اتجاهات البحث التربوى فى مجال جودة برامج إعداد المعلم فى مصر والعالم العربى

اعداد
محمد رمضان عبدالحميد محمد الطنطاوي
مدرس مساعد- بكلية التربية النوعية بدمياط

تحت إشراف

أ.د/ محمد السيدأحمد
استاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية النوعية جامعة المنصورة

أ.م.د/ مصطفى أحمد الدليل
أستاذ التربية الفنية المساعد ووكيل
كلية التربية النوعية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة –جامعة دمياط

د.سلوى حسن إبراهيم
مدرس المناهج وطرق التدريس كلية التربية النوعية
جامعة المنصورة

مقدمة :

يتسم عصرنا الحالي بالتقدم العلمي والتقني الهائل ، والذي ساهم في إحداث كثير من التغيرات في شتى ميادين الحياة المختلفة،الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتربوية وغيرها . وقد ألقت هذه التغيرات بظلالها على بنية النظام التربوي ، ومن ثم فنحن فى حاجة إلى تربية غير تقليدية تسهم فى إعداد الإنسان القادر على التصدي لكل هذه التحولات والتغيرات . ومن هنا بدأت تتسابق الدول المختلفة على تطوير نظمها التعليمية بصورة شاملة أحيانا وبصورة جزئية أحيانا أخرى . وبدأت تشهد قضية التطوير والإصلاح المتعلقة بالمعلم قدرا كبيرا من الاهتمام فى الدول المختلفة التى تنشد الارتقاء بنظمها التعليمية ومن ثم تجويد نواتجها . ومن أبرز النتائج المترتبة على التحديات المعاصرة والمستقبلية التى يواجهها التعليم فى العالم، تلك المرتبطة بدور المعلم في العملية التعليمية في ضوء إطار التغير والتحول المتسارع في المظاهر الاقتصادية ، والسياسية ، للعالم المعاصر حيث يتطلب العالم المتغير نمطًا مختلفًا من التعليم.

وقد احتلت قضية جودة التعليم عامة ، وجودة إعداد المعلمين خاصة في الوقت الحاضر أولويّة خاصة لأنّها قضيّة التربية ذاتها ، فهي التي تحدد درجة جودة الأجيال القادمة التي يتوقف عليها مستقبل الأمة ، فكلّ جهدٍ يبذل في سبيل تحسين جودة العمليّة التعليميّة، لا يمكن أن يحظى بالنجاح الأمثل ،ويصل إلى التقدّم العلمي المنشود ما لم يبدأ بإعداد جيد للمعلّم.فالاهتمام بتطبيق نظم الجودة في المؤسسات التعليمية أصبح ضرورة تفرضها طبيعة التطورات والتغيرات العالمية والعربية والمحلية في مجالات الحياة كافة، و لمواجهة التحديات الكثيرة التي تواجهها هذه المؤسسات .

ولذا فقد أخذت الدول المتقدمة تولي تحقيق الجودة الأكاديمية ومعايير اعتماد الجامعات ومؤسسات التعليم العالي عناية خاصة ، بسبب قناعتها بأنه يقع على عاتق جامعاتها ومؤسسات التعليم العالي فيها المسؤولية الأولى في إعداد وتأهيل أجيالها لمواجهة تحديات العصر، ولإيمانها أن الذي أصبح مطلوبا هو تعليم من نوع جديد، تعليم يهيئ الفرد والمجتمع لحقائق وديناميكيات عصر الثورة التكنولوجية والمعرفية، التي أصبحت أهم خواص القرن الحادي والعشرين .

ولم تكن مؤسسات إعداد المعلمين فى الدول العربية بمنأى عن الاهتمام العالمى بالجودة الشاملة ونظمها ، فقد سعت معظم مؤسسات وكليات إعداد المعلمين إلى تحسين وتطوير منظومتها التعليمية والأخذ بمفاهيم الجودة الشاملة ونظمها ، وتفاوت هذا الاهتمام من دولة لأخرى ، فبعض المؤسسات حصلت على الاعتماد لبرامجها الأكاديمية ، والبعض الآخر يسعى لتحقيق معايير الجودة عن طريق تلبية احتياجات المستفيدين من خدماتها بالاضافة إلى التحسين المستمر

لمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها ، ومن ثم كسب ثقة المستفيدين من خدماتها وكذلك الرأى العام المحيط بها . (محمد ويح ، ٢٠١٠)

ويؤكد هذا الاهتمام دراسات أكدت على أهمية الجودة الشاملة ونظمها لتطوير مؤسسات إعداد المعلمين ، فقد هدفت دراسة (عبد الوهاب النجار ، ٢٠٠٧) إلى إلقاء الضوء على المعايير المهنية التى توفر مقومات الاعتماد الأكاديمى كضمان لتحقيق جودة إعداد المعلم ، والربط بين جودة إعداد المعلم والجودة فى مراحل التعليم العام .أما بالنسبة لضمان الجودة والاهتمام بالنوعية فى كليات التربية ومؤسسات إعداد المعلمين ، فقد هدفت دراسة (عبد الباقى بابكر ، ٢٠٠٩) إلى التأكيد على مفهومى ضمان الجودة والاعتماد وتطوير إجراءاتهما من خلال التعرف على مفهومى التقويم والاعتماد وعلاقتهما بالجودة وضمان النوع ودورهما فى تحقيق الجودة عن طريق تحديد معايير لتقويم كفاءة الأداء . بينما هدفت دراسة (عبد العزيز الشخص ، ٢٠٠٩) إلى توضيح تجربة جامعة عين شمس فى تطبيق معايير الجودة فى عام ٢٠٠٦ ، حيث تتطلب المشروع إنشاء نظام داخلى للجودة وإنشاء وحدة توكيد الجودة بكلية التربية ، والتى قامت بتنفيذ العديد من المهام والأنشطة بالتعاون مع إدارة الكلية وأعضاء هيئة التدريس والإداريين ، أهمها : إعداد رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها .

ولأهمية تطبيق معايير الجودة ، فقد هدفت دراسة (قسيم الشناق ،٢٠٠٩) تطبيق المعيار الخامس من معايير الاعتماد الأكاديمى NCATE المتعلق بمؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتطويرهم المهنى والعلمى والبحثى من ناحية المؤهل والممارسات التدريسية والممارسات فى الخدمة والتعاون. ودراسة (بلقيس الشرعى ، ٢٠٠٩) إلى ضرورة متابعة التجديد المستمر فى محتويات برنامج إعداد المعلم بما يتوافق مع الأدوار المستقبلية للمعلم ، والتأكيد على استمرارية أعمال لجنة التقويم الذاتى لكلية التربية جامعة السلطان قابوس ، والتأكد من أن الأنشطة العلمية والبرامج الدراسية والخدمات المقدمة تلبى احتياجات الطلاب بناء على تخصصاتهم وفى نفس الوقت تتوافق مع معايير الاعتماد الأكاديمى .

مشكلة البحث :

منذ سنوات ومؤسسات إعداد المعلمين تواجه الكثير من النقد حول مخرجاتها و برامجها التعليمية والتربوية. و يرجع هذا النقد لما يعاني منه التعليم العام من مشكلات يرجع البعض الكثير منها إلى المعلمين القائمين على التدريس، ففي اعتقاد الكثير أنهم لم يؤهلوا بالشكل الملائم و الجيد للقيام بدورهم المطلوب منهم للمساهمة في دفع التعليم إلى الأمام. ومما ذكرته الكثير من الدراسات و الأبحاث المتعلقة بإعداد المعلم في مصر و في العالم العربى ، فالمشكلة الكبرى تكمن

في نوعية البرامج المتبعة في هذه المؤسسات و طرق تطبيقها و تقييم مخرجاتها. ويحاول البحث التغلب على هذه المشكلة من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالى :ما اتجاهات البحث التربوى فى مجال جودة برامج إعداد المعلم ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية :

١. ما اتجاهات البحث التربوى فى مجال جودة برامج إعداد المعلم فى مصر ؟
٢. ما اتجاهات البحث التربوى فى مجال جودة برامج إعداد المعلم فى البلدان العربية ؟
٣. كيف يمكن الاستفادة من البحث التربوى فى مجال تطوير برامج إعداد المعلم ؟

مصطلحات البحث :

الجودة: Quality

لقد تعددت وتباينت التعريفات التي أوردها الباحثون والكتاب والمهتمون بموضوع الجودة في وضع تعريف محدد لمعنى ومضمون الجودة وأبعادها المختلفة ، ومن الصعب أن نجد تعريفا بسيطا يصفها ويعرفها تعريفا شاملا قاطعا بسبب تعدد جوانبها ، وسيظهر ذلك من خلال التعريفات التالية:

تعنى في اللغة العربية : الجيد نقيض الرديء وجاد الشيء جودة وجودة أي صار جيد والجودة من أجاد أي أحسن والجودة تعنى الإتقان كما تعنى في مستوياتها العالية التفوق والإبداع والجودة هي نتيجة الاهتمام أساساً بالكيف والنوع لا بالكم . (أحمد اللقانى ، ٢٠٠٣)

والجودة في الاصطلاح هي جملة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أوالمخرجات والتي تلبى احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم ويتحقق من خلالها الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالجامعة.(حسن عمر المطري ، ٢٠٠٧ ، ١٦٩)

فى ضوء ذلك يمكن تعريف الجودة في مجال التعليم بأنها جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع مستوى المنتج التعليمي (طالب – فصل – مدرسة – مرحلة) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع ، أو عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية من خلال العاملين في التربية والتعليم.

معايير الجودة : Quality Standards

تعرف معايير الجودة بأنها قياس مخرجات التعليم الجامعي المتمثلة في توافر خصائص اتجاهية ومعرفية ومهارية وسلوكية في الخريجين فحسب، بل يمتد قياس جودة الخدمة إلى جودة عناصر تقديم الخدمة التعليمية على مستوي المؤسسات التعليمية . (Brennan,1998)

بينما تعرف(لمياء أبو زيد ، ٢٠٠٧ ، ١٥٩٦) معايير الجودة بأنها المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم وتؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين .

ويمكن تعريف معايير الجودة بأنها المعايير التي من الواجب إتباعها لتقييم جودة العملية التعليمية، ولابد أن تشتمل على جميع العناصر المكملة للعمل التعليمي من (المنهج الدراسى- المعلمين- الطلاب - النظام الادارى- أساليب التقويم- التسهيلات المادية) .

الجودة الشاملة : Total Quality

الجودة الشاملة تعنى إيجابية النظام التعليمي ، بمعني أنه إذا نظرنا للتعليم علي أنه استثمار قومي له مدخلاته ومخرجاته فإن جودته تعني أن تكون هذه المخرجات متفقة مع أهداف النظام بشكل جيد من حيث احتياجات المجتمع بشكل عام في تطوره ونموه واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء في هذا المجتمع .

كما يمكن تعريف الجودة الشاملة بأنها جملة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية سواء منها مايتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبى احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتحقيق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية أو البشرية . (Maguad,2006)

ويمكن تعريف الجودة الشاملة بأنها عملية ترتقي بقدرات الطالب الفكرية إلى مرتبة أعلى، وتنظر إلى المعلم على أنه مسهل للعملية التعليمية، وإلى الطالب على أنه مشارك فعال في التعليم ، تعتبر التعليم عملية مستمرة مدى الحياة، كما تسعى إلى التحسين المستمر لمخرجات العملية التعليمية، وإلى الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة، وتقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي، توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء.

معايير الجودة لمناهج وبرامج إعداد المعلم وتدريبه :

المقصود بمعايير الجودة والاعتماد لمناهج وبرامج إعداد المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي والجامعي عموماً ، المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في هذه المناهج والبرامج والدورات وورش العمل التي تقدم لهذه الفئات قبل الخدمة وأثناءها بقصد تحقيق الأهداف المنشودة منهم في فترة زمنية معينة .

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى :

١. تحديد الأدوار الأساسية المطلوبة من الطالب المعلم والتى يجب أن يدرب عليها فى مؤسسات إعداد المعلمين.

٢. استعراض اتجاهات البحث التربوى فى مجال برامج إعداد المعلم فى مصر والعالم العربى .

٣. تقديم تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد المعلم بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة .

أهمية البحث :

من منطلق الاهتمام المتزايد بأهمية إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وفي ضوء ما يشهده العالم من تطور متزايد ومتنامي في الاتجاهات العلمية وما يتبع ذلك من اهتمام متزايد بإعداد المعلم في عالم متغيريتسم بالتقدم العلمى والتقنى الهائل ، جاءت هذه الدراسة للتعرف علي اتجاهات البحث التربوى فى مجال جودة برامج إعداد المعلم فى مصر والعالم العربى. كما يسهم هذا البحث في تقديم بعض التصورات التى يمكن أن يستفيد منها المسئولين التربويين لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه وفقًا للاتجاهات المعاصرة.

منهج البحث :

يستخدم هذا البحث المنهج الوصفى ، حيث بدأ بوصف مفهوم الجودة ، ومعايير الجودة فى مجال التعليم ، بالاضافة إلى مفهوم الجودة الشاملة ، ومعايير الجودة لمناهج وبرامج إعداد المعلم وتدريبه، وأبرز اتجاهات البحث التربوى فى مجال جودة برامج إعداد المعلم فى مصر والبلدان العربية ، وكيفية الاستفادة من البحث التربوى فى مجال تطوير برامج إعداد المعلم .

إجراءات البحث :

تسير إجراءات البحث وفقا للخطوات التالية :

أولا : مناقشة مفهوم الجودة ، ومعايير الجودة فى مجال التعليم ، بالاضافة إلى مفهوم الجودة الشاملة ، ومعايير الجودة لمناهج وبرامج إعداد المعلم وتدريبه .

ثانيا : دراسة اتجاهات البحث التربوى فى مجال جودة برامج إعداد المعلم فى مصر .

ثالثا : دراسة اتجاهات البحث التربوى فى مجال جودة برامج إعداد المعلم فى البلدان العربية .

رابعا : كيفية الاستفادة من البحث التربوى فى مجال تطوير برامج إعداد المعلم.

أدبيات البحث :

تعد عملية إعداد المعلم من أهم القضايا المهمة التى تلقى اهتماما متزايدا من قبل المتخصصين فى دول العالم بوجه عام ، والمهتمين بمجال التربية بوجه خاص .ويعود هذا الاهتمام إلى الدور

الذي يقوم به المعلم في المجتمع.ونظرا لما تتطلبه ثورة المعلومات من تطـوير لبـرامج إعـداد المعلم، باعتباره حجر الزاوية فى العملية التعليمية، بدأت عـدة محـاولات مـن نتائجهـا رفـع مستوى أداء المعلم فى المهنة، وتوظيفه لكفاءته، وتوجيه مهاراته لمساعدة الطلاب على تحقيـق أهدافهم.

ومن بين تلك المحاولات اهتمام المؤسسات التربوية بإعداد المعلم تخصصيا ومهنيـا وثقافيـا وتدريبيا، وذلك بإيجاد برامج تزوده بالمعارف التربوية والتعليمية، وإكسابه المهارات المهنية من أجل تفعيل قدراته ومواهبه، حتى يقوم بالدور المطلوب منه على أكمل وجه.

وانطلاقا من تلك الضرورات ، يشتمل هذا الجزء على ثلاثة محاور:

- المحور الأول : مناقشة مفهوم الجودة ، ومعايير الجودة فى مجال التعليم ، بالاضافة إلى مفهوم الجودة الشاملة ، ومعايير الجودة لمناهج وبرامج إعداد المعلم وتدريبه
- المحور الثانى : يتناول اتجاهات البحث التربوى فى مجال جودة برامج إعداد المعلم فى مصر، وبعض الدول الأجنبية.
- المحور الثالث : يتناول اتجاهات البحث التربوى فى مجال جودة برامج إعداد المعلم في بعض الدول العربية واخيرا كيفية الاستفادة من البحث التربوى فى مجال تطوير برامج إعداد المعلم بمصر .

المحور الأول : مفهوم الجودة لمناهج وبرامج إعداد المعلم وتدريبه:

تسعي النظم التعليمية في البلدان المختلفة لتحقيق مفهوم الجودة ، فطبيعة العصر الذي نحن فيه تؤكد علي الحرية والجودة معا ويظهر ذلك في جميع أوجه النـشاط الاقتـصادي والـسياسي والاجتماعي، وقد أصبح الاهتمام بالجودة مهما في الفترة الحديثة فـي المؤسـسات التعليميـة ، وأصبح مصطلحا ملحا للخدمة التعليمية ، وبالتالي أصبح التوجه نحو الجـودة سـمة للمؤسـسة التعليمية وأصبحت أجهزة التعليم تستخدم الجودة كمعيار للمنتج التعليمـي . (حـافظ أحمـد ، ١٥١) فالجودة من حيث ماهيتها هي لسان حال الإنسان العاقل منذ الأزل وإلى الأبد ، فمنذ نشأته يختار الإنسان ويفاضل بين الأشياء والأعمال بحثا عـن أفـضل التـصرفات حيـال المواقف التي تواجهه، وسعيا لاتخاذ أفضل الحلول للمشكلات التي تعترض طريق حياته ، وبـذلك تتفق الجودة مع العقل الإنساني السليم والذوق الرفيع والحس الإنساني المرهف .

وتتركز الجودة على محورين ، الأول : محور المنتفعين بالمنتج أو السلعة والمـستفيدين مـن الخدمة ، والثاني : محور الأداء وفى سياق المحور الأول يمكن عرض بعض تعريفـات الجـودة على النحو التالي : عرفت الجودة طبقا للتعريف القياسي بأنها " تكامـل الملامـح والخـصائص

والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرته على تحقيق المتطلبات المحددة والمتوقعة ، ويعرفها " ديمنج " المعروف – بأبي الجودة – بأنها الوفاء بحاجات المستفيد حاليا ومستقبلا، أما في محور سياق الأداء فقد عرفها معهد الجودة الفيدرالي بأنها: " تأدية العمل الصحيح على النحو الصحيح من الوهلة الأولى مع الاعتماد على تقويم المستفيد من معرفة مدى تحسن الأداء " كما أنها تعنى العملية البنائية التي تهدف إلى تحسين المنتج النهائي. (ناجى سكر ، نائلة ندار ، ٢٠٠٧ ، ١١٧٠ ، ١١٧١)

ويعد مفهوم الجودة من المفاهيم المركبة متعددة الدلالات، ويرجع ذلك إلى أن كل باحث ينظر إلى الجودة من زاوية تختلف عن غيره بما يتناسب مع دراسته، مما دعا البعض إلى القول بأن الجودة تعد مفهوما وصفيا أكثر من كونه مفهوما معياريا.

وفى هذا الإطار يعرف (أحمد أحمد ، ٢٠٠٣ ، ١٧) الجودة بأنها عملية بنائية تهدف إلي تحسين المنتج النهائي ولايمكن اعتبارها عميلة خيالية أو معقدة حيث تستند علي الإحساس العام للحكم علي الأشياء وتركز الجودة علي الجهود الإيجابية التي يبذلها شخص ما. بينما يعرف (رشدي طعيمة ، ٢٠٠٨ ، ٢١) الجودة بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة .

ويعرف مارش" Marsh" الجودة بأنها الفلسفة التي تتضمن العمليات والأدوات للتطبيق العملي الذي يهدف إلي تحقيق ثقافة التحسين المستمر التي يساهم فيها كل العاملين داخل المنظمة بهدف إشباع حاجات العملاء . (أحمد أحمد ، ٢٠٠٣ ، ١٨) ، وبالتالي فإن الجودة تعرف بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة ، بينما يعرفها المعهد الأمريكي بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة . (رشدي طعيمة ، ٢٠٠٨ ، ٢١) . ويضيف " ديفيز " Davis" و اليسون " ellison أن مفهوم الجودة يشتمل علي ستة مفاهيم هي : ملائمة الهدف ، التحسين المستمر ، التخلص من الاختلافات ، الإجراءات ، توكيد أو ضمان الجودة ، الاقتراب من العميل . (أحمد أحمد ، ٢٠٠٣ ، ١٩)

فالجودة مفهوم يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير مستمرة ليس فقط لضمان جودة المنتج بل أيضاً وهذا هو الأهم جودة العملية التي يتم من خلالها المنتج وهو مفهوم وارد أساساً إلى التعليم من الصناعة وهو يركز على ملائمة المنتج للأهداف المحددة من قبل .وبصفة عامة فإن مفهوم الجودة يشير إلى الإتقان والدقة والكفاءة وحسن الأداء وهذا ليس جديداً ولكنه في صلب ديننا الحنيف وأحد مقومات الحضارة الإسلامية ويدلل على ذلك قوله تعالى : ﴿ صنع الله الذي أتقن كل شيء ﴾ . (راشد راشد ، ٢٠٠٧ ، ٦٤٠)

ومن بين المفاهيم الأكثر انتشارا الآن لتطوير أساليب العمل فى مختلف المجالات مفهوم الجودة الشاملة ويشير هذا المفهوم إلى الخصائص المجتمعة لمنتج أو خدمة ترضى احتياجات العملاء سواء كان العميل هو المتلقي المباشر للخدمة (الطالب / المعلم داخل نظام الإعداد المهني) أم المستخدم الأصلي للمنتج أو الخدمة أو كلاهما . كما أنها تشير إلى "ثقافة جديدة" في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير مستمرة ليس فقط لضمان المنتج بل لجودة العملية التي يتم من خلالها المنتج .لذا يمكن تعريف الجودة الشاملة بأنها جملة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية سواء منها مايتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبى احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتحقيق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية أو البشرية .

ويمكن النظر إلى الجودة الشاملة في التعليم على أنه نظام يتم خلاله تفاعل المدخلات وهى الأفراد والأساليب والسياسات والأجهزة لتحقيق مستوى عال من الجودة حيث يقوم العاملين بالاشتراك بصورة فاعلة في العملية التعليمية والتركيز على التحسين المستمر لجودة المخرجات لإرضاء المستفيدين ويقصد بالمستفيدين هنا من نظم التعليم مختلف مؤسسات المجتمع التي تقوم بتوظيف هؤلاء الخريجين ، ويرى بعض الخبراء أن مصادر الجودة في التعليم يمكن تحديدها في المباني الجيدة و المعلمين المتميزين وتعاون أولياء الأمور ورجال الأعمال والمجتمع المحلى ورعاية الطلاب وتطبيق تكنولوجيا حديثة وقوة القيادة الإدارية والمنهج الجيد . (خالد محمد ، ٢٠٠٧ ، ٩٥٧)

فجودة مؤسسات التعليم أصبحت ضرورة فرضتها المتغيرات العالمية المعاصرة . إذ تعد المراجعة المستمرة لمؤسسات التعليم الجامعى وجودة ما يعطى فيها ضرورة تفرضها ما يطرأ على المجتمعات من متغيرات ، تحدث فجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل .

وترتبط جودة التعليم بشكل مباشر بجودة مخرجات التعليم ، التي تتمثل في مجملها في ثلاث مجموعات ، المعارف والمهارات والقيم والأخلاق المهنية السلوكية ، فجودة المخرجات محصلة طبيعية لجودة عناصر المنظومة التعليمية المنتجة لتلك المخرجات ومستوى جودة تفاعلاتها ومن أهم عناصر المنظومة التعليمية الدالة على الجودة :

١. وضوح رؤية المنظومة التعليمية ورسالتها وقدرتها على المواءمة مع متغيرات العصر ومستجداته .

٢. المناهج والبرامج المقدمة في برامج المنظومة التعليمية المختلفة وقدرتها على تنمية التفكير الناقد وإتقان مهارات الفهم والتحليل والتجريد وتركيزها على كل أنواع الذكاء علاوة على ربط المناهج باحتياجات ومشاكل المجتمع .
٣. عضو هيئة التدريس وقدرته على التجديد المستمر في معلوماته ومهاراته وتمكنه من تيسير العملية التعليمية وتوجيه طلابه لمصادر التعليم وتنمية قدراتهم على التعلم الذاتي .
٤. الطالب نفسه ومدى استعداده وقابليته للتعلم .
٥. إدارة المنظمة التعليمية وإيمانها بانتهاج فلسفة الجودة وحرصها على تحقيق مستويات أعلى من الجودة .

ومن أهم المعايير التي يجب توافرها في برامج إعداد المعلمين هي :

١- المدخلات Inputs ، ويشتمل هذا المعيارعلى :

أ- طرق تحديد المعلمين الذين يخضعون للبرنامج التدريبي (من حيث السن والخبرة والتخصص والجنس وغيرها)

ب-المتابعة المستمرة للمعلمين .

ج - حجم المكتبة والمصادر المتوفرة بها .

ء- مراجعة الميزانية

٢- العمليات Processes ويشتمل هذا المعيار على :

أ- تقديم خبرات تعليمية جيدة للطلاب.

ب- محتوى المنهج وتنظيمه .

جـ- التدريس ، التعليم ، استراتيجيات التقويم .

٣-مخرجات Outputs ويتضمن هذا المعيار على :

أ- حاجة المجتمع من التخصصات المهنية والأكاديمية .

ب- تحقيق التنوع والتوازن البيئي في قطاع الأعمال .

جـ- التنمية المستمرة للمعلمين في المعرفة / المهارات / الفهم .

٢- القيمة المضافة ويعتمد هذا المعيار على مدى تأثير المعلمين في طلابهم من حيث التنمية العقلية والأخلاقية والاجتماعية والمهنية والمعنوية.

ويذكر " جيم دونالدسون Jim Donaldson" عدة معايير لجودة تصميم برامج إعداد وتدريب المعلمين وهى :

١- أهداف المنهج أو البرنامج :

أ- أن تكون أهداف المنهج أو البرنامج وموضوعاته واضحة ومعلومة للحاضرين والمعلمين .

ب- أن تكون أهداف التخصص وموضوعاته مرتبطة برسالة المدرسة .

ج- أن تكون الأهداف والموضوعات مرتبطة باحتياجات الطلاب والمعلمين والمجتمع .

ء- أن يكون المنهج أو البرنامج مناسباً ومتوازناً في التخصص المحدد بحيث يكسب المعلمين مهارات شخصية .

هـ- أن يواكب المنهج أو محتوى البرنامج ما يستجد من التغيرات السريعة في العلم الحديث .

٢- تصميم المنهج أو البرنامج ومراجعته :

أ – أن يصمم المقرر ليلبى احتياجات الغالبية العظمى من المعلمين من حيث (طول المقرر ، الفترة الزمنية ، العناصر الاختيارية) .

ب- أن يساعد المقرر المعلمين على التعلم الذاتي من خلال المصادر المتاحة للمعرفة .

جـ – أن تتم مراجعة المنهج على فترات غير متباعدة وذلك لتقييم مدى ملاءمته لاحتياجات المعلمين والمجتمع والطلاب.

٣- تنظيم وتنفيذ المقررات :

أ- تنفيذ البرنامج / المقرر التعليمي بجدية .

ب- أن تكون برامج التدريس مترابطة وواضحة للمعلمين .

جـ- أن يتم تنظيم المقرر بحسب درجة أهمية الموضوعات .

ء – أن يتم العمل على تقييم المقرر عن طريق التغذية الراجعة من المعلمين .(علاء زايد ، ٢٠٠٣ ، ٢٢٦ – ٢٢٧)

وقد أكدت على هذه المعايير العديد من الدراسات ، مثل دراسة (صلاح عبد الرازق ، ٢٠٠٢) والتى استهدفت وضع تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة.ولقد تمثلت حدود البحث في التالي : طبيعة برنامج إعداد المعلم بصفة عامة ومعلم التاريخ على نحو خاص مع التطبيق على لائحة كلية التربية بجامعة حلوان- التطوير في ضوء مفهوم الجودة الشاملة.

ولقد توصلت الدراسة إلى وضع تصور لتطوير برامج إعداد معلم التاريخ فى كليات التربية فى ضوء بعض معايير الجودة الشاملة ، كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات تتمثل فيما يلى :

- ضرورة تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية فى ضوء معايير الجودة الشاملة .
- الاهتمام بإعداد المعلم عامة ومعلم التاريخ بشكل خاص داخل كليات التربية في ضوء معايير محددة تبين سمات وطبيعة وخصائص ذلك المعلم الذي نريده، انطلاقا من أهمية الدور الذي يقوم به وبخاصة دوره في تشكيل الهوية الوطنية لأبناء الأمة.
- أن يكون إعداد المعلم داخل كليات التربية شاملا للنواحي الأكاديمية والمهنية والثقافية مع الأخذ في الاعتبار التوازن بين جوانب الإعداد.
- التطوير يتمثل في وجود فلسفة واضحة محددة تستند إلى أهداف محددة وواضحة
- ضرورة الأخذ في الاعتبار بمبدأ العمل الجماعي وان يكون منطلق التطوير هو روح الفريق.
- أن يكون الجانب الانسانى محور الاهتمام عبر التطوير مع الأخذ فى الاعتبارلطبيعة الطالب المعلم ، وأن توفر له سبل الاهتمام والرعاية الشاملة بكليات التربية.
- مد جسور التعاون بين كليات التربية وكليات الآداب بصورة تؤسس على المشاركة فى التخطيط والتدريب والتنفيذ والمتابعة والتقويم.
- أن يتسم تطوير برامج الإعداد بالشمولية ، فلا يقتصر على جانب واحد فقط بل يجب أن يشمل كل جوانب المنظومة التعليمية.

وتتفق نتائج الدراسة السابقة مع دراسة (علا أحمد ، ٢٠٠٨) فى وضع تصور لتطوير برامج إعداد المعلم فى كليات التربية فى ضوء بعض معايير الجودة الشاملة ، وقد قسم التصور إلى قسمين كالتالى ، القسم الأول : ويتناول الخطوات الإجرائية لتطوير كليات التربية فى ضوء معايير الجودة الشاملة. والقسم الثانى : وقد تناول هذا القسم السلبيات والمشكلات التى تعوق كليات التربية عن تحقيق أهدافها

ودراسة (يسرى محمد ، أشرف مجاهد ، ٢٠٠٨) التى هدفت الي التوصل إلى معايير جودة الاعتماد الأكاديمي لإعداد معلم التربية الفنية في مصر ووضع تصور مقترح لتفعيل هذه المعايير في كليات الإعداد ، وتوصلت الدراسة إلى تسعة معايير يمكن على ضوئها إعداد معلم التربية الفنية وهى : فلسفة وأهداف الإعداد ، التعبير الفني الابداعى ، النقد الفني ، التراث الفني ،علم الجمال ، مكونات الفنون التشكيلية والعلاقات فيما بينها والمجالات الأكاديمية الأخرى، دور الفن في نمو الطفل المراهق ، تاريخ ونظريات التربية الفنية ، استخدام التكنولوجيا . كما تضمنت الدراسة العديد من التوصيات لتفعيل هذه المعايير في كليات الإعداد .

ودراسة (على كاظم ، صبيح جبر، ٢٠٠٤) التى تتفق مع دراسة (إيمان الجهرانى،٢٠٠٦)، ودراسة (غازى المطرفى ، ٢٠٠٦) ، ودراسة (سعاد سالم ، وأخرون ،

٢٠١٠) فى الهدف والنتائج، مع مراعاة اختلاف العينة المستخدمة تبعا لأهداف الدراسة وأدواتها وطبيعة المجتمع الذى تنتمى إليه . حيث هدفت دراسة (على كاظم ، صبيح جبر، ٢٠٠٤) إلى تقويم برنامج التربية الفنية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان . وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٠٥) من خريجى شعبة التربية الفنية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس ، وروعى فى اختيار العينة تمثيلها لمتغير النوع (ذكر – أنثى) ، ومتغير الوظيفة (مدرس – موجه تربية فنية) . وقد استعرضت الدراسة بعض الجهود التي قدمت في مجال الجودة عامة.

وسعت الدراسة الي وضع منهج متكامل يراعي شروط الجودة العالمية وأوضح طريقة بنائه، والتي تعتمد على إشراك قطاعات كبيرة من المجتمع عند وضعه. وتعرض كذلك إلى ضرورة إشراك أهم المستفيدين الأساسيين وهم الطلاب في عمليات إعداد البرامج وتنفيذها وتقويمها. واختتمت الدراسة بمجموعة توصيات تتمثل فى ضرورة إعادة صياغة مفردات ومقررات التربية الفنية في كل المراحل التعليمية بالمملكة العربية السعودية ، وضرورة استحداث برامج جديدة ومواد إضافية بمناهج التربية الفنية بالجامعات وبكليات المعلمين توضح للطالب مصيره بعد التخرج ،وتضئ له طريق الفهم والتعامل والاستعداد لسوق العمل ، ومقابلة متطلباته. بينما هدفت دراسة (إيمان الجهرانى ،٢٠٠٦) إلى تقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء باليمن في ضوء معايير الجودة الشاملة . وتكونت مجموعة البحث من أعضاء هيئة التدريس وهيئة التدريس المساعدة في الأقسام العلمية (فيزياء ، كيمياء ،أحياء) في كليتي التربيـــة والعلوم بجامعة صنعاء وعددهم (٦٩) فردا ، ومن طلاب المستوى النهائي في الأقسام العلمية في كلية التربية بجامعة صنعاء وعددهم (٤٨١) فردا، وقد بلغ عددهم جميعاً (٥٥٠) فردا.

وهدفت دراسة (غازى المطرفى ، ٢٠٠٦) الي التعرف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية . وتأثير كل من المؤهل العلمي والخبرة العلمية في استجابات أعضاء هيئة التدريس ، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة تكونت من (١٩٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين ، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم كانت متوسطة، وأن وجود معوقات تحول دون تحقيق الجودة الشاملة في هذا البرنامج تحقق بدرجة موافق، وشكلت نسبة (٧٥%) من العينة ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) و (٠,٠٥) بين متوسطات أفراد العينة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة العلمية).وعدم وجود

فروق عند مستوى (٠,٨٦٩) و (٠,٩٨٤) للمعدل العام لمعوقات معايير الجودة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة العلمية)، ومن من أبرز توصيات الدراسة ، ما يلى : إعادة النظر في برنامج إعداد معلم العلوم الحالي بما يتناسب ومعايير الجودة المحلية والعالمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. وضرورة اعتماد معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم بجميع التخصصات العلمية والأدبية في مؤسسات التعليم العالي . وضرورة الاهتمام بمدخل الجودة الشاملة وتوظيفه في مؤسسات التعليم العالي كأسلوب إداري حديث يسهم في تطوير هذه المؤسسات .

بينما هدفت دراسة (سعاد سالم ، وأخرون ، ٢٠١٠) إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية فى كلية التربية بجامعة صنعاء باليمن في ضوء معايير الجودة الشاملة والتوصل لقائمة المعايير بصورتها النهائية التي احتوت على (١٥٢) معياراً موزعين على اثني عشر مجالا من مجالات الإعداد لمعلم اللغة العربية ، وهي (سياسة القبول والأهداف العامة للبرنامج وأهداف الإعداد (لأكاديمي ــ المهني ــ الثقافي) والتربية العملية وطرائق التدريس وأعضاء هيئة التدريس ومعايير التجهيزات المادية وإدارة القسم وتقويم الطلبة والموظفون والتمويل وخدمة المجتمع) .

وتم تقسيم قائمة المعايير النهائية إلى استمارتين للمقابلة ، واستبانتين ، وطبقت استمارة المقابلة الأولى مع مسئول القبول في الكلية، وبلغت معايير هذه الاستمارة (٧) معايير، والثانية مع مسئول قسم اللغة العربية، وبلغت معايير هذه الاستبانة (٦٥) معيارا ، بينما طبقت الاستبانة الأولى على عينة مكونة من (٩) أعضاء من الهيئة التدريسية بقسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، والثانية على عينة مكونة من (٧١) طالب وطالبة من طلبة المستوى الرابع في قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء.وقد أسفرت الدراسة عن الوصول إلى قائمة محكمة بمعايير الجودة الشاملة تم في ضوئها تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، بالاضافة إلى ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول، بنسبة (٥٧%) تقريباً، وضعف توافر معايير جودة الإعداد في البرنامج من وجهة نظر مسؤول قسم اللغة العربية بنسبة (٥٨%) تقريباً. وتوافرت معايير جودة الإعداد في البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط بلغت نسبته (٤٣%). وضعف توافر معايير جودة الإعداد في البرنامج من وجهة نظر الطلبة بنسبة (٦٣%).

ودراسة (منال قادى ، ٢٠٠٩) التى هدفت معرفة مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية

التربية للبنات بجامعة أم القرى . وقد اشتملت أدوات الدراسة على استبانه مكونة من (٣٦) فقرة تم عرضها ، وتحكيمها من قبل المختصين في تدريس برنامج الإعداد التربوي وتم توزيع الاستبانة على عينة عددها(٧٦) فردا .وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- لا يقدم البرنامج للطالب المعلم المفاهيم والنظريات والمهارات التي تدعم إعداده كمعلم.
- لا يسهم محتوى مقررات البرنامج بالشكل الأساسي الضروري لإعداد الطالب المعلم.
- ضعف تعاون برنامج الإعداد التربوي مع الأقسام المشاركة فيه والتعليم العام.
- ضعف متابعة البرنامج لجميع عناصره وتقييم هذه العناصر لعدم وجود نظام إداري رقابي لمراجعة خطط البرنامج وأهدافه وتجديدها .

لا توجد فروق ذات دلالة تربوية بين الأقسام المشاركة في الإعداد التربوي (المناهج وطرق التدريس ،علم النفس ،التربية الإسلامية ،الإدارة التربوية والتخطيط) ودرجة تطبيقها لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ومن خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة ذات صلة بتقويم برامج إعداد المعلم فى ضوء معايير الجودة ، يمكن استخلاص ما يلى :

- أجمعت الدراسات التى تم عرضها على وجود تدنى واضح في درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية . فمثلا فى دراسة (على كاظم ، صبيح جبر، ٢٠٠٤) أوضحت النتائج أن البرنامج يعاني من نقاط ضعف يتمثل في وجود نسبة ٦٤,٨% من العينة ترى أن مقررات الخطة متداخلة من حيث المضمون، ونسبة ٧٦,٢% ترى أن هناك مقررات ينبغي أن تتضمن في الخطة، وأن طريقة المحاضرة هي الطريقة السائدة في التدريس مع التركيز على المستوى المعرفي (الحفظ)، وأن الاختبارات التحريرية هي السائدة. وتوصلت الدراسة بشكل عام إلي أن برنامج التربية الفنية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس بحاجة إلى مراجعة وإعادة نظر من حيث مقرراته وطرائق تدريسه وتقويمه.
- ركزت بعض الدراسات ، مثل دراسة (منال قادى ، ٢٠٠٩) على ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة فى النظام التعليمى والتربوى ، واهتمت ببعض المؤشرات الدالة على جودة هذا النظام ، ودعت لبعض الإجراءات المؤدية إلى تحقيق هذه الجودة ، لتصل بالنظام التعليمى والتربوى إلى أهدافه بكفاءة وفعالية.

وقد توصلت بعض الدراسات مثل دراسة (علا أحمد ، ٢٠٠٨) الي وضع تصور لتطوير برامج إعداد المعلم فى كليات التربية فى ضوء بعض معايير الجودة الشاملة ، وقد قسم التصور إلى قسمين كالتالى:

القسم الأول : ويتناول الخطوات الإجرائية لتطوير كليات التربية فى ضوء معايير الجودة الشاملة . ويتضمن هذا القسم الخطوات التى اتفق عليها معظم أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من خلال تطبيق الاستبانة ، وتتضمن هذه الخطوات مرحلة التهيئة والاستعداد ، مرحلة التقييم الذاتى ، مرحلة تحديد أولويات التطوير ، مرحلة تصميم الخطة الإجرائية لتطوير الكلية ، مرحلة تنفيذ وإدارة الخطة الإجرائية للتطوير ، مرحلة المتابعة وتقويم الأداء فى تنفيذ الخطة .

القسم الثانى : وقد تناول هذا القسم السلبيات والمشكلات التى تعوق كليات التربية عن تحقيق أهدافها ، ثم عرض الخطوات التى سبق التوصل إليها فى القسم الأول من التصور والتى يمكن من خلالها التغلب على هذه المشكلات . وتمثلت هذه الخطوات فى وضع هدف عام يمكن من خلاله التغلب على المشكلة ، وتجزئة هذا الهدف العام إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية ، ومن ثم عرض مجموعة من المقترحات يمكن من خلالها المساهمة فى تنفيذ الخطة .

- وفى ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة ذات صلة بتقويم برامج إعداد المعلم فى ضوء معايير الجودة ، يمكن اشتقاق بعض المعايير الخاصة بالجودة ، كما يلى :

١. مدى تخلص البرنامج من الانحياز إلى جوانب تتعلق بالجنس أو اللون أو القومية أو الدين أثناء معالجة المناهج الدراسية التخصصية.
٢. مدى تناول البرنامج لمهارات التخطيط اللازمة لتحقيق الأهداف.
٣. مدى تناول البرنامج لأفكار ومجالات جاءت ثمرة للتفاعل الدائم والدائر بين المجتمعات الإنسانية.

المحور الثانى : اتجاهات البحث التربوى فى مجال جودة برامج إعداد المعلم فى مصر، وبعض الدول الأجنبية.

يتوقف نجاح نظم الجودة الشاملة لإعداد المعلم على جودة العناصر البشرية المرشحة للالتحاق بالمهنة وممارستها ، الأمر الذى يتطلب وجود معايير واضحة لانتقاء وقبول الطلاب المرشحين لكلية التربية ، وهذا يتطلب تشكيل فريق من المراكز العلمية لإعداد قائمة بالمواصفات المطلوبة التى تمثل كفاءات معلم الغد ، والتى يتم فى ضوئها عمليات تقويم الطلاب الراغبين فى الالتحاق بالمهنة . ومن ثم يسهل انتقاء النسبة المحددة للقبول فى ضوء العناصر التالية :

١. تحديد جوانب شخصية معلم الغد

ويمكن تحديدها من خلال مقابلة شخصية مقننة ، وأن تكون بصورة موضوعية وليست شكلية ، فى ضوء أدوات ومقاييس ذات معايير صادقة وثابتة فى زمن محدد ، وذلك لتحديد السمات الأولية للتكوين المهنى الممثلة فى السمات الشخصية وميول الطالب نحو المهنة ، والعمل مع طلاب المراحل التعليمية المختلفة وكذلك اللياقة الجسمية والصحية والنفسية .

٢. المستوى الخلقى والاجتماعى

وهذا يتطلب من المسئولين سرعة البت فى إعداد أو إعادة تقويم معايير الاختبارات ، لتحرى درجة الدقة والموضوعية فى الأدوات التالية :

- اختبارات الشخصية والميول المهنية
- اختبارات القدرات والاستعدادات المختلفة
- اختبارات اللياقة البدنية والصحية

٣. تحديد المستوى التحصيلى التعليمى الفعلى ، وهذا يتطلب من أساتذة التخصص بكليات التربية ، ما يلى:

- التحقق من مستويات ونسب نجاح الطلاب فى مواد التخصص ، والتى يرغب الطالب فى الالتحاق ببرامجها .
- إعداد وعقد اختبارات تحصيلية داخل الجامعة وقبل القبول .

٤. العمليات الإدارية العامة لضمان صلاحية شروط القبول

وتعتمد على مدى توفير كل طالب للمستندات التالية :

- شهادة النجاح للثانوية العامة
- خطاب القبول من مكتب التنسيق
- شهادة اجتياز اختبارات اللياقة الشخصية والمهنية من لجنة الانتقاء بالكلية .
- شهادة اجتياز الاختبار التحصيلى والشفهى فى مادة التخصص الذى يعقده أساتذة الكلية فى مجالات التخصص المختلفة .
- شهادة طبية تفيد خلوه من الأمراض الجسدية والنفسية .
- شهادة تفيد مدى قدرته على استخدام لغته القومية بطلاقة وبدون أخطاء بجانب أية لغة أجنبية أخرى.

فالمعلم الذي يتسم أداءه التدريسي بالجودة هو الذي يبرز ويؤكد على ما يلي :

- العلم مفيد ونافع ويخدم الفرد والمجتمع وبه يمكن مواجهة الأحداث التي يمكن أن تقابلنافي مواقف الحياة اليومية .
- العلم سؤال لانهاية له .
- العلم للفهم وأنه يحارب الجهل والخرافات ويصحح التصورات الخاطئة .
- العلم نشاط إنساني وهذا النشاط مجال مفتوح أمام الجميع .
- العلم له مهاراته وأدواته التي يمكن أن توظف في مواقف الحياة اليومية .

العلم أخلاقي له قيمه ومعاييره الأخلاقية والتي يجب أن يتمسك ويلتزم بهالجميع.(راشد محمد راشد ، ٢٠٠٧ ، ٦٤٤)

ويقصد بجودة التعليم بكليات ومعاهد إعداد المعلم ، الحصول على منتج جيد يشمل الخريج وتنمية البيئة وخدمة المجتمع من خلال تحسين مدخلات العملية التعليمية بوجه عام بما تتضمنه معلم ، طالب ، إدارة مؤسسية ، والتمويل المالي المناسب ، وتطوير الأداء بمفهومه الشامل ومرجعيات التعليم التي تشمل المعامل والورش والمساحات الخضراء بالمؤسسة التربوية بما يسمى في تحسين مخرجات العملية التعليمية.

بينما يقصد بمعايير جودة التعليم تلك المعايير المقننة التي اصطلح عليها عالميا والتي ينبغي توفيرها لقياس مدى الأداء بمفهومه الشامل الذي يتضمن أداء كل من الطالب والمعلم والقسم العلمي والمؤسسة التربوية والتعليمية (المدرسة – الكلية) والإدارة التعليمية أو الجامعة مع الأخذ في الاعتبار أن هناك اختلافاً بين المعيار والهدف حيث أن الهدف يقصد به ما يتوقع حدوثه بينما المعيار فيقصد به ما يجب الوصول إليه وهذا يستلزم توفير مؤشرات إجرائية لضمان تحقيق المعيار. (محمد على نصر ، ٢٠٠٧ ، ٩٢)

وتتمثل أهمية توفير معايير الجودة في تطوير برامج إعداد المعلم من خلال توفير المستويات المعيارية التالية :

١- التمكن من حقائق مادة التخصص .
٢- تعرف حاجات التلاميذ ومشكلاتهم .
٣- التعرف على أهداف التدريس وكيفية تحديدها .
٤- تفهم بعض أساليب التدريس وطرائق العرض .
٥- إدخال تكنولوجيا التعليم .
٦- استخدام أساليب متنوعة في التقويم .
٧- التمكن من كيفية تحضير الدرس وأهميته .
٨ -التمتع بشخصية قوية
٩-التزود بالثقافة العامة .
١٠-الحرص على تكوين علاقات اجتماعية سليمة .
١١-زيادة الاهتمام بإعداد المعلم .
١٢-زيادة الاهتمام بتحقيق التدريب المستمر للمعلم في جو اجتماعي مناسب .
١٣-زيادة الاهتمام بتحقيق الرعاية الشاملة للمعلم من بينها الرعاية الاجتماعية .

كما تشتمل المستويات المعيارية اللازم توفيرها لتحقيق جودة إعداد المعلم ، على ما يلى :

أ- المستويات المعيارية اللازم توافرها للتدريس الجيد ، حيث يعمل توفير المستويات المعيارية اللازم توافرها للتدريس الجيد على تفعيل العملية التعليمية بكليات ومعاهد إعداد المعلم وهي علي النحو التالي :

- تطوير محتوى المعرفة .
- الاهتمام بالتعلم ونمو المتعلم قدر اهتمامنا بالتعليم .
- تحقيق التنوع سواء في تحقيق الأهداف أو طرائق التدريس والأنشطة التربوية .
- تفعيل التخطيط للتدريس .
- تطوير الأداء بمفهومه الشامل.
- تنمية مهارات الاتصال .
- تطوير أساليب التقويم.
- تفعيل العلاقات التعاونية .
- تحقيق النمو المهني .
- توفير القيادة .
- تحقيق الجودة.

ب- المستويات المعيارية اللازم توافرها لاستخدام مصادر المعرفة ، حيث يعمل توفيرها على:

- توفير مصادر المعرفة .
- توفير التمويل المالي .
- توفير مهنيين لمراكز المعلومات ومنها المكتبات .
- تطوير تبادل مصادر المعرفة .
- توفير المعامل والورش بصورة ملائمة .
- نشر المعرفة . (محمد نصر ، ٢٠٠٧ ، ٩٣ - ٩٦)

وبالنظر إلى برامج إعداد المعلم الحالية ، نجد أنها تعاني أوجه قصور عدة ، أهمها :

١. التركيز في برامج الإعداد على إتمام المقررات في وقت محدد بغض النظر عن درجة إتقان الطلاب لجميع الجوانب الدراسية .
٢. تركيز برامج الإعداد على الجوانب النظرية وإهمال الجوانب التطبيقية .
٣. أن معظم الكفايات والمهارات المطلوبة معتمدة على مقررات دراسية قديمة لا تواكب تطورات العصر .

٤. عدم وجود معايير واضحة للمقررات الدراسية ، وزيادة عدد المدرسين .
٥. أن تلك البرامج تجزئ وتوزع المهارات المطلوبة بمهنة التدريس في مقررات منفصلة.
٦. برامج إعداد المعلم الحالية تقليدية . (بدرية المفرج ، عفاف المطيرى ، محمد حماده ، ٢٠٠٦، ٢٦٦)

ومن الدراسات التي تناولت هذا الجانب في مصر دراسة (صلاح عبد الرازق ، ٢٠٠٢) والتى استهدفت وضع تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية بجامعة حلوان في ضوء معايير الجودة الشاملة.

ولقد تمثلت حدود البحث في الآتي : طبيعة برنامج إعداد المعلم بصفة عامة ومعلم التاريخ على نحو خاص مع التطبيق على لائحة كلية التربية بجامعة حلوان- التطوير في ضوء مفهوم الجودة الشاملة . كما تمثلت توصيات الدراسة انطلاقا من التصور العام لتطوير برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية فى ضوء متطلبات الجودة الشاملة فيما يلى:

١. ضرورة تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية فى ضوء معايير الجودة الشاملة.
٢. أن يكون الاهتمام بإعداد المعلم عامة ومعلم التاريخ بشكل خاص داخل كليات التربية في ضوء معايير محددة تبين سمات وطبيعة وخصائص ذلك المعلم الذي نريده، انطلاقا من أهمية الدور الذي يقوم به وبخاصة دوره في تشكيل الهوية الوطنية لأبناء الأمة.
٣. أن يكون إعداد المعلم داخل كليات التربية شاملا للنواحي الأكاديمية والمهنية والثقافية مع الأخذ في الاعتبار التوازن بين جوانب الإعداد.
٤. أن يكون منطلق تطوير كليات التربية ومنها برامج الإعداد ،هو إيمان الجميع بأن أساس التطوير يتمثل في وجود فلسفة واضحة محددة تستند إلى أهداف محددة وواضحة.
٥. ضرورة الأخذ في الاعتبار بمبدأ العمل الجماعي وان يكون منطلق التطوير هو روح الفريق.
٦. أن يكون الجانب الانسانى محور الاهتمام عبر التطوير اى يكون هناك اعتبارا لطبيعة الطالب المعلم ، وأن توفر له سبل الاهتمام والرعاية الشاملة بكليات التربية.
٧. مد جسور التعاون بين كليات التربية وكليات الآداب بصورة تؤسس على المشاركة فى التخطيط والتدريب والتنفيذ والمتابعة والتقويم.
٨. أن يتسم تطوير برامج الإعداد بالشمولية فلا يقتصر على جانب واحد فقط بل يجب أن يشمل كل جوانب المنظومة التعليمية.

وتتفق مع الدراسة السابقة في الهدف والاجراءات دراسة (علا أحمد ، ٢٠٠٨) والتى هدفت إلى التعرف على أهم معايير الجودة الشاملة لأداء المعلم فى ضوء ما تحدده وزارة التربية

والتعليم ، وفى ضوء ما يتم استقراءه من أدبيات كتبت عن هذه القضية فى بعض نظم التعليم العالمية .

بالاضافة إلى التعرف على متطلبات الأخذ بمعايير الجودة الشاملة فى إعداد المعلم فى كليات التربية سواء من حيث الامكانات أو التنظيم أو ثقافة المؤسسة التى يتم الإعداد من خلالها . ووضع تصور مقترح لتطوير برامج كليات التربية فى ضوء بعض معايير الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية .وقد اتبعت هذه الدراسة الإجراءات التالية :

أولا : تحديد الإطار العام للدراسة ، ويشمل المقدمة – الدراسات السابقة – مشكلة الدراسة – أهداف الدراسة – أهميتها – منهج الدراسة – حدود الدراسة – مصطلحات الدراسة .

ثانيا : مناقشة مفهوم الجودة الشاملة ومعاييرها

ثالثا : دراسة واقع برامج إعداد المعلم فى كليات التربية

رابعا :عرض لبعض نماذج لمعايير الجودة الشاملة لأداء المعلم

خامسا: إجراء دراسة ميدانية بهدف تحديد الخطوات الإجرائية لتطوير كليات التربية فى ضوء معايير الجودة الشاملة ثم تطبيق هذه الخطوات التى تم التوصل والاتفاق عليها فى الاستبانة الأولى فى علاج فجوات الأداء (السلبيات) التى تعانى منها كليات التربية .

سادسا: طرح تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم فى كليات التربية فى ضوء بعض معايير الجودة الشاملة لأداء المعلم.

ولقد توصلت الدراسة إلى وضع تصور لتطوير برامج إعداد المعلم فى كليات التربية فى ضوء بعض معايير الجودة الشاملة ، وقد قسم التصور إلى قسمين كالتالى :

القسم الأول : ويتناول الخطوات الإجرائية لتطوير كليات التربية فى ضوء معايير الجودة الشاملة . ويتضمن هذا القسم الخطوات التى اتفق عليها معظم أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من خلال تطبيق الاستبانة ، وتتضمن هذه الخطوات مرحلة التهيئة والاستعداد ، مرحلة التقييم الذاتى ، مرحلة تحديد أولويات التطوير ، مرحلة تصميم الخطة الإجرائية لتطوير الكلية ، مرحلة تنفيذ وإدارة الخطة الإجرائية للتطوير ، مرحلة المتابعة وتقويم الأداء فى تنفيذ الخطة .

الفسم الثانى : وقد تناول هذا القسم السلبيات والمشكلات التى تعوق كليات التربية عن تحقيق أهدافها ، ثم عرض الخطوات التى سبق التوصل إليها فى القسم الأول من التصور والتى يمكن من خلالها التغلب على هذه المشكلات . وتمثلت هذه الخطوات فى وضع هدف عام يمكن من خلاله التغلب على المشكلة ، وتجزئة هذا الهدف العام إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية ، ومن ثم عرض مجموعة من المقترحات يمكن من خلالها المساهمة فى تنفيذ الخطة .

وتاتي الدراسة التالية لتتفق مع الدراستين السابقتين في الهدف والاجراءات ايضا دراسة (يسرى محمد ، أشرف مجاهد ، ٢٠٠٨) التى هدفت الي التوصل إلى معايير جودة الاعتماد الأكاديمي لإعداد معلم التربية الفنية في مصر ووضع تصور مقترح لتفعيل هذه المعايير في كليات الإعداد واختلفت هذه الدراسة في مجال الاعداد حيث كانت دراسة(صلاح عبد الرازق ، ٢٠٠٢) في مجال اعداد معلم التاريخ بينما كانت دراسة (علا احمد، ٢٠٠٨) في مجال اعداد المعلم بصفة عامة ، وقد حددت الدراسة الحالية المقصود بمفهوم الاعتماد الاكاديمى بانه الاعتراف بالبرامج الأكاديمية التي تقدمها كليات الإعداد لمعلم التربية الفنية وفقا لمعايير جودة محددة. ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة الإجراءات التالية :

١. عمل دراسة استطلاعية وذلك بعمل مقابلات مع بعض أعضاء التدريس والطلاب بكليات الإعداد للوقوف على واقع إعداده في ضوء معايير الاعتماد الاكاديمى .
٢. البحث في الأدبيات عن بعض الدول التي اهتمت بإعداد معلم التربية الفنية في ضوء معايير الاعتماد الاكاديمى.
٣. عرض هذه المعايير على أعضاء هيئة التدريس بكليات الإعداد لمعرفة مدى موافقتهم على صلاحية هذه المعايير لإعداد معلم التربية الفنية .
٤. وضع تصور مقترح لتفعيل هذه المعايير وكيفية وضع محتوى مناسب مبنى على هذه المعايير.

وتوصلت الدراسة إلى تسعة معايير يمكن على ضوئها إعداد معلم التربية الفنية وهى :

١ــ فلسفة وأهداف الإعداد .
٢ ــ التعبير الفني الابداعى .
٣ ــ النقد الفني .
٤ ــ التراث الفني .
٥ ــ علم الجمال .
٦ ــ مكونات الفنون التشكيلية والعلاقات فيما بينها والمجالات الأكاديمية الأخرى .
٧ ــ دور الفن في نمو الطفل المراهق .
٨ ــ تاريخ ونظريات التربية الفنية .
٩ ــ استخدام التكنولوجيا .

ومن الدراسات الاجنبية التي سعت الي تحديد معايير لاعداد المعلم الدراسات التالية :

معايير إعداد معلمين التربية الفنية بولاية كاليفورنيا Arnold September 2010 Schwarzenegger,

وضعت أول مبادئ توجيهيه لبرامج إعداد معلم التربية الفنية من قبل لجنة جمعية التربية الفنية الوطنية بالوكالة الفنية الوطنية في عام ١٩٧٠ ووزعت على مجموعه من المعايير في مادة التربية الفنية في العقدين الآخرين وخرجت بوثيقة كانت نتيجة لإعادة النظر في الوثيقة الأصلية ومعاييرها في سياق التفكير والممارسة فتم عقد لجنه من الرئيس المنتخب (مايكل) واللجنة المشكلة في شهر سبتمبر١٩٩وذلك لتكون بمثابة دليل لبرامج تعمل على تحسين مستوى إعدادهم المهني وأكدت المبادرات الأخيرة في مجال التعلم تؤكد على أن التعليم الجيد يشمل على مجال الفنون في عام ١٩٩٤ فأصدر الكونجرس قانون عام ٢٠٠٠ يجب على معلمي التربية الفنية أن يكون على استعداد كاف لمواجهة هذه التحديات ليكونوا أعضاء ناجحين على الأمد الطويل في مهنة التربية الفنية وهذا هو الأساس وراء إعداد معلم التربية الفنية إعدادا راسخا وهذه المعاييرصيغت داخل ثلاث أقسام:

القسم الأول:معايير الفنون وبرامج التعليم ويتناول محتوى البرنامج للكلية والجامعة وبرامج التربية الفنية

القسم الثاني:معايير لكليات التربية الفنية تحدد الكفاءات من أعضاء هيئة التدريس والمسئولين عن إعداد المعلمين المرشحين للفن

الفسم الثالث:معايير ومهارات المعلمين المرشحين لتدريس التربية الفنية.

أن يكون على دراية بفهم جميع جوانب برنامج الدراسة وأن يمتلك المهارات الازمة لتنظم إدارة الفصول الدراسية وسلوك الطلاب وتطوير برامج تدريس التربية الفنية والفنون البصرية وإعداد الطلاب بالمعربة التاريخية والتطورات السائدة في التربية الفنية وفهم الخصائص النفسية والمعرفية للأطفال المراهقين والشباب واستخدام هذه المعلومات.

المعيار الأول: تركز برامج إعداد معلم التربية الفنيةعلى محتوى الفنون المرئية .

المعيار الثاني: تذويد المعلمين المرشحين لتدريس التربية الفنية بمعرفة شاملة لنظريات التربية الفنية وتطبيقها .

المعيار الثالث: إنشاء كلية التربية الفنية الداعمة وخلق بيئة التعلم التعاوني الذي تعد المعلم المرشح الناجح وأن تكون مسؤولية إعداد المعلمين المرشحين لتدريس الفن تقع على عاتق كلية التربية الفنية.

المعيار الرابع : أن تشارك كلية التربية الفنية في التحقق العلمي في التربية الفنية.

المعيار الخامس:كلية التربية الفنية تثبت أنها جزءا من المجتمع المهني.

وقد تم تنظيم هذه المعايير والمهارات للمعلمين المرشحين لتدريس التربية الفنية في إطار الفئات التالية:

١- محتوى الفنون والمعارف للطلاب.

٢- تطوير المناهج الدراسية.

٣- التعليم والتقييم في التربية الفنية.

٤- المهنية المسئولة.

وهذه المعايير تمثل أكفأ المعلمين في جميع هذه المجالات من اجل تطوير أعضاء فاعلة في مهنة تعليم التربية الفنية

ومايلي عرض لهذه المعايير:

١- محتوى الفنون والمعارف للطلاب.

يتعهد المعلمين المرشحين لتدريس التربية الفنية بالشخصية الرائدة والمهنية والتى تشارك في إثراء الفنون البصرية ويعترفون بأن دراسة الفن يمثل فرص الاستكشاف والتعلم حول الإشكال الفنية التقليدية والشعبية داخل مجتمعاتهم ومجتمعات الأخريين .

أن يدرك المعلم أن المتعلمين في جميع الأعمار في مرحلة ما قبل الدراسة حتى كبار السن يمكنهم الاستفادة من التعلم عن طريق الفنون البصرية بطريقة شاملة وأن يقدرون صناعة الفن وتاريخ الفن وعلم الجمال والنقد الفني كما متكاملا لمكونات التربية الفنية

وأن يدرك المعلم أن الشخصية القيادية في الفن ضرورية إذا أريد لها أن تساعد الطلاب في فهم أعمق من مختلف الطرق لجعل الدراسة والاستجابة للفن بها نوع من الالتزام ومحتوى مادة التربية الفنية وما يتصل بحياة طلابهم التعليمية التي يتعلمونها.

وقد تضمن هذا المعيار المعايير الفرعية التالية :

المعيار الأول:المعلمون المرشحون لتدريس التربية الفنية لديهم فهم شامل لمحتوى التربية الفنية.

المعيار الثاني:أن يكون المعلمين المرشحين لتدريس التربية الفنية على علم بالمحتوى وأساليب التعليم

المعيار الثالث:أن يكون المعلمون المرشحون لتدريس التربية الفنية لديهم معرفة شاملة للطلاب من حيث خصائصهم وقدرات وأساليب التعلم الملائمة لهم.

المعيار الرابع :أن يكون لدى المعلمون المرشحين لتدريس التربية الفنية صفة الملاحظ الحساس في الفصل الدراسي

٢- تطوير المناهج الدراسية:

وقد تضمن هذا المعيار المعايير الفرعية التالية :

المعيار الخامس:المعلمون المرشحين لتدريس التربية الفنية يدركون أن تطوير أهداف المنهج تعكس الغرض من التربية .

المعيار السادس :المدرسين المرشحين لتدريس للفنون يقوموا بتطوير المنهج الدراسي لكي يعكس فهم اتساع وعمق الفهم لتاريخ الفن، وأهداف الفن.

المعيار السابع: يجب على المعلمين المرشحين ليكونوا معلمين للفنون تطوير المناهج ، إدراج الأهداف والقيم والغرض من التعليم، والجماعة والمجتمع.

المعيار الثامن: يجب على مدرسي الفن المرشحين لتدريس الفن أن يكونون قادرين على أن يؤثروا في تعلم الطالب من خلال محتوى الفن.

المعيارالتاسع : يجب على مدرسين الفن المرشحين أن يكونوا قادرين على خلق بيئات تعليمية فعالة مواتية لتعلم الطلاب

المعيار العاشر: يجب أن يكون المدرسين المرشحين لتدريس الفن على دراية جيدة في علم أصول التدريس (طرق التدريس والممارسات داخل البيئات التعليمية).

المعيار الحادي عشر: المدرسون المرشحون لتدريس الفن يحققوا في ممارساتهم الخاصة وطبيعة تدريس الفن.

المعيار الثاني عشر:المدرسون المرشحون لتدريس الفن يكونوا متعاونين على المستوى التعليمي.

٣- التقييم في تعليم الفن :

التقييم الخاص بنتائج تعليم الطلاب:

المعيار الثالث عشر: يجب على المدرسين المحتملين أن يستخدموا تقييمات مناسبة و ذات معنى عن تعلم الطلاب.

تقييم فعالية المدرسين:

المعيار الرابع عشر:مدرسي الفن المحتملين يقوموا بعكس المنهجية الخاصة بهم من خلال ممارستهم الخاصة للتدريس.

تقييم فعالية البرامج:

المعيار الخامس عشر: مدرسي الفن يتعاملوا معا لقضايا الأوسع نطاقا في البيئة المدرسية إلى جانب القلق على الطلاب الفردية. في بعض الأحيان، فإنهم قد يحتاجوا إلى تقييم برنامج الفن ككل داخل بيئة المدرسة أو الحي.

٥- المسؤولية المهنية:

المعيار السادس عشر: يفكر مدرسين الفن المرشحين بطريقة مستمرة في طريقتهم التعليمية.

المعيار السابع عشر: يجب أن يدرك مدرسي التربية الفنية المحتملين مسؤولياتهم تجاه المدرسة والمجتمع.

المعيار الثامن عشر: يساعد مدرسي التربية الفنية على نمو المهنة.

وتعدهذه الدراسة من المشروعات الرائدة والمبكرة في مجال جودة برامج اعداد معلم التعليم النوعي(التربية الفنية) والتي توصلت الي ثمانية عشر معيارا لفاعلية وجودة برامج إعداد معلم التربية الفنية والتي تتفق في هدفها واجراءاتها مع الدراسة التالية والتي اجريت بغرض تحديد معاييرفاعلية وجودة برامج إعداد معلم التربية الموسيقية بولاية كاليفورنيا والتي انتهت بتحديد ثمانية معايير رئيسة وهي علي النحو الوارد .

معايير فاعلية وجودة برامج إعداد معلم التربية الموسيقية بولاية كاليفورنيا

Arnold Schwarzenegger, September 2010

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج لإعداد معلم التربية الموسيقية في جامعة كاليفورنيا وذلك في ضوء معايير الجودة وكذلك التأكد من مدى فاعلية المقررات المقترحة في البرنامج.

حيث أن أحد أهداف التعلم هو تمكن الطلاب من الإلمام بالمعارف المتضمنة ضمن المناهج الدراسية وتمكينهم من الوصول إلى تحقيق الأهداف المهنية والعمل بفاعلية في الحياة العملية وكذلك التمكن من توظيف المعارف والمعلومات التي اكتسبوها في الحياة العملية.

ويوجد في جامعة كاليفورنيا الآلاف من الطلاب الذين يلتحقوا بشعبة إعداد معلم التربية الموسيقية، وتلك الشعبة معتمدة من قبل لجنة اعتماد وثائق إعداد المعلم في المدارس الحكومية، وقد هدفت الدراسة أيضا معرفة مدى تمكن الطلاب من الانخراط بشكل أخلاقي في مجال إعداد معلم التربية الموسيقية، ومدى استجابتهم وتطبيقهم لمعايير الجودة في تدريس التربية الموسيقية. ولجنة اعتماد معايير الجودة هي جهة حكومية لها حق أن تمنح الترخيص للمعلمين وغيرهم من المهنيين الذين يعملوا في المدارس الحكومية وتعتبر تلك الهيئة هي المسئولة عن وضع المعايير

ووضع السياسات التي تحافظ على معايير مهنة التعليم داخل الدولة وتعمل اللجنة على رفع مستوى جودة وكفاءة إعداد المعلمين وجميع العاملين في مجال التعليم. واللجنة كذلك مسئولة عن مراقبة مدى تنفيذ معايير الجودة بفاعلية في تدريس مادة التربية الموسيقية.

وقد قسمت الدراسة إلى ثلاث أجزاء رئيسة الجزء الأول تناول بالشرح التفصيلي مقدمة عن معايير جودة إعداد معلم التربية الموسيقية والمعايير المهنية لبرنامج إعداد معلم التربية الموسيقية.

أما الجزء الثاني من الدراسة فقد تناول بالشرح التفصيلي لمعايير جودة برامج إعداد معلم التربية الموسيقية حيث تناول بالشرح كل معيار على حدة وكذلك المؤشرات الخاصة بكل معيار.

وقد تضمنت المعايير مجموعة من المعايير العامة التي تنطبق على جميع مقررات البرنامج، ومعايير خاصة بتصميم البرنامج ، ومعايير خاصة بمصادر البرنامج ومصادر الدعم له.

أما الجزء الثالث من الدراسة فقد تناول تطبيق معايير الجودة على مقررات البرنامج والتي بدأت بمراجعة وتحسين مقررات البرنامج الفعلية.

ثم تناولت دعم وتطبيق المعايير من قبل المجتمع، وتناولت أيضا الدعم التكنولوجي وكذلك شملت عملية التطبيق تحديد خط زمني لتنفيذ المعايير وكذلك خطة للتطبيق.

وقد خلصت الدراسة بتحديد مجموعة من المعايير لجودة برامج إعداد معلم التربية الموسيقية بولاية كاليفورنيا تمثلت في المعايير التالية:

المعيار الأول : تصميم البرنامج

اشتمال البرنامج على عبارات صريحة توضح غرض وتصميم البرنامج والمخرجات المتوقعة منه كما يزود البرنامج المعلمين بمعرفة مفاهيمية عن المادة وينمى التنور الأكاديمي والطلاقة القائمة على النظام ويزود المعلمين بتنوع من الخبرات التعليمية المناسبة .

المعيار الثاني : مصادر البرنامج والدعم

وجود عمليات المراجعة المستمرة تستخدم تقييمات المعلمين وتنوع من البيانات لمراجعة وتقويم البرنامج إضافة لذلك يقوم رعاة البرنامج بتوزيع المصادر لدعم التنسيق الفعال للبرنامج الذي يشمل الطلاب المتميزين ميسرا بذلك التعاون مع المنسقين

المعيار الثالث : الإدراك الفني

يمتلك المعلمون في البرنامج موسيقى سمعية متطورة Aural Musicianship بشكل كبير ومهارات تحليل سمعية كما أن لديهم معرفة مكتسبة متعلقة بنظرية الموسيقى المكتوبة والتحليل .

المعيار الرابع : التعبير الابداعى :- الكفاءة في استخدام الآلات ، الغناء ، التأليف ،الترتيب .

- يعد البرنامج المعلمين لإظهار كفاءة أساسية في الغناء .
- إن المعلمين في البرنامج قادرون على خلق تأليفات إيقاعية .

المعيار الخامس : الأسس التاريخية والثقافية

- يصف المعلمون في البرنامج الاختلافات الأسلوبية في الموسيقى في فترات تاريخية مختلفة وعبر ثقافات متنوعة .
- يحلل المعلمون الأعمال الموسيقية الموجودة في ثقافات وفترات تاريخية متنوعة موضحين عناصر الموسيقى والملامح الفريدة بها .
- يفهم المعلمون أدوار الموسيقيين والمؤلفين عبر ثقافات وفترات تاريخية متنوعة وكيف عكست الموسيقى الوظائف الاجتماعية والأفكار المتغيرة والقيم الثقافية .

المعيار السادس : القيمة الجمالية

- يزود البرنامج المعلمين باستراتيجيات ملائمة لتقييم أدائهم الموسيقى .
- يزود البرنامج المعلمين بالمعرفة اللازمة لتقييم جودة الأداءات الموسيقية من خلال نماذج تدريبية .
- يزود البرنامج المعلمين باستراتيجيات للمقارنة بين الملامح المؤثرة في الموسيقى عبر ثقافات مختلفة. المعيار السابع : الارتباطات والعلاقات والتطبيقات
- ينمى البرنامج فهم كيفية استخدام العمليات الفنية والمبادئ التنظيمية المستخدمة بطرق متشابهة ومختلفة في الفنون المتنوعة
- ينمى البرنامج الوعي بأهمية تطبيق البحث الحالي لدعم تضمين الموسيقى في المنهج المدرسي .

المعيار الثامن : تعليم وتدريس الموسيقى

- يمد البرنامج الطلاب بالمعرفة الأساسية لمداخل التعليم المتنوعة التي تشتمل على أساليب لتعليم الطلاب

كيفية الاستجابة للموسيقى وقراءتها وتفسيرها .

- يفهم المعلمون استخدامات التكنولوجيا كأداة في خلق الاستماع ،ودراسة الموسيقى مثل (الاسطوانة المرنة ،الكمبيوتر ،الانترنت ، وسائل التكنولوجيا الرقمية والالكترونية) .

وقد اختلفت معايير الجودة الشاملة فى التعليم من دولة إلى أخرى ، ومن أفضل المعايير التى وضعت فى مجال جودة التعليم العالى معايير وكالة ضمان الجودة للتعليم العالى فى بريطانيا ، والتى اعتمد عليها برنامج الأمم المتحدة الإنمائية فى مشروع تطوير الأداء النوعى ورفع كفاءة

التخطيط المؤسسى فى الجامعات العربية فى عام ٢٠٠٥ ، حيث تم إجراء التقييم الشامل الداخلى والخارجى لجودة برامج التربية فى الجامعات العربية فى ضوء المعايير التى وضعتها وكالة ضمان الجودة للتعليم العالى فى بريطانيا .

وقد عملت وكالة ضمان الجودة مع الجامعات والكليات والمؤسسات التعليمية الأخرى فى بريطانيا للوصول إلى نقاط مرجعية من شأنها المساعدة فى توصيف المعايير الأكاديمية ، وتشمل النقاط المرجعية توجيهات حول الممارسات الجيدة والمطلوبة فى الجامعات ومؤسسات التعليم العالى والتوقعات الخاصة بمعايير درجات الشرف لبعض المواد أو الأفرع العلمية وأوصاف الخصائص الرئيسة للمؤهلات العلمية العليا .

وبناء عليه تم وضع معايير للتقييم الخارجى ، تنقسم إلى قسمين : المستوى الأكاديمى ، ونوعية فرص التعلم .

أولا : المستوى الأكاديمى

١. مخرجات التعلم المقصودة:

لابد أن تكون مخرجات التعلم محددة وواضحة ، ومكتوبة ومعلنة للطلاب ، مرتبطة بالأهداف العامة، وملائمة لواقع وحاجات الطلاب وقابلة للتحقيق .

٢. المناهج :لابد أن تتميز المناهج بالحداثة والتحديث الدورى ، والمرونة ، والوضوح والشمولية والعمق ، والمطابقة للمعايير الدولية.

٣. تقييم الطلاب :

ويتضمن هذا المحور تنوع أساليب التقييم ، وضوح معايير التقييم وتقديمها للطلاب ، تغذية راجعة سريعة وفورية (مكتوبة وشفهية) ، ملائمة أساليب التقييم للمخرجات المقصودة ، دقة أساليب التقييم وموضوعيتها وشفافيتها من خلال ممتحنين خارجيين أو أكثر من مقيم ، وضوح أساليب التقييم للطلاب ودقة مواعيد أدائها .

٤. تحصيل الطلاب وفقا لمخرجات التعليم المقصودة :

ويتضمن هذا المحور مدى توافق تحصيل الطلاب مع مخرجات البرنامج المقصودة ، ومستوى الدرجة الممنوحة ، ونسبة نجاح الطلاب ومدى تفوقهم .

ثانيا : نوعية فرص التعليم

a. التعليم والتعلم :

ويتضمن هذا المحور تنوع فرص تعلم فعالة (مجموعات صغيرة وكبيرة ، تعلم فردى وذاتى)، وتنوع مناسب لأساليب تدريس المعارف والمهارات الخاصة ، والتعرف على مدى

إشراك الطلاب فى عملية التعلم والنقاش والحوار ، ومدى دقة وانتظام حضور الطلاب للمحاضرات ، توفر فرص تدريب ميدانى ، ومدى زيارة خبراء مختصين للمشاركة فى فعاليات البرنامج ، ومدى تحسين مهارات المدرسين خاصة الجدد منهم.

b. تقدم (انجاز) الطلاب :

ويتضمن هذا المحور أساليب استقطاب والدعم الأكاديمى المقدم لهم ، ملائمة قدرات الطلاب المقبولين لمتطلبات البرنامج ، مستوى التقدم الأكاديمى العام للطلاب الملتحقين بالبرنامج ، نسبة الطلاب المنسحبين من البرنامج وأسبابها .

٣. مصادر التعلم :

ويتضمن هذا المحور توفر وتنوع مصادر التعليم، مدى استخدام التجهيزات والمختبرات والأجهزة والمكتبة، مـــدى فعالية استخدام هذه المصادر في دعم مخرجات البرنامج المقصودة، مدى تفعيـــل أداء الهيئـــة التدريسية والفنية والإدارية، مدى انسجام مؤهلات الهيئة التدريسية وخبراتها مـــع متطلبـــات وأهداف البرنامج.

٤. ضمان الجودة وتحسينها :

ويتضمن هذا المحور توفر هيكلية إدارية وأكاديمية لضمان تحسين معايير الجودة في حقول التخصص ونوعيتهـــا، توفر أنظمة مكتوبة وواضحة وموثقة للبرنامج (لوائح، محاضر، سجلات عمليـــات التقيـــيم)، أساليب التغذية الراجعة من الطلاب ومن الهيئة التدريسية . (سناء أبو دقة، لبيب عرفه ، ٢٠٠٧)

وفيما يلى استعراض لبعض التجارب الناجحة لهيئات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمى العربية والأجنبية :

أ. تجارب عالمية

١. التجربة البريطانية:

تتركز اجراءات توكيد الجودة المتبعـــة فـــي بريطانيـــا علـــى إخضاع مؤسسات التعليم العالي البريطانية والتي تجاوز عددها ١٨٠ مؤســـسة إلـــى عمليـــات التقويم الخارجي التي تركز على :

أ- تقويم جودة المواضيع الدراسية (Subject-Based Assessments) حيث تقـــــوم لجنـــة فنية مشكلة من قبل وكالة توكيد الجودة في التعليم العالي.

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)

بزيارة ميدانية للجامعة للتحقق من بنود التقويم الذاتي التي قدمتها الجامعة ، والتي تشمل عادة تفحص ستة بنود أساسية تضم:

١. تصميم الخطة الدراسية وتنظيم محتوى المنهج .
٢. طرق وأساليب التدريس والتعلم والتقييم.
٣. أساليب دعم وإرشاد الطلاب (المساندة الطلابية)
٤. مستويات أداء وتقدم الطلاب.
٥. مصادر التعلم والتعليم المتوفرة لتدريس الموضوع موضع التقييم.
٦. إدارة الجودة والتحسين وأساليب تطوير الأداء النوعي للبرنامج.

بعد ذلك يتم إعداد التقرير الذي يشمل تقييم الموضوع الدراسي في البنود المشار إليها ، ووضع علامة لكل بند ، وتعتبر الجامعة معتمدة بالموضوع المقيم إذا حصلت على مجموع علامات يفوق ٢١ نقطة من أصل ٢٤ نقطة مقسمة بواقع ٤ نقاط على كل بند من البنود الستة.

ب- المراجعة الأكاديمية للجامعة (Institutional Audit) وهذا النوع من التقويم الخارجي يتم على مستوى الجامعة ، حيث يقوم فريق مراجعة خارجي بزيارة الجامعة عادة لمدة خمسة أيام للتأكد من جودة التعليم في الجامعة بعد إطلاع الفريق على التقويم الذاتي الذي قدمته الجامعة، وتفحص البيئة التعليمية في الجامعة ،واستقصاء الحقائق حولها من خلال لقاءات الفريق مع الطلبة والأساتذة ومسؤولي الجودة في الجامعة ثم يقوم فريق المراجعة الأكاديمية بكتابة تقريره الذي يحدد به مدى ثقته في مستوى التعليم في الجامعة ويكون أحد الخيارات الثلاثة التالية: ثقة عالية أو ثقة محدودة أو عدم الثقة. وقد طبقت إجراءات التقويم الخارجي على المواضيع الدراسية التي تطرحها الجامعة البريطانية المفتوحة وحققت نتائج ممتازة في العديد منها حيث حصلت على علامة ممتاز ٢٤ من ٢٤ على سبيل المثال في علوم الأرض والموسيقى والهندسة وتفوقت في بعضها على أعرق الجامعات البريطانية مثل أكسفورد.

٢. تجربة الولايات المتحدة الأمريكية:

تعد الولايات المتحدة أول من راعى مبدأ توازي "الحرية والجودة"، حيث سمحت لمئات بل آلاف المؤسسات التعليمية أن تنتشر وفى نفس الوقت. ومنذ أوائل القرن العشرين أنشئت الآليات المناسبة التي تتابع جودة أداء هذه المؤسسات وتعتمد ما يستحق منها الاعتماد .وتجعل

نتائج هذه المتابعة متاحة لراغبي التعليم حتى يكونوا على بينة من موقف مؤسسات التعليم المتاحة.

فمؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية تشبه إلى حد كبير المؤسسات الخاصة التي تتمتع باستقلالية كبيرة وسلطة تمثل بمجالس إدارة هذه المؤسسات. ولذلك فإن المسؤولية تقع على مؤسسات التعليم العالي لتنظيم نفسها وإيجاد موارد لها وإلا فقدت هذه المؤسسات مواردها وطلابها الذين يتجهون بالتالي نحو المؤسسات المنافسة. ويتخذ الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية شكلين:

أولا: اعتماد مؤسسي وتقوم به مجالس إقليمية تابعة لمؤسسات التعليم العالي نفسها.

ثانيا: اعتماد تخصصي Program Accreditation للبرامج الدراسية تقوم به لجان متخصصة مثل مجلس اعتماد الهندسة والتكنولوجيا ،والذي يعمل منذ الثلاثينات من القرن الماضي وهيئة اعتماد التعليم الطبي.

وفي عام ١٩٩٦ تم إنشاء مجلس اعتماد التعليم العالي ، والذي يهدف إلى إيجاد مؤسسة تتولى الإشراف على مؤسسات الاعتماد وهى مؤسسات غير حكومية في التعليم العالي. ويقوم مجلس الاعتماد بالاعتراف بمؤسسات الاعتماد العاملة في مجال التعليم العالي بناءا على معايير محددة يضعها مجلس الاعتماد. ويتم إعادة اعتماد هذه المؤسسات مرة كل ١٠ سنوات بناءا على تقرير يقدم كل خمس سنوات. والعمل الذي تقوم به مؤسسات الاعتماد هو عمل تطوعي ويتم من خلال المهام الآتية:

١. مراجعة عمليات التقييم الذاتي بواسطة القائمين على المراجعة.
٢. زيارة ميدانية للمؤسسة التعليمية مرة كل عام.
٣. العمل على جذب متطوعين جدد من المهتمين بالتعليم العالي للانضمام إلى المنظمة.

٣. تجربة اليابان :

أخذت اليابان بمواصفات الجودة الشاملة منذ الأربعينات وطورت طرق ومبادئ ديمنج لتلائم البيئة اليابانية، وعمل شيكاوا وهو من علماء الجودة في اليابان على تطوير خطة إستراتيجية لتحقيق الجودة الشاملة في اليابان عن طريق دوائر الجودة الشاملة للإنتاج من البداية إلى النهاية ، واعتمد في ذلك على الارتباط الواسع للمنظمة ككلوتعميم المسئولية علىكل فرد داخل المؤسسة.ووضع شيكاوا سبعة معايير لعوامل النجاح والتي تعتبر أساسا لنجاح ضبط أو تقويم الجودة الشاملة في اليابان وتتمثل في الآتي :

١. العمل على اشتراك جميع العاملين بالمؤسسة في طرح المشكلات وحلولها .

٢. التركيز في التعليم والتدريب على جميع أشكال الجودة الشاملة لزيادة مقدرة العاملين على المشاركة الفعالة، وغالبا ما يبلغ ذلك (٣٠) يوما في العام للمتدرب.
٣. استخدام دورات الجودة لتحديد الموصفات ، ورفع المستوى والتنظيم ، حيث أنها في حاجة مستمرة للتنمية.
٤. التوسع في استخدام الطرق الإحصائية والتركيز على تلافى حدوث المشكلات .
٥. الاتساع القوي لضبط الجودة والرقي بالأنشطة بالإلزام القومي للحفاظ على الجودة الأولية لليابان في العالم .
٦. تقويم عمل المؤسسة بواسطة الرئيس وأعضاء مجلس الجودة مرتين سنويا.
٧. العلاقة بين العمال بعضهم بعضا ودوافعهم تجاه المستهلكين هل بتضمن الترحيب أم الشكوى أم التشجيع أم المخاطرة

ويسمى الاعتماد في اليابان وهو مفهوم جديد استحدث في عام ٢٠٠٤ ويعنى تقييم المؤسسات التعليمية بصورة فردية كما يتم وفق معايير الوكالة القومية لضمان الجودة في اليابان ، وهى هيئة مفوضة من وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا. وقد تأثرت اليابان كثيرا ، ولأسباب تاريخية بالنموذج الأمريكي حيث يتم الاعتماد للجامعات اليابانية من طرف هيئة اعتماد الجامعات اليابانية من خلال نظامين هما : الاعتماد وإعادة الاعتماد . فالنظام الأول (الاعتماد) : يمنح للجامعات التي تتقدم لأول مرة لطلب العضوية الرسمية في هيئة الاعتماد والنظام الثاني يمنح إعادة الاعتماد بعد مرور خمس سنوات من الحصول على الاعتماد الأول بالنسبة إلى الجامعات التي تحصل لأول مرة على الاعتماد ويمنح كل سبع سنوات للجامعات التي حصلت على إعادة الاعتماد من قبل .ولابد أن يمر على انشاء الجامعات أربع سنوات حتى يكون لها الحق في الانضمام لعضوية الهيئة.

٤. التجربة الكورية :

تتمثل التجربة الكورية في تطبيق الجودة الشاملة بالتعليم الجامعي في انشاء وزارة التعليم . والمجلس الكوري للتعليم الجامعي هيئة مستقلة داخل المجلس الكوري للتعليم الجامعي أطلق عليها اسم "المجلس الكوري للاعتماد الجامعي KCUA . The Korean Council for University Accreditation

ويعتبر أعلى سلطة في تقويم أداء الجامعات الكورية، ويتكون من (١٦) ستة عشر عضوا ممثلين عن الجامعات والمؤسسات الصناعية والحكومية. وتتلخص الإجراءات الأساسية لعملية الاعتماد الجامعي في كوريا في الخطوات

التالية :

- إجراء دراسة التقويم الذاتي من جانب القسم.
- مراجعة تقرير هذه الدراسة.
- زيارة الفريق للموقع (للجامعة، للكلية، للقسم).
- إعلان النتائج.

وتتضمن مراجعة الدراسة الذاتية قراءة التقرير وإجراء التقويمات من خلال أسئلة محددة لجمع المعلومات الإضافية المطلوبة في أثناء زيارة الموقع ،بحيث يعد تقرير الفريق الزائرويرفع إلي المجلس الكوري للاعتماد الجامعي ، ومن ثم يعد المجلس قائمة بالجامعات والكليات والبرامج الجيدة المعتمدة . ويعتمد نظام الاعتماد الجامعي الكوري على مجموعة من المعايير يشترط توافرها في الجامعة /الكلية /البرنامج، وتتمثل في الآتي:

١. الأهداف: وتتضمن تصنيفات فرعية خاصة بصياغة الأهداف ومضمونها وتنفيذها.
٢. المنهج: وتتضمن تصنيفات فرعية خاصة بصياغة بنية المنهج، ومحتواه وتطويره، وتدريسه وتقويمه.
٣. الطلاب: وتتضمن تصنيفات فرعية خاصة بالقبول والإرشاد، والتوجيه، والأنشطة، والرعاية، وجودة الخريج.
٤. هيئة التدريس: وتتضمن تصنيفات فرعية خاصة بالتوظيف، والتنظيم، والبحث.
٥. الإدارة والتمويل: وتتضمن تصنيفات فرعية خاصة بالشؤون الإدارية، والمالية.
٦. التسهيلات: وتتضمن تصنيفات فرعية خاصة بالمبنى وتجهيزاته.

ولكل تصنيف فرعي من هذه التصنيفات الرئيسة الست توجد بعض الأسئلة التقويمية مثل :

- هل حدثت تحسينات على المنهج في الخمس سنوات الأخيرة ؟
- ما متوسط العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس بالقسم ؟

وهذه الأسئلة منها ما يبحث عن معلومات كيفية ومنها ما يبحث عن معلومات كمية.

٥. التجربة الهولندية :

ظهرت حركة تقييم الجودة في التعليم العالي الهولندي علي شكل نظامي ونطاق واسع وشامل للدولة كلها في عام ١٩٨٨ ،عندما زود اتحاد الجامعات الهولندية بالأدوات المناسبة لممارسة مسئولياته الجديدة . ويتألف نظام تقييم الجودة من لجنة زيارة خارجية لكل فرع من فروع الدراسة ، وبعد كل زيارة يتم كتابة تقرير يعتمد علي رصد الواقع الفعلي

للمؤسسات وعلى التقويم الذاتي وأيضا عن طريق الخبرة لأعضاء اللجان .وتتلخص التجربة الهولندية في تطبيق الجودة في التعليم الجامعي الهولندي في تحقيق النقاط التالية :

– وافقت مؤسسات التعليم الجامعي علي تحمل مسؤولية توكيد جودة التعليم العالي بطلب من وزارة التعليم والبحث العلمي وذلك بالاعتماد على خبراء مهنيين مستقلين يتوفر لهم القدرة علي إصدار الأحكام عن مستوى جودة البحث العلمي والتدريب داخل الجامعات.

– حققت سياسة وزارة التعليم الهولندية بالنسبة لنظام توكيد الجودة في التعليم الجامعي ردا فعليا إيجابيا ، مما ساعد علي نجاح الكثير من المؤسسات في تشكيل سياسة عامة للتأكيد على الجودة داخليا وشملت حدا أدنى من الشروط للعمل في الأقسام المختلفة فضلا عن تطوير سياسة تقويم ناجحة.

– تم تكوين لجان زائرة من بعض الخبرات من الخارج لكي يقوموا بعملية تقييم الأداء الخاص بكل مؤسسة ،ونتج عن ذلك بعض المناقشات الداخلية حول التعليم من خلال النقد الذاتي. وعلى الرغم من أن هذا النقد والتقويم يتسم بالموضوعية في بعض الأحيان إلا أنه في أحيان أخرى يفتقد الأمان والموضوعية ليأخذ شكل وثيقة العلاقات العامة، مما يؤثر سلبا على عمل اللجان الزائرة .

ب ــ التجارب العربية:

١. مشروع تقييم الأداء النوعي ورفع التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية:

أطلق من قبل المكتب الإقليمي العربي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ويهدف المشروع إلى تفعيل دور التعليم العربي في التنمية، وذلك من خلال تطوير الأداء النوعي لبرامج التدريس الجامعية لرفع قدرتها التنافسية وتجاربها مع احتياجات التنمية وأسواق العمل وتحديات التطورات الدولية، وذلك من خلال تعظيم كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات وإدارات التعليم العالي لتحقيق الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة. كما يهدف المشروع إلى تطبيق أنظمة نموذجية حديثة لتقييم برامج التدريس وإنشاء شبكة إقليمية لقواعد المعلومات الجامعية من أجل إبراز نتائج ومردود استخدام هذه النماذج بصورة فعلية وقابليتها للتطبيق على المنطقة، وبناء الخبرات المحلية اللازمة لمتابعة استخدام هذه النماذج مستقبلا من قبل الجامعات وتوسيعها وتعميمها على التخصصات والجامعات الأخرى، ثم الاستفادة من التجارب والنتائج المنبثقة من المشروع لاقتراح آليات مؤسسية دائمة لمتابعة تقديم خدمات المشروع على مستوى المنطقة من خلال التعاون الإقليمي ودعم المؤسسات الدولية والإقليمية. وامتد هذا المشروع من ٢٠٠٢ إلى ٢٠٠٨، حيث

تم تقسيمه إلى ثلاثة جزئيات هـــي : مراجعـــة وتقييم برامج، امتحان دولي، بناء قواعد بيانات إحصائية وذلك على النحو التالي:

١. تقييم البرامج الجامعية: وشمل أربع دورات تقييم: علوم الحاسوب (١٥ جامعة) ٢٠٠٢-٢٠٠٣ - إدارة الأعمال (١٦ جامعـــة) ٢٠٠٣- ٢٠٠٤ ، ٢٠٠٧-٢٠٠٨ .

٢. تقييم أداء المتخرجين في البرامج المقيمة باستخدام اختبـــارات قياســـية دوليـــة. وتم إصدار تقرير خاص بكل جامعة متضمنا نقاط قوة وعناصر ضعف تحتاج إلى معالجة، مع إصدار أحكام حول البرنامج، وكذلك صدر تقرير إقليمي يبين عناصر القوة والضعف فـــي قطاع التعليم العالي في الوطن العربي. (سيلان العبيدى ،٢٠٠٩)

ومن خلال ما تم عرضه من تجارب لهيئات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمى ، نجد أن فلسفة الاعتماد تعتمد على عدة مبادىء ، مثل : استمرارية التطوير ، الاستفسارات والحقائق المادية .

وعلى كل مؤسسة تطلب الاعتماد المهنى التربوى تطبيق المعايير التالية :

المعيار الأول : تطوير البرامج الأكاديمية للطلاب المعلمين الذين يؤهلوا للعمل فى المدارس كمعلمين أو غيرهم من التربويين الذين يعدوا للعمل فى المدارس .

المعيار الثانى : نظام التقويم ، حيث تمتلك الوحدة نظاما تقييما يوجه عملية جمع المعلومات حول المتقدمين للالتحاق بها ، وطلابها وخريجها وأدائها ، ومن ثم تحليل المعلومات بهدف تقييم الوحدة وتحسينها وتحسين برامجها .

المعيار الثالث : الخبرات الميدانية ، حيث تصمم الوحدة والمدارس المشاركة معها خبرات ميدانية، وتنفذها وتقومها بما يساعد الطلاب المعلمين وغيرهم من الذين يعدوا للعمل فى المدارس على أن ينموا ويظهروا المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لمساعدة الطلاب على التعلم .

المعيار الرابع : تنوع المتعلمين، حيث تصمم الوحدة المناهج والخبرات وتنفذها وتقومها ، بحيث تساعد طلابها على اكتساب وتطبيق المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لمساعدة جميع الطلاب على التعلم.

المعيار الخامس : التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ، ويشتمل ذلك أعضاء هيئة تدريس مؤهلين ، ويقدموا نموذجا للممارسات المهنية فيما يتصل بالبحث والخدمة والتدريس ، بما يشمل تقييم فعاليتهم المتصلة بأداء الطلاب المعلمين . كما يتعاونوا مع زملائهم فى التخصص وفى

المدارس . وتقوم الوحدة بتقويم منتظم لأداء أعضاء هيئة التدريس وتسهل لهم أنشطة التنمية المهنية .

وقد أكدت على هذه المعايير بعض الدراسات ، مثل دراسة (بلقيس الشرعى ، ٢٠٠٤) والتى استهدفت التعرف على جوانب القوة والضعف فى برنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمى . ودراسة (بدرى أبو الحسن ، عبد العال محمد ، ٢٠٠٧) والتى هدفت إلى التوصل لرؤية مقترحة لآليات تطبيق نظام الاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعى بجمهورية مصر العربية ، من خلال التعرف على واقع الجهود المصرية المبذولة فى مجال الجودة والاعتماد ، وتحليل خبرات بعض الدول الآسيوية المتقدمة فى هذا المجال وإمكان الإفادة منها فى تطوير نظام الاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعى المصرى . وقد استخدمت الدراسة منهج البحث المقارن ، وتوصلت الدراسة إلى رؤية مستقبلية من خلال عدة محاور ، وهى : فلسفة الرؤية ومنطلقاتها ، وأهداف الرؤية المستقبلية ، وإجراءات ومتطلبات تحقيق الأهداف .

المحور الثالث : اتجاهات البحث التربوى فى مجال جودة برامج إعداد المعلم فى البلدان العربية :

ومن هذه الدراسات ، دراسة (على كاظم ، صبيح جبر، ٢٠٠٤) التى هدفت الي تقويم برنامج اعداد معلم التربية الفنية بكلية التربية – جامعة السلطان قابوس، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما نقاط القوة والضعف في "الخطة الدراسية"، و"طرائق التدريس والتقويم" ببرنامج التربية الفنية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين؟

٢. ما دور نوع الخريج (ذكر– أنثى)، ووظيفته الحالية (مدرس – موجه تربية فنية) في "الخطة الدراسية"، و"طرائق التدريس والتقويم" ببرنامج التربية الفنية

واقتصرت الدراسة على خريجي قسم التربية الفنية من دفعة (١٩٩١–١٩٩٢م)، وحتى دفعة (٢٠٠٢–٢٠٠٣م) من العاملين بوزارة التربية والتعليم بوظيفة مدرس أو موجه تربية فنية. و أعدّ الباحثان استبانة تتكون من ثلاثة محاور، (محور المتغيرات الديموجرافية: النوع، وسنة التخرج، والوظيفة الحالية)، و(محور تقويم الخطة الدراسية من حيث متطلبات القسم والكلية والجامعة، و٨ أسئلة تدور حول الخطة)، و(محور طرائق التدريس والتقويم). وبعد التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، طبقت على عينة حجمها (١٠٥) خريجا.

وقد توصلت الدراسة إلي مجموعة من الخصائص و المعايير التي يجب توافرها في البرنامج الجيد، وفيما يلي وصف لتلك الخصائص والمعايير:

(أ) خصائص البرنامج الدراسي الجيد بشكل عام بما فيها برنامج التربية الفنية، طبقا لما وردت في كتاب تقويم البرامج (Royse , Thyer, Padgett, and Logan, 2001, p.10)

١.الكادر Staffing
٢.الميزانيات Budgets
٣.التمويل الثابت Stable funding
٤.هوية معترف بها Recognized identity
٥.أساس بحثي قائم على البراهين والأدلة Evidence-based research foundation
٦.أساس نظري أو مفاهيمي Conceptual or theoretical foundation
٧.فلسفة خدمية A service philosophy
٨.الجهود المنظمة لخدمات التقويم التجريبي Systematic efforts at empirical evaluation of services

(ب) وأما المعايير العالمية في البرامج، بشكل عام وفي برنامج التربية الفنية بشكل خاص طبقا لما وردت في(الأشقر[١] ،٢٠٠٤) فهي:

١- مراعاة فلسفة الدولة واتجاهاتها.
٢- مراعاة برامج التنمية البشرية والمادية.
٣- فلسفة فن بناء الإنسان.
٤- طبيعة البلد والمناخ.
٥- متغيرات العولمة.

و كشفت نتائج التحليل الإحصائي للنتائج أن البرنامج يتمتع بنقاط قوة تتمثل في أهمية المقررات التي تدرس فيه، ودلالة متغير النوع لمصلحة الذكور والوظيفة لمصلحة الموجهين في مقررات القسم فقط.

كما بينت النتائج أن البرنامج يعاني من نقاط ضعف تتمثل في وجود ما نسبته ٦٤,٨% من العينة ترى أن مقررات الخطة متداخلة من حيث المضمون ؛ وما نسبته ٧٦,٢% ترى أن هناك مقررات ينبغي أن تتضمن في الخطة ؛ وأن طريقة المحاضرة هي الطريقة السائدة في التدريس مع التركيز على المستوى المعرفي (الحفظ)، وأن الاختبارات التحريرية هي السائدة.

وخلصت الدراسة بشكل عام إلي أن برنامج التربية الفنية بكلية التربية – جامعة السلطان قابوس بحاجة إلى مراجعة وإعادة نظر من حيث مقرراته وطرائق تدريسه وتقويمه.

وتأتي دراسة (إيمان الجهرانى ،٢٠٠٦) والتى هدفت لتقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١. هل توجد فروق في وجهات نظر الطلبة حول تقييمهم لمدى توافر معايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء بناء على متغير التخصص (فيزياء ، كيمياء ، أحياء)؟
٢. هل توجد فروق في وجهات نظر الطلبة حول تقييمهم لمدى توافر معايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء بناء على متغير الجنس (ذكور، إناث) ؟
٣. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلمي العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر طلبة المستوى الرابع في التخصصات العلمية ؟
٤. هل توجد فروق بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم حول تقييمهم لمدى توافر معايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء باختلاف الكلية (تربية – علوم) ؟
٥. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلمي العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والعلوم ؟
٦. هل توجد فروق بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس و الطلبة حول تقييمهم لمدى توافر معايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء ؟
٧. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلمي العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة ؟

ولتحقيق أهداف البحث تم تصميم أداة لتقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية وفقاً لمعاييرالجودة الشاملة التي طورت من قبل الباحثة ، وتتكون الأداة من استبيان يحوي (١٠٩) فقرات موزعة على ثلاثة عشر محوراً.وتكونت مجموعة البحث من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المساعدة في الأقسام العلمية (فيزياء ، كيمياء ، أحياء) في كليتي التربيـــــــــة والعلوم بجامعة صنعاء وعددهم (٦٩) فرداً ، ومن طلبة المستوى النهائي في الأقسام العلمية في كلية التربية بجامعة صنعاء وعددهم (٤٨١) فرداً ، وقد بلغ عددهم جميعاً (٥٥٠) فرداً. وبعد تطبيق الاستبيان حللت البيانات وعولجت إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وتحليل التباين الأحادي. وقد أشارت نتائج البحث إلى الآتي:

١. توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين (ذكور ، إناث) بشكلٍ عام ولصالح الذكور حول تقييمهم لمدى توافر معايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء وفقاً لمتغير الجنس .
٢. توجد فروق دالة إحصائياً بين آراء الطلبة في التخصصات العلمية الثلاثة بشكلٍ عام ولصالح قسم الكيمياء حول تقييمهم لمدى توافر معايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء وفقاً لمتغير التخصص.
٣. أن معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم متوافرة بدرجة قليلة بشكلٍ عام، حيث تراوحت نسبة التوافر في المحاور المختلفة بين (٥١,٦٦% و ٦٨،٤٠%) أي متوافرة بدرجة قليلة ، ما عدا المحور الأول فقد توافرت تلك المعايير بدرجة متوسطة بنسبة (٧٣,٢٩%) . وقد كانت درجة التوافر من وجهة نظر قسم الكيمياء أعلى من طلبة قسم الفيزياء ثم طلبة قسم الأحياء .
٤. يوجد فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس في الكليتين (تربية – علوم) حول تقييمهم لمدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء بشكلٍ عام ولصالح أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية .
٥. أن مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متوافرة بدرجة قليلة وهذا بشكلٍ عام ، حيث تراوحت النسبة بين (٥٥,٧٩%–٦٨,٨٧) وقد كانت درجة التوافر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية أعلى من كلية العلوم .
٦. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الفئتين (أعضاء هيئة التدريس ، الطلبة) حول تقييمهم لمدى توافر معايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء وفقاً لمتغير الوظيفة وذلك بشكلٍ عام ، أما على مستوى المحاور فيوجد فروق دالة في المحاور (الرابع ، الخامس ، السادس) ، أما بقية المحاور فلا يوجد فروق .
٧. أن مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة متوافرة بدرجة قليلة بشكلٍ عام حيث تراوحت نسبة التوافر في المحاور المختلفة بين (٥٨,٥٠% و ٦٨,٠٠%) ، وهذا يعكس أن جميع أعضاء هيئة التدريس والطلبة مجمعون على أن معايير الجودة الشاملة متوافرة بدرجة قليلة في برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء.

٨. وقد أظهرت النتائج تدنياً واضحاً في درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء ، حيث لم يصل متوسط التوافر درجة المقياس والمتمثلة في (٧٠%) ، حيث توافرت بدرجة قليلة بنسبة (٦٢,٥٠%) ، ولهذا يحتاج برنامج إعداد معلم العلوم إلى إعادة نظر لتلبية متطلبات معايير الجودة الشاملة .

وتتفق الدراسة السابقة (إيمان الجهرانى ،٢٠٠٦) والتي اجريت في اليمن مع دراسة (غازى المطرفى ، ٢٠٠٦) التى اجريت في السعودية وهدفت الي التعرف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية في الهدف ونوعية المعلمين (معلمي العلوم) والاجراءات والنتائج ، وفى ضوء ذلك فقد تحددت أسئلة البحث الحالي فيما يلى :

١. ما مدى تحقيق أهداف برنامج إعداد معلم العلوم (المقررات الدراسية للشعب المختلفة) كما جاءت في وثائق توصيف المقررات بمعايير الجودة الشاملة بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية ؟
٢. ما مدى تحقيق مقررات الإعداد الثقافي (اللغة العربية ، اللغة الانجليزية ، الحاسوب، المملكة العربية السعودية والحضارة الإسلامية المجتمع السعودي المعاصر) ، في برنامج إعداد معلم العلوم لمعايير الجودة الشاملة بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية ؟
٣. ما مدى تحقيق مقررات الإعداد التخصصي في برنامج إعداد معلم العلوم لمعايير الجودة الشاملة بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية ؟
٤. ما مدى تحقيق نظام التربية العملية المعمول به حالياً من قبل أعضاء هيئة التدريس في برنامج إعداد معلم العلوم لمعايير الجودة الشاملة بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية؟
٥. ما مدى تحقيق طرق التدريس المتبعة حالياً من قبل أعضاء هيئة التدريس في برنامج إعداد معلم العلوم لمعايير الجودة الشاملة بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية؟
٦. ما مدى تحقيق أساليب التقويم المتبعة حالياً من قبل أعضاء هيئة التدريس في برنامج إعداد معلم العلوم لمعايير الجودة الشاملة بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية؟
٧. ما المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية ؟

٨. هل تختلف استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية باختلاف متغيرات الدراسة (الخبرة العلمية،الدرجة العلمية) ؟

وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بجميع كليات المعلمين في الجامعات السعودية ، والبالغ عددهم (٢٥٢) عضواً . كما تكونت عينة الدراسة من (١٩٠) عضواً تدريسياً ، من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس في كليات المعلمين (عددها ١٤كلية) في بعض الجامعات السعودية: وهذه الكليات هي (الرياض، مكة المكرمة، حائل ، الدمام ، المدينة المنورة ، الباحة ، بيشة ، الطائف ، تبوك ، جدة ، الرس ، الإحساء ، أبها ، القنفذة) . وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة من جزئيين : الجزء الأول : يتكون من مجموعة من الأسئلة العامة المتعلقة بالكلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس ، والدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس ، ومؤهله العلمي ، وسنوات خبرته العلمية في حين تكون الجزء الثاني من ستة محاور، المحور الأول : يتعلق بمعايير أهداف البرنامج ، والمحور الثاني : بمعايير الإعداد الثقافي ، والمحور الثالث : بمعايير الإعداد التخصصي ، والمحور الرابع : معايير التربية العملية ، والمحور الخامس : معايير طرق التدريس ، والمحور السادس : معايير التقويم والاختبارات، وقد توزعت درجات سلم الاستجابة على الاستبانة في الجزء الثاني من (١ – ٥) درجات وفق تدرج ليكرت (Likert) الخماسي على النحو التالي : المعيار متحقق بدرجة (كبيرة جداً – كبيرة – متوسطة – ضعيفة – غير متحقق) خلاف المحور السابع الخاص بمعوقات الجودة الشاملة (والذي أضيف باقتراح المحكمين) حيث كان على النحو التالي : درجة الموافقة لعضو هيئة التدريس (موافق بشدة ، موافق ، غير متأكد ، غير موافق ، غير موافق إطلاقاً) .

واسفرت الدراسة عن النتائج التالية : أن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم كانت متوسطة، وأن وجود معوقات تحول دون تحقيق الجودة الشاملة في هذا البرنامج تحقق بدرجة موافق، وشكلت نسبة (٧٥%) من العينة ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) و (٠,٠٥) بين متوسطات أفراد العينة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة العلمية).وعدم وجود فروق عند مستوى (٠,٨٦٩) و (٠,٩٨٤) للمعدل العام لمعوقات معايير الجودة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة العلمية)، وكان من أبرز توصيات الدراسة :

١- إعادة النظر في برنامج إعداد معلم العلوم الحالي بما يتناسب ومعايير الجودة المحلية والعالمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

٢-ضرورة اعتماد معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم بجميع التخصصات العلمية والأدبية في مؤسسات التعليم العالي .

٣-ضرورة الاهتمام بمدخل الجودة الشاملة وتوظيفه في مؤسسات التعليم العالي كأسلوب إداري حديث يسهم في تطوير هذه المؤسسات .

وتاتي الدراسة التالية والتي اجريت في جامعة البلقاء التطبيقية بالأردن للتعرف على واقع برنامج بكالوريوس الاقتصاد المنزلي لتؤكد نتائجها ماتوصلت اليه الدراستين السابقتين في اليمن والسعودية من عدم رضا المعلمين واعضاء هيئة التدريس عن برامج اعاد المعلم في هذه الدول وهي دراسة (أيمن مزاهرة ، بشير عربيات ، علاء على ، ٢٠٠٨) والتى هدفت الي التعرف على واقع برنامج بكالوريوس الاقتصاد المنزلي من وجهة نظر الطلبة واقتراح تصور لتحسين البرنامج ومن خلال تحسس الباحثين أثناء عملهما في جامعة البلقاء التطبيقية لسنوات عديدة كأعضاء هيئة التدريس أو في رئاسة قسم الاقتصاد المنزلي وقسم العلوم التربوية بضرورة تخريج طلبة بجودة عالية لتواكب مايجري في جامعات العالم المتقدم فقد انطلق الباحثين للإطلاع على أدبيات الدراسة وآراء المتخصصين بهدف تشخيص المعوقات في سبيل وضع الحلول الملائمة وعلي ذلك تحددت مشكلة البحث الحالي في الإجابة علي الأسئلة التالية:

١- مامدى رضا طالبات بكالوريوس الاقتصاد المنزلي في جامعة البلقاء التطبيقية عن برنامج المطروح لهن حاليا؟

٢. مامدى رضا الطالبات عن التجهيزات الجامعية والأساتذة على حد سواء ؟

٣.مامدى ارتباط هذا الرضا بعدد من العوامل مثل نوع القبول والمعدل التراكمي ؟

ومن إجراءات الدراسة تم تصميم استبانة خاصة بهذا الغرض تم تحكيمها من قبل عدد من أساتذة الجامعة الأردنية والمصرية حيث تم تطبيق هذه الاستبانة على ٤٠ طالبة في العام الجامعي وتم حساب معامل الثبات والذي بلغ ٨٤ باستخدام معادلة كيودور kuder وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من ثماني عشرة فقرة وثلاثة أجزاء رئيسية هي :

الجزء الأول : يتضمن خمسة بنود تمثل المتغيرات المستقلة .

الجزء الثاني : يتضمن أربعة بنود تمثل رضا الطالبات عن البرنامج .

الجزء الثالث : يتضمن تسعة بنود تمثل رضا الطالبات عن الأساتذة والتجهيزات .

وبلغ عدد الاستبيانات التي تم توزيعها باليد والتي جمعت بنفس الطريقة مئة وثمانين استبانة وزعت على أربع وتسعين خريجة (٥٢,٢%) وأربع وثمانين طالبة (٤٦,٧%) وقد أهملت

استبانتان لعدم اكتمال معلوماتهما (١,١%) واقتصرت الدراسة علي طالبات مستوى السنة الثالثة والرابعة بكلية الأميرة علية الجامعية بالإضافة إلى عدد من الخريجات

واستخدام البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى تعميمات مقبولة وتتلخص أهم نتائج الدراسة فيما يلي :

اظهرت نتائج البحث عدم وضوح رؤية الطالبات نحو مهنة المستقبل حيث رأت ٤٥,٦% من عينة الدراسة أنها لا تشعر بأنها مهيأة للعمل في مجالات الاقتصاد المنزلي بشكل كاف وعلى الرغم من إجابة ٥٤,٤% من عينة البحث بالنفي على هذا السؤال إلا أن التحليل الإحصائي أوضح أن هذا الفرق ليس له أي دلالة إحصائية وقد يرجع السبب وراء ذلك إلى تنوع المساقات المطروحة في برنامج بكالوريوس الاقتصاد المنزلي مابين (التغذية ، وأزياء، والتجميل) مما يشعر الطالبات بنوع من التشتت وهو ما تؤكده معنوية السؤال السابع حيث رأت ٧٥,٦% من عينة الدراسة ضرورة الفصل بين تلك المجالات . اشارت كذلك إجابات الطالبات إلى قصور آلية القبول والتسجيل حيث رأت ٦٢,٢% من عينة الدراسة أن فكرتها عن برنامج البكالوريوس قبل الدراسة قد اختلفت عن الواقع الذوي وجدته فيما بعد مما يؤكد على عدم كفاية التعريف بالقسم ومع ذلك فقد جاءت الفروق الإحصائية في الإجابة عن السؤال التاسع معنوية هي الأخرى حيث أبدت ٦٤,٤% من عينة الدراسة رغبتها في إكمال دراستها العليا في نفس التخصص مما يشير إلي أهمية تطوير القسم بشكل عام ووضع خطط مستقبلية لبرنامج الدبلوم والماجستير والدكتوراه . وفيما يتعلق برضا الطالبات عن أعضاء هيئة التدريس فقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة تبين رضا الطالبات بشكل عام ، واوضحت إجابات الطالبات تمكن أعضاء هيئة التدريس وقدرتهم على عرض مواضيع المواد الدراسية بشكل مناسب وتعاونهم بدرجة أكبر مع الطالبات . وأظهرت النتائج عدم الرضا عن نوعية التعليم في القاعات الصفية والمختبرات على حد سواء. ونقص في الأدوات الدراسية والحالة العامة للمختبرات والمشاغل حيث يظهر على نحو جلي عدم كفاية الأجهزة والمعدات وهو ما يستدعي التساؤل عن خطط الكلية والجامعة في عمل المختبرات وتحديثها وتزويدها بأحدث المعدات . ومن خلال دراسة أدبيات الموضوع تلاحظ ربط بعض الدراسات جودة التعليم بزيادة الرسوم الدراسية دون الأخذ في الاعتبار تسبب ذلك بالتبعية في تكريس المال والتعليم في جانب الجهل والفقر في جانب أخر فضلا عن ذلك قد يحرم المجتمع من عقول أفضل بسبب عدم تمتعها بوضع مالي جيد .

وتاتي دراسة (صلاح الناقة ، إيهاب أبو ورد ، ٢٠٠٩) والتى هدفت الي التعرف على الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا ، وهي دراسة وصفية تحليلية تقوم بعملية

مسح لمجموعة من الأدبيات العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة ، بحث مقدم للمؤتمر التربوي" المعلم الفلسطيني – الواقع و المأمول " ، يونيو ٢٠٠٩ ، وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات المعاصرة والنظم لإعداد المعلم وتنميته مهنيا وذلك من خلال المحاور التالية:

أولاً : الاتجاهات العالمية المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية.

ثانيًا : الاتجاهات الحديثة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيًا خلالها.

ثالثًا :الاتجاهات الحديثة في نظام الدراسة وبرامجها بكليات التربية.

رابعاً : الاتجاهات الحديثة لبرامج التربية العملية.

خامساً :الاتجاهات الحديثة حول برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

وقد أظهرت الدراسة الاهتمام المتزايد للدول المتقدمة والنامية بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في مراحل التعليم العام ، كذلك توصلت الدراسة إلى أن إعداد المعلم هي عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة وعلية فإن التنمية المهنية للمعلم عملية تتصف بالديمومة ولا تنتهي عند تخرج الطالب من الكلية، وقد اختتمت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلم وتنميته مهنيًا بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة وقد طرح الباحثان مجموعة من التوصيات الإجرائية في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها والمنهج المستخدم فيها من أهمها ما يلي:

١. الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم و الاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في فلسطين.
٢. ضرورة تخطيط إعداد المعلم كما و نوعا على أسس علمية سليمة بدء من رسم إستراتيجية إعداده إلى التحليل الوصفي وإلى مستوى عملية الإعداد نفسها في النواحي العلمية والثقافية.
٣. أن يكون انطلاق عمليات تطوير كليات التربية من خلال لجان و فرق عمل لتطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات إعداد المعلم لتشمل كافة المجالات المرتبطة بالعملية التربوية وضمان تحقيقها واستمرارها .
٤. إعادة النظرفي نظام اختيار وانتقاء طلبة كلية التربية من خلال تطبيق مقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة

٥. إعادة النظر في المناهج الدراسة الحالية بكليات التربية ، والعمل على تغييرها لتواكب التنمية على أن تتم مراجعة الخطط الدراسية و المقررات في كل قسم من أقسام كليات التربية مرة كل عامين ، و تطوير و تحديد محتوى برامج كليات التربية
٦. الأخذ بسياسة الترخيص باعتبارها مهنة محددة المهام و المهارات على أن تتخذ آلية واضحة متكاملة بين الجهات المنتجة للمعلم و الجهات المستخدمة للمعلم.
٧. فتح قنوات اتصال مباشر بين مصادر إعداد المعلمين ومراكز عملهم الوظيفي ، وذلك بهدف التعرف على حاجياتهم ومشكلاتهم واستعداداتهم لتوجيهها التوجه السليم.
٨. تطوير البحث العلمي في مجال إعداد وتدريب المعلم و تشجيعه و زيادة تمويله، وان تعتمد مؤسسات تدريب المعلم نتائج البحوث و الدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين ممارساتها و نشاطاتها ، وان تكون هذه البحوث و الدراسات إحدى المكونات الأساسية لبرنامج إعداد و تدريب المعلمين.
٩. إنشاء مركز تدريب المعلمين يتبع كلية التربية ، و أن يتم التنسيق و التعاون في تنفيذ البرامج مع إدارة التطوير والتنمية التابع لوزارة التربية.

وتاتي دراسة (منال قادى ، ٢٠٠٩) وتتفق مع ماسبق من دراسات في الهدف والاجراءت والنتائج والتى هدفت الي معرفة مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للبنات بجامعة أم القرى وقد تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة علي التساؤلات التالية:

١. ما درجة توافق برنامج العداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة تربوية بين الأقسام المشاركة في الإعداد التربوي ودرجة تطبيقها لمعايير الجودة الشاملة ؟
٣. ما أهم الصعوبات المتوقعة في تطبيق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

وللإجابة علي تساؤلات الدراسة استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (٣٦) فقرة تم عرضها وتحكيمها من قبل المختصين في تدريس برنامج الإعداد التربوي وتم توزيعها على عينة عددها(٧٦) فردا وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا يقدم البرنامج للطالب المعلم المفاهيم والنظريات والمهارات التي تدعم إعداده كمعلم.
- لا يسهم محتوى مقررات البرنامج بالشكل الأساسي الضروري لإعداد الطالب المعلم.

– ضعف تعاون برنامج الإعداد التربوي مع الأقسام المشاركة فيه والتعليم العام.
– ضعف متابعة البرنامج لجميع عناصره وتقييم هذه العناصر لعدم وجود نظام إداري رقابي لمراجعة خطط البرنامج وأهدافه وتجديدها .
- لا توجد فروق ذات دلالة تربوية بين الأقسام المشاركة في الإعداد التربوي (المناهج وطرق التدريس ،علم النفس ،التربية الإسلامية ،الإدارة التربوية والتخطيط) ودرجة تطبيقها لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها :

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

ومن الدراسات التي هدفت الي الوقوف على مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعداده، ولاسيما في ضوء المتغيرات العالمية، وتبادل أدواره في عصر التكنولوجيا، والتطور العلمي والثقافي، ومن ثم تعرف واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية" بجامعة دمشق أنموذجاً، والوقوف عند الطرائق المعتمدة ، والمناهج المتبعة في تأهيلهم دراسة (أحمد كنعان ، ٢٠٠٩)، وذلك من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربوية الجديدة للمعلمين، وذلك بهدف إعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية . وسار البحث وفق إطارين:

الإطارالأول : تحليلي وصفي، وذلك بدراسة واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية "بجامعة دمشق أنموذجاً" والوقوف علي مواصفات معلم المستقبل ، ومتطلبات إعداده ؛ وذلك لتطوير تلك البرامج وفق هذه المتطلبات ، أما الإطار الثاني :فميداني تطبيقي تم من خلاله إعداد مقياس، وتقويم برامج إعداد المعلمين الحالية من خلاله وذلك وفق آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة المعلمين.وقد توصلت هذه الدراسة لعدد من المقترحات ، من أهمها:

- ضرورة مواكبة التغيرات العالمية، وتحقيق متطلبات الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي.

- أهمية إعداد المعلمين، وتأهيلهم على المستوى العربي، والمحلي وفق أنظمة الجودة العالمية.
- تبني المقياس المقترح كأداة لتقييم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

ومن عرض هذه الدراسات يتضح ان برامج اعداد المعلم علي اختلاف تخصصاتها في الدول العربية تتشابه في المشكلات والعقبات سواء منها ماأجري في مصر والاردن واليمن وفلسطين وسوريا والسعودية ومعظم هذه الدراسات كانت دراسات تقويمية لبرامج الاعداد في ضوء معايير الجودة الشاملة ولم تقدم أي منها نموذجا لتطوير أي برنامج او مقرر من مقررات الاعداد ومن الدراسات التي سعت الي تحقيق هذا الجانب في برنامج اعداد معلم اللغة العربية دراسة (سعاد سالم السبع، أحمد حسان غالب، سماح عبد الوهاب علي عبده ٢٠١٠) التى هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية فى كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية جامعة صنعاء تم اشتقاقها من خلال كتابات المتخصصين و الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة.

وقد اشتملت القائمة علي (١٥٢) معيارًا موزعة على (١٢) مجالا . وقد تم تحويل القائمة إلى مقابلتين مع مسئولي القبول وقسم اللغة العربية واستبانتين مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب وتكونت عينة البحث من(٩ أعضاء من هيئة التدريس و٧١طالبًا) . وقد أظهرت نتائج البحث ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسئولي القبول ،وكذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلاب ، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط. وقد تمثلت مشكلة الدراسة فى أن برنامج إعداد معلم اللغة العربية لم يتعرض للتقويم من قبل في ضوء معايير الجودة الشاملة، وهناك شكوى من وجود فجوة بين مكونات البرنامج وما يمارسه المعلم في الميدان، لذلك تطلب الأمر تقويم البرنامج من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:ما واقع برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

وتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. مامعايير الجودة الشاملة التي يمكن في ضوئها تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء؟

٢. ما مدى توافر معايير الجودة في سياسة القبول؟

٣. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في البرنامج من وجهة نظر مسؤلي قسم اللغة العربية؟
٤. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٥. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في البرنامج من وجهة نظر الطلبة؟

واعتمد البحث على المنهج الوصفي في التحليل والتفسير لتلك البيانات وصولا إلى تحقيق أهداف البحث وقد اشتمل المجتمع الأصلي للدراسة على الحدود التالية :

١.برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة صنعاء
٢. الموظفون في كلية التربية .
٣. أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة صنعاء للعام الدراسي ٢٠٠٧ /٢٠٠٨ .
٤. طلاب قسم اللغة العربية للعام الدراسي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨ .

وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية: توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء بنسب متفاوته تراوحت بين (٤٣% الي ٦٣ %) ، فمعايير جودة سياسة القبول لم تتوافر من وجهة نظر مسؤول القبول بنسبة (٥٧ %)، توافر معايير جودة الإعداد في البرنامج من وجهة نظر مسؤول قسم اللغة العربية بنسبة (٥٩ %) وتوافرت معايير جودة الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط بلغت نسبته (٤٣ %)
ومن وجهة نظر الطلبة بنسبة (٦٣ %) .

وفي ضوء النتائج السابقة التي تم التوصل إليها ، أمكن تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن تسهم في تطوير البرنامج إذا ما تم تطبيقها، وتتمثل هذه التوصيات فيما يأتي:

١. تحديد أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، واشتقاقه من رؤية ورسالة الكلية.
٢. إعادة النظر في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بجوانبه الثلاثة (الأكاديمي، والمهني، والتربوي) ومراعاة التوازن والتكامل في هذه الجوانب.
٣.وضع معايير لسياسة القبول في ضوء معايير الجودة، والتقليل من معيار اعتماد معدل الثانوية العامة معيارًا وحيدًا للقبول في كليات التربية؛ لضمان جودة المتخرجين من هذه الكليات، وملاءمتهم لسوق العمل.
٤. إعادة توصيف المقررات في برنامج إعداد معلم اللغة العربية، وتقويم المقررات بصورة مستمرة؛ ليتم تعديلها وتطويرها في ضوء المستجدات الحديثة، ومعايير الجودة الشاملة.

٥.تنظيم المؤتمرات العلمية والندوات البحثية؛ ليستفيد منها أعضاء هيئة التدريس، ويكسبون أنفسهم عددًا من المعارف والعلوم، وتسهيل السفر لهم للمشاركة في المؤتمرات العلمية خارج الوطن، والاشتراك في الشبكة الدولية للمعلومات(الانترنيت) والاشتراك في المجلات العربية والأجنبية لتكون في متناول الباحثين.

٦. دعم التربية العملية بتوفير مستلزماتها المادية ، وزيادة مدة التربية العملية بحيث تشمل فصلا كاملا.

٧. توفير الإمكانات المادية والتجهيزات التكنولوجية في الكليات لبرامج إعداد المعلم حتى تقوم بدورها بجودة عالية.

٨.إيجاد إدارة فاعلة للبحث العلمي تتولى نشر بحوث الأساتذة وتكرمهم على فترات زمنية محددة، وتدعمهم ماديًا ومعنويًا.

٩. تأسيس مؤسسات خاصة تعنى بالجودة الشاملة من قبل الجامعة تابعة لكلية التربية، وتختص بتقويم برامج إعداد المعلم لضمان التطوير.

١٠. تفعيل دور برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بدعم من الجامعة؛ لتقوم بدورها في خدمة المعلم.

ونتائج الدراسات كلها وفي جميع الدول العربية تؤكد علي ان هناك عدم رضا عن برامج اعداد المعلم في مختلف التخصصات في اللغة العربية والعلوم والدراسات الاجتماعية والتربية الفنية واللغة العربية وبالرجوع إلى نتائج الدراسات التى رصدتها الدراسة الحالية نجد أن هناك الكثير من أوجه القصور فى برنامج إعداد المعلم ، والتى تحول دون جودته . الأمر الذى يجعله فى حاجة ماسة إلى تطوير وتحديث ليتناسب مع التحديات العصرية التى تواجهه . وفى ظل فلسفة الجودة الشاملة والتى تنظر إلى المعلم على أنه مسهل للعملية التعليمية، وإلى الطالب على أنه مشارك فعال في عملية التعليم ، وإلى عملية التعليم على أنها عملية مستمرة مدى الحياة ، كما تسعى إلى التحسين المستمر لمخرجات العملية التعليمية، وإلى الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة، وتقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي، وتوفير أدوات ومعايير لقياس الأداء.

لذا تحاول الدراسة الحالية الإجابة على السؤال الرئيس ، والذى ينص على : كيف يمكن الاستفادة من البحث التربوى فى مجال تطوير برامج إعداد المعلم بمصر والدول العربية ؟ . من خلال وضع اطار عام لتصور مقترح لتطوير برنامج إعداد المعلم بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة ، مستندة إلى نتائج الدراسات السابقة التى تم الاطلاع عليها .

ويشتمل هذا التصور المقترح على العناصر التالية :

- مبررات التصور .
- أهداف التصور .
- المبادىء التى يقوم عليها نموذج الجودة الشاملة لبرنامج إعداد المعلم .
- مقترحات لتطوير برنامج إعداد المعلم.

أولا : مبررات التصور :

يأتى هذا التصور انطلاقا من الحاجة إلى تطبيق مبادىء الجودة الشاملة فى برنامج إعداد المعلم إذ يكشف الواقع عن وجود العديد من المشكلات التى تستدعى تطبيق مبادىء الجودة الشاملة فى برنامج إعداد المعلم والتي اتضحت من ادبيات الدراسة الحلية وهى كما يلى :

١. برامج الاعداد في كثير من مؤ سسات الاعداد لاتتبني معايير اكاديمية قومية او عالمية.
٢. صورية توصيف المقررات والبرامج وضرورة اعادة توصيفها في برنامج إعدادالمعلم بصفة عامة، وتقويمها بصورة مستمرة ؛ ليتم تعديلها وتطويرها في ضوء المستجدات الحديثة ، ومعايير الجودة الشاملة.
٣. غياب الربط بين الاهداف العامة للبرنامج واهداف المقررات والنتائج التعليمية المستهدفة وربط هذاكله من

خلال مصفوفات تربط بينها وطرق التدريس واساليب التقويم .

٤. ضعف الوعى بمفهوم الجودة الشاملة والمقاومة لكل جديد .
٥. التركيز على الكم أكثر من الكيف ، ومراعاة الاحتياجات الفعلية للمعلمين والتغير السريع فى عالمنا .
٦. اقتصار البحث التربوى وبخاصة ما له علاقة بالمشكلات التربوية علي استطلاعات راي المعلمين حول المعايير اواختلافها باختلاف متغيرات مثل عدد سنوات الخبرة او التخصص او جنس المعلم وهي متغيرات ليست ذات اثر او دلالة تربوية فاعلة في برامج الاعداد .
٧. ضعف الصلة بين مؤسسات ومعاهداعداد المعلمين وخريجيها العاملين فى المهنة .
٨. ازدحام خطة الدراسة الأكاديمية بالمقررات النظرية التي تفوق المقررات العملية مع ضعف مستوي تلك المقررات وضعف تحديثها لفترات زمنية طويلة .
٩. نقص في الموارد البشرية والمادية مثل نسبة اعداد اعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لاعداد الطلاب وقلة الخبرة الفنية من اخصائي المكتبات وامناء المعامل الطلابية

ونقص الكتب والمراجع الحديثة في المكتبات ، ونقص في قاعات المحاضرات والمختبرات وعدم ملاءمتها للأغراض التعليمية.

١٠. عدم مراعاة التوازن والتكامل في جوانب الاعداد الثلاثة (الأكاديمي، والمهني، والتربوي) .

١١. ضعف الموارد اللازمة للإدارة الفاعلة للبحث العلمي وتدعم النشر العلمي ماديًا ومعنويًا.

ثانيا : أهداف التصور

استنادا للمبررات السابقة ونتائج الدراسات السابقة وادبيات البحث التربوي ولكي تتمكن المؤسسات التعليمية من مواجهة التحديات وتحقيق معايير الجودة ، والتعامل الجيد مع التقنيات الحديثة، يسعى هذا التصور إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تنمية الوعى بمفهوم الجودة الشاملة.

٢. الحث على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في برامج اعداد المعلم والمؤسسات التعليمية المختلفة.

٣. رفع مستوى وفاعلية الأداء في مؤسسات اعداد المعلم .

٤. مواكبة التغيرات العالمية من حيث تحقيق متطلبات الجودة في برامج اعداد المعلم .

٥. التغلب علي الفجوات التي اظهرتها نتائج الدراسات السابقة في برامج اعداد المعلم في مصر والعالم العربي وواقع برامج الاعداد .

ثالثا : المبادىء التى يقوم عليها نموذج الجودة الشاملة

تم بناء التصور المقترح في ضوء مبادئ الجودة الشاملة والتي يمكن تحديدها فيما يلى :

- توفير فرص التعليم النوعى للجميع فالتعليم عملية متكاملة لها مدخلات وعمليات ومنتجات .
- النظر للتعليم كمسألة ضرورية للتنمية .
- التأكيد على التعلم الذاتى المستمر.
- التدريب على الابداع وتوليد الأفكار الجديدة .
- التقويم المستمر للعملية التربوية وفق منهجية متجددة .
- تمهين التعليم وتجديد كفايات المعلم.
- إبراز دور الحاسوب والتعلم الالكترونى فى عصر المعرفة.
- التعلم من أجل غرس القيم الأخلاقية والروحية وقيم المواطنة وحقوق الانسان والتعلم المستمر واستيعاب الثقافات المختلفة.

رابعا : مقترحات لتطوير برنامج إعداد المعلم

١. إعادة النظر في سياسات التعليم بكليات التربية واقرارمعايير وإجراءات محددة ودقيقة تنظم وتحدد طريقة اختيار العنصر البشري في مدخلات النظام التعليمي في اعداد المعلم .
٢. قيام الاقسام العلمية بأدوارها بمناقشة وتبني معايير البرامج التي تشارك في تدريسها وتطويرها في ضوء المعايير المتبناة .
٣. إقرار معايير وإجراءات محددة ودقيقة تنظم عمليات دراسة الواقع في مؤسسات إعداد المعلم، بحيث تكون مبنية علي اسس علمية بدءا من تحديد وصياغة رؤية المؤسسة ورسالتها واهدافها الاستراتيجة واشراك كافة الاطراف والفئات في اعدادها والسعي لتنفيذها .
٤. اعداد الدراسة الذاتية بتجرد واشراك مراجعين خارجين مع اعضاء هيئة التدريس بالمؤسسة في اعدادها للوقوف علي نقاط القوة الحقيقية ونقاط الضعف وعمل خطط للتحسين وتنفيذها وعمل التغذية الراجعة من عملية التنفيذ ومعرفة مدي تحققها .
٥. اعادة النظر في نظام التربية الميدانية (التدريس الطلابي) بحيث يتفرغ المتدرب كلية لعملية التدريب في الفصل الدراسي الاخير وتحت اشراف عضو هيئة تدريس في ذات التخصص وبجدول معلم كامل اسبوعيا و إنشاء وحدة تابعة للإشراف التربوي، مرتبطة من خلال الإنترنت بمكاتب التربية الميدانية في مؤسسات إعداد المعلم والمدارس، لتنظيم عملية التدريب الميداني.
٦. استمرار تدريب المعلمين على التطور المعرفي العالمي وذلك من خلال وحدة للخريجين وربطهم بمؤسسات الاعداد وتدريب من بالخدمة علي الاتجاهات الحديثة في مجال التخصص .
٧. توفير الموارد البشرية الفاعلة من اداريين وفنيين معامل وعمال مع التدريب علي المهارات الاساسية والضرورية لتحقيق متطلبات الجودة ومتطلبات العملية التعليمية ، وتوفير العدد الكافي من اعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم مع توفير الرعاية الكاملة وخطط التنمية المهنية والبحثية وتنفيذها في ضوء خطة الكلية الاستراتيجية .
٨. توفير الموارد المادية الكافية من قاعات ومدرجات ومعامل ومعدات وورش وملاعب ومكتبات ودوريات ومراجع طبقا لمعايير الهيئة القومية لضمان الجودة ، وتوفير الدعم المادي لتشجيع البحث العلمي لاعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم .
٩. ربط المؤسسات التعليمية بخطط لتنمية المجتمع والبيئة المحيطة مبنية علي الاحتياجات الفعلية والمشكلات المجتمعية موثقة ومعتمدة ويشارك فيها جميع الاطراف المعنية من داخل المؤسسة وخارجها .

المراجع

١. أحمد حسين اللقانى (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية للمعرفة فى المناهج وطرق التدريس ، ط٣ ، القاهرة ، عالم الكتب .
٢. أحمد على كنعان (٢٠٠٩) : تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية ، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد ٢٥ ، العدد(٣٤) .
٣. أيمن سليمان مزاهرة، بشير محمد عربيات، علاء محمد على (٢٠٠٨) : جودة برنامج بكالوريوس الاقتصاد المنزلي في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظرالطلبة ، المؤتمر السنوي الثالث لكلية التربية النوعية بالمنصورة ، تطويرالتعليم النوعي في مصر والوطن العربي لمواجهة متطلبات سوق العمل في عصر العولمة (رؤى إستراتيجية)٩-١٠ ابريل .
٤. بدرى أحمد أبو الحسن ، عبد العال عنتر محمد (٢٠٠٧): خبرات بعض الدول جنوب شرق آسيا فى تطبيق نظام الاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعى وإمكان الافادة منها فى جمهورية مصر العربية "رؤية مستقبلية" ، مجلة كلية التربية بالفيوم ، جامعة الفيوم ، العدد السادس ، ١٣٥-٢٢٩.
٥. بدرية المفرج ، عفاف المطيرى ، محمد حماده (٢٠٠٦): الاتجاهات المعاصرة فى إعداد المعلم وتنميته مهنيا ، قطاع البحوث التربوية والمناهج ، وزارة التربية بقطر .
٦. متاح على الموقع الالكترونى http://www.shebacss.com.
٧. بلقيس غالب الشرعى (٢٠٠٩) : دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمى ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعى، العدد ٤
٨. سعاد سالم السبع ، أحمد حسان غالب ، سماح عبد الوهاب على (٢٠١٠) : تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،العدد ٥.
٩. سناء أبو دقة ، لبيب عرفة (٢٠٠٧) : الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم ، تجارب عربية وعالمية ، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
١٠. متاح على الموقع الالكترونى www.tep.ps سيلان جبران العبيدى (٢٠٠٩): ضمان جودة مخرجات التعليم العالى فى إطار حاجات المجتمع ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر

الثانى عشر للوزراء المسئولين عن التعليم العالى والبحث العلمى فى الوطن العربى ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلومة ، فى الفترة من ٦-١٠ .

١١. صلاح أحمد الناقة ، إيهاب محمد أبو ورد (٢٠٠٩) : إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية"، بحث مقدم للمؤتمر التربوي "المعلم الفلسطيني – الواقع و المأمول "، يونيو.

١٢. صلاح عبد السميع عبد الرازق (٢٠٠٢) : تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية فى ضوء متطلبات الجودة الشاملة ، مجلة الثقافة والتنمية ، العدد الخامس .

١٣. عبد الباقى بابكر (٢٠٠٩) : ضمان الجودة والاهتمام بالنوعية فى كليات التربية ومؤسسات إعداد المعلمين ، بحث مقدم إلى مؤتمرالاعتماد الأكاديمى لكليات التربية فى الوطن العربى – رؤى وتجارب ، المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، فى الفترة من ١٨-٢٠ مايو

١٤. عبد الوهاب محمد النجار (٢٠٠٧) : الاعتماد الأكاديمى لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة فى مؤسسات التعليم العام ، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوى الرابع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، القصيم ،مركز الملك خالد الحضارى، فى الفترة من ١٥-١٦ مايو .

١٥. عبد العزيز الشخص (٢٠٠٩) : إجراءات تطوير كلية التربية جامعة عين شمس فى ضوء معايير الجودة ، بحث مقدم إلى مؤتمر الاعتماد الأكاديمى لكليات التربية فى الوطن العربى– رؤى وتجارب ، المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، فى الفترة من ١٨-٢٠ مايو

١٦. علا عبد الرحيم أحمد (٢٠٠٨) : تطوير برامج إعداد المعلم فى كليات التربية فى ضوء بعض معايير الجودة الشاملة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الفيوم

١٧. على مهدى كاظم ، صبيح كلش جبر (٢٠٠٤) : تقويم برنامج التربية الفنية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين ، مجلة رسالة الخليج العربي ،العدد ١٠٠

١٨. غازى بن صلاح بن هليل المطرفى (٢٠٠٦) : مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، كلية المعلمين، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

١٩. قسيم محمد الشناق (٢٠٠٩) : تطبيق معايير الجودة فى كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة فى مجال تطوير أداء المعلمين ، بحث مقدم إلى مؤتمر الاعتماد الأكاديمى

لكليات التربية فى الوطن العربى– رؤى وتجارب ، المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، فى الفترة من ١٨–٢٠ مايو.

٢٠. محمد عبد الرازق ويح (٢٠١٠) : نظم الجودة الشاملة وسبل الإفادة منها فى تطوير مؤسسات إعداد المعلمين ، بحث مقدم إلى المؤتمر العربى الدولى لضمان جودة التعليم العالى ، جامعة الزرقاء ، المملكة الأردنية الهاشمية ، فى الفترة من ١٠–١٢ مايو.

٢١. محمد حسنى الأشقر(٢٠٠٤) : أدوار معلم التربية الفنية ومهام التعلم في ضوء الثقافات المتعددة وعلاقة وعي المعلمين بهما قبل خدمة وأثناءها. *بحوث في التربية الفنية والفنون*– جامعة حلوان ، ١٣ (١٣) ، ٢٤٩–٣٣٣.

٢٢. منال بنت عمار قادى (٢٠٠٧) : ما مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للبنات –جامعة أم القرى ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ،جامعة أم القري ، المملكة العربية السعودية

٢٣. يسرى جلال محمد ، أشرف عبد اللطيف مجاهد (٢٠٠٨) : معايير الاعتماد الاكاديمى لإعداد معلم التربية الفنية في مصر– دراسة ميدانية ،بحث مقدم في المؤتمر العلمي السنوي التاسع لكلية التربية النوعية بدمياط ،(تطويركليات التربية النوعية في ضوء معايير الجودة والاعتماد) ،في الفترة من ٢٩_٣٠ ابريل، بمسرح الكلية بدمياط الجديدة .

24. Arnold Schwarzenegger, Governor State of California, Art Teacher Preparation in California: Standards of Quality and Effectiveness for Subject Matter Programs, Created and Recommended by the Art Subject Matter Advisory Panel Adopted and Implemented by the California Commission on Teacher Credentialing, State of California,1900 Capitol Avenue Sacramento, California 95814., (Revised September 2010)

25. Arnold Schwarzenegger, Music Teacher Preparation in California: Standards of Quality and Effectiveness for Subject Matter Programs, A Handbook for Teacher Educators& Program Reviewers, , Governor State of California, (Revised September 2010)