤساء اقسام وعمداء اداريين حيث انهم اجمعه علي بعض العبارات جودة في الاستبيان التي تختص بي تطوير المناهج وبذلك تم بناء تطوير الانموذج المقترح لتطوير مناهج كليات التربية وفق العملية التعليمية بصورة عامة. وهذا النموذج يستهدف بصورة عامة اعضاء هيئة التدريس واساليبهم التدريسية، والتقنيات العلمية والتكنولوجيا التي يقومون بي استخدامها وكيفية تقديم المحتوي وتنظيمه وتجميعه أي يستهدفوالتقويم(مدخلات والعمليات والمخرجات) بكليات التربية والتركيز علي جودة المناهج وان ادوات التقويم تسعي لتحقيق اهداف كليات التربية وهو يتشكل من ستة عناصر اساسية وهي:

1- تغيير ثقافة الكلية (Organization culture).
2- التحول الي نمط القيادة التشاركية(Participation leadership).
3- تشكيل مجلس الجودة في الكلية(Quality council).
4- التقييم الذاتي للكلية(Self Addeddment).
5- اعتماد اسلوب القياس المقارن(Bench marking).
6- التغذية الراجعة(Feed back).

وفيما يأتي توضيح لعناصر الانموذج المقترح لتطوير المناهج بكليات التربية جامعة وادي النيل جامعة شندي.

تغيير ثقافة الكلية(Organization culture):

أن نشر ثقافة الجودة الشاملة في كلية التربية لتغيير السلوك والقيم السائدة، تعد مدخلاً أساسياً لتحسين جودة المناهج وجودة العملية التعليمية، وتحقيقاً للأهداف التربوية المنشودة بأقل جهد ووقت وتكلفة، إذا أن نشر ثقافة الجودة الشاملة تعد امتدا للثقافة المجتمعية السائدة، وبالتالي فان سلوك الفرد الوظيفي هو ناتج السلوك المجتمعي، والقيم التي يعتقها، وهي المكونات الاساسية لثقافة المجتمع.

ولكل مؤسسة تعليمية ثقافتها الخاصة التي تؤخذ منها اهداف المناهج لان اهداف المناهج تؤخذ من المجتمع وحاجته ومتطلباته وثقافته وقيمة وعاداته وتقاليده.

ان الثقافة عبارة عن مجموعة من القيم والسلوكيات والقواعد التي تميز المؤسسة التعليمية من غيرها من المؤسسات (Atkindon1990)وان هذه الثقافة تستند الي مجموعه من المبادئ اهمها:

رسالة الكلية وهدفها هي غاية ومسعي المجتمع، فالكلية هي مستقبل كل من يعمل فيها ونجاحها يعني نجاح الجميع.

1. الكمال والتميز في الانجاز يعد هدفا استراتيجيا وهو من مسؤولية المجتمع.
2. تنمية الولاء والانتماء للمهنة وقيم الاخلاص والامانة والصدق والنزاهة في العمل لدي اعضاء هيئة التدريس.
3. تنمية روح المعاملة الانسانية، والاحترام بين اعضاء هيئة التدريس والسالمين بي الكلية وبين الادارة وبين الطلاب.
4. تبني اسلوب حل المشكلات والعمل بروح الفريق.
5. تنمية الرقابة الذاتية والاحساس والمسؤولية لدي اعضاء هيئة التدريس من حيث (طرق التدريس الذي يستخدمونها والمادة العلمية المقدمة واسلوب التقويم الذين يستخدموا).
6. النظر علي كل الموجودين بكلية من اعضاء هيئة تدريس عاملين موظفين اداريين طلاب لديهم القدرة علي الابداع والابتكار.
7. استخدام التقنيات الحديثة والتكنولوجيا في التعليم والتدريس والتقويم.

وبذلك يمكن تغيير ثقافة الكلية من خلال تحديد مفهوم ثقافة الجودة وعناصرها ومكوناتها، وبناء خطه متكاملة لا قناع الجميع في كلية التربية بي اهمية تبني مفهوم الجودة الشاملة.(Atkinson1990)

التحول الي نمط القيادة التشاركية(Participations leadership):

نعني بنمط القيادة المشتركة اعطاء الثقة لكل اعضاء هيئة التدريس انهم قادرون علي اتخاذ القرار وحل المشكلات وان يكون هنالك تعاون مستمر بين السلطات العليا بحيث وانها تفوض السلطة الي المرؤوسين وتعطيهم الفرصة لتعويض عن نفسهم وستخدم ذلك في كليات

التربية ان كل عضوا هيئة تدريس يدلي بداية في المناهج والاهداف والمحتوة ويوضح اسلوب التدريس والتقويم الافضل من وجه نظرة.

وعلي أي اساس قام بي اختيار اهداف ومفردات مقررة وان يتم ذلك بالتنسيق بين اعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام وعمداء الكلية.

وهكذا يكون كل الموجودين بي كلية التربية ادلوا بي آرائهم حول المناهج المقدمة واضافة ما يمكن اضافته وحذف ما يمكن حذفة من اجل تحسين العملية التعليمية (paves & west، 1997).

تشكيل مجلس الجودة في كلية التربية:

لعل من الجدير بي الذكر قبل تطبيق معايير الجودة الشاملة بمناهج كليات التربية الاشارة الي ضرورة تشكيل مجلس الجودة في الكلية ويكون الريس هو عميد الكلية ويكون هنالك تخصص مختص في مجال الجودة الشاملة ويتكون المجلس من ثلاثة فرق هي:

فرق التخطيط والتطوير (planning and Development team):

التخطيط لتنفيذ المناهج وفقا لخطة سنوية والتخطيط لاستخدام افضل طرق التدريس والتقويم. وضع خطة لتوفير الموارد المالية والبشرية اللازمة، والاجهزة والتقنيات والوسائل العلمية اللازمة (لتنفيذ المناهج بصورة سرية).

فريق المتابعة والتقويم (Monitory and Evaluation Team):

لمتابعة الخطة الموضوعية لتطوير المناهج من حيث الاهداف المحتوي وطرائق التدريس والتقويم، وتقويم الخطة وتعديل الانحرافات ان تواجدت الخطة.

فريق التوثيق والتدقيق (Documentation and checking Team):

ينحصر عملة ويجمع البيانات حول مدي تحقيق الاهداف انواع المواد العلمية المقدمة مدي نجاح طرق التدريس الحديثة والمعاينات استخدامها بكليات التربية والتغذية الراجعة لتقويم الطلبةومهام عميد الكلية كرئيس لمجلس الجودة ومهام المختص في الجودة الشاملة تمكن في تناولهم علي:

1. المشاركة في وضع خطة استراتيجية لتطوير المناهج.
2. تنظيم اجتماعات مجلس ادارة الجودة الشاملة في لكلية التربية.

3. تنسيق اعمال التوثيقوحفظ الادلة الثبوتية الخاصة بمنظومة الجودة الشاملة.
4. اعداد تقارير دولية حول فاعلية تطوير المناهج وفق معايير الجودة الشاملة.
5. تصميم ادوات لقياس مدي رضاء الطلاب واعضاء هيئة التدريس حول المناهج المقدمة بكاية التربية.
6. المشاركة في مراجعة وتقويم وتطوير دورة العمل بكلية التربية.
7. الاشراف علي تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتنفيذ المناهج وفق الخطة الموضوعة.
8. المشاركة في جميع الفعاليات التي تخص الجودة الشاملة.
9. قيادة برامج التدريب التي تختص بي الجودة الشاملة ومعاييرها ومفاهيمها. (1999،Vann)

التقييم الذاتي للكلية:

الكلية كمؤسسة تعليمية او نظام تربوي بذاته يخضع لعوامل ضبط وتحكم متعددة. وتتباين درجة هذا الضبط والتحكم بتباينات الفلسفات، والتوجهات والسياسات التربوية في الدول المختلفة حيث تتراوح هذه الدرجة بين الضبط والتحكم الخارجي، للضبط والتحكم الذاتي والداخلي، وهذا النظام الذي يعد نظاما انسانيا اجتماعيا، ينقسم بدورة الي مكونات وظيفية كالاتي:

1- نظام فرعي يتعلق بتحديد الاهداف، وتوصيفها وكيفية تحقيقها، (يشارك فيه اعضاء هيئة التدريس والعمداء ورؤساء الاقسام).
2- نظام فرعي يتعلق بالضبط والتحكم: من اجل مراقبة الاداء ودرجة تحقيق الاهداف المرجوة.
3- نظام فرعي يتعلق بتقديم الخدمات التعليمية. الاهتمام بالتدريس المقدم من عضو هيئة التدريس إلي الطالب (الاهداف التعليمية- المحتوي- الطرق التدريسية المختلفة- التقويم) ومدي تعلم الطالب وذلك يعرف من خلال التغذية الراجعة.
4- نظام فرعي يتعلق بالإمكانات البشرية والتسهيلات المادية. يجب توفير الكوادر البشرية والتمويل والاجهزة من اجل تحقيق الاهداف.(عودة، 1993م، ص 82)

أن التقييم الذاتي لكلية التربية يجب ان يهتم بي الاهداف ومدي تحقيقها ومدي توفير الاجهزة والعوامل البشرية والامكانية المادية في تطوير المناهج والمواد المستخدمة والدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وهذا يتم من خلال المحاور الاتية:

1- المحور الاول: المستفيد هو الطالب نوعية المتعلم صحياً، وعقلياً، وتحصيلها، وثقافياً، ومادياً، ومدب كثافة الطلبة داخل القاعات في كلية التربية، داعميه المتعلم للتعليم، نسبة الرسوب والتسرب مستوي المتخرج بمقارنة مع خريجين كليات التربية جامعات اخري.

2- المحور الثاني: ادارة الجامعة والكلية: مدي التزامها بتطبيق معايير الجودة في مناهج كليات التربية. ومدي توفر العلاقات الإنسانية المعنوية في المؤسسة. ومدي القدرة علي توفير مناخ تروي وتعليمي تعاوني.

3- المحور الثالث: (الهيئة التعليمية) مدي تناسب اعداد اعضاء هيئة التدريس مع وجود اعداد كبيرة من الطلبة وجود تخصصات مختلفة وكفاية اعضاء هيئة التدريس العلمية والعملية والمامهم بي الاهداف التربوية وخضوعهم لتدريب في طرق التدريس اعضاء هيئة التدريس فمنهم خرجي عمليات (آداب ، علوم).

4- المحور الرابع: (المبني التعليمي): ويقصد به مدي مرونة الابنية لاستيعاب اكبر عدد من الطلاب وتحقيق اهداف التعليم والتصميم الهندسي السليم الذي يراعي شروط الصحة والسلامة للطلاب ولأعضاء هيئة التدريس ومدي توفير الانترنت وقواعد البيانات في الأبنية ووسائل التعليم المختلفة ومصادر التعليم المناسبة وكل هذا يؤثر في تحقيق الاهداف وتنفيذ المناهج بصورة سليمة.

5- المحور الخامس: المناهج التعليمية: مدي ملائمة المناهج لمتطلبات سوق العمل، والبيئة المحلية، واستيعاب متطلبات العصر والتنمية، وتنمية طرق التفكير، العلمي والناقد، ومدي قدرتها علي تبسيط قيم العلم وترسيخها، ومساعدة الطلاب في حل مشكلاتهم الحياتية، وتنمية روح العلاء والانتماء للوحدات.

وهنالك شروط لتقييم مناهج كلية التربية وهي تحمل مسؤولية، مستشارين، التركيز للكلية كنظام متكامل.

الاعتماد علي البيانات الموضوعية والشاملة، والمرونة (علام 2003).

اعتماد نظام القياس المقارن(Bench marking):

القياس المقارن في الكليات وهو عملية تبدا اولا بالاعتراف بان الكلية ما افضل من كلية اخري. ومن ثم يكون التساؤل هو. كيف يمكن التعلم منها؟ وكيف يتم التفوق عليها؟.

وعلي ذلك فان القياس المقارن هو:

عملية قياس مستمرة ومقارنة بين كلية ما وكلية اخري رائدة (في مجال النشاط نفسة، والظروف، والامكانيات نفسها، وذلك للحصول لمعلومات تساعد الكلية في تحسين أداها وتطوير مناهجها) وتهدف عملية المقارنة للتحسين وليس فقد علي التقييم وأن كان التقويم ضرورة لا حداث التطوير.(مخيمر وآخرون،2000م، ص 86)

القياس يكون مرئياً داخل الكلية ذاتها بين اقسامها المختلفة وبعدها يكون مع الكليات المنافسة في نفس المجال ويتم المقارنة في كليات التربية بين (الأهداف – والمحتوي المقدم للطلبة والمفردات والمحتويات للمقرر والمادة العلمية المقدمة، وطرق التدريس المستخدمة من قبل اعضاء هيئة التدريس والوسائل وتكنولوجيا التعليم المستخدمة، وانواع التقويم وأدواته وتدريس اعضاء هيئة التدريس وعدد الطلبة والابنية التي تقدم فيها العملية التعليمية. والامكانيات المادية المتوفرة لتطوير المناهج وتنفيذ المناهج من حيث الحداثة والمعتقد.

التغذية الراجعة (Feed Back):

هي معلومات تحصل عليها الكلية من خلال استطلاع اراء الطلاب واعصاء هيئة التدريس لمعرفة مدي تحقيق توقعاتهم ومطالبهم. كما ان الكلية تحصل علي التعدية الراجعة من خلال التقييم الذاتي الداخلي والخارجي. فالتعدية الراجعة تحقيق التحسين المستمر للكليات وللمناهج. لان التعدية الراجعة هي عملية شخصية علاجية تشخيصية اتنها تكشف عن تقاول الضعف علاجية لأنها تعمل علي حل المشاكل.

المبحث الرابع: الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات والحوث في السودان والعالم العربي وفي خارجة، اخترت منها ما يتلاءم مع هذه الدراسة قد تم ترتيب الدراسات السابقة حسب التسلسل التاريخي، وقسمت الي دراسات سودانية وعربية واجنبية، ويمكن عرضها فيما يلي:

(أ) الدراسات السودانية:

1. دراسة موسي (2006)، وهدفت الي التعرف علي نظم ادارة الجودة وبيان كفاءة الاداء الانتاجي بتلك الشركات. واستخدم الباحث المنهج الوصفي واسلوب السح الاحصائي الشامل، وكانت الاستجابة 93%. وتم فحص المصداقية والثبات لأداء الدراسة بمقياس (الفا كرو نباخ) وكانت نسبته 94% حيث تمت المعالجة الاحصائية بالحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وكانت لبرز النتائج: التزام تلك الشركات بعملية التحسين المستمر لمنتجات وذلك بأنشاء ادارة متخصصة مهمتها الاساسية والتطوير.

2. دراسة محمد (2007)، وهدفت للتعرف علي مدي تطبيق ادارة الجودة الشاملة علي اداء المنظمات في قطاع الاعمال بالسودان وذلك بدراسة حالة شركة البنيان، واستخدم الباحث اسلوب البحث الاحصائي الشامل، وكانت اهم نتائج الدراسة ان هناك علاقة طردية بين الجودة الشاملة وتطبيق الوظائف الادارية والتنفيذية.

3. دراسة عبد الله(2010): وهدفت للتعرف علي واقع اداء عضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في وظيفتي التدريس والبحث العلمي في ضوء الاتجاهات الحديثة للجودة، واستخدم الباحث عينة عشوائية بلغت (280) من الطلاب و(54) من اعضاء هيئة التدريس، وكانت اهم نتائج الدراسة ان عضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم.

تمتع بسمات شخصية وخصائص اكاديمية ومهنية جيدة، وضعف البيئة التدريسية والبحثية بجامعة الخرطوم بالمعينات التدريسية اللازمة.

4. دراسة عبد الوهاب(2010م)، هدفت الدراسة لمعرفة وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الخرطوم، عن دور التدريب في التنمية المهنية في تدريب اساتذة كليات التربية في السودان في ضوء معايير الجودة لأدوار ويمنح ، واتبع الباحث المنهج الوصفي وكانت اداة الدراسة الإسبانية وكانت العينة (70) من اعضاء هيئة التدريس بالكلية (من

محاضرة وفوق) وكانت ابرز النتائج ان التدريب وتحديد الاحتياجات التدريبية بمنهجية علمية امرا مهما للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في السودان، وكانت ابرز توصيات الدراسة: الاهتمام بالجودة ونشر ثقافتها وتصميم معاييرها بكليات التربية في السودان، وكانت ابرز توصيات الدراسة: الاهتمام بالجودة الشاملة ونر ثقافتها وتصميم معاييرها بكليات التربية في السودان ويمكن الاستفادة من مبادئ " ادوارد ديمنج Edwards Deming" للجودة في التدريب لأعضاء هيئة التدريس في التنمية المهنية بعد تنقيتها لمواد منها للمجتمع السوداني.

5. دراسة حسنين(2011)، وهدفت للتعرف غلي اتجاهات الدارسين عن بعد نحو ضرورة توظيف تكنولوجيا التعليم في كليات التربية بالجامعات السودانية التي تبينت نظم التعليم عن بعد ، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت اداة الدراسية الاستبانة وكانت العينة من (218) دراسا، ومن ابرز نتائج الدراسة وجود اتجاهات ايجابية للدارسين نحو استخدام تكنولوجيا في التعليم عن بعد بكليات التربية السودانية، تعود لاختلاف الجامعة لصالح الدارسين عن بعد بجامعة السودان المفتوحة، وختمت الدراسة بعدة توصيات ابرزها انشاء مركز لتكنولوجيا التعليم لتوظيفها في برامج التعليم عن بعد يشمل اقسام عديدة، وضرورة دعم المكتبات الرقمية.

(ب) الدراسات العربية:

1. دراسة شيبان (2008)، وهدفت لمعرفة امكانية تطبيق ادارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، والمنهج شبة التجريبي ، وتكون مجتمع الدراسة من كنية عشوائية طبقية من هيئة التدريس والفنين والطلبة بالكليات التقنية في محافظات جدة، الطائف، والباحة، وكانت من اهم النتائج للدراسة ان الكليات التقنية في حاجة الي تطبيق ادارة الجودة الشاملة.

2. دراسة حسونة(2008)، هدفت للتعرف علي مدي تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية وذلك بدراسة حالة جامعة بو لينكينك بدولة فلسطين، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون بمجتمع الدراسة من جميع مديري الوحدات الادارية، وعمدا الكليات، ورؤساء الدوائر الاكاديمية، واعضاء هيئة التدريس والطلبة في مختلف الكليات في

الجامعات، إضافة إلي مديري شؤون الموظفين واصحاب العمل في المؤسسات العامة والخاصة المحيطة بالجامعة، وكانت من اهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة بو لتكنيك فلسطين متوسطة.

3. دراسة الفول(2007)، هدفت الدراسة لمعرفة اراء الطلاب عن مستوي الجودة في التعليم في المركز، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت اهم النتائج ضعف الوسائط المساعدة للتعليم المفتوح ومن هنا اوصت الدراسة بالتحضير لتطبيق نظام جودة عالمي علي مراكز التعليم المفتوح في سوريا.

4. دراسة الموسى(2003)، هدفت لتطوير اداة القياس لي ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي البحريني، واستخدم فها الباحث المنهج الوصفي، وقام بتصميم المقياس وتطبيقه علي (60) عضوا من اعضاء هيئة التدريس بجامعه البحرين الذين يمثلون (10%) من مجتمع الدراسة وكانت من اهم نتائج الدراسة ضعف تهيئة المناخ لعضو هيئة التدريس بالبحرين لأداء مهامه، واوصت الدراسة بضرورة تطبيق مقياس في مؤسسات التعليم العالي بالبحريين لتجويد ادائها والذي سيساعد في اتخاذ القرارات المهمة في تطوير الاداء.

(ج) الدراسات الاجنبية:

1. دراسة انتم يبكيا (NToM BEKAYA)(2010م)، بعنوان الدراسة (تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المشروعات الصغيرة والمتوسطة، وهدفت الدراسة لكشف التحديات التي تواجه صناعة الملابس واسباب عدم نجاح تطبيق نظم ادارة الجودة الشاملة في المشروعات الصغيرة والمتوسطة في جنوب افريقيا. واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وكانت اهم النتائج ان هنالك مشاركة ضعيفة من الموظفين في عملية صنع القرار.

2. دراسة سارو جاو سوجاها(Sroja 8 Sujatla): بعنوان تطبيق إدارة الجودة في المكتبات وخدمات المعلومات في جامعات الهند المفتوحة، وهدفت الدراسة للكشف عن مدي تطبيق المكتبات لا دإرة الجودة الشاملة ، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت من ابرز نتائج الدراسة ضعف استخدام الجودة الشاملة في المكتبات والخدمات المعلومات

والمكتبات الالكترونية بجامعة الهند المفتوحة وكانت اهم التوصيات ضرورة أن يصبح ضمان الجودة في المكتبة ونظم المعلومات جزء من إدارة الجودة الشاملة في الجامعات.

دراسات سابقة اهتمت بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

1. دراسة (علاوي واخرون 2009)، بعنوان ضمان الجودة والتحسين المستمر: دراسة حالة علي جامعة البحرين، هدفت الدراسة الي تحسين نوعية التعليم العالي من خلال تنويع مصادر الدخل وحل المشاكل الوطنية الكبرى، كما هدفت أي تنظيم معاهد التعليم العالي في البحرين واستخدمت هذه الممارسات مقياسا لتطوير المعايير، وقد اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي لوضع المؤشرات، والمنهج المقارن لقياس مستوي الممارسات بين الجامعات.

كانت نتائج الدراسة:

- عدم تنويع مصادر الدخل وضعف استقرار المواد المالية لمؤسسات التعليم العالي يؤثر بشكل مباشر علي نوعية التعليم العالي وتطويره.
- ان المزاوجة بين المعايير الدولية لضمان الجودة مع الممارسات الجديدة يسهم في تحسين الاداء والارتقاء بسمعة المؤسسة.

2. دراسة (غانم،2008)، بعنوان " مدي تطبيق أدارة الجودة وأثرها علي أداء كليات العلوم الادارية والاقتصادية في الجامعات الفلسطينية".

هدفت الدراسة الي تعرف مدي تطبيق نظام الجودة الشاملة وأثرها في اداء كليات العلوم الادارية، والاقتصادية، بالجامعات الفلسطينية، من خلال محاور تحسين الأداء، رضا المستفيدين، الاداء الداخلي، وخدمة المجتمع الحلي، وقد استخدم الباحث تامنهج الوصفي التحليلي في تحقيق اهداف الدراسة من خلال استبانة وزعت علي عينة ممثلة من عشر جامعات.

- ان تطبيق نظام ادارة الجودة يعمل علي تحسين الاداء وتطويره.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية تشير الي تفوق بعض الجامعات من حيث الميزة التنافسية، وتطور اداء العاملين، وفهمهم لواجبات تهم وطرق اداء العمل، لصالح جامعات بيت لحم وبيزيت والجامعات الاسلامية والجامعة الامريكية.

3. دراسة (ابو عامر، 2008)، بعنوان واقع الجودة في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويره".

هدفت الدراسة تعرف واقع الجودة الادارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الاداريين، وقد تناولت الباحثة في الدراسة مجالات الجودة الادارية وهي، (القيادة، التخطيط الاستراتيجي، ثقافة الجودة، إدارة الموارد البشرية، نظم المعلومات الادارية، الرقابة وتوكيد الجودة، رضا المستفيدين، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وكونت استبانة تشمل محلول الدراسة حيث بلغت عين الدراسة (280) موظفا في جامعات قطاع غزة.

وقد خلصت الدراسة الي مجموعة من النتائج أهمها:

– توافر الجودة الادارية في الجامعات الفلسطينية بدرجة كبيرة توازن نسبي بلغ (69,8%).

– توافر مجالات نظم المعلومات الادارية والقيادة والتخطيط الاستراتيجي وثقافة الجودة بدرجة كبيرة.

– توافر مجالات الرقابة وادارة الموارد البشرية ورضا المستفيدين بدرجة متوسطة.

– وجود فروق ذات دلالة احصائية في نسبة توافر الجودة الادارية تعزي لمتغير الجامعة لصالح جامعة القدس المفتوحة والجامعة الاسلامية.

4. دراسة (مدوخ،2008)، بعنوان: معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية لمحافظة غزة وسبل التغلب عليها.

هدفت الدراسة الي تعرف معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة غزة المتعلقة ب (الهيئة الادارية والهيئة التدريسية، والمنشأة الجامعية، البحث العلمي، وخدمة المجتمع)، قد استخدم الباحث شمل مجتمع الدراسة جميع العمداء ورؤساء الاقسام البالغ عددهم (100) عضواً.

واهم نتائج الدراسة هي:

1–وجود معوقات ادارية حيث المركزية العالية في اتخاذ القرار. اكثر المعوقات التي توجد في تطبيق الجودة الشاملة اتوجدات جامعة الازهر الأقصى والجامعة الاسلامية.

5. دراسة (chon،2008)، بعنوان: " ضمان الجودة في التعليم من منظور دولي " ماليزيا. ‘‘perspective Quality Ad durance In Education From an internal’’.

هدفت الدراسة الي تعرف مستوي الفهم لضمان الجودة بين الجامعات الاسترالية ومؤسسات دولة (جامعة ماليزيا كمالة) لتسليط الضوء علي القوة المحركة لضمان الجودة وتنفيذ السياسات العامة داخل المؤسسات، وقد استخدمت الدراسة للمنهج الوصفي التحليلي وركزت علي المقابلة كالعادة لجمع الزيادات من الجامعات الاسترالية وجامعة خاصة بماليزيا".

كانت اهم نتائج الدراسة:

– وجود فجوة في الممارسات الحالية لضمان الجودة في جامعة ماليزيا.

– ان مستوي الادارة العليا في كل الجانبين يرمي ان الجامعة تتحمل المسؤولية الاملة عن ضمان الجودة.

6. دراسة (ابو سليمة 2005)، بعنوان: تطوير الاداء الاداري في كليات التربية في ضوء ادارة الجودة الشاملة " مصر.

هدفت الدراسة إلي تعرف فلسفة الاداء الاداري وواقع منظموه في كليات التربية، وتعرف مدي توفير متطلبات تطوير الاداء الاداري بكليات التربية بجامعة قناة السويس في ضوء ادارة الجودة الشاملة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي معتمدة علي اسلوب تحليل النظم لتحليل عناصر المنظومة الادارية، وطورت الباحثة استبانة لجمع المعلومات والبيانات ثم تطبيقها علي عينة مكونة من (100) عضو من اعضاء هيئة التدريس ومناصبهم بالكليات.

وقد خلصت الدراسة الي مجموعه من النتائج اهمها:

– توافر الدعم من العمداء لنظام إدارة الجودة الشاملة وتأكيدهم علي اهمية التغيير لتحسين جودة الاداء بدرجة كبيرة.

– وجود ضعف في الاهتمام من إدارة الكليات في عملية التحفيز للمدرسين.

– وجود ضعف في منظومة تقييم الاداء وفق معايير محددة ومعلومة لدي اعضاء هيئة التدريس.

7. دراسة(كنعان،2005)، بعنوان: " اتفاق تطوير كليات التربية وفق مؤشرات الجودة وتطبيقه في ميدان التعليم العالي" سورية.

هدفت الدراسة الي الوقوف عند مفهوم الجودة ومساميتها تطبيقها في الميدان التربوي، وتحديد اهم معايير ومؤشرات الجودة في التعليم الجامعي، ورصد معوقات تطبيق الجودة في التعليم الجامعي، كما هدفت الدراسة الي حصر اهم الاجراءات المطلوب انجازها للوصول بكليات التربية الي الجودة الشاملة، وقد حدد الباحث مؤشرات الجودة في التعليم في ست محاور شملت كلا من (الطلبة ، اعضاء هيئة التدريس، المنهج الدراسي، الادارة الجامعية، الامكانية المادية، وعلاقة الجامعة بالمجتمع،)

وقد خلصت الدراسة الي ضرورة وضع نظام فعال لتقييم الاداء الجامعي في ضوء المحاور والمؤشرات التي حددها الباحث.

8. دراسة (Brenan& Shah2005)، بعنوان: تجارب دول في تقييم الجودة والتغيير المؤسس" أروبا. (Experiences of in countries in a assassin g quality and instructional change).

هدفة الورقة الي تغرف تأثير انظمة ادارة الجودة المؤسساتية في مؤسسات التعليم العالي علي أداء 14 جامعة اوروبية، وتقديم نموذج عن العلاقة بين ادارة الجودة والتغيير المؤسسي في مجال التعليم العالي، وقد استخدمت الباحثان المنهج الوصفي التحليلي و الدراسة المسحية باستخدام الاستبانة والملاحظة كأداتين لتحقيق هدف الدراسة، وقد خلصت الدراسة إلي ضرورة إنشاء نظم لإدارة الجودة والتقييم، سواء كانت محلية أو دولية تعتمد علي إدارة وقيم المؤسسة، وإعطاء القيم المجتمعية وزناً أكبر في إحداث التغيير المنسجم مع الجودة.

9. دراسة (Oates)(1997)، بعنوان: " كيف نحسن الجودة في مؤسساتنا باستخدام ادارة الجودة الشاملة؟" بريطانيا.

How do we improve quality in our institution by using the Total Quality Management?

هدفت الدراسة تحديد بعض الشروط التي ينبغي مراعاتها في الكليات والجامعات لتطبيق الجودة الشاملة، ومن هذه الشروط: رضا الطالب، صياغة الاهداف التي تسعي اليها الجامعة في ضوء فلسفة

الجودة، وضع معايير التقويم الذاتي، ومراجعة الموارد والتكاليف تدريب العاملين والتحسين المستمر، التقويم والتغذية الراجعة ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصي التحليلي لتحقيق هدف البحث.

وقد خلصت الدراسة الي مجموعة من النتائج اهمها:

– ان توافر هذه المؤشرات يمكن من التحسين في الاداء الكلي لمؤسسات التعليم العالي ويحقق السمع والميزة التنافسية لها.

10. دراسة: (1997Olio & Aspin wall) : بعنوان" ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: نظرة عامه" بريطانيا.

Total Quality Management in Higher.(Education: An Over View)

هدفت الدراسة إلي تعرف اهتمامات المختصين والممارسين للجودة الشاملة في التعليم العالي في المؤسسات الأكاديمية، حيث تم جمع (124) اسما وعنوانا من الادبيات المنشورة ذات علاقة بالجودة في التعليم العالي في دول عده وقد استخدم الباحث منهج تحليل المضمون في تعرف واتجاهات المهتمين.

– وقد خلصت الدراسة الي:

(51%) من المستجدين يرون ان اكثر المبادئ اشكالية في تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة هو اتجاه الزبائن (الطلاب– الموظفين).

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الباحثة مع الدراسات السابقة سواء كانت رسائل دكتوراه أو ماجستير أو أوراق علمية من حيث استخدام المنهج الوصفي التحليلي وهذا إن دل يدل على أن الباحثة اختارت المنهج الافضل لاستخدام النتائج والوقائع للدراسة واتفقت ايضاُ الباحثة مع الدراسات السابقة في استخدام ادارة الدراسة وكانت الاستبانة والملاحظة وهذا يدل على أن الباحثة استخدمت الاداة المثلي لجمع المعلومات حول موضوع جودة المناهج واختلفت الباحثة مع الدراسات السابقة من حيث الحدود الموضوعية والحدود الزمنية والحدود المكانية حيث أن الحدود الموضوعية كانت الجودة الشاملة على مناهج كلية التربية بينما اهتمت الدراسات السابقة بالجودة الشاملة للمؤسسة ولأعضاء هيئة التدريس أما الحدود الزمنية الباحثة درسه من 2016 –2019 أي أن دراسة الباحثة تحتوي على الدراسة اكثر من غيرها من الدراسات السابقة التي كانت في الازمنة البعيدة . واختلفت ايضاً في

الحدود المكانية لأن دراسة الباحثة كانت في ولاية نهر النيل جامعة وادي النيل، جامعة شندي، كليتي التربية، أما الدراسات السابقة كانت في دول عربية مختلفة وجامعات سودانية أخري.

اتفقت الباحثة مع الدراسات السابقة من حيث النتائج أن كليات التربية تحتاج لتطوير مستمر والي تطبيق معايير الجودة الشاملة ولنشر ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

كانت أهداف الدلراسات السابقة إبراز مفهوم وفلسفة إدارة الجودة الشاملة والتعرف على كيفية تطبيق معايير الجودة الشاملة على مؤسساتهم والتعرف على دور الجودة الشاملة في ترقية أداء العاملين في المؤسسات واتفقت الباحثة مع الدراسات السابقة في الأهداف.

وكانت نتائج الدراسات السابقة:

1/ إذا طبقت معايير الجودة الشاملة على المؤسسات تنهض المؤسسة.

2/ استخدام معايير الجودة الشاملة يطور من أداء العاملين.

3/ استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في المؤسسات يعمل على اخراج نتائج أفضل للمؤسسة.

واتفقت الباحثة مع الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية

الدراسة الميدانية

أولاً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كلية التربية جامعه شندي وكلية التربية جامعه وادي النيل البالغ عددهم 103 عضو هيئة تدريس من جميع تخصصات كلية التربية وهي تخصص اللغة العربية وتخصص اللغة الانجليزية وتخصص الدراسات الاسلامية وتخصص العلوم بجميع جوانبه(فيزياء – كيماء – احياء) وتخصص الرياضيات وتخصص المناشط التربوية وتخصص العلوم التربوية وتخصص التاريخ وتخصص الجغرافية وتتراوح وظائف اعضاء هيئة التدريس من مساعدي تدريس محاضر،أستاذ، مساعد،أستاذ، مشارك، او منهم من يشغلون المناصب الادارية مثل عمداء الكلية، ورؤساء الاقسام. واعضاء هيئة التدريس في جامعه شندي عددهم 54 وفي جامعه وادي النيل 49 لكلية التربية عينة الدراسة والجدول التالي يوضح توزيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين.

ثانياً: عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية لأنها استهدفت جميع أعضاء هيئة التدريس اعمار مختلفة وتخصصات مختلفة وخبرات وترتيب وظيفي مختلف لا اعضاء هيئة التدريس وقصدية لأنها قصدت اعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية جامعة شندي وجامعة وادي النيل.

وكان عدد المستهدفين 60 عضو هيئة تدريس من أصل 103 وذلك بسبب عدم وجود بعض أعضاء هيئة التدريس بسبب إعادة داخل الوحدات ومنهم من أخذ إجازة من أجل العمل خارج الوطن ومنهم من أصبح في المعاش ومنهم من توفي في خلال العام (2016–2019).

جدول يوضح توزيع التخصصات بكلية التربية وجامعه شندي:

التخصص	حجم العينة
لغة عربية	6
لغة انجليزية	3
العلوم التربوية	14
قسم العلوم	11
قسم النشاط التربوي	6
الرياضيات	3
الدراسات الاسلامية	3
جغرافيا	2
تاريخ	4

إعداد الباحثة

كلية التربية جامعة وادي النيل:

التخصص	حجم العينة
لغة عربية	5
دراسات اسلامية	4
جغرافية	4
لغة انجليزية	6
علوم تربوية	6
الفيزياء	8
الكيمياء	8
الاحياء	8

إعداد الباحثة

ثالثاً: منهج الدراسة:

يقصد بالمنهج تلك الطرق والأساليب التي تستعين بها فروع العلم المختلفة في عملية جمع البيانات واكتساب المعرفة من الميدان. (أبو القاسم صالح 2001م: ص 75)

في هذه الدراسة تستعين الباحثة بالمنهج الوصفي التحليلي وهي دراسة تقوم علي أساس الوصف المنظم للحقائق والخصائص المتعلقة بي معايير الجودة الشاملة في المناهج بشكل عملي دقيق، وهو المنهج الانسب لهذه الدراسة.

رابعاً: أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة اداة الاستبانة في جمع البيانات الاولية من عينة الدراسة.

حيث قامت الدراسة بتقييم استمارة مكونة من عدد (52) عبارة تجيب علي اختبار الفرضيات الخمس وأيضاً استخدمت الملاحظة.

خامساً: قياس الصدق الظاهري:

ولقياس الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الدراسة بعرضها علي محكمين من الاساتذة المتخصصين. حيث انهم ابدو الملاحظات حول عبارات الاستبانة اخذت بها

الدراسة ومن ثم تم عرض الاستبانة علي المشرف الذي ابدي بدورة بعض الملحوظات اخذت بها الدراسة، ومن ثم تم اعداد الاستبانة في صورتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة:

لمعرفة مدى ثبات الدراسة فقد قامت الباحثة بتوزيع عينة إختيارية بلغ حجمها(10) أعضاء هيئة تدريس من التخصصات المختلفة بالكليتين التربية جامعة وادي النيل وجامعة شندي من هذه الاستبانة وقد تم حساب (CRONbachl) كرونياخ، لكل عبارات الاستبانة وقد بلغ متوسط هذا المعامل أكثر من 8.69% لمعظم العبارات وهي نسبة عالية تدل على مدى ثبات أداة الاستبانة علماً بأن النسبة المقبولة في مثل هذه الدراسات حوالي 5.5%.

الفصل الرابع

تحليل ومناقشة البيانات

الفصل الرابع

تحليل ومناقشة البيانات

أولاً: تحليل البيانات الأساسية لأفراد العينة:

1. النوع:

جدول رقم (3-1)

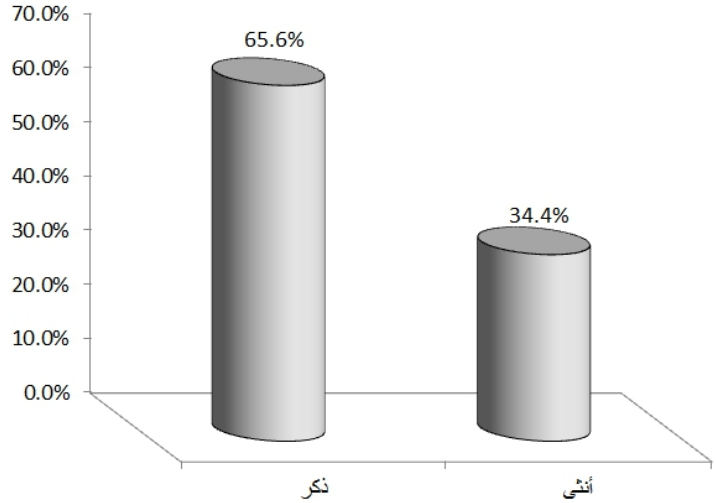
التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة %
ذكر	40	65.6
أنثى	21	34.4
المجموع	61	100.0

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

شكل رقم (3-1)

التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع



المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

يتضح من الجدول والشكل البياني رقم (3-1) أن نسبة الذكور بلغت (65.6%) والإناث بلغت (34.4%)، وهذا يدل على أن معظم عينة الدراسة من الذكور.

2. العمر

جدول رقم (3-2)

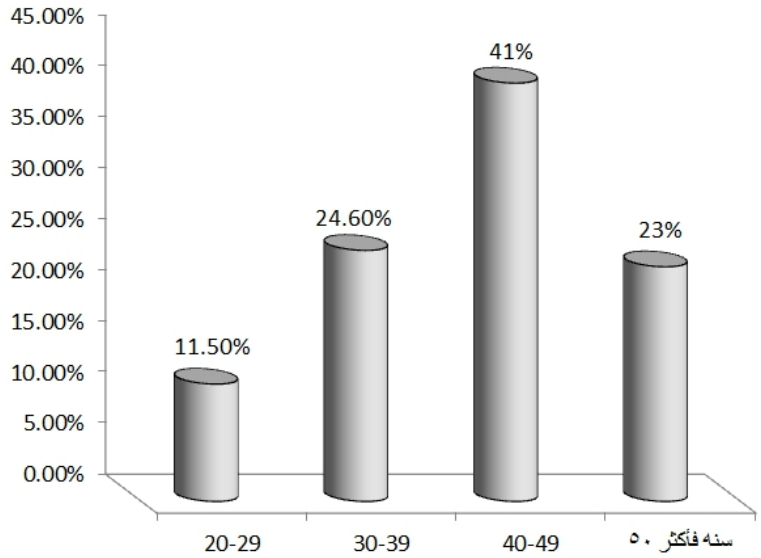
التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير العمر

العمر	التكرار	النسبة %
20-29	7	11.5
30-39	15	24.6
40-49	25	41.0
50سنه فأكثر	14	23.0
المجموع	61	100.0

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

جدول رقم (3-2)

التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير العمر



المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

يتضح من الجدول والشكل البياني رقم (3-2) أن الفئة العمرية (40-49) بلغت نسبتها (41%)، الفئة العمرية (30-39) بلغت نسبتها (24.6%)، الفئة العمرية (50 سنة فأكثر) بلغت نسبتها (23%)، وأخيراً الفئة العمرية (20-29) بلغت نسبتها (11.5%).

3. المؤهل العلمي:

جدول رقم (3-3)

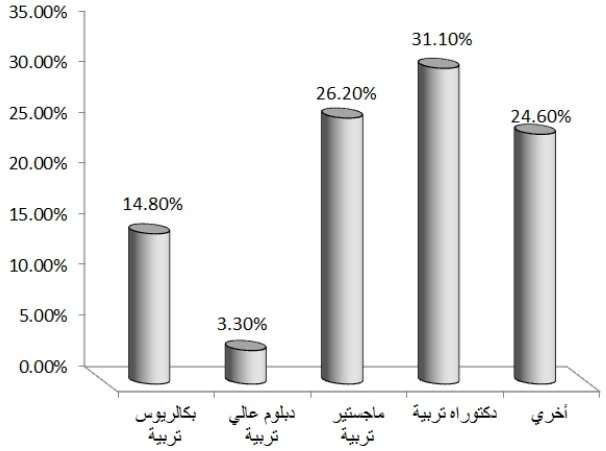
التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة %
بكالريوس تربية	9	14.8
دبلوم عالي تربية	2	3.3
ماجستير تربية	16	26.2
دكتوراه تربية	19	31.1
أخري	15	24.6
المجموع	61	100.0

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

جدول رقم (3-3)

التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي



المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

يتضح من الجدول والشكل البياني (3-3) أن دكتوراه تربية بلغت نسبتهم (31.1%)، ماجستير تربية بلغت نسبتهم (26.2%)، أما أخري بلغت نسبتهم (24.6%)، أما بكالريوستربية بلغت نسبتهم (14.8%)، وأخيراً دبلوم عالي تربية بلغت نسبتهم (3.3%). وهذا يدل على أن غالبية هذه أفراد العينة من حملة الدكتوراه.

4. الوظيفة:

جدول رقم (3-4)

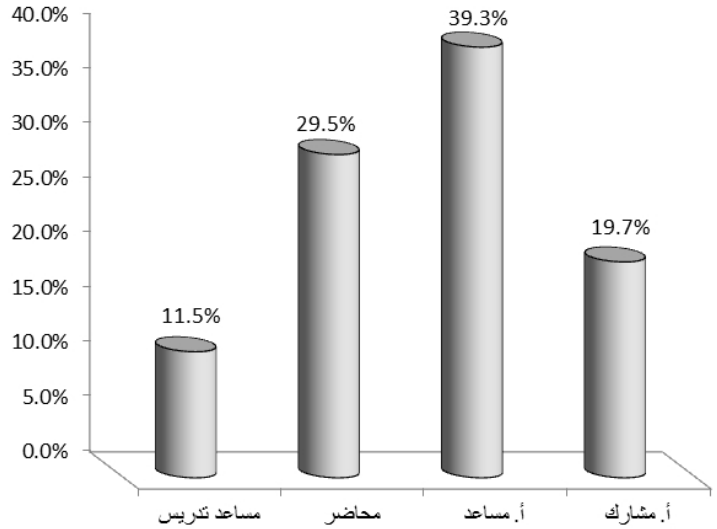
التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الوظيفة

الوظيفة	التكرار	النسبة %
محاضر	7	11.5
مساعدتدريس	18	29.5
أ.مساعد	24	39.3
أ.مشارك	12	19.7
المجموع	61	100.0

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

شكل رقم (3-4)

التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الوظيفة



المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

يتضح من الجدول والشكل البياني رقم (3-4) أن نسبة (39.3%) وظيفتهم أ. مساعد وأن نسبة (29.5%) محاضر، أن نسبة (19.7%) أ. مشارك، وأخيراً نسبة (11.5%) مساعد تدريس نسبة (3%)، ذلك يدل على أن غالبية أفراد العينة وظيفتهم أ. مساعد.

5. سنوات الخبرة:

جدول رقم (3-5)

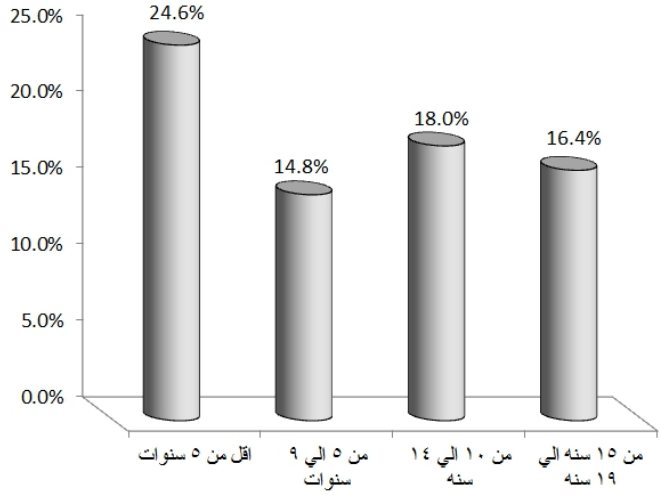
التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة %
اقلمن 5 سنوات	15	24.6
من 5 الي 9 سنوات	9	14.8
من 10 الي 14 سنه	11	18.0
من 15 سنهالي 19 سنه	10	16.4
20سنهفاكثر	16	26.2
المجموع	61	100.0

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

شكل رقم (3-5)

التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة



المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

يتضح من الجدول والشكل البياني رقم (3-5) أن الذين سنوات خبرتهم (أقل من 5 سنوات) بلغت نسبتهم (24.6%)، سنوات خبرتهم (10-14 سنة) بلغت نسبتهم (18.0%)، سنوات خبرتهم (5-9 سنة) بلغت نسبتهم (14.8%) والذين سنوات خبرتهم (15-19) بلغت نسبتهم (16.4%). وهذا يدل على أن الموظفين لديهم خبرة أقل 5 سنوات.

ثانياً: تحليل أسئلة الاستبانة:

المحور الأول: مناهج كليات التربية الحالية لا تراعي النمو المتكامل للطلاب (النفسي، العقلي، الجسدي)

جدول (3-6) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المحور الأول

العبارة	الخيارات	التكرار	النسبة %	الوزن النسبي	الرتبة
يراعي منهج كليه التربه القدرات العقليه للطلاب	أوافق	38	62.3	4.03	2
	أوافق بشدة	2	3.3		
	محايد	8	13.1		
	لا أوافق	11	18.0		
	لا أوافق بشدة	2	3.3		
يتم مراعاة النمو الجسدي للطلاب عند وضع المنهج	أوافق	17	27.9	3.08	9
	أوافق بشدة	1	1.6		
	محايد	16	26.2		
	لا أوافق	24	39.3		
	لا أوافق بشدة	3	4.9		
المنهج به مقررات تراعي الناحيه النفسيه للطلاب	أوافق	0	0	3.07	10
	أوافق بشدة	25	41.0		
	محايد	16	26.2		
	لا أوافق	19	31.1		
	لا أوافق بشدة	1	1.6		
المعلم في المناهج الحاليه هو المحور الاساسي في التدريس	أوافق	33	54.1	4.15	1
	أوافق بشدة	13	21.3		
	محايد	7	11.5		
	لا أوافق	7	11.5		
	لا أوافق بشدة	1	1.6		

المناهج الحاليه ليس لها اهداف واضحه يطلع عليها الطلاب	أوافق	26	42.6	3.67	5
	أوافق بشدة	8	13.1		
	محايد	9	14.8		
	لا أوافق	17	27.9		
	لا أوافق بشدة	1	1.6		
المناهج الحاليه ليست مصممه لاستيعاب كل طرق التدريس الحديثه والتقليديه	أوافق	32	52.5	4.00	3
	أوافق بشدة	11	18.0		
	محايد	5	8.2		
	لا أوافق	12	19.7		
	لا أوافق بشدة	1	1.6		
المناهج الحاليه تتيح المجال لاستخدام الوسائل العلميه	أوافق	24	39.3	3.43	8
	أوافق بشدة	5	8.2		
	محايد	7	11.5		
	لا أوافق	23	37.7		
	لا أوافق بشدة	2	3.3		
المناهج الحاليه لا تمنح الاستاذ الفرصه في تنويع طرق التقويم	أوافق	30	49.2	3.54	7
	أوافق بشدة	2	3.3		
	محايد	3	4.9		
	لا أوافق	23	37.7		
	لا أوافق بشدة	3	4.9		
المناهج الحاليه لا تقيس مستوي الطلاب قياساً صحيحاً تماماً عند التقويم النهائي	أوافق	26	42.6	3.72	4
	أوافق بشدة	10	16.4		
	محايد	9	14.8		
	لا أوافق	14	23.0		
	لا أوافق بشدة	2	3.3		

تسمح المناهج الحاليه باشراك الطلاب في الانشطه المصاحبه لها	أوافق	29	47.5	3.61	6
	أوافق بشدة	1	1.6		
	محايد	12	19.7		
	لا أوافق	16	26.2		
	لا أوافق بشدة	3	4.9		
الوزن المعدل العام				3.63	

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

من خلال الجدول أعلاه والذي يبين استجابات أفراد العينة حول المحور الأول نجد أن:

جاءت عبارة المعلم في المناهج الحاليه هو المحور الاساسي في التدريس في المرتبة الأولى بوزن نسبي(4.15)، كذلك جاءت عبارة يراعي منهج كليه التربه القدرات العقليه للطلاب في المرتبة الثانية بوزن نسبي (4.03)، أما عبارة المناهج الحاليه ليست مصممه لاستيعاب كل طرق التدريس الحديثه والتقليديه في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (4.00)، أما عبارة المناهج الحاليه لا تقيس مستوي الطلاب قياساً صحيحاً تماماً عند التقويم النهائي في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (3.72)، أما عبارة المناهج الحاليه ليس لها اهداف واضحه يطلع عليها الطلاب الخامسة بوزن نسبي (3.67)، كذلك عبارة تسمح المناهج الحاليه باشراك الطلاب في الانشطه المصاحبه لها جاءت في المرتبة السادسة بوزن نسبي (3.61)، أما عبارة المناهج الحاليه لا تمنح الاستاذ الفرصه في تنويع طرق التقويم جاءت في المرتة السابعة بوزن (3.54)، أما عبارة المناهج الحاليه تتيح المجال لاستخدام الوسائل العلميه في المرتبة الثامنة بوزن نسبي (3.43)، أما عبارة يتم مراعاة النمو الجسدي للطلاب عند وضع المنهج في المرتبة التاسعة بوزن نسبي (3.08)، أخيراً عبارة المنهج به مقررات تراعي الناحيه النفسيه للطلاب بوزن نسبي (3.07).

من خلال تحليل عبارات المحور الأول تبين لنا أن المعلم في المناهج الحاليه هو المحور الاساسي في التدريس وذلك لما يقدمه من شرح وافر وخير معين لطلابه في كافة المناحي التعليمية المختلفة، كذلك نجد أن المنهج ليس به مقررات تراعي الناحيه النفسيه للطلاب أي أن المناهج تم تصميمها بطرق لا تراعي الجوانب النفسية المختلفة للطلاب.

المحور الثاني: أعضاء هيئة التدريس لديهم بعض الملاحظات حول المنهج الحالي بكلية التربية

جدول (3-7) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المحور الثاني

العبارة	الخيارات	التكرار	النسبة %	الوزن النسبي	الرتبة
يركز المنهج علي الجانب النظري اكثر من العملي والتطبيقي	أوافق	38	62.3	4.33	1
	أوافق بشدة	12	19.7		
	محايد	5	8.2		
	لا أوافق	5	8.2		
	لا أوافق بشدة	1	1.6		
توجد ملاحظات سلبيه من أعضاء هيئة التدريس للمناهج	أوافق	33	54.1	4.21	2
	أوافق بشدة	11	18.0		
	محايد	14	23.0		
	لا أوافق	3	4.9		
	لا أوافق بشدة	0	0		
بدون أعضاء هيئه التدريس ملاحظاتهم عن المنهج	أوافق	23	37.7	3.36	4
	أوافق بشدة	3	4.9		
	محايد	11	18.0		
	لا أوافق	21	34.4		
	لا أوافق بشدة	3	4.9		
تعقد الأقسام اجتماعات من أجل مناقشة الملاحظات حول المنهج	أوافق	15	24.6	3.15	6
	أوافق بشدة	8	13.1		
	محايد	11	18.0		
	لا أوافق	25	41.0		
	لا أوافق بشدة	2	3.3		

الاحظ سلوك طلابي الذي يدل علي عدم الرضا عن المنهج	أوافق	27	44.3	3.67	3
	أوافق بشدة	6	9.8		
	محايد	10	16.4		
	لا أوافق	17	27.9		
	لا أوافق بشدة	1	1.6		
المناهج مطابقه لواقع حياة الطلاب	أوافق	13	21.3	2.85	7
	أوافق بشدة	1	1.6		
	محايد	14	23.0		
	لا أوافق	30	49.2		
	لا أوافق بشدة	3	4.9		
المناهج تراعي الفروق الفرديه	أوافق	0	0	2.75	8
	أوافق بشدة	16	26.2		
	محايد	18	29.5		
	لا أوافق	23	37.7		
	لا أوافق بشدة	4	6.6		
تتوفر كل المراجع التي يحتاج اليها الطلاب في مكتبه الجامعه حسب المناهج	أوافق	13	21.3	2.61	10
	أوافق بشدة	2	3.3		
	محايد	5	8.2		
	لا أوافق	30	49.2		
	لا أوافق بشدة	11	18.0		
توفر مكتبه الجامعه لاعضاء هيئه التدريس كل المراجع التي يحتاجونها للمناهج المقررة	أوافق	12	19.7	2.62	9
	أوافق بشدة	2	3.3		
	محايد	8	13.1		
	لا أوافق	29	47.5		
	لا أوافق بشدة	10	16.4		

المناهج تناسب العمر الزمني للطلاب	أوافق	17	27.9	3.23	5
	أوافق بشدة	3	4.9		
	محايد	20	32.8		
	لا أوافق	19	31.1		
	لا أوافق بشدة	2	3.3		
الوزن المعدل العام				3.66	

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

من خلال الجدول أعلاه والذي يبين استجابات أفراد العينة حول المحور الثاني نجد أن:

جاءت عبارة يركز المنهج علي الجانب النظري اكثر من العملي والتطبيقي في المرتبة الأولى بوزن نسبي(4.33)، كذلك جاءت عبارة توجد ملاحظات سلبيه من اعضاء هيئه التدريس للمناهج في المرتبة الثانية بوزن نسبي (4.21)، أما عبارة الاحظ سلوك طلابي الذي يدل علي عدم الرضا عن المنهج في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (3.67)، أما عبارة يدون اعضاء هيئه التدريس ملاحظاتهم عن المنهج في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (3.72)، أما عبارة المناهج تناسب العمر الزمني للطلاب في المرتبة الخامسة بوزن نسبي (3.23)، كذلك عبارة تعقد الاقسام اجتماعات من اجل مناقشه الملاحظات حول المنهج في المرتبة السادسة بوزن نسبي (3.15)، أما عبارة المناهج مطابقه لواقع حياة الطلاب في المرتة السابعة بوزن (2.85)، أما عبارة المناهج تراعي الفروق الفرديه في المرتبة الثامنة بوزن نسبي (2.75)، أما عبارة توفر مكتبه الجامعه لاعضاء هيئه التدريس كل المراجع التي يحتاجونها للمناهج المقررة في المرتبة التاسعة بوزن نسبي (2.62)، أخيراً عبارة تتوفر كل المراجع التي يحتاج اليها الطلاب في مكتبه الجامعه حسب المناهج في المرتبة العاشرة بوزن نسبي (2.61).

من خلال تحليل عبارات المحور الثاني تبين لنا أن يركز المنهج علي الجانب النظري اكثر من العملي والتطبيقي حسب وجه نظر أفراد العينة من واقع الدراسة الميدانية، كذلك نجد أنه لا تتوفر كل المراجع التي يحتاج اليها الطلاب في مكتبه الجامعه حسب المناهج.

المحور الثالث: المناهج التي تقدم بكليات التربية لا تؤهل خرجين بمواصفات سوق العمل

جدول (3-8) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المحور الثالث

العبارة	الخيارات	التكرار	النسبة %	الوزن النسبي	الرتبة
نسبه القبول لطلاب كلية التربية تعيق إعداد معلم متميز	أوافق	0	0	3.20	8
	أوافق بشدة	23	37.7		
	محايد	32	52.5		
	لا أوافق	1	1.6		
	لا أوافق بشدة	5	8.2		
الأعداد الكبيرة لطلاب كلية التربية تحول دون تطبيق معايير الجودة الشاملة في تنفيذ المناهج	أوافق	25	41.0	4.28	1
	أوافق بشدة	32	52.5		
	محايد	1	1.6		
	لا أوافق	2	3.3		
	لا أوافق بشدة	1	1.6		
عدد أعضاء هيئة التدريس فى الأقسام لا يتناسب مع إعداد الطلاب	أوافق	0	0	3.13	9
	أوافق بشدة	25	41.0		
	محايد	25	41.0		
	لا أوافق	5	8.2		
	لا أوافق بشدة	6	9.8		
لا يوجد تنسيق بين احتياجات المدارس للتخصصات المطلوبة وبين إدارة القبول بالتعليم العالي	أوافق	16	26.2	3.95	3
	أوافق بشدة	34	55.7		
	محايد	4	6.6		
	لا أوافق	6	9.8		
	لا أوافق بشدة	1	1.6		
يوجد تنسيق بين احتياجات المدارس	أوافق	27	44.3	3.67	4

للتخصصات المطلوبة وبين إدارة القبول بالتعليم العالي	أوافق بشدة	6	9.8		
	محايد	10	16.4		
	لا أوافق	17	27.9		
	لا أوافق بشدة	1	1.6		
لا يتلقي طلاب كلية التربية التدريب العلمي الكافي قبل التخرج	أوافق	18	29.5	3.28	6
	أوافق بشدة	12	19.7		
	محايد	8	13.1		
	لا أوافق	15	24.6		
	لا أوافق بشدة	8	13.1		
مناهج كلية التربية لا تؤهل خريج بمواصفات جيدة	أوافق	23	37.7	3.59	5
	أوافق بشدة	10	16.4		
	محايد	13	21.3		
	لا أوافق	10	16.4		
	لا أوافق بشدة	5	8.2		
بيئه التعليم في كلية التربية غير ثرية من حيث الوسائل والبنية التحتية مما يعوق تنفيذ المناهج بصورة مميزة	أوافق	31	50.8	4.05	2
	أوافق بشدة	13	21.3		
	محايد	9	14.8		
	لا أوافق	5	8.2		
	لا أوافق بشدة	3	4.9		
أعضاء التدريس غير مؤهلين بالشكل الذي يساعد علي تنفيذ المناهج بأحسن وجه	أوافق	17	27.9	3.28	6
	أوافق بشدة	11	18.0		
	محايد	11	18.0		
	لا أوافق	16	26.2		
	لا أوافق بشدة	6	9.8		
لا يتم تعين أعضاء هيئة التدريس وفق معايير الجودة الشاملة ما يحول دون تنفيذ	أوافق	11	18.0	3.13	9
	أوافق بشدة	10	16.4		

المناهج بصورة سليمه	محايد	21	34.4		
	لا أوافق	14	23.0		
	لا أوافق بشدة	5	8.2		
الوزن المعدل العام				3.5	

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

من خلال الجدول أعلاه والذي يبين استجابات أفراد العينة حول المحور الثالث نجد أن:

جاءت عبارة الأعداد الكبيرة لطلاب كلية التربية تحول دون تطبيق معايير الجودة الشامله في تنفيذ المناهج في المرتبة الأولى بوزن نسبي(4.28)، كذلك جاءت عبارة بيئه التعليم في كلية التربية غير ثرية من حيث الوسائل والبنية التحتية مما يعوق تنفيذ المناهج بصورة مميزة في المرتبة الثانية بوزن نسبي (4.05)، أما عبارة لا يوجد تنسيق بين احتياجات المدارس للتخصصات المطلوبه وبين إدارة القبول بالتعليم العالي المنهج في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (3.95)، أما عبارة يوجد تنسيق بين احتياجات المدارس للتخصصات المطلوبة وبين إدارة القبول بالتعليم العالي في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (3.67)، أما عبارة مناهج كليه التربيه لاتؤهل خريج بمواصفات جيدة في المرتبة الخامسة بوزن نسبي (3.23)، كذلك عبارة أعضاء التدريس غير مؤهلين بالشكل الذي يساعد علي تنفيذ المناهج بأحسن وجه وعبارة لا يتلقي طلاب كلية التربية التدريب العلمي الكافي قبل التخرج في المرتبة السادسة بوزن نسبي (3.28)، أما عبارة نسبه القبول لطلاب كليه التربيه تعيق إعداد معلم متميز في المرتبة الثامنة بوزن نسبي (3.20)، أخيراً أما عبارة عدد اعضاء هيئه التدريس فى الاقسام لا يتناسب مع اعداد الطلاب وعبارة لا يتم تعين اعضاء هيئه التدريس وفق معايير الجودة الشامله مايحول دون تنفيذ المناهج بصورة سليمه في المرتبة التاسعة بوزن نسبي (3.13).

من خلال تحليل عبارات المحور الثالث تبين لنا أن الاعداد الكبيرة لطلاب كلية التربية تحول دون تطبيق معايير الجودة الشامله في تنفيذ المناهج، كذلك نجد عدد أعضاء هيئة التدريس فى الأقسام يتناسب مع أعداد الطلاب وعبارة يتم تعين أعضاء هيئة التدريس وفق معايير الجودة الشاملة ما يحول دون تنفيذ المناهج بصورة سليمه.

المحور الرابع: عدم استخدام أعضاء هيئة التدريس لتكنولوجيا التعليم يعوق معايير الجودة الشاملة في المناهج

جدول (3-9) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المحور الرابع

العبارة	الخيارات	التكرار	النسبة %	الوزن النسبي	الرتبة
تعتمد الجودة الشاملة علي استخدام التقنيات الحديثة	أوافق	0	0	2.72	9
	أوافق بشدة	21	34.4		
	محايد	16	26.2		
	لا أوافق	10	16.4		
	لا أوافق بشدة	14	23.0		
لا توجد بالكلية مركز لتكنلوجيا التعليم	أوافق	34	55.7	4.30	1
	أوافق بشدة	16	26.2		
	محايد	7	11.5		
	لا أوافق	3	4.9		
	لا أوافق بشدة	1	1.6		
لا توجد وحدة جودة شاملة داخل كلية التربية	أوافق	17	27.9	3.46	6
	أوافق بشدة	15	24.6		
	محايد	10	16.4		
	لا أوافق	17	27.9		
	لا أوافق بشدة	2	3.3		
تتوفر لأعضاء هيئة التدريس كل الوسائل والامكانيات التقنية للابداع في التدريس	أوافق	8	13.1	2.56	10
	أوافق بشدة	5	8.2		
	محايد	8	13.1		
	لا أوافق	32	52.5		
	لا أوافق بشدة	8	13.1		
ليس لدي كل قسم في الكليه جهاز عرض معلومات (بروجكتر) خاص به	أوافق	26	42.6	3.56	5
	أوافق بشدة	8	13.1		

		13.1	8	محايد	
		19.7	12	لا أوافق	
		11.5	7	لا أوافق بشدة	
8	3.28	29.5	18	أوافق	تتوفر الشبكة العنكبوتية في مكاتب أعضاء هيئة التدريس
		19.7	12	أوافق بشدة	
		13.1	8	محايد	
		24.6	15	لا أوافق	
		13.1	8	لا أوافق بشدة	
7	3.44	41.0	25	أوافق	تتوفر الشبكة العنكبوتية في مكتبة الكلية
		8.2	5	أوافق بشدة	
		16.4	10	محايد	
		23.0	14	لا أوافق	
		11.5	7	لا أوافق بشدة	
4	3.82	54.1	33	أوافق	تساعد إدارة الجامعة أعضاء هيئة التدريس في اقتناء الحواسيب
		3.3	2	أوافق بشدة	
		19.7	12	محايد	
		16.4	10	لا أوافق	
		6.6	4	لا أوافق بشدة	
3	3.89	42.6	26	أوافق	لا يجيد كل أعضاء هيئة التدريس التعامل مع تكنولوجيا التعليم
		19.7	12	أوافق بشدة	
		24.6	15	محايد	
		9.8	6	لا أوافق	
		3.3	2	لا أوافق بشدة	
2	4.07	54.1	33	أوافق	لا يوجد تدريب مستمر لاعضاء هيئه التدريس للتعامل مع تكنولوجيا التعليم
		16.4	10	أوافق بشدة	
		13.1	8	محايد	

	لا أوافق	9	14.8		
	لا أوافق بشدة	1	1.6		
الوزن المعدل العام				3.5	

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

من خلال الجدول أعلاه والذي يبين استجابات أفراد العينة حول المحور الرابع نجد أن:

جاءت عبارة لا توجد بالكليه مركز لتكنلوجيا التعليم في المرتبة الأولى بوزن نسبي (4.30)، كذلك جاءت عبارة لا يوجد تدريب مستمر لاعضاء هيئه التدريس للتعامل مع تكنولوجيا التعليم في المرتبة الثانية بوزن نسبي (4.07)، أما عبارة لا يجيد كل اعضاء هيئة التدريس التعامل مع تكنولوجيا التعليم في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (3.89)، أما عبارة تساعد ادارة الجامعه أعضاء هيئه التدريس في اقتناء الحواسيب في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (3.82)، أما عبارة ليس لدي كل قسم في الكليه جهاز عرض معلومات (بروجكتر) خاص به في المرتبة الخامسة بوزن نسبي (3.56)، كذلك عبارة لا توجد وحدة جودة شاملة داخل كلية التربية في المرتبة السادسة بوزن نسبي (3.46)، أما عبارة تتوفر الشبكة العنكبوتية في مكتبة الكلية في المرتبة الثامنة بوزن نسبي (3.44)، أما عبارة تعتمد الجودة الشامله علي استخدام التقنيات الحديثه في المرتبة التاسعة بوزن نسبي (2.72) أخيراً عبارة تتوفر لاعضاء هيئة التدريس كل الوسائل والامكانيات التقنية للابداع في التدريس جاءت في المرتبة العاشرة بوزن نسبي (2.56).

من خلال تحليل عبارات المحور الرابع تبين لنا أنه لا توجد بالكليه مركز لتكنلوجيا التعليم، كذلك نجد أنه لا تتوفر لاعضاء هيئة التدريس كل الوسائل والامكانيات التقنية للإبداع في التدريس جاءت.

المحور الخامس: تطبيق معايير الجودة الشاملة على مناهج كلية التربية يؤثر إيجابياً في تلبية احتياجات المجتمع

جدول (3-10) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المحور الخامس

العبارة	الخيارات	التكرار	النسبة %	الوزن النسبي	الرتبة
تطبيق معايير الجودة الشاملة علي مناهج كلية التربية	أوافق	16	26.2	3.21	5
	أوافق بشدة	6	9.8		
	محايد	16	26.2		
	لا أوافق	21	34.4		
	لا أوافق بشدة	2	3.3		
يوجد تدريب مستمر لأعضاء هيئة التدريس في طرائق التدريس وتصميم المناهج	أوافق	17	27.9	3.02	7
	أوافق بشدة	4	6.6		
	محايد	6	9.8		
	لا أوافق	31	50.8		
	لا أوافق بشدة	3	4.9		
يوجد تعاون بين المجتمع المحلي وادارة الجامعة لنشر ثقافة الجودة الشاملة	أوافق	7	11.5	2.57	10
	أوافق بشدة	1	1.6		
	محايد	18	29.5		
	لا أوافق	29	47.5		
	لا أوافق بشدة	6	9.8		
يوجد تعاون بين الجامعات التي بنفس ظروف جامعتي علي تطبيق الجودة الشامله علي المناهج	أوافق	9	14.8	2.69	9
	أوافق بشدة	0	0		
	محايد	21	34.4		
	لا أوافق	25	41.0		
	لا أوافق بشدة	6	9.8		
توجد رقابة منظمة علي تنفيذ المناهج بأكمل وجه من قبل الإدارة	أوافق	9	14.8	2.67	10
	أوافق بشدة	1	1.6		

		محايد	16	26.2	
		لا أوافق	31	50.8	
		لا أوافق بشدة	4	6.6	
تسعي الجامعة لنشر مفهوم الجودة الشاملة بين أعضاء هيئة التدريس	أوافق	29	47.5	3.82	1
	أوافق بشدة	4	6.6		
	محايد	17	27.9		
	لا أوافق	10	16.4		
	لا أوافق بشدة	1	1.6		
يتم التشاور بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئه التدريس حول مفردات ومحتويات المواد الدراسية	أوافق	19	31.1	3.25	4
	أوافق بشدة	5	8.2		
	محايد	11	18.0		
	لا أوافق	24	39.3		
	لا أوافق بشدة	2	3.3		
يتم التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في كيفيه تقويم الطلاب	أوافق	26	42.6	3.52	2
	أوافق بشدة	4	6.6		
	محايد	10	16.4		
	لا أوافق	18	29.5		
	لا أوافق بشدة	3	4.9		
تتم عملية تقويم ذاتي داخل كلية التربية لأعضاء هيئة التدريس	أوافق	9	14.8	2.62	11
	أوافق بشدة	2	3.3		
	محايد	11	18.0		
	لا أوافق	35	57.4		
	لا أوافق بشدة	4	6.6		
يتم تطوير مناهج كلية التربية من أجل مواكبه متطلبات المجتمع	أوافق	23	37.7	3.44	3
	أوافق بشدة	4	6.6		
	محايد	15	24.6		

	لا أوافق	15	24.6		
	لا أوافق بشدة	4	6.6		
تستفيد الجامعة من تجارب الجامعات العالمية في تطبيق معايير الجودة الشاملة علي المناهج	أوافق	18	29.5	3.20	8
	أوافق بشدة	5	8.2		
	محايد	14	23.0		
	لا أوافق	19	31.1		
	لا أوافق بشدة	5	8.2		
هنالك تعاون مستمر بين مدير الجامعة وعميد كلية التربية لتحقيق معايير الجودة الشامله علي المناهج	أوافق	13	21.3	3.21	5
	أوافق بشدة	5	8.2		
	محايد	30	49.2		
	لا أوافق	8	13.1		
	لا أوافق بشدة	5	8.2		
الوزن المعدل العام				3.72	

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

من خلال الجدول أعلاه والذي يبين استجابات أفراد العينة حول المحور الخامس نجد أن: جاءت عبارة تسعي الجامعه لنشر مفهوم الجودة الشامله بين أعضاء هيئه التدريس في المرتبة الأولى بوزن نسبي(3.82)، كذلك جاءت عبارة يتم التنسيق بين أعضاء هيئه التدريس ورؤساء الاقسام في كيفيه تقويم الطلاب في المرتبة الثانية بوزن نسبي (3.52)، أما عبارة يتم تطوير مناهج كليه التربيه من اجل مواكبه متطلبات المجتمع في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (3.44)، أما عبارة يتم التشاور بين رؤساء الاقسام وأعضاء هيئه التدريس حول مفردات ومحتويات المواد الدراسيه في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (3.52)، أما عبارة هنالك تعاون مستمر بين مدير الجامعه وعميد كليه التربيه لتحقيق معايير الجودة الشامله علي المناهج وتطبيق معايير الجودة الشاملة علي مناهج كلية التربية عبارة في المرتبة الخامسة بوزن نسبي (3.21)، كذلك عبارة لا يوجد تدريب مستمر لاعضاء هيئه التدريس في طرائق التدريس وتصميم المناهج في المرتبة السابعة بوزن نسبي (3.02)، أما عبارة تستفيد الجامعة من تجارب الجامعات العالميه في

تطبيق معايير الجودة الشامله علي المناهج في المرتبة الثامنة بوزن نسبي (3.20)، أما عبارة يوجد تعاون بين الجامعات التي بنفس ظروف جامعتي علي تطبيق الجودة الشامله علي المناهج في المرتبة التاسعة بوزن نسبي (2.2.67) عبارة توجد رقابه منظمه علي تنفيذ المناهج بأكمل وجه من قبل الادارة في المرتبة العاشرة بوزن نسبي (2.67) أخيراً عبارة تتم عمليه تقويم ذاتي داخل كليه التربيه لاعضاء هيئه التدريس جاءت في المرتبة الحادية عشر.

من خلال تحليل عبارات المحور الخامس تبين لنا أنه تسعي الجامعه لنشر مفهوم الجودة الشامله بين اعضاء هيئه التدريس، كذلك نجد أنه تتم عمليه تقويم ذاتي داخل كليه التربيه لاعضاء هيئه التدريس.

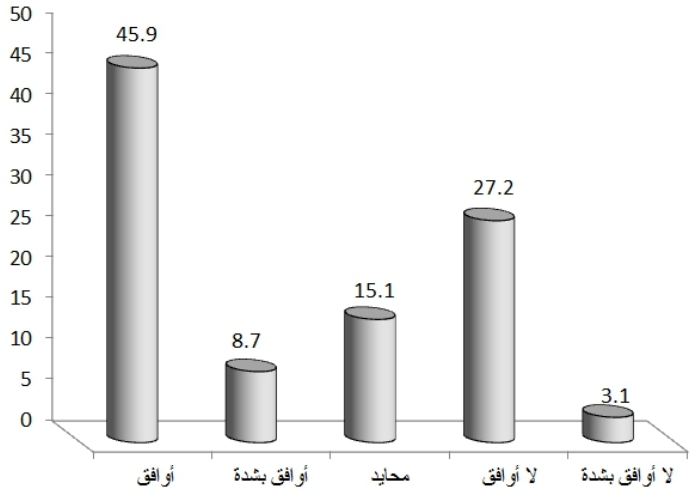
ثالثاً: اختبار الفرضيات:

جدول رقم (3-11) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الفرضية الأولى

الخيارات	العدد	النسبة %
أوافق	280	45.9
أوافق بشدة	53	8.7
محايد	92	15.1
لا أوافق	166	27.2
لا أوافق بشدة	19	3.1
المجموع	610	100

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

شكل رقم (3-6) الشكل البياني لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الأولى



المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

يتضح من الجدول رقم (3-11) والشكل البياني رقم (3-6) أن الموافقين بشدة عن جميع عبارات الفرضية الأولى نسبتهم (45.9%)، والموافقين بنسبة (8.7%)، والمحايدين بنسبة (15.1%)، والغير موافقين بنسبة (27.2%)، والغير موافقين بشدة (3.1%).

جدول رقم (3-12) نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الفرضية الأولى

الرقم	العبارات	قيمة كاي تربيع	القيمة الاحتمالية
1	يراعي منهج كليه التربه القدرات العقليه للطلاب	73.81	0.000
2	يتم مراعاة النمو الجسدي للطلاب عند وضع المنهج	31.70	0.000
3	المنهج به مقررات تراعي الناحيه النفسيه للطلاب	20.50	0.000
4	المعلم في المناهج الحالية هو المحور الاساسي في التدريس	50.23	0.000
5	المناهج الحالية ليس لها أهداف واضحة يطلع عليها الطلاب	30.06	0.000
6	المناهج الحاليه ليست مصممه لاستيعاب كل طرق التدريس (الحديثه والتقليديه)	46.78	0.000
7	المناهج الحالية تتيح المجال لاستخدام الوسائل العلمية	35.96	0.000
8	المناهج الحاليه لاتمنح الاستاذ الفرصه ف تنويع طرق التقويم	57.93	0.000
9	المناهج الحاليه لاتقيس مستوي الطلاب قياسا صحيحا تماما عند التقويم النهائي	25.63	0.000
10	تسمح المناهج الحاليه باشراك الطلاب في الانشطه المصاحبه لها	41.54	0.000

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

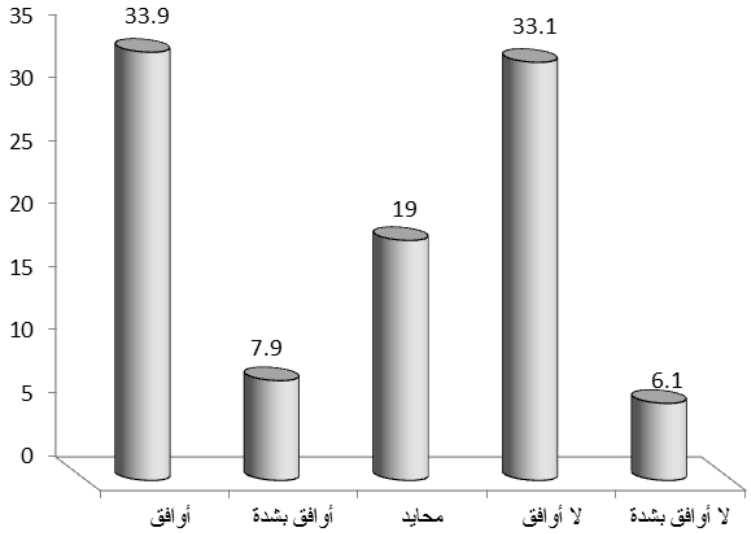
يتضح من الجدول رقم (3-12) أن القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين إجابات عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الثالثة أقل من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني أن الفروق بين أعداد الأفراد الموافقين والمحايدين وغير الموافقين ذات دلالة إحصائية عالية لصالح الموافقين على ما جاء بجميع عبارات الفرضية الأولى. وعليه بناءاً على ما جاء من تحليل بأن الفرضية الأولى والتي نصت على أن (مناهج كليات التربية الحالية لا تراعي النمو المتكامل للطلاب (النفسي، العقلي، الجسدي))، هذا يدل على أن المناهج تحتاج إلى وقفة من قبل الجهات المختصة حتى تغطي كل الاحتياجات والأهداف المقصودة منها **(قد تحققت)**.

جدول رقم (3-13) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الثانية

الخيارات	العدد	النسبة %
أوافق	207	33.9
أوافق بشدة	48	7.9
محايد	116	19.0
لا أوافق	202	33.1
لا أوافق بشدة	37	6.1
المجموع	610	100

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

شكل رقم (3-7) الشكل البياني لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الثانية



المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

يتضح من الجدول رقم (3-13) والشكل البياني رقم (3-7) أن الموافقين بشدة عن جميع عبارات الفرضية الأولى نسبتهم (40.4%)، والموافقين بنسبة (29.7%)، والمحايدين بنسبة (12.4%)، والغير موافقين بنسبة (12.9%)، والغير موافقين بشدة (4.6%).

جدول رقم (3-14) نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الفرضية الثانية

الرقم	العبارات	قيمة كاي تربيع	القيمة الاحتمالية
1	يركز المنهج علي الجانب النظري اكثر من العملي والتطبيقي	73.34	0.000
2	توجد ملاحظات سلبيه من أعضاء هيئه التدريس للمناهج	31.78	0.000
3	يدون اعضاء هيئه التدريس ملاحظاتهم عن المنهج	29.90	0.000
4	تعقد الاقسام اجتماعات من اجل مناقشه الملاحظات حول المنهج	24.16	0.000
5	الاحظ سلوك طلابي الذي يدل علي عدم الرضا عن المنهج	33.67	0.000
6	المناهج مطابقه لواقع حياة الطلاب	43.50	0.000
7	المناهج تراعي الفروق الفرديه	12.77	0.000
8	تتوفر كل المراجع التي يحتاج اليها الطلاب في مكتبه الجامعه حسب المناهج	38.91	0.000
9	توفر مكتبه الجامعه لاعضاء هيئه التدريس كل المراجع التي يحتاجونها للمناهج المقررة	33.50	0.000
10	المناهج تناسب العمر الزمني للطلاب	26.13	0.000

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

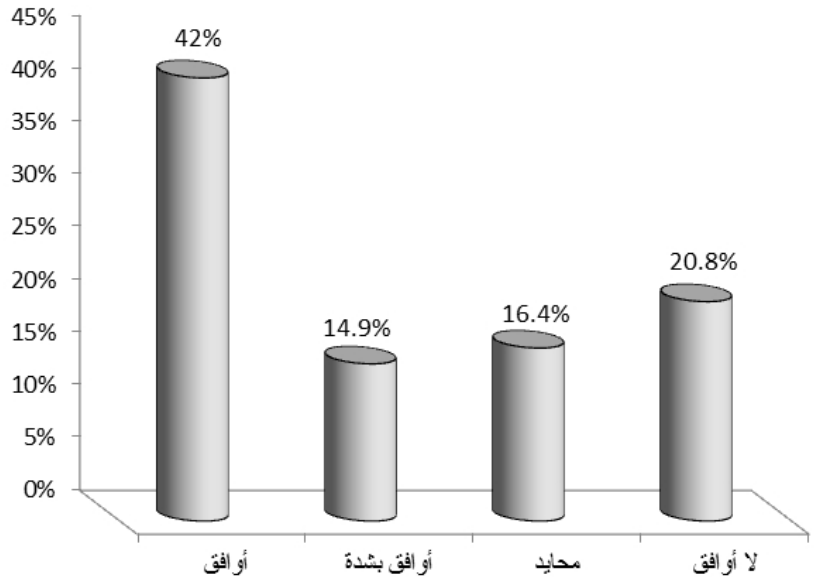
يتضح من الجدول رقم (3-14) أن القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين إجابات عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الثالثة أقل من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني أن الفروق بين أعداد الأفراد الموافقين والمحايدين وغير الموافقين ذات دلالة إحصائية عالية لصالح الموافقين على ما جاء بجميع عبارات الفرضية الثالثة. وعليه بناءاً على ما جاء من تحليل بأن الفرضية الثالثة والتي نصت على أن (أعضاء هيئه التدريس لديهم بعض الملاحظات حول المنهج الحالي بكلية التربية)، هذا يدل على أن المنهج يركز علي الجانب النظري أكثر من العملي والتطبيقي حسب وجه نظر أفراد العينة من واقع الدراسة الميدانية (**قد تحققت**).

جدول رقم (3-15) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الثالث

الخيارات	العدد	النسبة %
أوافق	256	42.0
أوافق بشدة	91	14.9
محايد	100	16.4
لا أوافق	127	20.8
لا أوافق بشدة	36	5.9
المجموع	610	100

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

شكل رقم (3-8) الشكل البياني لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الثالثة



المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

يتضح من الجدول رقم (3-15) والشكل البياني رقم (4-3-8) أن الموافقين بشدة عن جميع عبارات الفرضية الرابعة نسبتهم (40.4%)، والموافقين بنسبة (29.7%)، والمحايدين بنسبة (12.4%)، والغير موافقين بنسبة (12.9%)، والغير موافقين بشدة (4.6%).

جدول رقم (3-16) نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الفرضية الثالثة

الرقم	العبارات	قيمة كاي تربيع	القيمة الاحتمالية
1	تعتمد الجودة الشامله علي استخدام التقنيات الحديثه	4.11	0.249
2	لا توجد بالكليه مركز لتكنلوجيا التعليم	59.57	0.000
3	لا توجد وحدة جودة شامله داخل كليه التربيه	13.34	0.000
4	تتوفر لاعضاء هيئه التدريس كل الوسائل والامكانيات التقنيه للابداع في التدريس	40.72	0.000
5	ليس لدي كل قسم في الكليه جهاز عرض معلومات (بروجكتر) خاص به	20.72	0.000
6	تتوفر الشبكه العنكبوتيه في مكاتب أعضاء هيئة التدريس	35.22	0.000
7	تتوفر الشبكة العنكبوتية في مكتبه الكليه	20.55	0.000
8	تساعد إدارة الجامعة أعضاء هيئة التدريس في اقتناء الحواسيب	49.90	0.000
9	لا يجيد كل اعضاء هيئة التدريس التعامل مع تكنواوجيا التعليم	27.93	0.167
10	لا يوجد تدريب مستمر لاعضاء هيئه التدريس للتعامل مع تكنولوجيا التعليم	48.42	0.023

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

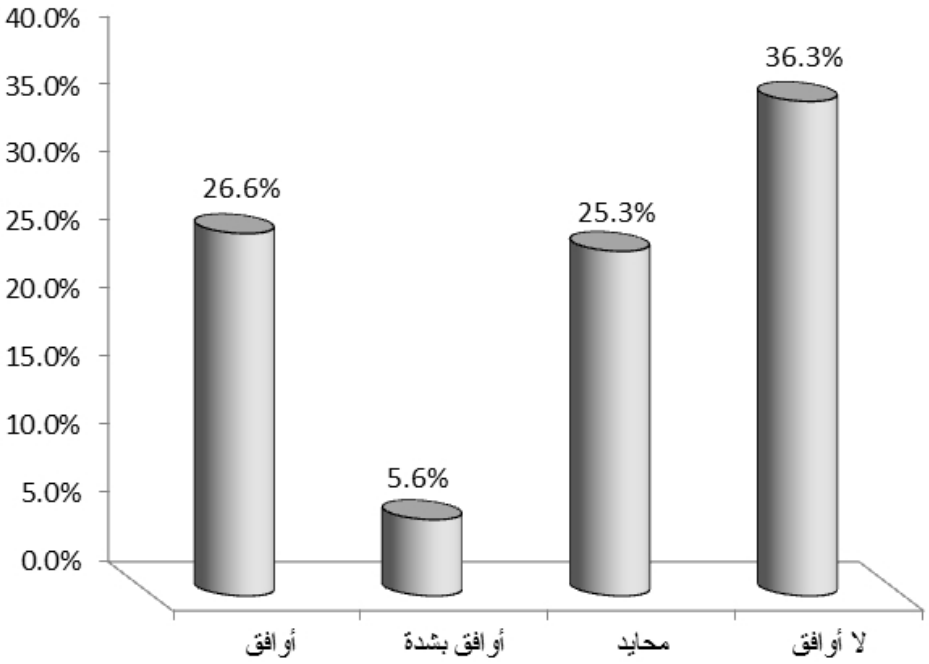
يتضح من الجدول رقم (4-3-16) أن القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين إجابات عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الثالثة أقل من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني أن الفروق بين أعداد الأفراد الموافقين والمحايدين وغير الموافقين ذات دلالة إحصائية عالية لصالح الموافقين على ما جاء بجميع عبارات الفرضية الثالثة. وعليه بناءاً على ما جاء من تحليل بأن الفرضية الثالثة والتي نصت على أن **(المناهج التي تقدم بكليات التربية لا تؤهل خرجين بمواصفات سوق العمل)**، هذا يدل على أن الاعداد الكبيرة لطلاب كلية التربية تحول دون تطبيق معايير الجودة الشامله في تنفيذ المناهج **(قد تحققت)**.

جدول رقم (3-17) التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الرابعة

الخيارات	العدد	النسبة %
أوافق	195	26.6
أوافق بشدة	41	5.6
محايد	185	25.3
لا أوافق	266	36.3
لا أوافق بشدة	45	6.1
المجموع	610	100

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

شكل رقم (3-9) الشكل البياني لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الرابعة



المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

يتضح من الجدول رقم (3-17) والشكل البياني رقم (3-9) أن الموافقين بشدة عن جميع عبارات الفرضية الرابعة نسبتهم (5.6%)، والموافقين بنسبة (26.6%)، والمحايدين بنسبة (25.3%)، والغير موافقين بنسبة (36.3%).

جدول رقم (3-18) نتائج مربع كاي لدلالة الفروق لإجابات عن عبارات الفرضية الخامسة

الرقم	العبارات	قيمة كاي	القيمة

		تربيع	الاحتمالية
1	تطبيق معايير الجودة الشامله علي مناهج كليه التربيه	20.39	0.000
2	يوجد تدريب مستمر لاعضاء هيئه التدريس في طرائق التدريس وتصميم المناهج	46.45	0.000
3	يوجد تعاون بين المجتمع المحلي وادارة الجامعه لنشر ثقافه الجودة الشامله	41.54	0.000
4	يوجد تعاون بين الجامعات التي بنفس ظروف جامعتي علي تطبيق الجودة الشامله علي المناهج	16.57	0.001
5	توجد رقابه منظمه علي تنفيذ المناهج بأكمل وجه من قبل الادارة	46.78	0.000
6	تسعي الجامعه لنشر مفهوم الجودة الشامله بين اعضاء هيئه التدريس	41.21	0.000
7	يتم التشاور بين رؤساء الاقسام واعضاء هيئه التدريس حول مفردات ومحتويات المواد الدراسيه	28.09	0.000
8	يتم التنسيق بين اعضاء هيئه التدريس ورؤساء الاقسام في كيفيه تقويم الطلاب	31.21	0.000
9	تتم عمليه تقويم ذاتي داخل كليه التربيه لاعضاء هيئه التدريس	57.60	0.000
10	يتم تطوير مناهج كليه التربيه من اجل مواكبه متطلبات المجتمع	21.86	0.004
11	تستفيد الجامعه من تجارب الجامعات العالميه فيتطبيق معايير الجودة الشامله علي المناهج	15.31	0.000
12	هنالك تعاون مستمر بين مدير الجامعه وعميد كليه التربيه لتحقيق معايير الجودة الشامله علي المناهج	35.96	0.000

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الدراسة الميدانية 2017م.

يتضح من الجدول رقم (3–18) أن القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين إجابات عينة الدراسة عن جميع عبارات الفرضية الخامسة أقل من مستوى الدلالة (0.05)

وهذا يعني أن الفروق بين أعداد الأفراد الموافقين والمحايدين وغير الموافقين ذات دلالة إحصائية عالية لصالح الموافقين على ما جاء بجميع عبارات الفرضية الخامسة. وعليه بناءاً على ما جاء من تحليل بأن الفرضية الخامسة والتي نصت على أن (تطبيق معايير الجودة الشاملة على مناهج كلية التربية يؤثر إيجابياً في تلبية احتياجات المجتمع)، هذا يدل على أن الجامعة تسعي لنشر مفهوم الجودة الشامله بين أعضاء هيئه التدريس ، كذلك نجد أنه تتم عمليه تقويم ذاتي داخل كليه التربية لاعضاء هيئه التدريس **(قد تحققت)**.

الفصل الخامس

خاتمة البحث

خاتمة البحث

تناول الجزء الأول من الدراسة تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها وحدودها من أجل تقديم مقدمة للدراسة تشكل أساساً للأجزاء المتبقية من الدراسة. أما الجزء الثاني تناول الإطار النظري حيث شمل إدارة الجودة الشاملة، تعاريفها، مفاهيمها، مبادئها، النظرة التاريخية للجودة، الجودة في التعليم، الجودة في التعليم العالي والجودة في مناهج كليات التربية والوقوف على تجارب الدول الأخرى في مجال جودة التعليم والدراسات السابقة ونموذج مقترح لتطبيق الجودة الشاملة ومعاييرها في كليات التربية. كما قدم الجزء الثالث من منهجية الدراسة من حيث حجم العينة والمجتمع وثبات الاستبانة والأداة.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة. تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة تدريس كليات التربية بجامعة وادي النيل وشندي وكانت عينة الدراسة (60) عضو هيئة تدريس.

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها:

1. غياب مفهوم معايير الجودة الشاملة عند أعضاء هيئة التدريس لكليتي التربية جامعة وادي النيل وجامعة شندي.
2. معاير الجودة الشاملة غير مستخدمة في كليتي الرتبية جامعة وادي النيل وجامعة شندي.
3. لا يوجد مركز لتكنولوجيا التعليم في كليتي التربية جامعة وادي النيل وجامعة شندي.
4. عدم وجود وحدة جودة شاملة مفعلة بكليتي التربية جامعة وادي النيل وجامعة شندي.
5. معظم أعضاء هيئة التدريس لا يجيدون التعامل مع تكنولوجيا التعليم والتعامل مع التقنيات الحديثة.
6. لا تتوفر كل التقنيات والوسائل الحديثة.
7. الأعداد التي تقبل لكلية التربية لا تتكافئ مع أعضاء هيئة التدريس.
8. نسبة الطلاب الذين يُقبلون بكلية التربية أقل من أن تؤهل خريج بمواصفات سوق العمل.
9. الأعداد الكبيرة لطلاب كلية التربية تعوق من استخدام طرائق التدريس الحديثة.

10. مناهج كليات التربية الحالية ليست وفق معايير الجودة الشاملة.
11. إذا طبقت معايير الجودة الشاملة على مناهج كليات التربية فذلك يقوم بتطوير المجتمع المحلي.

التوصيات:

ومن خلال تحليل البيانات والوصول إلى النتائج توصي الباحثة بالعديد من التوصيات:

1- نشر ثقافة الجودة الشاملة في الجامعة وخصيصا بكليات التربية.

2- تعميم معايير الجودة الشاملة علي كل اقسام كليات التربية.

3-انشاء وحدة في كلية التربية الجودة الشاملة والتقويم الذاتي.

4-الاهتمام بالمناهج المقدمة بي كليات التربية وتطويرها.

5- تدريب اعضاء هيئة التدريس علي كيفية تنفيذ المناهج وتطويرها وفق معايير الجودة الشاملة،

6- تقلل عدد الطلاب المقبولين لكلية التربية.

7- رفع مجموع القبول لكليات التربية.

8-رفع اجور اعضاء هيئة التدريس من اجل تنفيذهم للمنهج بي الصورة السليمة والفعالة بعيدة عن ضغوط الحياة الاقتصادية والاجتماعية من اجل تحقيق الراحة النفسية لعضو هيئة التدريس.

9-توفير الابنية والاجهزة اللازمة لاستخدام التقنيات الحديثة في طرق التدريس والوسائل التعليمية.

10- الابتعاد عن طرق التقويم القديمة وتطوير ادوات التقييم في مناهج كليات التربية.

11- ان يكون هنالك تقويم مرتين علي الاقل في السنة علي اداة ومناهج كليات التربية.

12- التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس من حيث طرق التدريس والتقويم الحديثة وكيفية تنفيذها.

13- عمل اجتماعات دورية في اقسام الكلية من اجل اخذ اراء اعضاء هيئة التدريس في مناهج كليات التربية وكيفية تنفيذها.

14- التركيز في تعين اعضاء هيئة التدريس انهم يكونوا خرجين كليات التربية.

15- محاولة ترسيخ فهم الفرق بين المناهج والمقررات الدراسية لجميع اعضاء هيئة التدريس.

16- وضع جائزة للكليات المتميزة.

17- التواصل مع المؤسسات التعليمية الاخرى المتبينة مبادئ الجودة الشاملة من اجل الاستفادة من تجاربهم.

18- التشجيع داخل الكلية علي البحوث العلمية التي تخص المناهج والجودة الشاملة.

19- نشر روح الجدارة والتميز والقيم.

20- تعزيز روح الانتماء الي الكلية.

21- المراقبة والتفتيش.

22- تحديد معايير وصحة التميز.

المقترحات:

حتى تسهم الدراسة لإيجاد الحلول العلمية لكافة الجوانب المتعلقة بموضوع دور تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة على مناهج كليات التربية تقترح الباحثة الآتي:

1. إجراء دراسة مماثلة تتناول دور تطبيق معايير الجودة الشاملة على مناهج المرحلة الثانوية.
2. إجراء دراسة مقارنة بين جودة مناهج المرحلة الثانوية ومرحلة الأساس.
3. إجراء دراسة تتناول مدي إدراك طلاب كلية التربية لمعايير إدارة الجودة الشاملة.
4. إجراء دراسة حول احتياج سوق العمل والتخصصات التي تدرس بكليات التربية .
5. إجراء درسات حول المعوقات التي تواجه إدارة الجودة الشاملة.

المراجع والمصادر:

أولاً: المصادر:

القرآن الكريم.

ثانياً: المراجع:

1. أحمد اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق القاهرة، عالم الكتب 1982م.
2. ادوارد ديمنج وروبيرت ماغ سترم مترجم، إدارة الجودة الشاملة، أساس ومبادئ، دار كنوز، القاهرة، 2009م.
3. أشوك شاند، شايا كوبرا ، استراتيجية الموارد البشرية، ترجمة: الخزلعي عبد الحكم، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1969م.
4. النعيم حسن أحمد، أروى عبد الحميد محمد، إدارة الجودة الشاملة، هيئة الخرطوم للصحافة والنشر، 2008م.
5. ابراهيم عبد اللطيف فؤاد: أسس المناهج القاهرة.
6. توفيق محمد عبد المحسن: تخطيط ومراقبة جودة المنتجات ومدخل الجودة الشاملة، القاهرة 1996.
7. حلمي احمد الوكيل، تطوير المنهج، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، 1987م.
8. حمدي عبد العظيم، المنهج العلمي لإدارة الجودة الشاملة، الإسكندرية، الدار الجامعية، 2008م.
9. سعادة جودت أحمد، استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، ط1، دار النشر والتوزيع، 1983م.
10. سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيان، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2008م.
11. صلاح الدينعلام، التقويم التربوي المؤسسي، القاهرة، دار الفكر العربي، 2003م.
12. على السامي، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر التوزيع، 1995م.

13. عمر وصفي عقي، مدخل إلى المنهجية الشاملة لإدارة الجودة الشاملة، ط1، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، 2005م.
14. عواطف إبراهيم الحداد، إدارة الجودة الشاملة، ط1، 2009م.
15. ماجدة العطية، سلوك المنظمة، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2003م.
16. مامون سليمان الدرادكة ، إدارة الجودة الشاملة، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2008م.
17. محمد عبد الوهاب العزاوي، إدارة الجودة الشاملة، عمان، دار البازودي للنشر والتوزيع، 2005م.
18. مخيمر، عبد العزيز وآخرون ، قياس الأداء في الاجهزة الحكومية، ط1 القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2000م.
19. هندي صالح ذياب وآخر، دراسات في المناهج والأساليب العامة، الرياض دار الفكر، 1995م.
20. مجيد إبراهيم دمعة، التطبيق العملى أو التربية العملية في التدريس، جامعة قطر الدولية كلية التربية السنة الخامسة، 1987م.
21. عبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقتها إعداد لمسلم المستقبل، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2007م.
22. عبد الطيف بن الحليبي، التربية العملية وأساسيات التدريس، الرياض، مكتبة العبيكان، 1998م.
23. محمد مزمل البشير، المناهج العامة الطبعة الاولى، 2005.
24. قلادة فؤاد سليمانه، أساسيات المناهج القاهرة، 1993م.
25. علام صلاح الدين، التقويم التربوي المؤسسي، دار الفكر العربي، 2003.
26. عودة، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، عمان دار الأمل للنسر والتوزيع، الطبعة الثانية 1993.
27. خضير كاظم محمود، إدارة الجودة الشاملة ،عمان دار الميسرة للتوزيع والطباعة، 2000.

28. سيد مصطفى أحمد، إدارة الموارد البشرية ومنظور القرن الحادي والعشرين، القاهرة دار الكتب 2000.
29. يس عبد الرحمن قنديل، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم المنهج الدراسي، الرياض، 2002م.

ثالثاً: الرسائل الجامعية والمجلات:

30. أبو ملوح محمد يوسف، الجودة الشاملة والاصول التربوي " مجلة المعلم" http//www. Almualem. neton line. ، 2004م.
31. حسنين، مهدي سعيد محمود، اتجاهات الدارسين عن بعد نحو توظيف التكنولوجيا، (اكتوبر 2011م).
32. الزيادات محمد عواد، **دراسة تحليلية لتجارب بعض الجامعات العربية والعالمية في تحقيق الجودة والاعتماد الاكاديمي** (ورقة عمل لمؤتمر التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي)، 2008م.
33. سكر ناجي رجب، تقويم اداء جامعة الاقصى بغزاي كخطوة علي طريق تحقيق دورتها الشاملة ورقة عمل مقدمة للمعتمر الربي الاول حول جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد، المنقدة بجامعة الشارقة دولة الامارات، 2008م.
34. العايدي محمد عيسي، التعليم العالي بين التطور ومتطلبات الاعتماد والجودة التجربة الأردنية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الاول حول الجودة الجامعات ومتطلبات وترخيص والاعتماد المنعقد بجامعة الشارقة عام، 2008م.
35. عبد الله الصديق اسماعيل محمد، واقع اداء عضو هيئة التدريس والبحث العلمي في ضوء الاتجاهات الحديثة للجودة، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الخرطوم، 2010م.
36. عبد المليك مزهودة، الأداء بين الكفاءة والفعالية مفهوم وتقييم، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خضر بكرة، 2001م.

37. عبد الوهاب فيصل محمد، فعالية جودة اداء المعلم في الحد من مشكلة تسريب الطلاب كما يراها مشرفو ومعلمو منطقة الباحثة التعليمية، مقدم اللقاء، 1428هـ.
38. عشيبة فتحي درويش، الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، الدورة الثالثة والثلاثون لمجلس اتحاد الجامعات العربية المنعقدة بي الكويت الفترة 17/4/2014م، 2008م.
39. الغول محمد خير أحمد، آراء طلاب التسليم المفتوح تخصص رياض أطفال عن مستوي الجودة للتعليم في مراكز التعليم المفتوح في جامعة دمشق، سوريا، مجلة جامعه دمشق المجلد 23، العدد 2، 2007م.
40. مجلة نوف المغربي، جامعة شقراء، قسم أصول التربية والادارة، دليل التربية العملية 1432هـ.
41. موسى، عرفة جبريل أبو نصيب: أثر تطبيق إدارة الجودة على زيارة فاعلية الأداء الإنتاجي في المنشآت الصناعية السودانية دراسة حالة بعض المنشآت الحائزة على شهادة الأيزو (2009: 2001).
42. خالد سعد، مدونة في الجودة الشاملة، 1997.
43. محمد عبد الرحيم محمد، مدونة في الجودة الشاملة، دراما كوم.
44. محمد علي رسالة دكتوراه، دور إدارة الموارد البشرية في ترقية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السودانية من منظور الجودة الشاملة.

رابعاً: المراجع الاجنبية:

45. Atkinson: p.E, (1990). Creating culture change: key to successful Total Quality managemeant IFS < ltd<u.k.
46. Davis, Band West., (1997) Be-engineering and Total Quality in School's, London: pitman.
47. G. Sarema & G. Swathe, application of total quality management to library and in for motion devices in insane open universities.
48. Natombeak Yana (2010) the application of total quality management within small and medium enterprises… Faculty of engineering at the cape pen in Sula university of Technology.

49. Vanda's, (1992). Shares precision Making-Effective leader ship, principal.(12) pp.30.31.

خامساً: مواقع الإنترنت:

50. http://www.gahsh.com,/viewarticle.php?id=27909
51. http://dcienceeducator.jeeran.com/nafeza/archive/2006/9/99862.html.
52. www.adjazai ress.com
53. www.elbassair.com.
54. إدوارد ديمنج، وروبيرت غسترم (مترجم): إدارة الجودة الشاملة، أساس ومبادئ دار كنوز القاهرة 2009.
55. Andvewd. Brown, organization culture 2 nd ed (Essex pearson Education limited 1998) pg-25.

الملاحق

الملاحق

ملحق رقم (1)

الاستبانة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة شندي كلية الدراسات العليا والبحث العلمي

أخي الكريم/ أختي الكريمة: .....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

الموضوع: استبانــة

تفضل مشكوراً بملء هذه الاستبانة التي تم تصميمها لإجراء دراسة الدكتوراه في التربية (مناهج وطرق تدريس) بعنوان:

دور تطبيق معايير الجودة الشاملة على مناهج كليات التربية

مساهتمكم في الإجابة عن أسئلة الاستبانة محل تقدير واحترام، علماً بأن إجابتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والاحترام :::::

الباحثة: ريان طلعت عيسى

ت: 0969010175

أولاً: البيانات الشخصية:

العمر: من 20 إلى 29 سنة ( ) من 30 إلى 39 سنة ( )

من 20 إلى 29 سنة ( ) من 30 إلى 39 سنة ( )

النوع: ذكر ( ) أنثى ( )

المؤهل العلمي:

بكالوريوس ( ) دبلوم عالي ( ) ماجستير ( )

دكتواره ( ) أخرى ( )

الوظيفة:

مساعد تدريس ( ) محاضر ( ) أ. مساعد ( )

أ. مشارك ( ) أستاذ ( )

سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات ( ) من 5 إلى 9 سنة ( ) من 10 إلى 14 سنة ( )

من 15 إلى 19 سنة ( ) 20 سنة فأكثر ( )

ثانياً: عبارات الاستبانة:

المحور الأول: مناهج كليات التربية الحالية لا تراعي النمو المتكامل للطلاب (النفسي، العقلي، الجسدي)

العبارة	أوافق	أوافق بشدة	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1. خريجة كلية التربية.					
2. لا اهتم بوضع أهداف تربوية لمقرري.					
3. لا أطلع طلابي على أهداف المقرر.					
4. لا اهتم بالنمو المتكامل للطلاب (النفسي، العقلي، الجسدي) عند وضع أهدافي.					
5. لا استخدم طرق التدريس المختلفة.					
6. لا استخدم الوسائل التعليمية.					
7. لا أتنوع في طرق تقويم طلابي.					
8. لا اهتم بآراء الطلاب نحو المنهج.					
9. لا يشارك الطلاب في تقويم أهداف كلية التربية.					
10. لا أمارس الأنشطة التي يشارك فيها الطلاب.					
11. المعلم هو محور العملية التعليمية وليس الطالب.					
12. التقويم النهائي غير منصف للتعرف على مستوى الطلاب.					

المحور الثاني: هيئة التدريس لديهم بعض الملاحظات حول المنهج الحالي بكلية التربية.

العبارة	أوافق	أوافق بشدة	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1. يركز المنهج على الجانب النظري أكثر من العلمي.					
2. توجد ملاحظات سلبية من أعضاء هيئة التدريس للمناهج.					
3. أدون ملاحظات حول المنهج.					
4. تعقد إجتماعات في القسم من أجل مناقشة الملاحظات حول المنهج.					
5. الآحظ سلوك طلابي الذي يدل على عدم الرضا عن المنهج.					
6. المناهج مطابقة لواقع حياة الطلاب.					
7. المناهج تراعي الفروق الفردية.					
8. تتوفر كل المراجع التي يحتاج إليها الطلاب في مكتبة الجامعة.					
9. توفر مكتبة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس كل المراجع التي يحتاجونها.					
10. المناهج تناسب العمل الزمني للطلاب.					

المحور الثالث: المناهج التي تقدم بكليات التربية لا تؤهل خريجين بمواصفات سوق العمل.

العبارة	أوافق	أوافق بشدة	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1. نسبة القبول لطلاب كلية التربية تعيق من تخريج معلم متميز.					
2. الأعداد الكبيرة لطلاب كلية التربية تحول من تبطيق معايير الجودة الشاملة في تنفيذ المناهج.					
3. عدد أعضاء هيئة التدريس في قسمي لا يتناسب مع أعداد الطلاب.					
4. لا يوجد تنسيق بين احتياجات المدارس للمعلمين وعدد قبول الطلاب.					
5. لا يوجد تنسيق بين احتياجات المدارس للتخصصات المطلوبة وبين إدارة كلية التربية.					
6. لا يتلقى طلاب كلية التربية التدريب الكافي.					
7. مناهج كلية التربية ضعيفة.					
8. بيئة التعليم في كلية التربية غير ثرية مما يعوق تنفيذ المناهج بصورة مميزة.					
9. أعضاء هيئة التدريس غير مؤهلين بالشكل الذي يساعد على تنفيذ المناهج بأحسن وجه.					
10. لا يتم تعيين أعضاء هيئة التدريس وفق معايير الجودة الشاملة ما يحول دون تنفيذ المناهج بصورة سليمة.					

المحور الرابع: عدم استخدام هيئة التدريس لتكنولوجيا التعليم يعوق من تطبيق معايير الجودة الشاملة على المناهج.

العبارة	أوافق	أوافق بشدة	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1. لا تعتمد الجودة الشاملة على استخدام التقنيات الحديثة.					
2. لا يوجد بالكلية مركز لتكنولوجيا التعليم .					
3. لا توجد وحدة شاملة داخل كلية التربية.					
4. لا تتوفر لأعضاء هئيه التدريس كل الوسائل والامكانيات للإبداع في التدريس.					
5. ليس لدي كل قسم في الكليه جهاز عرض معلومات (بروجكتر) خاص به.					
6. لا تتوفر الشبكة العنكبوتية في مكاتب أعضاء هيئة التدريس.					
7. لا تتوفر الشبكة العنكبوتية في مكتبة الكلية.					
8. لا تساعد اداراه الجامعه أعضاء هئيه التدريس في اقتناء الحواسيب.					
9. لا يجيد كل الأعضاء هيئة التدريس التعامل مع تكنولوجيا التعليم.					
10. لا يوجد تدريب مستمر لأعضاء هيئة التدريس للتعامل مع تكنولوجيا التعليم.					

المحور الخامس: تطبيق معاير الجودة على مناهج كلية التربية يؤثر إيجابياً في تلبية احتياجات المجتمع.

العبارة	أوافق	أوافق بشدة	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1. تتطبق معايير الجودة الشاملة على مناهج كلية التربية.					
2. يوجد تدريب مستمر لأعضاء هيئة التدريس.					
3. يوجد تعاون بين المجتمع المحلي وإدارة الجامعة لنشر ثقافة الجودة الشاملة.					
4. يوجد تعاون بين الجامعات التي بنفس ظروف جامعتي على تطبيق الجودة الشاملة على المناهج.					
5. توجد رقابة منظمة على تنفيذ المناهج بأكمل وجه من قبل الإدارة.					
6. تسعى الجامعة لنشر مفهوم الجودة الشاملة بين أعضاء هيئة التدريس.					
7. يتم التشاور بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس حول المفردات والحتوى.					
8. يتم التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في كيفية تقويم الطلاب.					
9. هنالك عملية تقويم ذاتي داخل كلية التربية.					
10. تتطور مناهج كلية التربية كل فترة من أجل مواكبة متطلبات المجتمع.					
11. تستفيد الجامعة من تجارب الجامعات العالمية في تطبيق معايير الجودة الشاملة على المناهج.					
12. هنالك تعاون مستمر بين الإدارة العليا والإدارة الدنيا لتحقيق معايير الجودة الشاملة على المناهج.					

ملحق رقم (2)

الاستبانة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة شندي كلية الدراسات العليا والبحث العلمي

أخي الكريم/ أختي الكريمة: .....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

الموضوع: استبانة

تفضل مشكوراً بملء هذه الاستبانة التي تم تصميمها لإجراء دراسة الدكتوراه في التربية (مناهج وطرق تدريس) بعنوان:

دور تطبيق معايير الجودة الشاملة على مناهج كليات التربية

مساهتمكم في الإجابة عن أسئلة الاستبانة محل تقدير واحترام، علماً بأن إجابتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والاحترام :::::

الباحثة: ريان طلعت عيسى

ت: 0969010175

أولاً: البيانات الشخصية:

العمر: من 20 إلى 29 سنة ( ) من 30 إلى 39 سنة ( )

من 40 إلى 39 سنة ( ) من 50 سنة فأكثر ( )

النوع: ذكر ( ) أنثى ( )

المؤهل العلمي:

بكالوريوس تربية ( ) دبلوم عالي تربية ( ) ماجستير تربية ( )

دكتواره تربية ( ) أخرى ( )

الوظيفة:

مساعد تدريس ( ) محاضر ( ) أ. مساعد ( )

أ. مشارك ( ) أستاذ (بروف) ( )

سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات ( ) من 5 إلى 9 سنة ( ) من 10 إلى 14 سنة ( )

من 15 إلى 19 سنة ( ) 20 سنة فأكثر ( )

ثانياً: عبارات الاستبانة:

المحور الأول: مناهج كليات التربية الحالية لا تراعي النمو المتكامل للطلاب (النفسي، العقلي، الجسدي)

العبارة	أوافق	أوافق بشدة	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1. يراعي منهج كلية التربية القدرات العقلية للطلاب.					
2. يتم مراعاة النمو الجسدي للطلاب عند وضع المنهج.					
3. المنهج به مقررات تراعي الناحية النفسية للطلاب.					
4. المعلم في المناهج الحالية هو المحور الأساسي في التدريس.					
5. المناهج الحالية ليس لها أهداف واضحة يطلع عليها الطلاب.					
6. المناهج الحالية ليست مصممة لإستيعاب كل طرق التدريس (الحديثة والتقليدية).					
7. المناهج الحالية تتيح المجال لإستخدام الوسائل التعليمية الحديثة.					
8. المناهج الحالية لا تمنح الأستاذ الفرصة في تنويع طرق التقويم.					
9. المناهج الحالية لا تقيس مستوى الطلاب قياساً صحيحاً تماماً عند التقويم النهائي.					
10. تسمح المناهج الحالية بإشراك الطلاب في الأنشطة المصاحبة لها.					

المحور الثاني: أعضاء هيئة التدريس لديهم بعض الملاحظات حول المنهج الحالي بكلية التربية.

العبارة	أوافق	أوافق بشدة	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1. يركز المنهج على الجانب النظري أكثر من العلمي والتطبيقي.					
2. توجد ملاحظات سلبية من أعضاء هيئة التدريس للمناهج.					
3. يدون أعضاء هيئة التدريس ملاحظاتهم عن المنهج.					
4. تعقد الأقسام إجتماعات في القسم من أجل مناقشة الملاحظات حول المنهج.					
5. الاحظ سلوك طلابي الذي يدل على عدم الرضا عن المنهج.					
6. المناهج مطابقة لواقع حياة الطلاب.					
7. المناهج تراعي الفروق الفردية.					
8. تتوفر كل المراجع التي يحتاج إليها الطلاب في مكتبة الجامعة حسب المناهج.					
9. توفر مكتبة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس كل المراجع التي يحتاجونها للمناهج المقررة.					
10. المناهج تناسب العمر الزمني للطلاب.					

المحور الثالث: المناهج التي تقدم بكليات التربية لا تؤهل خريجين بمواصفات سوق العمل.

العبارة	أوافق	أوافق بشدة	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1. نسبة القبول لطلاب كلية التربية تعيق من إعداد معلم متميز.					
2. الأعداد الكبيرة لطلاب كلية التربية تحول من تبطيق معايير الجودة الشاملة في تنفيذ المناهج.					
3. عدد أعضاء هيئة التدريس في الأقسام لا يتناسب مع أعداد الطلاب.					
4. لا يوجد تنسيق بين احتياجات المدارس للمعلمين والأعداد المتخرجة من كليات التربية.					
5. يوجد تنسيق بين احتياجات المدارس للتخصصات المطلوبة وبين إدارة القبول بكلية التربية بالتعليم العالي.					
6. لا يتلقى طلاب كلية التربية التدريب العملي الكافي قبل التخرج.					
7. مناهج كلية التربية لا تؤهل خريج بمواصفات جيدة.					
8. بيئة التعليم في كلية التربية غير ثرية من حيث الوسائل والبنية التحتية مما يعوق تنفيذ المناهج بصورة مميزة.					
9. أعضاء هيئة التدريس غير مؤهلين بالشكل الذي يساعد على تنفيذ المناهج بأحسن وجه.					
10. لا يتم تعيين أعضاء هيئة التدريس وفق معايير الجودة الشاملة ما يحول دون تنفيذ المناهج بصورة سليمة.					

المحور الرابع: عدم استخدام هيئة التدريس لتكنولوجيا التعليم يعوق من تطبيق معايير الجودة الشاملة على المناهج.

العبارة	أوافق	أوافق بشدة	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1. لا تعتمد الجودة الشاملة على استخدام التقنيات الحديثة.					
2. لا يوجد بالكلية مركز لتكنولوجيا التعليم .					
3. لا توجد وحدة شاملة داخل كلية التربية.					
4. تتوفر لأعضاء هئيه التدريس كل الوسائل والامكانيات للإبداع في التدريس.					
5. ليس لدي كل قسم في الكليه جهاز عرض معلومات (بروجكتر) خاص به.					
6. تتوفر الشبكة العنكبوتية في مكاتب أعضاء هيئة التدريس.					
7. تتوفر الشبكة العنكبوتية في مكتبة الكلية.					
8. تساعد إداراة الجامعة أعضاء هئية التدريس في اقتناء الحواسيب.					
9. لا يجيد كل أعضاء هيئة التدريس التعامل مع تكنولوجيا التعليم.					
10. لا يوجد تدريب مستمر لأعضاء هيئة التدريس للتعامل مع تكنولوجيا التعليم.					

المحور الخامس: تطبيق معايير الجودة على مناهج كلية التربية يؤثر إيجابياً في تلبية احتياجات المجتمع.

العبارة	أوافق	أوافق بشدة	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1. تتطبق معايير الجودة الشاملة على مناهج كلية التربية.					
2. يوجد تدريب مستمر لأعضاء هيئة التدريس في طرائق التدريس وتصميم المناهج.					
3. يوجد تعاون بين المجتمع المحلي وإدارة الجامعة لنشر ثقافة الجودة الشاملة.					
4. يوجد تعاون بين الجامعات التي بنفس ظروف جامعتي على تطبيق الجودة الشاملة على المناهج.					
5. توجد رقابة منظمة على تنفيذ المناهج بأكمل وجه من قبل الإدارة.					
6. تسعى الجامعة لنشر مفهوم الجودة الشاملة بين أعضاء هيئة التدريس.					
7. يتم التشاور بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس حول مفردات ومحتويات المواد الدراسية.					
8. يتم التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في كيفية تقويم الطلاب.					
9. تتم عملية تقويم ذاتي داخل كلية التربية لأعضاء هيئة التدريس.					
10. يتم تطوير مناهج كلية التربية من أجل مواكبة متطلبات المجتمع.					
11. تستفيد الجامعة من تجارب الجامعات العالمية في تطبيق معايير الجودة الشاملة على المناهج.					
12. هنالك تعاون مستمر بين مدير الجامعة وعميد كلية التربية لتحقيق معايير الجودة الشاملة على المناهج.					

ملحق رقم (3)
قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	الوظيفة	الجامعة	الكلية
1/ د. المعز محمود ملاح	أستاذ مشارك	جامعة شندي	كلية التربية قسم العلوم التربوية
2/ د. هناء عوض محمد الحسن	أستاذ مشارك	جامعة السودان المفتوحة	كلية التربية
3/ د. فرج الله محمد الكامل	أستاذ مشارك	جامعة وادي النيل	كلية التربية
4/ د. كمال رحمة	أستاذ مشارك	جامعة وادي النيل	كلية المعلمين
5/ د. محمد الحسن فضل الله	أستاذ مشارك	جامعة وادي النيل	كلية التربية قسم العلوم التربوية
6/ د. عمر الماحي الطاهر	أستاذ مساعد	جامعة وادي النيل	كلية التربية قسم العلوم التربوية
7/ د. عبد الحميد السجاد الشيخ	أستاذ مشارك	جامعة وادي النيل	كلية التربية قسم العلوم التربوية
8/ د. وداد محمد محجوب	أستاذ مشارك	جامعة وادي النيل	كلية التربية قسم العلوم التربوية
9/ د. هيثم طلعت عيسى	أستاذ مساعد	جامعة شندي	كلية الاقتصاد قسم العلوم الادارية
10/ بروفيسور. ابراهيم محمد الفكي	بروفسير	جامعة وادي النيل	كلية المعلمين قسم اللغة الانجليزية