جامعة المنصورة
كلية التربية
قسم أصول التربية

متطلبات تطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا في ضوء معايير الجودة

Requirements for Developing Preparation of Basic Education Cycle One Teachers in Libya in the Light of Quality Standards

رسالة مقدم للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية
قسم أصول التربية

إعداد الباحثة

نجاح عبد المجيد خليفة الطبيب

رئيس قسم التربية الخاصة بكلية التربية – جامعة طرابلس

إشـــراف

أ.د. محمد إبراهيم عطوه مجاهد
أستاذ أصول التربية المتفرغ
ووكيل كلية التربية لشئون التعليم والطلاب سابقاً
بكلية التربية . جامعة المنصورة

أ.د. محمد حسنيين عبده العجمى
أستاذ أصول التربية
ووكيل كلية التربية للدراسات العليا
بكلية التربية . جامعة المنصورة

2016

﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ
وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ
فَقَدْ أُوتِيَ خَيْراً كَثِيراً﴾.

(سورة البقرة الآية:269)

صدق الله العظيم

الإهداء

تتراءى مع إمتلاك بستان المجد ، أطياف من نحب ، فيحتار المرء لمن يقطف أزهاره، ولمن يهدي أغاريد أطياره، وهو الذي يوقن أن منهم ساقيه، وفيهم راعيه، ومنهم من علم صاحبه كيف يعتلي صهوه، ويزين بهوه، ثم يدرك أنها ثمرة عطاء جاد به الأحباب ، وناجاه بالدعاء الأصحاب ، فسطع علماً يهدي، وبه ينتفع.

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار ، من يعلمني العطاء دون إنتظار، من أحمل أسمه بكل أفتخار..(أبي الغالي ..عبد المجيد ..أمد الله في عمره).

إلى من سهرت لأجلي الليالي، وسارت معي نصف الدرب ، إلى التي كان دعاءها ينير دربي، فكانت عاملاً دائمًا في تفوقي واستمرار مسيرتي العلمية ...(أمي الحبيبة ..خيرية رحمها الله).

إلى نبض قلبي ، إلى الصفاء والطهارة ، إلى روح أخي العزيز...(خالد رحمه الله وأسكنه فسيح جناته).

إلى من يصفو القلب لهم، وتشرق البسمة بلقياهم وتنس الهموم معهم، إلى من تشرق عيونهم بالمحبة ، إلى من كبرت معهن وبهن .. (أخواتي الغاليات)

إلى من تحلوا بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء ، إلى ينابيع الصدق الصافي ،إلى من معهم سعدت، وبرفقتهم في دروب الحياة سرت، إلى من كانوا معي على طريق النجاح والخير، إلى من عرفت كيف أجدهم وعلموني أن لا أضيعهم... (أصدقائي الأحبة).

إلى كل من علمني حرفاً وسقى فيَّ نبتة العلم .. (أساتذتي الأفاضل).

إلى كل طالب علم لم تفتر همته... (زملائي وزميلاتي).

إلى كل من كان له مساهمة في انجاز هذا الجهد المتواضع ، إليهم جميعاً ، أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع ، راجية المولى- عز وجل- أن ينفعنا بما علمنا ويلمنا بما ينفعنا.

القول المأثور

"إني رأيت أنه لا يكتب أحد كتاباً في يومه ، إلا قال في غده: لو غُير هذا لكان أحسن، ولو زِيد هذا لكان يُستحسن، ولو قُدم هذا لكان أفضل ، ولو تُرك هذا لكان أجمل. وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر"

العماد الأصفهاني

(1125-1201م)

الشكر والتقدير

الحمد لله حمدًا كثيرًا طيبًا مبارك فيه،كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، وأصلي وأسلم على المبعوث رحمة للعالمين، معلم البشرية جمعاء سيدنا محمد (صل الله عليه وسلم) وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين، ومن والاهم وأتبعهم بإحسان إلى يوم الدين ...

وإني بعد هذا العمل الذي أسأل الله العلي القدير أن يكون مددًا ، أشكره سبحانه وتعالي أن أسبغ وافر نعمته علي وأعانني على إتمامه ، شكرًا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه ومجده ملء السموات وملء الأرض وما بينما وما شاء بعد.

وبداية فالعرفان بالجميل يقتضي من الباحثة أن تسجل بعض كلمات الشكر والتقدير لمن عاونوها على إتمام وإنجاز هذه الرسالة حتى تخرج إلى حيز الوجود.

فواجب علي أن أتقدم بالشكر وعظيم الإمتنان إلى جامعة المنصورة بالمنصورة، وقطاع الدراسات العليا وإلى كلية التربية التى أتاحت لي فرصة إكمال دراستي العليا، وأخص بالشكر كآفة أعضاء الهيئة التدريسية بقسم أصول التربية في كلية التربية ، كما أتقدم بالشكر والتقدير لكل الكرام الذين لم يبخلوا علينا أثناء تدريسهم لنا في الدكتوراه.

وكما يشرفني أن أسجل أسمى آيات الشكر والتقدير والإمتنان والعرفان بالجميل إلى

الأستاذ الدكتور/ محمد إبراهيم عطوة مجاهد

أستاذ أصول التربية المتفرغ ووكيل كلية التربية جامعة المنصورة لشئون التعليم والطلاب (سابقًا)

الذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة، وعلى ما خصني به من توجيه سديد، وقراءة متأنية ، ومتابعة جادة، يجلل ذلك تواضع جم، وخلق رفيع .. فما أشعرني يوماً بأني الطالبة وهو الأستاذ ، بل لقد أزال ما بينا من حواجز، وشعرت منه بعطف الأب الحاني، وحكمة الخبير ، وبأنس الصديق الذي أحاطني بكل معاني الود والعطف، فعلمني كيف، ومتى، وأين، أتحدث بلا خوف، وكيف تكون المرونة العلمية المقننة، وكيف يكون السمو والرقي الأخلاقي والعلمي والإنساني، ومنحني من نصحه وإرشاده الكثير،

فكانت لملاحظاته العلمية الدقيقة الأثر الكبير في توجيهي وإرشادي.. أدام الله عليه نعمة الصحة والعافية مستمرًا في العطاء، لينهل من علمه الأجيال القادمة من الباحثين ، فجزاه الله عني خير ما يجزى به أستاذًا عن تلميذته.

كما أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الإمتنان إلي

الأستاذ الدكتور/محمد حسنين عبده العجمي

أستاذ أصول التربية ووكيل كلية التربية للدراسات العليا والبحوث

جامعة المنصورة

على ما بذله من جهد ووقت وفكر وتوجيه بنّاء في إنهاء هذا البحث على هذا النحو، فله مني كل التقدير والثناء ، والدعاء بموفور الصحة والعافيةو العطاء الدائم المستمر، وجزاه الله عني خير الجزاء.

وإنه لمن دواعي سروري أن أتقدم بكل معاني الاعتزاز للعالم الجليل

الأستاذ الدكتور/ علي السيد محمد الشخيبي

أستاذ أصول التربية المتفرغ - كلية التربية جامعة عين شمس

لتحمله مشقة السفر، وتفضله بالموافقة على مناقشة الرسالة رغم إنشغاله وتعدد مسئولياته، وإني على ثقة بأن ملاحظاته القيمة سوف تثري الرسالة، وكم أتمنى من الله أن يديمه لنا، ويجعله موفور الصحة، فله مني جزيل الشكر وأجّل التقدير.

ومع كل معاني الإجلال والإعتراف بالفضل، أقدم جزيل شكري وخالص عرفاني إلى

الأستاذ الدكتور/ عادل منصور محمود صالح

أستاذ أصول التربية المتفرغ بكلية التربية جامعة المنصورة

لتفضله قبول مناقشة هذه الرسالة وإقتطاع جزء من ثمين وقته رغم إرتباطاته العلمية ومشاغله الكُثر..وإنه ليسعدني ويشرفني أن يضع بصماته الكريمة على البحث الحالي ، فله مني جزيل الثناء والإمتنان وخالص التقدير.

ولعل من الوفاء أن أتقدم بوافر الشكر والعرفان وعظيم التقدير إلى

الأستاذ الدكتور/ مهني محمد إبراهيم غنايم

أستاذ أصول التربية المتفرغ بكلية التربية جامعة المنصورة

وعميد كلية الآداب بجامعة دمياط (سابقًا)

صاحب القلب الحاني والعقل النير والخبرة الواسعة ونفس العالم المتواضع والذي دومًا ما كان يوليني الرعاية والإهتمام والنصح والإرشاد فعلمني كيف وماذا ولماذا أكتب.

فله مني عظيم الشكر والإمتنان والله الكريم أسأل له عمرًا مديدًا ورزقًا واسعًا ومبارك الأعمال، وله مني الدعاء والود الباقي وحسن الذكر.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من اقتطع من وقته الثمين وقام بتحكيم أدوات البحث ، فلقد أسهموا في تأسيس عمل علمي، فلكل واحدٍ منهم بالغ الشكر والعرفان.

وفي دعوة الحمد والشكر أتقدم بالثناء العميق إلى كُّل من السيدة/ حنان محمد السيد، والسيدة/ هند جلال محمد مرسي لاحتضانهما لي طوال فترة تواجدي بمصر الحبيبة، ففي وجودهما لم أشعر يومًا بالإغتراب فكانتا نعم الأختين لي، فلهما مني عظيم الإمتنان والعرفان، وجزاهما الله عني خير جزاء.

أما أسرتي الحبيبة .. (أبي ، أمي رحمها الله ، وأخواتي، وأخي العزيز رحمه الله، أصدقائي، فأنتم نسيم حياتي وأغلى ما فيها، ومعنى لكل معاني حياتي.

شكرًا لأنكم عائلتي، وشكرًا على كل ما تقدموه لي من حياة، فأنا بدونكم بلا حياة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من اقتطع من وقته الثمين وقام بتحكيم أدوات البحث ، فلقد أسهموا في تأسيس عمل علمي، فلكل واحدٍ منهم بالغ الشكر والعرفان.

وفي دعوة الحمد والشكر أتقدم بالثناء العميق إلى كُّل من السيدة/ حنان محمد السيد، والسيدة/ هند جلال محمد مرسي لاحتضانهما لي طوال فترة تواجدي بمصر الحبيبة، ففي وجودهما لم أشعر يومًا بالإغتراب فكانتا نعم الأختين لي، فلهما مني عظيم الإمتنان والعرفان، وجزاهما الله عني خير جزاء.

أما أسرتي الحبيبة .. (أبي ، أمي رحمها الله ، وأخواتي، وأخي العزيز رحمه الله، أصدقائي، فأنتم نسيم حياتي وأغلى ما فيها، ومعنى لكل معاني حياتي.

شكرًا لأنكم عائلتي، وشكرًا على كل ما تقدموه لي من حياة، فأنا بدونكم بلا حياة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير والإعتراف بالجميل إلى من :

أحني قامتي احتراماً وشوقاً لها ... إلى أعظم سيدة بحياتي ... إلى من علمتني بأن الأحلام لا تتحقق إلا بالإصرار ... وإلى التي كنت أثمن وجودها معي اليوم ... ولكنني واثقة بأنها ترافقني بكل خطوة أخطوها : أمي الغالية رحمها الله .

وختامًا ، أحمد الله الذي أعانني على إتمام هذا البحث وإخراجه بهذه الصورة، وأسأل الله عز وجل أن أكون طالبَة مطيعَة لأساتذتي، وأن يكون لهذا الجهد العلمي المتواضع ما يُنتفع به ، وأن ينال رضا المهتمين.

وبعد ، فلا أدعي أني بلغت الغاية وحسبي أني أردت، فإن وُفقت فذاك فضل الله يؤتيه من يشاء والله ذو الفضل العظيم، وإن كانت الأخرى فإنما هذا جهد بشر والكمال لله وحده ، وعلى الله قصد السبيل.

وفي نهاية رحلتي مع هذا البحث .. تذكرت قول الإمام الشافعي

كلّما أدّبَني الدّهْـرُ ... أراني نَقْصَ عَقْلِي

وإذا ما ازدَدْت عِلْماً ... زادني علْماً بِجَهْلِي

الباحثة

نجاح الطبيب

جامعة المنصورة
كلية التربية

بيانات الرسائل الكلية:**التربية** اسم الطالب: **نجاح عبد المجيد خليفة الطبيب**	القسم: أصول التربية الدرجة العلمية:**الدكتوراه**	المكتبة المركزية الرقم العام: التاريخ:

عنوان الرسالة:

" متطلبات تطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا في ضوء معايير الجودة

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على متطلبات تطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا في ضوء معايير الجودة، و وضع تصور مقترح لمتطلبات تطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا لمواكبة معايير الجودة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من (247) فقرة بصياغتها النهائية موزعة على محورين ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، حيث بلغت عينة الدراسة (275)عضو هيئة تدريس وطالباً، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود قصور في نظام تكوين معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكليات التربية في ليبيا في الأهداف ، والمقررات الدراسية ، وطرائق التدريس ، وأساليب التقويم ، وأن درجة تحقق معايير الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا كانت ضعيفة ، ووجود معوقات تحول دون تحقيق معايير الجودة في برنامج الاعداد، وعلى ضوء نتائج الدراسة بشقيها النظري والميداني وفي ضوء طبيعة التصور المقترح توصي الباحثة بما يلي:

1. نشر ثقافة الجودة والاعتماد في كليات التربية.
2. تفعيل دور وحدة الجودة والاعتماد داخل كليات التربية، ليتسنى لها أن تقوم بمهام ومراقبتها في تطبيق الجودة.
3. إقامة ندوات وورش عمل ومؤتمرات بصفة مستمرة تتناول أهمية معايير الجودة والاعتماد لتطوير كليات التربية، وتطوير برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا.
4. العمل على انتقاء مشرفين للتدريب الميداني دوي خبرة وكفاءة تدريسية وتناسب تخصصاتهم مع تخصص الطلبة.
5. تجريب التصور المقترح وتطبيقه في كليات التربية في جامعة طرابلس.

رؤوس الموضوعات ذات الصلة :

ملحوظة:

1. **يرفق هذا النموذج بالرسالة الورقية.**
2. **ينسخ النموذج على قرص (CD) الخاص بالرسالة في ملف يسمى (مستخلص).**

ملحوظة:

1. **يرفق هذا النموذج بالرسالة الورقية.**
2. **ينسخ النموذج على قرص (CD) الخاص بالرسالة في ملف يسمى (مستخلص).**

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات

العنوان	الصفحة
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
مقدمة.	1
مشكلة الدراسة.	5
أهداف الدراسة.	9
أهمية الدراسة.	9
منهج الدراسة.	9
حدود الدراسة.	10
أداة الدراسة.	10
مصطلحات الدراسة.	10
دراسات سابقة	**11**
أولاً: الدراسات العربية .	12
ثانياً: الدراسات الأجنبية .	37
تعقيب على الدراسات السابقة.	45
أجراءات البحث .	50
الفصل الثاني **الإطار المفاهيمي للجودة والاعتماد في التعليم العالي الليبي**	
المقدمة	51
أولاً: مفهوم الجودة	53
ثانياً: الجودة في التعليم.	56
ثالثًا: أهمية الجودة في التعليم.	71
رابعًا: الأسباب التي تدعوا إلى أهمية تطبيق الجودة.	73
خامسًا: أهداف الجودة في التعليم.	75
سادسًا: تطبيقات الجودة في التعليم.	77
سابعًا: أدوات وأساليب تطبيق الجودة في التعليم.	95
ثامنًا: معوقات تطبيق إدارة الجودة في التعليم.	103

العنوان	الصفحة
الفصل الثالث **واقع إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا**	
المقدمة.	114
أولًا: التعليم الأساسي:	116
1. فلسفة التعليم الأساسي.	116
2. الأسس التي تقوم عليها فلسفة التعليم الأساسي.	117
3. مراحل تطور منظومة التعليم الأساسي.	117
4. وظائف التعليم الأساسي.	122
ثانيًا: واقع إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكليات التربية في ليبيا:	123
1. فلسفة وأهداف مؤسسات إعداد المعلم بصفة عامة.	125
2. تطور إعداد المعلم التعليم الأساسي في ليبيا.	133
3. أهداف إعداد معلم التعليم الأساسي في ليبيا.	138
4. جوانب إعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في ليبيا	140
5. محاور نظام إعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في ليبيا.	146
ثالثًا: معايير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:	159
1. مفهوم المعايير.	159
2. أهمية المعايير.	161
3. المعايير العربية والأجنبية التي أهتمت بجودة إعداد المعلم.	163
4. إعداد المعلم القائم على المعايير.	174
5. معايير جودة برامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.	174
الفصل الرابع **إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها**	
مقدمة	188
أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية، وتشمل:	188
أهداف الدراسة.	188

العنوان	الصفحة
أداة الدراسة.	189
ثانياً: المعالجة الإحصائية، وتحليل نتائج الدراسة الميدانية.	200
نتائج المحور الأول: واقع برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	204
▪ واقع أهداف برنامج الإعداد.	204
▪ واقع الخطة الدراسية لبرنامج الإعداد.	208
▪ واقع محتوى برنامج الإعداد.	211
▪ واقع طرق تدريس البرنامج.	215
▪ واقع الأنشطة التربوية.	218
▪ واقع الامكانات البشرية.	221
▪ واقع الإرشاد الأكاديمي.	225
▪ واقع التقويم.	228
▪ واقع التربية العملية.	231
▪ واقع المبنى والتجهيزات.	236
نتائج المحور الثانى: المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:	241
▪ معوقات تتعلق بالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل بالكلية.	241
▪ معوقات تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية.	244
▪ معوقات تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية.	253
▪ معوقات تتعلق بالمنشاة الجامعية.	256
▪ معوقات تتعلق بالبحث العلمي.	265
▪ معوقات متعلقة بالخدمة المجتمعية.	268
▪ معوقات متعلقة بنظم التدريس والتقويم الجامعي.	272
▪ معوقات متعلقة بالمناهج والكتب الجامعية.	275
▪ معوقات متعلقة بالأنشطة والممارسات الطلابية.	278
ملخص نتائج الدراسة	281
أولًا: نتائج المحور الأول: واقع برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	281

العنوان	الصفحة
ثانيًا نتائج المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	284
تعقيب عام على نتائج البحث	285
الفصل الخامس **التصور المقترح لمتطلبات تطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكليات التربية**	
مقدمة:	290
أولاً: المقصود بالتصور المقترح.	290
ثانياً: أهداف التصور المقترح.	291
ثالثاً: مصادر التصور المقترح.	291
رابعاً: منطلقات التصور المقترح.	292
خامساً: محتوى التصور المقترح.	292
سادساً: نموذج اجرائي للتصور المقترح لمتطلبات تطويراعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكليات التربية.	306
سابعاً: توصيات البحث.	308
ثامناً: مقترحات البحث.	311
المراجع	312

قائمة الأشكال

العنوان	الصفحة
شكل رقم (1) مراحل تطبيق إدارة الجودة	94
شكل رقم (2) يوضح خطوات دورة التحسين	96
شكل رقم (3) الطريقة التي تعمل بهاحلقات الجودة	100
شكل رقم (4) نظام بيت الجودة	102
شكل رقم (5) نموذج إجرائي للتصور المقترح لمتطلبات تطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكليات التربية	307

قائمة الجداول

العنوان	الصفحة
جدول رقم (1) مقارنة بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة	67
جدول رقم (2) المقررات الدراسية للفرقتين الأولى والثانية لقسم معلم فصل	152
جدول رقم (3) المقررات الدراسية للفرقتين الثالثة والرابعة لقسم معلم فصل	153
جدول رقم (4) قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى إليه	192
جدول رقم (5) قيم معاملات ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة	196
جدول رقم(6) قيم معاملات ثبات "ألفا" لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة	198
جدول رقم(7) حجم عينة البحثبالنسبة للمجتمع الأصلي	199
جدول رقم (8) توصيف عينة البحث	199
جدول رقم (9) قيمة "ت" للفرق بين متوسطى استجابات عينة الدراسة وفقاً لنوع الوظيفة (عضو هيئة تدريس / طالب) على محاور الاستبانة (ن = 275)	202
جدول رقم(10) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع أهداف برنامج الإعداد وقيمة رقم(كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	205
جدول رقم(11) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع الخطة الدراسية لبرنامج الإعداد وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	209
جدول رقم(12) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع محتوى برنامج الإعداد وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	212
جدول رقم(13) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع طرق تدريس البرنامج وقيمة رقم(كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	216
جدول رقم(14) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع الأنشطة التربوية وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	219
جدول رقم(15) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع الإمكانات البشرية وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	222
جدول رقم(16) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع الإرشاد الأكاديمى وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	226

العنوان	الصفحة
جدول رقم(17) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع التقويم وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	229
جدول رقم(18) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع التربية العملية وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	232
جدول رقم(19) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع المبنى والتجهيزات وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	237
جدول رقم(20) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التى تتعلق بالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل بالكلية وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	242
جدول رقم(21) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب كل على حدة حول المعوقات التى تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	245
جدول رقم(22) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التى تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	250
جدول رقم(23) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التى تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية وقيمة ($كا^2$) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	254
جدول رقم(24) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب كل على حدة حول المعوقات التى تتعلق بالمنشاة الجامعية وقيمة ($كا^2$) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	257
جدول رقم(25) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التى تتعلق بالمنشاة الجامعيةوقيمة ($كا^2$) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	262
جدول رقم(26) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التى تتعلق بالبحث العلمي وقيمة ($كا^2$) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	266
جدول رقم(27) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التى تتعلق بالخدمة المجتمعية وقيمة ($كا^2$) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	269

العنوان	الصفحة
جدول رقم(28) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التى تتعلق بنظم التدريس والتقويم الجامعي وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	273
جدول رقم(29) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التى تتعلق بالمناهج والكتب الجامعية وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	276
جدول رقم (30) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التى تتعلق بالأنشطة والممارسات الطلابية وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية	279
جدول رقم (31) توزيع مقررات وعدة ساعات الخطة الدراسية المقترحة لطلاب قسم معلم فصل بكليات التربية – جامعة طرابلس.	294
أ. الفصل الدراسي الأول والثاني	294
ب. الفصل الدراسي الثالث والرابع	294
ج.الفصل الدراسي الخامس والسادس	295
د.الفصل الدراسي السابع والثامن	295
جدول (32) محتوى التربية العملية	303

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- منهج الدراسة.
- حدود الدراسة.
- أداة الدراسة.
- مصطلحات البحث.
- دراسات سابقة

أولاً: دراسات عربية.

ثانيًا: دراسات أجنبية.

تعليق على الدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة

مقدمة:

شهد العالم في هذا العصر تطورًا مذهلًا منذ عصر النهضة الصناعية، صاحب ذلك انفجار معرفي كبير في جميع جوانب المعرفة، حيث حتم ذلك على التربية والتعليم إعادة النظر فيما تقدمه مناهجها وبرامجها بجميع عناصرها لمواكبة تطورات العصر. (المخلافي، 2005، 138). وقد حدثت تطورات كبيرة جداً في أواخر القرن الماضي انعكست آثارها على التعليم الجامعي ومخرجاته ونتج عن ذلك إقبال كبير منقطع النظر على طلب التعليم. (العباسي، وآخرون، 2005م، 57).

حيث يواجه التعليم في العالم العربي وفي القرن الحالي مجموعة من التحديات والتحولات الهامة والتي من أبرزها ظهور الوسائل التكنولوجية وشبكات الاتصال العالمية وإدارة الجودة، كل مؤسسات التعليم هي أمام هذه التحديات بحاجة ماسة إلى التطوير والتغيير الهادف لمواكبة ما هو جديد وحديث. ولكي يحدث التغير في مؤسسات التعليم يجب النظر أولاً إلى أهم عناصر هذه العملية التعليمية ومدخلاتها فيعتبر المعلم هو أحد المداخل الأساسية لمدخلات العملية التعليمية ونجاحها وكل ذلك يتوقف على نوع الاعداد والتدريب الذي تلقاه المعلم قبل وإثناء الخدمة التعليمية ومستوى ذلك الاعداد وجودة إعداد المعلم ويؤكد تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين. (ديلور، وآخرون ، 1998م،179) أن تحسين جودة التعليم يتوقف أولًا على تحسين انتقاء المعلمين وجودة تدريبهم والارتفاع بمكانتهم وظروف عملهم فهم في حاجة إلى معرفة مهارات مناسبة وامتلاك خصائص شخصية ورؤى مهنية إذا أريد لهم أن يرتقوا لما يتوقع منهم.

وبالتالي أصبح أسلوب تطوير التعليم يرتكز في القرن الحادي والعشرين بشكل رئيسي على إعداد المعلم العصري الُملم بجميع علوم المستقبل ، الذى يستطيع التعامل مع تقنية المعلومات بمهارة عالية، والذى ينعكس إيجابياً على طلابه بتوظيفها في جوانب مختلفة ، والقادر على مواجهة المتغيرات المستقبلية لذا ينبغي إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بكليات التربية، لكون هذا الإعداد يمثل مدخلاً هاماً في التدريس، الأمر الذى أدى بدوره إلى ضرورة تطوير إعداد المعلم إعدادًا شاملًا (أكاديميًا ، ومهنيًا ، وإداريًا) لمواجهة تحديات هذا القرن ليتخرج قادراً على تنفيذ إدارة المناهج الدراسية وتحقيق أهدافها.(عثمان، ومحمد ، 2001 ، 207 ،208)

وبالنظر إلى برامج إعداد المعلم الحالية فإنها تعاني أوجه قصور عدة أبرز أهمها (عبد الموجود، والمغربي، 2005، 266) (إعواج، 2010 :15) **في التالي:**

1) التركيز في برامج الإعداد على إتمام المقررات في وقت محدد بغض النظر عن درجة إتقان الطلاب لجميع الجوانب الدراسية.

2) تركيز برامج الإعداد على الجوانب النظرية وإهمال الجوانب التطبيقية.
3) أن معظم الكفايات والمهارات المطلوبة معتمدة على مقررات دراسية قديمة لا تواكب تطورات العصر.
4) غياب وجود معايير واضحة للمقررات الدراسية وزيادة عدد المعلمين.
5) أن تلك البرامج تجزّئ وتوزع المهارات المطلوبة بمهنة التدريس في مقررات منفصلة.
6) برامج إعداد المعلم الحالية تقليدية.

وتؤكد أدبيات البحث التربوي كما يذكر (نصر ، 2005: 197) على أن إصلاح وتطوير التعليم يتطلب معلمًا متطورًا في إعداده وتدريبه ورعايته ، كونه أحد المدخلات العامة في العملية التعليمية، حيث إن دور المعلم حاليًا لم يعد مقتصرًا على نقل المعارف والمعلومات بل تجاوز ذلك كثيراً حيث أصبح من أدواره المتابع والمطالع على التجارب العربية والمحلية والعالمية، والموظف لطرق التدريس الحديثة مثل الاستقصاء، وحل المشكلات وغيرها، ولمساعدة المعلم في القيام بهذه الأدوار كان لزامًا إعادة النظر في أسس اختياره والتركيز على بعض المعايير الأخرى ذات الأهمية مثل حضور دورات متخصصة في تقنيات التعليم والإنترنت، وفى طرق التدريس الحديثة وغير ذلك.(الحايك، والكيلاني، 2007 : 214).

وهناك جهود بذلت ولا تزال في مجال إعداد المعلم نظرًا لأهمية هذا الإعداد حيث عُقِدت العديدُ من المؤتمرات والندوات على المستوى المحلى والإقليمي والعالمي، وصدر عنها توصيات هامة أوردها كل من (الطنطاوي، 1998، 536 – 538)، (نصر، 1998: 274: 278) (طالب، 2006م، 322) (شيهوب، 2011 :30). **يمكن إيجازها في التالي:**

1) ضرورة تطوير نظم وأساليب برامج إعداد المعلم بصفة مستمرة في ضوء المتغيرات والتطورات المعاصرة.
2) ضرورة تخطيط وبناء برامج إعداد المعلم وفق الاتجاهات الحديثة.
3) التأكيد في برامج إعداد المعلم على تطوير المقررات الجامعية(تخصصية، تربوية، ثقافية) بهدف مواكبة مستحدثات العصر.
4) الاهتمام بالجوانب العملية والتطبيقية للمقررات الجامعية في برامج إعداد المعلم خاصة التدريب الميداني العملي.
5) التأكيد على التعليم المستمر للمعلمين أثناء الخدمة باعتباره مكملًا لإعدادهم في مرحلة ما قبل الخدمة.

ويؤكد (إبراهيم ، 2004 ، 13) أنه قد أصبح من الضروري عدم التهاون في إعداد المعلم الذى يعد مفتاحاً لكل تطور، لأن أي جهود تبذل لتحسين أي جانب من جوانب العملية التربوية لا يمكن أن تؤدي إلى التقدم المنشود ما لم تبدأ بإعداد المعلم، وبذلك يتطلب الأمر التحسين المستمر لكافة جوانب ونظم إعداد المعلم بصفة عامة، حيث يجب إعداد المعلم إعدادًا شاملًا ليواكب كل هذه التغيرات والتأكيد على جودة إعداده ويشير المجلس القومي للتعليم والتدريب في الولايات المتحدة إلى وجود علاقة قوية بين جودة النظام التعليمي وجودة المعلمين.

ويؤكد (سلوم ،2009 ، 853) أن المعلم هو العنصر في النظام التعليمي لتحقيق النتائج المرغوبة، لذا لا بد أن يكون هذا المعلم راقٍ في أدائه التربوي والتعليمي وهذا يتطلب الاعتماد المسبق لمواصفات المعلم المميز، وتقديم هذه المواصفات للقائمين على برامج إعداده.

وحيث إن قضية إعداد وتأهيل المعلم من القضايا الأساسية التي تمليها تطورات الحياة، فقد توالت النداءات بضرورة تطوير برامج إعداده وإخضاعها للجودة والاعتماد الأكاديمي، وبما أن كليات التربية في ليبيا هي التي تقوم بإعداد وتأهيل المعلمين في جميع مراحل التعليم، أصبح لزامًا عليها أن تقوم بتطوير وتحسين برامجها التعليمية حتى تواكب عصر الانفجار العلمي والتكنولوجي وتلبى احتياجات كل من الطالب والمجتمع.

وبرامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا تواجه تحديات عديدة أهمها مثلًا في: تلك التحديات المصاحبة للتغيرات العالمية المحددة للقرن الحادي والعشرين، والتي تتمثل في التغيرات الاجتماعية المتسارعة التي قادت إلى تغيير صورة العالم، وقد عملت جميع النظم التعليمية والقائمين على تطوير المناهج بمواجهة هذه التغيرات المتسارعة على المستوى العالمي.

وإدراكًا من أن قوة أي أمة تكمن في قدرتها على تأكيد الجودة في التعليم فإن تجويد التعليم أصبح عملية ضرورية من أجل مواجهة تحديات العصر، وحيث إن كفايات المعلم هي أحد أعمدة الجودة النوعية وهي المتغير النشط في معادلة الإنجاز الأكاديمي فإنه لابد أن تتكاتف الجهود وتتضاعف من أجل إعداد المعلمين وفق الأسس العلمية والنظريات التربوية والنفسية. (القبسي: 2013 :78).

ولعل من أبرز تحديات هذا العصر موضوع الجودة والذي أصبح يشكل تحديًا يواجه مستوى مؤسسات التعليم العالي، حيث بادرت العديد من المؤتمرات التربوية على الصُعُد العالمية والإقليمية والمحلية بطرح هذا الموضوع بهدف لفت نظر القائمين على التعليم له بجدية، وقد تم التأكيد في مؤتمر اليونسكو عن التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين على ما ينبغي على الحكومات

ومؤسسات التعليم عمله بهذا الخصوص، من حيث البحث عن الجودة النوعية في كل شيء في ظل طغيان الكم، بسبب الإقبال الهائل على مؤسسات التعليم العالي. (الحولي، 2004: 9).

وتعد أمريكا من الدول الرائدة ذات السبق في مجال تأسيس مجال قومية غير حكومية لوضع معايير لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم ومعايير المهنة لضمان جودة التعليم الجامعي، واستخدام الاعتماد في العديد من الدول لضمان جودة البرامج في كافة قطاعات المجتمع، ويستخدم الاعتماد في التعليم العالي لتحقيق غرضين هما: الأول: تأكيد جودة البرامج وخريجها، والثاني: تحقيق جودة التعليم. (حسين ، وإبراهيم، 2002 : 10 :11)

ويشير (معاذ، 2007 :1063: 1064) إلى أن موضوع الجودة في التعليم على المستوى الإقليمي قد لقى اهتمامًا كبيرًا من الدول، يتمثل ذلك في عقد العديد من المؤتمرات وورش العمل في مؤسسات التعليم المختلفة بهدف ضمان الجودة في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، ففي سلطنة عمان خرج المؤتمر التربوي الثالث نحو إعدادٍ أفضل لمعلم المستقبل – بتوصيات عده منها: وضع معايير للجودة والاعتماد لإعداد المعلمين بما يتلاءم مع التوجيهات العالمية في الدول المتقدمة.

كما يتبع ذلك مؤتمرات ذات أهمية قصوى في قضية الجودة في التعليم يتمثل ذلك في عقد المؤتمر الثامن في القاهرة عام (2001) تحت شعار "الجودة النوعية للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي لمواجهة التحديات المستقبلية" لوزراء التعليم العالي العرب وقد أوصى المؤتمر الدول العربية كافة إلى وضع معايير عربية للجودة والتميز الأكاديمي، إضافة إلى تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (الحايك ،والكيلاني، 2007 ، 1401).

ولا شك أن الدول العربية تبدل جهودًا كبيرًا في مجال جودة التعليم بهدف استثمارها كخطوة أولى نحو وضع معايير لضمان الجودة في مؤسسات التعليم المختلفة وعلى رأسها التعليم العالي، وليبيا شأنها في ذلك شأن الدول العربية الأخرى حيث شهدت تطورًا ملحوظًا وكبيرًا من جميع جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسة، ومثل هذا يقود إلى إحداث تغييرات تؤدي إلى المطالبة بإحداث تطوير في برامج مؤسسات التعليم عامة وفى مؤسسات التعليم العالي خاصة لاسيما برامج إعداد المعلم، بهدف تلبية مخرجات احتياجات المجتمع ومتطلباته من الموارد البشرية التي تتصف بالجودة كمًا وكيفًا، وصولًا في النهاية إلى تحقيق جودة المدخلات والعمليات والمخرجات والتركيز على جميع الجوانب بشكل متوازن .

وفي سنة (2006) قررت اللجنة الشعبية العامة (سابقًا) إنشاء المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية بموجب قرار رقم (164) ويتمتع هذا المركز بالشخصية

الاعتبارية والذمة المالية المستقلة، وهو الجهة المخولة قانونًا بتطوير ومتابعة شؤون ضمان الجودة والاعتماد في المؤسسات التعليمية في ليبيا قانون التعليم رقم (18) وقد قام مركز ضمان الجودة والاعتماد في ليبيا بوضع مجموعة من المعايير لضمان جودة مؤسسات وبرامج التعليم العالي واعتمادها وهذه المعايير مبنية بصورة عامة على تلك الممارسات الجيدة المتعارف عليها في قطاع التعليم العالي على مستوى العالم وقد تم تكييفها لتتلاءم مع طبيعة الظروف التي تكتنف التعليم العالي في ليبيا.

وقد حدد المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم مجموعة من المعايير ، وتقوم معايير المركز الوطني لاعتماد عملية إعداد المعلمين على أفضل الممارسات في مجال إعداد المعلم القائمة على البحث التربوي. (المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية ، 2006 : 4).

ولضمان جودة عملية إعداد معلم الحلقة الأولي من التعليم الأساسي قام البحث الراهن بمحاولة تحديد معايير المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية لتكون بمثابة الموجه العام لمتطلبات تطوير إعداد معلم تلك الحلقة. وبخاصة المعايير المرتبطة بأهداف البرنامج، الخطة الدراسية والارشاد الأكاديمي، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدوارهم وتنميتهم المهنية، والموارد المادية، ومحتوى المقررات الدراسية، وأساليب التعليم والتعلم، ونظام التقييم والتقويم في الكلية، والتدريب الميداني (الخبرات الميدانية).

وبناء على ما سبق يمكن التأكيد على ضرورة إعادة النظر في مؤسسات إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا متمثلاً ذلك بكليات التربية في الجامعات الليبية لتواكب التغيرات العالمية الحديثة بما يتلاءم مع متطلبات الواقع وتحديات المستقبل، ولتطوير برامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي فإن هناك عدة مداخل لهذا التطوير لعل من أبرزها مدخل الجودة، وذلك في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة التي قد تسهم في تطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ليبيا.

مشكلة الدراسة:

تواجه النظم التعليمية الحالية تحديًا كبيرًا منذ نهاية القرن الماضـي، يتجلى ذلك التحدي في تحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسـسات التعليمية في الوطن العربي، وبناءً على ذلك أصبح لزامًا الاهتمامُ بالتطوير والتحسـين المسـتمر لبرامج إعداد المعلم من داخل كليات التربية المعنية بذلك، وهذا يرتبط باسـتخدام معايير الجودة وتوظيفها بشـكل علمي سـليم، ومن خلال هذه النظرة

فإن أدوار المعلم حاليًا قد تغيرت وتنوعت كثيرًا ولم تعد قاصرة على نقل المعارف والمعلومات بل تجاوزت ذلك إلى أدوار عدة من أهمها: المشاركة الفعّالة في عملية التجديد التربوي، ومساهمته الجادة في إحداث التغيير الاجتماعي وتطوير المجتمع، إذ لا يكفي الاهتمام فقط بالجانب التخصصي والجانب التربوي لتجهيز المعلم، بل يتجاوزها ليشمل جميع جوانب الإعداد، ومن هنا كانت مسألة الجودة الشاملة لإعداد المعلم تتضمن إعدادًا أكاديميًا ومهنيًا وتربويًا، ووقوفه على جميع متغيرات العصر لإتقان الكفايات التدريسية، ومن هنا فعلى التعليم بما فيه من مؤسسات إعداد المعلم أن يعمل على تطوير عملية إعداد المعلم بصفة عامة ومعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصفة خاصة ليصبح قادرًا على استيعاب هذا الانفجار المعرفي والتقدم العلمي. (ميلاد ، ومحمد ، 2005م ، :164:165).

ويؤكد (عليمات، 2004م: 97) أن منهج الجودة أصبح مطلبًا أساسيًا في ظل الثورة المعلوماتية الشاملة لتحقيق وتطوير العمل التربوي والتعليمي، وذلك لعدة جوانب أهمها:

1- أداء الأعمال التربوية والتعليمية بشكل صحيح، وبأقل جهد وأقل تكلفة.

2- تنمية العديد من القيم التي تتعلق بالعمل الجماعي وعلى الفريق.

3- إشباع حاجات المتعلمين وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية.

4- تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في نظر المعلمين والطلاب وأفراد المجتمع.

5- تحقيق جودة المتعلم سواء من حيث الجوانب المعرفية أو المهارية أو الأخلاقية.

ومن داخل مؤسسات التعليم العالي، ترتفع الدعوات نحو تحقيق الجودة مدفوعة بأربع قوى ضاغطة، أوردها (نصر، 2003م: 3:4) هي:

1- **المنافسة:** حول اجتذاب الطلاب والحفاظ على أعلى معدلات قيد ممكنة حفاظًا على سمعتها الأكاديمية من ناحية، وجلبًا للأموال من ناحية أخرى.

2- **المحاسبية:** فالدولة وغيرها ممن يقدمون الدعم للتعليم العالي حريصون على معرفة الكيفية التي تنفق بها أموالهم، ومن ثَم فهم يضعون اللوائح والقواعد المالية والتقارير وغيرها التي تضمن المحاسبية.

3- **الشفافية نحو الخدمة:** فالجمهور يريد المشاركة في توجيه مؤسسات التعليم العالي حتى تقدم خدمة أفضل من خلال وضع معايير للجودة وتحديد التكاليف وعلى مؤسسات التعليم العالي أن تستجيب لذلك.

4- **ارتفاع تكاليف التعليم العالي والجامعي:** لكل من الطالب والمؤسسة.

ولإحداث تقدم في مجتمع ما، فإن ذلك مرهون بتطوير إعداد المعلم بكليات التربية بشـــكل عام، ومعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بشكل خاص، إضافة إلى أن عملية تطوير التعليم مرتبطة بجميع التغيرات الحادثة في المجتمع المعاصـر، وتكمن المشـكلة في إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأسـاسـي الواعي القادر على أداء دوره المستقبلي بشكل تام في القرن الحادي والعشرين الحافل بالثورات المعرفية والتطورات المستمرة. (عثمان، محمد، 2001م: 212).

ويرى (ميلاد، ومحمد، 2005م: 166) أن قضـــية الجودة لأداء المعلم ورفع كفايته من القضـايا الهامة التي شـغلت أذهان الكثير من المهتمين بالتربية والتعليم بشـكل خاص وذلك وفقًا لما أشـــار إليه "المؤتمر القومي لتطوير التعليم" حيث ورد في هذا المؤتمر أن كفاية المعلم تحوي ســـلبيات عدة منها: تنوع مصـــادر إعداد المعلم، وغياب خطة واضـــحة لتطوير عملية التعليم، إضـــافة إلى أن مهنة التعليم لم تجذب الأفضـــل، ومن هنا تعالت الصـــيحات وعقدت المؤتمرات مطالبة بإعادة النظر في أسلوب الرقي بمستوى الجودة لعملية التعليم.

ولأهمية إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأســاســـي وتطويره في ضــوء معايير الجودة الشـاملة والارتقاء بمهنة التدريس ليواكب التطورات المتلاحقة، فإن الباحثة تعتقد أننا أمام مشـكلة ماثلة لها مبرراتُها وذلك بهدف تطوير برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأســـاســـي بكليات التربية في ضـوء معايير الجودة لمواجهة الثورة المعرفية في القرن الحادي والعشـرين وأهم هذه المبررات ما أشار إليه (نصار، 2005م: 200:201) وهي:

1- قصور الأداء الحالي للمعلم.

2- تأكيد كثير من البحوث والدراسـات على أهمية توفير المسـتويات المعيارية شـرطًا لتطوير أداء المعلم.

3- وجود فجوة بين النظرية والتطبيق ســـواء في إعداد المعلم في مرحلة ما قبل الخدمة، أو في تدريبه أثناء الخدمة.

4- زيادة الاهتمام بضـــرورة تطوير وتحديث التعليم – قبل الجامعي والجامعي – لمواجهة التحديات الناجمة عن متطلبات العصر.

5- حاجة سوق العمل إلى نوعية خاصة من المعلمين مدربة تدريبًا متميزًا.

6- مناداة المجتمع العالمي المعاصـــر بوجه عام، والتعليم العالي بوجه خاص على ضـــرورة تحقيق الجودة الشاملة في التعليم.

7- الحاجة المستمرة للمعلم إلى التطوير والتحديث.

ومن خلال جميع المبررات السابقة تشعر الباحثة أن موضوع الجودة يمثل مشكلة تربوية تستحق الدراسة، ذلك أن الدراسات الميدانية أشارت – رغم ندرتها – (في مجال إعداد المعلم عامة وإعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي خاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة) إلى أهمية تناول الجودة في برامج إعداد المعلم مثل الدراسات التالية: (رمضان، 2005م)، (الفقه، 2006م)، (النمري ، 2007م)، (المطرفي ،2011م) (الهسي ،2012م) (المقرم، بريك:2010) وغيرها من الدراسات ذات العلاقة، وعلى الرغم من أهمية المعلم باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية وضرورة العناية ببرامج إعداده إلا أن الشواهد تدل على وجود العديد من أوجه القصور في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في كليات التربية بليبيا منها كثرة أعداد الطلبة مقارنة بأعداد الهيئة التدريسية وافتقار أعضاء هيئة التدريس لثقافة الجودة وغيرها، الأمر الذي يفرض ضرورة تطوير هذه البرامج للتغلب على تلك الصعوبات، وتحقيقًا لمعايير الجودة ومن ثَم نشأت فكرة البحث الحالي والذي أمكن صياغة مشكلته في التساؤل الرئيس:

ما متطلبات تطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما الإطار المفاهيمي للجودة والاعتماد في التعليم العالي الليبي؟
2. ما واقع إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا شعبة معلم فصل في كلية التربية بطرابلس؟
3. ما معايير جودة عملية إعداد معلم التعليم الأساسي في ليبيا؟
4. ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟
5. ما التصور المقترح لمتطلبات تطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا لمواكبة معايير الجودة؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس لهذا البحث في محاولة التعرف على متطلبات تطوير معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا في ضوء معايير الجودة وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الفرعية التي صيغت مشكلة البحث من خلالها.

أهمية الدراسة:

يستمد هذا البحث أهميته من الآتي:

- أهمية وحداثة الموضوع الذي يتناوله وهو تجويد عملية إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المعايير.
- نقص الدراسات السابقة في هذا الموضوع في حدود علم الباحثة وخاصة في المجتمع الليبي.
- اتساع قطاع المستفيدين من نتائج هذا البحث ومنهم على سبيل المثال:

  * معلمو المرحلة الابتدائية.

  * القائمون على صناعة القرار التربوي، والقيادات التعليمية في دولة ليبيا.

  * مؤسسات التعليم الابتدائي.

  * مؤسسات إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

- نتائج هذه الدراسة قد تمثل منطلقًا هامًا لدراسات أشمل من شأنها الرفع من مستوى تطوير برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجامعات الليبية بما يتلاءم مع التطورات التربوية الحديثة

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والذي تتضح خطواته من خلال عرض الإطار المفاهيمي للجودة في التعليم العام بليبيا مع التركيز على معايير جودة إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مرورًا بالمعالم الرئيسة لإعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا سعيًا حيال محاولة تحديد معالم الفجوة بين واقع الإعداد وما يجب أن تكون عليه في ضوء معايير الجودة؛ بهدف تحديد المحاور الرئيسة للتصور المناسب لمتطلبات تطوير إعداد معلم الحلقة الأولي من التعليم الأساسي بليبيا. لمواكبة معايير الجودة؛ ولعل ذلك يناسبه انتهاج المنهج الوصفي منهجًا للبحث الراهن.

حيث إن المنهج الوصفي يهتم بتوضيح واقع الحوادث والأشياء، ولا يتوقف توضيح أو وصف الواقع على تقرير حقائقه الحاضرة كما هي، بل يتناولها بالتحليل والتفسير لفرض وإجراء الاستنتاجات المفيدة لتصحيح هذا الواقع أو استكماله أو استحداث معرفة جديدة (عبيدات وآخرون: 197: 2003)

حدود الدراسة: يقتصر الدراسة على الحدود الآتية.

1. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على متطلبات تطوير إعداد معلم الحلقة الأولي من التعليم الأساسي بليبيا في ضوء معايير الجودة، بمجالاته الآتية: أهداف البرنامج، والخطة الدراسية لبرنامج الإعداد، ومحتوي برنامج الإعداد، وطرق التدريس، والأنشطة التربوية، والامكانات البشرية، والارشاد الأكاديمي، والتقويم، والتربية العملية، والمبني والتجهيزات.
2. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2015/2014).
3. **الحدود البشرية:**

أ. أعضاء هيئة التدريس التربويين والهيئة المعاونة في كليات التربية بجامعة طرابلس.
ب. طلبة المستوى الرابع قسم معلم فصلفي كليات التربية بجامعة طرابلس.

4. **الحدود المكانية:** كليات التربية بجامعة طرابلس (قسم معلم فصل).

أداة الدراسة:

أعدت الباحثة استبانة من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة للوقوف على آراء أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وطلبة المستوي الرابع (مرحلة الليسانس) قسم معلم فصل بكليات التربية جامعة طرابلس بغرض الوقوف على واقع إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ليبيا في ضوء معايير الجودة، ونواحي القصور التي تكتنفه ومتطلبات تجويد عملية الإعداد.

مصطلحات الدراسة:

1) التطوير:

التطوير يعرف لغويًا على أنه هو: المصدر من الفعل "طَوَّرَ وطَوَّرَ هو الفعل من "تَطَوَرَ" أي الهيئة أو الحالة، ولذا فإن التطوير: فهو الانتقال من هيئة إلى هيئة أو من حالة إلى حالة. (البستاني، 1993، 255).

ويُعَرَّف التطوير على أنه: عمليةٌ شاملةٌ وواسعةٌ تقوم على الدراسة وترتبط بثقافة المجتمع، وما يطرأ عليها من تغييرات وذلك بهدف مساعدة النظام التعليمي المراد تطويره على تحقيق أهدافه بفاعلية وكفاءة وهو ما يستدعى تغييرًا في شكل ومضمون الشيء المراد تطويره (الوكيل، 1991م، 9).

ويرى البحث الراهن التعريف الإجرائي للتطوير باعتباره: مقدار ما يُضاف إلى عملية إعداد المعلم من تحسينات وإضافات وبما يعود على منظومة إعداد المعلم لتصبح أكثر ملائمةً مع مقتضيات العصر.

ويُعَرَّف إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في هذا البحث: بأنه كل ما تقدمه كليات التربية للطلاب من مقررات تخصصية وثقافية ومهنية وتربوية خلال فترة دراستهم في كلية التربية أثناء فترة الإعداد في قسم معلم فصل وعند تحقيقه النجاح في دراسته بكليات التربية، يتم منحه الدرجة العلمية في التخصص الذي التحق فيه، وعادة يستغرق هذا البرنامج أربع سنوات في كليات التربية ويعرف هذا البرنامج ببرنامج الإعداد التكاملي كما هو عليه الحال ومطبق في ليبيا بكليات التربية.

2) معايير الجودة الشاملة:

ويُعَرَّف البحث الراهن معايير الجودة في إعداد معلم الحلقة الأولى بكليات التربية إجرائيًا بأنها: هي تلك المواصفات والشروط التي ينبغي تحققها في عملية إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في كليات التربية بليبيا والمتمثلة في جودة كل من: أهداف البرنامج، ومقررات الإعداد الثقافي، والتخصصي، والمهني، ونظام التربية العملية، وطرق التدريس الحالية، وأساليب التقويم الحالية، والتي تؤدى جميعها إلى مخرجات تتصف بالجودة وتلبي حاجات المستفيدين من هذا البرنامج بكليات التربية بليبيا.

دراسات سابقة:

استعرضت الباحثة بعض البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث، وقد تم عرض هذه الدراسات التي تناولت واهتمت بإعداد وتقويم وتطوير برامج إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة. وفيما يلي عرض للدراسات الخاصة بذلك.

أولاً: الدراسات العربية:

تعددت الدراسات العربية التي تناولت إعداد أو تقويم أو تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء معايير الجودة، ومن هذه الدراسات:

1- دراسة حسين (2004م): بعنوان: تطوير إعداد معلم التعليم الابتدائي في مصر في ضوء معايير الجودة الشاملة:

هدفت الدراسة إلى تصميم قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم التعليم الابتدائي، وتطويره في ضوء هذه المعايير، واتبعت المنهج الوصفي، وأسلوب تحليل النظم في تحليل نظام إعداد معلم التعليم الابتدائي بكليات التربية، واستخدمت الأدوات التالية:

أ. استبانة لتعرف المشكلات التي تواجه إعداد معلم المرحلة الابتدائية بكليات التربية، طبقها على (528) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة بكليات التربية شعبة تعليم ابتدائي في جامعات المنوفية، وبنها، وعين شمس، والإسكندرية والمنيا.

ب. استبانة معايير الجودة الشاملة، طبقها على عينة تكونت من ثمانين عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعات بنها، والمنوفية، والزقازيق، والإسكندرية، والمنيا، وطنطا؛ لتعرف آرائهم في أهمية كل معيار من قائمة المعايير، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- وجود مشكلات تواجه إعداد المعلم وتعوق فعاليته منها: ما يتعلق باختيار الطلاب، ومنها مشكلات بالبرامج والمقررات الدراسية، ومشكلات بعضو هيئة التدريس، ومشكلات متعلقة بطرائق التدريس ومشكلات تتعلق بالجانب الميداني.
- وضع مجموعة من متطلبات تطوير إعداد معلم المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة.

2- دراسة سعيد (2004م): تطوير برنامج إعداد المعلم بجامعة صنعاء في ضوء المعايير العالمية "تصور مقترح":

هدفت الدراسة إلى وضع معايير برنامج إعداد المعلم في جامعة صنعاء بما يضمن تحقيق جودة الإعداد الشامل اتبعت الدراسة مدخل المتابعة التحليلية للمستجدات والتجديدات التربوية، واطلع الباحث على قائمة معايير المنظمات العربية والعالمية في مجال إعداد معلم المواد المنفصلة وخاصة مادتي الرياضيات والعلوم، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- لابد من وضع معايير لاختيار الطالب/المعلم في كليات التربية، تضمن مدخلات جيدة للبرنامج.

- قائمة بمعايير الجودة والفاعلية لإعداد معلم المواد المنفصلة، وتكونت من ستة معايير هي: فلسفة وأهداف البرنامج، والتكنولوجيا، والثقافة، واستراتيجيات التدريس، والخبرات الميدانية المبكرة، وتقويم كفاية المادة الدراسية.
- لابد من تطبيق معايير لمتابعة برنامج النمو المهني للمعلم بعد تخرجه.

3-دراسة كنعان (2005م): بعنوان: الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية بين الواقع والمأمول "دراسة ميدانية في كلية التربية في جامعة دمشق برنامج إعداد المعلم أنموذجًا:

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، واعتمدت على المنهج الوصفي في تصميم قائمة معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي لبرنامج الإعداد، وبعد التأكد من صدق القياس وثباته، طبق على (148) طالبًا وطالبة من طلاب السنة الرابعة شعبة معلم صف، وثمانية من أعضاء هيئة التدريس بالكلية وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- ضعف تحقق مبادئ الاعتماد الأكاديمي، في جميع مجالات إعداد المعلم المهنية، والأكاديمية والاجتماعية، والثقافية، ولم تحقق رضا المستفيدين من هذه البرامج.
- ضعف تحقيق برامج إعداد المعلم كل الأهداف المحددة لها مسبقًا، وأن هناك حاجة ماسة لإعادة تطوير محتواها من حيث: اختيار محتواه، وتنظيمه، وتصميمه، بما يتلاءم مع المعايير العالمية لبرامج إعداد المعلم.
- ضعف توافر احتياجات البرنامج من هيئة تعليمية، وفنية، وإدارية، وإمكانات مادية.
- ضعف توافر المواصفات المهنية والأكاديمية، والثقافية، والاجتماعية والشخصية لدى أعضاء هيئة تدريس البرنامج.
- لا يتناول التقويم جميع جوانب العملية التعليمية، وعدم وجود معايير واضحة؛ لتحديد مستوى الأداء الجيد.

4-دراسة مجاهد (2005م): بعنوان: جودة إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية المعاصرة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية ، وأهم التحديات المعاصرة، وانعكاساتها على كلية إعداد المعلم، والأدوار المتوقعة للمعلم في ضوء التحديات، ومعايير جودة إعداد المعلم في كليات التربية، واتبعت المنهج الوصفي؛ حيث رصدت أهم التحديات

العالمية وانعكاسها على عملية إعداد المعلم منها: الثورة العلمية، الثورة التكنولوجية، ثورة المعلومات والاتصالات، ثورة الديمقراطية، وحددت الأدوار المتوقعة للمعلم في ضوء هذه التحديات العالمية التي أدت إلى تبني مدخل الجودة والاعتماد في تطوير برامج إعداد المعلم، وأسفرت عن نتائج أهمها:

- إن معايير الجودة أصبحت من الأولويات العليا لأي مؤسسة تسعى للحصول على ميزة تنافسية تمكنها من البقاء والاستمرار، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:
  - أفرزت المتغيرات العالمية أدوارًا جديدة للمعلم، على برامج إعداده تمكينه فيها.
  - تدنى مستوى خريج كليات التربية، مما يستوجب تطبيق الجودة ومعاييرها.
  - أوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج إعداد المعلم؛ بحيث تستوفى معايير الجودة والاعتماد.

5- دراسة رمضان (2005م): بعنوان: تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة "سلطنة عمان نموذجًا":

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير برامج تكوين المعلم في كليات التربية في سلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة، اتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت أسلوب "تحليل النظم"؛ لدراسة واقع نظام تكوين المعلم بكليات التربية في سلطنة عمان، وطبقت معايير (ISO, 9000) على نظام تكوين المعلم، ولمعرفة درجة توافر معايير الجودة في نظام تكوين المعلم، أعد الباحث استبانة بمعايير الجودة الشاملة التي يجب توافرها في برامج تكوين المعلم للمرحلتين الإعدادية والثانية، تضمنت جودة الأهداف العامة للكلية وسياسة قبول الطلاب وجودة برامج التكوين من حيث: أهداف البرامج ومعايير الإعداد الثقافي ومعايير المقررات ومعايير التربية العملية ومعايير طرق التدريس ومعايير التقويم والامتحانات، وقد ثم تطبيق الاستبانة على مجموعة من عمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في ست كليات للتربية وعددهم (288) فردًا، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- وجود قصور في نظام تكوين المعلم بكليات التربية في سلطنة عمان في الأهداف، والمقررات الدراسية، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم.
- حقق برنامج تكوين المعلم بكليات التربية بسلطنة عمان على درجة متوسطة لمعايير الجودة.
- لا يوجد معايير لسياسة القبول بالكلية وبناء عليه اقترح الباحث معايير للقبول تضمنت: سمات الشخصية، متطلبات مهنية، متطلبات ثقافية واجتماعية.

- الإعداد الثقافي يحتاج مزيد من الموضوعات لدعم ثقافة الطالب.
- اقتصرت طرق التدريس على أسلوب المحاضرة.
- اقتصرت أساليب التقويم على الاختبارات التحريرية وكتابة التقارير والأبحاث.

وفي ضوء ذلك، اقترح الباحث تصورًا لتطوير نظام تكوين المعلم في سلطنة عمان تتضمن التخطيط لجودة كلا من: الأهداف، سياسة القبول، الخطط والمحتوى والمقررات الدراسية، طرق التدريس والتقنيات التعليمية، نظام التقويم والامتحانات، كما وضع آليات لتنفيذ التصور.

6- دراسة محمد، وقرني (2005م): بعنوان: استراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول:

هدفت الدراسة إلى وضع استراتيجية لتحقيق معايير الاعتماد في برامج إعداد المعلم بكليات التربية في مصر، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم الباحثان مدخل النظم في تحديد أبعاد نظام الاعتماد (مدخلاته، عمليات، مخرجاته) وفق إطار نظري، وعرض بعض الخبرات العالمية في مجال الاعتماد الجامعي واعتماد منظومة إعداد المعلم، وهي: (الولايات المتحدة الأمريكية، فرنسا، الإمارات العربية) والخبرة المصرية في مجال الاعتماد الجامعي، وتطوير كليات التربية.

وفي الجانب الميداني طبق الباحثان استبانة على (29) عضوًا إداريًا (وكيل، عميد، رئيس القسم) في (11) كلية التربية في جمهورية مصر العربية؛ لتعرف حاجة كلية التربية لنظام الاعتماد، ومتطلبات تطبيقه، وأهم جوانبه، وعملياته والصعوبات التي قد تعترض تطبيقه، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- الاعتماد مدخل تطويري؛ لتحقيق جودة التعليم تختلف الدول فيما بينها في تطبيقه وإجراءاته.
- أشارت الدراسة الميدانية إلى أن أفراد العينة يرون حاجة ملحة؛ لتطبيق نظام الاعتماد بكليات التربية؛ لأنه يحقق لها الجودة، والتميز، والمنافسة على المستوى المحلي والعالمي.
- ضرورة توافر مجموعة من المتطلبات؛ لتطبيق الاعتماد بكليات التربية بنجاح.
- توجد صعوبات متوقعة عند تطبيق الاعتماد فتنوع بين صعوبات متعلقة بالأفراد وبعضها يتعلق بالمؤسسات.
- وضع استراتيجية مقترحة لتطوير كليات التربية، ومجموعة من البدائل، لتطوير كليات التربية في ضوء معايير الجودة والاعتماد.

7-دراسة الفقه (2006م): تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء من حيث تحديد معايير الجودة.

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية بجامعة صنعاء من حيث تحديد المعايير ومؤشرات الأداء اللازمة لإعداد معلم اللغة العربية التي يمكن الاعتماد عليها في تقويم الجانب الأكاديمي من برنامج الإعداد، ومعرفة مدى تحقق هذه المعايير والمؤشرات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الاستجابة على (160) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الرابعة لشعبة اللغة العربية، و(15) من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وأسفرت عن نتائج أهمها:

- إن مستوى تحقق معايير ومؤشرات الأداء اللازمة لإعداد المعلم في جانبه الدراسة الأكاديمية متدني تدنيًا كبيرًا، حيث بلغت نسبة تحققها (57%) وهي نسبة ضعيفة إذا ثم مقارنتها بدرجة المقياس الموضوع من الباحث.

8- دراسة زقزوق (2006م): بعنوان: تطوير نظام اعداد المعلم الزراعي بكليات التربية بمصر في ضوء معايير الجودة الشاملة:

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، واعتمدت على المنهج الوصفي في تحقيق هدف الدراسة، وقام الباحث بتصميم قائمة بمعايير الجودة الشاملة في ضوء الإطار النظري للبحث (فلسفة الجودة الشاملة في التعليم وأهدافها ومبادئها، نماذج عالمية لمعايير الجودة لبرامج إعداد المعلم، واقع إعداد معلم الزراعة في كليات التربية)، وقام بالتأكد من صدق القائمة وثباتها. ولتعرف درجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم الزراعة بكليات التربية استخدمت الدراسة استبانة في ضوء قائمة المعايير طبقها على أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وكليات الزراعة، وطلاب الفرقة الرابعة والثالثة من شعبة التعليم الزراعي في كليات التربية، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- معايير الجودة من الاتجاهات الحديثة في تطوير برامج إعداد المعلم.
- توجد مجموعة من المتطلبات البشرية، والمادية لتطبيق الجودة في برامج إعداد المعلم.

9- دراسة ناصف (2006م): بعنوان: تطوير نظام التربية العملية لطلبة كلية التربية بجامعة البحرين في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة:

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير نظام التربية العملية لطلبة كلية التربية بجامعة البحرين في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وتطوير هذا النظام في ضوء معايير الجودة التي جاءت على ثلاثة محاور هي:

أولاً: معايير جودة مدخلات التربية العملية، وتضمنت (5) معايير موزعة على (73) مؤشرًا.

ثانياً: معايير جودة عمليات التربية العملية، وتضمنت (2) معيار موزعة على (10) مؤشرات.

ثالثاً: معايير جودة مخرجات التربية العملية، وتضمنت (1) معيار موزعة على (7) مؤشرات.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي للتعرف على واقع نظام التربية العملية بكلية التربية بجامعة البحرين، واستخدمت الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس، ومشرفين التربية العملية بجامعة البحرين وعددهم (41).

واعتمدت الدراسة على مجموعة من الأسس لتطوير نظام التربية العملية بكلية التربية بجامعة البحرين، والتي جاءت على النحو التالي:

- التركيز على تلبية احتياجات ومطالب المستفيدين من التربية العملية لتحسين جودة المخرجات.
- التكامل الوظيفي بين الإعداد الأكاديمي والتدريب الميداني داخل الكلية والمدرسة.
- التنظيم لمنظومة التربية العملية، بما يحقق الجودة في الإعداد.
- التدرج في أنشطة التربية العملية، والتنويع في خبراتها.
- المراعاة لأسس عملية التعليم والتعلم من حيث المتعلم من مختلف جوانبه للمجتمع والمعرفة.
- الاعتماد لمبدأ التعاون والعمل الجماعي.
- الاعتماد على الذاتية عند تقويم الطالب المعلم.

10- دراسة كنعان (2007م): بعنوان: رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة، كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق متطلبات الجودة الشاملة في كلية التربية قسم معلم صف بجامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وطلاب السنة الرابعة بقسم معلم الصف، واتبعت المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث مقياس متطلبات الجودة في برامج إعداد المعلم، وتكون المقياس من قسمين:

القسم الأول: مخرجات برنامج إعداد المعلم في مجالاته المختلفة: إعداد مهني، اعداد ثقافي، إعداد أكاديمي، إعداد اجتماعي.

القسم الثاني: برنامج إعداد المعلم تخصص معلم صف وتناول مجالات: أهداف البرنامج، محتوى البرنامج، الإدارة التعليمية، احتياجات البرنامج، أعضاء هيئة التدريس، طرائق التدريس، المنشآت التعليمية، تقنيات التعليم، التقويم.

وطبق الباحث المقياس على عينة تكونت من (23) عضو هيئة تدريس، و (61) طالبًا وطالبة من طلاب السنة الرابعة بقسم علم النفس، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- قصور البرنامج في الوفاء بمتطلبات الجودة التي يحتاجها لتخريج معلم ذو أداء جيد، وأن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر فيها بما يتناسب مع المعايير الدولية لبرامج إعداد المعلم.
- لم تحقق برامج إعداد المعلم كل الأهداف المحددة لها مسبقًا، وهناك حاجة لإعادة النظر في وسائل وأساليب تحقيقها.

11- دراسة معاذ (2007م): بعنوان: تقويم برنامج إعداد معلم الكيمياء بكلية التربية جامعة الحديدة في ضوء معايير الجودة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم الكيمياء بكلية التربية جامعة الحديدة باليمن من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس البرنامج وطلاب المستوى الرابع بقسم الكيمياء، واتبعت المنهج الوصفي لإعداد قائمة بمعايير الجودة للبرنامج، قام الباحث بالاطلاع على مجموعة من معايير الجودة العالمية، وقوائم المعايير التي تضمنتها الدراسات السابقة، ولتعرف درجة توافر هذه المعايير في برنامج اعداد معلم الكيمياء اتبع ما يلي:

أ- استمارة تحليل الوثائق والأدلة الخاصة بالكلية؛ لتعرف درجة توافر معايير الجودة في برنامج الإعداد، فيما يتعلق بأهداف البرنامج، ونظام القبول بالكلية.

ب- استبانة طبقها الباحث على (14) عضوًا من أعضاء هيئة تدريس البرنامج، واشتملت على المعايير المتعلقة بالمقررات الدراسية (محتوى، طرق تدريس، تقويم)، ومتطلبات تنفيذ البرنامج (معامل، مكتبات، مرافق، قاعات).

ج- استبانة لطلاب المستوى الرابع من قسم الكيمياء طبقها على (45) طالبًا وطالبة، فيما يتعلق بالخبرات التي يقدمها البرنامج، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- وجود قصورٍ واضحٍ في درجة تحقق معايير الجودة ببرامج إعداد معلم الكيمياء بكلية التربية جامعة الحديدة وأنها لم تصل في أي من المجالات إلى درجة رضا كبيرة.
- يزداد القصور في متطلبات تنفيذ البرنامج، وأنه يتحقق بدرجة متوسطة من وجهة نظر هيئة التدريس، والطلاب.

12-دراسة طبلان (2007م): بعنوان: دراسة صعوبات تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة (محور برامج إعداد المعلم) كلية التربية – حجة – جامعة صنعاء.

هدفت الدراسة إلى تحليل واقع برنامج إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة في اليمن والكشف عن صعوبات تطبيق معايير ضمان الجودة، ووضع مقترحات لمعالجة هذه الصعوبات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث أعد الباحث استمارة تحليل المحتوى لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة وفي ضوء نتائجها أعد الباحث استبانتين في ضوء قائمة الصعوبات السابقة، وهما:

أ- استبانة طبقت على عينة تكونت من (82) طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية حجة؛ لتعرف الصعوبات التي يواجهونها في برنامج إعدادهم، ومقترحاتهم لعلاجها.

ب- استبانة طبقت على عينة تكونت من (16) عضو هيئة تدريس بالكلية؛ لتعرف آرائهم في الصعوبات السابقة واقتراحاتهم لمعالجتها، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- اتفاق آراء أعضاء هيئة التدريس، والطلاب بوجود صعوبات عديدة في تطبيق الجودة، مما يدل على قصور واضح في برنامج إعداد المعلم ويتوجب إعادة النظر فيه وقد تضمنت هذه الصعوبات (28) صعوبةً موزعةً على خمسة مجالات كالتالي:
- صعوبات تتعلق بنظام القبول ومنها: امتحان اللغة الإنجليزية لا يحدد المستوى اللُغوي للطالب، افتقاد النظام إلى نظام موضوعي لانتقاء أفضل العناصر الطلابية.
- صعوبات تتعلق بالخطة الدراسية ومنها: ضعف التنسيق بين المقررات الدراسية وبعضها البعض، ضعف التنسيق بين المقررات وما سبق دراسته، ضعف العلاقة بين التخصص الأكاديمي والتربوي.
- صعوبات تتعلق بنظام التقويم ومنها: اعتماد الاختبارات على الاسترجاع والاستظهار، والاعتماد على الاختبارات التحريرية بشكل كبير، والافتقار إلى المشروعات البحثية.
- صعوبات تواجه أعضاء هيئة التدريس ومنها: ضعف مستوى الإعداد العلمي السابق للطلاب، كثرة عدد الطلاب، عدم جدية الطلاب في الدراسة والبحث.
- صعوبات تواجه الطلاب ومنها: قلة التفرغ للدراسة والبحث، صعوبة الاتصال بأعضاء هيئة التدريس، ضعف التعاون بين الطلاب وبعضهم.
- وضع قائمة بمعايير ضمان الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم، تضمنت ستة مجالات هي: أعضاء هيئة التدريس، والبرامج، وخطة الدراسة، وقبول الطلاب، ونماذج التعليم، وتقويم الطلاب، ومصادر التعلم.

13- دراسة أبو زيد (2007م): بعنوان: مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائم وانعكاس ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات / المعلمات بمنطقة القصيم.

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية وأثر ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بمنطقة القصيم بالسعودية، واتبعت المنهج الوصفي، حيث أعدت الباحثة استبانة لتعرف آراء الطالبات عن مدى تحقق معايير الجودة في البرنامج تضمنت ستة محاور هي: أهداف التربية الميدانية، مهارة تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، مهارات التفاعل الصفي، الوقت المحدد للتربية الميدانية، معوقات هي: التخطيط، التنفيذ، المهارات الاجتماعية التفاعلية، إدارة الصف، وأيضًا مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، ثم تطبيقها على مجموعة من الطالبات وعددها (75) طالبة معلمة وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- أن واقع التربية الميدانية يعاني من قصور ويفتقر لتطبيق معايير الجودة من وجهة نظر الطالبات، ومن أهم معوقات التربية الميدانية: ارتفاع عدد الطالبات في المجموعة الواحدة.
- هناك تدني في مستوى أداء الطالبات المعلمات في جميع مهارات التدريس (44.8%) وبذلك لم يصل لمستوى الجودة في الأداء.
- ضعف اتجاه الطالبات المعلمات نحو مهنة التدريس.

وأخيراً، قدمت الباحثة تصورًا مقترحًا لتطوير برنامج التربية الميدانية وفق معايير الجودة تضمن الأهداف، الخطة الدراسية للإعداد المهني والتربية الميدانية، طرق وأنشطة التعليم، وسائل التعليم، أساليب التقويم.

14-دراسة النمري (2007م): بعنوان: المقررات التربوية في برنامج الإعداد التربوي لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى، ومعايير الجودة الشاملة دراسة (تقويمية وتصور مقترح).

هدفت الدراسة إلى وضع قائمة بمعايير الجودة الشاملة اللازمة للمقررات التربوية في شعبة اللغة العربية في كلية التربية بجامعة أم القرى ، وتعرف درجة توافرها في المقررات التربوية ، ووضع تصور عام ؛ لتبني نظام الجودة الشاملة للمقررات التربوية ، لطالبات اللغة العربية بجامعة أم القرى.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، وطبقت قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد طالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى ، والاستبانة ، وبطاقة تحليل المحتوى كأدوات لتحقيق أهداف الدراسة ، وتكونت معايير الجودة الشاملة من (17) معياراً موزعة على (93) مؤشراً من مؤشرات

الجودة ، والتي جاءت موزعة على خمس مجالات لمقررات الإعداد التربوي وهي: (الأهداف ، المحتوى ، طرق واستراتيجيات التدريس ، الوسائل التعليمية ، التقويم) وتكونت عينة الدراسة من:

أ- أعضاء هيئة تدريس البرنامج بكلية اللغة العربية بجامعة أم القرى ، وعددهم (45) عضواً.

ب- مقررات محتوى برنامج الإعداد ، وعددهم (17) محتوى وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:.

- هناك قصور وضعف في درجة توافر معايير الجودة الشاملة ، في المقررات التربوية لبرنامج إعداد طالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى ، التي حددتها الدراسة.
- تحدد مجالات الجودة الشاملة في المقررات التربوية هي : أهداف المقررات التربوية ، والجوانب النظرية في المقررات التربوية ، والجوانب الوظيفية والتطبيقية في المقررات التربوية ، وتنظيم المقررات التربوية.

15-دراسة العارف ، وقران (1428هـ): بعنوان: معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المسؤولين والمشرفين التربويين ومديري المدارس في منطقة الباحة التعليمية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات الجودة في التعليم العام ، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المسؤولين (مدير التعليم ومساعديه ، مديري الإدارات رؤساء الأقسام ، جميع المشرفين التربويين ، جميع مديري المدارس بمنطقة الباحة التعليمية) ، والبالغ عددهم (358) فرداً، وتحقيقاً لأهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) ، حيث اشتملت على (59) فقرة ، تصف المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة في التعليم، وقد وزعت هذه المعوقات على (7) محاور رئيسة ، هي:

- **المعوقات التي تتعلق بـ :** (الإدارة التعليمية ، والبيئة المدرسية ، والمعلم ، والطلاب ، وعلاقة المدرسة بالمجتمع) ، وبلغ عدد المستجيبين (196) مستجيباً بنسبة (54.7%) ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتكون مجتمع الدراسة وعينته من جميع المسئولين والمشرفين التربويين ومديري المدارس بمنطقة الباحة ، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها:
- يوجد العديد من المعوقات المتعلقة بتطبيق إدارة الجودة في الإدارة التعليمية ، من أبرزها: (ضعف نظام التشجيع وحوافز العمل الفعال – عدم توفر الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة – المركزية في اتخاذ القرار).

- يوجد العديد من المعوقات التي تعوق تطبيق الجودة المتعلقة بالبيئة المدرسية ، ابرزها: (عدم توافر ميزانية خاصة بالمدرسة – ضعف الصيانة الدورية للمدرسة – عدم مراعاة الشروط الهندسية في المبنى).
- كما أوضحت الدراسة العديد من المعوقات المتعلقة بـ : (المقررات الدراسية – الإدارة المدرسية – المعلم – الطلاب – علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي).

16-دراسة أحمد(2008م): بعنوان: تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة.

هدفت الدراسة إلى إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات المصرية واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات المصرية عددهم(30) عضوًا ، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها :

- وضع تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء بعض معايير الجودةمكونة من قسمين:
  - القسم الأول: الخطوات الإجرائية للتطوير .
  - القسم الثاني: مشكلات ومعوقات كليات التربية وسبل التغلب على هذه المشكلات.

17-دراسة قادي (2008م): بعنوان: مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

هدفت الدراسة إلى التعرف على معايير الجودة الواجب توافرها في مقررات برنامج الإعداد التربوي والتحقق من درجة التوافق بين برنامج الإعداد مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة ، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وعددهم (50) عضواً ، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- أن البرنامج لا يقدم الطالب المعلم المفاهيم والنظريات والمهارات التي تدعم إعداد المعلم.
- لا يسهم محتوى مقررات البرنامج بالشكل الأساسي والضروري لإعداد الطالب المعلم.

18-دراسة الغامدي (2008م): بعنوان: أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين.

هدفت الدراسة إلى تحديد أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين والمتعلقة بالجوانب المختلفة من شخصي واجتماعي ، وعلمي، تربوي (مهني).

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، واستخدمت الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة ، وتكونت عينة الدراسة من المختصين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية في الجامعات بالمنطقة الغربية (جامعة أم القرى ، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الطائف) والبالغ عددهم (15) عضو هيئة تدريس، وكذلك من مشرفين التربية الإسلامية التابعين لإدارات التربية والتعليم بالمنطقة (مكة المكرمة ، جدة ، الطائف) والبالغ عددهم (77) مشرفاً ، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها :

- حظيت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب الشخصي بما تضمنته من مؤشرات بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين.
- حظيت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب العلمي بما تضمنته من مؤشرات بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين.
- حظيت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب التربوي (المهني) بما تضمنته من مؤشرات بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين.
- حظيت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب الاجتماعي والمشاركة المجتمعية بما تضمنته من مؤشرات بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين.

19-دراسة مدوخ (2008م): بعنوان: معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها.

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العمداء ، ورؤساء الأقسام ، ورؤساء لجان الجودة في الجامعات (الإسلامية ، الأزهر ، الأقصى) للعام الدراسي (2007-2008) والبالغ عددهم (155) ، وكانت العينة هي

مجتمع الدراسة ، قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من (64) فقرة موزعة على خمسة مجالات (الهيئة الإدارية ، الهيئة التدريسية ، المنشأة الجامعية ، البحث العلمي ، الخدمة المجتمعية). وأسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها:

- أن نسبة متوسطة من المستجبين أقرت بوجود معوقات في المجال الخاص بالمنشأة الجامعية ويأتي على رأس هذه المعوقات ازدحام قاعات الدراسة.
- أظهرت النتائج أن أعلى معوقات هو مجال البحث العلمي ، يليه مجال الخدمة المجتمعية.

20-دراسة راشد (2009م): بعنوان: المعايير المهنية لبرامج إعداد "معلم الصف" في كليات العلوم التربوية.

هدفت الدراسة إلى وضع قائمة بالمعايير المهنية لبرامج إعداد معلم الصف بكليات العلوم التربوية بالجامعات الأردنية ، ولتحقيق هدف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في اشتقاق قائمة المعايير وتكونت عينة الدراسة من بأعضاء هيئة التدريس وعددهم(12) عضواً ، وطلبة السنة الرابعة وعددهم (175) طباً وطالبة، وأسفرت الدراسة عن نتائجه أهمها:

- الدراسات السابقة هي إحدى مصادر اشتقاق معايير الجودة.
- قسمت الدراسة المعايير إلى مجالات ، ولكل مجال مجموعة من المعايير التي يندرج تحتها مجموعة من المؤشرات المرتبطة بها.
- تكونت المجالات من: التخطيط للتدريس، والمادة الدراسية، وأساليب التدريس، وأساليب التقويم، وإدارة الصف ، وأولياء الأمور ، والمجتمع المحلي ، ومهنة التعليم.

21- دراسة الطنطاوي (2009م): بعنوان: التحديات الحالية والمستقبلية التي تواجه برامج إعداد المعلم بكليات التربية بمصر والعالم العربي في ضوء معايير الجودة والاعتماد.

هدفت الدراسة إلى تقويم مجموعة من التحديات التي تواجهها برامج إعداد المعلم بكليات التربية بمصر والعالم العربي في ضوء معايير الجودة ، ومنها: الجمود والشكلية المركزية في صنع القرار، عدم المواءمة بين مخرجات كليات التربية واحتياجات خطط التنمية ، الافتقار لنظم المتابعة والمحاسبة والتقويم ، ضعف التوازن بين الجوانب الكمية والكيفية ، كما أشارت إلى بعض معايير إدارة الجودة في الشاملة في برامج إعداد المعلم وهما:

- الوعي والالتزام بتطبيق الجودة في كل مراحل عملية التطوير.
- الصياغة الواضحة لرؤية المؤسسة.

- تفعيل نظم القياس والإدارة.
- اتباع مدخل تخطيط النظم.
- التركيز على ثقافة الاتقان بدلاً من ثقافة الاختبارات.
- إحلال مدخل الفريق محل لدخل التنظيم الهرمي.
- تطوير مهارات إدارة الجودة الشاملة لدى الطلاب.
- وضع خطة للتغيير للتحول من النظم التقليدية في التعليم إلى النظم القائمة على الجودة.

وخلصت الدراسة إلى أن تطبيق الجودة الشاملة يتطلب تحقيق بعض الأمور منها:

- انشاء إدارة عامة للجودة الشاملة للإشراف على تطبيق الجودة في مؤسسات اعداد المعلم.
- تدريب وتثقيف القيادات الإدارية والكوادر البشرية على مبادئ الجودة الشاملة.
- الاستفادة من تجارب الدول العالمية ومن نماذجها في إدارة الجودة الشاملة.
- التعرف على حاجات ورغبات المستفيدين من الخدمات التربوية والعمل على تحقيقها.
- اعتماد حلقة التطوير المستمر في تطبيق الجودة الشاملة بكليات التربية.
- إعادة النظر في أساليب ووسائل تقويم الأداء التقليدية.
- المشاركة في تمويل التعليم في كليات التربية.

22-دراسة عبده (2009م): بعنوان: تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة.

هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج اعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية ، وطبقت الاستبانة كأدوات للدراسة ، وتم التطرق إلى الجوانب الثلاث لبرنامج الإعداد (التخصيص ، الثقافي ، المهني) وتكونت قائمة معايير الجودة في صورتها النهائية (132) معياراً موزعين على اثنين عشر مجالاً من مجالات الإعداد لمعلم اللغة العربية وهي: (سياسة القبول ومعايير الأهداف للبرامج وأهداف الإعداد ، والتربية العملية وطرائق التدريس وأعضاء هيئة التدريس ومعايير التجهيزات المادية وإدارة القسم وتقويم الطلبة والموظفون والتمويل وخدمة المجتمع) ، وتكونت عينة الدراسة من مسؤول القبول والتسجيل في كليات التربية ، ومسؤول القسم ، وأعضاء هيئة التدريس وعددهم (9) ، وطلاب المستوى الرابع في كلية التربية بجامعة صنعاء وعددهم (69) طالباً وطالبة.

وقد دلت نتائج الدراسة على أن هناك ضعفاً وقصوراً في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية بجامعة صنعاء.

23-دراسة السعيد (2009م): بعنوان: تطوير برنامج إعداد معلم التربية الإسلامية في الجمهورية العربية السورية في ضوء معايير الجودة والاعتماد لمعلم المستقبل.

هدفت الدراسة إلى تعرف أسس تطوير برنامج الاعداد المهني لمعلم التربية الإسلامية في كليات التربية في الجمهورية العربية السورية في ضوء التصور الإسلامي للإلوهية والكون والانسان والحياة، والتعرف في جوانب القوة وجوانب الضعف في برنامج الإعداد المهني لمعلم التربية الإسلامية في كليات التربية في الجمهورية العربية السورية ، وتقديم تأصيل إسلامي لمفهوم الجودة والاعتماد، وتطوير برنامج إعداد معلم التربية الإسلامية في الجمهورية العربية السورية في ضوء معايير الجودة والاعتماد لمعلم المستقبل من خلال تقديم تصور مقترح ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، أما من حيث الأدوات فقد طبقت الدراسة الأدوات التالية:

1- قائمة معايير الجودة والاعتماد.
2- استبانة أعضاء هيئة تدريس البرنامج.
3- استبانة الطلاب معلمي التربية الإسلامية.
4- استبانة مشرفي التربية العملية.

وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس (16)، والطلاب المعلمين (56)، ومشرفي التربية العملية (6)، وتم اختيار جانب الإعداد المهني في هذه الدراسة، وتكونت مجالاته من (سياسة القبول، الأهداف ، الخطة الدراسية، المحتوى، مصادر التعلم ، تكنولوجيا التعليم، الأنشطة، طرق التدريس، الارشاد الأكاديمي، التربية العملية، التقويم).

وتم اعداد قائمتين بمعايير الجودة والاعتماد لبرنامج اعداد معلم التربية الإسلامية وهي:

أ- قائمة معايير الجودة والاعتماد لبرنامج الإعداد التربوي ، وتكونت من (30) معياراً موزعة على (131) مؤشراً.
ب- قائمة معايير الجودة والاعتماد لبرنامج التربية العملية تكونت من (18) معياراً موزعة على (114) مؤشراً.

وحددت الدراسة أسس تطوير برنامج إعداد معلم التربية الإسلامية بالأسس التالية:

1- الأسس المعرفية: (طبيعة المعرفة في التصور ومصادرها ، وطبيعة التربية الإسلامية وخصائصها).

2- الأسس النفسية: (حقيقة الانسان في التصور الإسلامي، طبيعة الطلاب معلمي التربية الإسلامية ، الأدوار المستقبلية لمعلم التربية الاسلامية).

3- الأسس الاجتماعية: (حقيقة الحياة في التصور الإسلامي ، حقيقة المجتمع في التصور الإسلامي ، وحقيقة المجتمع السوري ومشكلاته).

وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها :

- حققت معظم مجالات برنامج الإعداد التربوي والنفسي درجة ضعيفة لمعايير الجودة والاعتماد.
- حققت معظم مجالات التربية العملية درجة متوسطة لمعايير الجودة والاعتماد.

24-دراسة كنعان (2009م): تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم صف وأعضاء هيئة التدريس:

هدفت الدراسة إلى اعداد مقياس لتقويم برامج اعداد المعلمين بجامعة دمشق في ضوء معايير الجودة ، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وقد اختبرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية ، حيث تكونت من طلبة السنة الرابعة / شعبة معلم صف في كلية التربية والبالغ عددهم (148) طالباً وطالبة ، كما تكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون في قسم معلم فصل والبالغ عددهم (8) أعضاء ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة موزعة على تسعة مجالات هي: أهداف البرنامج ، ومحتوى البرنامج ، والإدارة التعليمية ، واحتياجات البرنامج ، وأعضاء الهيئة التدريسية ، وطرائق التدريس ، والمنشآت ، وتقنيات التعليم ، والتقويم ، وأظهرت نتائج الدراسة اجماع أفراد عينة الدراسة من طلبة السنة الرابعة أن معايير الجودة التي تحقق معلماً يتمتع بجودة أداء تدريس عال لم تحقق من المعارف والمواقف والاتجاهات التي مروا بها خلال سنوات الأربع ، وأن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر فيها بما يتناسب مع المعايير الدولية لبرامج أعداد المعلم وتدريبية ، كما أظهرت النتائج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن معايير التالية غير متحققة:

- يمكن للطلاب المعلمين مراجعة نتائجهم التحصيلية.
- توجد معايير واضحة تحدد مستوى الأداء الجيد.
- تكشف أساليب التقويم عن مقدار ما تم إنجازه من أهدافه.
- تصدر الكلية تقارير دورية بنتائج عمليات التقويم.
- توظف الكلية نتائج التقويم في تحسين برامج اعداد المعلم وتدريبه.
- تتصف أساليب التقويم بتوافر عناصر الشمولية.

25-دراسة السبع وأخرون (2010م): بعنوان: تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة.

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة ولتحقيق هذا الهدف تم اعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية جامعة صنعاء شملت على (152) معياراً موزعة على (12) مجالاً ، وقد تم تحويل القائمة إلى مقابلتين مع مسئولي القبول وأعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، كما تكونت عينة البحث من مسئول القبول في الكلية ومسئول قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء للعام الدراسي 2008/2007 وأعضاء هيئة التدريس لقسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء والبالغ عددهم (9) أعضاء وطلبة المستوى الرابع قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء والبالغ عددهم (71) طالباً وطالبة.

وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها :

- الوصول إلى قائمة محكمة بمعايير الجودة الشاملة تم في ضوئها تقويم برنامج اعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء.
- أوضح التقويم مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء بالآتي:

1. أن معايير جودة سياسة القبول لم تتوفر من وجهة نظر مسئول القبول بنسبة (57%).
2. ضعف توافر معايير جودة الإعداد في البرنامج من وجهة نظر مسئول قسم اللغة العربية بنسبة (59%).

26-دراسة زقوت (2010م): بعنوان: تصدر مقترح لتطوير برنامج الإعداد التربوي العملي للطالب/ المرشد النفسي بكلية التربية – جامعة الأقصى في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع برنامج الإعداد التربوي العملي للطالب/ المرشد النفسي بكلية التربية – جامعة الأقصى ، واعداد تصور مقترح لتحسين الجانب المذكور أعلاه.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من (48) فقرة ، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة المستوى الرابع بقسم الإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة الأقصى وعددهم (95) طالباً وطالبة ، وعينة الدراسة (75) طالباً وطالبة وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- أن برنامج الإعداد التربوي العملي يفتقر إلى قائمة المعايير الواجب توافرها.

- أن هناك قصوراً بشكل عام في مراجعة برنامج الإعداد التربوي العملي للطالب/ المرشد النفسي بكلية التربية – جامعة الأقصى في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

27-دراسة الفوال ، والصافتلي (2010م): بعنوان: تقويم برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى جودة اعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة وفقاً لجوانبه الأكاديمية والمهنية والثقافية والشخصية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية التربية السنة الرابعة قسم تربية الطفل شعبة معلم صف في محافظة الحسكة للعام الدراسي (2009-2010) ، حيث بلغ عددهم (154) طالباً وطالبة ، واستخدم الباحث استبياناً مكوناً من أربعة مجالات هي: (الإعداد الأكاديمي ، الإعداد المهني، الإعداد الثقافي ، الإعداد الشخصي). وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- أن جودة برنامج إعدادا المعلم كانت متوسطة ، مما يؤكد ضرورة العمل لرفع مستوى جودته لضمان جودة مخرجاته.

28-دراسة المقرم وبربك (2010م): بعنوان: تقييم برنامج إعداد معلم العلوم بكليات التربية في جامعة الجبل الغربي بليبيا في ضوء معايير الجودة.

هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج اعداد معلم العلوم بكليات التربية بجامعة الجبل الغربي بليبيا في ضوء معايير الجودة ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، وأعد الباحثان لهذا الهدف استبيان بمعايير الجودة الشاملة التي يجب توافرها في برامج إعداد معلم العلوم تضمن أحد عشر محوراً كالآتي:

- **معايير الإعداد الأكاديمي ومنها:** يتمكن من تحقيق التكامل بين المادة العلمية والمواد الأخرى ، يفهم نظام تخصصه العلمي من حيث الأهداف والمحتوى.
- **معايير الإعداد الثقافي ومنها:** يمتلك خبرات في موضوعات الثقافة العامة ، التربية البيئية، المشكلات المعاصرة ، يلم بالأحداث الجارية.
- **معايير الإعداد الاجتماعي النفسي ومنها:** يبدي تكيفاً مناسباً للظروف المحيطة به ، يتصف بالذكاء الاجتماعي ، متوازن انفعالياً في تعامله مع الآخرين.
- **معايير أهداف البرنامج ومنها:** الأهداف واضحة ، قابلة للقياس ، شاملة جوانب الإعداد، شاملة جوانب التعلم.
- **معايير أعضاء هيئة التدريس ومنها:** وجود عدد كافي من الأعضاء ، امتلاك مهارات التدريس ، امتلاك مهارات التقويم.

- **معايير طرق التدريس ومنها:** تحقق طرق التدريس الأهداف المحددة ، تتصف بالتنوع ، تثير انتباه المتعلمين.
- **معايير التربية العملية ومنها:** وضوح أهداف التربية العملية ، وجود دليل للتربية العملية ، وجود شروط لمشرفي التربية العملية.
- **معايير التقويم ومنها:** أهداف التقويم واضحة، محددة بدقة، أساليب التقويم متنوعة، تتصف أساليب التقويم بالموضوعية، تشمل جوانب التعليم المختلفة.
- **معايير الإمكانات المتاحة ومنها:** مناسبة القاعات لعدد الطلاب، توافر مرافق بالمبنى، توافر الوسائل التعليمية الحديثة.
- **معايير المنهج ومنها:** مناسبة المناهج لمستوى الطلاب ، يستند المنهج إلى فلسفة تربوية، يبني جوانب شخصية الطالب المعلم.
- **معايير الإدارة بالكلية ومنها:** تمتلك إدارة الكلية خبرات إدارية وشخصية قيادية، تعتمد الإدارة على مبادئ الديمقراطية الحوار مع الزملاء والطلاب.

وقد تم تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من (112) فرد من أعضاء هيئة تدريس والهيئة المعاونة ، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

أن معايير الجودة لا تتحقق في برنامج إعداد معلم العلوم بالدرجة المطلوبة في كافة المحاور حيث تراوحت نسبة تحققها ما بين (0 إلى 60%)

29-دراسة المجادي وآخرون(2011م): بعنوان: مدى ملاءمة برامج اعداد المعلم لمتطلبات الجودة التربوية في القرن الحادي والعشرين.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى ملاءمة برامج اعداد المعلم لمتطلبات الجودة التربوية في القرن الحادي والعشرين لكلية التربية الأساسية بدولة الكويت ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، وتم اعداد استبانة ، تضمنت سؤالاً مفتوحاً ، وزعت على عينة الدراسة ومقدارها (60) من أعضاء هيئة التدريس ، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- أن برامج طرائق التدريس الحالية تلقينية تفتقد الأسلوب الحديث المبني على أساليب التفكير العلمي وحل المشكلات.
- نحتاج برامج إعداد المعلم إلى مناهج دراسية خاصة بتوعية الطلاب بحقوقهم وواجباتهم.
- لا توجد فروق لمتغير الوظيفة ، وتوجد فروق لصالح الفئة الحديثة التي تقل خبرتها عن خمس سنوات.

30-دراسة الزيني وآخرون(2011م): بعنوان: مدى توافر معايير الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية التربية جامعة بورسعيد.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى توافر معايير جودة الجانب الأكاديمي في برنامج اعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، ولتحقيق هذا الهدف ثم اعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة التي ينبغي توافرها في برنامج اعداد معلم اللغة العربية ، وتم استخدام بنود هذه القائمة كمحاور لاستبانة طبقت على عينة الدراسة المكونة من (16) عضواً من أعضاء هيئة التدريس ، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- توافر معايير الجودة الشاملة في المجال الأكاديمي بدرجة كبيرة بنسبة 49% من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

31-دراسة المطرفي (2011م): بعنوان: مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برامج اعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برامج اعداد معلم العلوم، وتأثير كل من المؤهل العلمي والخبرة العلمية في استجابات أعضاء هيئة التدريس ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، ولتحقيق ذلك ثم اختيار عينة تكونت من (190) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين ، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- أن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج اعداد معلم العلوم كانت متوسطة.
- وجود معوقات تحول دون تحقيق الجودة الشاملة في هذا البرنامج.
- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) و (0.05) بين متوسطات أفراد العينة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي ، الخبرة العلمية).
- عدم وجود فروق عند مستوى (0.869) و (0.984) للمعدل العام لمعوقات معايير الجودة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي ، الخبرة العلمية).

32- دراسة العضاضي (2012م): بعنوان: معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة ميدانية:

تمثل الهدف العام للدراسة في تحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداة الدراسة عبارة استبيان مكون من خمسة جوانب هي: (الجوانب القيادية ، الجوانب التنظيمية ، الجوانب التعليمية والتنظيمية ، جوانب البحث العلمي ، جوانب خدمة المجتمع) ، تحدد مجتمع الدراسة من جميع

أعضاء هيئة التدريس من الكليات النظرية بجامعة الملك خالد ، وعددها أربعة وهي (كلية الشريعة وأصول الدين ، كلية العلوم الإنسانية ، كلية العلوم الإدارية والمالية ، وكلية التربية) ، وكانت عينة البحث مكونة من أعضاء هيئة التدريس ممن خبرتهم الأكاديمية أكثر من خمس سنوات والبالغ عددهم (343) ، وقد اسفرت الدراسة على نتائج من أهمها:

- ضعف ادارك مفهوم التعلم مدى الحياة.
- ضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية.
- ضعف إمكانات المكتبات.
- زيادة العب التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

33- دراسة الحميدي وجوهر (2012م): تقويم برنامج اعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء محاور الإعداد الأربعة: الإعداد الثقافي ، التخصصي ، المهني ، وبرنامج التربية العملية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (130) طالبة و (40) مشرفاً للتربية العملية ، واعتمدت الدارسة على أداة واحدة هي الاستبانة ، وأسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها:

- موافقة أفراد العينة من المشرفين والطالبات ودرجة عالية على فاعلية برنامج إعداد معلم اللغة العربية الأساسية.
- وجود اختلافات إحصائية بين أفراد المشرفين والطالبات في محور الإعداد الثقافي ، ومحور الأعداد التخصصي ، ومحور التربية العملية.

34- دراسة أبو حلتم (2012م): بعنوان: تطوير مناهج اعداد معلمي المرحلة الابتدائية في كليات التربية بفلسطين في ضوء معايير الجودة.

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توافر معايير الجودة في مناهج اعداد معلمي المرحلة الابتدائية داخل كليات التربية بفلسطين ، ووضع تصور مقترح في ضوء معايير الجودة.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، وقام الباحث بإعداد ثلاثة قوائم لمعايير الجودة وهي: قائمة معايير الجودة لمناهج الإعداد التربوي ، وقائمة معايير الجودة لمناهج الإعداد الثقافي ، وقائمة معايير الجودة لمناهج التربية العملية ، وأعد الباحث بطاقة تحليل محتوى المناهج الإعداد التربوي والثقافي ، وبطاقة ملاحظة لطلاب التربية العملية ، وتكونت عينة البحث من مقررات الجانب التربوي والثقافي في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية والبالغ عددها (42) مقرر للجانب

التربوي و (25) مقرر للجانب الثقافي ، كما تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً معلم للتربية العملية ، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- ضعف في درجة توافر معايير الجودة في مناهج اعداد معلمي المرحلة الابتدائية داخل كلية التربية بفلسطين.
- إعداد تصور مقترح لتطوير مناهج اعداد معلمي المرحلة الابتدائية داخل كليات التربية بفلسطين في ضوء معاير الجودة.

35- دراسة الهسي (2012م): بعنوان: واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع اعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، حيث قام الباحث ببناء أداة الدراسة (مقياس الجودة الشاملة لواقع اعداد المعلم في كليات التربية) وهي استبانة ، وتم التحقق من صدقها وثباتها ، واشتملت أداة الدراسة في صورتها النهاية على (90) فقرة (معياراً) موزعة على (10) مجالات هي: (أهداف البرنامج) سياسات القبول وممارساته ، هيكلية البرنامج ، أداء أعضاء هيئة التدريس ، الموارد المادية ، محتوى المقررات الدراسية ، أساليب التعليم والتعلم ، التقييم ، التدريب الميداني ، الطلبة الخريجون). ومن ثم تم تطبيق أداة الدراسة على عينة طبقية عشوائية من الطلبة الخريجين (طلبة المستوى الرابع) في كليات التربية في الجامعات: (الأزهر ، الإسلامية ، الأقصى) ، حيث بلغ حجم العينة (546) طالباً وطالبة من المجتمع البالغ حجمة (5437) طالباً وطالبة ، بينما تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ حجمها (50) عضواً ، ،أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع اعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة في الجامعات: (الأزهر ، الإسلامية ، الأقصى) هي: (65.2%) ، (66.0%) ، (63.4%) على الترتيب ، وبنسبة عامة (64.6%).
- أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع اعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للجامعات الثلاث (66.6%).
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييمات الطلبة ومتوسط تقييمات أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة (0.05).

36- دراسة الرمحي (2013): بعنوان: تقييم برامج اعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناء معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية.

هدفت الدراسة إلى تقييم برامج اعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية Quality Assurance Agency (QAA). واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية والبالغ عددها (50) طالب وطالبة من طلبة السنة الثانية والثالثة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة موزعة على أربعة مجالات هي: مخرجات التعلم المقصودة ، محتوى الخطة الأكاديمية ، والتقييم المتبع ، وجود فرص التعلم. وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- أن تقييم برامج اعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية جاء متوسطاً.

37- دراسة دحلان (2013): بعنوان: درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج اعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية جامعة الأقصى.

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج اعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية في جامعة الأقصى ، والكشف عن أثر متغيرات الدراسة في أراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى في درجة توافر معايير جودة برنامج اعداد معلم اللغة العربية ، ولتحقيق أهداف الدراسة ثم بناء استبانة مكونة من (90) فقرة بصياغتها النهائية وزعت على خمسة محاور :

الأول: جودة أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية.

الثاني: جودة الإعداد التخصصي.

الثالث: جودة الإعداد التربوي.

الرابع: جودة التربية العملية.

الخامس: جودة إدارة القسم والكلية.

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، حيث بلغت عينة الدراسة (60) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- أن معايير الجودة الشاملة ببرنامج اعداد معلم اللغة العربية متوافرة بدرجة كبيرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير الجودة الشاملة ببرامج إعداد معلم اللغة العربية تعزى لمتغير التفرغ ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة.

38- دراسة جمعة (2013م): بعنوان: تطوير برنامج اعداد طلاب قسم الاعلام التربوي بكليات التربية النوعية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

هدفت الدراسة إلى وضع قائمة بمعايير الجودة الشاملة التي ينبغي توافرها لتطوير برنامج اعداد طلاب قسم الاعلام التربوي بكليات التربية النوعية وكذلك التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج اعداد طلاب قسم الاعلام التربوية بكليات التربية النوعية ووضع تصور مقترح لتطوير برنامج اعداد طلاب قسم الاعلام ودراسة الواقع الحالي ، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي والنقدي، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة ، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء ومعاوني أعضاء هيئة تدريس قسم الاعلام التربوي بكلية التربية النوعية جامعة القاهرة وعددهم (40) عضواً ، وطلاب الفرقة الثالثة والرابعة بقسم الاعلام التربوي بكلية التربية النوعية جامعة القاهرة وعددهم (100) طالب وطالبة ، واسفرت الدارسة عن نتائج من أهمها:

- توصل البحث إلى قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرامج اعداد طلاب قسم الاعلام التربوي بكليات التربية النوعية ، والتي اشتملت على (10) مجالات و (24) معياراً ويتبعهم (129) مؤشراً.
- أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد طلاب قسم الاعلام التربوي بكليات التربية النوعية ، نسبة منخفضة عن حد الجودة الشاملة.
- وضح تصور مقترح لبرنامج اعداد طلاب قسم الاعلام التربوي بكليات التربية النوعية بهدف تطويره في ضوء معايير الجودة الشاملة.

39- دراسة الخفاجي (2014): بعنوان: توافر معايير اعداد المعلم في الطلبة المطبقين لقسم العلوم العامة كليات التربية الأساسية من وجهة نظر التدريسيين والإدارات المدرسية.

هدفت الدراسة إلى تقويم برامج اعداد معلم العلوم في كليات التربية الأساسية من خلال التقصي لمدى توافر معايير اعداد معلم العلوم في الطلبة المطبقين وذلك باستطلاع وجهات نظر التدريسيين المشرفين على الطلبة المطبقين ومديري المدارس ومديراتها التي يطبق فيها الطلبة.

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانة ومكونة من (36) فقرة موزعة على (4) مجالات هي:

1- السمات الشخصية وعدد فقراتها (5) فقرة.
2- المتطلبات المهنية وعدد فقراتها (19) فقرة.
3- المتطلبات العلمية والثقافية وعدد فقراتها (5) فقرة.
4- المتطلبات الأخلاقية وعدد فقراتها (7) فقرة.

وتكونت عينة الدراسة من (19) تدريسياً و (42) مدير أو مديرة مدرسة. وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- أن أغلب معايير اعداد المعلم متوافرة بالطلبة المطبقين بموجب تقديرات عينة الدراسة من التدريسيين وادارات المدارس.
- حصول بعض المعايير على تقديرات متدنية وخصوصاً المتعلقة باستخدام الطرائق التدريسية الحديثة بسبب غياب الجانب التطبيقي فيها.
- تطابق وجهات نظر الطرفين بشأن تقويم بعض فقرات الاستبانة والمكونات الرئيسة للاستبانة وكانت تقديرات الإدارات التدريسية أعلى من تقديرات التدريسيين للفقرات جميعاً.

40- دراسة حمادنه (2014م): بعنوان: درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم.

هدفت الدراسة إلى تقدير درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج اعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم ، إضافة إلى معرفة أثر المعدل التراكمي في معرفة هذه الدرجة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، واستخدمت الدراسة الاستبانة من (59) فقرة ، توزعت على ستة مجالات هي: أهداف البرنامج ، والمنهاج، وطرق التدريس ، وتقويم الطلبة ، والمرافق والتجهيزات ، والتربية العملية ، وقد طبقت الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة ، والذي تألف من جميع الطلبة المتوقع تخرجهم في قسم التربية الابتدائية في كلية التربية في جامعة اليرموك وعددهم (105) طالب وطالبة ، واستجاب منهم (79) طالب وطالبة. وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- أن درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج اعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك جاءت متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج اعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك تعزى لمتغير المعدل التراكمي ، وجاءت لصالح (جيد جداً فأعلى).

41- دراسة الطنطاوي (2014م): بعنوان: تطوير اعداد معلم التربية الفنية بكليات التربية النوعية لتنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة في ضوء معايير الجودة والاعتماد.

وهدفت الدراسة إلى تعرف مدى فاعلية برنامج اعداد معلم التربية الفنية في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين في ضوء معايير الجودة والاعتماد.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في دراسة واقع برنامج اعداد معلم التربية الفنية في كليتي التربية النوعية بالمنصورة ودمياط ، وتحليل محتواه في ضوء قائمة معايير جودة البرنامج

المعدة في هذه الدراسة ، وكذلك المنهج شبه التجريبي في تجريب احدى مقررات البرنامج ، واعداد تصور مقترح لبرنامج اعداد معلم التربية الفنية في ضوء أوجه القصور التي أشارت إليها نتائج الدراسة ، وتكونت عينة الدراسة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بشعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية بدمياط جامعة دمياط المكونة من (12) طالباً وطالبة المقيدين بالعام الدراسي 2014/2013.وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- لا يتوافر في برنامج اعداد معلم التربية الفنية بكليتي التربية النوعية دمياط والمنصورة 80% فأكثر من القائمة المعدة لمعايير جودة البرنامج سواء في النتيجة الكلية أو في نتيجة المقررات الأكاديمية والتربوية والثقافية كل على حدى.
- مستوى أداء الطلاب المعلمين بالفقرة الرابعة لمهارات التدريس لا يتعدى 80% فأكثر سواء في النتيجة الكلية أو في نتائج المهارات المختلفة لبطاقة الملاحظة كل على حدى.
- يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة التربية الفنية على بطاقة ملاحظة مهارات التدريس قبل وبعد تطبيق إحدى مقررات البرنامج المقترح.
- يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بالفقرة الرابعة شعبة التربية الفنية على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس قبل وبعد تطبيق إحدى مقررات البرنامج المقترح.
- البرنامج المقترح ذات فاعلية في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة لدى الطلاب المعلمين بشعبة التربية الفنية بكليات التربية النوعية.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية التي اهتمت بإعداد وتقويم وتطوير اعداد المعلم في ضوء معايير الجودة:

تعددت الدراسات الأجنبية التي تناولت إعداد أو تقويم أو تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء معايير الجودة، ومن هذه الدراسات:

1. دراسة بيلينج Billing (2004م): بعنوان: المقارنات الدولية والاتجاهات الخارجية لضمان الجودة في التعليم العالي.

هدفت الدراسة إلى تحليل الدراسات المقارنة العالمية التي تناولت أوجه الاتفاق والاختلاف في الأُطر الخارجية لضمان الجودة النوعية، والاعتماد للتعليم العالي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت أسلوب "تحليل المحتوى"؛ لتعرف أوجه الاتفاق والاختلاف في مجال الاعتماد، وضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في عدد من دول العالم، من حيث (أهدافها، وهيئاتها، ومعاييرها، أسلوب عملها)، وأسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها:

- إن أُطر عمل هيئات ضمان الجودة تختلف وتتقارب حول الأبعاد التالية: (مفهوم الجودة، أغراض الجودة ووظائفها، إجراءاتها، معاييرها، المشاركين فيها).
- يجب على الدول أن تعدل نظم التقييم والاعتماد التي تستعيرها؛ لتصبح أكثر مناسبةً لثقافتها وعواملها القومية.
- بالنسبة للدول النامية يجب أن تعدل هذه النظم، بحيث تكون بسيطة في تصميمها، ومتواضعة في توقعاتها، ومتطلباتها.

2. دراسة سيلانيا Celania (2004م): بعنوان: دراسة برنامج جودة المعلم بأيوا وإدراتك معلمي السنة الثانية بأيوا لمعايير التدريس بولاية أيوا وتنفيذ

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي السنة الثانية في جامعة أيوا نحو ثمانية معايير للتدريس تعد جزءاً من برنامج تجويد إعداد المعلم، انطلاقًا من أن فهم تصورات المعلمين يساعد مصممي ومنفذي برنامج إعداد المعلمين على الفهم الأفضل لكفاءة وفاعلية برنامج تجويد المعلم، والهدف الثاني للدراسة يتمثل في جمع المعلومات حول نظام فعال مرتكز على البحوث ومصمم لتطوير جودة أداء المعلم، وفهم أدوار المشرفين والاداريين في برنامج تصميم الدروس في جامعة أيوا.

واتبعت الدراسة المنهجية النوعية في تحليل البيانات لاستكشاف تصورات معلمي الفرقة الثانية في جامعة أيوا من خلال تطبيق استبانة ثم ارسالها الكترونيًا عبر البريد الالكتروني لكافة مجتمع الدراسة، وثم تصميم أشكال جرافيكية لتحليل نتائج الاستبانة لكل سؤال من أسئلتها السبعة عشر، وكانت بيانات المجموعة المستهدفة مسجلة على أشرطة كاسيت وعلى أشرطة فيديو، وتمت كتابتها تمهيدًا للتحليل، وتم تحليل البيانات يدويًا، أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمهما:

يتصور معلمي السنة الثانية في جامعة أيوا أن معايير التدريس مرتكزة على البحوث وجيدة في التعامل مع الطلاب وجيدة لمهنة التعليم، ولقد طبق هؤلاء المعلمون المعايير في ممارستهم الصيفية، وهم يعتقدون أن برنامج تجويد (كفاءة) المعلم طورت العلاقات مع المدربين والإداريين والمشرفين التربويين لأنهم منحوا فرصة أوسع للعمل معًا نحو تحقيق هدف مشترك.

إن العناصر الخمسة الرئيسة لعملية التطبيق تتمثل في السياسات الواضحة، والموارد الملائمة، والمؤسسات القادرة، والمطبقين القادرين ذوي الدافعية والحماسة، والظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

إن هذه العناصر الخمسة الرئيسة لعملية التطبيق الناجح لم تلق الاهتمام الملائم، وعليه، فإن معلمي السنة الثانية أظهروا ارتباكًا نحو مقاييس التدريس في جامعة أيوا على الرغم من معتقداتهم بأن المعايير ذات قيمة.

أدى نقص العناصر التالية إلى سوء فهم المعايير والمقاييس نفسها، كما لم يشجع تبني برنامج تجويد معلمي جامعة أيوا، وهذه العناصر هي وجود مقدمة مصممة بشكل جيد لبرنامج تجويد المعلم، والوضوح والتجانس في الاتصال المتعلق بجوانب البرنامج وما يفترض من المعلمين القيام به، وآليات التغذية الراجحة التي قد تقدم أجوبة شخصية تتناول اهتمامات معلمي السنة الثانية.

إن هذه المعايير شجعت المعلمين على التعبير عن آرائهم وساعدتهم على التطور من خلال التعبير عن الأداء التعليمي.

3. دراسة جافان Javan (2004م): بعنوان: تحسين تعليم ما قبل خدمة معلم الابتدائية في جمهورية إيران الإسلامية.

هدفت الدراسة إلى تجديد الاتجاهات الحديثة لتطوير برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في إيران، وركزت الدراسة على ثلاثة أبعاد مهمة للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة وهي:

- سمات برامج إعداد المعلم الفاعل والمنتج.
- سياق / مجال إعداد المعلم.
- الوضع / المكانة الحالية لإعداد المعلم الابتدائي.

وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام مناهج كمية ونوعية، وجمعت البيانات النوعية من مقابلات شبه مغلقة ومغلقة مع تسع شخصيات رئيسة في نظام الإعداد الإيراني، وثمانية مدراء من كليات إعداد معلمين مختارة، وتم جمع البيانات النوعية باستخدام استبانتين تم توزيعها على المعلمين الطلبة وعلى مدرسيهم في كلية إعداد المعلمين، وأسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها:

أن كثير من المعلمين ليسوا على علم ومعرفة بالطرق والمناهج الجيدة في الإعداد والتغير الحاصل، ولا يوجد تواصل فاعل ونشط بين كليات المعلمين والمدارس الابتدائية.

تركيز التعليم في إعداد المعلمين على النظريات بدلًا من الممارسة والتطبيق، كما أن سياق وجود إعداد المعلم لا يشجع على تطبيق مناهج ومبادئ الإعداد الفاعل.

هناك عدد قليل من معلمي المدارس الابتدائية من المؤهلين والمبدعين القادرين على تنفيذ البرامج داخل المدرسة، وهذه السلبيات تتطلب إحداث تغييرات في برامج إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية.

ضرورة تركيز نموذج الشراكة المرتكزة على المدرس من أجل تطوير إعداد المعلم الابتدائي في إيران، وهذا النموذج يوفر مناخ تعاوني بشكل أكبر في مؤسسات إعداد المعلم، والتوصل الفاعل بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس الابتدائية، وربط النظرية بالممارسة بشكل أكثر إنتاجية ومرونة في أنظمة كليات المعلمين.

4. **دراسة NCATE 2006: بعنوان:" ما الذي يصنع المعلم الفعال؟ ".**

يعرض هذا التقرير نتائج البحوث الحالية عن إعداد المعلم ، وخلص إلى أن البحوث المتاحة تدعم أهمية الجودة العالية في إعداد المعلمين وأن المعلمين المعدين إعدادًا جيدًا يتفوقون على غيرهم من المعلمين والإعداد الجيد للمعلم يساعده على تطوير المعارف والمهارات التي يحتاجها في الفصول الدراسية، الإعداد الجيد للمعلمين يعطى نتائج أفضل لتحصيل الطلبة ، قدمت NCATE مجموعة من النتائج والتوصيات، بناء على نتائج البحوث منها: الإعداد الجيد للمعلمين قبل الخدمة يوفر له المعارف والمهارات اللازمة للتدريس الفعال، والبرامج التي لا تقدم إعدادًا جيدًا للطلبة المعلمين تضعهم في وضع غير ملائم أثناء عملهم ، جميع برامج الإعداد يجب أن تقدم أدلة على أن الطلبة المعلمين لديهم المعرفة والمهارة اللازمة لتعليم طلبة المدارس، كل البرامج يجب أن تخضع لمراجعة وفق معايير وطنية هناك حاجة إلى عمليات تقييم أكثر شمولًا لمعرفة أداء المعلم بهدف منحة رخصه التدريس.

5. **دراسة أونيج وآخرين Owings, al (2006م): بعنوان: جودة المعلم وقوات المعلمين، دراسة وطنية للآثار المترتبة علة النظار.**

هدفت الدراسة إلى قياس فعالية برنامج إعداد المعلم القائم على الجودة Teacher Quality Troops To Teachers T3 في الفصول مقارنة بالإعداد التقليدي للمعلمين وسنوات الخبرة حيث استخدم برنامج الإعداد T3 (21) ممارسة تدريسية قائمة على الاستقصاء وأربعة استراتيجيات فعالة في إدارة الفصل متعلقة بزيادة التحصيل للطلاب ورفع جودة أداء المعلم، حيث أعد الباحثون استبيان تم توزيعه على عينة مكونة من (2103) موجهًا ومديرًا، أعاد الاستبيان (61.9%) وأسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها:

المعلمين الحاصلين على برنامج إعداد المعلم القائم على الجودة T3 كانوا أكثر فعاليةً وجودةً في إدارة الفصل وضبط الطلاب ولديهم تأثير إيجابي على تحصيل الطلاب أكثر من المعلمين المعدين بشكل تقليدي، مما يدل على فعالية برنامج إعداد المعلم القائم على الجودة.

6. **دراسة سميت Smith (2006م): بعنوان: لمحات ما قبل الخدمة المعلم التعليم: دراسة في طبيعة مختارة البرامج النموذجية في جاميكا وميتشجان.**

هدفت الدراسة إلى فحص ثلاثة برامج لإعداد المعلم في كل من جاميكا وميتشجان، وذلك للوقوف على هيكل أو بنية هذه البرامج، وكيف تضمن هذه البرامج إعداد معلم ذو كفاءة عالية، ومن أجل تحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث "أسلوب دراسة الحالة" كأحد طرق البحث النوعي، وإجراء مقابلة مع مسؤولي برامج إعداد المعلمين، وأسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها:

أ-من الملامح الرئيسية للبرامج المثالية لإعداد المعلم التي توصل إليها الباحث ما يلي:

- اعتماد البرنامج على رؤية شاملة لعملية الإعداد.
- مراعاة البرنامج لمكون الثقافة، وطبيعة الاختلافات الثقافية.
- التعاون والشراكة التضامنية.
- مراعاة السياق التربوي.
- معايير الجودة.
- الخبرات الميدانية المخططة والمنفذة جيدًا.
- التقييم المستمر.
- خبرة أعضاء هيئة التدريس والتزامهم.
- التناغم بين النظرية وتطبيقاتها.

ب-بعض هذه الملامح مجتمعة ساهمت في تحسين الأداء في مؤسسات إعداد المعلم التي استخدمت في دراسة الحالة، ولكي يساهم المعلم في إحداث التغيير المنشود، فلابد من أن يكون ذوي جودة عالية، ولكي يكون المعلم ذو جودة عالية، فهو يحتاج إلى برامج إعداد عالية الجودة.

7. **دراسة Reusser & others (2007): بعنوان " نظام تقييم لتحسين جودة إعداد المعلم "**

هدفت الدراسة إلى وصف كيف تطبق جامعات وسط الغرب الأمريكي مبادئ الجودة في برامج إعداد المعلم، والعمل على تحسين تلك البرامج، ولتحقيق هدف الدراسة تم جمع البيانات الخاصة بالطلبة، واستخدمت هذه البيانات لتحديد الطلبة الذين يحتاجون إلى دعم تعليمي، بهدف تحسين كفاءة الطلبة المعلمين، أدت إلي إعادة تصميم المناهج إلى تحقيق نتائج إيجابية، وقد تحسن أداء الطلبة المعلمين في المعارف والمهارات والتدابير والتصرفات، ونظرا لما حققه هذا البرنامج من نتائج إيجابية من خلال تطبيق مبادئ الجودة الشاملة فقد أصبح نموذجًا للعديد من برامج إعداد المعلم الأخرى .

8. دراسة انجرسول Ingersoll (2007م): بعنوان: دراسة مقارنة لإعداد المعلم والمؤهلات في ستة أمم، سي بي أر أي.

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد المعلم في ستة دول مختلفة هي الولايات المتحدة، كوريا، الصين، هونج كونج وسنغافورة، تايلند، اليابان في ضوء معايير الجودة، وأشارت نتائج الدراسة إلى قصور إعداد المعلم والافتقار إلى تحقيق الجودة في بعض مؤسسات إعداد المعلم ويرجع ذلك إلى:

- ضعف قوى التدريس في تلبية المتطلبات والمعايير الحالية لتحقيق الجودة.
- إهمال البرنامج للمحتوى التنظيمي والمهني حيث جودة المعلم والتدريس من أهم عوامل تشكيل التعليم ونمو الطلاب والتحصيل الأكاديمي لديهم.

أكدت الدراسة أن العديد من الدول تتفق على أن جودة المعلم هي مورد حيوي لرفع مستوى التعليم وأنه على الرغم من وجود فائض في إعداد المعلمين لكنهم لا يصلون إلى مستوى الجودة.

أكدت الدراسة على ضرورة التركيز على الاحتياجات التدريبية للمعلمين لرفع مستواهم.

9. دراسة Laura Michellblake (2009م): بعنوان: جودة المعلم: تأثير الاعتماد والجودة المؤسسية على المعلم في الخدمة وتيار الانجاز بجامعة كنيتودكي هو سمات، تشارلز، الولايات المتحدة.

حيث اهتمت الدراسة بفحص متغيرات نوعية المعلم في البحوث السابقة للمساعدة في تحديد الآثار التي قد تؤثر على المعلمين مما قد تؤثر على تعليم الطلاب. وقد أظهرت أبحاث سابقة وجود علاقة بين نوعية المدرسين والتعلم، ولكنها لم توضح الخصائص الدقيقة أو المؤهلات التي تؤدى إلى تحقيق تقدم في تحصيل الطلاب.

وقد ركزت هذه الدراسة على رفع مستوى التحصيل العلمي للطلاب من خلال دراسة المتغيرات التي قد تؤثر على الارتقاء بمستوى المعلمين مما قد يقلل من إنجاز الطلاب قد يبدو وفي نوعية المعلمين وأكدت الدراسة على أن برامج إعداد المعلم لابد وأن تؤدي للارتقاء بمستوى الطالب المعلم من خلال إدماج نظام الجودة في تلك البرامج مما يؤدى إلى تحقيق تقدم في مستوى الخريج، كما اهتمت هذه الدراسة بالتحليلات الكمية لتحديد أثر مؤشرات الجودة المؤسسية على مستوى أداء المعلمين وكذلك قدرة المعلمين على تعليم الطلاب بما يحقق تقدم في مستوى تحصيل الطلاب في الفصول الدراسية. وقد اشتملت عينة الدراسة على 50 معلمًا يقومون بالتدريس لعدد 1036 طالبًا في منطقة الضواحي والمناطق الحضرية في ولاية يوتا. وقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها:

- الاهتمام بجودة التدريس أدى إلى وجود خريج متميزة.
- إدخال نظم الجودة أدى إلى زيادة التحصيل العلمي للطلاب.
- ارتفاع مستوى الطلاب في مختلف مجالات الفنون اللغوية والرياضيات.
- الجودة المؤسسية تؤدى إلى جودة المعلم ومن ثَم زيادة تحصيل الطلاب مما يؤدى لاعتماد المؤسسة ووجود خريج يحقق مكاسب لمجتمعه.

10. دراسة Russell (2009م): بعنوان: تقييم برنامج إعداد المعلم في جامعة Cardinal Stritch:

هدفت الدراسة لمعرفة فعالية برنامج إعداد المعلم في جامعة Cardinal Stritch، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتقييم البرنامج أعدت الباحثة استبانة لاستطلاع آراء المعلمين الجدد والمعلمين ومدراء المدارس، بالإضافة إلى المقابلات، وتم التركيز في أداة الدراسة على المجالات: (المناهج الدراسية والتدريس والتقييم، القدرة على تعلم تلاميذ متنوعين، التفاعل مع البيئة المدرسية، وجودة فرص للنمو المهني)، وأسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها:

قدرة المعلم الجديد للتفاعل مع البيئة المدرسية محدودة وأقل من المستوى المطلوب، وعدم القدرة على تحديد أولويات العمل المدرسي.

11. دراسة دلشاد Dilshad (2010م): بعنوان: مؤشرات الجودة في برامج إعداد المعلم.

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توفر مؤشرات الجودة في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الباكستانية الحكومية، واتبعت الدراسة المنهج المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من (372) طالبًا وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة مكون من (30) فقرة، وأسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها:

أن درجة توفر مؤشرات الجودة في برامج إعداد المعلمين جاءت متوسطة.

12. دراسة جرينبرج ووالش Greenberg & Walsh (2010م) بالتعاون مع المجلس الوطني لجودة المعلم (National Councilon Teacher Quality, 2010) بعنوان: أساسيات المدرسة، استعراض مراجعة المعلم.

اهتمت هذه الدراسة بتقويم برامج إعداد المعلم في ولاية ايلينوي بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث تم تقييم (111) برنامجًا لإعداد المعلم في (53) كليةً ومدرسةً لإعداد المعلمين لمرحلة البكالوريوس ومرحلة الدراسات العليا والتربية الخاصة، وتَم التقييم في ضوء مجموعة من المعايير تضمنت مجالين رئيسين هما:

- جذب الموهوبون من المعلمين (القبول).
- إعداد المعلمين بطرق معينة تجعلهم أكثر فعالية وجودة في الأداء داخل الفصول الدراسية.

واعتمد الباحثان في عملية التقييم على قياس مدى مساهمة البرامج في تنمية قدرة المعلمين على تدريس المحتوى المعرفي، واكتسابهم مهارات التدريس وإدارة الصف، معرفة أساليب التقويم المختلفة، إلى جانب تقييم برنامج التدريب العملي الذي يتلقاه المعلمون في المدارس وهل من يدربونهم لديهم الكفاءة لتأهيل معلمين على درجة عالية من الجودة، وأسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها:

برغم أن كل البرامج تمتثل إلى معايير الولاية أو إلى المعايير التي تعدها مؤسسات الاعتماد إلا انها لم تحقق القدر المطلوب من إعداد معلمين على درجة عالية من الجودة، وذلك لأن تلك المعايير ليست كافية لتحقيق جودة إعداد المعلم.

13. دراسة باينز Baines (2010م): بعنوان: تفكك إعداد المعلم.

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع برامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية وأشارت الدراسة إلى أن هناك تفكك Disintegration في برامج إعداد المعلم اشبه بالانهيار في المؤسسات المالية الأمريكية ، وأشارت أن السبب وراء هذا التفكك هو تقرير عدم ترك طفل وراء الحدث 2001 No Child Left Behind Act of Highly Qualified Teacher (HQT) ، حيث كان لهذا التقرير تأثير سلبي غير مقصود على جودة إعداد المعلم حيث عرف المعلم عالي الجودة (HQT) بأنه المعلم الذي لديه ثلاث وثائق هي: درجة البكالوريوس ، شهادة الترخيص لمزاولة المهنة، معرفة جيدة بالمادة الدراسية، ويؤكد الباحث أن تحقيق جودة المعلم تتطلب ما هو أبعد من هذه الوثائق التي بها انتقل التركيز في برامج إعداد المعلم من الإنسانية Humanistic إلى التقنية Technical غير ملموسة القياس.

14. دراسة NCTQ (2012) : بعنوان "ماذا تعلِّم برامج إعداد المعلمين" .

هدف هذا التقرير الذى أعده المجلس الوطني لجودة المعلم The National Council on Teacher Quality (NCTQ) إلى مراجعة وطنية لبرامج إعداد المعلمين، وقد خلص التقرير إلى أن برامج إعداد المعلمين فى عينة الدراسة توفر إعدادًا محدودًا للطلبة المعلمين فى مجال استخدام التقييم والبيانات، ونتيجةً لذلك فإن المدارس فى نهاية المطاف توظف معلمين يفتقرون إلى الإعداد الازم للاستفادة من المعلومات .

15. دراسة سيتي أنا (2012) Saiti Anna: بعنوان: قيادة وإدارة الجودة: تحليل ثلاث سمات رئيسة لنظام التعليم اليوناني، ضمان الجودة في التعليم من منظور دولي.

هدفت الدراسة إلى التحقق مما إذا كانت القيادة التربوية في اليونان تطبق قيم إدارة الجودة الشاملة كما هدفت إلى تحسين العملية التعليمية وتقديم مقترحات لوضع إطار لإدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية. استندت الدراسة على التحليل النظري، وتم مراجعة ثلاث جوانب مختلفة في نظام التعليم اليوناني ومناقشتها. أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها:

- عدم وجود استراتيجية تعلمية طويلة الأجل.
- عدم وجود برنامج للتنمية التعليمية.
- محدودية الدعم المالي ، وحاجة النظام التعليمي إلى مراجعة كل من الهيكلية والإجراءات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

عرضت الباحثة في دراستها الحالية (53) دراسة، وقد أجريت هذه الدراسات خلال الفترة الزمنية الممتدة من عام 2004 إلى عام 2014. ويلاحظ من الدراسات السابقة، أنها تتشابه في أهدافها ونتائجها، وكذلك تتشابه في المنهج والأدوات المستخدمة. وفيما يلي توضح الباحثة موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من حيث الأهداف:

تعدد الأهداف التي دارت حولها تلك الدراسات، إلا أن معظمها يشترك في معرفة درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد المعلم في كليات التربية وتطوير برامج الإعداد وكذلك وضع تصور مقترح، فيما هدفت دراسات أخرى إلى معرفة واقع برنامج تكوين وإعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة مثل: دراسة مجاهد (2005) ، دراسة أحمد (2008) ، دراسة زقوت (2010)، دراسة (Baines ;2010)، دراسة الهسي (2012)، وهدفت دراسات أخرى إلى معرفة درجة توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة مثل: دراسة قادي (2008) ، وهدفت دراسات أخرى إلى معرفة مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة مثل: دراسة الورثان (2007)، وهدفت دراسات أخرى إلى وضع تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة مثل: دراسة رمضان (2005)، دراسة زقزوق (2006)، وهدفت دراسات أخرى إلى تطوير نظام التربية العملية في ضوء معايير الجودة مثل: دراسة ناصف (2006)، وهدفت دراسات أخرى إلى تطوير برنامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة مثل: دراسة عبده (2009) ، دراسة السعيد (2009) ، وهدفت دراسات

أخرى إلى وضع استراتيجية لتحقيق معايير الاعتماد في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية مثل: دراسة محمد، وقرني (2005)، دراسة كنعان (2007)، وهدفت دراسات أخرى إلى وضع معايير برنامج إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة مثل: دراسة حسين (2004)، دراسة سعيد (2004)، دراسة النمري (2007)، دراسة راشد (2009)، دراسة جمعة (2013)، وهدفت دراسات أخرى إلى إعداد مقياس لتقويم برنامج إعداد المعلمين في ضوء معايير الجودة مثل: دراسة كنعان (2009)، وهدفت دراسات أخرى إلى تقييم برنامج إعداد المعلمين بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية مثل: دراسة الرمحي (2013)، وهدفت دراسات أخرى إلى تقويم برنامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة مثل: دراسة كنعان (2005)، دراسة الفقة (2006)، دراسة السبع وآخرون (2010) ، دراسة المقرم ، وبريك (2010) ، دراسة الحميدي ، وجوهر (2012) ، دراسة الخفاجي (2014) ، دراسة (Ingersoll ; 2007) ، (2010 ;Greenberg & Walsh) ، وهدفت دراسات أخرى إلى معرفة مدى تحقيق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد المعلم مثل: دراسة أبو زيد (2007) ، دراسة المطرفي (2011) ، وهدفت دراسات أخرى إلى تحديد أهمية معايير الجودة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية مثل: دراسة الغامدي (2008) ، وهدفت دراسات أخرى إلى معرفة مدى جودة إعداد المعلمين في ضوء الاعتماد الاكاديمي وإدارة الجودة الشاملة مثل: دراسة الفوال، والصافتلي (2010) ، وهدفت دراسات أخرى إلى الكشف عن مدى ملاءمة برامج إعداد المعلم لمتطلبات الجودة التربوية مثل: دراسة المجادي وآخرون (2011) ، وهدفت دراسات أخرى إلى معرفة درجة توفر مؤشرات الجودة في برامج إعداد المعلمين في كلية التربية مثل: دراسة (Dilshad ; 2010) ، وهدفت دراسات أخرى إلى معرفة درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية مثل: دراسة معاذ (2007) ، دراسة الزيني (2011) ، دراسة أبو حلتم (2012) ، دراسة دحلان (2013) ، دراسة حمادنه (2014) ، وهدفت دراسات أخرى إلى تعرف مدى فاعلية برنامج إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة مثل: دراسة الطنطاوي (2014)، دراسة (Owings ; 2006) ، دراسة (Russell; 2009) ، وهدفت دراسات أخرى إلى معرفة تصورات الطلبة المعلمين والمعلمين ومديري المدارس حولة جودة برامج إعداد المعلم مثل: دراسة (Celania; 2004) ، وهدفت دراسات أخرى إلى تحليل الدراسات المقارنة التي تناولت أوجه الاتفاق والاختلاف في الأطر الخارجية لضمان الجودة النوعية مثل: دراسة (Billing ; 2004) ، وهدفت دراسات أخرى إلى تجديد الاتجاهات الحديثة لتطوير برامج إعداد المعلم مثل: دراسة (Javan ; 2004) ، وهدفت دراسات أخرى إلى وصف كيف يتم تطبيق مبادئ الجودة في برامج إعداد المعلم مثل: دراسة (NCATE ; 2006) ، دراسة (Reusser & Others; 2007) ، ودراسة (NCTQ ; 2012)، وهدفت دراسات أخرى إلى التحقق مما إذا كانت القيادة التربوية في اليونان تطبق قيم إدارة الجودة الشاملة مثل: دراسة (Saiti

(2012 ; ، وهدفت دراسات أخرى إلى تقويم مجموعة من التحديات التي تواجهها برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة مثل: دراسة الطنطاوي (2009) ، وهدفت دراسات أخرى إلى تحليل واقع برنامج إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة والكشف عن صعوبات تطبيق معايير ضمان الجودة مثل: دراسة طبلان (2007) ، وهدفت دراسات أخرى إلى معرفة المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة الشاملة في التعليم مثل: دراسة العارف ، وقران (1428هـ) ، دراسة مدوخ (2008) ، دراسة العضاضي (2012).

من حيث المنهج المتبع: اتبعت بعض الدراسات المنهج الوصفي مثل: دراسة كنعان (2005)، دراسة مجاهد (2005) ، دراسة رمضان (2005) ، دراسة محمد، القرني (2005) ، دراسة الفقه (2006) ، دراسة زقزوق (2006) ، دراسة ناصف (2006) ، دراسة كنعان (2007) ، دراسة معاذ (2007) ، دراسة طبلان (2007) ، دراسة أبو زيد (2007) ، دراسة النمري (2007) ، دراسة أحمد (2008) ، دراسة الغامدي (2008) ، دراسة راشد (2009) ، دراسة الطنطاوي (2009) ، دراسة عبده (2009) ، دراسة السعيد (2009) ، دراسة السبع وآخرون (2010) ، دراسة المقرم ، وبريك (2010) ، دراسة المجادي وآخرون (2011) ، دراسة الزيني (2011) ، دراسة المطرفي (2011) ، دراسة الحميدي وجوهر (2012) ، دراسة أبو حلتم (2012) ، دراسة (Billing ; 2004) ، دراسة (Ingersoll ; 2007) ، دراسة (Greenberg & Walsh ; 2010) ، كما اتبعت دراسات أخرى المنهج الوصفي المسحي مثل: دراسة قادي (2008) ، دراسة الرمحي (2013) ، دراسة حمادنة (2014) ، كما اتبعت دراسات أخرى المنهج الوصفي ، وأسلوب تحليل النظم مثل: دراسة حسين (2004) ، كما اتبعت دراسات المنهج المسحي مثل: دراسة (Dilshad ; 2010) ، كما اتبعت دراسات أخرى المنهج الوصفي التحليلي مثل: دراسة الورثان (2007) ، دراسة العارف ، وقران (1428) ، دراسة مدوخ (2008) ، دراسة زقوت (2010) ، دراسة الفوال ، والصافتلي (2010) ، دراسة الهسي (2012) ، دراسة دحلان (2013) ، دراسة الخفاجي (2014) ، دراسة العضاضي (2012) ، دراسة (Laura Michellbak, 2009) ، دراسة (Russell; 2009) ، دراسة (Baines ; 2010) ، وكما اتبعت دراسات أخرى منهج مدخل المتابعة التحليلية للمستجدات مثل: دراسة سعيد (2004) ، كما اتبعت دراسات أخرى المنهج الوصفي والتحليلي والنقدي مثل: دراسة جمعة (2013) ، كما اتبعت دراسات أخرى المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي مثل: دراسة الطنطاوي (2014) ، كما اتبعت دراسات أخرى المنهجية النوعية والكمية مثل: دراسة (Celania, 2004) ، دراسة (Jaran ; 2004) ، كما اتبعت دراسات أخرى المنهج المقارن مثل: دراسة (Owings, al; 2006) ، كما اتبعت دراسات أخرى منهج دراسة الحالة مثل: دراسة (Smith; 2006) .

من حيث مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة في بعض الدراسات من العمداء ورؤساء الأقسام ، ورؤساء الوحدات ، وأعضاء هيئة التدريس مثل: دراسة سعيد (2004) ، دراسة مجاهد (2005) ، دراسة رمضان (2005) ، دراسة محمد ، وقرني (2005) ، دراسة مدوخ (2008) ، دراسة عبده (2009) ، دراسة (Javan ; 2004) دراسة (Smith ; 2006) ، وفي بعض الدراسات تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس مثل: دراسة النمري (2007) ، دراسة أحمد (2008) ، دراسة قادي (2008) ، ودراسة الطنطاوي (2009) ، دراسة المقرم ، ويريك (2010) ، دراسة المجاوي وآخرون (2011) ، دراسة الزيني (2011) ، دراسة المطرفي (2011)، دراسة العضاضي (2012) ، دراسة دحلان (2013) ، وفي بعض الدراسات تكون مجتمع الدراسة من الطلبة مثل دراسة أبو زيد (2007) ، دراسة زقوت (2007) ، دراسة الفوال ، والصافتلي (2010) ، دراسة أبو حلتم (2012) ، دراسة الرمحي (2013) ، دراسة حمادنة (2014) ، دراسة الطنطاوي (2014) ، دراسة (Dilshad ; 2010) ، دراسة (Celania ; 2004) ، وفي بعض الدراسات تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة مثل: دراسة حسين (2004) ، دراسة كنعان (2005) ، دراسة الفقه (2006) ، دراسة زقزوق (2006) ، دراسة كنعان (2007)، دراسة معاذ (2007) ، دراسة طبلان (2007) ، دراسة راشد (2009) ، دراسة كنعان (2009)، دراسة الهمسي (2012) ، دراسة جمعة (2013) ، دراسة (Javan ; 2004) ، دراسة (Ingersoll; 2007) ، وفي بعض الدراسات تكون مجتمع الدراسة من الطلبة المعلمين والمعلمين ومديري المدارس مثل: دراسته (Russell ; 2009) ، دراسة (Greenberg & Walsh ; 2010) ، وفي بعض الدراسات تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والمشرفين التربية العملية مثل: دراسة ناصف (2006) ، دراسة الغامدي (2008) ، وفي بعض الدراسات تكون مجتمع الدراسة من الطلبة المعلمين والمشرفين التربويين مثل: دراسة الحميدي ، وجوهر (2012)، وفي بعض الدراسات تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ، والطلبة المعلمين والمشرفين التربويين مثل: دراسة السعيد (2009) ، وفي بعض الدراسات تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والمشرفين ومديري المدارس مثل: دراسة الخفاجي (2014) ، وفي بعض الدراسات تكون مجتمع الدراسة من المعلمين مثل: دراسة الورثان (2007) ، دراسة (Michellblacke Laura ; 2009) ، وفي بعض الدراسات تكون مجتمع الدراسة من مدير التعليم ومساعديه ، ومديري الإدارات ورؤساء الأقسام ، و المشرفين التربويين ، ومديري المدارس مثل: دراسة العارف، وقران (1428)، وفي بعض الدراسات تكون مجتمع الدراسة من مسئولين القبول في الكلية، ومسئولين الأقسام ، وأعضاء هيئة التدريس ، والطلبة مثل: دراسة السبع وآخرون (2010) ، وفي

بعض الدراسات تكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس والموجهين مثل: دراسة (Owing ; al ., 2006)

من حيث أداة الدراسة: كانت الاستبانة هي أداة الدراسة الرئيسية المستخدمة في كل الدراسات السابقة مع الاختلاف في مجالاتها من دراسة إلى أخرى.

من حيث نتائج الدراسات: خلصت معظم الدراسات إلى:

- قصور برامج إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات العربية.
- ضرورة تطوير برامج إعداد المعلم في ضوء التغيرات العالمية والمحلية.
- تعد معايير الجودة والاعتماد من الأساليب الحديثة في تطوير برامج إعداد المعلم.
- أسهت معايير الجودة والاعتماد في تطوير برامج إعداد المعلم، وجودة أداء المعلمين المتخرجين من برامج تطبيق معايير الجودة في برامجها.
- فاعلية المناهج والبرامج المطورة في ضوء معايير الجودة التي طورها الباحثين في الدراسات السابقة.
- لكي يطبق الاعتماد بنجاح، لابد من أن تشتق معاييره من طبيعة المجتمع وثقافته وامكانياته.
- لابد أن تتفق معايير الجودة في برامج إعداد المعلم، مع حاجات المجتمع الذي يطور فيه البرنامج.
- هناك صعوبات، ومتطلبات لابد من مراعاتها عند تطبيق معايير الجودة والاعتماد على برامج إعداد المعلم في كليات التربية.

مما سبق يمكن القول بأن هناك ثلاث دراسات متشابهة وهي دراسة الفقه (2006) ، ودراسة عبده (2009)، ودراسة السبع وآخرون (2010)، حيث أهتمت كل منها بدراسة إعداد معلم اللغة العربية في ضوء معايير الجودة، وأختلفت من حيث أن دراسة كل من الفقة(2006)،و السبع وآخرون (2010) أهتمت بتقديم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة، بينما أهتمت دراسة عبده (2009) بتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة وتشابهت الدراسات في استخدام منهج البحث وهو المنهج الوصفي وكذلك في عينة الدراسة حيث طبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالقسم، وكانت نتائج الدراسة الثلاثة ، حيث أسفرت النتائج على ان هناك قصور واضح في برنامج إعداد المعلم.

من حيث موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجال الاهتمام، وهو معايير الجودة في برنامج إعداد المعلم، إلا أن الدراسة الحالية تهتم بمتطلبات تطوير برامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا في ضوء معايير الجودة. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة ومجالاتها، وكذلك في تطوير أداة الدراسة ومجالاتها، وتحديد المنهج المتبع في الدراسة لتظهر الدراسة؛ بالشكل الذي هي عليه الآن.

إجراءات الدراسة:

سار البحث وفقًا للخطوات التالية:

1. تحديد الإطار العام للبحث من حيث (مقدمة البحث – مشكلة البحث – أهداف البحث – أهمية البحث – أدوات البحث– منهج البحث – دراسات سابقة).
2. تحديد الإطار النظري للبحث وفقًا للأدبيات المتعلقة بموضوعية ودراسات سابقة وواقع إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مبادئ الجودة.
3. إجراء دراسة ميدانية لتحديد مدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
4. وضع تصور مقترح لمتطلبات تطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا لمواكبة معايير الجودة في ضوء الإطار النظري للبحث وما ستسفر عنه الدراسة الميدانية ومقترحات أفراد العينة.

الفصل الثاني

الإطار المفاهيمي للجودة والاعتماد في التعليم العالي الليبي

المقدمة.

أولًا: مفهوم الجودة.

ثانيًا: الجودة في التعليم.

ثالثًا: أهمية الجودة في التعليم.

رابعًا: الأسباب التي تدعو إلى أهمية تطبيق الجودة في التعليم.

خامسًا: أهداف تطبيق الجودة في التعليم.

سادسًا: تطبيقات الجودة في التعليم.

سابعًا: أدوات وأساليب تطبيق الجودة في التعليم.

ثامنًا: معوقات تطبيق إدارة الجودة في التعليم.

مقدمة:

يعد التعليم الأساسي أحد الاحتياجات الأساسية لكل المجتمعات، لذلك عملت كافة المجتمعات على تطوير النظام التعليمي من خلال المؤسسات التعليمية فيما يغني احتياجات المجتمع ويتلاءم مع التقدم العلمي السريع الذي تعيشه هذه الأيام.

فلم يعد التعليم اليوم كما كان عليه منذ زمن، من اهتمام تام بالمعارف والمعلومات وتقديمها للتلاميذ، ومطالبتهم بحفظها واستذكارها فحسب، بل إنه اليوم بات يحمل على عاتقه مسئوليات كبيرة يلزمه تقديمها للتلاميذ داخل أسوار المدرسة، وللمجتمع خارجها وما كل ذلك إلا لبيان الأثر الكبير الذي تحدثه المؤسسات التعليمية في المجتمعات التي توجد بها.

فلم يعد التعليم قضية خدمات، بل أصبح قضية أمن قومي، واستثمار في البشر ترتبط به تنمية قدرات الشعب الإنتاجية والاقتصادية والعسكرية، وعليه كذلك إعداد وتأهيل شباب قادر مسلح بالعلم والمعرفة والتكنولوجيا، يبرز قدراته ومهاراته، وينمي اتجاهاته ويوجهها في خدمته، وقبل ذلك في خدمة دينه وأمته. **(البربري،1428: 1028)**

وإن بداية التقدم الحقيقية في العالم اليوم والتي لا جدال حولها هي التعليم، ولذا فإن الصراع العالمي المُشَاهد ليس في حقيقته إلا سباق في تطوير وتحسين جودة التعليم.

ومن هذا المنطلق دأبت مؤسسات التعليم في ليبيا في الآونة الأخيرة على التوسع نظرًا للتزايد الكمي المتسارع في عدد الطلاب وتشير إدارة لجنة ضمان الجودة بالتعليم الأساسي في ليبيا إلى أن شأن الجودة وضمانها وآليات ضبطها صار هاجس الجميع دون استثناء، فحركة ضمان الجودة شموليتها شملت كل جوانب النشاط الإنساني انتاجيًا كان أم خدميًا وبغض النظر عن نوعية هذا النشاط.

وتعتبر الجودة أحد أهم الوسائل والأساليب التي يُعتمد عليها بصورة رئيسة لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه، ورفع مستوى مخرجاته بما يتوافق مع متطلبات العصر، الذي يشهد انفجارًا علميًا هائلًا، والذي لا يمكن مواجهته والتعايش معه إلا من خلال الارتقاء بمستوى الإنسان بما يتوافق ومتطلبات هذا الانفجار الهائل الذي صار من الصعوبة التحكم في مسيرته بالوسائل كافة، وهذا ما دعا بعض المفكرين إلى أن يطلق عليه عصر الجودة، وفى ظل هذه الظروف لم يعد النظام التعليمي يعمل بمعزل عن النظم المجتمعية الأخرى حيث تتوقع تلك النظم من النظام التعليمي أن يوفر لها مخرجات الطلاب في مستوى جودة يتناسب مع احتياجاتها وأن أي نقص أو تقصير في هذه المخرجات سوف يكلف النظم الأخرى تكاليف باهظة وعليه فإن النظام التعليمي

كنظام مجتمعي لابد أن يطور أهدافه وعملياته ومخرجاته حتى تتلاءم مع هذه المتغيرات المتسارعة ويصبح نظاماً تعليمياً ذا جودة عالية (شاملة)، وهكذا اكتسب مفهوم الجودة التعليمية اهتماماً متزايداً على كافة المستويات الدولية والوطنية، حتى أطلق على عقد التسعينات من القرن المنصرم عقد الجودة في التعليم.

ويمكن القول بأن ليبيا لا تزال حتى الآن كما ذكرت (**الدبي،1428: 892**) "لا نزال نواجه تحديًا كبيرًا يتمثل في تحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية، وذلك لعدة أسباب لعل من أهمها:

- التحديات العلمية والتقنية والاقتصادية.
- الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم.
- الحاجة إلى توظيف الموارد المتاحة بما يواكب العصر.
- تحقيق التنمية المستدامة
- التغيير في نمط الحياة.

ومما سبق نجد أن الجودة لم تعد ترفًا تربويًا تسعى إليه المؤسسات التعليمية، أو بديلًا يمكن الأخذ به أو تركه، بل أصبح ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة ومتطلباتها المتسارعة. حيث إن الأنظمة التعليمية تواجه تحديًا كبيرًا في عالم اليوم ما يدعوها إلى ضرورة تحسين أدائها وتقديمه بجودة عالية، إذا ارادت التغلب على هذه التحديات ومواجهتها، حيث لم يعد أمام الأنظمة التعليمية بمختلف مؤسساتها وإداراتها إلا خيار تبني مفهوم الجودة في كل مراحلها.

ومن هنا تأتي أهمية هذا الفصل في عرض الإطار المفاهيمي لنظام الجودة في التعليم كأحد الفصول الرئيسة لهذه الدراسة، للتعريف بها وبيان مفهومها، بالإضافة إلى التعرف على أهمية الجودة وأهدافها في التعليم ومحاور إدارة الجودة في التعليم وكذلك تطبيقاتها من حيث التعرف على تطبيق الجودة في التعليم (الواقع والمأمول) ومبررات ومتطلبات ومميزات ومجالات ومراحل وخطوات تطبيقها، بالإضافة إلى أدوات وأساليب تطبيقها في التعليم والتعرف على معوقات تطبيق إدارة الجودة ومستلزمات نجاحها في التعليم.

أولاً: مفهوم الجودة:

حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمامٍ كبيرٍ في معظم دول العالم، وحظي مفهوم الجودة بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة التي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة

وعرفها قاموس وبستر **Webster`s new world dictionary**" على أنها صفة أو درجة تفوق يمتلكها شيء ما، كما تعني درجة "ممتاز" لنوعية معينة من المنتج. **(المحيادي،2005: 42)**

وفى حين أن كلمة جودة (Quality) في اللغة الإنجليزية ترجع إلى الأصل اللاتيني Qualia وتحمل عدة معاني منها:

- مدى جودة أو سوء شيء ما.
- شيء ما يمتلكه شخص كبير كجزء من شخصيته مثلًا الشجاعة، الذكاء.
- شيءٌ يكون مثاليًا بشيء ما يجعله مختلفًا عن أشياء أخرى مثل الحجم واللون.
- معيار مرتفع،**(Longman 2005: 1340)**

والجودة **(Quality)** في اللغة الإنجليزية كما **(مجيد، الزيادات، 2008: 70)** تعني الكيفية أو النوعية، وكذلك تعني الامتياز، واحيانًا تعني تلك العلاقات أو المؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد الشيء أو فهم بنيته.

ومفهوم الجودة في الإسلام يعبر عنه بـ "الدقة والاتقان وهو كما ذكرت الميمان **(1428: 94)**" موجود في كل تعاليم الإسلام بكل مضامينه، وهو مطلب لإرضاء الله عز وجل، ثم إرضاء الأخرين، ومفهوم الجودة في الإسلام فرع من منظومة القيم الإسلامية المتميزة".

على الرغم من وجود محاولات عديدة لتعريف الجودة وتوصيف أسسها ومبادئها الرئيسية إلا أنه لا يوجد تعريفٌ موحدٌ لها ولذلك تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الجودة واختلفت بحسب اهتمام من يتعرض لها، الأمر الذي يشكل صعوبةً في إيجاد تعريف جامع مانع متفق عليه.

وقد عرفها ديمنج (Deming) بأنها: "تلبية احتياجات العميل حاضرًا ومستقبلًا"، أما كروسسبي (Crosby) فيعرفها بأنها: "المطابقة مع المتطلبات التي يضعها المستهلك". **(الجضيعي، 1426: 17)**

وعرفها الببلاوي وآخرون (2006:21) على أنها: "مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك أبعادها، من خلال عمليات، مخرجات،

وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع".

وتعرف المنظمة الدولية للمعايير

The international organization for standardization (ISO)

الجودة بأنها: "إجمالي خواص المنتج، أو العملية، أو الفرد، أو النشاط أو النظام الذي تبين مقدرته على تحقيق احتياجات محددة وضمنية". **(كيلادا، 2004: 70)**

وفيما يعرف المعهد الأمريكي للمعايير الجودة بأنها: "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرًا على الوفاء باحتياجات معينة". **(البيلاوي وآخرون،2006: 21)**

وفسر الشبراوي وغيره من العلماء مفهوم الجودة بأنه يركز على عدة جوانب أساسية من أهميتها:

1. تحسين القدرة التنافسية، فالتحسين الذي يتحقق في الجودة يقلل من تكاليف الإنتاج، ومن ثم تزداد الربحية والقدرة على التنافس، حيث إن شعار الجودة أفعل الشيء الصحيح بطريقة صحيحة من أول مرة، والذي ينبغي أن يطبق في جميع أنشطة ومجالات عمل المؤسسة، وذلك يؤدى إلى تخفيض التكاليف وزيادة الكفاءة والفعالية. **(الشبراوي، 1995: 8: 9)**
2. زيادة الفاعلية التنظيمية **(Organizational effectiveness)** فالجودة تفرز قدرةً أكبرَ على العمل الجماعي، واشراكًا أكبر لجميع العاملين في كل المشاكل، وتحسين العلاقة بين الإدارة والعاملين بالمؤسسة. **(حسين، 2005: 15: 18)**
3. تحقيق رضا العميل، فالجودة تهتم أساسًا بتعرف احتياجات ورغبات العميل، وتحديد ما تقدمه له الآن، وما ينبغي أن تفعله لتقديم المزيد، وتحدد الجودة أيضًا دور كل فرد وكل جماعة في كل مجال بالمؤسسة. **(Ngywya Thengamehla 2003: 3 :5)** كما يحاول الكثير من المهتمين بالجودة تحديد أبعاد لها، فنجد عبد الله الكندري ومحمود عابدين، قسما أبعاد الجودة إلى:

أولاً: الجودة والاهداف: يمكن تعريف الجودة من خلال الأهداف والغايات المنشود تحقيقها بصورة كاملة وليس جزئية، فمثلًا في التربية يمكن ربط الجودة بالأهداف المنشودة بأداء المتعلمين، ومستوياتهم التحصيلية في المدارس والمقررات الدراسية وغيرها ....

ثانياً: الجودة والمدخلات والعمليات والخرجات: إن تحقيق الجودة بالأهداف ينبغي علينا ألا نغفل بُعدي المدخلات والعمليات، فتحقيق الأهداف يتوقف على العديد من العوامل في مقدمتها نوعية المدخلات البشرية والمادية المستخدمة واستثمارها، فالاستخدام الأمثل للموارد التعليمية المتاحة يؤدى إلى الحصول على نواتج ومخرجات تعليمية كفئه. **(الكندري،2001، 85: 89)**

ثالثاً: الجودة والمعايير: يرى البعض أن الجودة مصطلح معياري يمكننا من الحكم على الشيء بأنه جيدٌ أو ممتازٌ أو سيءٌ، ومن ثم يجب توافر معايير أو خصائص تمكنا من إصدار هذا الحكم، فبعض الباحثين قد أولوا في السنوات الأخيرة اهتمامًا كبيرًا لتحديد المدارس الجيدة (المدارس الفعالة) والمدارس السيئة (المدارس غير الفعالة)، وقد جاءت المعايير التي وضعت في هذا الصدد على النحو التالي:

أ- القدرة المعرفية للطلاب.

ب- معدل التسرب من المدرسة.

ج- سمعة المدرسة داخل المجتمع.

د- الجودة والمخرجات. (عبود: 2004: 30)

الجودة والاتجاهات التكنوقراطي والشامل: يركز أصحاب الاتجاه التكنوقراطي على الجانب الاقتصادي فقط في التربية، أي تَحقق الجودة في التعليم بقدرة النظم التعليمية على تأهيل الإنسان للعمل في مستويات مختلفة تتناسب مع طبيعة العمل في المجتمع وقدرات الفرد. في حين يرى أصحاب الاتجاه الشامل أن التربية عملية إنسانية تستهدف التنمية للفرد، فجودة التربية تكتسب مدي واسع من السمات الإنسانية منها: احترام الأمم الأخرى، وروح العالمية، والرغبة في الحفاظ على السلام العالمي، والاسهام في الثقافة الإنسانية، والاستعداد للدفاع عن حقوق الإنسان.

(عابدين،2004: 307: 314)

من خلال الاستعراض السابق لمفاهيم الجودة، يتضح الاختلاف الواضح في تعريف الجودة، من حالة إلى حالة، ومن شخص لآخر، فمنها ما يركز على جودة المنتج ومنها ما يؤكد الاهتمام بآراء العملاء، ومنها الذي يؤكد جانب الجودة في الأداء، مع اجتماعها في التأكيد للوصول إلى إرضاء العملاء واشباع حاجاتهم، ولذا فإن الباحثة ترى أنه من الأفضل النظر من ثلاثة زوايا (جودة التصميم – جودة الإنتاج – جودة الأداء).

ومن هنا يمكن تعريف الجودة بأنها "تكامل الملامح والخصائص لمنتوج ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفة ضمنًا، وتشمل كل فرد في المنظمة في حدود مجال عمله وصلاحياته بالإضافة إلى جميع مجالات العمل وعناصره، بدءً بالإتقان والجودة، ومرورًا بالجودة في الإنتاج، وانتهاءً بجودة الأداء، مع مراعاة تحقيق رغبات المستنفذين وحاجاتهم والاهتمام بآرائهم، للوصول بذلك إلى رضا المستنفذين من العملاء بالمنتج والخدمة المقدمة لهم".

ثانيًا الجودة في التعليم:

1. **مفهوم الجودة في التعليم:** تعتبر الجودة عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي، ولا يمكن اعتبارها عملية خالية أو معقدة، حيث تستند على الإحساس العام للحكم على الأشياء أو على ضرورة تحسين ظروف العمل وبيئته الإدارية لكل العاملين داخل المؤسسة، وتركز الجودة على الجهود الإيجابية التي يبذلها الأشخاص لتحقيق الجودة في المنتج والأداء.

(أحمد، 2001: 17)

كما تعتبر الجودة في التعليم أكبر تحدي، لأن التعامل يكون مع ابداع وحسن البشر فعندما نخص الجودة في المنتجات الصناعية فالبضائع منتهية قد نأخذها أو نتركها أما الخدمة في التعليم فهي مستمرة، فالتعليم يبدأ مع الإنسان من المهد إلى اللحد لذلك يلزم تطوير التعليم مما يؤدى إلى جذب المتعلمين وهو ما يسمي بجودة التعليم، فالتعليم له أهداف محددة وفقًا للجودة ومنها التميز في التعليم، وإضافة قيم في التعليم، وأن يكسب المنتج التعليمي الخريج الخبرات التي تجعله متماشيًا مع سوق العمل، وتجنب العيوب في التعليم. **(Mukhopadhyay،2006: 20)**

هذا بالإضافة إلى أنها أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحالي، فلم تعد الجودة ترفًا يمكن الاستغناء عنه أو بديلا تأخذ به أو تتركه الأنظمة التعليمية بل أصبح ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة. **(راشد، 2007: 326)**

وقد أكد **(سلام، 2007: 45)** أن التعليم الذي يتحقق فيه الجودة يسهم في تكوين شخصيات متوازنة من جميع الجوانب الدينية والجسمية والعقلية والاجتماعية والسلوكية، بالإضافة إلى إسهامه في تعويد الفرد على اتباع الأسلوب العلمي في التفكير، والتفكير الابتكاري الذي يساعد الفرد على التجديد والتطوير.

ولقد حظيت عمليات اصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم إلى حد جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديد الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول إن الجودة هي التحدي الحقيقي الذي يواجه الامة في العقود القادمة. **(البلاوي وحسين، 2007: 453)**

ولعل ما يبرز الاهتمام بالجودة في التعليم هو أن منتج المؤسسة التعليمية يعتبر أغلى وأندر منتج في أي مجتمع من المجتمعات، وعليه تحظى دراسة الجودة لمنتج العملية التعليمية بأهمية كبيرة تفوق دراسة أي منتج اخر في المجتمع، وذلك لأن نجاح النظم التعليمية في حُسن إعداد

وتأهيل أفراد المجتمع تأهيلاً جيداً، ولذا فإن تقدم المجتمع يتوقف بدرجة كبيرة على مدى جودة المنتج التعليمي فيه. **(ادوارد، 2008 :19)**

ولهذا تتجه نظم التعليم في دول العالم المختلفة نحو تجويد العملية التعليمية للحصول على أفضل مخرجات لهذه النظم، لذا نجد العديد من السياسات التعليمية في بلدان العالم قد أجرت عملية تعديل وتطوير بما يتناسب مع تحقيق أهدافها وتجويد نظمها، ومن خلال البحث عن تجويد العملية التعليمية وذلك للحصول على أفضل عائد لهذه النظم، فالخريج الكفء سوف يفيد العملية التعليمية فيما بعد عندما يتم استيعابه في مؤسسات المجتمع المختلفة والذى يسهم في تطويرها مما يعود بالنفع على مؤسسات التعليم سواء في زيادة العائد المتحقق من هذه المؤسسات أو التأكيد والمساعدة على تبني فكرة الجودة. **(بدير، 2008 :65)**

كما تشير (عبد الرحيم،2010: 12) أن هناك العديد من العوامل التي لعبت دورها الفاعل في تزايد الاهتمام بالجودة في النظام التعليمي، ومن أبرزها التغيرات الاقتصادية المصاحبة للانفجار العلمي والتكنولوجي أو نتيجة للتوسع في التعليم وزيادة الإقبال عليه في جميع المراحل مما نتج عنه زيادة في الكثافة الطلابية، ومن هذا المنطلق تتسابق وتتنافس الدول بهدف التحسين المستمر في الجودة والإنتاجية في تهيئة الأجيال، واستشراق آفاق المستقبل للإعداد لها، وإيجاد صيغة مقبولة متوازنة للنظام التربوي باعتبار أن التخطيط التربوي السليم يقتضي تطويرًا متوازنًا ومتفاعلًا لجميع عناصر العملية التعليمية..

هذا ولقد انتقل مفهوم الجودة إلى مجال التعليم في الولايات المتحدة الامريكية على يد "مالكوم بالدرينج Malcom Baldrige" حيث طبق مبادئ الجودة في التعليم من خلال:

- حث الإداريين وأعضاء هيئة التدريس على السعي جميعًا من أجل تحقيق الجودة.
- التركيز على منع الطالب من الفشل بدلًا من دراسة الفشل بعد وقوعه.
- استعمال الضبط الإحصائي بدقة لتحسين عمليات الإدارة والعائد من الطلاب.
- التدريب لكل فرد في المؤسسة من أجل الجودة **(طعيمه، 2006: 30)**

ولقد تعددت مفاهيم الجودة باختلاف الزوايا التي ارتكزت عليها رؤية العلماء والباحثين والمنظرين والممارسين للجودة، مما جعل من الصعب تحديد مفهوم أو تعريف شامل لها يحدد معناها ومضمونها وأبعادها بطريقة حاسمة، ولذلك نجد تعريفات مختلفة لمفهوم الجودة في التعليم.

فتعرف منظمة الجودة التعليمية الجودة في التعليم بأنها النظام الذي يعمل على تخريج متعلمين ذوي معرفة ومهارات واتجاهات وقيم وعادات لكي يكونوا مواطنين منتجين، كما تعمل على توفير أهداف واضحة، ومعلمين ذوي كفاءة عالية ومنهج منظم

(Organization for quality of education 2001)

فهناك من يعرفها بأنها التميز وهناك من يراها بمعنى استمرارية الاتقان في مخرجات التعليم، وأخر يعرفها بأنها الملاءمة للهدف، أي ملاءمة مخرجات التعليم للهدف الذي حددته المؤسسة التعليمية وآخر يرى في جودة التعليم تحقيق رغبات المستفيدين من مخرجات التعليم.

(عبد اللاه، 2003: 6)

إن جودة التعليم تعني قدرة التعليم على تحقيق التعلم الرصين، والذي يؤدى بدوره إلى اكتساب المتعلم مقومات التفكير الصحيح وأصول المواطنة الصالحة والتعايش مع الأخرين بسلام، والتعامل بذكاء مع القضايا العامة والخاصة على السواء ومواصلة الدراسة بتفوق وتمكن في جميع مراحل التعليم. **(إبراهيم، 2007: 80)**

ويوضح **(Rasheed, 2000,3)** أن الجودة في التعليم تشمل ما يلي:

1. المتعلمين المستعدين للتعلم بتدعيم من قبل عائلاتهم ومجتمعاتهم.
2. البيئات الصحية الامنة والتي تقدم مصادر وامكانيات متكافئة.
3. محتوى المناهج والمواد التعليمية التي تساعد في اكتساب المهارات الأساسية خاصة جوانب التنوير العلمي والمهارات الحياتية.
4. تدريب المعلمين على استخدام مداخل تدريس قائمة على المتعلم، والقدرة على التقييم الذي يعزز عملية التعلم وذلك في وجود إدارة جيدة.
5. مخرجات التعليم وتتضمن المعلومات والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالأهداف العامة للتعلم والمشاركة المجتمعية الإيجابية.

كما أن جودة التعليم تعني: قدرة الإدارة التعليمية في مستوياتها ومواقعها المختلفة على أداء أعمالها بالدرجة التي تمكنها من إعداد خريجين يمتلكون من المواصفات ما يمكنهم من تلبية احتياجات التنمية في مجتمعهم طبقًا لما تم تحديده من أهداف ومواصفات لهؤلاء الخريجين.

(الهويدي، 2005: 79)

وتعرف على أنها مجموعة الخصائص/ السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التعليم وحالته بما في ذلك كل أبعاده: مدخلات، وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة. **(Yager R. 2005, 97)**

حيث تهتم الجودة بمجموعة من المضامين في المؤسسات التعليمية هي:

- الاهتمام بما يمتلكه الفرد من قدرات ومواهب وخبرات.
- الحرص على استمرار التحسين والتطوير بشكل دائم ومستمر.
- الحرص على تكامل كافة المجالات في النظام التعليمي من الأهداف، والهيكل التنظيمي، الجانب العلمي، الدافعية، الإجراءات، والبرامج فالجودة تربط بين المدخلات، العمليات، المخرجات.

وحدد لنا **(Owen Jane، 2003: 124: 130)** أن منظومة الجودة في التعليم والعناصر التعليمية الأساسية التي تدخل في الجودة وتفعليها هي:

- **المدخلات Inputs:** من سياسة القبول، البيئة العامة المحيطة بالجامعة أو المعهد، أعضاء هيئة التدريس، الإدارة، الجهاز الإداري، الخطط الدراسية، المباني، المعامل، الموارد والتجهيزات.
- **العمليات Processes:** من برامج ومناهج ومقررات، طرائق التدريس، أساليب التعلم، عمليات تقويم من أدوات ووسائل نقل المعرفة، من كتب وتقنيات تعليمية.
- **المخرجات Outputs:** وهي النواتج التعليمية ونقيسها عن طريق الاختبارات وأدوات التقييم وهي المنتج أو الخريج من مخرجات اجتماعية ومهنية وثقافية.
- **الضبط والتغذية الراجعة Feedback and control:** وتشمل الإجراءات الخاصة بتقييم أداء النظام وأساليب تصحيح المسار لتحقيق الهدف وتشمل

1. تقويم جودة العناصر السابقة (المدخلات، العمليات، المخرجات).
2. مراقبة النظام وضبطه لضمان صلاحيته لأداء وظائفه وتحسينها.
3. التقويم البعدي أي تتبع الخريجين.

وعرف المطرفي 2011 الجودة في التعليم على أنها ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من الخدمة التعليمية المقدمة المتمثلة في البرامج التعليمية التي تقدم في نظام تكوين المعلم بالاستناد إلى مواصفات ومعايير محدودة تكون بمثابة أسس ومؤشرات وموجهات للتحسين والتطوير المستمر لهذا النظام بمدخلاته وعملياته ومخرجاته **(المطرفي، 2011 : 282)**، بحيث تصل به إلى درجة من التميز والتفوق تجعله يتوافق مع احتياجات سوق العمل بما يشمله دومًا من متغيرات، على أن يتم تحقيق ذلك في إطار من العمل التعاوني بين جميع العاملين في المؤسسات التعليمية المختصة بتكوين المعلم بكليات التربية **(رمضان، 2005 :221)**. وهي مجموعة من المعايير والإجراءات

التي يهدف تنفيذها إلى تحسين مستمر في المنتج، وتشير المواصفات المتوقعة في المنتج التعليمي، وفى العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات، والجودة توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتاتج مرضية. **(شلبي، 2007: 191)**

وتعرف جودة التعليم على أنها تسعى إلى تحقيق مجموعة من الاتصالات بالزبائن (التلاميذ والطلاب)، بهدف اكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من تلبية توقعات الأطراف المستفيدة (المنظمات)، حيث يركز هذا التعريق على جودة العمليات التعليمية، فضلًا عن شمولية لجوهر العملية التعليمية وهدفها الحاكم لاتجاهات الأداء فيها. **(محجوب، 2003: 218)**

ومن ناحية أخرى تعبر الجودة في التعليم عن مناخ إداري وتنظيم متكامل في وجهات النظر حول طبيعة الأهداف التربوية ووسائل تحقيقها والمستويات المعيارية والسلوكية التي يدرك كل فرد من العاملين مسئولياته وواجباته في تحقيقها. **(أحمد، 2003: 169: 170)**. ويؤكد أركارو Arcaro أن رسالة الجودة الأساسية للمؤسسة التعليمية هي تنمية البرامج والخدمات التي تقابل حاجات المستفيدين (الطلاب والمجتمع). **(أحمد، 2002: 364)**

كما تعني جودة التعليم رضا أطراف العملية التعليمية والاهداف الموضوعة كاملة في ضوء مجموعة من المؤشرات والمعايير التي توضع لها. **(كنعان، 2005: 242)**. كما تشمل عملية توثيق البرامج والإجراءات، تطبيق الأنظمة واللوائح بهدف تحقيق نقلة نوعية في العملية التعليمية والارتقاء بمستوى التلاميذ أو الطلاب من خلال اتقان الأعمال الخاصة بالعملية التعليمية وحسن إداراتها **(عزوز، 2007: 428)**. ويشير التعريفان السابقان إلى ضرورة رضا أطراف العملية التعليمية والارتقاء بمستوى التلاميذ أو الطلاب من خلال اتقان العمل وحسن الإدارة.

وهكذا تتضمن الجودة في التعليم عناصر العملية التربوية كلها والتي تعمل على تحسين الكفاءات المعرفيـة وتشجيـع حضور الطلاب. **(Cyntluab, 2003: 447: 448)**. ويـرى آخرون الجودة في المجال التربوي عبارة عن مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر عن وضعية المدخلات والمخرجات المدرسية، ومدى إسهام جميع العاملين فيها لإنجاز الأهداف بأفضل ما يمكن. **(البوهي، 2001: 376)**. بالإضافة إلى أنها تعني "درجة تلبية حاجات الطلبة وغيرهم من المستفيدين والوفاء بتوقعاتهم بشكل مستمر. **(نجيب، 2006: 512)**

بينما يرى **(عليمات، 2004، 95)** أنها مجموعة من المعايير والخصائص الواجب توافرها في جميع عناصر العملية التعليمية في المؤسسة التربوية وذلك فيما يتعلق منها بالمدخلات والعمليات

والمخرجات التي من شأنها تحقيق الأهداف المطلوبة للفرد والمؤسسة والمجتمع المحلي وفقًا للإمكانات المادية والبشرية.

كما تشير **(صبره، 2005: 117)** إلى أن هناك خمسة مفاهيم لجودة التعليم هي كما يلي:

1. أن الجودة في التعليم تعني تحقيق وضمان الدقة والإتقان من خلال التحسين المستمر للمؤسسات التعليمية.
2. تعد الجودة نوعًا من الأداء الفريد الذي تحقق فقط في ظل ظروف محددة، وفى نوعية خاصة من التلاميذ.
3. أن الجودة تعني القدرة على تقدير قيمة المال، بحيث تكون المسئولية شعبية.
4. أن الجودة تعني القدرة على إجراء التغيير المستمر في التلاميذ أو في الطلاب، وإضافة قيم جديدة إلى معارفهم ونموهم الشخصي.
5. تعد الجودة شيئًا ما يتناسب غرضًا منتجًا أو خدمة مطلوب تقديمها، وبالتالي إذا كان التعليم المقدم يفي بالغرض، حينئذ يقال إنه تعليم جيد بشرط أن يتوافق مع المستويات المطلوبة للجودة بما يتوافق مع الأهداف العامة للمجتمع.

بينما يرى **(Chapman,et al, 2005, 26)** أن جودة التعليم تعني المدى الذي يكون فيه النظام قادراً على تحقيق الأهداف المقبولة بشكل عام ، ويكون مركزها المعرفة ، وتنمية المهارات من خلال التركيز على الأداء الجيد والاحتكام إلى معايير المنافسة الدولية، والتركيز على أولويات التعليم والرغبة في الإصلاح، وتخطي المشكلات التي ينبغي رصدها بشكل دقيق للتحرك نحو حلها باستراتيجيات التحسين ورفع الجودة في إطار تعاوني متفهم لفلسفة الجودة ورسالتها.

وفى ضوء ما سبق يتضح أن مفهوم الجودة في التعليم يتضمن الدقة والاتقان والأداء المتميز والقدرة على التغيير.

وهناك معياران لتعريف الجودة في التعليم **(علوي، بامدهف،2007 : 98)**:

1. الأول: يرى أن مفهوم جودة التعليم يجب أن يركز على سمعة وشهرة المؤسسة ومصادرها.
2. الثاني: يعتقد أن مفهوم الجودة يجب أن يعزز ويقوى عن طريق تطبيق فلسفة تحسين الجودة.

أما تشارلز هوي فيقول أنه حينما يتصف نشاط ما بالجودة فانه يقدم نوعًا من التميز أو التفوق الامر الذي يجعله مقبولًا ومفيدًا. ويضيف أن الجودة شيء يجب أن يكون ملازمًا للمنتج، أو متأصلًا فيه مشيرًا إلى أن الجودة ذاتها تعد منتجًا وليست عملية، فالجودة ثمرة النظام الذي أفرزها وخاصية

من خصائصه. وبالرجوع إلى جودة الأنظمة التعليمية، فمن الضروري تحديد المنتج المراد تحسين جودته، ومما لا شك فيه فإن التربية تهتم بتنمية عقول التلاميذ، فالمدارس تنتج اشخاصًا متعلمين، ومن ثم فالجودة في التعليم كما يرى تشارلز هوي تتضمن:

1. دينامية التعليم والتعلم في بيئة تعليمية تراعي احتياجات وتوقعات التلاميذ.
2. تطبيقًا شاملًا للمنهج الوطني.
3. اتاحة الفرصة لنمو شامل متكامل للتلاميذ عقليًا، وجدانيًا، اجتماعيًا، ثقافيًا، دينيًا.
4. عدم تعرض التلاميذ لمشكلات نفسية أو بدينة بسبب التلاميذ الآخرين أو الكبار بالمدرسة.

(Charles Hoy ; 2000, 2 :19)

فالجودة عملية تقوم بها الإدارة العليا ليتمكن كل فرد في المؤسسة من القيام بواجباته، بهدف تحقيق مستويات من الإنتاج، تلبي حاجات المستهلكين، تتضمن مجموعة من المعايير الموضوعية التي يمكن تطبيقها على كل عنصر من عناصر التعليم. **(Mathes: 2009: 78)**، وتعني إيجابية النظام التعليمي بمعنى أنه إذا كان التعليم استثمار قومي له مدخلاته ومخرجاته فإن جودته تعني أن يكون عائد هذه المخرجات جيدًا ومتفقًا مع أهداف النظام من حيث احتياجات المجتمع بشكل عام واحتياجات الفرد في تطوره ونموه باعتباره وحدة بناء في هذا المجتمع.**(الباز، 2010: 772)**

ويتضح من المفاهيم السابقة للجودة في التعليم أنها ركزت على النقاط التالية:

- المدخلات والعمليات والمخرجات التعليمية.
- استمرارية الاتقان في مخرجات التعليم.
- تنمية البرامج والخدمات التي تقابل حاجات المستفيدين (الطلاب، المجتمع).
- تقديم خدمة تعليمية جيدة تفي باحتياجات الطلاب وتوقعاتهم.
- أن يكون لجودة التعليم عائد متفق مع احتياجات الفرد والمجتمع.

ويمكن أن نلاحظ أيضا على التعريفات السابقة أنه تركز على الطالب باعتباره أهم مخرجات المنتج (في العملية) التعليمية وأن جودة التعليم تعني الاهتمام بقدرات وسمات وخصائص الطالب والوفاء باحتياجاته وتحسين مستواه. كما تؤكد هذه المفاهيم على جودة جميع عناصر العملية التعليمية سواء ما يتعلق منها بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات، وضرورة أن تكون مخرجات النظام التعليمي متفقة مع احتياجات المجتمع ككل في نمو وتطويره واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء هذا المجتمع.

وعليه فإن جودة التعليم إما أن تكون شاملة أو غير موجودة، حيث إن أي قصور أو تدني في جودة أي مكون من مكونات أو عناصر المنظمة التعليمية لا يعطي جودة شاملة، ومن هنا يأتي مفهوم الجودة.

في حين يوضح **(حسونة ، 2005 : 3)** أن الجودة في التعليم يقصد بها تحسين المدخلات التعليمية بوجه عام بما يتضمنه من تلميذ ومعلم وإدارة مدرسية وتعليمية، ومبني مدرسي، ومرافق صحية، وبيئة عامة، ومناخ عام داخل المدرسة، وما يتطلبه ذلك من دعم مالي، ومحتوى وتكنولوجيا تعليم وطرائق تدريس، وعمليات التقويم وغيرها مما يسهم في تحسين مخرجات التعليم والتي تتمثل في اكتساب الخريج معلومات يمكنه توظيفها وتطبيقها في مختلف مواقف الحياة، وتعرفه كيفية التوصل إلى المعرفة وقدرته على النمو الذاتي وتقبله كل جديد وحديث بما لا يتعارض مع قيم المجتمع، و**(الترتوري حويجات،1426: 37)**.

ويشير **(عزب، 2006: 23)** إلى أنه يمكن تحديد مفهوم الجودة في التعليم من خلال التعريفات التالية:

1. تخطيط وتنظيم وتنفيذ ومتابعة العملية التعليمية وفق نظم محددة وموثقة تؤدي إلى تحقيق رسالة المدرسة في بناء الإنسان.
2. كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب، وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب لديهم ومهاراتهم في حل القضايا والمسائل، وقدراتهم على توصيل المعلومة بشكل فعال وربط ما يدرسونه بما تعلموه في الماضي.
3. ثقافة جديدة في التعامل بمعايير متفق عليها عالميًا وتسعى إلى الاستخدام الفعال للموارد البشرية، بهدف اشباع احتياجات التنمية الشاملة لديهم.

كما بين **(سليمان، 2007: 1495)** أن مفهوم الجودة يشير إلى الإتقان والدقة والكفاءة في الأدوار وينظر لجودة التعليم على أنها فلسفة إدارية تهدف إلى تحقيق التميز في جودة أداء المؤسسة التعليمية وجودة مخرجاتها، وتتضمن معايير جودة التعليم معايير خاصة بكل من المعلم والطالب، والمنهج والمدرسة وعلاقة المدرسة بالمجتمع، والإمكانات المادية.

2-إدارة الجودة في التعليم: توجد مفاهيم عديدة لإدارة الجودة في المجال التربوي فمنها من يرى أن إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية هي ثقافة تهتم بالتركيز على التلاميذ أو الطلاب والمديرين وجميع العاملين، والمصادر المتنوعة بالنظام التعليمي، وتقوية طاقاتهم وتنمية إمكاناتهم، في ضوء استراتيجية النظام التعليمي لتنفيذ معدلات الجودة العالمية، مستخدمة لذلك التحسين المستمر لمدخلات وكافة العمليات الداخلية مخرجات النظام التعليمي. **(البنا، 2003: 256)**

أما مفهوم إدارة الجودة في المجال التربوي والتعليمي كما عرفه أحمد، في **(عيسى، 2005 :32)** فهي استراتيجية إدارية مستمرة التطوير تنتهجها المؤسسة التعليمية معتمدة على مجموعة معينة من المبادئ، وذلك من أجل تخريج مدخلها الرئيس وهو الطالب على أعلى مستوى من الجودة في كافة جوانب النمو العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية، وذلك بغية إرضاء الطالب بأن يصبح مطلوبًا بعد تخرجه في سوق العمل، وإرضاء لكافة أجهزة المجتمع المستفيد من هذا المخرج.

وتعتبر إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية منهجًا علميًا لتطوير شامل ومستمر يشمل كافة مجالات النشاط على مستوى المؤسسة التعليمية، ويقوم على جهد جماعي بروح الفريق لإدارة المؤسسة التعليمية ويشمل نشاط إدارة الجودة والتعامل مع التلميذ أو الطالب منذ القبول والتهيئة مرورًا بعمليات التعليم والتدريب وحتى التخرج والانفتاح على العمل. **(أحمد، 2007: 175)**

في حين أن إدارة الجودة في التعليم تعني قدرة المؤسسة التربوية على تقديم خدمة بمستوى عالٍ من الجودة المتميزة، تستطيع من خلالها الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها من الطلبة، وأولياء الأمور، وأصحاب العمل. **(السعود، 2002: 55)**

وتعني إدارة الجودة في مجال التربية والتعليم السعي إلى تحقيق ما يلي:

- التركيز الدقيق على الطالب.
- التكامل مع استراتيجية الجهة التعليمية (المدرسة، الإدارة العليا، وزارة التربية والتعليم).
- إشراك الطلبة للعمل مع هيئة التدريس والإذاعة المدرسية.
- الاستمرار في التطوير **(الباسل، 2001: 16)**.
- ملاحقة الفكر الإداري الحديث وتطبيقه في كافة إدارات المدارس ومستوياتها ووظائفها.
- اعتبار كل فرد في المدرسة مسئولًا عن الجودة.
- يجب أن تتضمن كل العمليات المنفذة للجودة وأن تكون متماشية مع متطلبات التغير الثقافي. **(المحيادي، 2005: 37)**

وإدارة الجودة في التعليم إنما هي نمط أو طريقة لتحقيق الأهداف، وليست مجرد الإنجاز، فتحقيق الأهداف يتوقف على نوعية المدخلات البشرية والمادية المستخدمة وكذلك طرق استخدام هذه المدخلات واستثمارها. **(أحمد وحافظ، 2003 :17)**

ويمكن القول إن إدارة الجودة في التعليم هي بمثابة منهج يرتكز على إمكانية إيجاد ثقافة تنظيمية لدى المؤسسات التعليمية تجعل الإدارة التعليمية والمعلمين والعاملين والطلبة متحمسين لكل

ما هو جديد من خلال تحريك مواهبهم وقدراتهم، وتشجيع فرق العمل والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتحسين العمليات، بما يضفي تغيرًا واضحًا نحو الأفضل لدى خريجي المؤسسات التعليمية.

من هذا المنطلق يمكن القول بأن إدارة الجودة في مجال التربية والتعليم تعني "تحسين وتطوير الأساليب القيادية والإدارية، والعمل على إدخال التغييرات الملائمة والجديدة، وإشراك كل أعضاء المدرسة في ذلك التغيير وبشكل جماعي تعاوني، بحيث يكفل إجراء التحديث والتطوير المستمر، ومع خلق روح المنافسة الشريفة بين المدارس للتصدي لتحديات العصر والتطورات المتلاحقة، وبالتالي لتأهيل كل تلميذ بما يناسب قدراته ومهاراته وحاجاته، والعمل على نموه بشكل متكامل من جميع الجوانب العقلية ، والنفسية ، والاجتماعية ، وذلك لمقابلة متطلبات المجتمع وسد حاجات سوق العمل. **(الحريري، 2010: 14)**

أما إبراهيم فقد عرف إدارة الجودة في التعليم بأنها: أسلوب إداري حديث يعتمد على تحقيق توقعات الطلاب والأساتذة وحاجات المجتمع المحلي والعالمي، ومشاركة كل أفراد المؤسسة التعليمية في التحسين المستمر للعمليات والخدمات باستخدام الأدوات العلمية، بهدف النجاح في المدى الطويل، وهي تمثل أهم الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة من خلال المسئولية التضامنية بين إدارة المؤسسة التعليمية، وأعضاء هيئة التدريس، والاداريين على إجراء التحسينات المستمرة لجميع الأنشطة والمستويات الإدارية المختلفة". **(إبراهيم، 1428: 154)**

فمن الملاحظ على التعريفين السابقين، الربط بين جميع الأعضاء في العملية التعليمية، وتعليق سبب نجاحها وخدمتها للمجتمع وإرضاء متطلباته بجانب التحسين والتطوير المستمرين، ومراعاة الظروف المحيطة، وبذلك تحقق المؤسسة التعليمية غاياتها وأهدافها.

وإدارة الجودة في التعليم هي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية، ليس في إنتاج الخدمة فحسب، وإنما في توصيلها، الأمر الذي ينطوي على رضا الطلاب وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محلياً وعالمياً وزيادة نصيبها في سوق العمل. **(مصطفي، 2007: 330)**

ويرى كلا من **(الحايك والكيلاني، 2007: 1399: 1400)** بأن هناك إجماع على أن إدارة الجودة في التعليم هي مجموعة المعايير والمبادئ والإجراءات التي يرجى من وراء تطبيقها تحقيق أعلى مستوى من الأهداف الموضوعة مسبقًا للمؤسسة التعليمية بأفضل طرقٍ وأقل جهد وتكلفة وأقصر وقت في ضوء الإمكانات المتوفرة.

ويمكن تحديد مفهوم إدارة الجودة في التعليم بناءً على ثلاثة عناصر أساسية (**الموسري،2003: 91**):

- **الفلسفة:** وفحواها أن المتعلم لا يُعد في الأصل هو المنتج العائد، إنما المنتج هو ما يكتسبه المتعلم من خلال عملية التعليم من معارف ومهارات وقيم أخلاقية وجمالية تعمل على تنميته ذاتياً في الجوانب المتصلة بامتلاك المعارف والمهارات والخبرات والمبادئ التربوية.
- **الهدف:** وهو أن كل منتج أو خدمة يصل إلى المستفيدين في داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، وكل نشاط يقود إلى المنتج أو الخدمة النهائية يجب أن يكون بأعلى مستوى ممكن من الجودة، ويطابق عناصر نظام الجودة للمواصفات.
- **العملية:** أي التغذية الراجعة من جانب المستفيدين من المتعلمين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع لتحديد مستوى جودة المنتج أو الخدمات الواجب استيفاؤها، واستخدام الموظفين المدربين لتطوير هذه الخدمات بما يرضي المستفيد إلى أقصى درجة ممكنة.

وفى ضوء ما سبق يمكن القول بأن إدارة الجودة في التعليم بأنها استراتيجية إدارية تستهدف النهوض بالمؤسسات التعليمية وتطويرها عن طريق تحسين المدخلات والعمليات والمخرجات، ويتم ذلك من خلال عدة متطلبات رئيسية تحقق الجودة بالمؤسسة التعليمية وإدارة فاعلة تتعامل مع التلميذ أو الطالب منذ قبوله واثناء مروره بعمليات التعلم وحتى التخرج، وهي شاملة لأنها تشمل جميع جوانب العملية التعليمية (الإدارة، المعلم، التلميذ أو الطالب، البيئة، المنهج).

وبذلك يمكن القول أن أي مؤسسة تعليمية بوجه عام إذا ارادت أن تحقق أهدافها، وتحل مشكلاتها وتصل إلى منتج عالي الجودة (تلميذ أو طالب) في المؤسسة فإن عليها أن تلتزم بفلسفة إدارة الجودة لكي تساعدها على التغيير في اتجاه تحقيق هذه الأهداف والوصول إلى حل مشكلاتها، وتحقيق جودة في مخرجاتها التعليمية، مما يتطلب أن تكون الإدارة فاعلة واعية بحيث تعمل على تحقيق مبادئ ومتطلبات الجودة في المؤسسة التعليمية من خلال أنشطتها وممارستها المتسمة بالمشاركة بين جميع أفرادها، وبذلك تتحقق رغبات المستفيدين (التلاميذ أو الطلاب والمجتمع).

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يمكن القول بأن إدارة الجودة في التعليم تتضمن الاتي:

1. التركيز على مشاركة جميع العاملين في المؤسسة التعليمية لتحقيق الجودة والتحسين المستمر.
2. التركيز على الطلاب كمنتج نهائي، لأنهم المستفيد الأول من هذه الخدمة والمؤسسة التعليمية تسعى لإعدادهم وتنميتهم ومراعاة جميع جوانب نموهم.

3. شمولية العمليات والأنشطة التي تطور وتغير ثقافة المؤسسة التعليمية، مع مراعاة جوانب التجديد والتطوير العالمية لمواكبتها والاستفادة منها.
4. التقييم المستمر لعمل المؤسسة التعليمية في المدخلات والعمليات والمخرجات، على أساس التحسين والتطوير، وتحقيق احتياجات سوق العمل في البيئة المحيطة.

ويمكن القول بأن هناك فروق عديدة اجمالًا بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة نوجز أهمها في الجدول (1-1)

الجدول رقم (1) مقارنة بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة (عيد، 1434: 61)

	الإدارة التقليدية	إدارة الجودة
.1	الرقابة اللبقة وتصيد الأخطاء	الرقابة الذاتية
.2	العمل الفردي	العمل الجماعي وروح الفريق
.3	التركيز على المنتج	التركيز على المنتج والعمليات والمدخلات
.4	مشاركة الموظفين	اندماج الموظفين
.5	التحسين وقت الحاجة	التحسين المستمر
.6	جمود السياسات والإجراءات	مرونة السياسيات والإجراءات
.7	حفظ البيانات	تحليل البيانات وإجراء المقارنات البيئية
.8	التركيز على جني الربح	التركيز على رضا العملاء
.9	العميل الخارجي	العميل الخارجي والداخلي
.10	الخبرة ضيقة تعتمد على الفرد	الخبرة واسعة عن طريق فريق العمل

وعلى الرغم من أن إدارة الجودة قد ظهرت في مجال الصناعة منذ الخمسينات ، إلا أنها دخلت مجال التعليم منذ أوائل الثمانينات، وقد تبين في هذه المرحلة أن مدخل ضمان الجودة لم يعد قادرًا بمفرده على تحقيق التميز الواضح في كافة العمليات التي تقوم بها المنظمة بما يضمن جودة المنتجات والخدمات المقدمة فقد أصبحت هذه المرحلة تهتم بمفهوم التحسين المستمر لنظام الأداء المدرسي ذاته، سياساته وإجراءاته وخططه وعملياته التنظيمية وثقافته، وموارده ونظمه الفرعية كالاتصالات وتبادل المعلومات والتدريب والتوجيه وغيرها من الأمور التي تؤثر في أداء الفرد وبالتالي كفاءة النظام الذي يعمل فيه.

2. ملامح إدارة الجودة

وبالرغم من المفاهيم المتعددة لأسلوب إدارة الجودة إلا أنه يتسم بملامح أساسية من أهمها ما يلي:

- **الشمول:** بمعنى أنه يشمل كل قطاعات ومستويات وظائف المؤسسة التعليمية.
- **التطور:** حيث يدعو إلى التحسين المستمر في أنشطة وعمليات المؤسسة التعليمية والتقنيات المستخدمة وعناصر الأداء المختلفة.
- **المنهجية العملية:** إذ أنه يعتمد على تخطيط وتنظيم وتحليل كل نشاط في المؤسسة التعليمية.
- **المشاركة:** بحيث أنه يعتمد على تفهم ومشاركة واقتناع كل فرد بالمؤسسة التعليمية.
- **الانطلاق من أعلى:** حيث يتوقف نجاحه على اقتناع الإدارة العليا.
- **التنظيم الشبكي:** يحث يتعامل مع المؤسسة التعليمية كشبكة متكاملة ويعتمد على تعاون وترابط كل أجزاء المؤسسة التعليمية في إنجاز أعمالها. **(السلمي، 2002: 135)**
- **الجماعية:** إذ يستخدم منطق العمل الجماعي وتكوين فرق العمل لتحسين الجودة باستمرار.
- **تنمية الرقابة الذاتية:** بديلًا عن الرقابة الخارجية، بحيث تنبع الجودة من الفرد ولا تفرض عليه.
- **التركيز:** مدخل يستهدف التركيز على الأنشطة المهمة، والتخلص من الجهود المهدرة غير ذات المردود.
- **الحسم:** حيث يتبني فكرة منع الخطأ **Zero defect** وليست مجرد الكشف عن الأخطاء بعد وقوعها ومحاولة اصلاح آثارها. **(ناصف، 2006: 128 :129)**
- **المحاسبية:** فالدولة وغيرها ممن يقدمون الدعم للتعليم العالي حريصون على معرفة الكيفية التي تنفق بها أموالهم، ومن ثَم فهم يضعون اللوائح والقواعد المالية والتقارير وغيرها التي تضمن المحاسبية.
- **الشفافية نحو الخدمة:** فالجمهور يريد المشاركة في توجيه مؤسسات التعليم العالي حتى تقدم خدمة أفضل من خلال وضع معايير للجودة وتحديد التكاليف وعلى مؤسسات التعليم العالي أن تستجيب لذلك. **(ناصف، 2006: 128 :129)**

كما يمكن تميز الملامح الأساسية لإدارة الجودة على مستوى المؤسسة التعليمية فيما يلي:

- تضع التلميذ أو الطالب أولًا لأن التلميذ أو الطالب هو من يتلقى الخدمة.
- تتيح الفرصة للنظر إلى التفاصيل وتطويرها عن طريق تقسيم العمل داخل المؤسسة التعليمية.
- تعتبر البرامج الدراسية التي يقوم عليها العمل هو منظومة متكاملة تحوي كافة الأنشطة، وتتكامل مع بعضها بحيث ترتبط أهدافها وتؤدي في النهاية إلى الهدف الأسمى.
- تعتمد الجودة على الالتزام واشتراك جميع العاملين وإحساسهم بأن لهم دورًا يؤدونه في نجاح المؤسسة التعليمية. **(أبو الوفا وعبد العظيم، 2000: 168: 169)**
- تستخدم فرق العمل لأنها أساس ضروري لتحقيق المشاركة.

- يعد منع الأخطاء والوقاية منها هو الأساس والمدخل الطبيعي للتقدم.
- تؤكد على تدريب القوى العاملة وتشجيعهم وتحفيزهم لتحقيق التطور في عصر تسوده الحاجة للمعرفة.
- يتسم بالتطوير المستمر والقابلية للقياس.
- تكفل المؤسسة التعليمية مرونة الحركة لمواجهة التغيير المستمر في كافة النواحي (**الخطيب، 2000 :105**).

لذا تنطلق إدارة الجودة أساسًا من الاعتقاد الدائم بأن هناك طرقًا أفضل للأداء من أجل منتج أفضل، وتقوم على البحث المتواصل في ضوء السياق العصري لمداهمة المعوقات الإدارية والأداء المتدني من خلال بناء جماعي يسعى دائمًا إلى التطوير الفعلي لكل من الأهداف والأداء والعمليات والخدمات والمنتج.

وتتمثل عناصر إدارة الجودة في التعليم بالآتي:**(إسماعيل، 2014 :299) و(القبسي، 2013: 50: 51)**.

- تحديد أهداف المؤسسات التعليمية وفلسفتها.
- الاقتناع بأهمية المناخ الإداري، واستحداث أساليب متطورة للتعامل مع مكوناته والتأثير فيها.
- الاعتراف بالسوق وآلياته باعتباره الأساس في نجاح الإدارة أو فشلها وقبول احكامه باعتبارها الحاسم في تقييم أداء الإدارة.
- تفهم فلسفة الجودة وعدم التخوف من التغيير بل قبوله باعتباره حقيقة تفرضه هذه الفلسفة لتحقيقها.
- خلق نظام فعال للتدريب على العمل وفق نظام إدارة الجودة.
- استيعاب للتقنيات الحديثة ومستحدثاتها كعنصر حاكم لتفكير الإدارة واختياراتها.
- الاستخدام الذكي لتقنيات المعلومات، وإعادة هيكلة وتصميم التنظيم الإداري وفق معطيات.
- تبني أسلوب قيادي فعال على جميع المستويات لتشجيع عملية الالتزام.
- الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي، وعدم النظر الدائم لماضي العملية التعليمية أو التشبث بحاضرها.
- قبول المنافسة كواقع حتمي والسعي إلى تحقيق السبق على المنافسين من خلال خلق التميز.
- الاستثمار الأمثل لكل الطاقات والموارد وتوجيها لتحقيق التميز.
- إدراك أهمية الوقت كمورد أساسي للإدارة.

- إدراك أهمية التكامل مع الأخرين والسعي إلى تكوين تعاقدات إيجابية حتى مع المنافسين.
- القضاء على المعوقات التنظيمية بين العاملين في المؤسسات التعليمية والاعتماد على سياسات أكثر واقعية في تحقيق أهدافها ورفض الأنماط الثابتة في التنظيم الإداري.
- التخلص من الأهداف الرقمية التي تحددها إدارة المؤسسة التعليمية.
- نبذ تقسيم أداء العاملين المبني على مقارنتهم ببعضهم البعض.
- تعزيز العنصر البشري وتدعيمه في إنجاز العمل لأنه العامل الفعال في نجاح الإدارة.
- رفض المنطق القائم على التسلسل والتتابع في التفكير أو العمل، وقبول منطق التفكير المقلوب أو التفكير الجانبي.
- الابتعاد عن منطق الفردية، والأخذ بمفاهيم العمل الجماعي وتكوين الشبكات المترابطة والمتفاعلة.
- التركيز على أن يكون الطالب هو المعيار الأساسي للعملية التعليمية والتربوية.

وترى الباحثة أن الجودة تعد طريقة للتفكير وأسلوب حياة يجب أن يعم جميع نواحي الحياة ولا يجب أن ينظر إليها على أنها الدواء الشافي لكل الأمراض التي تعاني منها المؤسسات المختلفة. كما أن الجودة ليست كلامًا يقال ولكن فعلًا يؤدى، فالجودة لا تشتق من حجم المنح والميزانيات. فتحقيق الجودة في التعليم يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع لضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ التلميذ لبلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها.

وتجدر الإشارة إلى أن جميع التعاريف المرتبطة بالجودة في التعليم وإن اختلفت في ألفاظها ومعانيها إلا أنها جميعًا تشترك في التأكيد على

1. تحقيق حاجات ورغبات العملاء والاستجابة الفورية لمتطلباتهم.
2. التحسين والتطوير المستمر لتحقيق النتائج طويلة المدى وليس الحالية فقط، وينفذ هذا التحسين والتطوير من خلال نظام الجودة يخضع لمعيارين هما
   أ- استمرار النتائج في الارتفاع والتكلفة في الانخفاض
   ب- استقرار العمليات قبل تفعيلها.
3. التقويم والمراقبة المستمرة والتحليل المتواصل للعمل بهدف التعرف على جوانب القوة لتدعيمها، ونواحي القصور والضعف لمعالجتها.

واستنادًا إلى ما سبق يشير مفهوم الجودة في التعليم بشكل مجمل إلى مجموعة من المعايير والإجراءات التي تهدف تنميتها وتنفيذها إلى تحقيق الأهداف المستوحاة للمؤسسات التعليمية والتحسين المتواصل في الأداء والمنتج التعليمي وفقًا للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل الطرق، وأقل جهد وتكلفة ممكنين وهنا يمكن للباحثة أن تعرف الجودة في التعليم بأنها "مجموعة من المعايير والمؤشرات والممارسات الواجب توافرها في جميع عناصر العملية التعليمية في المؤسسة التربوية وذلك فيما يتعلق بالمدخلات والعمليات والمخرجات التي من شأنها تحقيق الأهداف المطلوبة للأطراف المعنية بالعملية التعليمية وفقاً للإمكانات المادية والبشرية المطلوبة.

ثالثًا: أهمية الجودة في التعليم:

والمتتبع لواقع مدارسنا اليوم مع خضم التطورات العالمية المتسارعة في شتى المجالات يلحظ أنها أصبحت تواجه العديد من التحديات سواء على مستوى التطورات التقنية، أو من حيث سرعة التغير والانفتاح الثقافي، أو على مستوى الجانب الاقتصادي والاجتماعي، وكل ذلك وغيره يدعو المسئولين والقائمين على التربية والتعليم إلى تغيير نظرة التربية التقليدية إلى مفهوم شامل وواسع، يقوم على إدراك المستجدات والمتغيرات العالمية المتلاحقة، ومحاولة القدرة على التعامل معها وتوظيفها التوظيف الأمثل بما يتماشى مع ثقافة وطبيعة المجتمع، ولن يأتي ذلك إلا من خلال بناء نظام تربوي يتبني تقديم برامج تعليمية متميزة تطبق الجودة ومعاييرها وادواتها في الحقل التربوي، وتنهض بمستوى الفرد والمجتمع، يقوم عليها قائد مبدع، يوظف كل ما لديه من إمكانات وطاقات في خدمة تلاميذه وتحسين أدائهم العملي والمهارى.

في حين يرى **(عفيفي: 1428 :15)** أنه لتطبيق إدارة الجودة في التعليم أهمية كبيرة من أبرزها:

1. تطبيق إدارة الجودة سيقلل من البيروقراطية الإدارية.
2. إرضاء الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع.
3. مشاركة جميع أعضاء العاملين في إدارة المؤسسة التعليمية.
4. المساعدة على إيجاد نظام موثوق لضمان الأداء في حالة تغيب أحد الأفراد أو ترك الخدمة.
5. ربط اقسام المؤسسة التعليمية وجعل عملها منسجمًا بدلًا من نظام إداري منفرد لكل قسم أو إدارة، مما يؤدي إلى انضباط أكثر.
6. ترسيخ صورة المؤسسة التعليمية لدى الجميع بالتزامها بنظم الجودة في خدماتها.
7. المساعدة على وجود نظام شامل ومدروس للمؤسسة التعليمية.
8. دراسة متطلبات المجتمع واحتياجات العملاء، والوفاء بتلك الاحتياجات.

9. أداء الاعمال بشكل صحيح في لدى وقت، وأقل مهمة، وأقل تكلفة.
10. تحسين سمعة المؤسسة في نظر العاملين والعملاء، وتنمية روح التنافس والمبادأة بين المؤسسات التعليمية.
11. تحقيق جودة المتعلم سواء في الجوانب المعرفية أو المهارية أو الأخلاقية.
12. بناء الثقة بين العاملين في الجامعة، وتقوية انتمائهم لها.

كما يرى **(عليمات، 2010: 33)** أن أهمية الجودة في التعليم تكمن في الأتي:

1. رفع كفاءة ومستوى أداء العاملين والإداريين.
2. ضمان استمرارية المؤسسة التعليمية وبقائها وعم اندثارها.
3. التعاون والتفاهم وبناء العلاقات الإنسانية بين جميع منسوبي المؤسسة التعليمية بما فيها الطلاب.
4. توفير المعلومات ووضوحها لدى جميع العاملين.
5. مشاركة جميع منسوبي المؤسسة التعليمية في اتخاذ القرار وتطوير الأداء بعيدًا عن المركزية.
6. تطوير وتحسين المخرجات التعليمية بما يتماشى مع السياسات والأنظمة وإرضاء جميع المستفيدين.
7. تدفع المؤسسة إلى مواكبة التغيرات في سوق العمل، ورغبات المنتفعين من الخدمة التعليمية.
8. الإسهام في حل كثير من المشكلات التي تعوق العملية التعليمية مثل: مهارة حل المشكلات وتفويض الصلاحيات وتفعيل النشاطات.
9. رفع مستوى الوعي والادراك لدى المعلمين والطلاب تجاه عمليات التعليم والتعلم.
10. إيجاد بيئة داعمة للتطوير المستمر.
11. ضبط شكاوى ومشكلات الطلاب وأولياء امورهم والإقلال منها ووضع الحلول المناسبة لها.
12. خفض الهدر والاستخدام الأمثل للمدخلات البشرية والمادية.
13. تحقيق الرقابة الفعالة والمستمرة لعملية التعليم والتعلم.

ومن هنا نجد أن أهمية إدارة الجودة في التعليم كما أشارت **(الحريري:1428: 23)** و**(حبتر:1428 : 62)** تكمن في الآتي:

1. مساعدة المؤسسة التعليمية على التعرف على جوانب الفاقد التعليمي من ناحية الوقت والطاقات الذهنية والمادية وبالتالي التخلص منها.
2. تساعد على تحسين جودة الخدمات الأخرى.

3. تساعد على زيادة الإنتاج والثقة والالتزام من قبل جميع المستويات في المدرسة.
4. تساعد المدرسة في التعرف على أدائها.
5. تساعد الموظفين في صنع القرار المتعلق بالعمل، وذلك بالمشاركة وطرح الحلول والبدائل المناسبة.
6. تحث العاملين على العمل الدؤوب الناجح، من خلال منح العاملين الصلاحيات كنوع من التحفيز.
7. تساعد على إشباع حاجات ورغبات العميل.
8. تساعد على ملاحقة المستجدات التربوية من أجل التطوير الدائم.
9. تساعد على تطوير المهارات القيادية.

رابعاً : الأسباب التي تدعو إلى أهمية تطبيق إدارة الجودة في التعليم:

ويوضح **مجاهد، وبدير(2006: 103)** الأسباب التي تدعو إلى الاهتمام بتطبيق الجودة في التعليم عامة، وكليات التربية خاصة، ومن أهمها أنها

1. تؤدي إلى خفض التكاليف.
2. تمكن الإدارة من دراسة احتياجات العملاء والوفاء بها.
3. تحقيق ميزة تنافسية لكليات التربية في السوق، في ظل الظروف التنافسية التي يعيشها العالم اليوم.
4. تساعد في الحصول على بعض الشهادات الدولية مثل **ISO 9000**، والاعتماد الأكاديمي.
5. تنمي الشعور بوحدة المجموعة، وعمل الفريق والاعتماد المتبادل بين الأفراد، والشعور بالانتماء داخل بيئة العمل.
6. تحرز معدلات أعلى من التفوق والكفاءة عن طريق زيادة الوعي بالجودة في جميع إدارات المنظمة (الكلية).
7. تمكن من التغلب على العقبات التي تعوق أداء العاملين من تقديم منتج ذي جودة عالية.

ويعد تطبيق نظام إدارة الجودة في التعليم كما أشار كل من **(كامل، 2002: 602) و(اليحيوي، 2001 :31)** ضرورة ملحة في الوقت الخاص لأسباب كثيرة نذكر منها

1. أن يكون الخريج قادرًا عل استيعاب التطور التكنولوجي السريع.
2. أن يكون الخريج متخصصًا وماهرًا في عمله ولديه القدرة على الإبداع والابتكار.
3. مواكبة التغيرات الاقتصادية المصاحبة للنظام العالمي الجديد.
4. التوسع في التعليم وزيادة الاقبال عليه.

في حين تعتبر إدارة الجودة اطارًا مناسبًا لتنسيق وتوحيد الجهود التطورية، وذلك لأنها تقدم المزايا التالية **(مدني، 2002: 8)**:

1. تدعو إدارة الجودة للتطوير والتحسين المستمر، وهو الهدف الأساسي لعمليات التطوير.
2. تركز إدارة الجودة على قياس وتقييم الأداء، وهو أحد أهداف إجراءات التطوير الحالية.

ويؤكد **(Jann & others)** على ضرورة تطبيق الجودة في العملية التعليمية ضمانًا للتميز الأكاديمي في التعليم وخاصة في التعليم العالي لأن المؤسسات التعليمية تفتقد التميز الأكاديمي وتراجع في تحقيق الجودة ومن خلال تطبيق مبادئ الجودة في المؤسسة التعليمية نضمن بذلك خلق ثقافة التميز الأكاديمي. **(Jann & others Freed E, 1997: 1: 3)**

وركزت دراسة **(Ori & Hulshof 1997, 303)** على ضرورة تطوير وتنفيذ برامج الجودة في التعليم العالي، وأن هناك اهتمام متزايد بتحسين الجودة في العملية التعليمية في التعليم العالي وبتطبيق الجودة في التعليم العالي سيصبح التعليم أكثر مرونةً في تنظيمه وتمويله

وأهتمت دراسة **(Kan, Basil, 1994, 1:30)** بدراسة الجودة وأن تطوير البرمجيات وتحسين جودتها تحتاج لخبرات خاصة، وإدارة البرمجيات ومطورو البرمجيات مسئولون عن جودة تقنية البرمجيات وجودة عملياتها، والقائمون بإنتاج البرامج يمثلوا قاعدة هامة وركيزة أساسية في تحسين وتطوير جودة البرامج من خلال الاهتمام بالعمليات والتحليل والقياس لإنتاج برامج على مستوى عالي من الجودة.

أكدت دراسة كل من **(دياب والبنا، 1998)** على أن تطبيق الجودة في جميع القطاعات، وخاصة قطاع التعليم، أصبحت من أهم المعايير للمنافسة في جذب رءوس الأموال الاستثمارية محليًا وعالميًا في ظل تنفيذ آليات اتفاقية التجارة العالمية (الجات)، ومن المتوقع أن تشتد المنافسة في تطبيق نظام الجودة بقطاع التعليم أكثر من القطاعات الصناعية والتجارية من أجل إعداد القوى البشرية المدربة لجميع مجالات العمل والإنتاج، واجراء البحوث والدراسات المختلفة وتطبيق المعرفة والتكنولوجيا لخدم المجتمع وتنميته.

كما أكدت دراسة **(Mary,2000: 65)** ضرورة الأخذ بالجودة في التعليم للعديد من المبررات منها أننا نعيش في عالم دينامي، وعلى المدرسة إعداد الطلاب على أكمل وجه، وأن تكون جاهزة لمواءمة البيئة المتغيرة، ولتنفيذ الجودة في التعليم لابد من تحسين المناهج وتطويرها وتحسين التدريس وتحسين أداء الطلاب.

إضافة إلى ما سبق يمكن القول إن أهمية الجودة في التعليم تكمن في مواجهة التحديات التي نعيشها في الوقت الحاضر والتي تتمثل في الانفجار المعرفي والتكنولوجي وتزايد الطلب على التعليم

مما يثقل كاهل المؤسسات التعليمية والتي ينتظر منها تخريج الإنسان المعد إعدادًا كاملًا لمواجهة متطلبات سوق العمل لذلك كان لزامًا على هذه المؤسسات الاهتمام بإدارة الجودة لمواجهة كل هذه التحديات والتغيرات المستمرة والمتسارعة لكل مجالات الحياة.

كما يتضح لنا مما سبق أن أهمية الجودة وتطبيقها في المؤسسات التربوية تكمن في كونها منهجًا شاملًا للتغيير إلى الاحسن، لاسيما في مؤسسات التعليم الجامعي حيث تعتبر سمة من سمات هذا العصر الذي يمتاز بالمتغيرات المتسارعة، وتعمل على التحسين المستمر في جودة المؤسسة ككل متكامل من حيث الإدارة ، والعاملين، والمتصلين والمتواصلين مع المؤسسة، وعملها بروح الفريق الواحد، والعمل على رفعة المؤسسة من خلال انتقاء الكفاءات، ووجود منظومة من القيم تهتدي بها المؤسسة والعاملون فيها مما يجعلهم فخورين معتزين بالمؤسسة التي ينتمون إليها، وهذا يؤدى إلى جودة المنتج التعليمي.

إذاً فللجودة في التعليم أهميةٌ واضحةٌ، وهذا يؤكد على ضرورة تطبيقها في مؤسسات التربية والتعليم من كل فرد ينتمي إليها، وبقدر مراعاة جانب الجودة والاهتمام بها، يظهر ويتحدد نجاح المؤسسة التعليمية أو فشلها في تقديم خدماتها للمستفيدين، وهذا بدوره يبرز جانب التنافس الشريف بين مؤسسات التعليم المختلفة في تطوير خدماتها، وتقديم المفيد والجديد للمستفيدين منها بمختلف مستوياتهم.

ونظرًا لما توجد عليه برامج الإعداد الحالية وما تنتجه من مستويات متدنية تشير إلى ضرورة الاهتمام بعملية الإعداد والعمل على تطويرها والاعتماد على الجودة في ذلك.

ولهذا ترى الباحثة أن تطبيق الجودة في برنامج إعداد معلمي التعليم الأساسي بكليات التربية يعمل على ضمان جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطالب، ويساعد على وجود نظام شامل ومدروس للقسم، ويعمل على خفض الهدر في الإمكانيات والموارد البشرية والمادية، ويوفر الاحتياجات اللازمة للطلاب.

خامسًا: أهداف تطبيق الجودة في التعليم:

مما لا شك فيه أن الهدف الرئيس في تطبيق الجودة في التعليم هو تطوير الخدمات والمخرجات مع تخفيض في التكاليف والوقت والجهد لتحسين الخدمة المقدمة للعملاء وكسب رضاهم.

فمن ضمن الغايات الرئيسة للجودة في التعليم، السعي إلى جودة المنتج الذي يقدم من خلال مؤسساته، ذلك أنها تحقق الغاية التي وضع من أجلها التعليم من تحقيق رغبات التلاميذ ومتطلباتهم

بدرجة عالية وبشكل مستمر، وبالتالي إمداد المجتمع بالطاقات الواعدة التي تساعد في بنائه وازدهاره في شتي المجالات.

وكما يرى **(Singer. J. et al, 2007 : 967)أن** الجودة تهدف إلى الارتقاء بمستوى الممارسات المهنية بما يضمن تحقيق أقصى استفادة من الموارد والمصادر وصولًا إلى مخرجات عالية الجودة، وتشمل جميع الأنشطة التي ينبغي القيام بها للوصول إلى مستوى أداء معين أو الحفاظ عليه أو تطويره من خلال الالتزام بمعايير وإجراءات تؤدى إلى مخرجات وخدمات تحقق متطلبات الأداء وبما يعزز ثقة المعنيين بالمؤسسة ومخرجاتها.

ومن الأهداف التي تحقق من خلال تطبيق برنامج إدارة الجودة في التعليم كما أشار لها **(التميمي، 2007: 54)** و(أبو الملوح ،2003 :7).

زيادة الكفاءة بزيادة التعاون بين إدارات المؤسسات التعليمية وتشجيع العمل الجماعي.

1. تعليم الإدارة والعاملين كيفية تحديد وترتيب وتحليل المشكلات وتجزئتها إلى أجزاء صغيرة للتمكن من السيطرة عليها.
2. تقليل المهام عديمة الفائدة ومنها الاعمال المتكررة.
3. توطيد الثقة وتحسين العمل للعاملين.

كما أضاف (الربيعي، 2008: 379)، (Morrison, 1998: 20) مجموعة من الأهداف التي يمكن أن تحققها الجودة في التعلم وهي:

1. تحقيق جودة المستوى التعليمي بالمؤسسات التعليمية والسعي نحو تحقيق رسالتها التربوية ومصداقيتها وشفافيتها من خلال تحديد مستويات فرعية للبرامج التعليمية والتزامها بتحقيق عدد من المعايير، ويتبين ذلك من خلال تقارير وصفية ومؤشرات الأداء والزيارات الميدانية لضمان الاعتراف المحلي والعالمي.
2. تعزيز الشفافية والمصداقية بالمؤسسة التعليمية في ضوء مراعاة قواعد ومحددات السوق من خلال نشر مؤشرات الأداء حول المعارف والمهارات اللازمة للطالب.
3. توفير إدارة ديمقراطية مسئولة للفصل بعيدة عن النشاط وحرية للتلاميذ في التعبير عن الذات بدون خوف أو رهبة.
4. وجود رؤية مشتركة للمؤسسة التعليمية يشارك في صياغتها جميع الأطراف المعنية (التلاميذ – أولياء الأمور – ممثلين عن مجلس الأمناء – المعلمين والاداريين)، والتي يتم في ضوءها تحديد رسالة المؤسسة التعليمية والتي تمثل آليات تحقيق الرؤية.

5. أن تكون المؤسسة التعليمية هي الأسرع والأفضل دائمًا مع وجود قدر ممكن من التقلبات في الخدمة.
6. تطوير القابلية الإدارية للمديرين بالمؤسسات التعليمية لتحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم تقوم على أساس البرامج والإجراءات لتفعيل الأنظمة واللوائح والتوجيهات والارتفاع بمستوى الطلبة.

أما السيد (2008: 155:156) فيرى أن تطبيق الجودة في التعليم يهدف إلى:

1. التطور التربوي، التخلص من الفشل، حل المشكلات، تقديم كيفية استخدام البرامج التدريبية، الاعتماد على فرق العمل.
2. تحديد إجراءات ميسرة لأداء الجودة.
3. تحقيق أعلى أداء في المؤسسة التعليمية.
4. المراجعة المستمرة لأداء الاعمال بالمؤسسة التعليمية.
5. زيادة إنتاجية وجودة أداء جميع أفراد المؤسسة التعليمية.

ويحدد (عطية، 2009: 112: 122) الأهداف الأساسية لتطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية بالآتي:

- مساعدة المؤسسة التعليمية في توفير خدمات ذات جودة عالية لزبائنها الداخلين (الموظفين والمعلمين) وزبائنها الخارجين (التلاميذ أو الطلاب).
- التحسينات المستمرة التي تركز عليها إدارة الجودة تعبر عن الوسيلة الرئيسة لتحقيق متطلبات المساءلة والطريق المناسب للإصلاح التربوي.
- تهيئ تطبيقات إدارة الجودة المناخ التربوي المناسب للتلاميذ أو الطلاب والمعلمين، ذلك المناخ الذي يخلو من الشعور بالخوف من خلال التركيز على النمو المتواصل والتحسينات التي تقدم المتعة والراحة لجميع العاملين في المؤسسة التعليمية.

ومما سبق يتضح أن نظام الجودة في التعليم يجعله يهتم برغبات واحتياجات المجتمع ومؤسساته وذلك من أجل تقديم مخرجات تناسب هذه الرغبات والاحتياجات بحيث يصمم خططه واستراتيجياته التعليمية التي تتوافق مع الأمر، والتركيز على التحسين المستمر في كافة العمليات وفى المجالات المختلفة الإدارية والتعليمية والخدمية وإفساح المجال للطاقات البشرية في المؤسسة التعليمية من إبراز من تمتلكه من مواهب وقدرات لأغراض التطوير، فمن خلال هذه الأهداف يتعرف كل فرد في المؤسسة التعليمية على الدور المطلوب منه، ويسعى جاهدًا في إتقان عمله وتحسينه وتطويره بالشكل

المطلوب، لضمان الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف على النحو الذي رسمت من أجله، مع مراعاة ضرورة التعاون المستمر من جميع الأفراد العاملين في المؤسسة التعليمية، للوصول بذلك إلى جودة المنتج المقدم للمستفيدين، وبالتالي تحقيق الرضا المطلوب وضمان التقدم والتطور بشكل مستمر.

سادسًا: تطبيقات إدارة الجودة في التعليم:

لقد أصبح تطبيق الجودة في التعليم مطلبًا ملحًا لأجل التفاعل مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي وتتزايد فيه المنافسة والصراع بين الأفراد والجماعات والمؤسسات وما من شك أن الأخذ بالجودة في التعليم ضرورة ملحة تمكننا من تحقيق جودة التعليم الذي يعد أداة التنمية والتقدم ومن ثم الوفاء باحتياجات المجتمع من الكوادر والقوي البشرية المختصة.

حيث كانت الجودة في التعليم من الناحية التقليدية مسألةً مركزيةً من مسئوليات السلطات التعليمية على المستويات الحكومية والمؤسسية، ورغم ذلك فإن الجودة في التعليم لم تعد اليوم حكرًا على السلطات التعليمية وأصحاب المهنة دون غيرهم، فهناك وزارات أخرى غير وزارة التعليم لها دور في ذلك، ويصدق هذا أيضًا على المنظمات غير الحكومية، وأصحاب الاعمال والجمهور بصفة عامة، حيث يشكل الجميع ضغوطًا مختلفةً على التعليم، فما هي الأسباب التي جعلت من الجودة في التعليم حاجة ماسة سواء في الدول المتقدمة أو النامية على حد سواء؟

إن النظم التعليمية التقليدية عجزت عن الاستجابة لمتطلبات سوق العمل في الألفية، والطلب المتزايد على مهارات جديدة في عصر المعرفة، ولا شك أن مشكلة البطالة تنبع من غياب الرؤية الصحيحة للعلاقة بين التعليم والتوظيف، فمن ينظر إلى واقع مخرجات التعليم ومدى مساهمتها في النمو الاقتصادي يتساءل عن الجدوى الاقتصادية من وراء الإنفاق الكبير الذي يُنفق على التعليم، وبالتالي فإن تحسين مخرجات التعليم وتحسين البيئة التعليمية يجب أن يُنظر إليهم على أنهم من الأولويات إذا أردنا أن نقلل من مستوى الهدر التربوي والمالي.

1- التحديات:

أما (صبرة، 2005: 119: 122) فتعرض بعض التحديات التي تواجه التربية بوجه عام والتي تجعل من الجودة في التعليم حاجة ماسة وهي:

أ. **تحديات علمية وتكنولوجية** : حيث تعتمد الثورة التكنولوجية الثالثة على الاستخدام الأمثل للمعلومات الغزيرة والمتدفقة في جميع المجالات، ولمواكبة ذلك يتطلب تربية الأفراد وتنمية قدراتهم على المرونة وسرعة التكيف مع التحولات المتسارعة، وتقبل المستحدثات بعقل متفتح واعٍ ناقدٍ يجيد اتخاذ القرار، ولا يتأتى ذلك إلا إذا تم بناء مناهج تساهم في تسليح الأفراد بنوع

من التفكير والمعرفة يساعدهم على تحقيق ذلك، إذن تقع المسئولية على النظام التعليمي بمؤسساته المختلفة لإعداد كوادر بشرية بهذه المواصفات لو هذا يتطلب نظم تعليم غير تقليدية.

ب. تحديات ثقافية: حيث لا تستطيع أي دولة أن تمنع تدفق الرسالة الثقافية الوافدة من مجتمعات أخرى، متمثلة بما يسمى الثقافة الكونية، وهي ثقافة عالمية عابرة للقوميات والجنسيات. وتضيف أنها ثقافة تسعى لتدمير الذات الثقافية، ومحو الهوية المحلية وتأكيد الشعور بما يسمى بالتغريب "Occidentalism". وهذه المستجدات والتحديات بما تتضمنه من إيجابيات وسلبيات لا يمكن تجنبها أو تفاديها، بل ينبغي التعامل معهما، فمع بداية الألفية الثالثة أصبح لزامًا على كافة المؤسسات المختلفة أن تتوافق أوضاعها مع الحياة العصرية التي تتطلبها الثورة التكنولوجية، مما فرض ضرورة افادة المؤسسة التعليمية من التطبيقات التكنولوجية والبحث العلمي في المجالين التعليمي والإداري إذ إن المؤسسة التعليمية لن تتمكن من القيام بأدوارها الوظيفية على الوجه المطلوب باستخدام أساليب تقليدية لا تتوافق مع متطلبات العصر والتطورات المتلاحقة في سوق العمل، إن إشكالية التعليم العربي بصفة عامة ترتبط إلى حد كبير بفشل مشروع صنع الإنسان العربي وتربيته وتثقيفه وتنشئته وبناء قدراته الإبداعية والإنتاجية بالإضافة إلى أن عصر العولمة الذي فرض نفسه على حياتنا وأساليبنا في التفكير لابد أن نواجهه بنوعية جديدة من التعليم وبأساليب تعليمية تتسم بالمرونة والجودة والإبداع ومن ثم فإن التعليم أصبح مُطالب بأن يُعِد المواطن للقدرة على التنافس العالمي وبالتالي لا بد من تدريب التلميذ على صفات الدقة والاتقان والجودة.

ويضيف (محمد، 2004 ،94، 95) موضحًا أن الأمر يتطلب إعمالًا لما وهب الله به الإنسانية من "عقل" ليعبر عن فكر، وعن منتج تتضح به ملامح التشكيل الثقافي لهذا العقل بكل أبعاده الموجبة، لتسمو به إلى التطور المحسوس في منظومة الكوكبية المتشابكة العناصر والتفاعلات التي قد تكون دافعة أو تكون مانعة، ولا يوفر ذلك في الحاضر إلا بيئة مناسبة مبدعة، فالتنمية التي نراها والتنمية المستدامة، يمكن أن توصف بالمصطلح الرياضي على أنها "تقاطع" بين بيئة يحلو فيها العيش اقتصاد مع منصف وحياة اجتماعية عادلة أي تتضمن بعدا قيمياً معنوياً، وبعداً كيفياً محمياً، فالتنمية المستدامة أحد أبعادها هي الرجاء والمبتغى لتحاول الأمة القضاء على صور الفشل.

ولهذا فقد تعالت الأصوات مطالبة بتحسين الجودة في التعليم، وهي حاجة تبدو ملحةً في المجتمعات التي تسعى لتطوير أنظمتها التربوية، وبالطبع فإن جودة العملية التعليمية ليست شيئًا جديدًا، فعلى مدار السنين تم اقتراح العديد من الاصلاحات التعليمية بدءً من المؤسسة التعليمية والمناهج الدراسية مرورًا بتحسين الهيكل الإداري للمدرسة، وكذلك الاهتمام بإعداد المعلمين، وأيضًا تفعيل مشاركة أولياء الأمور في المسئولية. وبالرغم من عدم وجود اتفاق عام حول تعريف الجودة

في التربية إلا أنها قد تتعلق بمدى ملائمة وكفاية العمليات والأهداف للغرض الذي وضعت من أجله.

2-مبررات تطبيق إدارة الجودة في التعليم: من أجل النهوض بالعملية التعليمية ومسايرة النظم الحديثة ومعالجة المشكلات التي تواجهها العملية التربوية في نظامها التعليمي، سيرًا على الدرب لتحقيق تعليم أفضل كما أصبح من الضروري مسايرة الأسلوب المتبع في المجالات الإنتاجية والاقتصادية للنهوض بالعملية التعليمية وتطويرها، ولعل أحد الاتجاهات الحديثة التي فرضت نفسها بقوة ولاقت قبولًا كبيرًا في ظل إدارة الجودة.

وبالتالي لا يتم تطبيق أي شيء دون أن يكون هناك مبرر لهذا التطبيق، فلإدارة الجودة يوجد مبررات كثيرة لتطبيقها في مجال التعليم وأن هذه المبررات تؤكد أن تطبيق إدارة الجودة في النظام التعليمي لا تتوقف عند تحسين الأداء وإنما تهدف إلى تحسين المدخلات والعمليات والمخرجات ولذلك كان للاهتمام بالجودة في التعليم كما يرى **(عزب، 2008، 78 ،179)** العديد من المبررات أهمها:

1. إقبال معظم المجتمعات على التوسع في التعليم باعتباره العام الحاسم في التنمية المجتمعية.
2. اكتشاف الدول المتقدمة انخفاض مستويات التحصيل الدراسي بين طلابها والوضع أسوأ في الدول النامية.
3. تزايد الرغبة عالميًا في الوصول إلى معايير جديدة عن الجودة والاهتمام بها على المستويين النظري والتطبيقي.
4. الحاجة إلى مواجهة المتغيرات العالمية مستقبلا من خلال إعداد الفرد لمواجهتها والتعايش معها.
5. يصل العالم من خلال الجودة إلى تخفيف حدة التناقضات التي ظهرت في القرن الواحد والعشرين، مثل:

أ. بين العالمي والمحلى وذلك بمطالبة الفرد أن يكون عالميًا دون أن ينفصل عن جذوره.

ب. بين الكُلّى والخصوصي وذلك في كيفية المحافظة على التقاليد والثقافة الخاصة وسط التطورات الجارية.

ج. بين التقاليد والحداثة وذلك في كيفية التجاوب مع التغيير دون التنكر للهوية.

د. بين التوسع الهائل في المعارف وقدرة الإنسان على استيعابها.

ه. بين الروحي والمادي فالعالم يتطلع إلى قيم وأخلاقيات ثقافية وهذه مهمة نبيلة للتربية.

وباستقراء وتحليل الفكر الإداري المعاصر، ومما يواجه التعليم من معوقات ومشكلات وتحولات وتداعيات داخلية وخارجية والتحول نحو سياسة السوق، وشيوع مبدأ المنافسة يمكن بلورة أهم المبررات

التي تستدعي الأخذ بمدخل إدارة الجودة في التعليم العالمي كما أشار إليها كل من (السامرائي،2013 :70) و(الغنام،2013 :37) فيما يلي:

1. زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم مما يؤدى إلى عجز كبير في تمويل العملية التعليمية.
2. تزايد المشكلات والمعوقات التي تواجه عمليات إصلاح وتطوير التعليم.
3. الاستثمار الأمثل للموارد البشرية في المؤسسة التعليمية وتوظيفها لتجويد العملية التربوية والتعليمية بشكل أفضل.
4. عدم ارتباط محتوى التعليم بالحاجات الفعلية للمجتمع وسوق العمل.
5. تجديد الثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية.
6. السيطرة على المشكلات التي تواجه العمليات الإدارية والحد من تأثيراتها.
7. إتباع الأسلوب العلمي لحل المشكلات التي تواجه المؤسسة التعليمية والعمل على الحد منها.
8. ظهور التحولات الكبرى في القرن الحادي والعشرين، والتي ترسم لنا طريق المستقبل، ومن أهم هذه التحولات ما يلي:
   أ. من مجتمع صناعي إلى مجتمع معلوماتي.
   ب. من التكنولوجيا التقليدية إلى التكنولوجية فائقة الجودة.
   ج. من المركزية إلى اللامركزية.
   د. من الديمقراطية ثيابية إلى الديمقراطية التشاركية.
   هـ. من الهيراركية إلى الشبكية في العلاقات.
   و. من الاختبار الواحد إلى الاختبارات المتعددة.
9. نسب البطالة العالية لخريجي المؤسسات التعليمية.
10. اتجاه المؤسسات التعليمية نحو العميل والعمل على تلبية احتياجاتهم وتوقعاتهم.
11. الانفتاح الإعلامي والغزو الثقافي والحضاري من خلال ثورة الاتصالات وتدفق المعلومات.

كما أشارت (جويلى ،2001 :20) إلى العديد من المبررات لتطبيق إدارة الجودة في التعليم نذكر منها:

1. الكشف عن مواطن الضعف في النظام التعليمي وتحديد الجوانب التي تحتاج إلى علاج وتطوير للقضاء على الفشل والتخلص من الأخطاء.
2. التناقض التدريجي للميزانية العامة المخصصة للتعليم في كثير من دول العالم النامي فالظاهر أن التعليم مجاني وذو تكاليف متزايدة على المستهلك.

3. خلق الاتصال الفعال على المستويين الأفقي والعمودي.
4. تغيير النمط الإداري إلى الإدارة التشاركية.

ويحدد **(طعيمه وآخرون،2006،32)** و**(سلامة، 2006 :19)** أهم المبررات لتطبيق الجودة في التعليم فيما يلي:

1. العجز التعليمي وهو استثمار التعليم دون عائد وحاجة أولياء الامور الذين يعانون من المصروفات الدراسية لأبنائهم على التعليم في معرفة العائد من هذا وخاصة من انتشار بعض المشكلات المرتبطة بالخريجين من بطالة ومشكلات نفسيه واجتماعية.
2. تطور النظم الاقتصادية وزيادة التسابق الاقتصادي أوجه الحاجة إلى نوع جديد من العمالة قادرة على استخدام التكنولوجية الحديثة لتلبية متطلبات سوق العمل والمجتمع ويحقق ذلك فقط عن طريق التعليم الجيد.
3. طريقة لنقل السلطة إلى العاملين بالمؤسسة مع الاحتفاظ في الوقت نفسه بالإدارة المركزية.
4. نشر التكنولوجيا في المدارس التي تقوم على تدفق علمي ومعرفي لم يسبق له مثيل فيمثل هذا تحديًا للعقل البشرى حيث يمكن توليد المعلومات وتنظيمها واختزالها واسترجاع هذه المعلومات واستخدامها في الوقت المناسب وبسرعة متناهية وهو ما يجعل المجتمعات تتنافس في تجويد نظامها التعليمية.

ويذكر رجب (2007: 105:106) أهم مبررات تطبيق إدارة الجودة في التعليم فيما يلي:

1. تعد الجودة مطلبًا ملحًا للتمكن من التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات عصر التوسع التعليمي وثورة المعلومات ومصاحبته من تطور معرفي وتكنولوجي هائل غير من أساليب الحياة.
2. الحاجة إلى إيجاد إلية جديدة لتطوير إدارة المؤسسات التعليمية بحيث تصبح نموذجًا لسائر المنظمات في الإدارة.
3. ضعف جدوى إصلاح هياكل النظم التعليمية دون إصلاح العملية التعليمية ذاتها والتغيرات الاجتماعية المصاحبة للانفجار المعرفي والتكنولوجي.
4. للجودة ثقافة إدارية خاصة وهذا يقتضي تغير نمط الثقافة التنظيمية الإدارية في المؤسسة التعليمية إلى تغيير القيم والسلوك السائدين بما يساعد على تحقيق الجودة.

وقد أورد (البنا ،2007 ،13) أهم الاسباب التي دعت إلى تطبيق إدارة الجودة في التعليم على النحو التالي:

1- إن غالبية الدول النامية أخذت باستراتيجية الكم لاستيعاب تدفق الاطفال من السكان إلى

الجهاز التعليمي، إن هذه الاستراتيجية كانت على حساب نوعية العملية التربوية.

2- إن الثورة التكنولوجية الشاملة والقائمة على التدفق العلمي والمعرفي يمثل تحديًا للعقل البشرى مما جعل المجتمعات متنافسة في الارتقاء بالمستوي النوعي لنظمها التربوية.

3- تحسين مفردات العملية التربوية.

4- بما أن الطالب هدف ومحور العملية فيجب إرضائه كزبون أساسي في العملية التربوية.

5- ضرورة إجراء التحسينات في العملية التربوية بطريقة منظمة من خلال تحليل البيانات باستمرار

6- استثمار إمكانيات وطاقات جميع الأفراد العاملين في العملية التربوية.

إضافة لكل هذا يرى **(خضير،2007 :37) بأن** هناك مبررات أخرى لتطبيق إدارة الجودة في التعليم وهي على النحو التالي:

1- ارتباط الجودة بالإنتاجية.

2- إتصاف نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات.

3- عالمية نظام الجودة وسمة من سمات العصر الحديث.

4- نجاح تطبيق نظام الجودة في العديد من المؤسسات التعليمية في معظم دول العالم.

5- ارتباط نظام الجودة مع التقويم الشامل للتعليم في المؤسسات التعليمية.

ونظرًا لأهمية الجودة في أي مؤسسة بحيث تعد أساسًا لأي عمل متقن وخاصة في مجال التعليم رأى كثير من الباحثين في الدول المتقدمة أن تطبيق إدارة الجودة في التعليم يضمن خدمة تعليمية غير متذبذبة وانضباطا إداريًا يوفر مناخًا للتوسع والتميز من خلال

أ. ضبط وتطوير النظام الإداري في المدرسة نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسئوليات.

ب. الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية.

ج. ضبط شكاوى ومشكلات الطلاب وأولياء الأمور ووضع الحلول المناسبة لها.

د. زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين والمعلمين في المدرسة.

هـ. تلبية احتياجات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع. **(المنذري، 2009: 74)**

و. توفير جو من التعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المؤسسة التعليمية.

ز. تمكين إدارة المدرسة من تحليل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة والتعامل معها من خلال الإجراءات الصحيحة، والوقائية لمنع حدوثها مستقبلًا.

ح. التعاون والتكامل بين جميع الإداريين والمعلمين بالمؤسسة التعليمية والعمل بروح الفريق الواحد.

ط. تطبيق نظام الجودة يمنح المؤسسة التعليمية الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف الدولي. **(حسين، 2006: 252: 253)**

بالإضافة إلى التأكيد على أنه من أهم الأفكار والمبادئ الأساسية لإدارة الجودة هو التحسين والتطوير المستمر فالجودة ليست برنامجًا مؤقتًا محدد البداية والنهاية بل هي جهود مستمرة مادامت الحاجات والرغبات تتغير وتتجدد.

واستنادًا إلى ما سبق فإن التعليم في حاجة إلى تطبيق وتفعيل واستمرار نظام الجودة وذلك لتدني مستوى الأداء بداخلة لعدم قدرته على توفير المخرج الكيفي الجديد الذي يتطلبه سوق العمل مما يؤدى إلى عدم تلبية احتياجات المجتمع فيؤثر على النظام بأكمله، وذلك من النواحي التربوية والاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية. فإن تحقيق الجودة يؤكد على ضرورة تطبيق مبدأ المحاسبة العامة بهدف ضمان جودة تمثيل التعليم، والحصول على المتطلبات التعليمية المتوافقة وضمان جودة البرامج التي يقدمها التعليم بمؤسساته المختلفة.

3-متطلبات نجاح تطبيق إدارة الجودة في التعليم: بما أن أسلوب الجودة يهدف إلى التحسين والتطوير بصفة مستمرة، ويعمل على تحقيق أفضل النتائج المُرضية من خلال الإنتاج المقدم وبواسطة الأداء الجيد، فإن ذلك هو ما تفتقر إليه المؤسسة التعليمية لدينا، إذ إن النظام التعليمي يحتاج إلى مثل ذلك خاصة في زمن الانفجار المعرفي والتقني الذي يشهده عالم اليوم، بهدف إعداد التلاميذ ليعيشوا بالشكل الصحيح في المجتمع العالمي بما يناسب ثقافتهم وبيئتهم، ويحقق طموحاتهم ورغباتهم، وهذا يؤكد ضرورة وجود التعاون بين مؤسسات الدولة والمجتمع، لتعمل سويا على تحقيق الإصلاح المنشود ولصالح عملية التعليم (الهلالي: 2008: 34).

ولنجاح تطبيق إدارة الجودة في الميدان التربوي ينبغي العمل بما يلي:

1. تأسيس نظم معلوماتية توظف التقنيات الحديثة ووسائط الاتصالات المتطورة التي تتيح لصانعي القرار والعاملين في المؤسسات التربوية إمكانية الحصول بسرعة ودقة على البيانات الضرورية لتطبيق هذا النموذج.
2. إعداد الكوادر التدريبية المؤهلة عن طريق عقد دورات مكثفة لتأهيل هذه الكوادر وتدريبها على تطبيقات نموذج إدارة الجودة حتى تقوم بتدريب العاملين في المؤسسات التعليمية المختلفة.
3. التوسع في تفويض الصلاحيات والمسؤوليات في المؤسسات التعليمية.
4. تصميم برامج لإدارة الجودة تتوافق مع البيئة العربية من حيث: قيمها، معتقداتها، تقاليدها وعاداتها (مرسي:2001 :50).
5. إنشاء وحدات تعني بأمور الجودة وإلحاقها بإدارات التعليم في الميدان.
6. إعادة النظر في أساليب التقويم التربوي ووسائله.

7. ضرورة التعرف على حاجات ورغبات المستفيدين من خدمات القطاع التربوي والعمل على تلبيتها.
8. إعادة صياغة الإطار الفكري للعمل التربوي لتغدوا المدارس مؤسسات تربوية لا تعتمد على ضخ المعارف وحشوها في أذهان الطلبة فقط بل تتعدى ذلك إلي شحذ الطاقات الفكرية والقدرات الإبداعية لديهم وتنميتها. **(الترتوري ، وجويحات ، 2009 : 68)**

إضافةً لكل هذا ومن أجل تحقيق نجاح إدارة الجودة عند تطبيقها ينبغي مراعاة ما يلي:

1. ارتباط تحقيق الجودة التربوية الحقيقية بدرجة كبيرة بالإصلاحات الخاصة بالتوجهات الجديدة في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية فجودة النظام التعليمي تمثل جزءًا مهمًا من حجم النشاط الاقتصادي.
2. سرعة التغيير في النظم التعليمية ومرونتها وتجديد الأجهزة والمعدات.
3. استقلالية المدارس في توظيف المدخلات التعليمية وتهيئة البيئة التعليمية بما يتفق مع الظروف المحلية (عبد الفتاح : 2002 :19).
4. الوعي بمفهوم الجودة في النظام التعليمي حتى يعمل الجميع باقتناع في نجاح تنفيذها.
5. جودة النظام التعليمي تعتمد اعتمادًا أساسيًا على جودة المعلم الذي يقوم بتنفيذ الخطط التربوية حيث إن اكتساب المتعلمين أفضل تربية مرتبط بمن يقوم بتعليمهم بأفضل إعداد وتدريب.
6. التزام جميع القائمين على إدارة المؤسسات التعليمية والمعلمين والعاملين بمجال التربية وتأسيس الثقة بينهم. **(عزب، 2008: 182: 186)**
7. تلبية احتياجات المجتمع عن طريق تحقيق أقصى إمكانات أبنائه في التعليم والتحصيل.
8. الحرص والمحافظة على استمرار التحسين والتطوير في الخدمة التعليمية.
9. تنمية طرق التعليم الإيجابي والاهتمام بمسؤولية الفرد في التعليم وممارسة التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
10. مراعاة المناهج الدراسية لعملية الانفتاح الحضاري حتى نستطيع مجابهة التحديات المختلفة.
11. الإلمام بأعمال الأخرين حتى تحقق الاتصال الجيد والتفاعل المشترك، فالجودة لا تعترف بالانفصال بين الأقسام والأنظمة داخل المؤسسة التعليمية بل تؤكد على التفاعل القوي وتبادل المعلومات والتقويم المستمر للجهود المبذولة. **(عطية، 2009: 1130)**

4-مميزات تطبيق الجودة في التعليم: تعددت المزايا التي حققتها المؤسسات والمنظمات المطبقة لنظام الجودة ولعل التعليم أحد هذه المؤسسات في العالم التي خاضت تطبيق تجربة الجودة في المدارس والإدارات التابعة لها، ولذا فإن الميزات التي يمكن تحقيقها من تطبيق الجودة الشامل في التعليم

هي:

1- رفع مستوى أداء العاملين في المؤسسة.
2- العمل على تحسين وتطوير طرق وأساليب العمل.
3- زيادة الولاء والانتماء عند العاملين للمؤسسة. **(عليمات، 2004 :32)**
4- المحافظة على الجودة من خلال: التجديد، والتحسين، والتعليم، والتدريب، والتكيف مع المتغيرات البيئية.
5- كسب رضا المجتمع من خلال: إرضاء وإشباع حاجات ورغبات العملاء الذين هم جزء من المجتمع بأعلى جودة وأقل تكلفة، والمحافظة على البيئة والصحة العامة.
6- تحسين الأداء والانتاجية من خلال: تبنى أسلوب فريق العمل، وتبنى المشاركة الجماعية في حل مشكلات العمل، وتحسين الجودة، والتعليم والتدريب المستمرين.
7- توسيع أفق القيادة الادارية العليا. **(عقيلي، 2001: 60-61)**
8- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية مهما كان حجمها ونوعها.
9- الترابط والتكامل بين جميع الإداريين بالمؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق.
10- يمنح تطبيق نظام الجودة المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير المحلى والاعتراف العالمي.
11- تحديد مجالات التنمية المجتمعية بشكل عملي تطبيقي بعيدًا عن الكلام النظري حتى تستطيع تقبل هذه المفاهيم بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي بعيدًا عن الجانب النظري. **(مصطفي، 2002: 50-52)**

كما ذكر **(البادي: 2009: 110)** و**(الزواوي،2003: 34)**، **(حجي، 2005: 453)** العديد من الفوائد والمميزات التي يمكن أن تتحقق في حالة تطبيق الجودة في التعليم، وتشمل في الاتي:

1. ضبط وتطوير النظام الإداري في المؤسسة التعليمية.
2. الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع المجالات.
3. زيادة الكفاءة التعليمية، ورفع مستوى الأداء للعاملين بالمؤسسة التعليمية.
4. الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع والوصول إلى رضاهم وفق النظام العام للمؤسسة التعليمية.
5. رفع مستوى الطلاب، وتنمية اتجاهات أولياء الأمور الإيجابية نحو المؤسسة التعليمية من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة.
6. الترابط والتكامل بي جميع القائمين بالتدريس والاداريين في المؤسسة، والعمل عن طريق الفريق وبروح الفريق.

7. تطبيق نظام الجودة يمنح المؤسسة التعليمية التقدير والاعتراف المحلي.
8. تطوير التعليم من خلال تقويم النظام التعليمي، وتشخيص القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات، حتى يتحول التقويم إلى تطوير حقيقي وضبط فعلي لجودة الخدمة التعليمية.

ويمكن القول أن هذه المميزات يمكن تصنيفها من وجهه نظر الباحثة إلى ما يلي:

1. مميزات جودة التصميم.

أ. العمل على التخطيط الجيد لأهداف المؤسسة التعليمية بما يناسب قدراتها ومكانتها، وبما يحقق إمكانية تطبيقها وإنجازها.

ب. المشاركة الفاعلة في عملية التصميم من المنتمين للمؤسسة التعليمية، وإشعارهم بأهميتهم في عملية التخطيط والتصميم.

ج. ضبط وتطوير النظام الإداري في المؤسسة التعليمية بوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة. **(الدبي، 1428: 892)**

د. التركيز على تخطيط العمليات وتصميمها، مثل ما يتم التركيز على النتائج.

هـ. التعرف على الأخطاء المحتملة أو المتوقع حدوثها، والعمل على الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها، وهذا من أهم مميزات جودة التصميم. **(معتق، 1428هـ: 646)**

2. مميزات جودة الانتاج:

أ. تحسين نوعية الخدمات المقدمة والمنتجة من قبل المؤسسات التعليمية، مع التركيز على المخرجات والنتائج.

ب. التركيز على تقديم الخدمة ذات الجودة العالية للمستفيد. **(العزاوي، 2005م: 68)**

ج. تخفيض تكاليف الخدمات والتشغيل. مع استمرار وزيادة قدرة المؤسسة على البقاء والمنافسة. **(الترتوري وجويحان، 1426هـ:38)**

د. جودة الإنتاج تحقق رضا المستفيدين، وتدفعهم للاستفادة من المنتج، وهذا بدوره يزيد من ثقة المؤسسة وجودتها.

هـ. زيادة الإنتاج والعمل على استمرارية جودته بشكل كبير. **(حسين: 2004: 70)**

3. مميزات جودة الاداء: ذكرت منها **(الدبي، 1428: 892)** ما يلي:

أ. الارتقاء بمستوى التلاميذ في جميع الجوانب الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، النفسية، الروحية.

ب. زيادة كفايات الإداريين والمعلمين والعاملين والمؤسسات التعليمية، ورفع مستوى أدائهم.

ج. تقليل الأخطاء من منطلق أداء العمل الصحيح المتقن وبالتالي تقليل التكلفة، مع رضا من

هم داخل العملية التعليمية ومستفيديها.

د. زيادة الوعي والانتماء نحو المؤسسة من قبل التلاميذ والمجتمع المحلى.

هـ. تنمية مهارات الإبداع والابتكار، والتأكيد على استمرارية التطوير في ثقافة المعلم والقائد.

و. زيادة الثقة والتعاون بين أفراد المؤسسة لتحقيق الاداء الجيد.

ومن العرض السابق يتضح أنه لم يشتمل على النقاط التالية

1- تقديم الحوافز التشجيعية للعاملين في المؤسسة التعليمية تقديرًا لجودة أدائهم وجهودهم في التحسين.

2- مساعدة العاملين في المؤسسة التعليمية على تمكينهم من الجودة في الأداء بتوفير وتسهيل التدريب المستمر اللازم لهم، والذي يضمن لهم استمرارية جودة الاداء.

3- رؤية ورسالة وأهداف عامة للمؤسسة التعليمية واضحة ومحدده.

4- خطة استراتيجية للمؤسسات التعليمية، وخطط سنوية للوحدات متوفرة ومبنية على أسس علمية.

5- هيكلية واضحة ومحددة وشاملة ومتكاملة وعلمية ومستقبلية للمؤسسة التعليمية.

6- إجراءات عملية واضحة ومحددة من أجل تحقيق معايير الجودة.

7- القدرة على إعداد التوازن بإجراء التصحيحات في حالة وجود انحرافات عن مستوى الجودة المطلوب.

8- البقاء في علم محتدم المنافسة.

9- تحسب ثقة التلاميذ وأولياء أمورهم، وتقديرهم لجهود العاملين وجودة أدائهم.

5. مجالات تطبيق الجودة في التعليم: من المُسَلَّم به أن كافة العوامل في العملية التعليمية سواء كانت بشرية، أو مادية، أو تنظيمية، لها الأمر الكبير على سير عملية التعليم، وتحقيق أهدافها وتطلعاتها، وللوصول لتعليم متميز لا بد من تحقيق الجودة في كافة المدخلات والعمليات والمخرجات المتعلقة بذلك وهذا يتطلب تعبئة الجهود والطاقات الممكنة التي تساعد على تحقيق جودة التعليم.

ولذا فإن أهم المجالات التي يمكن أن تطبق عليها الجودة في التعليم هي المجالات التي تمثل العملية التعليمية، وقد أشار إليها كلا من حسين (2004)، وبلجون (1428.) والغامدي (1428.) والدرادكة، شلبي (2002) وأبو الهيجاء(2014) والفتلاوي(2008) وعبد النبي (2001) ومحمود وآخرون (2011) وإبراهيم (2007) ويمكن حصرها كما يلي:

1. **المعلم:** ويعتبر هو الأساس في العملية التعليمية وأبرز عناصرها وتطبيق الجودة في حق المعلم تضمن له كافة حقوقه الوظيفية، وتعمل على تطوير وتحسين أدائه بشكل مستمر وفاعل، مع الاهتمام بتطوير قدراته في مختلف الجوانب، وتشجيعه على الاهتمام بالبحث العلمي الجاد، ومشاركته في خدمة المجتمع ومساهمته في حل المشكلات، وتوظيفه لمصادر التعلم من

وسائل وتقنية حديثة ،والحاقة بدورات تدريبية في طرق التدريس للاستفادة منها في مجال التدريس، مع حثه على مراعاته للأنظمة واللوائح التي تخص العملية التعليمية، ونحو ذلك من مجالات تطبيق الجودة المتعلقة بالمعلم.

2. **المتعلم:** أن تطبيق الجودة في التعليم بشكل عام يعتبر محفز كبير لمشاركة التلميذ، وتميزه في التعليم، وندفعه لتقديم المزيد من الإبداع والابتكار وتنمية المهارات والقدرات داخل المؤسسة التعليمية وخارجها ، وهنا يتأكد دور المدرسة بحيث يلزم أن تكون صديقة للتلاميذ، لا يقف دورها عند التعليم المنهجي فحسب، بل تتعدى هذا الدور إلى تعليم التلاميذ المهارات، وإكسابهم الاتجاهات الإيجابية المختلفة، وتكفل لهم التميز من خلال بيئة مدرسية آمنة وقيادة فاعلة، مع العناية بالخدمات الطلابية المختلفة وتقديم الأنشطة غير الصيفية التي تنمى مهاراتهم وإبداعهم والمتابعة المستمرة لنظام تقييم تحصيلهم الدراسي، وغير ذلك من التطبيقات التي تحفز التعلم، وتحقق أهدافه.
3. **الهيئة الإدارية:** وتشمل الإدارة التربوية، الإدارة المدرسية والقيادات التنفيذية، وهذه جميعًا تعد مدخلًا رئيسيًا تستند إليه حركة تطوير التعليم، وحتى تحقق الجودة تطبيقاتها لا بد من قناعة الإدارة بإحداث التغييرات اللازمة للتميز والإبداع، وأن تكون ذات رؤية استراتيجية تتناغم مع الرؤى المستقبلية للتعليم، وقادرة على تحقيق بيئة للتواصل الإنساني داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، مع القيام بالمهام والمسؤوليات المنوط بها، والعمل على المراجعة المستمرة لنظم وقواعد وأساليب العمل الداخلية في المدرسة بهدف تطويرها وتحسينها، ولتحقيق ذلك من قبل الهيئة الإدارية تقدم لهم الجودة دورات تأهيلية يكتسبون من خلالها مهارات تطبيق الجودة في العمل الإداري والمدرسي.
4. **المنهج المدرسي ونواتج التعلم:** ومن تطبيقات الجودة فيما يتعلق بالمنهج، الاهتمام بالمراجعة المستمرة لتطوير المنهج كل خمس سنوات، لمواكبة المتغيرات العالمية المتسارعة بما يتوافق مع طبيعة المجتمع وثقافته، مع الاهتمام بالمقررات التطبيقية وتغليب الجانب التطبيقي على الجانب النظري عند تدريس المقررات، والتركيز على النهج المدرسي الذي يراعي مختلف جوانب نمو التلاميذ، ويقدم لهم المعارف، ويكسبهم المهارات والاتجاهات والقيم المناسبة، بما يطور خبراتهم وينمى تفكيرهم الإبداعي، وهذا يدفعهم للإقبال على التعلم من دون إكراه.
5. **الخدمات المساندة:** وهذه من أهم المجالات التي من خلالها تحقق الجودة في التعليم تطبيقاتها بشكل إيجابي في المؤسسات التعليمية، وهذا المجال يتطلب توفير المباني المدرسية الملائمة لعملية التعليم، وتوفير الصفوف والمعامل والورش المناسبة لذلك، وتزويدها بأحدث الأجهزة والمعدات من وسائل التعليم والتقنيات التعليمية المختلفة والحديثة، والعناية بصيانتها بشكل مستمر، مع ضرورة توفير أجواء التدريس المناسبة وتوفير القوى البشرية المدربة للقيام بما

سبق من مهام، والعناية بتطويرها وتدريبها على أكمل وجه، لتحقيق التطوير والتحسين في عملية التعليم.

6. **التقويم:** بالنظر إلى أهمية التحسين المستمر في نظام إدارة الجودة وضرورة تحقيق مواصفات الجودة في عناصر العملية التعليمية فإنه ينبغي وضع معايير تكون واضحة ومحددة ويسهل استخدامها والقياس عليها إلى جانب الاستفادة من التغذية الراجعة التحسينية وتوظيفها نحو التحسن والتقدم في جميع العناصر التعليمية.
7. **الانفاق التعليمي:** يمثل تمويل التعليم مدخلًا بالغ الأهمية من مدخلات أي نظام تعليمي وبدون التمويل اللازم يقف نظام التعليم عاجزًا عن أداء مهامه الأساسية، ولا شك أن جودة التعليم على وجه العموم تمثل متغيرًا تابعًا لقدر التمويل التعليمي في كل مجال من مجالات النشاط ويعد تدبير الأموال اللازمة للوفاء بتمويل التعليم أمرًا له أثرٌ كبير في تنفيذ البرامج المخطط لها.

ومن خلال ما سبق يتبين أن مجالات تطبيق الجودة في التعليم باختصار، تشمل جودة مدخلات الموقف التعليمي، عمليات الموقف التعليمي، مخرجات الموقف التعليمي وعند القيام بكافة المتطلبات في كل مجال من هذه المجالات، حسب الأهداف المحددة وبجودة أداء فاعلة، فإن الناتج من ذلك هو الحصول على تعليم متميز يحقق الجودة ويلبي متطلبات المستفيدين، وبالتالي يحقق أهداف وسياسة التعليم المقررة بكل جودة وإتقان.

6-مراحل وخطوات تطبيق إدارة الجودة في التعليم: تعتبر عملية تطبيق إدارة الجودة من أكثر وأدق المراحل التنظيمية والإدارية التي ينبغي على أي مؤسسة دراستها باهتمام بالغ وتحليل متطلبات تطبيقها بالشكل الذي يحقق إمكانية النجاح عند الشروع باعتماد نظام إدارة الجودة وليس هناك أسلوب واحد لتطبيق برنامج إدارة الجودة متفق علية بين جميع الباحثين المهتمين بهذا الموضوع. بالإضافة إلى أن خطوات تطبيق إدارة الجودة في التعليم لا تختلف كثيرًا عن خطوات تطبيقها في المصانع والمؤسسات الإنتاجية، وأن المؤسسة التعليمية أيًا كان مستواها عندما تعتزم الالتزام بتطبيق معايير إدارة الجودة في عملها لابد لها من القيام بالخطوات التالية:

1. **مرحلة إقناع وتبنى الإدارة لفلسفة إدارة الجودة:** وفى هذه المرحلة تقرر إدارة المؤسسة التعليمية رغبتها في تطبيق نظام الجودة، وبذلك يبدأ المديرون بالمؤسسات التعليمية بتلقي برامج تدريبية متخصصة عن مفهوم النظام وأهميته ومتطلباته والمبادئ التي تستند عليها. **(أحمد، 2003 :285: 286)**
2. **المرحلة الصفرية (مرحلة الإعداد والتهيئة):** تعد مرحلة الإعداد والتهيئة من أكثر المراحل دقة وأهمية حيث تبرز خلالها العديد من المشاكل والتي ينبغي أن يُصار إلى دراستها

وتحليلها واتخاذ القرارات السديدة بشأن معالجتها لذلك، ينبغي في هذه المرحلة القيام بالأنشطة التالية:

أ- دراسة مدى الحاجة إلى مفهوم الجودة.

ب-تدريب كبار المديرين وذلك لتوحيد الفكر مع فلسفة الجودة، والتغلب على الخوف من التغيير ومواجهة المقاومة وتحديد المصطلحات التي سوف تستخدمها المؤسسة.

ج- التخطيط الاستراتيجي الشامل للمؤسسة بحيث يشمل الرؤية والرسالة، وتطوير الاستراتيجيات والعمليات اللازمة لتحقيق الرؤية ووضع الأهداف العريضة. **(الخطيب، 2006 :288)**

د- تحديد الأهداف العامة للمؤسسة بحيث تكون قابلة للقياس الكمي وتحدد وفقًا للغرض والموارد.

هـ-تحديد سياسة المؤسسة وذلك فيما يخص الأمن الوظيفي "لمن يفقدون أعمالهم"، والدعم الإداري "إتاحة الفرصة لتقديم الاقتراحات".

و- تخصيص الموارد اللازمة لتخطيط تطبيق الجودة.

ز- نقل رؤية المؤسسة ورسالتها إلى كافة العاملين.

وهذه المرحلة تتطلب التزام الإدارة العليا واتخاذها للقرارات بطريقة حاسمة لا تقبل التردد، وإقناع الجميع بالحاجة إلى إدارة الجودة. **(توفيق: 2004: 26:27)**

3. **مرحلة التخطيط لتطبيق نظام الجودة:** إن هذه الخطوة تتطلب دراية تامة بمدخلات نظام الجودة وعملياته ومواصفاته مخرجاته، بمعنى أن المخططين يجب أن يمتلكوا رؤية واضحة عن جميع مدخلات البرنامج وعملياته وعليهم.

أ- تحديد أهداف المؤسسة التعليمية، بما أن درجة جودة الأهداف تحكمها درجة صلتها باحتياجات الطلبة والمجتمع وسوق العمل فإن ذلك يقتضي إيجاد مخرج تعليمي يلبى رغبات واحتياجات كل عملاء المؤسسة التعليمية.

ب- تحديد رسالة المؤسسة التعليمية في ضوء أهدافها.

ج- تحديد العملاء أو المستفيدين من الخدمة التعليمية.

د- تحديد متطلبات العملاء والمواصفات التي يتوقعونها في المنتج (الخريج) أو الخدمة التعليمية من خلال:

- الزيارات الميدانية للمؤسسات التي يمكن أن يلتحق بها المتخرجون.
- الاحتكاك والاتصال الشخصي والمقابلات الشخصية.
- تشكيل اللجان التي تتولى تقصى شكاوى الطلبة والمؤسسات وأولياء الأمور والمقترحات

اللازمة للتطوير.

- متابعة أداء الخرجين.
- ما توصلت إلية الدراسات والبحوث في مجال تطبيق نظام إدارة الجودة.

ح- تحديد العوامل اللازمة للانتقال إلى نظام الجودة. **(حموده،2008 :66 :67)**

4. مرحلة التنظيم لتطبيق نظام الجودة: إن تبني نظام تطبيق إدارة الجودة في التعليم يقتضي إعادة تنظيم العملية التعليمية لتستجيب إلى معايير نظام الجودة وعلى هذا الأساس فإن تنظيم الجودة يجب أن يتسم بما يلي:

أ- وحدة الفعالية بين أقسام المؤسسة التعليمية والعاملين فيها.

ب-أن كل عامل في المؤسسة يجب أن يكون على بينة من رسالة المؤسسة وأهدافها.

ج- تقليل المنافسة بين أقسام المؤسسة والعاملين فيها وتنمية روح الفريق في العمل.

ولغرض القيام بهذه الخطوة تشكل المؤسسة التعليمية مجلس للجودة برئاسة مدير المؤسسة ويحدد منسقًا للجودة كما يشدد تنظيم الجودة على الاهتمام بمشاركة الجميع في تحمل المسئولية والابتكار والتجديد. **(عطية، 2008 :143)**

5- مرحلة تنفيذ (التطبيق) نظام الجودة : إن تنفيذ خطة نظام الجودة يقع على فرق العمل داخل المؤسسة التعليمية إذ تُحَدَدَ مجموعات صغيرة يطلق عليها دوائر الجودة تتولى كل مجموعة مهمات تطبيق نظام الجودة وتحدد كل مجموعة الأنشطة المطلوب تنفيذها والوقت اللازم للتنفيذ والكلفة التقديرية ووضع سبل التغلب على المعوقات المحتملة ومتابعة الجودة في المجال أو القسم الذي تتابعه كل مجموعة، وتعرف العناصر التي تحتاج إلى تحسين مع مراعاة أن ما يتبع من عمليات وإجراءات يؤدى إلى تحقيق جودة العملية التعليمية وزيادة جودة الأداء وتقليل نسبة الفقد في الإنتاج واشتراك جميع العاملين في المؤسسة التعليمية في تحمل المسؤولية لتحسين وضع القرار ونشر ثقافة الجودة. **(الصالحي، 2003 :83)**

6- مرحلة التقويم: إن التقويم في إدارة الجودة يتسم بالشمول والاستمرارية ويهدف إلى التأكد من أن جميع الأعمال التعليمية والإدارية المؤثرة في الجودة تتم تأديتها بالكفاءة المطلوبة باستخدام تقنيات الجودة كما يؤدي إلى تطوير وتحسين مستمر في الأداء المعرفي والإداري. وتتضمن هذه المرحلة توفير المعلومات الضرورية لدعم المراحل الأخرى وتعتمد في ذلك على التقويم وقوائم الاستقصاء والمقابلات في كل المستويات التنظيمية، وتقويم تقدير إدراكات الأفراد والجماعات، ونواحي القوة والضعف، ويتم التقويم باتباع الآتي:

أ. **التقويم الذاتي:** وذلك بتشكيل فريق تقويم يستفيد من تقارير دوائر الجودة ومجلس الجودة

لمقارنة النتائج المحققة بالحالة التي كانت عليها المؤسسة ونشر الحقائق وعرضها في تقرير يسمى تقرير المراجعة الداخلية

ب. **التقويم الخارجي:** تشكل المؤسسة التعليمية لجانًا أو فرقًا من المدرسين والخبراء تحت إشراف المجلس الأعلى للجودة مهمتها تقويم أداء المؤسسات التعليمية من جميع النواحي. (عباس، 2006: 130: 131)

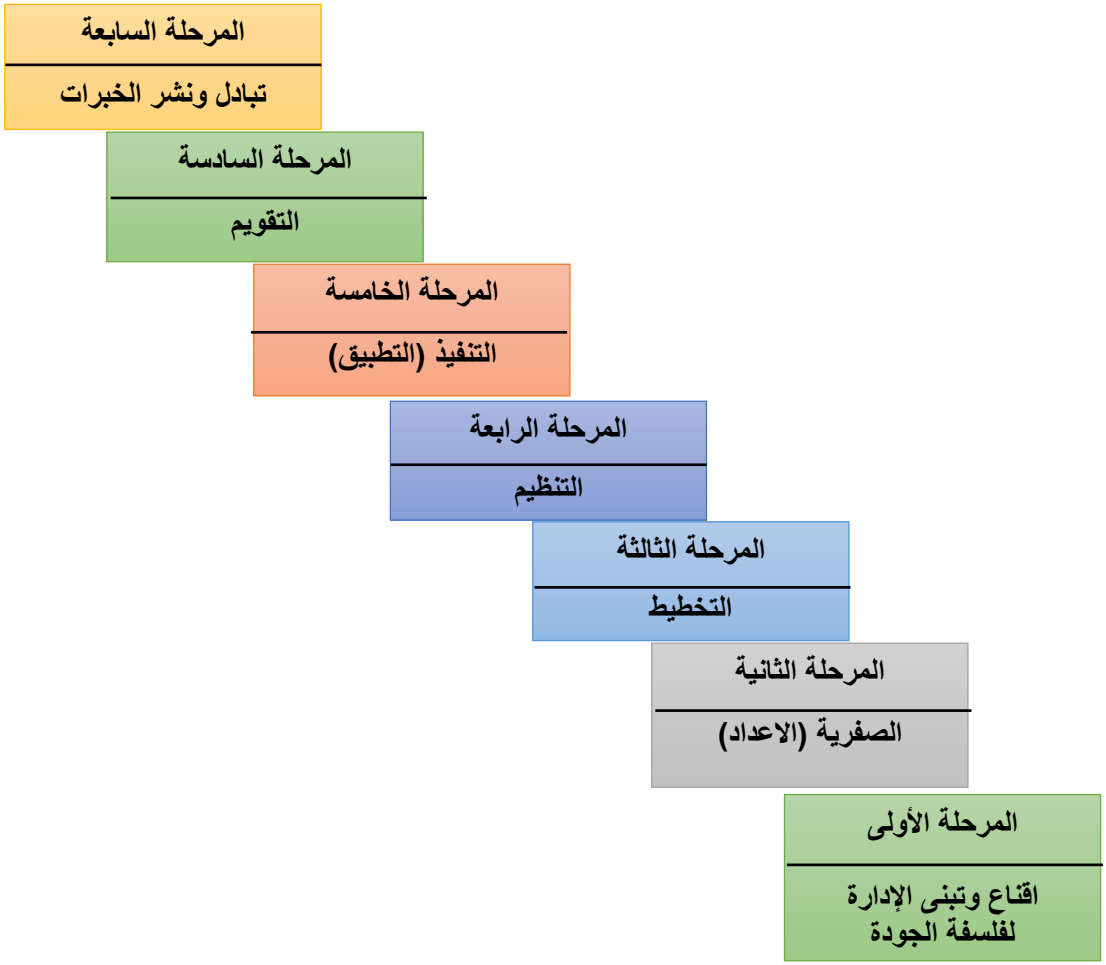
7- **مرحلة تبادل ونشر الخبرات:** وفي هذه المرحلة يتم استثمار الخبرات الناجمة التي تم تحقيقها من تطبيق النظام حيث تُدعي جمع الإدارات والأقسام المهتمة بالجودة لتبادل الخبرات والمشاركة في عملية التحسين، وتوضيح المزايا التي تعود عليهم جميعًا من عملية المشاركة، ويتم في هذه المرحلة ما يلي:

أ- دعوة جميع وحدات المنظمة وفروعها، وجميع المتعاملين معها من عملاء وموردين للمشاركة في عملية التحسين، واقتناعهم بالمزايا التي تعود عليهم من وراء هذه المشاركة.

ب-يتم فيها تعريف كل الوحدات بنتائج إدارة الجودة وعملية التحسين المستمر، حيث يقوم مجلس الإدارة بهذه الدعوة ويتولى الرؤساء شرح النتائج التي أمكن التوصل إليها.

ج- يتم توجيه الدعوة إلى الموردين لحضور جلسات مجلس الإدارة، للحصول على تأييدهم لما تم تنفيذه باعتبار أن نجاح الجودة لا يتحقق بدونهم (الزهيري، 2008: 76).

والشكل التالي يوضح تطبيق إدارة الجودة



شكل رقم (1) مراحل تطبيق إدارة الجودة

أما عليمات (2004 :102) فقد أشار إلى أن خطوات تطبيق إدارة الجودة في التعليم يمكن تحديدها على النحو التالي:

1- **التمهيد:** وهي مرحلة تهيئة العاملين بالمؤسسة التعليمية لتقبل مفهوم الجودة وتتضمن ما يلي:

- توضيح مفهوم الجودة لجميع العاملين.
- تحديد احتياجات العملاء الداخليين والخارجيين.
- تحديد معايير الجودة التي ينبغي الوصول إليها في كل نشاط أو مجال من مجالات التعلم بالمؤسسة التعليمية.
- تحديد المهام والمسؤوليات اللازمة لتنفيذ الأعمال المختلفة.
- توفير الموارد المالية والمعلومات اللازمة لبداية التنفيذ.

2-**التنفيذ:** ويتضمن الممارسات التالية:

- توزيع المهام والمسؤوليات على الأفراد بما يتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم.
- تحديد السلطات المناسبة لكل فرد بما يتفق مع مسؤولياته.
- زيادة القدرات والمهارات اللازمة للتنفيذ من خلال عمليات التدريب المستمر.

3-**التقويم:** من أبرز الممارسات التي تتضمنها عملية التقويم ما يلي:

- المراقبة المستمرة للأداء من مرحلة التمهيد حتى نهاية مرحلة التنفيذ.
- مقارنة الأداء بمعايير الجودة التي تم تحديدها في مرحلة التمهيد.
- تقييم أداء العاملين ووضع رتب لأدائهم.
- إعادة توجيه العمل نحو المتطلبات الجديدة للعميل وتحديد الأخطاء وتصحيحها.
- المراجعة المستمرة للجودة للتأكد من مدى فاعلية نظام إدارة الجودة.

ومن هنا يتضح أن تطبيق نظام الجودة يعتمد على العديد من الإجراءات والأنظمة التي تستخدم لتأكيد تحقيق هدف الجودة في المؤسسات التعليمية والإدارات التي تسعى إلى تطبيق إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية والإدارات التي تسعى إلى تطبيق إدارة الجودة لديها، حيث إن عملية تطبيق نظام الجودة لا تقتصر على المراحل الأولية من نظام التطبيق والتصحيح، فإن الأمر يتطلب مراجعةً وتدقيقًا مستمرًا لجميع العناصر في المؤسسة، وذلك للتأكد من استمرارية أداء جميع وحداتها حسب المواصفات والمعايير التي حددها نظام الجودة.

سابعًا: أدوات وأساليب تطبيق الجودة في التعليم:

تتمثل أدوات إدارة الجودة في الوسائل التي تحدد وتحسن الجودة ولتأييد فلسفة إدارة الجودة لابد من توافر مجموعة من الأدوات الكمية والوصفية التي تتيح الفهم الجيد لطريقة أداء العمل، حيث تسمح بقياس الجودة المحسنة باستمرار والاعتراف بالإنجاز عندما يتحقق الهدف الخاص بتحسين الإنتاجية والكفاءة في الأداء وتحسين ظروف العمل.

وأدوات إدارة الجودة هي طرق جمع وعرض البيانات وغالبًا ما تكون أعمدة للبيانات التي قد تبدو بلا معنى للشخص العادي ولكن بالنسبة للأشخاص المدربين فإن قراءة الرسم البياني أفضل كثيرًا من أي تقارير تقليدية، وتبنى أدوات إدارة الجودة على أساس الرقابة الإحصائية.

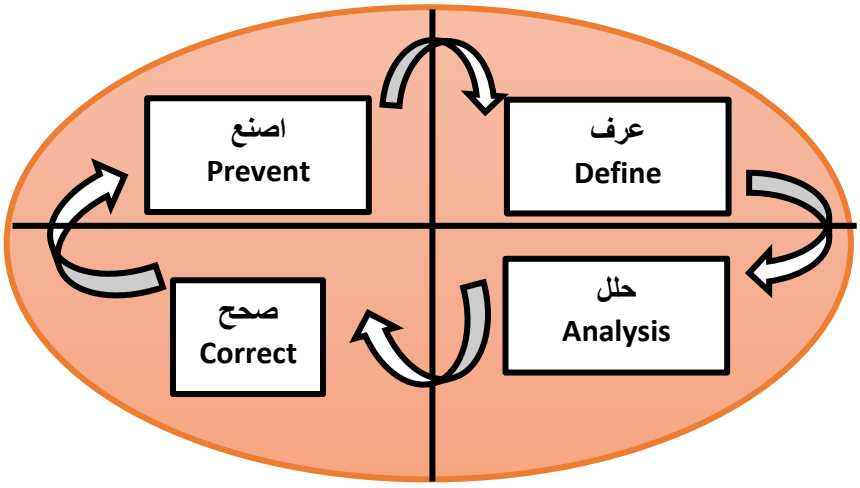
(العدوي، 2005: 681)

وتقدم أدوات إدارة الجودة أساليبًا محددةً تسهم في ترجمة وتحويل المبدأ إلى ممارسة، والمجرد إلى خبرة عملية، ومعنى هذا أن فلسفة إدارة الجودة تتوقف على الوسيلة المستخدمة في تطبيقها.

وتوجد مجموعة من الأدوات والوسائل التي تستخدم في إدارة الجودة، وهي بمثابة طرق لتحديد المشكلات وحلها بشكل ابتكاري، ويجب تدريب العاملين بالمؤسسات التعليمية على استخدامها بشكل جيد لكي تصبح جزءًا من ثقافة صنع القرار على مستوى المؤسسة التعليمية التي تستخدم أسلوب إدارة الجودة. **(خليل، 2011: 156)**

تستخدم تلك الأساليب والأدوات في تحديد المشكلات وتحديد الحلول وتنفيذها عن طريق جمع وعرض البيانات ومعالجتها إحصائيًا، وتجدر الإشارة إلى أن أساليب تطبيق الجودة يجب أن تُعدل وتشجع من جانب المسئولين عن تطبيقها. فالسبب الرئيسي لفشل تطبيق فلسفة الجودة يرجع غالبًا على عدم التزام الإدارة، فالغالبية تريد الجودة، ولكن لا أحد يعترف بعدم الالتزام. وفيما يلي عرض لبعض تلك الأساليب والأدوات:

1-**دورة تحسين الجودة:** ترتبط جميع أدوات إدارة الجودة بدورة التحسين التي تتم بمرحلة دائرية، واقترح عبد الرحمن توفيق (2003: 328: 329) استخدام مجموعة أدوات تدور كلها حول دورة التحسين التي تتكون من أربع خطوات هي: (حدد – حلل – صحح – أمنع) وهي دورة تلبي معياري البساطة والدقة ويمكن تمثيلها بيانياً على النمو التالي:



شكل رقم (2) يوضح خطوات دورة التحسين

وتحتوي كل خطوة من الخطوات على عدد من الخطوات الفرعية وفيما يلي توضيح كل خطوة من الخطوات الأربع لدورة التحسين:

أولًا: عرف Define: وتتطلب إجراء خطوات فرعية أهمها:

أ. **حدد الأهداف:** وذلك لتمكين الفريق من تحديد النتائج المرغوبة لعملهم وكيفية قياس النجاح الذي حققوه فبدون أهداف واضحة ودقيقة سيصبح فريق العمل بدون موجه.

ب. **حدد العملية:** يؤكد جوزيف جوران **J. Juran** أن أكثر من 80% من المشاكل تنشأ من عمليات الإدارة وليس من الأفراد. ولهذا السبب لا يستطيع المرء أن يلوم الأفراد ولكنه بدلًا من ذلك يتحرى عن العملية المطلوب تحسينها ولا يسمح لأي عضو بالتقدم إلا بعد أن يحدد ويفهم جميع أعضاء الفريق العمليات المطلوبة بدقة.

ج. **حدد الموارد المطلوبة:** بمجرد الانتهاء من تحديد العملية فإنه يمكن تحديد جميع الأفراد المشاركين والمسئولين مسئولية تشاركية عن نجاح عملية التحسين (فريق العمل لتحسين العملية **"PAT" Process Action Team**)، ومن ثم يمكن تحديد الأدوار والمسئوليات والخطة الزمنية للتنفيذ قبل البدء في أي نشاط. **(زغلول، 2002: 9: 10)**

ثانيًا: حلل Analysis: وتعنى استخدام مقاييس كمية لمعرفة الأسباب الرئيسية لحدوث المشكلات، وتتكون خطوة التحليل من عدة الخطوات فرعية وهي:

أ. **القياس الكمي:** وتتضمن هذه الخطوة استخدام مقاييس رقمية لمراقبة المشاكل الحالية الخطيرة بالنسبة للعملية المراد تحسينها.

ب. **وفي هذه الخطوة:** يكون من الضروري للفريق القيام بتحديد الأسباب الرئيسية للمشاكل وليس تحديد أعراضها، لأن علاج أو زوال الأعراض لا يعنى اختفاء المشاكل، فالمشاكل لا تختفي إلا بعلاج أسبابها الحقيقية.

ج. **التحقق من الأسباب الحقيقية:** من الضروري في هذه الخطوة الفرعية أن نتحقق –عن طريق الاختبار والقياس– من أن الأسباب الرئيسية الحقيقية للمشاكل قد تم تحديدها بشكل صحيح في الخطوة السابقة. **(الرويني، 2005: 70: 71)**

ثالثًا: تصحيح Correct: وتعنى اختيار البدائل من كل أعضاء الفريق واختيار بديل يحسن الجودة ثم التخطيط لهذا البديل وتطبيقه وتقويمه، وتتكون خطوة التصحيح من عدة خطوات فرعية وهي:

أ. **اقتراح الخطوات التصحيحية الممكنة:** يحتاج الفريق إلى اقتراح أقصى ما يستطيع من الخيارات، وفي هذه الخطوة الفرعية يجب تشجيع الابتكار والإبداع، وقد تكون المقارنات مع المؤسسات الأخرى مفيدة. كما أن الاعتماد على تجارب أعضاء الفريق يعتبر أمرًا ضروريًا.

ب. **اختر التصحيح:** في هذه الخطوة الفرعية يتم تحليل كل اقتراح من الاقتراحات في ضوء معايير محددة وإذا كانت قائمة الاقتراحات طويلة فيمكن إعداد قائمة قصيرة للوصول إلى

اتفاق حول اختيار اقتراح محدد. وهذا الاختيار غالبًا ما يكون مزيجًا من الأفكار والمقترحات الأخرى.

ج. **خطط التصحيح:** يحتاج التخطيط إلى إعداد جيد خاصة فيما يتعلق بكيفية اختبار وتنفيذ التصحيح، كما يحتاج إلى تنفيذه بشكل منسجم مع الخطة (التطبيق).

د. **تحقيق من التصحيح:** لا شك أن البرهان على أن التصحيح قد عالج المشكلة وأنها لن تعود يعتبر أمرًا ضروريًا، فإذا تحققت من ذلك فإنه من الضروري أن تبلغ التصحيح للآخرين أي توصيله للآخرين تجنبًا للازدواجية ولتزيد الأخرين بأفكار جديدة.

(Mukhopadhyay; 2005; 27: 29)

رابعًا: إمنع Prevent: وهي تفادي تكرار معالجة الأمور بالأفكار القديمة واقتراح خطوات وقائية واختيار أفضل وقاية، وتكاد تتطابق الخطوات الفرعية كوقاية مع مثيلاتها في خطوة التصحيح إلا أن التركيز الآن ينصب على تفادي التكرار بإعادة تصميم العملية. (اقتراح الخطوات الوقائية الممكنة – خطط للوقاية – تحقق من الوقاية). **(Owen Jane; 2003: 30)**

وبتطبيق دورة تحسين الجودة على التعليم بمؤسساته المختلفة يلاحظ أنها تسير كالتالي:

- تحديد المشكلات والصعوبات المرتبطة بالمؤسسات التعليمية.
- تحليل المشكلات بطريقة إحصائية.
- تصحيح المسار وعلاج المشكلات.
- منع حدوث المشكلات من خلال مجموعة من المعايير التي تمثل الوقاية من حدوث المشكلات.

(الزهراني، 2008 :23: 24)

2-حلقات الجودة Quality Circles: تعتبر حلقات الجودة أسلوبًا من أساليب الإدارة المشاركة، وقد ظهرت في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية، وقد عرفها (روبرت كول) بأنها: وحدات عمل ذاتية تتكون كل منها من مجموعة صغيرة من العاملين من 4 إلى 10 عمال، يديرها ويوجهها مشرف يقوم بتدريب أعضاء المجموعة على الطرق الأساسية لحل المشكلات، بما فيها الوسائل الإحصائية، وأسلوب العمل الجماعي كفريق. **(الطائي والعبادي، 2006: 1625)**

كما تعرف على أنها عبارة عن مجموعة من الأفراد الذين ينتمون في الغالب إلى مجموعات عمل عادية، ويتقابلون معًا على أساس اختياري، ويجتمعون مع المشرف لمناقشة "التحسينات" ويمكن لهؤلاء الأفراد مناقشة تحسين الإنتاجية أو اقتراح طرق جديدة وأفضل لإنجاز الأعمال.

وجماعات العمل اختيارية في طبيعتها، كما أنهم يستطيعون أن يتواجدوا في المجالات الإنتاجية والخدمية، أي أن أعضاء دوائر الجودة يتلقون تدريبًا في مجال حل المشكلات، ويعملون كفريق

ويقدمون للإدارة العليا مقترحاتهم بالتغيير. فحلقات الجودة تعد بمثابة استراتيجية للتغيير، بالإضافة إلى أن الالتزام يبدأ من الإدارة العليا والمديرين التنفيذين على جميع المستويات الإدارية مما يسهل التغيير. **(المليجي، 2011: 66)**

تأسيس برنامج حلقات الجودة: تتولى مجموعة العمل مسؤولية توجيه وتأسيس المسؤوليات لأفراد الفريق الذي يجب أن يكون مزودًا بالوعي والإدراك الكافي، والمعرفة بكل الأنشطة والعمليات، ويتم اختيار القائد لهذه المجموعة من المشرفين المتميزين ومتى تم تأسيس الحلقات فعليها أن تقوم بما يلي:

- تعيين الاحتياجات الخاصة بكل فريق، والمساعدات الخاصة بتطوير البرامج المشاركة في التدريب.
- تعريف المسؤوليات وخطوات الاتصال بين الأفراد والحلقات ومنها الإدارة العليا.
- الاتصال بكل العاملين وإبلاغهم بالمنافع التي ستعود عليهم من الاهتمام ببرامج حلقات الجودة". **(عمر، 2000: 91)**

حلقات الجودة وفرق الجودة: وفيها يقول (جوزيف كيلاوا): "يسود الآن عمل الفريق وهي جزء متكامل لبرامج دوائر الجودة الذي يظل ضروريًا لنجاح منهج الجودة.

إن فرق الجودة والتي تكون من فرق التحسين المستمر، وفرق إعادة الهندسة محل دوائر الجودة ليست إلا آلية تسمح للمنشأة بتنشيط عملية إدارة الجودة ورغم ذلك فهي أحد عناصر إدارة الجودة الهامة.

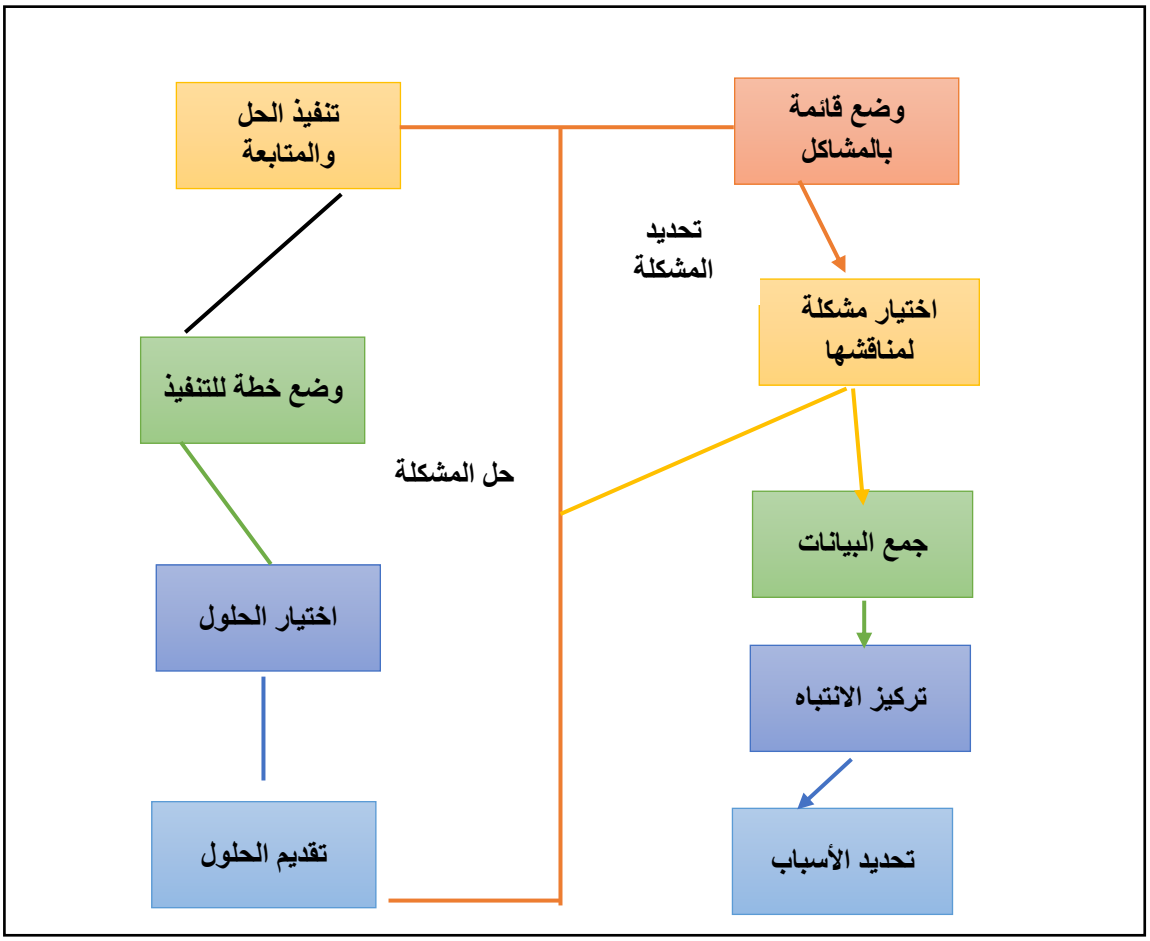
ويتكون فريق تحسين الجودة عادة من 3 – 12 عضوًا يجتمعون بصفة منتظمة مرة في الأسبوع لمدة ساعة تقريبًا، ويجب أن يكون اجتماعهم في مكان هادئ، كما يجب أن يوثق عملهم، ويتم اختيار أحد الأفراد لتسجيل أحداث كل اجتماع، ويمكن أن يؤدى الأعضاء كلٌ في دوره هذه المهمة، ويكون أعضاء الفريق أحرارًا في استدعاء أحد المتخصصين في الحالات التي يحتاجون فيها لعمق أكبر. **(كيلادا، 2004: 257)**

وهذا ما أشارت إليه (أبو سعدة، وعبد الغفار) عن حلقات الجودة في التعليم: أنه لابد من وجود أشخاص أو لجان، بجانب الأعضاء هي:

- **القائد:** وليكن رئيس القسم، ويقوم بتدريب أعضاء المجموعة على الأساليب الأساسية لحل المشكلات.
- **المستهل:** ويتم اختياره من خارج مجال عمل أعضاء الدائرة، ويتركز اهتمامه على خطوات سير اجتماع الدائرة، وتدريب القادة، كما أنه يمثل همزة الوصول بين الدائرة والإدارة.

- **لجنة التسيير**: وتكون بمثابة مجلس إدارة للبرنامج، وتعد مسؤولة عن وضع الإشارات التشغيلية لعمل حلقة الجودة.
- **المنسق**: وهو المسؤول عن تنفيذ هذه الإرشادات، والمحافظة على استمرارية البرنامج.
- **الأخصائيون**: حيث يظهر دور هؤلاء الأخصائيين في حالة إذا واجه أعضاء الدائرة مشكلة يحتاجون فيها إلى المهارة الفنية للتعامل معها، وهنا يقوم أحد الأخصائيين بحضور اجتماع الدائرة لتقديم العون في المساعدة على حل المشكلة، وكلما كانت مشاركة غير الأعضاء من العاملين في البرنامج تكون الإفادة أكثر، حتى تعم فكرة المشاركة أو نمط الإدارة بالمشاركة. **(أبو سعدة، وعبد الغفار، 2000: 204)**.

والشكل التالي يوضح الطريقة التي تعمل بها حلقات الجودة:



شكل رقم (3) الطريقة التي تعمل بها حلقات الجودة

نقلاً عن (الدرادكة ، 2006 : 168)

وترى الباحثة من خلال الشكل السابق بأن أسلوب حل المشكلات باستخدام مدخل إدارة الجودة يمكن تطبيقه على مستوى المؤسسات التعليمية المختلفة وخاصة الجامعة، وذلك من خلال توفير

فرص لأعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية في إيجاد حلول للمشكلات الحادثة، ومن ثم اتخاذ القرارات السديدة لتنفيذ الحل، وتكمن أهمية حلقات الجودة في كونها عبارة عن مجموعة صغيرة، كل مجموعة تناقش وتحلل وتقترح، ولعل من الأساليب المستخدمة داخل حلقات الجودة في حل المشاكل وإيجاد الحلول المناسبة لها ما يلي:

- **أسلوب العصف الذهني Brain Storming:** ويعرف بأنه: وسيلة للحصول أو توليد أكبر كم من الاقتراحات من جميع أعضاء الحلقة في فترة معينة حول المشكلات التي تعترض نجاح العمل ضمن مجال عملهم
- **أسلوب مخطط السبب والأثر Cause and Effect Diagram:** ويعرف بأنه عرض بياني لعلاقة الأسباب الكامنة وراء المشكلة والمصنفة في فئات معينة.

(الخطيب،2007: 11)

- **أساليب جمع البيانات:** تعتبر عملية تحليل المشكلات من أهم الوظائف الرئيسية لمجموعة تحسين الجودة كذلك يجب تدريب أعضاء الحلقات على كيفية جمع البيانات التي تمكنهم من تحليل المشكلة وحلها.
- **أسلوب الأولويات:** يركز هذا الأسلوب على إدراك أعضاء المجموعة لأسباب مشكلة الجودة ثم البدء بتحليل تلك الأسباب، ومحاولة علاجها.
- **أسلوب نقاط العلاقة السببية:** تقوم فكرة هذا الأسلوب على العلاقة السببية بين متغيرين أحدهما يكون مقياس الجودة أحد المنتجات، والآخر هو العنصر الذي يعتقد أنه هو المسبب لقيمة ذلك المقياس. **(الدرادكة، 2006: 169: 173)**

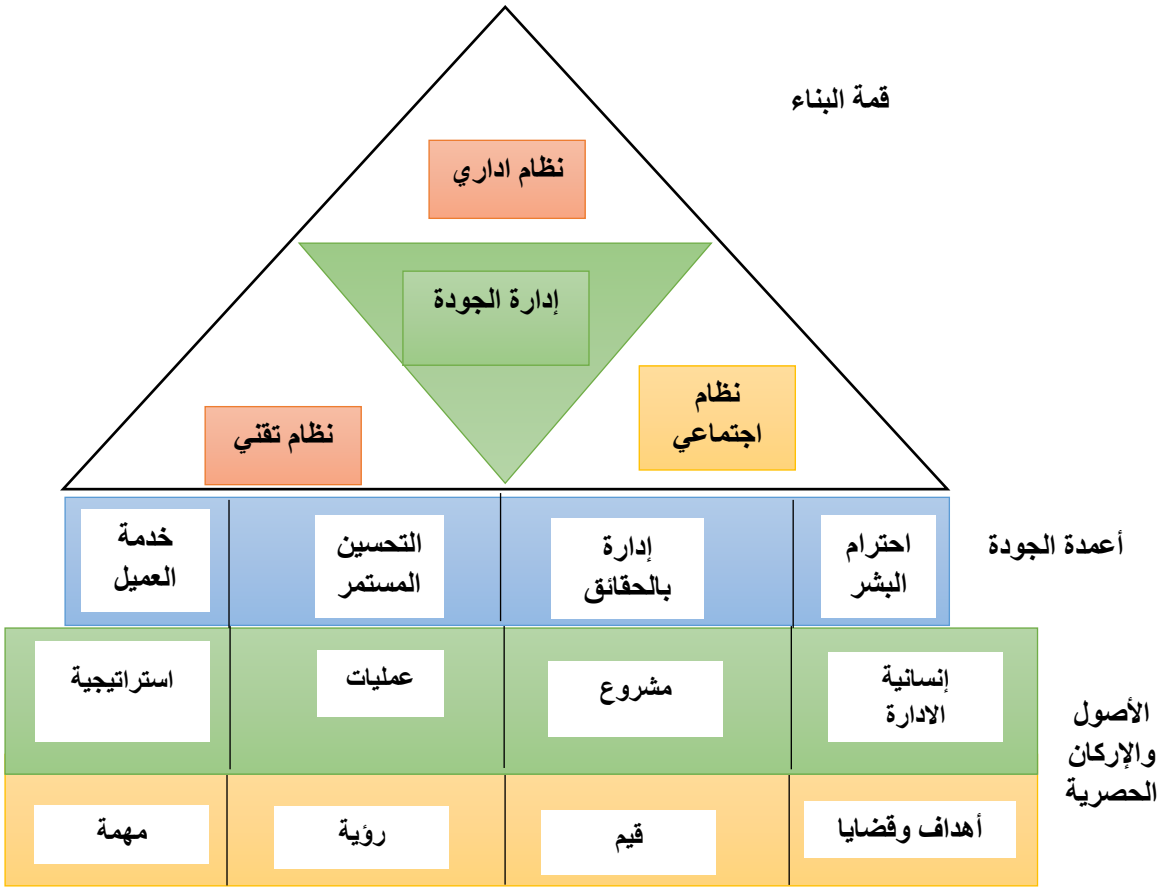
وتجدر الإشارة إلى أن العديد من أنشطة وحلقات الجودة تفشل نتيجة العديد من الأسباب أكثرها وضوحًا ما يتعلق بالتأييد المنتظر من الإدارة العليا، وعوائق تطبيق التحسينات بواسطة الإدارة التنفيذية، وكذلك الافتقار إلى القوة الدافعة والاتجاه المحدد. فحلقات الجودة تساعد على إيجاد بيئة ملائمة للتغيير ولكنها غالبًا ما تفشل. ويمكن تطبيق فكرة حلقات الجودة في النظام التعليمي من خلال تحديد المشكلات التي تتصل ببعض نواحي التعلم الإنساني داخل مجتمع المؤسسة التعليمية وتحليلها، ثم الإسهام في طرح الحلول المناسبة لها، وعلى إدارة المؤسسة التعليمية أن تظهر حرصها على كل عضو وأن ذلك ينبع من قناعتها بقدراته وإيمانها بدوره مع الوعد بأن الآراء البناءة والأفكار الحادة ستوضع موضع التنفيذ. وتعتمد حلقات الجودة أيضًا على تعدد القنوات، وتيسير تبادل الآراء وحرية تداول المعلومات.

3-فكرة بيت الجودة:

بدأت هذه الفكرة في اليابان في مجال الصناعة، وأخذت بها المؤسسات التعليمية اليابانية ويعنى ببيت الجودة: "مجموعة من المفاهيم والمبادئ التي تسهم في تحقيق الجودة".

(Lewis; 1997: 83)

والشكل التالي يوضح نظام بيت الجودة:



شكل رقم (4) نظام بيت الجودة

نقلًا عن (**عبد الباقي**،2000: 256)

هذا وبالنظر المتأمل إلى المكونات الأساسية لفكرة (بيت الجودة) يمكننا الاستفادة من هذا النظام من خلال:

- **السطح أو البنية الفوقية:** وتتكون من ثلاثة أنظمة تؤثر في الجودة وإدارتها وهي النظام الاجتماعي، والنظام الإداري، والنظام التقني.

-**ركائز الجودة، وهي:** خدمة العميل، واحترام البشر، والإدارة بالحقائق، والتحسين المستمر.

-**الأصول والأركان الحجرية:** والتي يرتكز عليها السقف والأعمدة، ويتكون كل منها من أربع عمليات هي:

- الأصول: الاستراتيجية، وعمليات، ومشروع، وإنسانية الإدارة.
- الأركان: مهمة، ورؤية، وأهداف، وقضايا.

هذا وقد أشار (Lewis) أن (Deming) وضع بعض الإرشادات التي ينبغي على المؤسسات التعليمية أن تراعيها عند تنفيذ بيت الجودة، وهي:

- توضيح مفهوم الجودة لجميع العاملين.
- توضيح سلوكيات الجودة التي ينبغي أن يلتزم بها العاملون.
- وجود مقاييس صالحة للحكم على جودة النظام.
- ضرورة الاستفادة من الأخطاء في المراحل المقبلة.
- العمل على نقل تنفيذ الجودة إلى مؤسسات تعليمية أخرى لها الخصائص نفسها.
- نشر الدروس المستفادة من تنفيذ الجودة. **(Lewis, 1994 : 84)**

ثامنًا: معوقات تطبيق إدارة الجودة في التعليم:

تشير العديد من الدراسات والأبحاث إلى وجود العديد من الأمور التي تعوق تطبيق إدارة الجودة في التعليم، كما تشير القوانين إلى الكثير من هذه المعوقات مع تباين في معوقات تطبيق إدارة الجودة يرجع إلى جغرافية المكان والنظم المتبعة من مكان إلى أخر، ويتدخل في هذا الأمر فلسفة المؤسسة سواء كانت تربوية أو حكومية أم غير ذلك، وبالرغم من أن إدارة الجودة حظيت باهتمام بالغ في أدبيات الإدارة، إلا أن هذا الأمر لا يخلو من الفشل في بعض جوانب التطبيق، ويرجع في هذا الفشل إلى المنهج الذي يعتمد عليه لحل المشكلات، والذي يبدأ بتقييم المشكلة إلى أجزاء صغيرة، ودراسة كل جزء وتعديل ما يلزم فيه، وإعادة تجميع الأجزاء بعد تحسينها، ويتجاهل هذا المنهج الحركة الديناميكية بين الأجزاء، ويقلل من أهمية التفكير في المشكلة كنظام ما يقصر فاعليتها على حالات التحسين التدريجي". **(مصطفى، 2001: 20)**

فهناك من يرى بأن تطبيق نظام إدارة الجودة في القطاع التعليمي قد يكتنفه بعض الصعوبات والتي يمكن التغلب عليها طالما وجدت إدارة فعالة ومتحمسة لهذا النظام ويمكن تلخيص أهم المعوقات في أربعة قضايا رئيسية هي: **(السامرائي، 2007: 13)**

(1) : القضايا المتعلقة بالنظام التعليمي بشكل عام:

1- عدم توظيف المفاهيم الاقتصادية على العملية التعليمية.

2- عدم التنسيق بين نظامي التعليم العام والعالي.

3- البعد عن التخطيط الاستراتيجي والاكتفاء بالتخطيط قصير الأجل.

4- المركزية في رسم السياسة التربوية وضع القرار التربوي. **(حمود، 2009: 68)**

5- ضعف بنية نظم المعلومات في القطاع التربوي.

6- قصور المناهج وطرائق التعليم: تتميز هذه المناهج بالقصور في محتواها وأساليب تقويمها ونقص وسائلها التعليمية وتعتمد على طرائق التعليم التي تقوم على الحفظ والتلقين.

(أحمد، 2008: 100)

(2) : القضايا المتعلقة بالهيئات التعليمية العليا ومؤسساتها التربوية:

1- قلة التزام القيادة في المؤسسة التعليمية بالجودة حيث يقارن العاملون بين ما يقوله مديرهم وما يفعله.

2- عدم وجود أسس أو معايير لقياس الجودة تشمل المخرجات والمدخلات التعليمية.

3- البدء في تطبيق إدارة الجودة قبل تهيئة المناخ المناسب للتطبيق وتعجل النتائج.

4- استخدام الإحصائيات بطريقة غير سليمة في تحليل البيانات وبالتالي الوصول إلى نتائج خاطئة.

5- عدم إعطاء أهمية كافية لعملية قياس وتقويم الأداء.

6- مقاومة التغيير والتطوير بسبب النقص في ثقافة الجودة لدى المديرين والعاملين في المؤسسة. **(الحريري، 2010: 74)**

7- تخوف بعض العاملين من تحمل المسؤولية إزاء معايير حديثة غير مألوفة لديهم.

8- عدم إقامة دورات تدريبية لمديري المدارس لترسيخ مفهوم عدم اقتصاديات التعليم.

9- تمسك المعلمين بالأساليب التقليدية في التدريس. **(أحمد، 2007: 105)**

(3) : القضايا المتعلقة بالطلبة:

1- الكثافة الطلابية في بعض مدارس التعليم العام إذ يزيد عدد الطلاب في بعض الأحيان عن 40 طالب.

2- استمرار غالبية المؤسسات التعليمية في استخدام طرق التعليم التقليدية كالتركيز على الحفظ والتلقين وقلة استخدام التقنية واستراتيجيات التعلم الحديثة وتوظيفها في التدريس وإغفال استخدام التعلم الذاتي.

(4) : القضايا المتصلة بالنظام المالي والتمويل: يمكن تلخيصها كما يلي:

1- استمرار الاعتماد بشكل كبير على الحكومة كمصدر رئيسي لتمويل التعليم ومحدودية البدائل الأخرى.

2- حاجة نظام التعليم إلى وجود منهج منتظم لتوزيع الموارد على التعليم العام في جميع المناطق بشكل متوازي.

3- ضعف النظام المالي والمعلوماتي، فتطبيق الجودة يتطلب موارد مالية لقاء تدريب العاملين في مجال الجودة. **(الصليبي، 2008: 30)**

ويمكن تحديد أهم المعوقات التي تتعلق بمجالات الدراسة في الأتي:

1: **المعوقات التي تتعلق بالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل بالكلية:** على الرغم من أن التشريعات واللوائح تعد أحد أهم الوسائل اللازمة لتنظيم وضبط العمل داخل المؤسسة التعليمية وأداء مهامها بصورة تتفق مع أهدافها وبما يوفر لها مقومات جودتها، إلا أن واقع ما يحدث بالكلية يشير إلى وجود معوقات عديدة تتعلق باللوائح والتشريعات التي تنظم العمل في الكلية تتمثل فيما يلي:

- قلة الصلاحيات الممنوحة للقيادات المسئولة عن إدارة الكلية فيما يتعلق بإحداث التغيرات المطلوبة لتحسين الأداء.
- خلو اللائحة الداخلية للكلية من إنشاء وحدة لمتابعة الخريجين.
- خلو لائحة الكلية من النصوص التي تحث على الجودة وضرورة متابعة هيئاتها.
- ضعف تفعيل التشريعات المتعلقة بمحاسبة العاملين والمتعلقة بإثابتهم أو عقابهم على أدائهم في النواحي المختلفة.
- افتقاد الكلية إلى التشريعات والقوانين التي تضمن وجود نظام واضح وعادل للمحاسبية وتقويم الأداء.
- غياب وحدة أو إدارة تقويم الأداء داخل الكلية، وتفعيل جهود تحسين جودته.

(زاهر: 2005: 68)

2: **المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية:** تعتبر الهيئة الإدارية جزء مهم من المنظومة الإدارية لأي مؤسسة تعليمية خاصة الجامعة، ومن الطبيعي أن تواجه هذه الشريحة المهمة عوائق ومشاكل تعمل على عرقلة جودة الأداء ومن ثم المنتج، وقد أشار (الحداد، 2009 :250) إلى مجموعة من الأسباب التي تؤدى إلى الفشل، منها:

- عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج إدارة الجودة، ولابد لهذه الإدارة أن تتعلم أولًا خطوات هذا البرنامج، ثم توجِد هيكلًا تنظيمًا ونظام مكافآت يدعم هذا البرنامج.
- عدم الحصول على مشاركة الموظفين في برنامج إدارة الجودة.
- بعض المؤسسات تحصل على التزام الإدارة والموظفين نحو برنامج إدارة الجودة، وتقوم بتدريب هؤلاء الموظفين على البرنامج، وتعتقد أن ما يلي ذلك يحدث من جانبها فقط بينما تكون الخطوة اللاحقة مهمة جدًا وهو تحويل هذا التدريب إلى حيز الواقع.

- توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد، فقد يستغرق نتائج مهمة وملموسة من تطبيق برنامج إدارة الجودة سنة أو سنتين.
- تركيز المؤسسة على تبني طرق وأساليب إدارة الجودة التي لا تتوافق مع نظام إنتاجها وموظفيها.
- مقاومة التغيير سواء كان من الإدارة أو من العاملين، وكذلك تخوف بعض العاملين في المؤسسة من تحمل المسؤولية والالتزام بمعايير حديثة بالنسبة إليهم.

ويضيف (مصطفى، 2005: 97: 98) إلى الأسباب السابقة ما يلي:

- قصور إدراك المديرين لمفهوم إدارة الجودة، ومن ثم عدم إدراكهم لعوائد تطبيقها.
- توضح قدرة المديرين على تطبيق إدارة الجودة لاسيما التحسين المستمر.
- غياب أو قصور الإدارة بالمشاركة، وتركيز السلطة، الأمر الذي يقلل من حماس ودافعية العاملين للأداء الابتكاري اللازم لإثراء إدارة الجودة.
- قصور التخطيط للتدريب لاسيما تحديد الاحتياجات التدريبية.
- قصور تدريب العاملين على تطبيق أدوات الجودة.
- غياب روح الفريق، لاسيما وأن التحسن المستمر لا يتم إلا من خلال فرق عمل محفزة.

وتنظر (سليمان، 2002: 5) إلى ذات الموضوع من زاوية أخرى مشيرة إلى:

- تقادم النظم وهبوط المستوى المعرفي، وبطء عملية التطوير في سياق البرنامج والمناهج، وطرق التدريس والإدارة.
- تضخم الهياكل الإدارية، وتقادم النظم المالية والإدارية لا تتناسب وطبيعة المؤسسات العلمية والتعليمية والبحثية.

أما (الطائي ، والعبادي، 2005: 174 :175) فقد حدد مجموعة من المشكلات التي واجهت أسلوب حلقات الجودة، وضعت تلك الحلقات من تحقيق أهدافها، ومنها:

- هناك نقص لدى العاملين في فهم فكرة أسلوب الحلقات، وتظهر هذه المشكلة عندما يشعر العاملون أن حلقات برامج الجودة ما هي إلا كباقي البرامج التي تتبناها الإدارة من أجل زيادة الإنتاجية، وهذا يتطلب إقناع العاملين بأن العائد المتحقق لهم وللشركة سوف يفوق التكلفة والتضحيات التي قدمت من قبل المؤسسة ومن جانبهم، كما أن الجهل بذلك يعود على أنها مفهوم جديد لم تتوضح أبعاده كاملةً للكثير من المؤسسات.
- عدم وجود تجانس بين الإدارة وأفكار ومقترحات العاملين، حيث يشكو العاملون من تجاهل الإدارة لمقترحاتهم التي يقدمونها في حلقاتهم.

- مناقشة بعض المشكلات التي تكون خارج نطاق خبرة أفراد الحلقة، وتحدث هذه المشكلة عندما تختار الحلقة مشكلات خارجة عن تخصص أفرادها.
- قيام أفراد الحلقة بالتصدي لمشاكل من الصعب حلها من خلالهم.

3: **المعوقات التي تتعلق بالهيئة التدريسية:** تعتبر الهيئة التدريسية لأي مؤسسة تعليمية مرتكزًا أساسيًا من مرتكزات العملية التعليمية، ولذا يجب على أرباب هذه المؤسسات العمل على تذليل كل الصعوبات التي يمكن أن تواجه الهيئة التدريسية، وأن تعمل على راحتهم والارتقاء بهم، ورغم الخطى الحثيثة للتحسين والتطوير في هذا المجال إلا أن هناك الكثير من المعوقات التي تعترض ذلك، ومنها:

- انخفاض فرص البعثات والانفتاح على الخارج.
- تزايد إعداد الطلاب وتضخم الكليات والمعاهد.
- تضخم الهياكل الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس.
- استمرارية التكوين الداخلي لهم في نفس الجامعات التي حصلوا منها على الدرجة العلمية الأولى.
- غياب آليات منظورة لمراجعة البرامج وتقييمها، وإعادة النظر في المناهج والمقررات، ومن ثم عملية تباطؤ عمليات التطوير والتحديث.
- عدم وجود نظم متطورة لإعداد أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بما يكفل تنمية قدراتهم، وتجديد أدائهم، وتحديث وسائلهم. **(العزاوي: 2002: 6: 7)**

وقد توصل **(الطهراوي، 2007: 118: 119)** في دراسته إلى أهم معوقات الإبداع المتعلقة بالهيئة التدريسية من وجهة نظر الأساتذة الجامعين، وهي:

- كثرة عدد الطلبة في الشعبة الواحدة.
- عدم توفر الإمكانات اللازمة بشكل كاف (أجهزة، معدات، أدوات، قرطاسية).
- عدم توفر البيئة المناسبة، كأن تكون القاعة مهيأة بشكل معين، والكراسي مرتبة على شكل دائرة أو حدوة فرس.
- زيادة العبء التدريسي للأستاذ الجامعي، والمهام الأخرى الملقاة على عاتقه.

ومن العرض السابق يتضح أنه لم يشتمل على الأسباب التالية

- قلة مواكبة أعضاء هيئة التدريس للمتغيرات العلمية المتسارعة في مجال تخصصهم وعملهم.
- ارتباط الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس بالحصول على الدرجات العلمية.
- إغفال دور البحث العلمي كمعيار لترقية عضو هيئة التدريس.

- افتقار أعضاء الهيئة التدريسية للمعرفة الكافية بمبادئ إدارة الجودة.
- قلة توافر حوافز كافية لأعضاء هيئة التدريس.
- اعتماد توظيف هيئة التدريس حسب طبيعة العلاقات الشخصية مع الإدارة لا حسب كفاءته العلمية.
- افتقار الجامعة لمراكز تدريبية تهتم بتطوير عضو هيئة التدريس من الناحية التربوية.
- عدم التجديد والابتكار لدى عضو هيئة التدريس وذلك بالاعتماد على معلوماته القديمة دون تحديث لهذه المعلومات.
- عدم اكتساب الكثير من أعضاء هيئة التدريس لمهارات استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة.
- انعدام الدافعية عند عضو هيئة التدريس بسبب غياب النشر والتقدير الأدبي.
- عدم اهتمام معظم أعضاء هيئة التدريس بأنشطة خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
- ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات في مجال التخصص.

4: **المعوقات التي تتعلق بالمنشأة الجامعية:** يعد توفير المرافق والتجهيزات التعليمية المناسبة من المعوقات الأساسية لتقديم تعليم يتسم بجودة عالية، إلا أن دراسة واقع كلية التربية يشير على وجود بعض المعوقات في هذا المجال من بينها:

- صغر المساحة المقامة عليها الجامعات الليبية مما دعا الإدارة الجامعية إلى البناء الرأسي وذلك أدى إلى اكتظاظ المباني بالطلاب وليس هذا فحسب، بل ازدحمت القاعات الدراسية نفسها بالطلاب.
- تجاور القاعات الدراسية لبعضها البعض عمل على إشاعة الصخب والضوضاء مما يؤثر سلبًا على مجريات المحاضرات.(**الشمري**: 2007: 59)
- افتقار الجامعات الليبية إلى مساحات كافية للطلاب، وهذا يرجع إلى قلة مساحة الأرض المقامة عليها الجامعات.
- عدم وجود صالات رياضية مغلقة في الكلية، وقلة القاعات والصالات التي تتيح للطلبة ممارسة ناشطهم وهواياتهم.
- وجود الكلية في موقع أدى إلى اختناق في حركة المرور مما ساعد على الضجيج والضوضاء، وهذا ينعكس سلبًا على الأجواء العلمية داخل الكلية.
- بسبب البناء غير المنظم تشتَت المواقع، إذ نجد على سبيل المثال إدارة القبول والتسجيل في مكان، وإدارة شئون الطلبة في مكان بعيد نسبيًا عن الأخرى.(**محمد**: 2007: 76)

ومن العرض السابق يتضح أنه لم يشتمل على الأسباب التالية:

- قاعات الدراسة غير مناسبة لطبيعة ومتطلبات تدريس بعض المقررات.
- قاعات الدراسة غير مناسبة لإعداد الطلاب.
- لا توجد أماكن كافية ومناسبة لتدريس الدروس الشفوية وإجراء التدريبات العملية.
- خلو معظم قاعات الدراسة بالكلية من الوسائل التكنولوجية الحديثة.
- عدم كفاية الأجهزة والمعامل اللازمة لتدريس بعض المقررات كمعامل اللغات والحاسوب مثلًا.
- تكرار انقطاع التيار الكهربائي بشكل مستمر.
- ضيق أماكن المطالعة لمرتادي المكتبة من الطلبة.

5: **المعوقات التي تتعلق بمجال البحث العلمي:** يعتبر البحث العلمي أحد الأعمال الثلاثة التي يستند إليها التعليم الجامعي في مفهومه المعاصر، فعلى الجامعة دورٌ هامٌ في تنمية المعرفة وإنمائها وتطويرها من خلال ما تقوم به من أنشطة البحث العلمي الذي يعتبر ركنًا رئيسيًا من أركان الجامعة، ولا يمكن أن تكون هناك جامعة بالمعنى الحقيقي إذا هي أهملت البحث العلمي أو لم تعطه الاهتمام الذي تستحقه. **(مرسي، 2002: 26)**.

ويذكر (الفرا، 2002: 4) أن معوقات البحث العلمي تتركز في:

- عدم توفر الدوريات والمجلات المتخصصة، وعدم وجود شبكة معلومات تقنية حديثة لدى المكتبات.
- انعدام التنسيق بين المكتبات والجامعة لتوفير المصادر اللازمة للبحوث.
- عدم تخصيص موازنات للبحث العلمي، وغياب الحوافز المادية والمعنوية التي تشجع البحث العلمي.
- عدم انفتاح الجامعات على المؤسسات المحلية والعالمية لدى الأبحاث العلمية.
- عدم تفعيل قانون حماية المؤلف.
- ضعف إجراء متابعة التحكيم والنشر من قبل مسؤولين البحث العلمي في الجامعات.
- انشغال عضو هيئة التدريس بالأعباء التدريسية الملقاة على عاتقه.

ومن المعوقات التي تتعلق بالبحث العلمي، والتي أشارت إليها دراسة (راضي 2006: 254):

- ضعف ملائمة سياسات التحفيز والتشجيع في مجال البحث العلمي، وضعف الميزانيات المرصودة له، وضعف السياسات المتبعة في تمويله، وعدم توفر احتياجات البحث العلمي من مراجع وأجهزة ومعدات وغيرها.

ومن العرض السابق يتضح أنه لم يشتمل على الأسباب التالية:

- عدم توفر استراتيجية وطنية للبحث العلمي في ليبيا.
- قلة الميزانية المخصصة للبحث العلمي سواء أكان من قبل وزارة التربية والتعليم العالي أم من ميزانية الجامعة نفسها.
- افتقار الجامعات في ليبيا إلى مراكز بحثية متخصصة.
- غياب التعاون بين الباحثين في الجامعات المختلفة.
- الافتقار إلى مراكز تهتم بالمعلومات والإحصائيات.
- ضعف التنسيق بين المكتبة والكليات المختلفة من أجل توفير أوعية المعلومات.

6 : **المعوقات التي تتعلق بالخدمة المجتمعية:** يعتبر المجتمع المحلي من الناحية التربوية من أهم مجالات التخطيط لأي مؤسسة تربوية فاعلة، حيث تسعى المؤسسة التربوية للإفادة والاستفادة من المجتمع المحلي، لكن ومما لاشك فيه أن العلاقة بين الجامعة والمجتمع المحلي يشوبها النقص رغم الجهود الحثيثة لتطويرها وتحسينها، والعمل على تكاملها، حيث توجد عوائق ومعضلات تعترض ذلك والتي أشارت إليها العديد من الدراسات التربوية، منها دراسة (العطار) التي أوضحت بأن مجال جودة الخدمات المجتمعية في حاجة إلى المزيد من العناية والتركيز من قبل إدارة الجامعة نظرًا لأنه يلامس حاجات المجتمع المستمرة، كما أشارت الدراسة إلى قصور إدارة الجامعة وأكاديمييها في مشاركة المجتمع حاجاته والتفاعل معه، وأن هناك ضعفًا في إعداد وعقد الدورات التدريبية والتأهيلية لفئات المجتمع المدني، وأن الإدارة الجامعية لديها قصور في التخطيط لمؤسسات المجتمع مما يؤدى إلى تحسين مستوى أداء العاملين والخريجين. **(العطار، 2006: 208: 209)**

أما **(راضي، 2006: 254)** فقد أشارت إلى وجود قصور واضح في استغلال الكليات مشاريع الإنتاج الصغيرة التي لو اهتمت بها الكليات لكانت كسبت الكثير من المادة وثقة المجتمع المحيط بها.

ومن العرض السابق يتضح أنه لم يشتمل على الأسباب التالية:

- قصور تواصل الكلية مع طلابها بعد تخرجهم، مكتفية بالاهتمام بهم داخل الكلية أثناء دراستهم الجامعية فقط.
- عدم استثمار سوق العمل في تنفيذ أنشطة التدريب في برامجها.
- قلة ربط البرامج الجامعية بخطط التنمية في المجتمع.
- تعمل التحديات الناتجة عن تغيرات البيئة الخارجية على الحد من تطبيق إدارة الجودة في الجامعة بصفة عامة وكلية التربية بصفة خاصة.

- غياب التنسيق مع قطاعات المجتمع المختصة بتقديم خدمة التأهيل والتدريب للمجتمع المحلي.

7: **معوقات متعلقة بنظم التدريس والتقويم الجامعي:** التدريس الطلابي يعد من أهم جوانب العمل بالكلية ولذلك من الضروري أن يتم بصورة جيدة وأن تتوافر له كل المقومات الضرورية واللازمة لأدائه بصورة جيدة، تتمثل أهم هذه المعوقات في الاتي:

- غياب وجود معايير كافية لتقويم الأداء التدريس بالكلية.
- ضعف مشاركة الطلاب في المحاضرات التي يلقيها الأساتذة.
- سيادة استخدام طرق التدريس التي تحث على الحفظ والتلقين من قبل أعضاء هيئة التدريس.
- شكلية ممارسة التربية العملية وغياب الإشراف الحقيقي عليها. (مصطفى : 2007: 45)
- اقتصار عملية التقويم على قياس الجوانب المعرفية دون غيرها من نواتج التعليم الأخرى.
- افتقار التقويم والامتحانات الحالية إلى الدقة والموضوعية.
- غياب الموضوعية في تصحيح المقررات الدراسية.
- قلة الاستفادة من نتائج عمليات التقويم في تطوير محتوي المقررات الدراسية.

(طعيمه وآخرون : 2008: 77)

8: **معوقات متعلقة بالمناهج والكتب الجامعية:** وتشمل هذه المعوقات على الاتي:

- غياب التوصيف العلمي لمعظم المقررات الدراسية.
- قلة وضوح أهداف المقررات الدراسية.
- جمود الخطط الدراسية وضعف ملاحقتها لمعطيات التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع.
- التركيز على الكم وليس النوع (الكيف) فيما يختص بمحتوى المقرر الدراسي.
- غياب وجود مواصفات محددة لنظام إعداد الكتب والمذكرات. (سالم: 2007: 139)
- اعتماد معظم أعضاء هيئة التدريس على المذكرات غير المنشورة.
- لا تراعي المذكرات والكتب المقررة أهداف المقرر ومخرجات التعليم المتوقعة منه.
- افتقار الكتب المقررة إلى الشروط الواجب توافرها في الكتاب الجامعي الجيد.
- افتقار التنسيق بين المقررات الدراسية وبعضها البعض وما سبق دراسته من مقررات.
- فقر وقِدم المقررات الحالية وعدم إضافة مقررات تتسم بالحداثة تلبي متطلبات العصر.
- المنهج الأكاديمي لا يعتمد على التعلم الذاتي على جانب الأساليب التقليدية في التدريس.

- استخدام شعارات المعايير في تحديث وتطوير المنهج دون تنفيذ فعلي لها أي على المستوى اللفظي فقط وإن وجدت (ميخائيل، 2005: 244).

و: **معوقات متعلقة بالأنشطة والممارسات الطلابية:** النشاط الطلابي يعد ركيزةً أساسيةً من ركائز العملية التعليمية فهو العمود الفقري في بناء شخصية الطالب عقليًا ووجدانيًا وجسميًا وانفعاليًا واجتماعيًا لإعداده للحياة، ويتحقق ذلك من خلال الممارسة الفعلية لألوان الأنشطة الطلابية المختلفة، وهو ما يتطلب ضرورة الاهتمام بهذا الجانب إذا ما أردنا تحقيق الجودة بالكلية، إلا أن الواقع في الكلية يشير إلي وجود معوقات تحول دون تحقيق ذلك منها ما يلي:

- غياب الدور التربوي للأنشطة التربوية واقتصار دورها على الترفيه وشغل أوقات الفراغ.
- جمود خطط وبرامج الأنشطة الطلابية وقولبتها في مجالات جامدة من الصعب تغييرها.
- ضعف التمويل المخصص للأنشطة الطلابية، الأمر الذي يحول دون تحقيقها لأهدافها.
- قصور الأنشطة على الطلاب ذوي توجه معين دون غيرهم. (الطائي وآخرون: 2003:19)

وللتعقيب على كل هذه المعوقات يجب البحث عن كيفية الحد من جوانب القصور وإعداد الكوادر المدربة تدريبًا عاليًا لتحمل مسئولية إحداث التغيير في كل قطاعات العليم من حيث الإدارة وإعداد المعلمين والفريق المتعاون والمحتوى واستخدام التكنولوجيا وأنظمة التقويم والامتحانات،

خلاصة الفصل الثاني:

وبعد عرض الإطار المفاهيمي لنظام الجودة في التعليم والذي تم من خلاله توضيح مفهوم الجودة وأهميتها وأهدافها في التعليم ومحاور إدارة الجودة وكذلك توضيح تطبيقاتها من حيث التعرف على تطبيق الجودة في التعليم ومبررات ومتطلبات ومميزات ومجالات ومراحل وخطوات تطبيقها وأدوات وأساليب تطبيقها في التعليم والتعرف على معوقات تطبق إدارة الجودة ومستلزمات نجاحها، يوضح الفصل التالي واقع إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا، ومعايير الجودة في برنامج الإعداد.

الفصل الثالث

واقع إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا

مقدمة:

أولًا: التعليم الأساسي:

1) فلسفة التعليم الأساسي.
2) الأسس التي تقوم عليها فلسفة التعليم الأساسي.
3) مراحل تطور منظومة التعليم الأساسي.
4) وظائف التعليم الأساسي:

ثانيًا: واقع إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكليات التربية في ليبيا:

1) فلسفة وأهداف مؤسسات إعداد المعلم بصفة عامة.
2) تطور إعداد معلم التعليم الأساسي في ليبيا.
3) أهداف إعداد المعلم.
4) جوانب إعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في ليبيا.
5) محاور نظام إعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في ليبيا.

ثالثًا: معايير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

1) مفهوم المعايير
2) أهمية معايير الجودة.
3) المعايير العربية والأجنبية في جودة إعداد المعلم.
4) إعداد المعلم القائم على المعايير.
5) معايير جودة برامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

مقدمة:

يواجه التعليم في الوطن العربي جملة من التحديات والصعوبات، أهمها: عدم الاستقرار المرتبط بالتغيير، ونقص المصادر البشرية والمادية اللازمة للعملية التعليمية، وضمان الجودة، وظهور العولمة، والثورة المعرفية والتكنولوجية، وشبكات الإنترنت، وغيرها من التحديات، وتجد المؤسسات التعليمية بما فيها مؤسسات إعداد المعلم أمام هذه التحديات بأنها بحاجة ماسة لمواكبة التطور الهائل عن طريق تشخيص الواقع، والتخطيط للمستقبل عن طريق وضع معايير حديثة تؤدي إلى مواجهة متطلبات القرن القادم بمستجداته. **(ويح، 2003: 12)**

تعد قضية إعداد المعلم من القضايا الأساسية التي تتصدى لها البحوث والدراسات التربوية العربية والعالمية، نظرًا إلى أن الإعداد التربوي له تأثير على فاعلية المعلم عن طريق إكسابه معارف ومهارات وخبرات تتصل بعمله التربوي، فقد ركزت مهنة التعليم في عصرنا الحالي على كثير من الحقائق والمبادئ العلمية والنفسية والتربوية التي لا تكتسب بالمهارة فقط وإنما بالدراسة المنظمة. ولكي يصبح إعداد المعلم سليمًا فلابد من أن يكون التوازن واضحًا بين المجالات النظرية والعلمية في الإعداد التربوي. **(الحراحشة، 2010، 477)**

وتتم عملية إعداد المعلم في التعليم الجامعي، حيث إن عملية إعداد المعلم تحتاج إلى خبرة أكثر وأساليب مختلفة عن التعليم في المراحل السابقة، حيث إن النزعة العالمية في المستقبل تتجه نحو جعل جميع المعلمين حاصلين على التعليم العالي، وهذا ما يتطلبه الإعداد والتأهيل التخصصي للمعلم.

لقد اهتمت الدول اهتمامًا كثيرًا بإعداد المعلم ورفع كفاءاته، وقد اتخذ هذا الاهتمام أشكالًا وصورًا متعددة في شكل مؤتمرات، وحلقات دراسية خاصة بإعداد المعلم وتطويره، وكان أخرها بعنوان مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العملية في عمليات التطوير والمنعقد في كلية التربية في جامعة حلوان، في الفترة الممتدة من 18–19 مارس 2010.

وعلى مر العصور كان السعي نحو الجودة في التعليم وإعداد المعلم متمثل في السعي نحو وضع معايير التعليم وأداء كلا من الطالب والمعلم حيث قامت عدة منظمات بالسعي نحو وضع هذه المعايير، كان من أبرزها مؤسسة National Council For Accreditation Of Teacher Education للربح استهدفت تحسين جودة التدريس وإعداد المعلم وأصبحت فيما بعد الجهة الرئيسية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية ووضعت مجموعة من معايير اعتماد برامج إعداد المعلم والتي تعرضت لتعديلات عديدة منذ إنشاء المؤسسة عام

1954 كان أهمها في العام 2002 حين انتقل المجلس من المعايير التي تركز على الإجراءات إلى المعايير التي تعتمد على الأداء وتركز على ما يعرفه الطالب المعلم وما يمكن أن يفعله نتيجة لبرامج الإعداد المهني التي يحصل عليها **(الطنطاوي، 2014:56).**

وقد أشارت إحدى التقارير التي تناولت معايير جودة وفاعلية برامج الإعداد المهني للمعلمين إلى أن هناك **دليلاً** مرشدًا يعرض لـ 33 معيارًا يجب أن تتوافر في برامج الإعداد المهني للمعلمين في ولاية كاليفورنيا، لإصدار شهادات اعتماد لهذه البرامج، وقد تم جمع هذه المعايير في خمس مجموعات رئيسية هي:

1- الموارد البشرية.

2- الخدمات الطلابية.

3- المنهج.

4- خبرات المجال.

5- أداء وكفاءة المرشح للمستوى أو البرنامج.

يتضح من خلال ذلك مدى اهتمام الدول بتوفير معايير لضمان جودة برامج إعداد المعلم، لما تحظى به هذه المعايير من أهمية في كونها أدوات رئيسية لتقويم جودة هذه البرامج، وذلك في تحديد نقاط القوة والضعف فيها، إضافةً إلى أنها تمثل الشروط الأساسية لمنح الاعتماد لهذه البرامج.

وتعد معايير مجلس اعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية National Council for (NCATE) Accreditation of Teacher Education وكذلك معايير مجلس اعتماد المعلمين Teacher Education (TEAC) Accreditation Council أما محليًا فقد وضعت هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي معايير الاعتماد الخاص لتخصصات برامج العلوم التربوية وكذلك وضعت معايير لضمان جودة برامج مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة، ولكن لم تُخضِع الهيئة برامج مؤسسات التعليم العالي عمومًا وبرامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى التقويم في ضوء هذه المعايير أو غيرها، وتسعى الهيئة من خلال مراكز الجودة والتطوير الأكاديمي في كليات التربية في الجامعات الليبية إلى تطوير البرامج بما في ذلك إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وذلك لضمان جودة هذه البرامج.

وحيث إن كليات التربية وأقسامها الأكاديمية في الجامعات الليبية، تقوم بالدور الأساسي في إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لذلك أصبح لزامًا عليها القيام بعملية التطوير

والتحسين المستمرين لهذا البرنامج، وأن تعمل على ضمان جودة التعليم المقدم للطلبة والذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلاً.

ونظرًا لأهمية معايير ضمان الجودة في تطوير برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتشخيص واقع هذا البرنامج، ستحاول الباحثة في هذا الفصل تسليط الضوء على ماهية التعليم الأساسي لمعرفة فلسفة والأسس التي تقوم عليها فلسفة التعليم الأساسي ومراحل تطور مفهوم التعليم الأساسي وملامح ووظائف التعليم الأساسي وكذلك التعرف على واقع إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من أجل الوقوف على فلسفة وأهداف مؤسسات إعداد المعلم بصفة عامة والتطور التاريخي لنظام إعداد المعلم وأهداف الإعداد ومحاور نظام إعداد المعلم وكذلك معرفة معايير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث المفهوم والأهمية والمعايير المعتمدة في عملية الإعداد.

أولًا: التعليم الأساسي:

يشكل التعليم الأساسي حجر الأساس في بناء النظام التربوي ويشمل الفترة الحاسمة في حياة الأطفال. ولذلك شغلت هذه المرحلة الفكر التربوي العالمي خلال العقود الماضية، وأخذ الاهتمام بها مساحة واسعة من الطرح والبحث في المؤتمرات واللقاءات الدولية والإقليمية والمحلية.

وقد طبقت عملية التعليم الأساسي في ليبيا كصيغة تعليمية جديدة ترى الدولة فيها تحقيقًا لمبدأ تكافؤ الفرص وامتدادًا لسن الإلزام من مرحلة واحدة إلى مرحلتين هي المرحلة الابتدائية والإعدادية والتي سنواتها تسع سنوات دراسية.

تعد مرحلة التعليم الأساسي مرحلة تعليمية مهمة في منظومة التعليم الرسمي في ليبيا وتأتي أهمية هذه المرحلة من أنها تعتبر بداية السلم التعليمي في نظام التعليم الليبي.

1) فلسفة التعليم الأساسي:

نظرًا لما يطرأ على العالم من تغيرات سريعة ومتلاحقة وعدم قدرة التعليم على التكيف معها، والإسهام بشكل جدي وفعال في هذه التطورات الحادثة داخل المجتمع، والتحديات التي تواجهه، كل ذلك كان دافعًا إلى إعادة النظر في فلسفة التعليم الأساسي واتجاهاته خاصةً وأن التعليم في جوهره عملية مستقبلية فنحن عندما نعلّم فإنما نعلّم للغد فينبغي أن يكون التعليم للإتقان والتفوق والتميز للجميع، وتتضافر كل الجهود المخلصة للوصول إليه والاتجاه نحو تحقيقه.

(بهاء الدين، 1997: 99: 103)

وتتمحور فلسفة التعليم الأساسي حول:

- الدين الإسلامي هو المصدر الوحيد للتشريع (عقيدة وشريعة للمجتمع).
- الإرث الثقافي والحضاري للمجتمع الليبي كحافز للتطوير الفكري والحضاري داخل المجتمع.
- التعليم، وهو خير أداة لتكوين الشخصية، وتنمية المواهب والميول، للرفع من مستوى معيشة الأفراد، ونشر الوعي لديهم.
- أن التعليم هو أداة التنمية بالمجتمع ليتمكن من مواجهة مشكلاته بنجاح، وإشباع احتياجاته وتثبيت خطاه نحو التقدم الحضاري.
- التعليم هو الأداة الفعالة لإعداد القوى البشرية الضرورية لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية. (قرار رقم 63، 2006: 10)

2) الأسس التي تقوم عليها فلسفة التعليم الأساسي:

وتقوم فلسفة التعليم الأساسي على أسس لعل من أهمها:

- **أنها مرحلة أساسية:** لأنها أول تعليم نظامي يتلقاه الطفل، حيث يلتحق الطفل بها قبل أن يمر بأي تعليم آخر نظامي، وتقوم برعاية الطفل من خلال تهيئة المدرسة الفرصة لإشباع حاجاته.
- **أنها مرحلة إلزامية:** أن التعليم حق لجميع الأطفال الليبيين الذين يبلغون السادسة من عمرهم، تلتزم الدولة بتوفيره لهم، ويلتزم الآباء وأولياء الأمور بتنفيذه.
- **أنها مرحلة مجانية:** حيث نص قانون التعليم أيضًا على أنه تعليم إلزامي تلتزم الدولة بخدماته دون تقاضي مصروفات دراسية وأن تكون تعليمًا متاحًا لجميع الأطفال.

(الدروقي،2014 :27)

3) مراحل تطور منظومة التعليم الأساسي:

لقد مر التعليم الأساسي بعدة مراحل منذ سنوات حيث تطورت فيها فكرة التعليم الأساسي وفلسفته وأهدافه.

حيث إن التعليم الأساسي يعتبر من أهم مراحل التعليم، لأنه يشمل المرحلة الابتدائية في بعض الدول، وفي عدد كبير منها يضم المرحلتين الابتدائية والإعدادية، وفي الدول المتقدمة امتدت لتشمل المرحلة الثانوية، لذلك فإنه يعمل على إشباع الحاجات الأساسية للتلاميذ وإتاحة فرص تعليمية متعددة لمقابلة الفروق الفردية بينهم، مما يهدف إلى ربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية من أجل إعداد المواطن المنتج في مجتمعة. (Lock heed & Vers 1991,2)

فقد شاب مصطلح التعليم الأساسي عند ظهوره بعض الغموض، نظرًا للمعاني المختلفة التي رافقت استخدامه، وما إذا كان هذ التعليم أساسيًا للمراحل التعليمية التالية له أم أنه تعليم أساسي

لإشباع الحاجات الأساسية التي يستهدف التعليم إشباعها. وقد ترتب على ذلك أن اختلف المقصود بالتعليم الأساسي من مجتمع لآخر، باختلاف التعريفات الإجرائية الواردة في المواثيق التربوية في المجتمعات المختلفة. ليأتي نص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في مادته رقم 26 للتغير في إدراك مفهوم الحق في التعليم: **(الجمعية العامة للأمم المتحدة، 1948: مادة رقم (26)**

أ. لكل شخص الحق في التعليم: ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالمجان، وأن يكون التعليم الأولي إلزاميًا، وينبغي أن يعم التعليم الفني والمهني، وأن ييسر القبول للتعليم العالي على قدم المساواة للجميع وعلى أساس الكفاءة.

ب. يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماءً كاملًا، وإلى تعزيز احترم الإنسان والحريات الأساسية وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية وإلى وزيادة مجهود الأمم المتحدة لحفظ السلام.

ج. للآباء الحق في اختيار نوع تربية أولادهم. وما تلا ذلك من ظهور لبعض المبادئ المتعلقة بميدان التربية كالعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية.

بالإضافة إلى أن التعليم برؤيته السابقة لم يقدم النتائج المنتظرة منه، ولم يحقق في معظم البلدان التقدم المأمول اجتماعيًا واقتصاديًا ولذا أصبح من الضروري البحث عن صيغ جديدة للتعليم تتجاوز نواحي سلبيات النظم التقليدية وجوانب القصور فيها، يوفر حد أدنى من التعليم لجميع فئات المجتمع.

وبالتالي ظهرت صيغة جديدة للتعليم الأساسي طورت من مفهومه، واتسعت حلقته لتشمل ما فوق التعليم الابتدائي ولنظم تعليم الكبار ولتركز على التعليم من أجل الحياة والإنتاج إلى جانب التعليم من أجل التثقيف، وبرزت كحل جذري للمشكلات التي تعاني منها كل النظم التعليمية في العالم سواء أكان ذلك في الدول المتقدمة أم الدول النامية، وباعتباره أداة علاجية للثغرات التي اكتشفها رجال الفكر التربوي الحديث والعاملون في ميادين التعليم، واستُخدم منذ السبعينات للإشارة إلى صيغ جديدة من التعليم تهدف إلى سد الحد الأدنى من الحاجات الإنسانية الأساسية في المجال التعليمي من خلال التعليم النظامي.

وقد أشارت الحلقة الدراسية التي نظمها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية حول اتجاهات التجديد في التعليم الأساسي في الدول العربية والتي عقدت بالكويت خلال الفترة 19-23 يناير لعام 1986م إلى أن مفهوم التعليم الأساسي ينبغي أن يتضمن الجوانب التالية: (اليونسكو :1968: 15)

- توفير التعليم لجميع الأطفال ممن هم في سن الدراسة.

- توفير قاعدة ثقافية مشتركة من المعارف والخبرات والمهارات الأساسية والاتجاهات الضرورية لتكوين الإنسان المتوازن الذي يستطيع التفاعل مع بيئته.
- تلبية حاجات المتعلم لتمكينه من التوافق مع نفسه ومع الظروف المتغيرة، مما يساعد على تحقيق ذاته.
- تنمية مهارات الطفل على التعلم الذاتي بما يمكنه من التعليم المستمر مدى الحياة.
- إتاحة الفرص للمتعلم للعمل الفردي والجماعي.
- ربط المدرسة بالمجتمع، ومؤسساته المختلفة للإفادة من الإمكانات المتاحة بالبيئة المحلية.
- توفير برامج التعليم غير النظامي ممن فاتتهم فرص الالتحاق بالتعليم النظامي.

وفي ضوء ذلك تبني المشاركون في الحلقة آنفة الذكر المفهوم التالي:

التعليم الأساسي صيغة تعليمية تهدف إلى تزويد كل فرد مهما تفاوتت ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بالحد الأدنى الضروري من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنه من تلبية حاجاته وتحقيق ذاته وتهيئته للإسهام في تنمية مجتمعة، وتربط بين التعليم والعمل والعلم والحياة وبين الجوانب النظرية والجوانب العملية.

أ. مفهوم التعليم الأساسي:

على الرغم من أن مفهوم التعليم الأساسي أصبح شائعًا في الأدبيات التربوية والممارسات التعليمية في مختلف النظم التعليمية المعاصر، فإنه يصعب وضع تعريف واحد له، ويرجع ذلك لأنه لا يوجد اتفاق أو شبه اتفاق بين النظم التعليمية على وظيفة التعليم الأساسي وحدثه وبرامجه، إضافة إلى ذلك فقد توالت مؤتمرات اليونسكو التي اهتمت بعرض ومناقشة مفهوم التعليم الأساسي، ومنها المؤتمر الذي نظمته اليونسكو خلال عام 1976، والذي اهتم الخبراء المجتمعون فيه بمفهوم التعليم الأساسي، والفئات المستهدفة منه، وأوضحوا أن التعليم الأساسي يقع في إطار الخدمات النظامية أو في إطار الخدمات غير النظامية. **(علام، 1986: 11)**

إلا أنه يوجد شبه إجماع بين دول العالم على استخدام التعليم الأساسي بمصطلح يشير إلى نوع التعليم المرتبط بقاعدة النظام التعليمي ومداه. لذلك سعت هذه الدول إلى بناء قاعدة قوية للنظام التعليمي، تستوعب جميع الأطفال الذين يبلغون سن المدرسة، وتقدم لهم تعليمًا جيدًا. كما أكد العديد من الخبراء في الاجتماع الذي نظمته اليونسكو في باريس (يونيو 1974) بشأن مرحلة التعليم الأساسي على أن يكون هذا التعليم ملائمًا في أشكاله لخصائص مختلف البيئات المحلية

بالقدر اللازم، بحيث يلبي احتياجات مختلف فئات العمر ومختلف الفئات الاجتماعية مع كونه **شاملاً** ومن نوعية واحدة لجميع أفراد المجتمع. **(رحمة، 1992: 8: 12)**

فالتعليم الأساسي كما عرفه (شحاته، والنجار، 2003 :115) هو القدر الأساسي من التعليم اللازم للأفراد، والذي يمكنهم من المهارات التي يحتاجون إليها لمواجهة متطلبات الحياة، ويمتد لمدة تسع سنوات منهم ست سنوات للتعليم الابتدائي يليهم ثلاث سنوات للتعليم الإعدادي.

كما يعرف التعليم الأساسي بأنه تأمين قدر كاف من التعليم لجميع أبناء الشعب بدون تميز، ويسمح لهم هذا القدر من التعليم بمتابعة دراستهم إن شاءوا ذلك. أو بدخول الحياة العملية في النشاطات الاجتماعية كمواطنين فعالين. **(مجلة العرب، 2008: 21)**

وفق تصورات النظام التعليمي الجديد في ليبيا يعرف التعليم الأساسي بأنه: القاعدة الأساسية والعريضة لتعليم جميع الناشئة من سن السادسة حتى سن الخامسة عشرة، ويهدف إلى تزويد التلاميذ بالقدر الضروري من القيم، وأنماط السلوك، والمعارف، والخبرات والمهارات العلمية (Libyan National Report, 2000)، حيث يكون التعليم عن طريق فتح مسارات تعليمية لمراحل متتالية، وأنه يجمع كلًا من الميادين النظرية والعملية، وهو يربط بين حياة التلاميذ والبيئة المحيطة بهم، وتنميتها بما يعود عليهم وعلى الآخرين بالفائدة.

فمرحلة التعليم الأساسي هي مرحلة تعليم إلزامية مدة الدراسة بها تسع سنوات (6–15) يلتحق بها من أتم السادسة وتنقسم هذه المرحلة إلى:

1. **الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي:** وهي مرحلة مدتها ثلاث سنوات، ويلتحق بها التلاميذ بعد انتهاء مرحلة رياض الأطفال بدءً من سن السادسة وحتى التاسعة، ويتعلم التلميذ بها أساسيات اللغة العربية والحساب والقراءة والكتابة والتربية الدينية.
2. **الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي:** وهي مرحلة مدتها ثلاث سنوات مكملة للشق الأول، وتستهدف الفئة العمرية من 10 إلى 12 سنة، يتم فيها التركيز على زيادة توسيع وإغناء الحصيلة اللغوية للتلميذ وتنمية القدرة العقلية له بما يؤدي إلى توجيه طاقاته للتدبر والتأمل فيما حوله.
3. **الشق الثالث من مرحلة التعليم الأساسي:** وهي مرحلة مدتها ثلاث سنوات وتستهدف الفئة العمرية من 13 إلى 15 سنة، وتهتم هذه المرحلة بتنمية المدارك العقلية للتلميذ وتحسين ميوله ومواهبه المهنية وإعطائه الأسس العلمية والتربوية والثقافية لاستكمال بناء شخصيته استعدادًا لاختيار التخصص الذي يرغبه في المرحلة اللاحقة وفقًا للأولويات واحتياجات

المجتمع بما لا يتعارض مع هذا الميول والرغبات، وتنتهي هذه المرحلة بحصول التلميذ على شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي. **(قنوص، 2000، 510)**

ويشمل تقرير لجنة استراتيجية تطوير التربية على مفهومين للتعليم الأساسي:

المفهوم الأول وله صفة تربوية يقصد به التعليم المناسب لجميع المواطنين وهو يعني المستوى الأول من نظام التربية المدرسية، ويمثل قاعدته، وقد تطول مداه في بعض البلاد، ويتجاوز ما يسمى بالتعليم الابتدائي ليشمل المرحلة الإعدادية وتوفير مثل هذا التعليم رهن بوفرة الإمكانات المالية ولتطوير قاعدة التعليم بصورة يتمكن بها من استيعاب جميع الناشئين في سن التعليم.

(أبو العنين، 2004: 271)

والمفهوم الثاني يقصد به توفير حد أدنى من الفرص التعليمية لأعداد كبيرة من الصغار والكبار لم يحظوا بحقهم في التعليم أو تسربوا منه وهذا الحد الأدنى قد يقتصر على الجزء الأول من المرحلة الابتدائية بحيث لا يقل عن السنوات الأربع الأولى منها وهو في هذا محدود بقدرة الدولة على الإنفاق، وضرورة التزامها بتوفير الحق الأصيل في التعليم للجميع. (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي، 2008: 6).

أن التعليم الأساسي المنشود والذي نسعى إليه في ليبيا الحرة بعد الثورة هو التعليم الذي يوفر الفرص والمواقف العملية والتعليمية للتلاميذ والأنشطة التربوية المختلفة والتي يكتسبون منها المعلومات والمعارف والاتجاهات الإيجابية تجاه ليبيا والقيم والسلوكيات المرغوبة لممارستها، والمهارات الأساسية للاستخدام بهدف مساعدتهم على إتمام التعليم في هذه المرحلة، أو الاستمرار في مواصلة التعليم في مراحل أخرى، من أجل بناء ليبيا والقضاء على الأمية.

ب. أهداف التعليم الأساسي: تعتبر ليبيا من الدول الرائدة في تعميم التعليم الأساسي محققة بذلك جملة من الأهداف تتمثل فيما يلي:

- توفير الحد الأدنى والضروري من المعارف والمفاهيم، وتهيئة المناخ الملائم لاكتساب المهارات والاتجاهات اللازمة للمواطنة الصالحة كي يستطيع التلميذ تحمل مسئولياته الكاملة في مرحلة النضج والرشد.
- بلورة الاتجاهات والقيم المرغوبة فيها من قبل المجتمع، وتحويلها إلى عادات سلوكية تنبع من داخل الفرد بعد أن تصبح هذه القيم والاتجاهات جزءًا من شخصيته.

- طبع شخصية التلميذ بسمات مميزة وأساسية منها (الإيجابية، الواقعية، الابتكارية، التعاونية، الانتمائية).
- تنمية المرونة الحسية والحركية لدى التلاميذ، وتشجيعهم على استعمال أيديهم وحواسهم، وإكسابهم مهارات علمية تساعدهم على حل مشكلاتهم اليومية.
- تسهيل اندماج التلاميذ في الحياة العامة، وتيسير تعاملهم مع موجودات التقنية المعاصرة.
- ترسيخ إيمان التلاميذ بقوميهم العربية، وعقيدتهم الإسلامية، وقيمهم الحضارية.
- تحقيق التكامل بين النواحي النظرية والعملية في مقررات الدراسة وخططها مناهجها.
- المحافظة على صحة التلاميذ عن طريق توفير التغذية والرعاية الصحية لهم.
- مساعد الفرد على التعلم الذاتي في مراحل التعليم المختلفة.

(المركز الوطني للبحوث التعليمية والتدريبية، 2006: 24)

ج. مدة التعليم الأساسي:

تختلف مدة التعليم الأساسي من دولة إلى أخرى، منها قد تطول أو تقصر وفقًا للإمكانات المالية التي تتيحها الحكومات لهذه المرحلة لديها، فتمتد مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا إلى تسع سنوات، ويمثل التعليم الأساسي الحد الأدنى من التعليم الذي تؤمنه الدولة لأفرادها، ويمثل في نفس الوقت أقصى ما تستطيع أن توفره الإمكانات المالية المتاحة للمكونات. **(الحاج، 1993: 35: 36)**

4) وظائف التعليم الأساسي:

تتحدد وظيفة التعليم الأساسي في تزويد المواطن بالقدر اللازم من المعلومات والخبرات والمهارات الثقافية والاجتماعية والعملية، لكي يتكامل تكوينه في البعد النظري الأكاديمي، والعملي التطبيقي، بحيث يستطيع الاندماج النشط في مجالات الإنتاج والخدمات وميادين التنمية عامة.

(جرجس : 1991:253)

معنى ذلك أن التعليم الأساسي في ليبيا له وظائفه التي تتمثل في:

- سد منبع الأمية والتمكن من مهارات الاتصال.
- تثبيت البناء القيمي على أساس عقلاني.
- الاستمرار في تحقيق التكامل الاجتماعي.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن التعليم الأساسي تعليم وظيفي في فلسفته يرتبط بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم وتقوم بينه وبين مؤسسات المجتمع المحلي علاقة قوية، ويجمع بين التعليم النظري والعملي ويؤكد على تكامل الخبرة والمعرفة وتحقيق الذات.

ثانيًا: واقع إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكليات التربية في ليبيا

يعد معلم التعليم الأساسي من الأشخاص القادرين على تشكيل شخصية المتعلم وإعداده لمجتمع الغد، لأنه يعتبر الركيزة الأساسية في البناء التعليمي التربوي، فعليه يتوقف نجاح العملية التعليمية في بلوغ غايتها وبتحقيق دورها في إنتاج العنصر البشري باعتباره محور التنمية. فالأطباء والمهندسون ورجال الأعمال وغيرهم من فئات المجتمع يتأثرون في خلفياتهم المعرفية ومهاراتهم وسلوكهم إلى حد كبير بسلوك معلميهم في مراحل التعليم الأولى، وما بدله هؤلاء المعلمون من جهد طوال سنوات تعليمهم.

ويشير (عبد السلام، 2003: 26) أن العلماء البارعين في مختلف مجالات الحياة قد عاشوا خبرات تربوية وفرها لهم معلمون متميزون في مراحل تعليمهم وخاصة مرحلة التعليم الأساسي، الأمر الذي أثر في بناء شخصياتهم وصقل تفكيرهم على نحو مكنهم من التفوق والتميز في مجتمعهم، وتوصلوا إلى الاكتشاف والاختراعات المؤثرة في حياة البشرية وتقدمها.

ويرى (سالم: 2008: 55) أن نجاح العملية التربوية بمدخلاتها وعملياتها وعناصرها المختلفة لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال معلم مُعد إعدادًا جيدًا ثقافيًا، وتربويًا، وعمليًا، واجتماعيًا قبل الخدمة، حتى يتمكن من التفاعل الجاد والخلاق مع مختلف معطيات عصر تقنية المعلومات وتطوير أدواره بما يؤدي إلى إتقان هذه المعطيات وتوظيفها في حين توضح ذلك (المفرج، وآخرون، 2007 : 72) أن أي تغير أو تطوير للمناهج والبرامج التعليمية لا يبلغ أهدافه ما لم يعد المعلم لتدريس هذه المناهج المطورة، حيث إن المعلم الجيد قادر على تجاوز الكثير من سلبيات المنهج، وأن المعلم غير المؤهل أو الذي لا يشعر بانتمائه المهني ودوره وأهميته ولا يستطيع الاستفادة من معطيات أي منهج جديد في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة منه.

وتوصي الأكاديمية الوطنية للتربية وإعداد المعلمين ضرورة إعداد المعلم بوجه عام ومعلم التعليم الأساسي بوجه خاص لعالم متغير يحتاج إلى المعرفة، واستخدام اللغة، وتطوير المناهج الدراسية في ضوء احتياجات الطلاب والأغراض الاجتماعية، واستخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية. **(Hammonda, and Bransford,2006)** وباعتبار أن المعلم هو أحد المدخلات الأساسية في العملية التعليمية في ليبيا، فإن ذلك يتطلب ضرورة التحسين والتطوير المستمر لجوانب إعداد

المعلم بصفة عامة، ومعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصفة خاصة، فالمعلم الجيد شرط أساسي ومقوم هام لجودة التعليم وتحديثه ليتلاءم مع هذا العصر بجميع متغيراته.

أشارت بعض الدراسات ومنها (حسين، وإبراهيم، 2002: 12)، (الدسوقي، 2003، 457)، و(الرمحي، 2013: 6)، (الحراحشة، 2010: 8)، (أبو زيد، 2007م: 1578)،(أحمد: 2012:221) (Davies, 1991,255), (Martin, 1991,155) أن برامج إعداد المعلم في البلاد العربية بصفة عامة وليبيا بصفة خاصة تعاني من عدة مشكلات تؤثر تأثيرًا كبيرًا على مستقبل مهنة التعليم ، وبالتالي يمكن إلقاء الضوء على أهم مشكلات إعداد المعلم في ليبيا بإيجاز على النحو التالي:

- برامج إعداد المعلم لا تتقيد بالاتجاهات التجديدية، إنما تستمر في البرامج التقليدية في المحتوى الذي يقدم وغلبت استراتيجية الكم على الكيف، مما جعل كليات التربية لا تهتم باستيعاب النوعية المختارة للمهنة هو تصب اهتمامها على تصدير أعداد كبيرة من المعلمين ناقص التأهيل لسوق العمل.
- هناك فجوة بين النظريات المثالية التي الطلاب في كليات التربية وما يفرضه الواقع في الممارسات العملية.
- أن سياسة قبول الطلاب تعتبر المجموع الكلي للدرجات في الثانوية العامة هو المعيار الوحيد للمفاضلة بين رغبات الطلاب بالإضافة إلى مقابلات شخصية تأخذ صفة الشكلية وبالتالي فإن نوعية الطلاب الملتحقين بالكليات قد لا تتوافر لديه الرغبة الصادقة لاتخاذ التعليم مهنة لهم.
- أن الاهتمام الأول في البرنامج يعتمد على إتمام دراسة كل المقررات في وقت محدد بفض النظر عما إذا أتقن الطلاب كل جوانب الدراسة.
- تركز تلك البرامج على ما يكتب على السبورة والكتب كمصادر للتعلم وتهمل مصادر المعرفة المسموعة والمرئية والمحسوسة.
- عدم وجود مؤشرات للأداء أو معايير واضحة متصلة بالمقررات التي يعرفها الطلاب المعلمين، بالإضافة إلى أن البرنامج يجزأ أو يوزع المهارات التدريسية في مقررات منفصلة ولا يعطي وقتًا كافيًا لتعلم كل المهارات التي يجب أن يتقنها الطلاب.
- التباطؤ الشديد من قبل رجال التربية تجاه تجديد البرامج التربوية كمًا وكيفيًا.
- ضعف التكامل بين مكونات الإعداد الثلاثة، فالجانب الثقافي ضعيف، ويدرس غالبًا دون ربطه بالتخصص أو الإعداد المهني، والجانب التخصصي لا يمهن بشكل يجعله يحقق

وظيفته، الجانب التربوي المهني يدرس لجميع الطلاب بشكل واحد ولا يوجه ليساعد الطالب المعلم على تدريس تخصصه، باستثناء مقرر طرق التدريس، رغم أنه هو الأخر قد يدرس أحيانا بشكل عام، تحت مسمى طرق التدريس العامة.

- تعدد الجهات المسؤولة عن إعداد المعلم، والفجوة بين مؤسسات الإعداد وواقع النظام التعليمي، وقصور التدريب الميداني على مهارات التدريس والتحاق إعداد كبيرة من غير المؤهلين تربويًا للعمل بالتدريب.

وبالنظر إلى واقع إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يلحظ الباحث والمتأمل لذلك أوجه قصور في إعداد المعلم بصفة عامة وليبيا بصفة خاصة عديدة أبرزها (نصر، 1999م، 702: 705) (إعواج، 2010 :15) على النحو التالي:

قصور إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي المتمثل في وجود فجوة بين ما يقوم المعلم بتدريسه والإعداد التخصصي الذي يدرسه، كذلك كثافة وكثرة المقررات التربوية وتداخلها علميًا مع مقررات أخرى، وقصر المدة الزمنية للتربية الميدانية، وضعف البعد الثقافي في إعداد المعلم غالبًا. ومن أجل ذلك فإن هناك مرتكزات لتطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أهمها: إدخال بعض قضايا المجتمع ضمن مقررات التخصص، الاهتمام بالجانب العملي والتطبيقي في المواد التربوية، وزيادة مدة التربية الميدانية، وإدخال بعد الثقافة العلمية في إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وزيادة الاهتمام بتكنولوجيا التعليم. وقد أورد (إبراهيم، 2004م: 195) عددًا من المبادئ الهامة التي يرتكز عليها نظام الجودة لعل من أهمها: تحديد الهدف الأخلاقي للإعداد بالتركيز على عوامل منها: أهمية التعاون في حل المشكلات، وتطوير أساليب التدريب وآلياته، واختيار الأفكار الإبداعية، وإبراز أهمية التعليم مدى الحياة.

وبناءً على ما سبق فإنه من الضروري الأخذ بمدخل الجودة في ليبيا وتوظيفه في إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بجميع مراحل التعليم العالي وذلك لمواكبة التغيرات المعاصرة في شتى مجالات الحياة ولتسير جنبًا إلى جنب في مصاف الدول المتقدمة في المجال التربوي والتعليمي والتي وظفت فاعلية وكفاءة مدخل الجودة في القطاع التعليمي.

1) فلسفة وأهداف مؤسسات إعداد المعلم في ليبيا بصفة عامة:

إن فلسفة إعداد المعلم جزء لا يتجزأ من الفلسفة التربوية العامة للمجتمع التي تصنع مبادئ عامة تترجمها فلسفة التربية إلى واقع تسعى إليه. وذلك في عصر العلم والتكنولوجيا والتغيرات السريعة التي أصبحت بلا شك لها انعكاساتها ومطالبها على التعليم بوجه عام.

أ. فلسفة إعداد المعلم:

تعتبر فلسفة إعداد المعلم في الفكر التربوي المعاصر بمثابة: نشاط واع موجه قائم على مبادئ فلسفة المجتمع الجديدة ونظرة فلسفة علوم التربية للطبيعة البشرية وللمعلم والمتعلم أيضًا، بقصد ترجمة أهداف فلسفة التربية المعاصرة على أرض الواقع على هيئة سياسات وبرامج، وتقويم واستراتيجية ونظم إعداد المعلم المعاصر، والتي تخضع باستمرار لتغذية مرتدة تحقق توفر عنصر المراجعة الذاتية والتجديد لها لتكون باستمرار مواكبة للتحديات المعاصرة والمستقبلية.

وتتمثل مبادئ فلسفة إعداد المعلم في الفكر التربوي المعاصر بليبيا كما ذكرها (كتش، 2001: 307) فيما يلي:

- العلوم ذات طبيعة عقلية.
- التغيرات من أجل الاستقرار المستمر.
- المنهج العلمي في التفكير.
- من يملك عقله يملك حريته.
- العقل العلمي هو العقل الناقد.
- التعليم هو أساس الإعداد.
- التربية العملية العلمية والنفسية مستمرة طوال سنوات الدراسة وما بعدها.
- يكون أفضل أسلوب لإعداد المعلم المعاصر من خلال الأسلوب القائم على الاتجاه التكاملي.
- جوهر الإعداد هو «المعمل – المكتبة – الإنترنت» في إطار التفكير العلمي.
- استقلال التعلم «جميع المراحل» عن سياسة الدولة والتحول إلى اللامركزية فيه.

ب. أهمية إعداد المعلم:

تعتبر عملية إعداد المعلم إحدى الموضوعات التي شغلت –ومازالت تشغل– المتخصصين في دول العالم بوجه عام، والمهتمين بشؤون التربية والتعليم بوجه خاص، حيث يعتبر المعلم من أهم العوامل المساهمة في تحقيق أهداف التعليم. **(عبد السلام، 2006: 417)**

ويحتل المعلم مكانة في النظام التعليمي ويعد عنصرًا فاعلًا في تحقيق أهداف التربية، وحجر الزاوية في إصلاح أو تطوير تربوي، ولهذا فقد أصبح من الضروري إعادة النظر في أعمال

المعلمين ووظائفهم باستمرار، والعمل على جعلهم واعين لتطور أدوارهم، ومستعدين للقيام بأدوارهم ووظائفهم باستمرار. **(شويطر، 2009: 59)**

ولقد شهدت السنوات الأخيرة العديد من المؤتمرات العالمية والمحلية من البحث في الموضوعات والمشكلات المتصلة بإعداد المعلم، كما قامت دول كثيرة بمشروعات لتطوير وأساليب وبرامج إعداد المعلم لها. **(الكرمي، 2013: 417)**

وتعد عملية إعداد المعلم إحدى الموضوعات المهمة وقد استثمرت أموال كثيرة في العديد من البلدان في محاولة للكشف عن خصائص وأنشطة العلم الفعال، وأصبح المربّون أكثر اقتناعًا خلال عقد التسعينات أكثر من أي وقت مضى أن التحسين الجذري لنوعية تربوية يتوقف إلى حد كبير على نوعية التعليم الذي يوفره المعلمون وعلى فاعليتهم، ومهاراتهم في خلق المناخ المناسب لنجاح عمليتي التعلم والتعليم. **(بورشك، 2013: 60)**

وتتضح أهمية إعداد المعلم من خلال الجهود التي بذلت في الماضي ولازالت تلقي الاهتمام حتى هذه الأيام، فعقدت العديد من المؤتمرات الدولية والمحلية بخصوص إعداد المعلمين، ويمكن إيجاز أهم ما توصلت إليه نتائج هذه المؤتمرات وتوصيتها كما ذكرها **(عبد السلام، 2006: 418 :419)** فيما يلي:

1- ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بوجه عام.

2- ضرورة تخطيط وبناء برامج إعداد المعلمين على أساس الكفايات، أو الأدوار.

3- التركيز على جوانب التعلم الثلاثة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية).

4- اتخاذ التعليم الذاتي أسلوبًا رئيسيًا للتعلم.

5- تدريب معلمي المستقبل والمعلمين في أثناء الخدمة على أساليب ومداخل التعليم والتعلم الحديثة.

6- التأكيد على التعلم المستمر وتدريب المعلمين في أثناء الخدمة.

7- ضرورة وأهمية البدء في تعديل نظم إعداد المعلمين، وإعداد معلم متخصص وذات نوعية خاصة.

وبما أن الواقع الذي يعيشه المعلم الآن يختلف كثيرًا عما كان عليه في الماضي فالتغير السريع في الوقت الحاضر جعل من المتعذر على المعلم أن يكتفي بقدر محدد من المعرفة، ومن غير السهل عليه الالتزام بطريقة واحدة أو أسلوب واحد في تدريسه، إذ تتجدد الطرائق وتتجدد المعرفة من أجل تحسين الأداء التعليمي ورفع كفايات المعلم والنهوض بمستوى الإنسان، ولابد أن

تتوفر في المعلم القدرة على التجديد والحركة، والقدرة على استخدام الجيد في الحقل التربوي، وهذه القدرات والكفايات ينبغي أن يتم تكوينها وتطويرها في مؤسسات إعداد المعلم، وبعد تفاقم مشكلة الكم في عدد المتعلمين والمدارس بسبب التزايد السكاني وتزايدت سرعة العلوم وتطبيقاتها حتى وصلت إلى سرعات فضائية أصبح هناك حاجة ماسة إلى تطوير إعداد المعلم وتأهيله ليقوم بمهمته على أفضل وجه ممكن. **(سعفان، محمود، 2007: 63: 65)**

ج. وجهات النظر الفلسفية حول أهداف إعداد المعلم:

ويرى (بورشك، 2013 :40: 41) أن أهم وجهات النظر الفلسفية حول أهداف إعداد المعلم تتمثل في الأتي:

1. **وجهة نظر الأصوليين:** وهؤلاء لا يرون أن الهدف الرئيسي من إعداد المعلم هو المحافظة على التراث.
2. **وجهة نظر التقدميين:** ويرى هؤلاء أن الهدف الأساسي من إعداد المعلم هو أن نجعل المعلم حرًا فيما يريد أن يعلمه وكيف يعلمه.
3. **وجهة نظر البنيويين:** يرى هؤلاء أن الهدف الأساسي من إعداد المعلم هو تدعيم الخيار العقلي والمنطقي لدى المعلم وأن الثقافة يجب أن تكون في متناول الجميع ومن ثم تمكين أبناء المجتمع من استخدام طاقتهم في مواضعها السليمة ومعرفة كيف ومتى يمكن استخدام هذه الطاقات.
4. **وجهة نظر أصحاب نظرية رأس المال:** ويرى هؤلاء أن الهدف الأساسي من إعداد المعلم هو تطوير قدراته وزيادة معارفه حتى يعلم تلاميذه كيف يستطيعون زيادة دخولهم.

د. نظم إعداد معلم التعليم الأساسي: لقد أدى الطلب المتزايد على مهنة التعليم، والحاجة إلى المعلمين والتطورات التاريخية لتمهين التعليم إلى ظهور أكثر من نظام لإعداد المعلمين، ويقصد بالنظام System مجموعة من العلاقات المتداخلة بين الأجزاء المكونة لشيء ما كما يعرفه بأنه مجموعة العناصر أو الأجزاء المرتبطة والتي تتفاعل مع بعضها وتعمل سويًا من أجل تحقيق هدف معين، وهذا المفهوم للنظام يعني أنه مكون من أجزاء كل جزء متصل بكل جزء آخر، مؤثر فيه ومتأثر به، وكل جزء متأثر بالكل ومؤثر فيه. (مذكور، 2005: 16: 17)، والهدف من هذه النظم هو تزويد المعلمين بالمعلومات الضرورية وتوجيههم وتقديم الدعم لهم أثناء عمليات التدريب (Chao-Hsiuchen Rothers; 2009: 422)،

ويسير الإعداد في كليات التربية وفق نظامين، أحدهما تكاملي والآخر تتابعي، وسوف نوجزهما على النحو التالي:

أ) النظام التكاملي:

وهو النظام الذي تتكامل فيه دراسة المقررات التخصصية مع الإعداد المهني على مدى السنوات الدراسية في مرحلة جامعية واحدة تستغرق أربعة سنوات، وفي كلية واحدة هي كلية التربية، والنظرة التكاملية في إعداد المعلم كمطلب من مطالب التربية العصرية التي ترفض أن يعد المعلم تخصصيًا فقط كما ذهب التقليديون، أو أن يعد مهنيًا وتربويًا فقط كما ذهب بعض التقدميين.

(شويطر، 2009: 66)

ويقبل هذا النظام الحاصلين على شهادة الثانوية العامة، ثم يتمون دراستهم الجامعية، لمدة أربع سنوات دراسية كاملة يلتقون فيها مقررات في تخصص بعينه يتم اختياره من قبل الطالب، ويحصلون بعدها على الشهادة التي تؤهلهم للتدريس، وفي ظل هذا النظام، يتلقى الطلاب خلال سنوات الدراسة بالكلية الدراسات التخصصية الأكاديمية، والمواد أو الدراسات المهنية التربوية فضلًا عن المواد الثقافية، ومعنى ذلك أن الدراسات التربوية تسير جنبًا إلى جنب في هذا النظام مع الدراسات الفنية، منذ أول عام من الدراسة. **(علي، 2005: 371)**

وفيه يدرس الطالب المواد الأساسية التي تعده في مجالات التخصص العلمية أو الأدبية جنبًا إلى جنب مع المواد التربوية التي تؤهله لممارسة مهنة التدريس، بالإضافة إلى المواد الثقافية التي تكسبه قدرًا من المعلومات العامة الضرورية (الخزندار، 2006: 117)، ويعتبر هذا النمط تكامليًا باعتبار أنه يمزج بين التخصص الأكاديمي للمادة الدراسية وبين الإعداد المهني أو التربوي ومن ثم فإنه يعد الطلاب إعدادًا متكاملًا علميًا وتربويًا حيث تخصص السنتان الأوليان من الدراسة للإعداد الأكاديمي بمواده وفروعها إلى جانب بعض المواد الثقافية بينما تشمل خطة الدراسة في السنتين الأخيرتين (الثالثة والرابعة من سنوات الإعداد) على المواد التربوية بفروعها إلى جانب الدراسة التخصصية الأكاديمية بالإضافة إلى ممارسة التدريب العملي في المدارس خلال هاتين السنتين. **(سليمان، 2000: 137).**

ومن مزايا النظام التكاملي في إعداد المعلم كما ذكرها (المهدي، 2007: 170) هي:

- معرفة الطالب منذ التحاقه بالكلية أنه يستخرج للعمل بالتدريس، فيتكيف مع زملائه لمهنتهم، ويتربون في تقاليدها ومستلزماتها سنوات، وفيه يمكن أن تتوسع اختصاصات الطالب، فيتخصص في تدريس مادتين أو أكثر.

- دراسة المواد التربوية بجانب المواد التخصصية مما لا يترك فرصة نسيان المادة العلمية التي تخصص فيها الطالب.
- يمكن الإفادة منه في توسيع التخصص، فقد يتخصص الطالب في مادة أو أكثر تكون بينهما صلة أو تقارب مما يفيد العملية التربوية، ويساعد على مواجهة سياسية النمو والتوسع في التعليم.
- إتاحة الفرصة لقبول أعداد كبيرة تفي بحاجة البلاد من المدرسين دون التعرض لأزمات طارئة أو تمكين مدعي التدريس من العمل في الحقل التربوي.
- قلة التكاليف حيث يتكلف الطالب في هذا النظام أقل مما يتكلفه في النظام التتابعي.

ويرى (مذكور، 2005: 167) أن أهم عيوب النظام التكاملي فتتمثل في الأتي:

- قلة التعمق في مواد التخصص، فيتأثر مستوى الإعداد الأكاديمي أو التخصصي لما قد يجعل خريج النظام التكاملي في مستوى أقل من قرينه بالكليات التخصصية.
- اهتمام الطلاب (غالبًا) بالمواد التخصصية، إذ يعتبرونها مواد أساسية بالنسبة لعملهم، بينما ينظرون إلى المواد التربوية على أنها مواد إضافية لا يولونها عناية كبيرة بل يعتبرها بعضهم عبءً ثقيلًا يودون لو تخلصوا منه.

ب. النظام التتابعي:

وفيه يُقبل خريجو الجامعات من التخصصات المختلفة ويلتحقون بالدبلوم العام في التربية لمدة عام دراسي واحد أو عامين حسب التفرغ، ويدرس فيه الطالب المواد التربوية والتربية العملية لتؤهله لممارسة مهنة التدريس. (دياب، عبد الشافعي 2008: 112)، ويقبل هذا النظام الحاصلين على درجة جامعية أولى، مثل الليسانس والبكالوريوس، وفيه يدرسون لمدة عام أو عامين المواد التربوية والمهنية، ليصبحوا حاصلين على شهادة جامعية في التربية، وفي ظل نظام العام الدراسي الواحد، تتطلب كليات التربية من الملتحقين بها اجتياز الاختبار الشخصي المقررة، والتعهد بالتفرغ الكامل للدراسة، وحضور 75% من المحاضرات على الأقل، أما في ظل نظام العامين الدراسين، فيشترط إلى جانب الحصول على المؤهل العلمي واجتياز الاختبار الشخصي ضرورة العمل بمهنة التدريس، لمدة سنتين على الأقل. **(أبو الوفا، وعبد الفتاح، 1998: 237)**

ويعد المعلم في هذا النظام مهنيًا بعد إعداده أكاديميًا في إحدى الكليات الجامعية، ويتخذ إعداد المعلم في هذا النظام مرحلتين أساسيتين: مرحلة الليسانس أو البكالوريوس في إحدى الكليات أو المعاهد العليا غير التربوية حيث يدرس فيها الطالب العلوم التخصصية، ثم مرحلة أخرى داخل

كلية التربية يدرس فيها الطالب العلوم التربوية وتتخذ شكلًا مكثفًا حيث يدرس الطالب جميع العلوم التربوية النظرية والتطبيقية في سنة واحدة وتشترط أن يكون الطالب متفرغًا للدراسة، وقد تتخذ من ناحية أخرى شكلًا غير مكثف حيث توزع الدراسة للعلوم التربوية في عامين دراسين، ولا يشترط في هذا المجال أن يكون الطالب متفرغًا للدراسة وإنما يمكن له أن يدرس أثناء عمله بالتعليم، ويعتبر هذا النمط تتابعيًا باعتبار أن الدراسة الجامعية الأولى تتبع بدراسة جامعية أخرى، فالأولى تخصصية أو أكاديمية والثانية تربوية أو مهنية (محمد، 2005: 85)،

ومن مميزات النظام التتابعي في إعداد المعلم ما يلي:

- يتيح للطالب أن يصل إلى مستوى مرغوب فيه من تخصصه الجامعي أولًا، ثم دراسة العلوم التربوية والنفسية وحدها في فترة أخرى، مما يؤدي إلى اختفاء المشاعر السلبية نحوها، بعكس ما يحدث في ظل النظام التكاملي، حيث يكون هناك شعورًا بأنها أقل أهمية أو في المرتبة الثانوية بالنسبة للتخصص.
- يسمح بظهور روح التنافس بين المعلمين، الذين ينتمون إلى كليات مختلفة.
- يساعد المعلم على التعمق في تخصصه قبل الالتحاق بكلية التربية.
- يساعد الدولة على سد العجز في التخصصات المختلفة وخاصة في المدارس الفنية.
- يقدم نوعًا من التدريس التعويضي للعاملين بمهنة التعليم ممن تخرجوا في كليات أخرى غير التربية.
- يتيح مجالًا لخريجي الكليات الأخرى لتعديل مسارهم للاستفادة بخبراتهم التخصصية في مجال الدراسة والبحوث التربوية. **(عطا، 2006: 67: 68)**
- ارتفاع مستوى الطالب من الناحية العلمية والخبرية لزيادة زمن الدراسة.
- يزود المعلم بخلفية معرفية ومهارية هائلة في مجال تخصصه. **(مذكور، 1999: 269)**

عيوب أو سلبيات النظام التتابعي:

وبالرغم من مزايا هذا الأسلوب في إعداد المتعلمين إلا أنه لا يخلو من العيوب التي تؤخذ عليه، ونوجزها فيما يلي:

- عدم جدية الكثير من الملتحقين به حيث ينظرون إلى الدبلوم العام على شغل أوقات فراغ لحين العثور على وظيفة مرتبطة بالتخصص.

- لا يشعر طالب النظام التتابعي بالانتماء إلى مهنة التدريس من خلال عام دراسي واحد حيث يصعب عليه تكوين جوانب وجدانية واتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.
- أن التعمق في مادة تخصصية واحدة قد لا يتناسب مع الزيادة المستمرة في إعداد التلاميذ وإعداد المدارس التي لا تحتاج إلى تخصصات دقيقة في بعض الأحيان كالمدارس الصغيرة ذات الفرق الدراسة المحدودة، والتي لا يشعر فيها بعض الخريجين بالرضا أثناء العمل بها.
- عمل كثير من الشباب بعد تخريجهم من النظام التتابعي في مجالات أخرى، وهم بهذا يفوتون على الدولة فرص الاستفادة بهم في سد العجز في إعداد المعلمين طبقًا لزيادة التلاميذ والمدارس بالإضافة إلى ما تحملته الدولة من نفقات سنة دراسية كاملة إلى جانب ما تكلفته من قبل. (يحيى والخطابي:205:2003)
- قضاء عام دراسي في تحصيل المواد الدراسية يبعد الطالب عن مادة تخصصه، وقد تقل معلوماته أو تندثر مما يدع فرصة لنسيانها نتيجة عدم متابعتها والاستمرار في دراستها.
- الاقتصار على هذا النظام وحده قد يحرم التعليم من استيفاء حاجته من بعض التخصصات التي يجد خريجوها سوقًا رائجًا للعمل.
- طول المدة الزمنية التي يستغرقها طلاب النظام التتابعي في الدراسة إذا ما قورنت بالمدة التي يستغرقها النظام التكاملي (4 سنوات).
- يلجأ إليه كثير من الأحيان من لا مهنة له، أي أنه يكون بديلًا ثانيًا.
- يبتعد الطالب في ظل النظام التتابعي عن مجال نخصصه إلى حد كبير ولمدة تتراوح بين سنة وسنتين مما يعني انخفاض فرص تحقيق التكامل بين المعرفة التخصصية والمعرفة المهنية أو التطبيق المباشر لكل ما يتعلمه من معرفة تخصصية حديثة.
- تتيح الدراسة التتابعية فرصًا للتعرف والتمكن من المواد التي قد يقومون بتدريسها في مراحل ما قبل الجامعة. **(على، 2005: 372)**

ومما سبق نجد أن كلًا النظامين يستند إلى فلسفة معينة، ولكنهما يتفقان في ضرورة اشتمال برنامج الإعداد على النواحي التخصصية، والثقافية العامة، علاوة على الأساس المهني الذي يكسب المعلم الثقافة المهنية التي تميزه عن غيره.

وإذا نظرنا لنظام الإعداد بقسم معلم فصل (معلم التعليم الأساسي) بكلية التربية نجد أنه نظام تكاملي، يتم فيه إعداد الطلاب في مدة ثمان فصول دراسية كاملة، على مدى أربع سنوات دراسية.

2. تطور إعداد معلم التعليم الأساسي في ليبيا:

لم تشهد ليبيا أي معاهد خاصة لإعداد معلمي مرحلة التعليم الأساسي حتى عام 1901م فقد أنشأت دار للمعلمين بكل من طرابلس وبنغازي أيام العهد التركي وكان قبول الطلاب فيها وفق شروط معينة ومدة الدراسة بها سنتين دراستين، ولم تجتذب دار المعلمين عددًا كبيرًا من الطلاب ويرجع ذلك إلى أن مجال التدريس لم يكن من المجالات التي تلقى الاهتمام في ذلك الوقت ولم تكن دار المعلمين تجد ما تطلبه وفق الشروط المعلن عنها. **(بالحاج، 2000: 90: 92)**

أما أثناء الاحتلال الإيطالي 1911-1943م فقد انعدم الاهتمام بإعداد المعلمين وما الرعيل الأول من المعلمين الليبيين إلا أولئك الذين درسوا في الأقطار العربية المجاورة أو في المدرسة الإسلامية العليا بمدينة طرابلس وهي غير متخصصة في إعداد المعلمين.

(المركز الوطني لتخطيط التعليم والتدريب، 1999: 183)

لقد ظهر أول معهد للمعلمين في ليبيا أثناء فترة الانتداب الأجنبي 1943-1951م عندما تم إنشاء معهد للمعلمين في بنغازي عام 47-1948، وآخر في طرابلس عام 1950-1951م وكان شرط القبول بها الحصول على الشهادة الابتدائية ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات زيدت إلى أربع سنوات بسبب نقص كفاءة خريجي هذه المعاهد ويمنح الخريج شهادة إجازة التدريس العامة ويعين مدرسًا في المدارس الابتدائية (الشيخ، 1992: 275: 284)، وكانت الحكومة الليبية مضطرةً للإبقاء على معاهد المعلمين والمعلمات العامة لحاجتها الماسة إلى إعداد كبيرة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وفي عام 1954 حدث تغيير في سلم التعليم الليبي ليصبح ثلاث مراحل هي المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية وبهذا التغيير ظهرت الحاجة إلى إعداد معلمين محليًا للمرحلة الإعدادية الجديدة من هنا أنشئ معهد خاص للمعلمين بطرابلس عام 1954-1955م يشترط في القبول به أن يكون التلميذ قد أتم الدراسة في المرحلة الإعدادية ومدة الدراسة به ثلاث سنوات زيدت بعدها إلى أربع سنوات ويمنح الخريج (إجازة التدريس الخاصة) و يعين مدرسًا في المدارس الإعدادية وكانت الدراسة في السنة الأولى من هذا المعهد عامة ثم يبدأ التخصص فيه من السنة الثانية، وقد بدأ هذا النوع من المعاهد بأربع شعب تخصصية زيدت بعد ذلك شعبتان أخريان. **(الشيباني، 2001: 346)**

وقد صدرت لائحة عام 1954 تنص المادة الأولى فيها على أن إعداد المعلمين والمعلمات يتم على مستويين، المستوى الأول مدرسة المعلمين والمعلمات العامة وتخرج معلم فصل بمدارس

المرحلة الأولى، المستوى الثاني معهد المعلمين والمعلمات الخاصة وتخرج معلم مادة بمدارس المرحلة الابتدائية. **(القماطي، 1978: 206)**

لقد اتجهت السياسة التعليمية في عام 1951-1963م إلى تذليل الكثير من الصعوبات والتي منها توفير المعلمين اللازمين، فبالإضافة إلى إنشاء معاهد للمعلمين والمعلمات لتزويد المدارس الابتدائية والإعدادية بالمعلمين الوطنيين فقد نظمت دورات سريعة لتدريب بعض الشباب المتعلم للاستفادة منهم في حقل التعليم واستعانت بالأقطار العربية للحصول على مدرسين ذوي كفاءة وخبرة لتوفير حاجة المدارس الثانوية وما في مستواها من المعاهد التي انتشرت نتيجة لاتساع القاعدة في التعليم الابتدائي. **(وزارة التربية والتعليم،1974 بحث رقم (1): 12)**

إن التغيير الذي حدث بفضل ثورة الفاتح أدى إلى إحداث تطور نوعي بالدرجة الأولى في النظام التعليمي وكان له تأثيرٌ كبيرٌ في برامج إعداد المعلمين، وذلك للمكانة المتميزة التي يحتلها المعلم في العملية التعليمية ورغبة في الارتقاء بمستوى المعلم وأدائه فقد أنشئ عام 1969-1970م معاهد عامة للمعلمين والمعلمات لتحل محل المعاهد نظام أربع سنوات ومدة الدراسة بها عامان دراسيان ويقبل فيها الحاصلين على الشهادة الإعدادية وتؤهل هذه المعاهد خرجيها للعمل كمعلمين في المرحلة الابتدائية بعد حصولهم على شهادة إجازة التدريس العامة.

(الحوات، والذوايبي، 1995: 157)

لقد وجد في عهد الثورة نظامان لمعاهد المعلمين والمعلمات وهي:

الأول-معاهد خاصة: ومدة الدراسة بها أربع سنوات بعد الإعدادية حيث إن الدراسة بالفرقة الأولى عامة، أما الفرق التي تليها فتكون تخصصية ويشترط في الملتحق بها حصوله على الشهادة الإعدادية العامة أو الدينية. (وزارة التربية والتعليم، إدارة التخطيط والمتابعة، 1974: 4).

الثاني-معاهد عامة وتشتمل على:

أ. معاهد معلمين ومعلمات نظام السنتين مدة الدراسة بها سنتين بعد الإعدادية يشترط القبول بها الحصول على الشهادة الإعدادية العامة أو الدينية للالتحاق بها، وقد عانى هذا النظام من عدم الإقبال عليه نظرًا لوجود عدد من المجالات الأخرى أمام حاملي الشهادة الإعدادية.

ب. معاهد عامة نظام أربع سنوات مدة الدراسة بها أربع سنوات بعد الابتدائية وقد أوقف القبول بهذا النوع من المعاهد ابتداء من العام 1969-1970م.

ج. معاهد عامة نظام خمس سنوات والتي استحدثت بدلًا من النظام السابق عام 1972-1973م، مدة الدراسة بها خمس سنوات بعد الابتدائية ويشترط القبول بها أن يكون الطالب

قد أنهي بنجاح المرحلة الابتدائية من التعليم العام أو الديني، وقد روعي في هذه المعاهد أهمية التركيز عند إعداد المعلم على تأهيله لمهنته كمرب خلال فترة تمتد إلى خمس سنوات يتوفر له فيها الجو والمناخ التربوي الذي يجعله أكثر تفهمًا لمهنته ومتطلباتها وأكثر استعدادًا لامتصاص قيمها ومثلها.

(الإدارة العامة للتخطيط والمتابعة، مركز التوثيق التربوي 1973 :9)

وبولوج عهد البنية التعليمية الجديدة وظهور معاهد إعداد المعلمين كأحد المؤسسات الرئيسية للتعليم المتوسط وإقرار مبدأ إلزامية مرحلة التعليم الأساسي فقد توقف عام 1984 قبول الطلبة بمعاهد المعلمين (نظام الخمس سنوات)، كما أوقف القبول بمعاهد المعلمين الخاصة (نظام الأربع سنوات)، وتم تصميم نمط جديد من معاهد المعلمين تستغرق الدراسة بها خمس سنوات بعد إتمام مرحلة التعليم الأساسي وتؤهل خريجيها للتدريس بمرحلة التعليم الأساسي.

لقد بدأ هذا النوع من المعاهد بقبول الطلاب مع بداية العام الدراسي 1986–1987م وكانت الدراسة بالسنتين الأولى والثانية من هذه المعاهد عامة أما في السنوات الثلاث الأخيرة فهي تخصصية ونظرًا لخصوصية وطبيعة الدراسة ومستلزماتها بشعبة التربية البدنية فقد أنشأت معاهد خاصة بإعداد معلمي التربية البدنية ومدة الدراسة بها أربع سنوات بعد إتمام مرحلة التعليم الأساسي، ولقد أدت هذه المعاهد الدور المطلوب منها وتعتبر تطورًا لما قبلها.

ولكن مراعاةً للتطور الكيفي في إعداد العلمين ومواكبة للتقدم العلمي وتقنيات التعليم والتوجهات الدولية ورغبة في الارتقاء بمستوى إعداد معلمي هذه المرحلة وزيادة في تطوير برامج إعداد المعلمين والرفع من مستواهم وكفاءتهم العلمية والتربوية ليسهموا في تحسين وتجويد التعليم والتعلم في ظل التغييرات التي حدثت في النظام التعليمي الليبي من ناحية، والتحديات التي حدثت في مختلف مجالات المعرفة وتقنيات الاتصال وإنتاج المعرفة، وكذلك تحديات العولمة من ناحية أخرى، فقد كلفت لجنة خلال العام الدراسي 1994–1995م بتقييم مناهج وبرامج ومعاهد إعداد المعلمين القائمة، وبناء على توصياتهم تم إيقاف هذا النوع من النظام واستحداث نظام آخر لإعداد المعلمين بدأ العمل به لعام 1995–1996م عرف بالمعاهد العليا لإعداد المعلمين يلتحق بها الطالب بعد إتمام مرحلة التعليم المتوسط مدة الدراسة بها ثلاث سنوات تخصصية، وقد بلغ عددها (13) ثلاث عشرة معهدًا عال لإعداد المعلمين، وكانت تؤكد على أهمية المعلم في العملية التعليمية وتأكيد الإعداد المهني والعلمي في آن واحد وتهدف إلى إعداد المعلم المتعمق في تخصصه والواسع في ثقافته العامة، وطبقت هذه المعاهد نظام السنة الكاملة في الدراسة وتتبع أمانة التعليم والتكوين

المهني، وكان الهدف الأساسي من إنشائها هو تأهيل معلمي مرحلة التعليم الأساسي على أن يقوم خريجي كليات التربية سابقًا بتدريس طلاب مرحلة التعليم المتوسط ونتيجة للإصرار على نجاح خطط وبرامج إعداد المعلمين التي من شأنها أن تترجم الأهداف التعليمية والتربوية وتحقيقها على أكمل وجه قامت أمانة التعليم بليبيا بالتوسع في إنشاء المعاهد العليا لإعداد المعلمين في مختلف التخصصات. **(اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، 2004: 35: 68)**

ومع بداية تأسيس المعاهد العليا لإعداد المعلمين ثم افتتاح عشرة معاهد في مناطق مختلفة من ليبيا منها: زلطن، وصرمان، ومزده، والشاطئ، وسرت، والبيضاء، وطبرق، وأجدابيا، وسوق الأحده، وكلكه، ثم توالت افتتاح هذه المعاهد إلى أن وصل عددها سبعة وعشرين معهدًا عام 1999م بموجب قرار اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي (سابقًا) رقم (791) لسنة 1999م، وأصبحت مدة الدراسة بهذه المعاهد أربع سنوات دراسية بدلًا من ثلاث سنوات.

(الجماهيرية العربية الليبية، 1999: قرار رقم 791)

إن التغيير الذي حدث في بنية النظام التعليمي في ليبيا بمرحلة التعليم المتوسط والمتمثل في استحداث الثانويات التخصصية كبديل من نظام الثانوية العامة بشقيها العلمي والأدبي وضع قضية إعداد المعلمين وتدريبهم وتأهيلهم في قمة الأولويات في السياسة التعليمية في ليبيا، وذلك من أجل تحقيق أهداف النظام التعليمي وتحسين مخرجاته، فالثانويات التخصصية خلقت تحديات جديدة على النظام التعليمي أهمها الاختيار المبكر للتخصص بعد مرحلة التعليم الأساسي وضرورة مساعدة التلميذ في هذه المرحلة العمرية على اختيار التخصص المناسب لقدراته وإمكانياته من ناحية وبما يتمشى مع الأهداف التنموية للمجتمع من ناحية أخرى، كل ذلك يتطلب أن يكون المعلم مدركًا لهذا الدور الجديد ومعدًا إعدادًا على مستوى عال من الكفاءة للقيام بهذا الدور من خلال تطوير قدرته على اكتشاف إمكانيات واهتمامات وقدرات تلاميذه وتنميتها وتوجيهها.

وبناءً على هذه الاعتبارات السابق ذكرها يتم إعداد المعلمين وتأهيلهم في معاهد متخصصة هي المعاهد العليا لإعداد المعلمين التي لها اتصال وثيق وتعاون مع مختلف الجامعات من حيث الاستعانة بأعضاء هيئة تدريس للتدريس بها أو إجراء البحوث والدراسات أو إعداد المناهج والمقررات الدراسية.

وفي عام 2004م ألغيت المعاهد العليا لإعداد المعلمين وأعيد تنظيمها في شكل كليات جامعية سميت بكليات المعلمين وضمت هذه الكليات تبعيتها للجامعات كلا حسب أقرب جامعة

لها، وبذلك يكون عدد كليات المعلمين بالجامعات الليبية سبعة وعشرين كلية إضافة إلى أن هناك فروعًا لهذه الكليات ثم افتتاحها في بعض المناطق النائية.

(الجماهيرية العربية الليبية، 2004: قرار رقم 118)

وعلى الرغم من انضمام هذه المعاهد للجامعات وبدأت بمنح درجتي البكالوريوس للعلوم التطبيقية والليسانس للعلوم الإنسانية بعد أن كانت تمنح درجة الدبلوم العالي للمعلمين، فقد استمر برنامجها الدراسي من حيث التخصصات الدراسية، والوعاء الزمني للمقررات الدراسية كما كانت وكأنها معاهد عليا دونما تغير يذكر على خططها وبرامجها الدراسية.

وفي عام 2005م أعيد تنظيم كليات المعلمين بموجب قرار اللجنة الشعبية العامة (سابقًا) (مجلس الوزراء) رقم (122) لسنة 2005م حيث منح القرار كليات المعلمين بمنح درجة الدبلوم التربوي العالي لخريجي الكليات الجامعية الأخرى والراغبين في مزاولة مهنة التدريس لمدة فصلين دراسيين، إضافة إلى قيام الكلية بالتدريس في مجالات رياض الأطفال، ومعلم فصل، ومعلم الفئات الخاصة، ومعلم مادة. **(الجماهيرية العربية الليبية، 2005: قرار رقم 122)**

غير أن نظام الدراسة ببرنامج الدبلوم التربوي العالي لم يبدأ بعد بكليات المعلمين نظرًا لعدم الإقبال عليه من قبل الراغبين في مزاولة مهنة التدريس من خريجي الكليات الأخرى من جهة وعدم وضوح برنامجه العلمي من جهة أخرى.

وفي عام 2007م أعيد تنظيم الجامعات الليبية حيث تم (وفقًا لقرار اللجنة الشعبية العامة سابقًا) إلغاء جامعات قائمة وتأسيس جامعات جديدة وألغيت كليات المعلمين وحل محلها كليات التربية، وتوالي إنشاء كليات التربية لإعداد المعلمين في مختلف أنحاء ليبيا حتى وصل عددها في عام 2007م إلى أكثر من (44) كلية. موزعين على مختلف البلديات وتشمل هذه الكليات (11) تخصصًا علميًا: لغة عربية، لغة إنجليزية، معلم فصل، تربية خاصة، كيمياء، أحياء، فيزياء، تخصص عام، رياض أطفال، رياضيات، حاسوب تربية فنية.

(الجماهيرية العربية الليبية،2007: قرار رقم 535) (قرارات اللجنة الشعبية العامة للتعليم، 2007)

وتستخلص الباحثة من خلال العرض السابق لتطور إعداد المعلم في ليبيا أن مؤسسات الإعداد قد تعرضت لكثير من التغييرات في مدة الدراسة والمؤهل العلمي وبعض التخصصات، ولا يوجد حاليًا مؤسسات تعد معلم التعليم الأساسي فقط بل هناك خلط ما بين إعداد معلم التعليم الأساسي ومعلم التعليم الثانوي معًا.

3. أهداف إعداد معلم التعليم الأساسي في ليبيا:

من الأمور المتفق عليها لدى المهتمين بإعداد المعلم أن برنامج الإعداد لابد وأن يكون ترجمة لأهداف إعداد هذا المعلم، ومن الحقائق في هذا المجال أن إعداد المعلم العربي يعاني من عدم وضوح في الرؤية بالنسبة للأهداف الحالية الموضوعة كأساس لإعداده، ويرجع هذا إلى عدم وجود فلسفة واضحة لهذا الإعداد وترشده وتوجه خطواته وتحدد هذه الأهداف وتحديد أو صياغة أهداف لإعداد المعلم في المؤسسات التي تقوم بعملية الإعداد، يجب أن تنبثق من تحديد وظيفة المعلم أو وظائفه في المجتمع الذي يعمل فيه، والذي يحمل طابع التغيير السريع، ويجب أن تتحرك وتنشط ضمن إطار واضح (شوقي، سعيد، 1995: 9:10).

ومن أهم أهداف إعداد المعلم كما ذكرها (كتش، 2001: 308: 309) و(طعيمه، 2006:75: 76)

- تبني أفضل الطرق وأهدافها لإعداد المعلم المؤهل علميًا، وعمليًا للقيام بالتدريس وفقًا لخطة زمنية مرنة ومتطورة.
- تخريج معلم متعلم مستمر في تعلمه، يؤمن بمفهوم التعلم المستمر كضرورة لمواجهة التحديات.
- تخريج جيل من المعلمين تتفاعل معهم جوانب الإعداد (ثقافي، مهني، تربوي).
- الربط بين مناهج إعداد المعلم، وفلسفة، وأهداف مناهج التعليم بصفة عامة من جهة وبين المرحلة التعليمية التي سيعمل بها الطالب المعلم لاقتداره على فهم رسالة تلك المرحلة، ومساعدته على أفضل أداء في التخطيط والتدريس والتقويم.

كما تقوم أهداف برنامج إعداد المعلم على الأسس والمبادئ العامة التي حددتها السياسة التعليمية في الجامعة، حيث لم يتم وضع أهداف موضوعة بشكل رسمي لقسم معلم فصل بكليات التربية، وإنما أهداف إنشائه تنبع من أهداف إنشاء كليات التربية عموماً، والتي تتمثل في:

1) تزويد المؤسسات التعليمية بالمعلمين المؤهلين علميًا وتربويًا في التخصصات المختلفة.
2) العناية بالتراث والمحافظة عليه وتطويره.
3) الإسهام في تطوير وتحديث الفكر، والممارسة في مجالات عمل الكلية لخدمة البيئة.
4) تزويد المجتمع بالكفاءات العلمية المؤهلة الملتزمة بواجبها القومي والديني.
5) إجراء البحوث والدراسات العلمية بما يتفق وتخصصات الكلية.

6) الإسهام في نشر الثقافة العربية والإسلامية.

7) إعداد باحثين قادرين على المشاركة الفاعلة في حل مشكلات المجتمع ومؤسساته.

8) تزويد الطلبة بالخبرات اللازمة التي تساعد على إدراك مسؤولياتهم المستقبلية في مؤسسات المجتمع.

9) متابعة التطورات العالمية ومواكبة المستجدات الحاصلة في العلوم التطبيقية والإنسانية وتوظيفها لخدمة المجتمع عن طريق التعميق والتعاون مع الجهات ذات العلاقة لجعل الجامعة مركز إشعاع علمي لتطوير مؤسسات المجتمع.

10) إقامة الندوات والمؤتمرات وحلقات النقاش في مجال العلوم الإنسانية والتطبيقية.

(جامعة طرابلس، كلية التربية، 2009: 8: 9)

ولكن في الواقع يهدف نظام إعداد معلم التعليم الأساسي إلى تخريج المعلم الشامل المتكامل، والمتخصص القادر على تحمل مسئوليات العمل بمهنة التدريس بمدارس التعليم الأساسي.

وبالنظر إلى هذه الأهداف يتضح لنا عدم وضوحها، فمعظمها يتصف بالشمولية والعمومية، وبالتالي ينبغي أن يراعي برنامج تكوين معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (معلم فصل) الأهداف الخاصة بالقسم ذاته، وأن يكون على علاقة وطيدة بها، ويعمل على تحقيقها وترسيخها في أذهان الطلبة المعلمين، لأنهم عماد العملية التعليمية بمدارس التعليم الأساسي حيث نقوم بتربية الدراسات تربية متكاملة عقليًا، وجسمانيًا، وروحيًا، ونفسيًا، واجتماعيًا، وتساعدهم على التخطيط لمستقبل أفضل.

كما أن هذه الأهداف لا يتضح في صياغتها مدى ارتباطها باحتياج خريجيها من مهارات وقدرات لمواجهة المتغيرات المجتمعية والتطورات التكنولوجية وغيرها من المتغيرات فعلى سبيل المثال:

- تفتقر هذه الأهداف إلى تنمية روح العمل الجماعي (العمل في فريق).
- لم تركز هذه الأهداف على متابعة المتغيرات والتطورات المجتمعية والعالمية والتكيف مع التقنيات الحديثة لهذه التغيرات.
- وفي ضوء هذا ترى الباحثة أن بعض هذه الأهداف تحتاج إلى مزيد من الوضوح، وكما أن هذه الأهداف لا يتضح في صياغتها مدى ارتباطها باحتياج خريجيها من مهارات وقدرات لمواجهة المتغيرات المجتمعية والتطورات التكنولوجية وغيرها من المتغيرات.

4. جوانب إعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في ليبيا:

ويرى **(Rick,Why teach,2000)** إن إعداد المعلم قبل الخدمة هو بداية لحلقة تستمر معه مدى حياته العملية، والمهنية، وهذا يتطلب منه دائمًا أن يتعرف باستمرار على الثغرات، والتطورات في مجال تخصصه وأن تكون برامج إعداده برامج عصرية تقدم الخبرات، والأساليب التي تتناسب مع متطلبات التطورات الحديثة.

والاهتمام بعملية إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للقيام بواجبه ومسئولياته من الأمور التربوية الأساسية، فلكي تتحقق أهداف مدارس التعليم الأساسي لابد أن يكون المعلم مؤهلًا علميًا ومهنيًا للقيام بهذا الدور فتوفير المعلم بالكم المطلوب، والجودة المطلوبة يعتبر شرطًا ضروريًا لنجاح أي محاولة تهدف للارتقاء بهذا النوع من التعلم.

ولأهمية المعلم تعددت جوانب إعداده، وإعداد المعلم في كليات التربية بليبيا عموماً تتم من خلال عدة جوانب رئيسية، وجودة إعداد المعلم، تعتمد بدرجة كبيرة على تلك الجوانب وذلك لأن المعلم لابد أن يكون شبه موسوعة علمية تربوية ثقافية، وعليه تتوقف نجاح العملية التعليمية، وخاصة إذا أدى المعلم عمله بفاعلية، وحب، وإخلاص.

ويتم إعداد الطالب في الجوانب الأربع التالية:

أ) الإعداد الأكاديمي أو التخصصي:

يهدف إلى تزويد الطالب المعلم بالمواد التعليمية العامة والتخصصية والمواد الاختيارية، لكي يستطيع التقدم في تكوين شخصيته وقدراته، والتعرف على الحقائق العلمية الحديثة ومتابعة كل جديد، وإكسابه القدرة على التفكير العلمي وإعدادهم إعدادا جيدًا في أساسيات المادة التي سيقوم بتدريسها مستقبلًا. **(البعداني، 2005: 10: 11)**

ويرى **(عطية، 2006: 298: 299)** أن الإعداد الأكاديمي يهدف إلى تفهم الطالب المعلم الذي يعد ليكون معلمًا تفهمًا كاملًا لأساسيات ومفاهيم وحقائق المادة الدراسية التي سوف يتخصص في تدريسها والتدريب على مهارات البحث في مجال التخصص أي يعينه على فهم التخصص من حيث نظرياته، ومفاهيمه، وتقنياته.

كما يرى (شوق وسعيد ،2001 :50: 51) أن الإعداد التخصص يهدف إلى:

- التمكن الكافي من المعرفة العلمية في مجال التخصص.
- إتقان المهارات العلمية ذات الصلة بميدان التخصص.

- القدرة على مواكبة التطورات العلمية في مجال التخصص.

حتى يكون المعلم متمكنًا من مادة تخصصه، بناءً على احتياجاته الفعلية التي تفرضها عليه متطلبات التطورات، والتغيرات المختلفة. **(عامر، 2008: 124)**

ويحتل هذا الجانب الأكبر من برامج الدراسة بكليات التربية، حيث يهتم بإعداد المعلم في المادة أو المواد التخصصية التي سيقوم بتدريسها، وإعداده في مادة تخصصيه شرط أساسي وضروري لنجاحه كمعلم، خاصة وأن الانفجار المعرفي أدى إلى زيادة المعرفة زيادة كبيرة من حيث الكم والكيف، والإعداد الأكاديمي يجب أن يركز على المفاهيم والتعميمات والمهارات التي تبني عليها مادة تخصصه، بحيث يدرك المعلم القوانين والنظريات الأساسية في العلوم بدلًا من التركيز على الحقائق المنفصلة، إذ أن هذه الحقائق سرعان ما تنسى، كما أن كمية الحقائق التي تكشف عنها البحوث العلمية المستمرة تزداد بدرجة كبيرة. **(عبد السلام، 2006: 316)**

ب) الإعداد التربوي المهني:

يهدف إلى توعية الطالب المعلم بالفلسفة التربوية المرجوة، والأهداف التربوية التي ينبغي أن يحققها عندما يصبح معلمًا، كما يزود بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من القيام بمهنة التدريس على خير وجه، ويشتمل هذا الإعداد المهني التربوي على دراسة الطالب لعدد من المواد التربوية والنفسية والتدريس ومهارته. **(بسطًا، وآخرون، 2003: 50)**

كما يهدف الإعداد التربوي المهني كما يرى **(الشميري، 2009: 77)** إلى تزويد الطالب المعلم بالمعارف والمهارات التي يستخدمها في المواقف التعليمية الفعلية وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة، وتقدم للطالب المعلم مقررات في التربية وعلم النفس وطرائق التدريس وأساليب التقويم وغيرها من المواد التربوية.

كمايرى (عطا، 2006: 248: 249) أن **الإعداد المهني يهدف إلى:**

- اكتساب القدرة على تبني فلسفة تربوية للسلوك المهني.
- اكتساب الثقافة المهنية اللازمة لفهم عملية التعليم والتعلم.
- إجادة الكفاءات المهنية اللازمة لممارسة المعلم عمله على نحو فعال.
- تنمية روح الانتماء لمهنة التدريس، والارتفاع بها كمهنة لها رسالة متميزة في الحياة.

ويعد هذا الجانب من أساسيات برنامج إعداد المعلم، والذي يتم من خلاله تزويد الطالب المعلم بمتطلبات تربوية مختلفة، وبقاعدة معرفية مهنية واسعة، واستراتيجيات تدريسية متنوعة لازمة لنجاحه المهني، ومسايرة كل ما هو جديد في المجال التربوي وبذلك تعد شرطًا أساسيًا ومتطلبًا لازمًا لجودة

الأداء، حيث أصبح في ضوء التقدم الهائل من المحتم علينا إعداد الخريجين إعدادًا يمكنهم من مواجهة تغيرات العصر (سكر، والخزاندار: 2007: 1167)، ويتتبع ذلك ضرورة التحول من محتوى المعرفة المقدم للتعلم بحيث يصبح المعلم قادرًا على التكيف مع تلك المتغيرات، ويشمل الإعداد المهني كذلك على التطبيق العملي في بعض المدارس على أساليب التدريس. (راشد، 2001: 40: 41) والتي تسمى بالتربية العملية.

- **التربية العملية:**

لما كان الجانب النظري وحده في عملية الإعداد لا يكفي لإعداد معلم جيد، إذ لابد من تهيئة المواقف التعليمية التي تمكن الطالب من ممارسة دوره وتأكده من حسن أدائه لمهارته لذلك تقوم مؤسسات إعداد المعلم بتضمين التربية العملية في برامج الإعداد، على اعتبار أن التربية العملية أحد المكونات الرئيسية الهامة لبرنامج الإعداد، وتمثل التربية العملية الفرصة الحقيقية التي تتاح خلالها عملية تدريب الطلبة المعلمين على الممارسات المهنية المطلوبة، بما يساعدهم على تطبيق وتجريب ما تعلموه من مبادئ ونظريات مما يساهم في تطوير مهاراتهم التدريسية المختلفة وتكوين فلسفتهم التربوية الخاصة اتجاه العملية التعليمية (المحبوب،ويوسف 2008: 9)، فضلًا عن أن التربية العملية رافد هام من روافد خلق الوعي وتنمية المعلم ذهنيًا، وليس ثمة شك في أن خلق الوعي أو تنميته مهنيًا مرتكزٌ أساسي في إيجاد جيل قادر على أداء دوره بفاعلية وإدراك واقعه ومشاكله وتلمس الحلول السليمة لها (الخميس، 2003: 161)، ويقوم قسم معلم الفصل بكلية التربية جامعة طرابلس بتنظيم تدريبٍ عمليٍ (التربية العملية) لطلاب السنة الرابعة بذات القسم. والتربية العملية به مستمرة طوال العام الدراسي وذلك بواقع أربع ساعات عملية أسبوعيًا، بالإضافة إلى ذلك يقضي الطالب مدة أسبوعين متصلين في التربية العملية، وذلك في نهاية العام الدراسي وتسمى بالتربية العملية المتصلة، ويتم الامتحان فيها في نهاية العام الدراسي بواقع 100 درجة للنهاية العظمى (دليل جامعة طرابلس، كلية التربية، مادة رقم 6، 200: 201).

وبالرغم من أهمية التربية العملية إلا أن واقع إعداد المعلم يبرز وجود قصور واضح في نظام التربية العملية وذلك في نواحي عديدة من أهمها:

- يغلب عليها الطابع الشكلي في الإشراف، والتنظيم، والمتابعة من كليات التربية.
- تفتقر إلى معايير موضوعية، وأساليب مقننة لتقويم أداء الطالب **(غنيمة، 1996: 200)**

وترى الباحثة أن لبرنامج التربية العملية والإعداد المهني دورًا أساسيًا وكبيرًا في برامج إعداد المعلمين فعن طريقها يستطيع الطالب اكتساب الثقة بنفسه والتعرف على أخلاقيات المهنة وينمي

علاقات إنسانية مع التلاميذ الذي يقوم بتدريسهم والمهارة في إدارة الصف الدراسي ويجرب الطالب/ المعلم الحياة الفعلية والواقع الفعلي للتدريس ويستطيع إعداد خطة الدرس اليومية.

وبالرغم من أهمية هذا الجانب التطبيقي في عملية إعداد المعلم إلا أن الباحثة استنتجت بأنه لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام حيث يغلب عليه الطابع الشكلي في الإشراف والتنظيم والافتقار إلى معايير موضوعية وأساليب مقننة لتقويم الطالب، كذلك الفجوة الكبيرة بين ما مر به الطالب/ المعلم من خبرات أثناء مرحلة الإعداد وما يواجهه من مواقف في الدراسة الميدانية.

حيث أوضحت الكثير من الدراسات إن القصور في برامج التربية العملية يكمن في الوسائل والأدوات المستخدمة في التوجيه والتقويم في التربية العملية فهي تحول دون تحقيق الفاعلية المطلوبة من الطالب/المعلم، وكذلك صعوبات في المقررات التربوية والمهنية، والتدريب لا يراعي طرائق التدريس الحديثة، والاختلاف في تخصص المشرف التربوي عن تخصص الطالب/المعلم المتدرب.

كذلك أوضحت دراسة (الشيباني، وآخرون، 1997)، دراسة (شمخي، 2000) بعض المشكلات العامة التي تواجه برامج التربية العملية والإعداد المهني للطالب/المعلم في ليبيا وهي كما يلي:

1-عدم كفاية الوقت المخصص لبرامج التربية العملية وقصور في الجانب العملي التطبيقي فهو لا يتجاوز شهرين أو ثلاثة أشهر فقط.

2-عدم توفر الوسائل التعليمية في المدارس.

3-ضعف العلاقة أو العلاقة السلبية بين مدراء المدارس والمعلمين والطلاب المعلمين.

4-قلة عدد المشرفين المتخصصين في الكليات وقلة زياراتهم الإشرافية.

5-الاختلاف في تقويم المشرف العملي من الكلية والمشرف الفني التربوي والتخصصي في طرائق التدريس.

6-ضعف الإمكانات المالية والإدارية لبرامج التربية العملية.

7-صعوبات تتعلق بمدارس التدريب الميداني وضعف إمكاناتها وأدائها.

8-ضعف مستوى الطالب/ المعلم وعدم قدرته على السيطرة على ضبط الفصل.

مما يؤثر على مستوى الخريج فيما بعد، وينعكس على العلم في أثناء أدائه لأدواره أثناء قيامه بالتدريس، وبناء على ما سبق فالأمر يستدعي الاهتمام بالتربية العملية **(محمود، 2005: 529)**.

ومما سبق نجد أن تلك السلبيات كفيلة بأن تؤثر على مستوى الخريج بعد، فالتدريب الميداني يصنع قدرات الطالب المعلم محك الاختيار وذلك لسد نواحي القصور التي قد تكون لديه، وإذا لم يتحقق ذلك سيكون له تأثير سلبي على معلم المستقبل. **(شرف، حسن، 2003: 485)**

لذا توصي بعض الدراسات كدراسة دلال إعواج (2010)، بضرورة الاهتمام بالجانب التطبيقي في مواد الإعداد التربوي وربط مقررات الإعداد التربوي بمشكلات الميدان التربوي، وبما يتم تدريسه في الكليات والتأكيد في برنامج التربية الميدانية على تنمية مهارات التجريب العملي ومهارات التشريح وكيفية بناء الاختبارات وتحليلها، وضرورة إعادة النظر في التربية العملية من حيث مدتها وأساليبها، وطرق تقويمها والمشرفين عليها حتى تقوم على أساس علمي يحقق الفائدة المرجوة منها.

ج) الإعداد الثقافي:

ويهدف الإعداد الثقافي إلى إمداد الطالب معلم المستقبل بثقافة عصرية عريضة تمكنه من الوقوف على العناصر الثقافية والحضارية السائدة في مجتمعة المحلي والمجتمع العالمي وعلى ذلك فالإعداد الثقافي يشمل جانبين هي الثقافة الخاصة التي لها علاقة عادة بتخصصه، والثقافة العامة التي تتسع لمعرفة العالم من حوله. **(راشد، 2001: 40)**

كما يرى (الأسطل، والخالدي، 2005: 226) أن **الإعداد الثقافي العام يهدف إلى:**

- تنمية القيم، وبخاصة الدينية والاجتماعية المنبثقة من الذاتية الثقافية للمجتمع العربي الإسلامي.
- تنمية الوعي بالفكر الإنساني المعاصر.
- تعزيز الثقافة العامة المتصلة بتنمية الإنسان والبيئة.

ويهتم هذا الجانب بتزويد الطالب المعلم بالمعلومات العامة، التي يحتاج إليها في ميادين العلوم الإنسانية، والطبيعة، بهدف تعريفه بالإطار الثقافي للمجتمع واطلاعه على التطور الفكري، والاجتماعي، حتى يشارك بفاعلية كمواطن مسئول في توجيه طلابه، بما يتفق مع الاتجاهات الحديثة.

لذلك يعد الإعداد الثقافي شرطًا أساسيًا في ممارسة مهنة التدريس، فإذا لم تتسع ثقافة المعلم لتشمل ما يجرى حوله في العالم من أحداث وتطورات، فسيصبح في موقف حرج أمام طلابه مما يقلل من مكانته (الفقير، 1998: 84)، كما تساعد الثقافة على القيام بدورة الاجتماعي في التعرف على مشكلات البيئة التي يعيش فيها، وفي هذا الجانب يمكن التركيز على الإلمام بالموضوعات التي تفرخها المشكلات المعاصرة (الأحمد، 2005: 37)، فضلًا عن تعرف علوم أخرى غير

تخصصية فضلًا عن تعريف الصورة الأكبر للعالم المحيط به، وأهم مشكلاته، وارتباط كل ذلك بتخصصه. **(ضحاوي، 1992، 446)**

ويرى (كتش، 2001: 320:321) و(عبد السلام، 2006: 318) أن الإعداد الثقافي للطالب المعلم نوعين من الثقافة هما:

- **ثقافة عامة:** وتتمثل في معرفة، وفهم جوانب عملية، واجتماعية، ودينية، وتربوية، وصحية، واقتصادية.
- **ثقافة تخصصية:** وتتمثل في بعض الجوانب المعرفية التي تتصل بالمادة الدراسية التي تخصص فيها الطالب المعلم ويرتبط الإعداد الثقافي بطبيعة دور المعلم في تحقيق الوظيفة الثقافية للتربية، باعتباره ناشرًا للثقافة وموضحًا لها، وما يقوم به من دور في إكساب الناشئين مقومات الحياة الاجتماعية، وتنمية وتطوير القدرات العقلية، وتطوير الجانب الوجداني ونضج الشخصية واتساع أفقه.

وتشير بعض المؤتمرات إلى ضرورة أن تتضمن التنمية المهنية للمعلم الجانب الثقافي، فيكون هناك اهتمام بالموضوعات المختلفة، لأن ثقافة المعلم هي أحد مفاتيح نموه المهني (عمار، 1993: 231)، ونظرًا لزيادة حجم المتغيرات الثقافية، مما أدى إلى صعوبة مجابهة المعلمين لها وعدم مسايرتها، وانتقاء الصالح منها، فإن ذلك يتطلب ضرورة الاهتمام بالمجال الثقافي لتنمية المعلم مهنيًا.

د) الإعداد الاجتماعي الشخصي:

يهتم المجال الشخصي بإمداد الطالب المعلم بمجموعة من الخصائص الشخصية للمعلم التي تساعده في أداء عمله كأن يكون المعلم ناضج الشخصية، ومتكامل الشخصية، ويتمثل بقيم المواطنة السليمة، والاهتمام بمظهرة العام، فضلًا عن إعداده خلقيًا (يوسف، وحسونه، 2000: 64: 65)، ومن هنا تأتي أهمية الإعداد الاجتماعي والشخصي للطلبة المعلمين حيث إعدادهم خلقيًا، فكلما كانت شخصية المعلم متزنة كان أنجح في عمله، فالمعلم عليه أن يراعي المساواة الاجتماعية، والعدالة، وأن يكون لديه الرغبة الحقيقية في حب واحترام طلابه وأن يكون قدوة، ومثل أعلى لهم (David, Jand Kate, 2000, **122**)، وبالرغم من أهمية المجال الشخصي إلا أن برنامج إعداد المعلم يفتقد هذا الجانب وذلك بالرغم من أهميته للطالب المعلم.

الخصائص الشخصية والخلقية التي يجب أن تتوفر في جوانب إعداد معلم التعليم الأساسي:

يجب أن تتوفر مجموعة من الخصائص الشخصية والخلقية التي لابد وأن تتوفر في معلم التعليم الأساسي حتى يمكن أن يؤدي دوره ويحقق أهداف التربية المنشودة، وأهداف المجتمع والتي تتمثل في:

- **تكامل شخصيته ونضجها:** فالمعلم أساس نجاحه في مهنته وإدراكه لما يحدث في العالم المتغير هو نضج شخصية.
- **الإيجابية:** ويتصل بتكامل الشخصية والنضج، قدرة المعلم على أن يكون إيجابيًا، والواقع أن المواطنة الجيدة هي التي تقاس بقدرة الفرد على أن يكون إيجابيًا في معيشته.
- **القدرة على التفسير:** وهي من أهم قدرات المعلم العلمية التي من تفسير الحقائق، فهو ليس مفسرًا لخبرات الطلاب.
- **القدرة على تجديد المعلومات التربوية والنفسية وتطويرها:** بصورة تؤهله لاستخدامها أفضل استخدام.
- **القدرة على التفكير العلمي:** وللمعلم كيفية استخدام التفكير العلمي في مواجهة المواقف والمشكلات التي تواجهه. **(راشد، 2007: 70: 73)**

ومما سبق يتضح أن مجالات، وجوانب إعداد المعلم متعددة، ومتنوعة تسعى لتحقيق المعلم في كافة المجالات، ويتفق ذلك مع ما أقره وأوصى به المؤتمر القومي للتطوير لإعداد المعلم، وتدريبه، حيث أكد على ضرورة أن يعمل إعداد المعلم وتنميته مهنيًا على رفع مستواه تربويًا، وأكاديميًا، وثقافيًا، واجتماعيًا، وشخصيًا. **(الجمعية المصرية للتنمية والطفولة، 1996: 18)**

وعلى الرغم من أهمية التكامل بين الجوانب الأربعة للإعداد، إلا أن التكامل بين تلك الجوانب موجود كفكرة فقط، بعيدًا عن التطبيق العملي، مما ينعكس بدوره على عمليه الإعداد بحيث يبدو البرنامج كأنه مجموعة من المواد الدراسية، وعلى كل طالب دراسة كل مادة بصورة مستقلة لأداء الامتحان فيها، دون أن يعرف مبررات وأهمية دراسة الموضوعات التي يقوم بدراستها.

5. محاور نظام إعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في ليبيا:

من خلال عرض التطور التاريخي لنظام إعداد معلم التعليم الأساسي تبين أن تطوير نظام الإعداد لم يكن تطويرًا جذريًا وذلك لعدم تواجد مؤسسات خاصة تتولى إعداد المعلم لمراحل التعليم الأساسي.

وسوف تعرض الدراسة أهم محاور الوضع الراهن لنظام إعداد معلم التعليم الأساسي بليبيا من حيث مؤسسات الإعداد، وأهداف الإعداد، مدة الدراسة ونظام القبول والمقررات الدراسية، وطرق وأساليب التعليم، والامتحانات وأساليب القويم، والإمكانات المادية، وأعضاء هيئة التدريس والإدارة، وذلك على النحو التالي:

أ- **مؤسسات الإعداد:** بصدور قرار أمين اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي (سابقًا) رقم (1049) بتاريخ (1995) ثم إنشاء المعاهد العليا لإعداد المعلمين على أنقاض معاهد المعلمين المتوسطة التي أوقف القبول بها قبل سنتين وكان ذلك بناء على دراسة قامت بها لجنة من المتخصصين والمهنيين تضمنت تقييم معاهد وبرامج إعداد المعلمين والمقارنة بين خطط بعض الدول في هذا المجال، **وقد اشتملت هذه المعاهد الشعب التالية:** اللغة العربية والتربية الإسلامية، اللغة الإنجليزية، العلوم، الرياضيات، الاجتماعيات (الحوات، وآخرون، 1996: 26: 28)، وقد جرى تعديلًا لشعب هذه المعاهد ومناهجها والمستوى العلمي للملتحقين بها بما يلائم مناهج البنية التعليمية الجديدة، كما استحدثت بها شعب تخصصية جديدة منها رياض الأطفال، وشعبة معلم الفصل للتدريس بالصفوف الأولى من التعليم الأساسي، كذلك شعب العلوم الاجتماعية والسلوكية، وشعبة الحاسوب، وشعبة التربية البدنية، وكذلك شعبة التربية الفنية.

لقد كان الهدف من إنشاء هذه المعاهد هو تأهيل معلمي مرحلة التعليم الأساسي على أن يقوم خريجو كليات التربية (سابقًا) بتدريس طلاب مرحلة التعليم المتوسط، إلا أنه بعد إلغاء كليات التربية واستحداث نظام الثانويات التخصصية بمناهجها وتخصصاتها الجديدة أضاف إلى حدة إشكالية المعلم المعد للتدريس وفق مناهج معاهد المعلمين بشكلها الحالي، مما ترتب عليه إضافة سنة دراسية إلى هذه المعاهد يتم فيها إعداد الخريجين إعدادا تربويًا يمكنهم من التدريس بالثانويات التخصصية. **(اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، 2004، 19: 35)**

وزيادة في تطوير برامج إعداد المعلمين والرفع من مستواهم وكفاءتهم العلمية والتربوية ليسهموا في تحسين وتجويد عملية التعليم والتعلم في ظل التغيرات التي حدثت في النظام التعليمي الليبي من ناحية والتحديات التي حدثت في مختلف مجالات المعرفة وتقنيات الاتصال وإنتاج المعرفة، وكذلك تحديات العولمة من ناحية أخرى فإن السياسة التعليمية والتخطيط التربوي في ليبيا عمل على ضم المعاهد العليا لإعداد المعلمين إلى الجامعات لتصبح كليات لإعداد المعلمين بموجب قرار أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي رقم (200) لسنة 2004، مما يمكن من توفير الإمكانات اللازمة لها من مقار وأعضاء هيئة تدريس وتجهيزات وقصر دورها

على إعداد المعلمين في تخصصات معينة لمرحلة التعليم الأساسي والمتوسط، وبذلك أصبحت هذه الكليات جامعية ينطبق عليها ما ينطبق على الجامعات من قوانين تنظيمية ولوائح تنفيذية.

(اللجنة الشعبية العامة، 2004: 1: 3)

وتختص كلية المعلمين بإعداد وتأهيل ورفع كفاءة الدارسين وتأهيلهم تأهيلًا عاليًا في المجالات المهنية والتربوية التي يحتاجها المجتمع، ومدة الدراسة أربع سنوات تخصصية لحاملي الشهادة الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي وخريجي الثانويات التخصصية.

(اللجنة الشعبية العامة: 2009: 2: 3)

أما بالنسبة للكليات التي تطبق نظام الفصل الدراسي فإن الدراسة فيها أيضًا أربع سنوات دراسية بواقع (ثمانية فصول دراسية) ويكون الحد الأقصى ليتخرج الطالب هو ست سنوات دراسية (اثنتا عشر فصلًا دراسيًا). **(جامعة طرابلس، كلية التربية، 2009: 9)**

وفي إطار المساعي الحثيثة للدفع بالعملية التعليمية والرقي بها كمؤسسات للتعليم العالي بليبيا عملت اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي (سابقًا) على إعادة تسمية كليات المعلمين إلى كليات التربية، وتقوم هذه الكليات على إعداد المعلمين في مختلف التخصصات للتدريس في مرحلتي التعليم الأساسي والمتوسط أيضًا.

وتعد كليات التربية بصفة خاصة، مصنعًا من مصانع إعداد المعلمين في كافة المراحل التعليمية، حيث تتضمن الكلية في برامجها مناهج للإعداد العملي ومناهج للإعداد التربوي التي تتمثل في المناهج، وطرق التدريس، وأصول التربية وعلم النفس، وغيرها.

ب) مدة الدراسة ونظام القبول: تقوم كليات التربية في ليبيا بإعداد المعلمين في جميع التخصصات لجميع مراحل التعليم.

وتعددت سياسة القبول في دول العالم المتقدم بل والنامي بهدف الارتقاء بمستوى كفاءة المعلم، وذلك باختيار أفضل العناصر للقبول في تلك الكليات ولكن يعتمد القبول في ليبيا أي قبول الطالب/ المعلم بكلية التربية التابعة للجامعات الليبية وفقًا لتخصصاتهم ورغباتهم مع مراعاة احتياجات المجتمع، ويشترط إلى جانب ذلك ما يلي: **(جامعة طرابلس، كلية التربية، 2009: 9)**

- أن يكون الطالب حاصلًا على الشهادة الثانوية العامة أو التخصصية.
- أن يكون الطالب مؤمنًا بقيم المجتمع وتوجهاته.
- أن يكون لائقًا صحيًا وقادرًا على متابعة الدروس العملية والنظرية.

- أن يكون حاصلًا على النسبة المئوية المقررة وفق ضوابط التنسيق المقررة.
- أن يكون حسن السيرة والسلوك.
- إلا يكون قد تم فصله من أي كلية لأسباب علمية أو تأديبية.
- أن يجتاز امتحانات المقابلة الشخصية بنجاح.
- إذا كان المتقدم من غير الليبيين فيجب أن يكون مقيمًا في ليبيا إقامة اعتيادية طوال مدة دراسته بالكلية.
- أن يلتزم الطالب المتقدم من غير الليبيين بدفع رسوم ونفقات الدراسة وفق اللوائح المقبول بها في الجامعة.
- أية شروط تفرضها طبيعة الدراسة.

وإذا نظرنا إلى كليات التربية نجد أن مدة الدراسة بها تكون بواقع فصلين دراسيين في العام الدراسي الواحد يعرف أولها بفصل الخريف والثاني بفصل الربيع، ويجوز تنظيم فصل دراسي صيفي كلما دعت الحاجة إلى ذلك بعد موافقة اللجنة الشعبية للكلية (سابقًا) على إلا تقل مدة الدراسة الفعلية به عن ثمانية أسابيع، ويتكون كل فصل دراسي من ثمانية عشر أسبوعًا بما في ذلك فترتي التسجيل والامتحانات على إلا تقل فترة الدراسة بالكلية عن أربعة عشر أسبوعًا.

(جامعة طرابلس، كلية التربية، 2009: 15)

أن مدة الدراسة تتفق مع قوانين تطوير التعليم الجامعي، حيث إن الكليات تمنح درجة البكالوريوس في العلوم والتربية ومدة الدراسة بكليات التربية مازالت 4 سنوات، فيمكن للخريجين استكمال دراساتهم العليا في نفس تخصصاتهم الأكاديمية كما هو الحال في بعض تخصصات كليات التربية مثل الطبيعة والكيمياء يمكن استكمال الدراسة في كليات العلوم، والتخصصات الأدبية مثل اللغة العربية يمكن استكمال الدراسة بكليات الآداب.

وتكشف الكثير من الدراسات والتقارير أن نظم إعداد المعلم مازالت في حاجة إلى الفحص والدراسة حيث أوصت المؤتمرات والندوات العلمية كندوة مؤسسات إعداد المعلمين (الشعلة، 2006: 2)، بضرورة الاهتمام بمستوى مؤسسات إعداد المعلمين والاهتمام بمستوى القبول وبضرورة إعداد بطاريات اختبارات خاصة لقبول الطلاب وأوصت دراسة (إيمان شيهوب، 2011: 120) بالتأكيد على إجراء عمليات القبول وفق لجان خاصة بالتسجيل ومرتبطة بالتعليم العالي لربط عمليات القبول بالحاجة في المجتمع لبعض التخصصات، وإجراء اختبارات الثقافة العامة واختبارات

المهارات في القراءة والكتابة ومهارات التدريس وضرورة اجتيازها للنجاح في القبول والدراسة بكليات التربية.

كما أنه يتم تنسيب الطلاب إلى مؤسسات التعليم العالي بشكل لا يستند إلى بيانات أو معلومات إحصائية تبين الحاجة إلى هذه التخصصات ومدى ارتباطها باحتياجات المجتمع مما ترتب عليه تخريج إعداد هائلة من التخصصات تفوق احتياجات المجتمع يقابله النقص في التخصصات التي يحتاجها المجتمع. **(كلية التربية، 2005، 4)**

وأكد (الشكري، 2006: 35) أن الطلاب يلتحقون بالدراسة في كليات التربية كأخر محاولة لهم بعد فشلهم في مجالات أخرى.

وقد أدى ذلك إلى ضعف قدرة برنامج معلم فصل (معلم التعليم الأساسي) على تحقيق أهدافه في انتقاء العناصر التي تستطيع أن تبني بالنجاح في مهمة التدريس، فضلًا عن أن هذا يقلل من مستوى جودة المدخلات من الطلاب، تلك التي تنعكس بصورة مباشرة وغير مباشرة على مستوى جودة ونوعية المتخرجين.

وإذا نظرنا لواقع نظام القبول لقسم معلم فصل (معلم التعليم الأساسي) فنجد أن هناك الكثير من السلبيات التي يعاني منها والتي لا تصلح لتحقيق الجودة في العملية التعليمية وتتلخص فيما يلي:

- عدم وجود معايير دقيقة للقبول بالقسم، والاعتماد على شرط كمي وحيد، وهو المجموع الكلي للدرجات في الثانوية العامة، وتوزيع الطلاب على التخصصات الدراسية حسب المجموع بعض المواد التخصصية دون مراعاة لقدرات ورغبات الطلاب، مما يترتب عليه ضعف مستوى الطلاب المتقدمين، وعدم رغبة الكثير منهم في دراسة هذا النوع من التخصص، وفي مهنة التعليم ذاتها.
- قصور الإرشاد والتوجيه الذي يفترض أن يكون فاعلًا داخل الكلية لتبصير الطلاب بكيفية اختيار التخصص الذي يتناسب مع قدرات الطالب وميوله وذلك ربما يرجع إلى العجز في أنشطة التوجيه والإرشاد المهني في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وقلة الوحدات الخاصة بالتوجيه والإرشاد المهني للطلاب للتعرف على خصائص الطلاب النفسية والاجتماعية.

(شوق، 1998: 121)

ومن خلال ما سبق ذكره نجد أن عملية القبول لمعلمي التعليم الأساسي غير فعالة في انتقائهم، الأمر الذي ترتب عليه عدم جودة وكفاءة مدخلات هذا القسم، ومن ثم عدم جودة مخرجاته.

وبالتالي لابد من ضرورة البحث عن معايير جديدة للقبول، لأن مهنة التدريس مهنة ذات طبيعة خاصة تتطلب توافر خصائص معرفية، ومهارية، وانفعالية في الطلاب المقبولين (عليوة، 2000: 98)، وبالتالي لابد من ضرورة الانتقاء الجيد لهم قبل الإعداد، حتى يساعد ذلك في التقليل من التكلفة في عمليات التدريب التي تتم للمعلمين أثناء الخدمة، ومما سبق نجد أنه لابد من وضع معايير محددة للقبول أقلها أن يتم وضع استمارات مقابلة مقيدة، من أجل استخدامها في تفعيل الاختبارات الشخصية التي تجريها الكلية في نظام القبول بحيث تضمن الاختيار الدقيق للطلاب، فضلًا عن أن تتضمن محاور هذه الاستمارة أسئلة تظهر القدرات اللغوية، والتواصل مع الآخرين، والحس المهني، والشعور بالمسئولية، وإظهار بعض المواهب، والقدرات الثقافية.

ج-المقررات الدراسية: المقررات الدراسية هي القلب النابض للخطة الدراسية، لأنها تحتوي على المعارف والتقنيات التي يدرسها الطلاب، والوسيلة المباشرة لإثراء المعارف ومهارات الطلاب، لذلك تعد جودة المناهج من أهم العوامل المرتبطة بجودة التعليم الجامعي، وبالتالي كان لابد من إعادة تصميم مناهج إعداد المعلم، والبحث عن ممارسة تفعل الأنظمة الجديدة لنظام المدرس الفعال والمواد الدراسية التي تدرس بقسم معلم فصل (معلم التعليم الأساسي) تؤهل الطالب المعلم ليكون معلمًا ثقافيًا يقوم بتدريس كل المواد لجميع الصفوف حيث من المعروف أن معلم التعليم الأساسي لا يعد ليكون معلم مادة بل ليكون معلم شامل (جامعة طرابلس، 2006: 92: 93)، ويوضح الجدولين رقم (2) ورقم (3) المقررات الدراسية التي يتم تدريسها لطلبة هذا القسم.

جدول (2) المقررات الدراسية للفرقتين الأولى والثانية لقسم معلم فصل

الفرقة	الفصل الدراسي	المادة	عدد الساعات	الفرقة	الفصل الدراسي	المادة	عدد الساعات
الأولى	الأول	لغة عربية (1)	2	الثانية	الثالث	طرق تدريس عامة	2
		علم نفس العام (1)	2			علم نفس الطفولة	2
		تربية موسيقية	3			علم النفس الارتقائي	2
		التاريخ القديم	2			علم النفس البيئي	2
		أصول التربية	2			لغة عربية 3	2
		رياضة 1	2			دراسات قرآنية1	2
		مبادئ علوم طبيعية	2			رياضيات2	2
		تربية بدنية1	3			حاسوب2	2
	الثاني	لغة انجليزية1	2		الرابع	مبادئ الإحصاء	2
		تربية فنية1	3			علم النفس الاجتماعي	2
		علم نفس تربوي	2			طرق البحث	2
		جغرافية بشرية	2			ثقافة طفل	2
		لغة عربية 2	2			جغرافية طبيعية	2
		حاسوب1	2			تاريخ إسلامي	2
		إرشاد وتوجيه نفسي وتربوي	2			القياس والتقويم	2
		أسس مناهج	2			دراسات قرآنية2	2

جدول (3) المقررات الدراسية للفرقتين الثالثة والرابعة لقسم معلم فصل

الفرقة	الفصل الدراسي	المادة	عدد الساعات	الفرقة	الفصل الدراسي	المادة	عدد الساعات
الثالثة	الخامس	الوسائل التعليمية	2	الرابعة	السابع	طرائق تدريس الاجتماعات	2
		طرائق تدريس العلوم	2			صعوبات التعلم	2
		المشكلات السلوكية للطفل	2			تطبيقات تدريسية	2
		الصحة النفسية	2			طرائق تدريس اللغة العربية	2
		اللغة العربية4	2			فقه عبادات2	2
		اللغة الإنجليزية 2	2			مادة اختيارية	2
		حلقة نقاش	2			طرائق تدريس الرياضيات	2
		تفسير قصار السور	2				
	السادس	فقه عبادات1	2		الثامن	التربية العملية	4
		تطبيقات لغوية	2			مشروع التخرج	4
		علم البيئة	2			مادة اختيارية	2
		تربية فنية2	3				
		مادة اختيارية	2				
		صحة مدرسية	2				
		مهارات التواصل	2				
		علم وظائف الأعضاء	2				

من الجدول أعلاه نستنتج أن المقررات الدراسية التي تقدم لطلبة معلم فصل بكلية التربية تعاني من بعض أوجه القصور التي تجعلها غير قادرة على الوفاء بمواصفات الخريج الجيد القادر على مواجهة المتغيرات العالمية والمحلية، والقادر على تحقيق أهداف المجتمع الليبي. وترى الباحثة من وجهة نظرها هذا القصور يتمثل في:

- تركيز المقررات التي يدرسها الطالب المعلم سواء الأكاديمية أو التربوية أو الثقافية على الجانب النظري، وتلقينه كم من المعلومات.
- صعوبة بعض المقررات، وعدم مناسبتها لمستويات الطلاب فضلًا عن ضعف إيجابياتها لحاجات المجتمع ومتطلباته فضلًا عن قلة معاصرة وحداثة البرامج.
- ضعف مناسبة المقررات الدراسية لميول وقدرات الطلاب، فمعظم المقررات لم تتفق مع ميول واستعدادات الطلاب فضلًا عن عدم مناسبتها لتخصص معلم فصل (معلم التعليم الأساسي).
- قلة التوازن بين المقررات الدراسية النظرية، والتطبيقية، مما أفقدها الطابع التطبيقي الخاص بها، مع عدم تلبيتها لاحتياجات الطلاب، والمجتمع.

د.طرق وأساليب التعليم: ما زالت طريقة التدريس في معظم كليات التربية تعتمد على التلقين في كثير من الحالات، وفي عصر التدفق المعرفي لا يمكن أن نعتمد على التلقين لأننا نستطيع أن نلقن كل شيء، فلابد أن نعلم الطالب المعلم القدرة على الاختيار، والقدرة على إعادة تنظيم المعرفة في أفاق علمية ومنطقية، والقدرة على الاستخدام الأمثل للمعرفة في إنتاج أفكار جديدة، وهذا يتطلب التركيز على استراتيجيات التعلم الذاتي، وتعلم الطلاب كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم مما تجعلهم على درجة من المسؤولية تجاه أنفسهم (Wraggand. G 2000 :113 :116) Brown,) وذلك من خلال شبكات الإنترنت، والأفلام التعليمية، والحاسوب، ومصادر التعليم الأخرى (مذكور، 1999: 275). حيث إن توافر أساليب وطرائق تعليمية تتحقق فيها معايير الجودة والفاعلية من الأمور المهمة لتحقيق المردود من العملية التعليمية (محمد، 2011: 101)، ويلي هذا الأسلوب أسلوب التطبيقات العملية بالنسبة للشعب التي تحتاج لذلك، وتعتمد طرق التدريس في إعداد معلم الفصل (معلم التعليم الأساسي) على الأسلوب النظري البحت الذي يتمحور حول طريقة الإلقاء والمحاضرة مما أدى إلى:

- قلة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ولا تشجعهم على المنافسة.
- قلة قدرتها على توثيق الصلة بين المعلم والمتعلم، من خلال فرص العمل الجماعي.

- لا تعتمد على توظيف التقنيات التعليمية الحديثة في التدريس، مما يضعف من جودة العملية التعليمية.
- عجز المتعلم عن اكتساب القدرة على التعلم الذاتي.
- سلبية المتعلم واقتصار دوره على تلقي الموضوعات دون نقد أو تحليل.

هـ. الامتحانات وأساليب التقويم: يشكل التقويم اليوم أحد عناصر المنهج بمفهومه الحديث، وأصبحت الغاية منه أشمل من البعد المعرفي فقط، وبذلك أصبح للتقويم آلية وأشكال وأدوات قياس مختلفة ومتنوعة نظرًا لاختلاف غاياتها، فبما أن المتعلم أصبح اليوم هو محور العملية التعليمية فلابد أن يشمل التقويم آليات للتعرف على النمو معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا.

وتعتمد عملية التقويم لمعلم الفصل على النظم التقليدية في التقويم، وهي الاختبارات التحريرية وقد يرجع استخدام هذا الأسلوب إلى أنها الوسيلة التي تتناسب مع طرق التدريس المتبعة والتي تقتصر على المحاضرات (شرف، وحسن، 2003: 483)، وإذ يؤدي الطلاب ثلاث امتحانات في كل فصل دراسي، وتستخدم الاختبارات التحريرية المقالية والاختبارات التطبيقية في المقررات العملية، والامتحانات بهذا الشكل يقتصر دورها على تقرير نجاح أو رسوب الطالب في المقررات التي يدرسها، وهو دور تقليدي يبدأ وينتهي بإعطاء الطالب ترخيص للانتقال من صف إلى صف أعلى، أو يمنح الدرجة الجامعية. **(عليوة،2000:100)**

ومن خلال ما سبق يتضح القصور الواضح في أساليب التقويم التي تعتمد على الامتحانات التحريرية، والتي تقيس القدرة على حفظ المعلومات واسترجاعها مما يضعف القدرة على الفهم والتحليل وتكوين الرأي. فضلًا عن أنها تخلوا من الاختبارات الشفهية وتهمل الأساليب الأخرى مثل الأبحاث وأوراق العمل والمناقشات.

وبناءً على ما سبق كان لابد من أن يتم التقويم بأساليب تربوية معاصرة بما يعطي الطالب نماذج حية واقعية للأساليب التي سوف يستخدمها عندما يعمل كمعلم وتنظيم اجتماعات دورية مشتركة بين الأقسام لتبادل الخبرات، وتحديث وتطوير أساليب العمل بالكلية داخل وخارج قاعات الدراسة.

ومما سبق نجد أن هذا النوع من التقويم يؤثر على توفير متطلبات الجودة، ويمثل هذا التأثير في:

- اعتماد نظام الامتحانات على الأعمال التحريرية، التي تقيس المستوى المعرفي فقط والذي يعتمد على الحفظ والتلقين من جانب الطلبة للمقرر فقط ودون اللجوء للتزود بأي معرفة، الأمر الذي يقتل حب الاستطلاع والمعرفة لديهم.

- عدم الاهتمام بتكوين عادات التفكير العلمي، وكيفية اكتساب العلم والمعرفة ومهارات التعامل مع المتغيرات المجتمعية والتحديات المتنوعة التي تفرغها.
- القضاء على ثقافة الإبداع والابتكار، حيث لا يكتسب الطالب القدرة على الفهم والتحليل والنقد والبحث عن مصادر جديدة للمعرفة.
- بالنظر لنظم التقويم نجد أنها تقوم بتقدير نجاح الطالب في المقرر فقط، وهذا لا يتساير مع الاتجاهات الحديثة التي تنظر إلى التقويم على أنه وسيلة للكشف عن مدى فاعلية طرق التدريس والتقنيات الحديثة المستخدمة حتى يمكن تطويرها.

ومن ثم فإن نظام التقويم التقليدي المتبع لا يشمل جميع جوانب العملية التعليمية ولا يناسب الجودة لأنه يعتمد على تقويم المحصلة النهائية للعمل وهذا غير كاف للحكم على صلاحية الطالب، وتكيفه مع المقررات التي درسها فالجودة تعتمد على التقويم المستمر من أجل تحسين جودة العمل، فضلًا عن غياب المرجعيات، والمعايير للتقييم ضمانًا للجودة، وبالتالي لابد من تقيم الطالب ليس فقط على أساس النصوص والمقررات المطلوبة بل يجب أن يكون التقييم له مضمون ومنهجية محددة يمكن من خلالها تخريج معلم ذو جودة من خلاله يمكن الحكم على نجاح البرنامج.

و-الإمكانات المادية: بالرغم من أن الجامعة تعد من مؤسسات المعرفة المتخصصة التي يجب أن توفر لها الأبنية، والتجهيزات، وإمكانات التطور التعليمي والبحثي والتقني، إلا أنه يوجد قصور واضح في الإمكانات المادية اللازمة لعمليات إعداد معلم الفصل (معلم التعليم الأساسي) بكلية التربية، بالمستوى العصري المطلوب بالإضافة إلى افتقارها إلى أساسيات العملية التعليمية مثل المباني فالمبنى الحالي للقسم غير مناسب، وذلك من حيث سعة قاعات التدريس، والمدرجات، والمعمل، بالإضافة إلى المكتبة التي تعد من أحد المنشآت الأساسية للجامعة بصفة عامة وللكلية بصفة خاصة وتعتبر المعين الأساسي للباحثين، والطلاب لما تقوم به من خدمات لهم لما تحتويه من كتب ومراجع، وشبكات معلومات فبالرغم مما سبق إلا أننا نجد مكتبة الكلية مساحتها غير كافية، فضلًا عن عدم توافر الكتب والمراجع الخاصة بتخصص معلم الفصل، وكذلك عدم توافر شبكات نظم المعلومات التي تربط المكتبة بمراكز المعلومات الأخرى الداخلية، والخارجية فضلًا من أن هناك نقص كبير في حجم الأبنية، والتجهيزات، والكتب، والدوريات، وكل ما سبق نجد أنه له دور هام في النهوض بجودة العملية التعليمية.

ومما سبق نجد أنه يجب التوسع في المبنى عن طريق إقامة مباني جديدة، والتوسع في قاعات التدريس وجعلها متكاملة من حيث الإضاءة والمعدات، والأجهزة حيث إنه لابد من أن تكون

المباني، والمعامل، وأماكن التدريب العملية، مواكبةً لمتطلبات تحقيق الجودة بهذه لمؤسسة بحيث تكفل تحقيق متطلبات الجودة، وأن يتم صيانتها، وتطويرها في ضوء ما يستجد من متطلبات تطرأ على المنظومة التعليمية.

ز-**أعضاء هيئة التدريس والإدارة:** يمثل هذا المحور العماد الرئيسي في أي جامعة حيث يعتمد نجاح التعليم الجامعي على مدى ما يتوفر لديه من عناصر جيدة من أعضاء هيئة التدريس، فهو صمام الأمان في منظومة الجامعة وعليه تتوقف مدى كفاية التعليم الجامعي وجودته (محمد، 2007، 67)، ويتكون الهيكل الإداري لقسم معلم فصل من رئيس للقسم، وهو مشرف عليه معين بقسم العلوم التربوية، والنفسية، وبالنسبة لأعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون طلبة القسم، فإن معظمهم من المنتدبين من داخل الكلية أو خارجها مما يؤدي إلى التعدد الثقافي الذي يظهر واضحًا بين أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال كونهم من بيئات أكاديمية مختلفة، الأمر الذي يؤدي إلى قلة وجود الفعاليات بين فريق العمل في القسم، مما يؤثر على العلاقات الإنسانية داخل القسم، الأمر الذي يستلزم تدعيم إدارة هذه الكلية (هذا القسم) للعلاقات الإنسانية لرفع معنوياتهم: وهذا ما تنادي به الجودة التي تدعو إلى مشاركة جميع الأطراف في العملية التعليمية داخل المؤسسة (إبراهيم، ب.ت: 1779)، وتنتج عن هذه المشكلات انخفاض جودة أداء الأستاذ الجامعي، وضعف مستواه مما كان له أثراً سلبيًا على مستوى أداء الطالب المعلم فيما بعد.

ومما سبق يتضح لنا أن هناك قصورًا في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وبالتالي افتقاره إلى مفهوم الجودة ولما كانت الخصائص، والصفات التي يجب أن يتضمنها برامج الإعداد قاصرة وتعاني من الضعف، فإن الحاجة تصبح ماسة إلى معالجة ذلك الضعف وفقًا لمتطلبات الجودة، حتى يصبح معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على درجة عالية من الكفاءة، تجعله قادرًا على مواجهة متغيرات العصر، وممارسة مهنته وامتلاكه لمهارات التدريس المعاصرة.

مبررات تطوير برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر الباحثة:

من خلال رصد الواقع الحالي لبرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يمكن ملاحظة وجود فجوة كبيرة بين ما هو مأمول، وما هو موجود على أرض الواقع، وعلى الرغم مما يشوب إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من قصور واضح في الإعداد التربوي فلم تعالج البحوث، والدراسات هذا القصور ولكن أكدت أيضًا على ضعف إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومن خلال تلك الدراسات، ومن خلال رصد واقع إعداد معلم الحلقة الأولى

من التعليم الأساسي، ومن خلال رصد واقع إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نجد أن من أوجه القصور التي تدعو إلى تطوير برنامج معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي هي:

- عدم وجود معايير لإعداد الطالب المعلم بقسم معلم فصل.
- قصور في التدريب الميداني لطلاب الفرقتين الثالثة والرابعة.
- قصور في استخدام التقنيات الحديثة لدى طلاب القسم.
- عدم مناسبة المقررات التربوية التي يدرسها الطلاب للإعداد التخصصي.
- اعتماد الطلاب على الكتاب الجامعي في المقررات التربوية كمصدر وحيد للمعرفة وعدم التنوع في مصادر المعرفة التربوية المتخصصة.
- الاعتماد على اختبارات آخر العام لقياس التحصيل دون الاعتماد على أهداف طويلة المدى ترتبط بالإعداد المهني والوصول إلى مستوى التمكن.
- عدم توظيف التكنولوجيا والاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم.
- ندرة الأهداف العامة للبرنامج ككل.
- قصور برامج الإعداد في الوصول بالطلاب إلى المستويات الدنيا للثقافة، والتنوير.
- ندرة وجود نظام يسمح بالإفادة من نتائج عمليات التقويم لتطوير البرامج.
- الجانب الأكاديمي لم يسع لتحقيق وظيفته في إعداد المعلم، وفقًا للأهداف التربوية المرغوب فيها والجانب التربوي يدرس بصورة عامة غير موجهة لمعاونة الطالب المعلم على تدريس مواد تخصصه فضلًا عن أسلوب المحاضرة الغالب، وهو أسلوب لا يساعد على اكتساب أي مهارات جديدة مطلوبة.
- نقص الإمكانات المادية، والتجهيزات العملية، فضلًا عن نقص في أعضاء هيئة التدريس في تخصص معلم فصل مما يجعلهم يستعينون بأعضاء من الخارج ويقومون بشرح مناهج ليس لها صلة بتخصص معلم فصل مما يكون عبء على الطلبة.
- يعجز برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على تزويد الطلبة بالمهارات المطلوبة الأمر الذي تجعله غير قادر على متابعة المتغيرات التي تطرأ على المنهج نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي.
- نظام اختيار الطلاب يجعلهم يلتحقون دون رغبة، وبالتالي لم يتوافر الرضا المهني لديهم.

- برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بوصفه الحالي لا يستطيع حل المشكلات التي يواجهها معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أثناء ممارسته العملية التعليمية.
- قصور البرامج الحالية لإعداد المعلم وتدريبه عن مواجهة متطلبات الحياة المعاصرة مما ساعد ذلك على عدم ملاحقة معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمنطلقات العصر.
- قصور جوانب الإعداد الحالية عن تحقيق الأبعاد الأربعة كتربية المعلم: وهي البعد التخصصي، والبعد التربوي، والبعد المهني، والثقافي.

ومن خلال ما سبق نجد أننا لابد أن نتبنى منهجًا شموليًا لإصلاح برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكلية التربية، وذلك وفقًا لمعايير واضحة لتطوير برامج الإعداد بما يضمن تحقيق إعداد عالي الجودة يتطلب برامج قوية مهنيًا، وأكاديميًا، وخلقيًا، وتربويًا يتطلب تطويرًا كاملًا، وجذريًا لبرامج إعدادها مما يتطلب خطة شاملة لتطوير هذا البرنامج في ضوء معايير، ومتطلبات الجودة مما يحقق فوائد عديدة تضمن تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

ثالثًا: معايير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

بعد الاتجاه نحو تبني ثقافة الجودة من أشهر الاتجاهات التربوية المعاصرة وأكثرها انتشارًا (المحيادي، 2007، 140)، والجودة في التعليم تفي الحكم على مستوى تحقيق الأهداف وقيمة هذا الإنجاز ومرتبط هذا الحكم بالأنشطة أو المخرجات التي تتسم ببعض الملامح والخصائص في ضوء بعض المعايير المتفق عليها. **(مجاهد، 2008، 150)**

1) مفهوم المعايير: يعرف المعيار في اللغة كما جاء في المعجم الوجيز بأنه: ما اتُخذ أساسًا للمقارنة والتقدير، وعيار النقود: مقدار ما فيها من المعدن الخالص المعدود أساسًا بالنسبة لوزنها. والجمع عيارات (مجمع اللغة العربية، 2002: 443)، كما يعرف المعيار لغويًا كما جاء في المعجم الوسيط بأنه: نموذج متحقق أو تصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء والمعيار ما عايرت به المكاييل، والجمع معايير. **(مجمع اللغة العربية، 1985).**

ويذكر **(رسلان، 2007 :11) بأن مفهوم المعيار** له مصطلحان في الإنجليزية، أولها: هو Norm ويعني نموذجًا أو مقياسًا ماديًا أو معنويًا، لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، وثانيهما: وهو Standard ويقصد به القاعدة التي تستخلص من السوابق والممارسة أو الدراسة التحليلية، وتوضع كأساس للمطابقة أو المقارنة في التنفيذ، أو القياس عليه، أو الحكم بمقتضاه على القدرة أو الكمية أو المدى أو القيمة أو النوع.

أما اصـطلاحًا فإن المعيار يعني مجموعة الخصـائص والمواصـفات التي يجب توافرها في عناصـر ومكونات النظام التعليمي؛ للحصـول على مخرجات عالية الجودة وبمواصـفات محددة يتطلبها سوق العمل **(مجاهد، 2008: 7)**

كما يعرف المعيار بأنه: عبارة عن جملة تربوية محددة تصف المتطلبات المعرفية أو المهارية التي يفترض أن يمتلكها الطلبة ويؤدونها، وتستخدم كقاعدة أو أساس للمقارنة في المقاييس، أو التحكم على القيمة أو النوعية أو الكمية. **(المطري، 2007: 169)**

كما يعرف المعيار بأنه "مجموعة من الشروط المتفق عليها ويمكن من خلال تطبيقها تعرف مواطن القوة ومواطن الضعف فيما يراد تقويمه وإصدار حكم عليه" **(محمود ، 2006 : 449)**

ويعرفها (عبد الله، 2005: 934) على أنها "أعلى مستويات الأداء الذي يسعى الفرد للوصول إليه بعد دراسته للبرنامج، ويتم في ضوئها تقويم مستويات الأداء والحكم عليها".

في حين عرفها (نصر، 2007: 92) بأنها "تلك المعايير المقننة التي اصطلح عليها عالميًا، والتي ينبغي توفيرها لقياس مدى الأداء بمفهومه الشامل الذي يتضمن أداء كل من الطالب والمعلم والقسم العلمي، والمؤسسة التربوية والتعليمية (الكلية القائمة بالإعداد) والإدارة التعليمية أو الجامعة".

ويعرف **(علي، 2002: 210)** المعايير في التعليم على أنها تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الإدارة وسياسة القبول في البرامج التعليمية من حيث (أهدافها – طرق التدريس المتبعة – نظام التقويم والامتحانات) جودة المعلمين – الأبنية – والتجهيزات المادية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين.

ويمكن تعريف المعايير بأنها مجموعة من أدوات التعليم، في مجال التعليم مجموعة من المعايير التي يمكن تطبيقها على كل عنصر من عناصر التعليم، بدءًا من الموقف التعليمي البسيط في الفصل بين المعلم وطلابه، وانتهاء بالقرار الإداري على المستوى المركزي بما يضمن كفاءة هذا التعليم، مما ينتج عنه جودة المنتج التعليمي، وبذلك يتسع مفهوم معايير الجودة التعليمية لتشمل كل شيء في العملية التعليمية. **(عبود، 2004: 277)**

- **معايير جودة برامج إعداد المعلم:**

ويعرف (مدكور ، 2005 : 141) معايير جودة برنامج إعداد المعلم بأنها "المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في هذه المناهج والبرامج والدورات وورش العمل التي تقدم لهذه الفئات قبل الخدمة وأثناءها بقصد رفع قدرتهم على تحقيق الأهداف المنشودة منهم في فترة زمنية معنية".

أما بالنسبة لمعايير ضمان الجودة في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية، فقد عرفها رمضان (2005: 189) بأنها: تلك المواصفات والشروط التي يجب توافرها في نظام إعداد المعلم والتي تتمثل في جودة الإدارة، وسياسات القبول، والبرامج المقدمة التي تشمل الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم والامتحانات، وأعضاء هيئة التدريس والمشرفين والتجهيزات المادية، حيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من هذا البرنامج بكليات التربية عمومًا وهم: المستفيدون الداخليون (الطلبة وأعضاء الهيئة، التدريسية والإدارية)، والمستفيدون الخارجيون. (خريجو البرنامج، وأولياء الأمور، ووزارة التربية والتعليم)

ويمكن تعريف معايير جودة برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (معلم فصل) في البحث الحالي بأنها: المواصفات التي يجب توافرها في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بما يتضمنه من أهداف ومحتوى أكاديمي وتربوي وثقافي، وطرق التدريس وأنشطة تعليمية ووسائل ومصادر تعلم، وأساليب تقويم وذلك ضمانًا لإعداد معلمين أكفاء لمهنة التدريس.

2-أهمية معايير الجودة:

إن حركة المعايير في العالم استقرت على أن المعايير تعني عقدًا اجتماعيًا ليس فقط بين المعلمين والسلطات التربوية، بل أيضًا بين الآباء والطلاب من جهة والسلطات التربوية والمعلمين من جهة أخرى، وبعبارة أخرى فإن المعايير هي بمثابة عقد اجتماعي جديد في المجتمع بصفة عامة، حول متطلبات التعليم وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعيًا وبالتالي فإن تطبيق نظام المعايير يرفع مستوى جودة النظام التعليمي ككل لأنه يعطي توقعات عالية وواضحة عن تحصيل الطلاب وأداء المعلمين ويحدد المطلوب من كل العاملين في المؤسسة التعليمية وأولياء الأمور وأفراد المجتمع. (Berube, 2004, 264) ، وبذلك تتضح أهميةالمعايير في الآتي:

أ-بالنسبة للمتعلم:

- تحدد المعايير مجموعة واضحة من التوقعات حول أداء المتعلم مما يساعد في فهم ما يجب أن يفعله المتعلم للوصول إلى تلك التوقعات.
- المعايير واحدة لكل المتعلمين وهذا يحقق مبدأين من مبادئ التعلم هما التميز والمساواة فهي تحقق العدالة التربوية.
- يتعلم المتعلمون أفضل في بيئة قائمة على المعايير حيث يختار المعلم النشطة المناسبة لكل متعلم كما يعرف المتعلم ما هو مطلوب منه ويمكنه استخدام أدلة التعلم لتحقيق المعايير.
- تساعد المعايير المتعلمين على الربط بين ما تعلموه من قبل والمحتوى الجديد المطلوب منهم تعلمه.

- تمكن المعايير المتعلمين من تقييم أنفسهم مما يزيد من قدرتهم على التأمل في عملهم وتطوير أدائهم.
- تستخدم الاختبارات مرجعية المحك مما يقدم تغذية راجعة مستمرة عند مستوى المتعلمين.

(الباز ، 2005 : 121).

ب- بالنسبة للمعلم:

- تساعد المعايير المعلم في اختيار خبرات المنهج وتنظيمها في محاور مباشرة بغرض جعل التعليم قصديًا.
- تزود المعلمين بسلسلة متتابعة من الأهداف يمكن أن يوجهوا تعليمهم نحوها وتقدم دليلًا يستفيد منه الطالب والمعلم.
- مؤشرات الأداء أدلة تفيد المعلمين في التخطيط للتدريس حيث توضح ما إذا كان المتعلم قد أتقن المحتوى أم لا، كما تدل المعلم على أوجه القوة والضعف لدى المتعلم **(Millsaps, 1998,221).**
- تحدد المعايير الممارسات التدريسية التي يجب أن يتبعها المعلم.
- تساعد المعايير المعلم في أداء الأعمال بشكل صحيح بأقل وقت وجهد وتكلفة.
- تسهم المعايير في بناء ثقة بين المعلم والمتعلم وبين العاملين في المؤسسة التعليمية، كما أنها تسهم في حل كثير من المشكلات التي تعيق العملية التعليمية.
- تدريب المعلم على استخدام المعايير يحسن مهاراته المهنية.
- توفر المعايير قاعدة مسئولية لكلاً من الطالب والمعلم. **(فضل الله ، 2005 : 156)**

كما أن وجود معايير واضحة ومستويات محددة للحكم على الممارسة المهنية للمعلم من شأنه أن يساعد على:

- التقييم الموضوعي لأداء المعلم من خلال مقارنة أدائه الفعلي بالأداء المتوقع منه.
- دفع المعلم للتفكير في ممارساته ونقدها ذاتيًا ومن ثم تطوير هذه الممارسات أولًا بأول باتجاه مستويات الأداء المحددة المتضمنة في تلك المعايير.
- توجيه برامج إعداد المعلم والتنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة باتجاه معايير الممارسة المهنية المتفق عليها. **(Salinger, 1995, 239)**

ج-بالنسبة للمؤسسة التعليمية:

- تمثل المعايير بؤرة للتطوير والتحسين المستمر ومرجع للتأكد من جودة العمل التربوي بالمؤسسة وكدليل جيد لمقارنة الأداء التعليمي بين القطاعات التعليمية.

- تمثل المعايير أداة مرجعية لضمان أن تعمل مكونات النظام التعليمي معًا بشكل متكامل.
- توفر المعايير الشفافية والموضوعية في عملية التقدير والحكم على أداء النظام التعليمي ومؤسساته في مختلف المراحل التعليمية.
- المعايير تعمل أساسًا على تحول التعليم من "نظام المصانع" "في التدريس" مجتمعات المتعلمين حيث تقدم مجموعة من المعايير التي يمكن الاسترشاد بها في تطوير مناهج المستقبل والعمل الإداري بالمؤسسة.

تضمن المعايير استمرارية الخبرة من صف دراسي لأخر **(أ. دبيز ، 2002 : 389).**

د- بالنسبة لأولياء الأمور وأفراد المجتمع:

- تتمثل المعايير مجالًا للمساهمة والتواصل حول توقعات كل فرد عند مخرجات التعلم.
- توفر المعايير مبدأ محاسبة المجتمع للمؤسسة.
- تصيغ المعايير إطار عمل مشترك بين أولياء الأمور والمؤسسة من خلال قبولهم لمستوى العمل والأداء بالمؤسسة.
- توفر المعايير الرقابة المستمرة والفعالة في عملية التعليم والتعلم **(عليمات،2004 :97).**

3- المعايير العربية والأجنبية التي اهتمت بمعايير جودة إعداد المعلم:

تتضح أهمية معايير الجودة في مساعدة مصممي البرامج والمناهج ومطوريها في إعداد مناهج ذات فاعلية في إعداد الطلاب للحياة وتحسين مخرجات التعليم وتحسين تدريب المعلمين، كما أن أهمية تحديد معايير الجودة في التعليم تؤدى إلى:

- تكافؤ الفرص التعليمية.
- تزود المعلمين سلسلة متتابعة من الأهداف يمكن أن يواجهوا تعليمهم نحوها.
- تساعد على تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ.
- تحدد المعرفة والمهارات المطلوبة من التلاميذ.
- تستخدم الاختبارات مرجعية المحك بما يقدم تغذية راجعة مستمرة عن مستوى التلاميذ ومستوى التعليم.
- تعد جزءً من الإصلاح عن طريق تحسين فاعلية التدريس وكفاءته.

(أبو زيد ، 2007 : 1597)

- **معايير أداء الطالب المعلم في أمريكا2006:** أعد هذا المشروع قسم تطوير كليات التربية ببرنامج تطوير التعليم الممول من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، وقد هدف لإعداد معايير أداء

الطالب المعلم في مواد الرياضيات والدراسات الاجتماعية والتربية الفنية واللغة العربية واللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بالإضافة إلى معايير عامة للطالب المعلم في المرحلة الابتدائية، وقد تضمن معايير أداء الطالب ضمن مجالات رئيسة اشتملت (22) معيارًا كالآتي:

1- المحتوى العلمي: ويتضمن معايير التمكن من المادة التخصصية.
2- التدريس: ويتضمن معايير التمكن من مهارات التخطيط، توظيف استراتيجيات التدريس، استخدام تكنولوجيا التعليم، تنوع أساليب التغذية الراجعة.
3- إدارة الفصل: تهيئة بيئة تعليمية مناسبة، توفير بيئة تعلم أمنة، تقديم فرص تعلم متنوعة ومتكافئة، التواصل اللفظي وغير اللفظي.
4- التقويم: ويتضمن معايير توظيف استراتيجيات تقييم مستمر وأصيل، عدالة التقويم، الاستفادة من نتائج التقويم، في اتخاذ القرار، استخدام تكنولوجيا التعليم لتيسير عملية التقويم.
5- المهنية: وتتضمن معايير التعلم الذاتي لتطوير الأداء المهني، تنمية علاقات تعاونية مع الزملاء وأولياء الأمور والمجتمع، المشاركة المجتمعية ونشر الثقافة العالمية.

- **الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كليات التربية 2010:**

معايير ومؤشرات الاعتماد:

من تنوع المداخل المختلفة المستخدمة عالمياً في عملية التقويم والاعتماد للمؤسسات التعليمية ، فإن جميع هذه المداخل تتفق على المضمون الذي يجب أن يحتوى عليه التقويم والاعتماد. وفي ضوء ذلك واستناداً إلى عدد من التجارب العالمية مع اخذ في الاعتبار طبيعة نظام التعليم في جمهورية مصر العربية ، فإنه تقرر أن تتمحور عملية تقويم واعتماد كليات ومعهد التعليم العالي في جمهورية مصر العربية حول مجموعة من المعايير عددها 12 معياراً ولكل منها عدد من المؤشرات يتراوح بين 4 و 11 مؤشراً بإجمالي 89 مؤشراً ، وذلك على النحو التالي:

معيار1: التخطيط الاستراتيجي

معيار2: القيادة والحوكمة

معيار3: إدارة الجودة والتطوير

معيار4: أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة

معيار5: الجهاز الإداري

معيار6: الموارد المالية والمادية

معيار7: المعايير الأكاديمية والبرامج التعليمية

معيار8: التدريس والتعلم

معيار9: الطلاب والخريجون

معيار10: البحث العلمي والأنشطة العلمية

معيار11: الدراسات العليا

معيار12: المشاركة المجتمعية وتنمية البيئة

المعيار الأول: التخطيط الاستراتيجي:

منطوق المعيار:

للمؤسسة رسالة ورؤية واضحة ومعلنة ، شارك في وضعهما الأطراف المعنية ، وتعبر عن دورها التعليمي والبحثي والمجتمعي ، ولها خطة استراتيجية واقعية وقابلة للتنفيذ تتضمن أهدافهاً محددة ، وتتسق مع استراتيجية الجامعة.

المؤشرات:

1- رسالة ورؤية المؤسسة معتمدتان ومعلنتان ، وشارك في وضعهما الأطراف المعنية.
2- رسالة المؤسسة واضحة ، تعكس دورها التعليمي والبحثي ومسئوليتها المجتمعية بما يتفق مع التوقعات المجتمعية من مؤسسات التعليم العالي ، وتسهم الرسالة في تحقيق رسالة الجامعة.
3- الخطة الاستراتيجية للمؤسسة معتمدة ومكتملة العناصر ، وتتسق مع استراتيجية الجامعة.
4- التحليل البيئي شمل البيئة الداخلية والخارجية وشارك فيه الأطراف المعنية ، وتعددت الوسائل المستخدمة في اجرائه بما يضمن ملاءمة الوسيلة لموضوع التحليل والفئة المستهدفة.
5- الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة معلنة وواضحة الصياغة ، ومبنية على التحليل البيئي ، وتسهم في تحقيق رسالة المؤسسة ، وقابلة للقياس والتحقق في المدى الزمني للخطة.
6- الخطط التنفيذية تتضمن الأنشطة التي تحقق الأهداف الاستراتيجية ، وتعكس أولويات تنفيذ الأنشطة وتسلسلها المنطقي ، محدد بها مسئولية التنفيذ ، والجدول الزمني ، والتكلفة المالية ، ومؤشرات الأداء.
7- للمؤسسة تقارير دورية لمتابعة وتقويم مدى تقدم الخطط التنفيذية وفقا للجدول الزمني وتحقق مستويات الأداء المستهدفة.

المعيار الثاني: القيادة والحوكمة:

منطوق المعيار:

للمؤسسة قيادات مؤهلة ، يتم اختيارها وتنمية قدرتها وتقييم أدائها وفقا لمعايير موضوعية، وتلتزم المؤسسة بالنزاهة والمصداقية والشفافية والأخلاقيات المهنية انطلاقا من قيم جوهرية. وللمؤسسة هيكل تنظيمي يلائم حجم ونوع أنشطتها ؛ بما يضمن تحقيق رسالتها وأهدافها ، ولها توصيف موثق لكل الوظائف ، يحدد بوضوح المسئوليات والاختصاصات.

المؤشرات:

1- القيادات الأكاديمية والإدارية مختارة وفقا لمعايير موضوعية ومعلنة وآليات ذات شفافية تحقق تكافؤ الفرص وتداول السلطة.
2- القيادات الحالية والمحتملة يتم تنمية قدراتها والعمل على تكوين كوادر جديدة من القيادات.
3- معايير تقييم أداء القيادات موضوعية ، وتشارك الأطراف المعنية في عملية التقييم ، وتستخدم النتائج لتحسين الأداء المؤسسي.
4- لإدارة المؤسسة آليات فاعلية للتعامل مع مشكلات المؤسسة.
5- للمؤسسة قيم جوهرية معلنة ومتاحة للمعنيين ، وآليات فاعلة لضمان الشفافية والممارسات العادلة وعدم التمييز وتطبيق الأخلاقيات المهنية بين أفراد المؤسسة.
6- المعلومات المعلنة عن المؤسسة شاملة وتغطي سائر أنشطتها ، وتضمن المؤسسة مصداقيتها وتحديثها.
7- الهيكل التنظيمي معتمد ومعلن وملائم لحجم المؤسسة ونشاطها ، ويتضمن الإدارات الأساسية اللازمة لتحقيق رسالتها وأهدافها.
8- التوصيف الوظيفي معتمد ومعلن ، ويحدد المسئوليات والاختصاصات وفقا للهيكل التنظيمي ، ويحقق التكافؤ بين السلطات والمسئوليات ، ويستخدم في حالات التعيين والنقل والانتداب للوظائف المختلفة.

المعيار الثالث: إدارة الجودة والتطوير:

منطوق المعيار:

للمؤسسة نظام لإدارة الجودة توفر له القيادة سبل الدعم ، وتلتزم بإجراء تقويم ذاتي شامل ومستمر ، وتستعين بالمراجعات الداخلية والخارجية لضمان جودة الأداء ، وتستخدم نتائج التقويم والمراجعة في تطوير الأداء.

المؤشرات:

1- للمؤسسة وحدة لضمان الجودة يتوفر لها الكوادر المؤهلة والتجهيزات الملائمة ، ويشارك فيها ممثلون عن مختلف الفئات بالمؤسسة ويراعى تباين الخبرات والمهارات لتغطية المهام المتعددة.

2- اللائحة الداخلية لوحدة ضمان الجودة تتضمن هيكلا تنظيمياً ذا تبعية وعلاقات واضحة، وتحدد علاقة الوحدة بمركز ضمان الجودة بالجامعة ، بما يسهم في تفعيل دورها ويساند أنشطتها.

3- لوحدة ضمان الجودة خطط وتقارير سنوية عن نشاطها ، وقواعد بيانات لأنشطتها.

4- تقويم أنشطة المؤسسة يتم بصفة دورية باستخدام مؤشرات أداء موضوعية ، وأدوات ملائمة، مراجعات داخلية وخارجية.

5- نتائج تقويم أنشطة المؤسسة تناقش مع المعنيين وفي مجالسها الرسمية ، ويستفاد منها في توجيه التخطيط واتخاذ الإجراءات الصحيحة والتطوير.

المعيار الرابع: أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة:

منطوق المعيار:

للمؤسسة العدد الكافي والمؤهل من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم ، بما يتناسب مع متطلبات البرامج التعليمية المقدمة ، وبما يمكنها من تحقيق رسالتها وأهدافها. وتعمل المؤسسة على تنمية قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم ، وتلتزم بتقييم أدائهم وضمان قياس آرائهم.

المؤشرات:

1- نسبة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة إلى الطلاب على مستوى المؤسسة والأقسام العلمية تتفق مع المعدلات المرجعية لنوع وطبيعة البرامج التعليمية المقدمة بالمؤسسة.

2- للمؤسسة آليات للتعامل مع العجز أو الفائض في أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.

3- التخصص العلمي لأعضاء هيئة التدريس ملائم للمقررات الدراسية التي يشاركون في تدريسها.

4- أعباء العمل تتيح لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة القيام بالمهام التدريسية والبحثية والإدارية وغيرها بكفاءة.

5- الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة تحدد بصورة دورية ، وتخذ الإجراءات الملائمة لتنفيذ البرامج التي تلبي الاحتياجات التدريبية لكل فئة.

6- معايير تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة موضوعية ، وتخطرهم القيادة بنتائج التقييم ، وتناقشهم فيما عند الضرورة ، وتستخدم النتائج لتحسين الأداء.

7- للمؤسسة وسائل مناسبة لقياس آراء أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة واتخاذ الإجراءات اللازمة لدراستها والاستفادة من النتائج في اتخاذ الإجراءات التصحيحية.

المعيار الخامس: الجهاز الإداري:

منطوق المعيار:

للمؤسسة جهاز اداري ملائم من حيث العدد والمؤهلات مع حجم وطبيعة أنشطة المؤسسة ويتم بكفاءة الأداء بما يكفل تحقيق رسالتها وأهدافها ، وتحرص المؤسسة على التنمية المستمرة لأفراده وتلتزم بتقييم أدائهم وضمان قياس آرائهم.

المؤشرات:

1- الجهاز الإداري ملائم مع حجم وطبيعة أنشطة المؤسسة ، والعاملون موزعون وفقاً لمؤهلاتهم وقدراتهم على الوظائف المختلفة وبما يتناسب مع مهام الوظيفة ، وتوجد آليات للتعامل مع النقص والزيادة في أفراده.

2- الاحتياجات التدريبية للعاملين تحدد بصورة دورية ، وتتخذ الإجراءات الملائمة لتنفيذ البرامج التي تلبي الاحتياجات التدريبية لكل فئة.

3- للمؤسسة نظام لتقييم أداء أعضاء الجهاز الإداري يتضمن معايير موضوعية ومعلنة ، وتخطرهم القيادة بنتائج التقييم ، وتناقشهم فيما عند الضرورة ، وتحرص على استخدام نتائج التقييم للمحاسبة ولوضع برامج التدريب والتطوير.

4- للمؤسسة وسائل مناسبة لقياس آراء أعضاء الجهاز الإداري واتخاذ الإجراءات اللازمة لدراستها ، والاستفادة من النتائج في اتخاذ الإجراءات التصحيحية.

المعيار السادس: الموارد المالية والمادية:

منطوق المعيار:

للمؤسسة مواردها المالية والمادية والتسهيلات الداعمة الملائمة لطبيعة نشاطها وحجمه، بما يمكنها من تحقيق رسالتها وأهدافها ، وتحرص على كفاءة استخدام تلك الموارد وتنميتها.

المؤشرات:

1- الموارد المالية للمؤسسة كافية لطبيعة نشاطها وأعداد الطلاب ، ويتم توزيعها وفقًا للاحتياجات الفعلية وبما يمكن المؤسسة من تحقيق رسالتها وأهدافها.

2- مصادر التمويل متنوعة مع وجود أدلة على زيادة معدل تنمية الموارد الذاتية للمؤسسة.
3- مباني المؤسسة وقاعات المحاضرات والفصول الدراسية والمعامل والورش وخلافه وتجهيزاتها ملائمة لطبيعة نشاطها المؤسسة ولأعداد الطلاب ، ويتوافر المناخ الصحي بالمباني.
4- صيانة القاعات والمعامل والآلات والمعدات والبنية التحتية والمرافق يتم بصورة دورية.
5- إجراءات الأمن والسلامة المتبعة في المؤسسة مناسبة.
6- وسائل الاتصال والموارد والنظم التكنولوجية المستخدمة حديثة وملائمة للنشاط الأكاديمي للمؤسسة وللعمليات الإدارية بها ، وللمؤسسة موقع الكتروني فاعل ويحدث دورياً.
7- المكتبة ملائمة لنشاط المؤسسة من حيث توافر الكتب والمراجع والتجهيزات والخدمات التي تلبي احتياجات الطلاب والباحثين ، والمكتبة الرقمية متاحة للمعنيين.

المعيار السابع: المعايير الأكاديمية والبرامج التعليمية:

منطوق المعيار:

المؤسسة تتبنى المعايير الأكاديمية القومية المرجعية أو غيرها من المعايير المعتمدة بما يتناسب مع رسالتها وأهدافها ، وتتأكد من توافق برامجها التعليمية مع المعايير التي تبنتها ، وتتخذ الإجراءات اللازمة للوفاء بمتطلباتها، وتحرص المؤسسة على أن تلبى البرامج التعليمية المقدمة احتياجات المجتمع وسوق العمل، وتوصف البرامج التعليمية والمقررات الدراسية، وتقوم بمراجعتها وتطويرها بصورة دورية.

المؤشرات:

1- المعايير الأكاديمية المرجعية التي تبنتها المؤسسة من خلال المجالس الرسمية ، تتوافق مع رسالة المؤسسة وأهدافها.
2- البرامج التعليمية ملائمة لمتطلبات سوق العمل وفقا لما تنطوي عليه رسالة المؤسسة.
3- البرامج التعليمية موصفة ومعتمدة ، وتتوافق نواتج التعلم لكل برنامج مع المعايير الأكاديمية المرجعية المتبناة.
4- نواتج التعلم لكل برنامج تعليمي تتسق مع مقرراته الدراسية ، وتوصيف المقررات يوضح طرق التدريس والتقويم التي تحقق نواتج التعلم.
5- البرامج التعليمية والمقررات الدراسية يتم مراجعتها بصورة دورية بمشاركة المراجعين الداخليين والخارجيين.
6- للمؤسسة تقارير سنوية للمقررات الدراسية والبرامج التعليمية بما يؤكد الالتزام بالتوصيف المعلن للمقررات الدراسية ، ويطلع عليها المعنيون ، وتستفيد المؤسسة منها في وضع خطط التحسين والتطوير.

المعيار الثامن: التدريس والتعلم:

منطوق المعيار:

للمؤسسة استراتيجية للتدريس والتعلم والتقويم يتم مراجعتها وتطويرها بصورة دورية بما يضمن تحقق المعايير الأكاديمية ، ويسهم في تحقيق رسالتها وأهدافها. وتحرص المؤسسة على ملاءمة طرق التدريس والتعلم والتقويم النواتج التعلم المستهدفة ، وتعمل على تهيئة فرص التعلم الذاتي ، وتقدم بمشاركة الجهات المجتمعية برامج التدريس التي تسهم في اكساب الطلاب المهارات اللازمة لتحقيق مواصفات الخريج ، وتوفر لتلك البرامج الموارد الملائمة وتضمن جودة تنفيذها وجدية الإشراف عليها ، وتحرص على تقييم فاعليتها وتطويرها. وتحرص المؤسسة على تقويم الطلاب بموضوعية وعدالة ، وباستخدام أساليب وأدوات متنوعة تلائم نواتج التعلم وبما يدعم العملية التعليمية.

المؤشرات:

1- للمؤسسة استراتيجية للتدريس والتعلم والتقويم تتسق مع المعايير الأكاديمية المرجعية وتلائم نواتج التعلم المستهدفة.

2- تطبيق استراتيجية التدريس والتعلم والتقويم يدعم اكتساب مهارات التعلم الذاتي ومهارات التوظف لدى الطلاب.

3- برامج التدريس للطلاب مصممة وموصفة وفقا لنواتج التعلم المستهدفة للبرنامج التعليمي، ويتوافر لتنفيذها الآليات والموارد اللازمة.

4- تقويم أداء الطلاب في التدريس يتم بأساليب متنوعة وبما يتوافق مع نواتج التعلم المستهدفة.

5- فاعلية التدريب تقيم باستخدام أدوات ومؤشرات موضوعية ، وتستخدم النتائج في تطوير آلية التدريب وأدواته ومواردها.

6- الدرجات المخصصة لأنواع تقويم الطلاب متوازنة مع نواتج التعلم المستهدف قياسها.

7- عملية تقويم الطلاب تدار بكفاءة وعدالة ، والامتحانات يُأمن وضعها ونسخها وتوزيعها بما يضمن سريتها.

8- آليات تقويم الطلاب تضمن عدالة التصحيح ودقة وضع ورصد الدرجات والاحتفاظ بالنتائج مؤمنة وقابلة للاستدعاء.

9- التغذية الراجعة للطلاب عن أدائهم في التقويم تدعم تعلمهم.

10- نتائج تقويم الطلاب يستفاد منها في تطوير البرامج التعليمية واستراتيجية التدريس والتعلم والتقويم.

11- قواعد التعامل مع تظلمات الطلاب من نتائج التقويم موثقة ومعلنة ، وتوجد آليات لمراقبة تطبيقها.

المعيار التاسع: الطلاب والخريجون:

منطوق المعيار:

للمؤسسة قواعد معلنة وعادلة لقبول الطلاب يتم مراجعتها دورياً ، وتعمل على جذب الطلاب الوافدين. وتلتزم المؤسسة بتقديم الدعم والإرشاد للطلاب ، وتكفل مشاركتهم في صنع القرار، وتشجع الأنشطة الطلابية ، وتحرص على قياس آراء الطلاب، وتعمل على استمرارية التواصل مع الخريجين.

المؤشرات:

1- قواعد قبول وتحويل وتوزيع الطلاب على البرامج التعليمية والتخصصات واضحة وعادلة ومعلنة.
2- للمؤسسة أساليب فاعلة لجذب الطلاب الوافدين.
3- للمؤسسة نظام متكامل وفعال لدعم الطلاب مادياً واجتماعياً وصحياً ويتم تعريف الطلاب به بوسائل متعددة.
4- للمؤسسة نظام فعال للدعم الأكاديمي للطلاب وتقديم لهم خدمات التوجيه المهني.
5- للمؤسسة آليات فاعلة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع الطلاب ومراعاة ملاءمة الانشاءات والتجهيزات.
6- وجود تمثيل للطلاب في اللجان ذات الصلة.
7- الأنشطة الطلابية متنوعة، وتوفر لها المؤسسة الموارد الملائمة من حيث الأماكن والتجهيزات والإشراف.
8- للمؤسسة وسائل مناسبة لقياس آراء الطلاب ، واتخاذ الإجراءات اللازمة لدراستها والاستفادة من النتائج في اتخاذ الإجراءات التصحيحية.
9- للمؤسسة آليات لمتابعة الخريجين والتواصل معهم ، وقواعد بيانات خاصة بهم تحدث بصورة دورية.
10- المؤسسة توفر برامج للتنمية المهنية والتعليم المستمر وفقاً لاحتياجات ولتطورات سوق العمل.

المعيار العاشر: البحث العلمي والأنشطة العلمية:

منطوق المعيار:

للمؤسسة خطة بحثية تتسق مع خطة الجامعة ، وتحرص المؤسسة على توفير وتنمية الموارد اللازمة التي تمكن الباحثين من القيام بالنشاط البحثي ، وتشجع التعاون والمشاركة بين التخصصات المختلفة في مجال البحوث ، وتخلق مناخاً داعماً للأنشطة العلمية.

المؤشرات:

1- خطة البحث العلمي موثقة وترتبط بخطة الجامعة وبالتوجهات القومية واحتياجات المجتمع المحيط وتتناسب مع إمكانات المؤسسة.

2- للمؤسسة آليات فاعلة لنشر الوعي بأخلاقيات البحث العلمي ومراقبة تطبيقها.

3- الموارد المتاحة كافية لأنشطة البحث العلمي، وتعمل المؤسسة على تنمية مصادر التمويل، وتسعى للمشاركة في مشروعات بحثية ممولة مؤسسات محلية وإقليمية ودولية.

4- توافر مناخ وأساليب مفعلة لدعم البحث العلمي وتحفيزه ، ولتنمية قدرات الباحثين ولتشجيع ودعم الأبحاث المشتركة بين التخصصات المختلفة والأبحاث التطبيقية.

5- الإنتاج البحثي للمؤسسة في نمو مستمر ، ويتناسب مع عدد أعضاء هيئة التدريس.

6- أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والطلاب يشاركون في الأنشطة والمشروعات والمؤتمرات المؤتمرات العلمية والبحثية

7- للمؤسسة قواعد بيانات للبحوث والنشطة العلمية.

8- للمؤسسة مؤتمر علمي دوري.

المعيار الحادي عشر: الدراسات العليا:

منطوق المعيار:

المؤسسة تقدم برامج متنوعة للدراسات العليا ، لها معايير أكاديمية ، تتوافق مع المعايير القياسية الصادرة عن الهيئة، وبما يسهم في تحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها. وتوصَّف المؤسسة برامج الدراسات العليا، وتراجعها وتطورها دورياً ، وتتأكد من اتساق نواتج التعلم المستهدفة لكل برنامج تعليمي مع تعليمي مع مقرراته ، وتوفر مصادر التعلم المختلفة ، وتقر نظماً موضوعية وعادلة لتقويم الطلاب وتحرص على قياس أرائهم.

المؤشرات:

1- برامج الدراسات العليا متنوعة ، وتسهم في تحقيق رسالة المؤسسة ، وتقابل متغيرات سوق العمل ، ويتم الترويج لها محلياً واقليميها.

2- لبرامج الدراسات العليا معايير اكاديمية متبناة من خلال المجالس الرسمية وتتوافق مع المعايير القياسية الصادرة عن الهيئة.

3- برامج الدراسات العليا موصفة ومعتمدة ، وتتوافق نواتج التعلم المستهدفة لكل برنامج مع المعايير القياسية.

4- برنامج الدراسات التعلم لكل برنامج تسليمي تتسق مع مقرراته، وتوصيف المقررات يوضح طرق التدريس والتقويم.

5- للمؤسسة طرق تدريس مناسبة تحقق نواتج التعلم للمقررات الدراسية والبرامج التعليمية.

6- الموارد والإمكانات والتسهيلات اللازمة للعملية التعليمية والبحثية في برامج الدراسات العليا ملائمة لتحقيق نواتج التعلم.
7- تقويم طلاب الدراسات العليا يتسم بالموضوعية والعدالة وباستخدام أساليب متنوعة وملائمة لقياس نواتج العدالة المستهدفة.
8- البرامج التعليمية والمقررات الدراسية يتم مراجعتها بصورة دورية بمشاركة المراجعين الداخليين والخارجيين.
9- للمؤسسة تقارير سنوية للمقررات الدراسية والبرامج التعليمية بما يؤكد الالتزام بالتوصيف المعلن للمقررات الدراسية ، وتستفيد المؤسسة منها في وضع خطط التحسين والتطوير.
10- آليات التسجيل والاشراف في الدراسات العليا محددة ومعلنة ويتم مراجعتها دورياً بغرض تطويرها، وتوجد ضمانات موضوعية وعادلة لتوزيع الإشراف العلمي على الرسائل وفقا للتخصص.
11- للمؤسسة وسائل مناسبة لقياس آراء طلاب الدراسات العليا، واتخاذ الإجراءات اللازمة لدراستها والاستفادة من النتائج في اتخاذ الإجراءات التصحيحية.

المعيار الثاني عشر: المشاركة المجتمعية وتنمية البيئة:

منطوق المعيار:

المؤسسة تحرص على تلبية احتياجات وأولويات مجتمعها المحيط ، وتعمل على تنمية البيئة. وتقوم المؤسسة بتفعيل المشاركة المجتمعية في صنع القرار وانشطتها المختلفة ، وتحرص على قياس آراء المجتمع عن الخدمات والأنشطة التي تقدمها.

المؤشرات:

1- للمؤسسة خطة مفعلة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة.
2- للمؤسسة كيانات فاعلة في مجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
3- للمؤسسة أنشطة متنوعة موجهة لتنمية البيئة المحيطة بها وخدمة المجتمع تلبي احتياجاتهم وأولوياته.
4- للمؤسسة آليات لتمثيل فاعل للأطراف المجتمعية في صنع القرار ودعم موارده المؤسسة وتنفيذ برامجها.

للمؤسسة وسائل مناسبة لقياس آراء المجتمع والاستفادة من النتائج في اتخاذ الإجراءات التصحيحية (الهيئة القومية للجودة والاعتماد كليات التربية، 2015)

4- إعداد المعلم القائم على المعايير: يُعد نموذج إعداد المعلم القائم على المعايير Standards Based Teacher Education – نموذجًا حديثًا ومعاصرًا ويعد هذا النموذج بديلًا لا لنموذج الكفايات Based Teacher Education ، فمعظم المؤسسات التربوية المهتمة بشئون تقويم برامج كليات التربية وإعداد المعلمين ومعايير اعتمادها مثل منظمة NCATE اعتمدت برامج إعداد المعلم تقوم على نموذج إعداد المعلم القائم على المعايير. (الكثيري ، 2004 : 71).

يبدأ إعداد المعلم القائم على المعايير مع التقدم للالتحاق بكلية إعداد المعلم ويكون القبول على أساس مجموعة من المعايير تسمى Entry standards حيث يتم اختيار الطلاب باختبار قبول يقف على المستوى العلمي للطلاب ومدى استعدادهم وميولهم للمهنة والتوجه للمرحلة العمرية التي يمكن التخصص فيها، وأثناء الإعداد يدرس الطلاب مقررات معتمدة في محتواها على المعايير المحددة مسبقًا Content standards وبعد انتهاء برنامج إعداد المعلم يتم تقويم الطلاب في ضوء معايير محددة من خلال اختبارات مقننة Benchmarked test وأيضًا محافظ التقويم الشاملة والتراكمية وكل وسائل القياس المختلفة مبنية على معايير التخرج Exit standards وهي معايير تعبر عن الكفايات التي يجب أن يتقنها الطالب المعلم عند تخرجه.

(عبد الموجود، المغربي ، 2005 :268)

وهناك أمثلة كثيرة لبرامج إعداد المعلم القائمة على المعايير ومنها STEP Project وهو برنامج تحت رعاية الجمعية الأمريكية لكليات إعداد المعلم وهو اختصار (Standards – Based Teacher Education Project) وعند فحص برامج إعداد المعلم القائمة على المعايير، يتضح أنها قامت بتمهين المقررات التخصصية وقامت بربطها بالمناهج الدراسية في التعليم العام وأحدثت توازن بين عناصر إعداد المعلم بأبعاده الثقافية والتخصصية والمهنية، كما ظهر أن استخدام المعايير في برامج إعداد المعلم كان سببًا في تحسين أداء الطلاب المعلمين وأدى للربط بين المعرفة والمهارة أي محتوى المقررات التي يدرسها الطلاب بالكلية وخبراتهم التدريسية في فترة الإعداد الميداني. **(عبد الموجود ، والمغربي ، 2005 : 271)**

5-معايير جودة برامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

أصبح تطبيق معايير الجودة ضرورة ماسة وحتمية لمؤسسات التعليم التي ترغب في تحقيق التميز باعتبارها جملة الخصائص والمواصفات التي يجب توافرها في جميع عناصر العملية التعليمية، وقد توصل العديد من المتخصصين (كاظم، وجبر، 2004) إلى مجموعة من الخصائص

والمعايير التي يجب توافرها في البرنامج الدراسي الجيد بشكل عام بما فيها برنامج معلم مفصل طبقاً لما وردت في كتاب تقويم البرامج هي:

1- الكادر.
2- الميزانيات.
3- التمويل الثابت.
4- هوية معترف بها.
5- أساس بحثي قائم على البراهين والأدلة.
6- أساس نظري أو مفاهيمي.
7- فلسفة خدمية.
8- الجهود المنظمة لخدمات التقويم التجريبي.

تتناول عملية الجودة في كليات إعداد المعلم مجموعة من المجالات منها: ما يتعلق بالطالب المعلم في الكلية ومنها ما يتعلق بالبرنامج المقدم وأساليب التدريب والتقويم وأعضاء الهيئة التدريسية إضافة إلى التشريعات والتمويل والمباني والتجهيزات وما يهمنا هنا هو جودة نظام إعداد المعلم، وتفي جودة إعداد معلم التعليم الأساسي بجوانب كثيرة منها ما يتعلق بمواصفات الطالب المعلم في تلك الكليات، ومنها ما يتعلق بالأهداف والبرامج النظرية والعملية المقدمة وأساليب التدريب والتقويم، وهناك من حدد مجموعة من المعايير المتعلقة بالطالب المعلم وحددها في أربعة معايير هي:

1- **المعيار الأول:** معيار القبول يتناول خصائص الطالب المتقدم إلى كليات التربية، إضافة إلى تزويدها بأهداف الكلية ومقرراتها ونظام الدراسة فيها.

2- **المعيار الثاني:** البرنامج التربوي ومكوناته، يتناول البرنامج التربوي ضرورة توصيف المقررات، ويقسم إلى ثلاثة مكونات هي المكون الثقافي والمكون الأكاديمي والمكون المهني، إضافة إلى تحديد أوزان نسبية لكل مقرر من المقررات.

3- **المعيار الثالث:** الجانب التخصصي وفيه يسمح للطالب المعلم بانتقاء مواد اختيارية وتعد مواد التربية العلمية والتدريب جانبًا أساسيًا ومهمًا في برنامج الإعداد.

4- **المعيار الرابع:** معلم المعلم يقصد به عضو الهيئة التدريسية في كليات التربية، وقد حددت الكلية مواصفات وشروط عضو هيئة التدريس في الكلية. (الخطيب، 2004: 55).

ومنه يمكن تحديد أبعاد الجودة في عملية إعداد المعلم في ثلاثة أبعاد هي:

- البعد الفردي: تحقيق كليات إعداد المعلم النمو الشخصي للطالب المعلم والعمل على تحقيق طاقته وهذا يتطلب إجراء دراسات متنوعة تحدد فيها حاجات الطالب المعلم.
- البعد الأكاديمي: التزام كليات إعداد المعلم (كليات التربية) بتدريب الطالب المعلم على مجموعة من الكفايات المعرفية والأدائية والمهني على أن تتصف تلك الكفايات بمجموعة من المعايير يتم تحديدها بما يحقق الإتقان من جهة والمرونة والتطوير من جهة أخرى.
- البعد الاجتماعي: التزام كليات إعداد المعلم (كليات التربية) بإعداد الأفراد القادرين على العمل بكفاية في المؤسسات التعليمية إضافة إلى إعداد الخبراء والمختصين والقادرين على تلبية رغبات المجتمع وتحقيق حاجاتهم وهذا يتطلب ارتباط مستمر بين كليات إعداد المعلم وحاجات المجتمع المحلي من خلال الدراسة المستمرة لخصائص المجتمع وثقافته ومتغيراته والعوامل المؤثرة فيه ومشكلاته وحاجاته المستقبلية.

ومما سبق يمكن القول بأن معايير جودة برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تتمثل في المواصفات والشروط التي يجب توافرها في نظام تكوين المعلم، التي تتمثل في جودة الإدارة، وسياسة القبول، والبرامج المقدمة، التي تمثل الأهداف والمحتوى والتقويم، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من هذا النظام، فمعايير جودة برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تتمثل في الضوابط والمواصفات التي يجب توافرها في مكوناته التي تحقق أهدافه بكفاءة.

ومن خلال اطلاع الباحثة على المعايير العربية والأجنبية المرتبطة بمجال إعداد المعلم ومراجعتها للأدب التربوي والدراسات السابقة بهذا الشأن مثل: (العباسي وآخرون، 2005)، (ميلاد ومحمد، 2005م)، (رمضان، 2005م)، (البكري، 2001م)، (المطرفي، 2011م)، (Yger, 2005)، (Kirnble, 2006)، وجدت أن هناك إحدى عشر معيارًا ذات صلة وثيقة بمجال التربية في نظام الأيزو (ISO 9000) ويمكن حصر هذه المعايير الخاصة ببرامج إعداد المعلم.

كما أوردها كل من: (العباس وآخرون، 2005م: 17: 174)، (ميلاد، ومحمد، 2005م: 179: 182)، (رمضان، 2005م: 224: 230)، (المطرفي، 2011: 18: 19)، (البكري، 2001م: 90: 92)، (110: 106 :Yger; 2005) (221 :215: Kirnble, 2006) في التالي:

أ-**معايير مجلس اعتماد المعلمين الأمريكي:** لقد قامت قادي (2008) بترجمة هذه المعايير وإعادة صياغتها؛ لتتناسب وطبيعة الدين الإسلامي. ويمكن عرض هذه المعايير على النحو التالي:

المعيار الأول: أهداف البرنامج وغاياته: تضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:

- يقدم البرنامج للطالب المعلم المفاهيم، والنظريات، والمهارات، وكل ما هو جديد في مجاله.
- يوفر البرنامج الإرشاد والتوجيه الكامل للطالب المعلم.
- يُكسِب البرنامج الطالب المعلم المهارات العليا، مثل: تحليل الموقف، والتعلم الذاتي، واتخاذ القرار.
- ينمي البرنامج العلاقات الإنسانية، ويدعم لغة الحوار بين المشاركين (أعضاء هيئة التدريس، والطلبة).

المعيار الثاني: مقررات البرنامج ومتطلباته: يجب أن تحتوي المقررات على الاعتبارات التالية:

- تحتوي المقررات على الأهداف التعليمية في صورتها السلوكية.
- يحتوي البرنامج على مقررات تربوية متكاملة، تضمن الإعداد الجيد للطالب المعلم.
- يترجم البرنامج نظريات ومفاهيم المقررات إلى وقاع تطبيقي عملي.
- تتناسب عدد الساعات مع محتوى المقررات.

المعيار الثالث: طرق التدريس والتدريبات والأنشطة يتمثل في المؤشرات التالية:

- يستخدم البرنامج أنشطة متنوعة في التدريس مثل: التعليم التعاوني، والتدريس المصغر.
- يتيح ويوفر البرنامج لأعضاء هيئة التدريس استخدام تقنيات، وأنشطة تربوية مختلفة.
- يحرص البرنامج على ربط خبرات ومفردات المقررات مع تقاليد المجتمع السليمة.
- يقدم البرنامج للطالب المعلم التدريب الميداني (التربية العلمية)؛ لاكتساب وتبادل الخبرات.
- يشجع البرنامج على استخدام المفردات التربوية، والتراكيب اللغوية، والمقدرة على التعبير اللغوية.

المعيار الرابع: التقييم والقياس: يتمثل في المؤشرات التالية:

- يقيم الطالب المعلم بشكل صادق وموضوعي.
- يتضمن التقييم طريقتين أو أكثر مثل: اختبارات عملية، وعروض شفهية، واختبارات تحريرية.

- تسجل نتائج التقييم بصورة منظمة في سجلات داخل الجامعة.
- يحدد البرنامج معايير لتقييم العمل الفردي والميداني للطالب المعلم.

المعيار الخامس: التقنية والمعلومات: يتمثل في المؤشرات التالية:

- يمتلك البرنامج مركزًا للرسائل التعليمية والتقنية.
- يدرب الطالب المعلم على استخدام تقنية المعلومات والاتصالات، وتوظيفها.
- يتعرف الطالب المعلم على طرائق جمع المعلومات، وتوثيقها، وتبويبها.

المعيار السادس: إدارة البرنامج ومصادره: يتمثل في المؤشرات التالية:

- يتعاون البرنامج مع الأقسام الأكاديمية المشاركة في التخطيط للبرنامج وتنفيذه.
- يتعاون البرنامج مع التعليم العام في التخطيط والتنفيذ.
- يوجد نظام إداري؛ لمراجعة خطط وأهداف البرنامج بشكل دوري.

المعيار السابع: تحسين البرنامج ومراجعته: بعد مرحلة التخطيط للبرنامج وتنفيذه، يجب مراجعة البرنامج بشكل دوري؛ لغرض التحسين والتطوير، وتتمثل المؤشرات الخاصة بهذا المعيار بما يلي:

- تقييم جميع عناصر البرنامج (المناهج، والوسائل التعليمية، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والخريجين).
- يتابع البرنامج جميع عناصره متابعة وثيقة (المناهج، والوسائل التعليمية، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والخريجين).

ب-معايير الأيزو (ISO 9000) المستخدمة في مجال التربية والتعليم، والتعليم الجامعي:

ويمكن عرض هذه المعايير كما أوردها إبراهيم (2003)؛ وحمود (2002)؛ ورمضان (2005) على النحو التالي:

المعيار الأول: جودة الإدارة الجامعية: ويشمل جميع المستويات بالإدارة العليا، ويقصد بجودة الإدارة الجامعية جودة العملية الإدارية التي يمارسها كل قائد في النظام الجامعي، وتتألف هذه العملية من عناصر أساسية هي التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والرقابة، والمتابعة، والاتصال، واتخاذ القرارات، وكذلك تدخل التشريعات واللوائح التنظيمية ضمن هذا المعيار، فلابد أن تكون مرنة وواضحة ومحددة حتى تكون عونا لإدارة الجامعة، كما يجب أن تواكب كافة التغيرات

والتحولات المتسارعة في البيئة الخارجية المحيطة بالجامعة، حيث إن الجامعة توجد في مجتمع يؤثر وتتأثر به.

المعيار الثاني: جودة سياسات القبول: ويشمل مجموعة من المعايير التي يجب توافرها في الطالب الذي يرغب في أن يكون معلمًا، وهي: معايير شخصية، ومعايير مهنية، ومعايير أخلاقية، ومعايير ثقافية.

المعيار الثالث: جودة نظام الدراسة ومدتها: ويقصد بهذا المعيار الخطة التي يتبعها نظام إعداد المعلم بكليات التربية لإعداد المنتج ذو المواصفات المطابقة لمتطلبات الجودة بحيث تحقق رضا العميل ويستلزم ذلك تهيئة كافة المواد والإمكانات المطلوبة لتحقيق ذلك.

المعيار الرابع: جودة الطالب: يعتبر الطالب حجر الزاوية في العملية التعليمية التي من أجلها أنشئت المؤسسات التعليمية، ويقصد جودة الطالب مدى تأهيله في مراحل تعليمية علميًا وصحيًا وثقافيًا ونفسيًا، حتى يتمكن من استيعاب دقائق المعرفة، وتكتمل متطلبات تأهيله.

المعيار الخامس: جودة البرامج التعليمية: ويقصد بجودة البرامج التعليمية مدى شمولها وعمقها، وعدم الازدواج والتكرار أو الحشو الزائد، كما يقصد بجودتها ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تكيفها بما يتناسب مع المتغيرات والمستجدات والمتغيرات البيئية المتلاحقة، وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب الجامعي.

المعيار السادس: جودة المنهاج الدراسي (الكتاب الجامعي): من العوامل المرتبطة بجودة المناهج الدراسية أصالة المناهج وجودة مستواها، ومحتواها، والطريقة والأسلوب ومدى ارتباطهما بالواقع، وإلى أي مدى تعكس المناهج الشخصية القومية أو التبعية الثقافية.

كما يقصد بجودة المنهاج الدراسي جودة محتوياته والعمل على تحديثه باستمرار بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية الحديثة، بحيث يساعد الطالب الجامعي على توجيه ذاته في دراسته التوجيه السليم، ويخدم أبحاثه في جميع أنواع التعلم الذي يمارسه الطالب الجامعي في العصر الحديث، كما يجب على الجامعات التي تعنى بتطبيق ضمان الجودة أن توفر الكتب التي تساعد الطالب الجامعي في القيام بالنشاط التعليمي، والتي تساعدهم أيضًا على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية للطالب الجامعي سواء الأنشطة البحثية أو الحياتية، الأمر الذي يسهم في زيادة وعي الطالب الجامعي ومن ثم القدرة على التحصيل الذاتي للمعلومات بالبحث والاطلاع.

المعيار السابع: جودة طرق التدريس: يقصد بجودة طرق التدريس تكامل المفاهيم والممارسات النظرية الأكاديمية مع تلك العملية أو التطبيقية، وربط ما يدرسه الطالب الجامعي بالقضايا

والمشكلات والممارسات الشائعة في البيئة التعليمية. ويأتي ذلك من خلال استخدام الأمثلة المتعددة، والمواقف والحالات العملية سواء في قاعة المحاضرة أو في المنهاج الجامعي. حيث إن أهم ما يعوق كفاءة العملية التعليمية هو النزوع في الغالب إلى التلقين على حساب الفهم والتركيز والتفكير.

المعيار الثامن: جودة عضو هيئة التدريس: يناط بعضو هيئة التدريس مجموعة من الأدوار وأبرزها التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع المحلي، ويقصد بجودة عضو هيئة التدريس مدى تأهيله العلمي، الأمر الذي يسهم في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التربوية للمجتمع.

المعيار التاسع: جودة تقييم الأداء الجامعي: إن جودة التعليم تعني تحسين أداء محاور الجودة فيه (الطالب، والبرنامج التعليمي، وعضو هيئة التدريس، وطرق التدريس، والمنهاج الجامعي، والموارد المالية والمادية، والإدارة الجامعية)، وكل ذلك يحتاج بالطبع إلى معايير لتقسيم كل العناصر سالفة الذكر، شريطة أن تكون هذه المعايير واضحة ومحددة ويسهل استخدامها والقياس عليها، ويتطلب ذلك تدريب كافة العاملين على تطبيق ضمان الجودة في الجامعة، مع إعادة هيكلة الوظائف والأنشطة وفق تلك المعايير ومستويات الأداء.

المعيار العاشر: جودة المباني والتجهيزات: للمباني الأثر الواضح في نجاح الأدوار التي يقوم بها الأفراد داخلها والعمليات التي تتم فيها من ناحية جاهزيتها وأهليتها لتلك الأدوار والعمليات، فالمباني التعليمية وتجهيزاتها محور هام من محاور العملية التعليمية، حيث يتم فيها التفاعل بين مجموع عناصره، وجودة المباني الجامعية وتجهيزاتها أداة فعالة لتحقيق الجودة في التعليم؛ لما لها من تأثير فعال على العملية التعليمية وجودتها.

المعيار الحادي عشر: جودة التمويل الجامعي: يعد التمويل الجامعي أحد المدخلات الهامة في أي نظام تعليمي، فبدون توفر التمويل اللازم يقف التعليم عاجزًا عن تحقيق مهامه الأساسية، أما إذا توفرت له الموارد المالية الكافية، فإنه يستطيع تحقيق مهامه ووظائفه بكل سهوله. يعد توفر الأموال اللازمة للوفاء بتمويل التعليم أمرًا له أثره الكبير في تنفيذ البرامج التعليمية والأكاديمية المخطط لها، وكذلك فإن سوء استخدام الأموال سيؤدي إلى تغيير خطط وبرامج التعليم، الأمر الذي يؤثر حتمًا على جودة التعليم والتي تحتاج غالبًا إلى تمويل دائم.

ج-معايير هيئة ضمان الجودة البريطانية: لقد حددت هيئة ضمان الجودة البريطانية مجموعة من المعايير للبرامج الأكاديمية، وتنطبق هذه المعايير على برامج إعداد المعلم عمومًا، وبرامج

إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي خصوصًا، وهذه المعايير كما أوردها أبو دقة وعرفه (2007) هي:

أولًا المعايير الأكاديمية:

1-مخرجات التعلم المقصودة: محدودة وواضحة، مكتوبة ومعلنة للطلبة، مرتبطة بالأهداف العامة، ملائمة لواقع وحاجات الطلبة، قابلة للتحقق.

2-المناهج: الحداثة والتحديث الدوري، المرونة (الاختيارية)، الوضوح والشمولية والعمق، المطابقة للمعايير الدولية، أساليب إعداد المناهج، مدى تحقيقها لمخرجات البرنامج المقصودة، مدى تطويرها للعديد من المهارات العقلية والعملية والفكرية.

3-تقييم الطلبة: تنوع أساليب التقييم، وضوح معايير للتقييم (كتابة) وتقديمها للطلبة، وتغذية راجعة سريعة وفورية (كتابة وشفهية)، ملائمة أساليب التقييم للمخرجات المقصودة، دقة أساليب التقييم وموضوعيتها وشفافيتها من خلال ممتحنين خارجيين أو أكثر من مقيم، وضوح أساليب التقييم للطلبة ودقة مواعيد أدائها.

4-تحصيل الطلبة وفقًا لمخرجات التعليم المقصودة: مدى توافق تحصيل الطلبة مع مخرجات البرنامج المقصودة ومستوى الدرجة الممنوحة، نسبة نجاح الطلبة ومدى تفوقهم.

ثانيًا: نوعية فرص التعليم:

5-التعليم والتعلم: تنوع فرص تعليم فعالة (مجموعات صغيرة وكبيرة، تعلم فردي وذاتي، تنوع مناسب لأساليب تدريس المعارف والمهارات الخاصة، مدى إشراك الطلبة في عملية التعليم والنقاش والحوار، مدى دقة وانتظام حضور الطلبة للمحاضرات، توفر فرص تدريب ميداني، مدى زيارة خبراء مختصين للمشاركة في فعاليات البرنامج، مدى تحسين مهارات المدرسين خاصة الجدد منهم.

6-تقدم الطلبة: أساليب استقطاب الطلبة والدعم الأكاديمي المقدم لهم، ملائمة قدرات الطلبة المقبولين لمتطلبات البرنامج مستوى التقدم الأكاديمي العام للطلبة الملتحقين بالبرنامج، نسبة الطلبة المنسحبين من البرنامج وأسبابها.

7-مصادر التعلم: توفر وتنوع مصادر التعليم، مدى استخدام التجهيزات والمختبرات والأجهزة والمكتبة، مدى فعالية استخدام هذه المصادر في دعم مخرجات البرنامج المقصورة، مدى تفعيل

أداء الهيئة التدريسية والفنية والإدارية، مدى انسجام مؤهلات الهيئة التدريسية وخبراتها مع متطلبات وأهداف البرنامج.

8-ضمان الجودة وتحسينها: توفر هيكلية إدارية وأكاديمية لضمان تحسين معايير الجودة في حقول التخصص ونوعيتها، توفر أنظمة مكتوبة وواضحة وموثقة للبرنامج (لوائح، محاضر، سجلات عمليات التقييم)، أساليب التغذية الراجعة من الطلبة ومن الهيئة التدريسية.

د-معايير هيئة اعتماد مؤسسات التعليم الليبية لتخصصات برامج العلوم التربوية: أصدرت هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي تعليمات ومعايير الاعتماد الخاص للتخصصات الإنسانية والعلمية للجامعات والكليات الجامعية العامة في ليبيا، وقد تطرقت هذه المعايير إلى برامج العلوم التربوية في تخصصا التربية الخاصة، ومعلم فصل، واللغة الإنجليزية، واللغة العربية، ورياض الأطفال، وهذه المعايير هي: (هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، 2010)

المعيار الأول: أهداف البرنامج/ مخرجات التعليم للخطة الدراسية: يجب أن يكون لكل تخصص أهداف/ مخرجات تعلم واضحة ومعلنة.

المعيار الثاني: الخطة الدراسية: يشير هذا المعيار إلى تحديد الساعات المعتمدة للخطة الدراسية لنيل درجة الليسانس أو البكالوريوس في التخصصات التربوية، حيث حددت هذه الخطة الدراسية لدرجة الليسانس في تخصصي معلم فصل، ورياض الأطفال، منح درجة الليسانس في أحد هذين التخصصين وفق الشروط المنصوص عليها في تعليمات منح درجة الليسانس في جامعة طرابلس رقم (2) 1991 الصادرة بموجب نظام منح الدرجات العلمية والشهادات في جامعة طرابلس رقم (76) لسنة 1976م، وذلك بعد إتمام (124) ساعة معتمدة موزعة كالآتي:

أ-متطلبات الجامعة، ويخصص لهما (20) ساعة معتمدة، مقسمة إلى متطلبات إجبارية (16) ساعة معتمدة، ومتطلبات اختيارية (4) ساعة معتمدة.

ب-متطلبات كلية التربية، ويخصص لها (22) ساعة معتمدة، مقسمة إلى متطلبات إجبارية (18) ساعة معتمدة، ومتطلبات اختيارية (4) ساعة معتمدة.

ج-متطلبات التخصص، ويخصص لها (82) ساعة معتمدة، مقسمة إلى متطلبات إجبارية (72) ساعة معتمدة، ومتطلبات اختيارية (6) ساعة معتمدة.

أما بالنسبة لمتطلبات التربية العملية الواردة في هذه الخطة، فهي موزعة على النحو التالي:

- **تربية عملية (1) نظري:** وتمثل حلقة ربط بين النظرية والتطبيق في التدريس، حيث يتم تعميق الربط وتأصيله من خلال رفع مستوى قدرة الطالب في إصدار الأحكام على أدائه وتقويمه وفق نظريات ومبادئ التعلم والتعليم الصفي في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم، ومن ثم العمل على رفع مستوى الأداء والتطبيق استنادًا إلى تلك المبادئ والنظريات. ويخصص لهاذ المساق (2) ساعة دراسية معتمدة.
- **تربية عملية (2) عملي:** يهتم بتدريب الطالب/ المعلم في المدارس في تخصص معلم فصل، حيث يشمل التدريب على مهارات متنوعة مثل: التخطيط للدرس، وتقنيات التعليم، وإدارة الصف، والتقويم. ويساعد هذا المساق الطالب/ المعلم على التكيف في الجانبين النفسي والاجتماعي مع متطلبات وظيفة التعليم. ويكون التدريب على مراحل تتضمن المشاهدة المدرسية، والمشاهدة الصفية، والتطبيق الجزئي، والتطبيق الكلي. ويكون هذا التدريب تحت إشراف المعلم المتعاون في المدرسة والمدربين في برنامج التربية العملية. ويخصص لهذا المساق (4) ساعات معتمدة.

المعيار الثالث: أعضاء هيئة التدريس والكوادر المساعدة:

أ) أعضاء هيئة التدريس: يشير هذا إلى ما يلي:

- **العدد المطلوب:** توفير عضو هيئة تدريس واحد على الأقل لكل مجال من مجالات التخصص الأساسية، ويجوز في حالات خاصة أن يراعي التداخل بين مجالين أو أكثر، وفي هذه الحالة أو عند إنشاء البرنامج يجب ألا يقل عدد أعضاء هيئة التدريس عن (4) أعضاء متفرغين من حملة الدكتوراه في مجال التخصص، أحدهم برتبة أستاذ مشارك حدًا أدنى.
- نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس.
- التخصصات الإنسانية (30: 1) على الأكثر.
- التخصصات العلمية (20: 1) على الأكثر.
- لأغراض احتساب الطاقة الاستيعابية تراعي الأمور الآتية:
- حملة درجة الدكتوراه المتفرغين.
- حملة درجة الماجستير المتفرغين وبنسبة لا تزيد عن (20%) من حملة درجة الدكتوراه للمتفرغين.
- تضاف نسبة 20% من حملة درجة الدكتوراه المتفرغين؛ لتغطية العمل الإضافي للمتفرغين، وعمل غير المتفرغين.

- ضرورة تسلسل شهادات عضو هيئة التدريس من البكالوريوس إلى الدكتوراه في بعض التخصصات، بحيث تكون في نفس التخصص – ما أمكن –، مع الأخذ بالاعتبار التداخل والترابط في بعض التخصصات.
- الحد الأقصى للعبء التدريسي الأسبوعي:
- أعضاء هيئة تدريس ومحاضرون متفرغون: (9) ساعات للأستاذ، و(12) ساعة للأستاذ المشارك أو المساعد، و(16) ساعة للمدرس المساعد والأستاذ الممارس.
- محاضرون غير متفرغين: (8) ساعات حدًا أقصى، على أن يكون ذلك بموافقة الجهة التي يعمل فيها متفرغًا.

ب) الكوادر الفنية المساعدة:

1-مشرفو المختبرات (إن وجدت): يعين العدد اللازم من مشرفي المختبرات من حملة درجة البكالوريوس في التخصص على الأقل، بحيث لا يزيد نسبة الطلبة إليهم في المختبر الواحد أثناء التدريس عن (20: 1)، ولا يتجاوز العبء التدريسي للمشرف عن (18) ساعة عملية أسبوعيًا.

2-فنيو المختبرات (إن وجدت): يعين فني على الأقل لكل قسم من حملة درجة البكالوريوس أو الدبلوم المتوسط.

المعيار الرابع: الكتب والدوريات والمعاجم والموسوعات: تلتزم الجامعة بتوفير الآتي:

أ) الكتب:

- توفير خمسة عناوين مختلفة على الأقل لكل مادة من مواد الخطة الدراسية، وبواقع نسختين على الأقل من كل عنوان.
- توفير خمسين عنوانًا على الأقل من الكتب المتقدمة في مجالات التخصص المختلفة.
- يراعي في اختيار الكتب والمراجع والدوريات توفير عدد مناسب باللغات الأجنبية الضرورية للتخصص، وخاصة التخصصات التي تدرس باللغة الإنجليزية.
- توفير (10%) من العناوين بإصدارات حديثة، وذلك لآخر سنتين لتغطية كافة المجالات المعرفية للتخصص.

ب) الدوريات:

توفير دوريات لكل تخصص بنوعيها الورقي والإلكتروني، ويكون ذلك لخمس سنوات سابقة على الأقل. وفي جميع الحالات يتوجب على الجامعة توفير ما لا يقل عن (50%) من مجموع الدوريات المطلوبة للتخصص بصورة ورقية.

ج) المعاجم والموسوعات والمصادر الأخرى:

توفير العدد الكافي من المعاجم والموسوعات والمراجع اللازمة للتخصص.

المعيار الخامس: المختبرات والمشاغل (إن وجدت):

أ) **المختبرات:** يكون الحد الأدنى لمساحة كل مختبر (60م^2)، والطاقة القصوى في كل حصة (20) طالبًا، على أن تشتمل مختبرًا للحاسوب (مجهزًا بعشرين حاسوبًا حديثًا على الأقل، وألا يتجاوز العبء التدريسي لمشرف المختبر عن (18) ساعة عملية أسبوعيًا، وأن يكون حاصلًا على درجة البكالوريوس في التخصص كحد أدنى.

ب) المشاغل (إن وجدت):

- تكون مساحة المشغل الواحد (60م^2) على الأقل، وبمعدل (4م^2) للطالب. وتكون السعة القصوى للمشغل (15) طالبًا حدًا أقصى.
- تحدد أسماء المشاغل والتجهيزات اللازمة منها حسب التخصص.

ج) المرافق الخاصة:

- توفير مرافق تدريبية للتخصصات ذات الطبيعة التطبيقية.
- تحدد أسماء المرافق الخاصة اللازمة لكل منها حسب التخصص.

المعيار السادس: التجهيزات، والأدوات، والوسائل التعليمية: تجب توفير التجهيزات والأدوات والوسائل التعليمية التالية (حسب التخصص):

- أجهزة عرض وأجهزة مساندة للتدريس إلكترونية وتقليدية.
- ما يكفي من (مواد إلكترونية وغيرها) متعلقة بالتخصص.
- توفير عدد من البرامج التعليمية والإحصائية المناسبة مثل SAS ، SPSS (عند الضرورة).
- جهاز حاسوب لكل عضو هيئة تدريس.

ومن أمثلة التجهيزات والأدوات والوسائل التعليمية التي يجب توفرها (جهاز عرض شفافيات، وجهاز عرض بيانات، وطابعات، وآلات تصوير وثائق، وجهاز تلفزيون وفيديو للغايات التعليمية، وخرائط ونماذج تعليمية.... وغيرها).

المعيار السابع: المتطلبات العامة/ الإدارة: على مستوى القسم أو التخصص:

1) رئيس قسم في مجال التخصص، بخبرة لا تقل عن (3) سنوات في مجال التدريس.

2) مكتب خاص برئيس القسم، وسكرتيرة متفرغة لشؤون القسم.

3) التجهيزات اللازمة لخدمة أعضاء الهيئة التدريسية.

4) موقع إلكتروني للقسم على الشبكة الداخلية للجامعة، يحتوي على كافة المعلومات الأكاديمية.

5) وجود آلية لمراجعة الخطط الدراسية للبرامج دوريًا.

6) أرشيف متكامل للمواد الدراسية، والطلبة، والإرشاد، والخريجين، ومحاضر جلسات مجلس القسم واللجان الأكاديمية المختلفة.

7) توفير لوحات إعلانية كافية في الكلية (تقليدية أو إلكترونية).

8) وضع وصف للمسافات، بحيث يعتمد مبدأ الشمولية والوضوح (تحديد الهدف، والمادة المطلوبة).

9) توفير آلة تصوير في كل قسم أكاديمي؛ لخدمة العمل الإداري وأعضاء هيئة التدريس فيه.

10) وجود نشرات ورقية إلكترونية لازمة؛ للتعريف بالتخصص، وأهدافه، والخطة الدراسية، ومخرجات التعليم.

11) وضع آلية لتنفيذ المدرسين لهذا الوصف وتوفير بنوده.

12) توفير غرفة فيديو؛ لعرض الأفلام الوثائقية.

المعيار الثامن: الطلبة:

- ضرورة تحديد أساليب تقييم الطلبة.
- استخدام وسائل مختلفة لتقييم أداء الطلبة مثل: (الامتحانات، ومشاريع التخرج، وتقارير التدريب الميداني، وبحوث الطلبة وتقاريرهم).

وبناءً على ما سبق فإن الجودة تشكل ركيزة أساسية لتطوير برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في كليات التربية، ويتأتى ذلك من تناول جميع مكونات النظام التعليمي من مدخلات (أنظمة، ومناهج، وطلبة، وأعضاء هيئة تدريس، وعمليات تعليمية)، ومخرجات (خريجون، وخدمات، وبحوث، وتغذية راجعة)

معايير الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

أن معايير جودة إعداد المعلم التي وضعتها هيئة اعتماد مؤسسات التعليم الليبية لتخصصات برامج العلوم التربوية اشتملت على ثمانية معايير وبعد إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة ومعايير الدول الأخرى اتضح أن المعايير عددها ثمانية ، لذا أضافت الباحثة معيارين على المعايير الثمانية لتصبح عشرة معايير وهو ما سيتم دراسة واقع المعايير على شعبة معلم فصل بكليات التربية جامعة طرابلس

خلاصة الفصل الثالث:

وقد تم في هذا الفصل تناول واقع إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا وتم استعراض فلسفة أسس ومراحل تطور مفهوم التعليم الأساسي وكذلك ملامح ووظائف التعليم الأساسي، وكذلك تم عرض فلسفة وأهداف مؤسسات إعداد المعلم والتطور التاريخي لنظام إعداد المعلم في ليبيا وأهداف هذا الإعداد وكذلك تم التطرق إلى معايير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وفي الفصل التالي تم توضيح الدراسة الميدانية لتطبيق أدوات الدراسة الميدانية وذلك لمعرفة أراء أفراد العينة حول واقع برامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والمعوقات التي تحول دون تحقيق معايير الجودة في برامج الإعداد.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها

- تمهيد
- أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية، وتشمل:

1- أهداف الدراسة.

2- أداة الدراسة.

3- عينة الدراسة.

- ثانياً: المعالجة الإحصائية، وتحليل نتائج الدراسة الميدانية.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها

مقدمة:

استكمالًا لما عرضت له الدراسة من إطار مفاهيمي للتعرف على مفهوم جودة التعليم وواقع إعداد المعلم ومعايير الجودة في عملية الإعداد، يأتي هذا الفصل ليوضح واقع برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ورصد المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج الإعداد وذلك بهدف معالجة جوانب القصور التي تكشف عنها عينة الدراسة.

وتعرض الباحثة في هذا الفصل الخطوات الإجرائية التي سارت الدراسة في ضوئها، ويشمل ذلك: أهداف الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة جمع المعلومات التي طبقت على أفراد مجتمع الدراسة، وكيفية بنائها والخطوات المتبعة في ذلك مع التعرف على الإجراءات المتعلقة بصدق الأداة وثباتها، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة وتحليل المعلومات، وقد سارت الباحثة في هذه الدراسة الميدانية وفقا للخطوات الآتية:

وقد سارت الباحثة في هذه الدراسة الميدانية وفقًا للخطوات الآتية:

أولًا: إجراءات الدراسة الميدانية وتشمل:

1- أهداف الدراسة.
2- أداة الدراسة.
3- عينة الدراسة.

ثانياً: المعالجة الإحصائية ونتائج الدراسة الميدانية.

1. إجراءات الدراسة الميدانية.
2. أهداف الدراسة الميدانية.

تتمثل أهداف الدراسة الميدانية في الآتي:

1. التعرف على واقع برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا.
2. رصد المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
3. التعرف على مقترحات عينة الدراسة لتطوير برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

2. أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية صممت الباحثة استبانة حول واقع برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا، والمعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في هذا البرنامج، ومقترحات عينة الدراسة لتطويره، وقد مرت عملية إعداد الاستبانة بالخطوات الآتية:

قامت الباحثة بالاطلاع على أدبيات البحث المتعلقة بالإطار المفاهيمي لجودة التعليم وواقع إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة وكذلك الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة ببرامج إعداد المعلم والجودة الشاملة مثل: دراسة رمضان (2005م) ، ودراسة قادي (2008م) ، ودراسة كنعان (2009م) ، ودراسة السهي (2012) ، ودراسة Dilshad (2010)، وكذلك الاطلاع على مجموعة من معايير الجودة والاعتماد الاكاديمي واللوائح الداخلية للكلية ، وذلك بهدف صياغة محاور الاستبانة.

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على السادة المشرفين مكونة من ثلاثة محاور، وقد تم تعديل ما رأوا تعديله، وكانت الاستجابة على المحورين الأول والثاني في صورة مقياس ليكرت ثلاثي (تتوافر بدرجة عالية – تتوافر بدرجة متوسطة – تتوافر بدرجة منخفضة)، بينما كان المحور الثالث عبارة عن سؤال مفتوح للتعرف على مقترحات عينة الدراسة لتطوير برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

تم عرض الاستبانة على السادة المحكمين (ملحق رقم (1)) من الخبراء والمتخصصين، وذلك للتحقق من مدى ملاءمة الاستبانة للغرض التي وضعت من أجله، ومدى وضوح العبارات وسلامة الصياغة، ومدى كفاية العبارات والإضافة إليها أو الحذف منها.

قامت الباحثة بمراعاة ملاحظات ومقترحات السادة المحكمين، وتمت مناقشتها مع السادة المشرفين، وكان من أهم هذه التعديلات حذف عبارات من بعض المحاور وكذلك إعادة صياغة بعض العبارات.

تم وضع الأداة (**ملحق رقم (2)**) في صورتها النهائية مكونة من ثلاثة محاور رئيسة هي كالآتي:

المحور الأول: واقع برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: ويتفرع منه عشرة مكونات فرعية هي على النحو الآتي:

- **أهداف برنامج الإعداد**

- **الخطة الدراسية لبرنامج الإعداد**
- **محتوى برنامج الإعداد**
- **طرق تدريس البرنامج**
- **الأنشطة التربوية**
- **الإمكانات البشرية**
- **الإرشاد الأكاديمي**
- **التقويم**
- **التربية العملية**
- **المبنى والتجهيزات**

المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: ويتفرع منه تسعة مكونات فرعية هي على النحو الآتي:

- معوقات تتعلق بتطبيقالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل بالكلية.
- معوقات تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية.
- معوقات تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية.
- معوقات تتعلق بالمنشاة الجامعية.
- معوقات تتعلق بالبحث العلمي.
- معوقات متعلقة بالخدمة المجتمعية.
- معوقات متعلقة بنظم التدريس والتقويم الجامعي.
- معوقات متعلقة بالمناهج والكتب الجامعية.
- معوقات متعلقة بالأنشطة والممارسات الطلابية.

المحور الثالث: متطلبات تطوير برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

لم ترد استجابات لأي عينة لا من الطلاب ولا أعضاء هيئة التدريس.

وللتأكد من مدى صلاحية هذه الأداة للتطبيق قامت الباحثة بالآتي:

صدق الاستبانة: ويعنى أن تقيس الاستبانة ما وضعت لقياسه (عطيفه، 2002:295)، وقد تم حساب صدق الاستبانة عن طريق:

صدق المحكمين (الصدق الظاهري): للتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها على عدد من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس وعددهم (13) محكمًا للتأكد من أن الاستبانة تقيس ما استخدمت لقياسه. وقد تم تعديل ما اتفق عليه (11) من مجموع (13) محكماً، أي بما يمثل نسبة اتفاق (85%) من المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي: وذلك من خلال:

ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمحور: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هي مبينة بجدول (4) وذلك على النحو الآتي:

جدول (4) قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى إليه

المحور الأول		رقم المفردة	معامل الارتباط	تابع المحور الأول		رقم المفردة	معامل الارتباط	المحور الثاني		رقم المفردة	معامل الارتباط
المحور الأول: واقع برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	أهداف برنامج الإعداد	1	0.442**	تابع المحور الأول	الإرشاد الأكاديمي	1	0.431**	المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	معوقات تتعلق بالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل بالكلية	1	0.418**
		2	0.581**			2	0.484**			2	0.559**
		3	0.493**			3	0.535**			3	0.407**
		4	0.553**			4	0.509**			4	0.449**
		5	0.463**			5	0.620**			5	0.510**
		6	0.411**		التقويم	1	0.460**			6	0.547**
		7	0.420**			2	0.441**		معوقات تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية	1	0.460**
		8	0.448**			3	0.413**			2	0.402**
		9	0.454**			4	0.402**			3	0.447**
	الخطة الدراسية لبرنامج الإعداد	1	0.544**			5	0.485**			4	0.467**
		2	0.659**			6	0.494**			5	0.454**
		3	0.630**			7	0.429**			6	0.548**
		4	0.438**			8	0.473**			7	0.549**
		5	0.548**			9	0.417**			8	0.511**
		6	0.462**			10	0.452**			9	0.501**
		7	0.476**		التربية العملية	1	0.418**			10	0.415**
		8	0.476**			2	0.495**			11	0.457**
	محتوى برنامج الإعداد	1	0.404**			3	0.424**			12	0.409**
		2	0.405**			4	0.453**			13	0.492**
		3	0.437**			5	0.420**			14	0.479**
		4	0.457**			6	0.438**			15	0.452**
		5	0.409**			7	0.411**			16	0.499**
		6	0.430**			8	0.464**			17	0.489**
		7	0.438**			9	0.416**		معوقات تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية	1	0.436**
		8	0.489**			10	0.436**			2	0.412**
		9	0.464**			11	0.490**			3	0.414**

تابع جدول (4) قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى إليه

	10	0.524**
	11	0.451**
	12	0.477**
	13	0.431**
	14	0.428**
	15	0.401**
	16	0.407**
	17	0.482**
طرق تدريس البرنامج	1	0.478**
	2	0.477**
	3	0.426**
	4	0.404**
	5	0.422**
	6	0.401**
	7	0.491**
	8	0.479**
	9	0.463**
	10	0.461**
	11	0.477**
	12	0.421**
الأنشطة التربوية	1	0.499**
	2	0.462**
	3	0.498**
	4	0.451**
	5	0.486**
	6	0.412**
	1	0.477**
	2	0.411**

	12	0.417**
	13	0.483**
	14	0.429**
	15	0.419**
	16	0.495**
	17	0.467**
	18	0.475**
	19	0.485**
	20	0.472**
المبنى والتجهيزات	1	0.445**
	2	0.473**
	3	0.429**
	4	0.431**
	5	0.455**
	6	0.454**
	7	0.454**
	8	0.416**
	9	0.424**
	10	0.482**
	11	0.486**
	12	0.418**
	13	0.425**
	14	0.471**
	15	0.436**
	16	0.494**
	17	0.450**
	18	0.404**
	19	0.466**

	4	0.453**
	5	0.412**
	6	0.456**
	7	0.410**
	8	0.410**
	9	0.481**
	10	0.488**
	11	0.423**
	12	0.439**
	13	0.459**
	14	0.416**
	15	0.416**
معوقات تتعلق بالمنشأة الجامعية	1	0.492**
	2	0.412**
	3	0.716**
	4	0.477**
	5	0.464**
	6	0.660**
	7	0.453**
	8	0.496**
	9	0.683**
	10	0.435**
	11	0.422**
	12	0.528**
	13	0.439**
	14	0.492**
	15	0.680**

تابع جدول (4) قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى إليه

								3	0.403**	
								4	0.434**	
								5	0.408**	
								6	0.479**	
								7	0.451**	
								8	0.442**	
								9	0.419**	
								10	0.458**	
								11	0.449**	
								12	0.472**	
								13	0.470**	الإمكانات البشرية
								14	0.422**	
								15	0.450**	
0.488**	1	معوقات تتعلق بالبحث العلمي								
0.458**	2									
0.732**	3									
0.510**	4									
0.488**	5									
0.599**	6									
0.558**	7									
0.417**	8									
0.659**	9									
0.427**	10									
0.407**	11									
0.651**	12									
0.438**	1	معوقات متعلقة بالخدمة المجتمعية		0.433**	20					
0.459**	2									
0.443**	3									
0.490**	4									
0.447**	5									
0.432**	6									
0.427**	7									
0.420**	8									
0.400**	9									
0.457**	10									
0.427**	11									
0.463**	12									
0.468**	13									
0.444**	14									
0.574**	1	معوقات أخلاقية								

تابع جدول (4) قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى إليه

0.491**	2										
0.421**	3										
0.573**	4										
0.522**	5										
0.440**	6										
0.584**	7										
0.603**	8										
0.473**	1	معوقات متعلقة بالمناهج والكتب الجامعية									
0.486**	2										
0.462**	3										
0.503**	4										
0.476**	5										
0.472**	6										
0.468**	7										
0.493**	8										
0.426**	1	معوقات متعلقة بالأنشطة والممارسات الطلابية									
0.589**	2										
0.460**	3										
0.512**	4										

** تعنى أن الارتباط دال عند مستوى (0.01).

يتضح من نتائج جدول (4) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى (0.01)؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمحورين بين(0.400) و (0.732)، ويدل ذلك على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية(*) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحورين.

❖ ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هي مبينة بجدول (5) وذلك على النحو الآتي:

جدول (5) قيم معاملات ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة

المحور		معامل ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاستبانة
المحور الأول: واقع برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	أهداف برنامج الإعداد	0.467**
	الخطة الدراسية لبرنامج الإعداد	0.461**
	محتوى برنامج الإعداد	0.489**
	طرق تدريس البرنامج	0.457**
	الأنشطة التربوية	0.472**
	الإمكانات البشرية	0.410**
	الإرشاد الأكاديمي	0.434**
	التقويم	0.487**
	التربية العملية	0.443**
	المبنى والتجهيزات	0.423**
	الدرجة الكلية للمحور الأول	0.655**

* قد اقترح جيلفورد تفسيرا لمعاملات الارتباط حسب أحجامها وذلك إذا كانت الارتباطات دالة (مهمة أو حقيقة)، إلا أن هذه التفسيرات لا تنطبق على الارتباطات غير الدالة وهي على النحو الآتي (مراد،2000، 158):

أ- معامل الارتباط الأقل من 0.2 (ضعيف) ويدل على علاقة غير مهمة.

ب- معامل الارتباط من 0.2 إلى 0.39 (ضعيف) ويدل على وجود علاقة ضعيفة.

ج- معامل الارتباط من 0.4 إلى 0.69 (متوسط) ويدل على علاقة جيدة ومهمة.

د- معامل الارتباط من 0.7 إلى 0.89 (مرتفع) ويدل على علاقة قوية.

هـ- معامل الارتباط أكبر من 0.9 (مرتفع جدا) ويدل على علاقة شبه تامة

جدول (5) قيم معاملات ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة

	المحور	معامل ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاستبانة
المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	معوقات تتعلق بالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل بالكلية	0.402**
	معوقات تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية	0.509**
	معوقات تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية	0.430**
	معوقات تتعلق بالمنشاة الجامعية	0.473**
	معوقات تتعلق بالبحث العلمي	0.502**
	معوقات متعلقة بالخدمة المجتمعية	0.502**
	معوقات متعلقة بنظم التدريس والتقويم الجامعي	0.448**
	معوقات متعلقة بالمناهج والكتب الجامعية	0.454**
	معوقات متعلقة بالأنشطة والممارسات الطلابية	0.441**
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	0.859**

يتضح من جدول (5) أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة محوري الاستبانة بالدرجة الكلية لها من (0.655) إلى (0.859) مما يدل على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

أ- **ثبات الاستبانة:** ويعنى أن الاستبانة تعطى نتائج واحدة إذا ما أعيد تطبيقها على العينة ذاتها من المفحوصين فى ظروف واحدة (مرسي، 2003:176)، وقد تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق:

❖ **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Alpha – Chornbach** : قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

جدول (6) قيم معاملات ثبات "ألفا" لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

المحور		عدد العبارات	معامل ألفا (معامل الثبات)
المحور الأول: واقع برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	أهداف برنامج الإعداد	9	0.649
	الخطة الدراسية لبرنامج الإعداد	8	0.739
	محتوى برنامج الإعداد	17	0.686
	طرق تدريس البرنامج	12	0.650
	الأنشطة التربوية	6	0.645
	الإمكانات البشرية	15	0.639
	الإرشاد الأكاديمي	5	0.623
	التقويم	10	0.680
	التربية العملية	20	0.615
	المبنى والتجهيزات	20	0.607
	الدرجة الكلية للمحور الأول	122	0.730
المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	معوقات تتعلق بالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل بالكلية	6	0.600
	معوقات تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية	17	0.719
	معوقات تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية	15	0.680
	معوقات تتعلق بالمنشاة الجامعية	15	0.619
	معوقات تتعلق بالبحث العلمي	12	0.750
	معوقات متعلقة بالخدمة المجتمعية	14	0.610
	معوقات متعلقة بنظم التدريس والتقويم الجامعي	8	0.739
	معوقات متعلقة بالمناهج والكتب الجامعية	8	0.601
	معوقات متعلقة بالأنشطة والممارسات الطلابية	4	0.620
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	99	0.751
الاستبانة ككل		221	0.837

يتضح من نتائج جدول (6) أن قيم الثبات لمحوري الاستبانة تراوحت بين (**0.730**، **0.751**)، كما بلغت قيمة الثبات للاستبانة كاملة (**0.837**)، وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائيًا، حيث إن أصغر قيمة مقبولة لمعامل ثبات ألفا Alpha هي(**0.6**) ، وأفضل قيمة مقبولة تتراوح بين (**0.7** ، **0.8**) وكلما تزيد تكون أفضل(البياتي: 2005: 250).

مما سبق يتضح للباحثة أن الاستبانة ككل تتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح لها باستخدامها في الدراسة الحالية.

توصيف عينة الدراسة بالنسبة للمجتمع الأصلي: يتمثل المجتمع الأصلي للبحث في كليات التربية جامعة طرابلس والبالغ عددها (3) كليات (كلية التربية طرابلس كلية التربية قصر بن غشير كلية التربية جنزور)، وإجمالي أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية جامعة طرابلس (423) عضو هيئة تدريس بعد استبعاد المجازيين والمتفرغين (الإدارة العامة للإحصاء بالجامعة 2015).

بالإضافة إلى طلبة المستوى الرابع في كليات التربية جامعة طرابلس حيث بلغ عددهم (550) طالبًا وطالبة (مكتب شئون الطلبة بالجامعة، 2015) ، ويتضح ذلك من جدول (7) على النحو الآتي:

جدول (7) حجم عينة البحث بالنسبة للمجتمع الأصلي

	الكلية	أعضاء هيئة التدريس			الطلاب		
		المجتمع الأصلي	العينة	%	المجتمع الأصلي	العينة	%
1	كلية التربية طرابلس	163	54	%33.1	200	50	%25
2	كلية التربية قصر بن غشير	120	26	%21.7	100	55	%55
3	كلية التربية جنزور	140	32	%22.8	250	58	%23.2

توصيف عينة البحث وفقًا للوظيفية (عضو هيئة تدريس – طالب): تم اختيار عينة قصدية من المجتمع الأصلي للدراسة حيث تم اختيار ثلاث كليات من جامعة طرابلس يمثلن كليات التربية ، وقد تم استهداف أعضاء هيئة التدريس التربويين في الثلاث كليات والبالغ عددهم (112) عضو هيئة تدريس ، وكذلك استهداف طلبة المستوى الرابع في كليات التربية (شعبة معلم فصل)حيث بلغ عددهم (163) طالباً وطالبة ، ويتضح ذلك من جدول (8) على النحو الآتي:

جدول (8) توصيف عينة البحث

العينة		ك	%
أعضاء هيئة التدريس	أستاذ	0	0
	أستاذ مشارك	8	2.9
	أستاذ مساعد	12	4.4
	محاضر	28	10.2
الهيئة المعاونة	مساعد محاضر	41	14.9
	معيد	23	8.4
الطلاب		163	59.3
المجموع الكلى		275	100.0

ثانياً: المعالجة الإحصائية وتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

1- المعالجة الإحصائية: بعد تجميع الاستبانات وفحصها واستبعاد الاستبانات غير المكتملة تم إجراء الآتي:

- تفريغ البيانات الواردة في استجابات أفراد العينة في جداول، حيث أعطيت ثلاث درجات للبديل تتوافر بدرجة عالية، ودرجتين للبديل تتوافر بدرجة متوسطة، ودرجة واحدة للبديل موافق بدرجة منخفضة وذلك في المحورين الأول والثاني.
- إدخال البيانات على الحاسب الآلي، ثم مراجعتها للتأكد من صحتها ودقتها.
- اعتمد الباحث في تحليله للبيانات إحصائياً على استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**S**tatistical **P**ackage for the **S**ocial **S**ciences) SPSS Ver (21) ، كما تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:
  - حساب التكرارات ونسبتها لكل مفردة.
  - حساب التقدير الرقمي لكل مفردة من خلال المعادلة الآتية:

التقدير الرقمي = (3× تتوافر موافق بدرجة عالية + 2 × تكرار موافق بدرجة متوسطة +1 × تكرار موافق بدرجة منخفضة) في المحورين الأول والثاني.

- حساب الوزن النسبي لكل مفردة، من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{التقدير الرقمى} \times 100}{\text{ن}}$$

حيث ن : عدد العينة

- ترتيب العبارات حسب الوزن النسبي أو الأهمية النسبية لكل منها؛ حيث إن:

$$\text{الأهمية النسبية أو التقدير المئوي} = \frac{\text{الوزن النسبى}}{\text{عدد البدائل}}$$

- استخدمت الباحثة اختبار **(ت)** للكشف عن الفروق بين متوسطي درجات استجابات كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب على محوري الاستبانة، وبناءً عليه تقرر الباحثة ما إذا كان سيتم التعامل مع عبارات كل محور في ضوء العينة الكلية، أم سيتم التعامل مع عينة أعضاء هيئة التدريس، وعينة الطلاب كل على حدة؛ فإذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة أعضاء هيئة التدريس والطلاب في الاستجابة على محوري الاستبانة، يتم التعامل إحصائيًا مع استجابات كل عينة على حده، بينما إن لم تكن هناك فروق بينهم يتم التعامل إحصائيًا مع كل محور في ضوء العينة الكلية.

- تم حساب قيمة كا^2 لحسن المطابقة لكل مفردة، وذلك للكشف عن الفروق في اختيارات أفراد العينة لبدائل الاستجابة بالنسبة لعبارات المحاور التي ليس بها فروق تبعاً لنوع الوظيفة (عضو هيئة تدريس / طالب)، وذلك بتطبيق المعادلة الآتية:

$$\text{كا}^2 = \text{مجـ} \frac{(\text{ت} - \text{ت}_\text{م})^2}{\text{ت}_\text{م}}$$

حيث إن ت = التكرار الملاحظ أو التجريبي.

ت = التكرار المتوقع

- تم حساب قيمة كا^2 للاستقلالية وذلك للكشف عن الفروق بين عينة أعضاء هيئة التدريس والطلاب في استجاباتهم على عبارات المحاور التي بها فروق تبعًا لنوع الوظيفة (عضو هيئة تدريس / طالب)، وذلك بتطبيق المعادلة الآتية:

$$\text{كا}^2 = \text{مجـ} \frac{(\text{ت} - \text{ت}_\text{م})^2}{\text{ت}_\text{م}}$$

وتحسب ت$_\text{م}$ لكل محور على حده من العلاقة :

$$\text{ت}_\text{م} = \frac{\text{مجموع الصف} \times \text{مجموع العمود}}{\text{المجموع الكلى}}$$

جدول (9) قيم الفروق بين المجموعتين

المحاور		نوع الوظيفة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المحور الأول: واقع برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	أهداف برنامج الإعداد	عضو هيئة تدريس	112	13.72	2.275	-0.266	273	غير دالة
		طالب	163	13.80	2.582			
	الخطة الدراسية لبرنامج الإعداد	عضو هيئة تدريس	112	12.99	2.082	-1.603	273	غير دالة
		طالب	163	13.48	2.763			
	محتوى برنامج الإعداد	عضو هيئة تدريس	112	30.20	3.636	-0.783	273	غير دالة
		طالب	163	30.52	3.200			
	طرق تدريس البرنامج	عضو هيئة تدريس	112	20.84	2.594	-0.501	273	غير دالة
		طالب	163	21.00	2.625			
	الأنشطة التربوية	عضو هيئة تدريس	112	9.31	1.495	-0.793	273	غير دالة
		طالب	163	9.48	1.935			
	الامكانات البشرية	عضو هيئة تدريس	112	26.60	2.659	-1.651	273	غير دالة
		طالب	163	27.09	2.218			
	الإرشاد الأكاديمي	عضو هيئة تدريس	112	7.14	1.686	0.619	273	غير دالة
		طالب	163	7.02	1.604			
	التقويم	عضو هيئة تدريس	112	17.07	2.125	0.187	273	غير دالة
		طالب	163	17.02	2.423			
	التربية العملية	عضو هيئة تدريس	112	31.76	3.278	0.949	273	غير دالة
		طالب	163	31.40	2.865			
	المبنى والتجهيزات	عضو هيئة تدريس	112	30.99	3.905	-1.318	273	غير دالة

تابع جدول (9) قيم الفروق بين المجموعتين

		طالب	163	31.65	4.189			
المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	معوقات تتعلق بالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل بالكلية	عضو هيئة تدريس	112	14.35	1.728	0.641	273	غير دالة
		طالب	163	14.22	1.540			
	معوقات تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية	عضو هيئة تدريس	112	42.58	6.534	2.776	273	0.01
		طالب	163	40.73	4.523			
	معوقات تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية	عضو هيئة تدريس	112	35.03	3.335	1.663	273	غير دالة
		طالب	163	34.38	3.047			
	معوقات تتعلق بالمنشاة الجامعية	عضو هيئة تدريس	112	45.82	5.294	4.412	273	0.01
		طالب	163	43.20	4.517			
	معوقات تتعلق بالبحث العلمي	عضو هيئة تدريس	112	29.67	4.001	1.352	273	غير دالة
		طالب	163	29.04	3.616			
	معوقات متعلقة بالخدمة المجتمعية	عضو هيئة تدريس	112	33.44	3.374	1.036	273	غير دالة
		طالب	163	33.06	2.636			
	معوقات متعلقة بنظم التدريس والتقويم الجامعي	عضو هيئة تدريس	112	19.82	2.908	0.390	273	غير دالة
		طالب	163	19.68	2.952			
	معوقات متعلقة بالمناهج والكتب الجامعية	عضو هيئة تدريس	112	19.75	2.029	0.486	273	غير دالة
		طالب	163	19.63	1.947			
	معوقات متعلقة بالأنشطة والممارسات الطلابية	عضو هيئة تدريس	112	10.21	1.332	0.625	273	غير دالة
		طالب	163	10.12	1.234			

يتضح من نتائج جدول (9) ما يأتى:

- **بالنسبة للمحور الأول (واقع برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي):** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب على هذا المحور، حيث جاءت جميع قيم (ت) غير دالة إحصائيًا.

ويُستنتج من ذلك: أنه يجب التعامل إحصائيًا مع مفردات هذا المحور في ضوء العينة الكلية، كما سيتضح فيما بعد.

- **بالنسبة للمحور الثاني (المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي):** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب على هذا المحور، حيث جاءت جميع قيم (ت) غير دالة إحصائيًا. **باستثناء** المحورين الفرعيين **(معوقات تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، معوقات تتعلق بالمنشاة الجامعية)** حيث جاءت قيمتي (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (273).

ويُستنتج من ذلك: أنه يجب التعامل إحصائيًا مع مفردات هذا المحور في ضوء العينة الكلية، باستثناء المحورين الفرعين اللذين يوجد بهما فروق دالة إحصائيًا فيتم التعامل معهما إحصائيًا في ضوء كل عينة على حده كما سيتضح فيما بعد.

مما سبق اتضح للباحثة أي المحاور سيتم التعامل معها إحصائياً في ضوء العينة الكلية، وهو المحور الأول بكل أبعاده، والمحور الثاني بكل أبعاده باستثناء المحورين الفرعيين **(معوقات تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، معوقات تتعلق بالمنشاة الجامعية)**، مع العلم أنه في المحورين الفرعين اللذين يوجد بهما فروق دالة إحصائياً ستعرض الباحثة لوجهة النظر الكلية لعينة الدراسة بعد عرض وجهة نظر كل عينة على حدة، وفيما يلي عرض وتفسير نتائج كل محور على حده:

نتائج المحور الأول: واقع برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

أولاً: واقع أهداف برنامج الإعداد

لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل والبالغ عددهم (275) حول واقع أهداف برنامج الإعداد، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (10)

استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع أهداف برنامج الإعداد وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1. يتم الإعلان عن أهداف البرنامج بآليات وأساليب متنوعة.	43	15.6	122	44.4	110	40.0	39.5	0.01	58.5	1
2. تصاغ أهداف البرنامج بعبارات سلوكية إجرائية.	30	10.9	87	31.6	158	57.5	89.7	0.01	51.2	4
3. تكون أهداف البرنامج معروفة لدى أعضاء هيئة التدريس.	38	13.8	105	38.2	132	48.0	51.1	0.01	55.3	2
4. تراعي الأهداف خصائص الطلاب وحاجاتهم وميولهم.	22	8.0	85	30.9	168	61.1	117.0	0.01	49	6
5. تشتمل الأهداف على جميع مكونات برنامج الإعداد.	16	5.8	127	46.2	132	48.0	93.8	0.01	52.6	3
6. تواكب التطورات العلمية المعاصرة في مجال التخصص.	23	8.4	90	32.7	162	58.9	105.4	0.01	49.8	5
7. تحدد أهداف البرنامج نتائج التعلم المتوقعة من الخريجين.	13	4.7	103	37.5	159	57.8	118.4	0.01	49	6 مكر ر
8. تتفق أهداف البرنامج مع احتياجات سوق العمل.	10	3.6	101	36.7	164	59.6	130.8	0.01	48	7
9. ترتبط أهداف البرنامج بأهداف المجتمع الليبي وغاياته وقضاياه ومشكلاته.	9	3.3	84	30.5	182	66.2	164.2	0.01	45.7	8

يتضح من نتائج جدول (10) ما يأتي:

جاءت اســـتجابات عينة الدراســـة حول واقع أهداف برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأســـاســـي بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصـــائية في جميع العبارات لصـــالح البديل **(تتوافر بدرجة منخفضة)** حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01). **باستثناء** العبارة (1) فكانت الفروق فيها لصـالح البديل **(تتوافر بدرجة متوسـطة)** حيث جاءت قيمة (كا^2) دالة عند مسـتوى دلالة (0.01).

أما من حيث ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ ما يأتي:

- جاءت العبارة **(1)** وهي **(يتم الإعلان عن أهداف البرنامج بآليات وأساليب متنوعة)** المرتبة الأولى في ترتيب العبارات الدالة على واقع أهداف برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (58.5٪).
- جاءت العبارة **(3)** وهي **(تكون أهداف البرنامج معروفة لدى أعضاء هيئة التدريس)** المرتبة الثانية في ترتيب العبارات الدالة على واقع أهداف برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (55.3٪).
- جاءت العبارة **(5)** وهي **(تشتمل الأهداف على جميع مكونات برنامج الإعداد)** المرتبة الثالثة في ترتيب العبارات الدالة على واقع أهداف برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (52.6٪).
- جاءت العبارتان **(4، 7)** وهما **(تصاغ أهداف البرنامج بعبارات سلوكية إجرائية)** و **(تحدد أهداف البرنامج نتائج التعلم المتوقعة من الخريجين)** المرتبة السادسة في ترتيب العبارات الدالة على واقع أهداف برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (49٪).
- جاءت العبارة **(8)** وهي **(تتفق أهداف البرنامج مع احتياجات سوق العمل)** المرتبة السابعة (قبل الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة على واقع أهداف برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (48٪).
- جاءت العبارة **(9)** وهي **(ترتبط أهداف البرنامج بأهداف المجتمع الليبي وغاياته وقضاياه ومشكلاته)** المرتبة الثامنة (الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة على واقع أهداف برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (45.7٪).

في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن هذه العبارات يمكن القول أن أفراد العينة يرون أن درجة تحقق المعايير الخاصة بأهداف البرنامج هي درجة منخفضة، وهذا يوضح أن هناك قصورًا في تحقيق معايير الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، لاسيما إذا ما أخذنا في الاعتبار أهمية تضمين أهداف برنامج الإعداد الحالية الأهداف المتعلقة بمعايير الجودة لإعداد معلم التعليم الأساسي، كما أكدته ونادت به الاتجاهات الحديثة في مجال التربية والتعليم من خلال عقد العديد من المؤتمرات والندوات التربوية المتعلقة ببرامج إعداد المعلم عامة وإعداد معلم التعليم الأساسي خاصة. وتعزو الباحثة هذا القصور في درجة تحقيق أهداف البرنامج لمعايير الجودة بكليات التربية في ليبيا بدرجة منخفضة إلى العديد من الأسباب لعل من أبرزها:

- تركيز أهداف البرنامج على الجوانب النظرية على حساب الجوانب التطبيقية الأمر الذي ترتب عليه إهمال اكتساب الطلاب المعلمين لبعض المهارات الهامة.
- اهتمام البرامج الحالية بالجوانب التقليدية دون التركيز على مسايرة هذا العصر بجميع متغيراته.
- اعتماد هذه البرامج على إدارات تقليدية لا تساير الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال التربية والتعليم وتواكبها كما ينبغي.
- أهداف كليات التربية الواردة في أدلة الجامعة أو أدلة كليات التربية هي أهداف عامة.
- لا يوجد تصور واضح لأهداف مجالات الإعداد المختلفة (الإعداد الثقافي، الإعداد التربوي، الإعداد التخصصي).
- لا تعطي الكلية محاضرات تعريفية للطلبة بأهداف الكلية والتخصص الذي ينتمون إليه، ولا يتم توزيع أدلة الكليات على الطلبة عند تسجيلهم في الكلية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (2006م) التي تشير إلى تدني أهداف برنامج الإعداد الحالية للمعايير العالمية لإعداد معلم الكيمياء حيث تعد النسبة منخفضة لجانب الأهداف في برنامج الإعداد، أيضا تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عبده (2009م) والتي توصلت إلى أن هناك ضعفًا وقصورًا في أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية بجامعة صنعاء. كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كنعان (2009م) التي أشارت إلى ضرورة إعادة النظر في مراجعة إعداد المعلم بما يتناسب مع معايير الجودة ، فيما أوصت دراسة(Russel, 2009) إلى ضرورة العمل على تطوير برنامج إعداد المعلم في جميع النواحي وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة معاذ (2007م) التي أكدت على تحقيق معايير أهداف البرنامج بدرجة متوسطة وأهمية تحقيق معايير هذه الأهداف في برنامج الإعداد الحالي نظرًا لما تعكسه على الطالب في مسيرته التعليمية في الميدان التربوي، وتختلف هذه

النتيجة مع نتيجة دراسة رمضان (2005م) التي أشارت إلى تحقق أهداف البرنامج بدرجة متوسطة، ورغم كونها مناسبة إلى حد ما إلا أنها تحتاج لمزيد من المرونة الكافية دون التقيد بروتين ومركزية الإدارة التي تتبعه إدارة كليات المعلمين.

ثانيًا: واقع الخطة الدراسية لبرنامج الإعداد

لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل والبالغ عددهم (275) حول واقع الخطة الدراسية لبرنامج الإعداد، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (11) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع الخطة الدراسية لبرنامج الإعداد وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1. تتناسب الخطة الدراسية مع الإمكانات المادية والبشرية.	30	10.9	85	30.9	160	58.2	92.9	0.01	50.9	4
2. يشرف على إعداد الخطة خبراء في المجالين التربوي والنفسي.	25	9.1	91	33.1	159	57.8	97.9	0.01	50.4	5
3. تتسم الخطة بالتوازن والتكامل بين جميع جوانبها.	32	11.6	85	30.9	158	57.5	87.3	0.01	51.4	3
4. تحقق الخطة الأهداف المرجوة لبرنامج الإعداد.	32	11.6	96	34.9	147	53.5	72.4	0.01	52.7	2
5. تحقق الخطة رغبات أعضاء هيئة التدريس والطلاب.	27	9.8	78	28.4	170	61.8	114.6	0.01	49.3	6
6. يكون الوقت المخصص لبرنامج الإعداد مناسباً.	27	9.8	74	26.9	174	63.3	123.0	0.01	48.8	7
7. تتضمن الخطة الدراسية مقررات إجبارية وأخرى اختيارية.	207	75.3	68	24.7	0	0	70.3	0.01	91.8	1
8. تتسع الخطة الدراسية للأنشطة التربوية التي تسهم في بناء شخصية الطالب.	21	7.6	74	26.9	180	65.5	143.0	0.01	47.4	8

يتضح من نتائج جدول (11) ما يأتي:

جاءت استجابات عينة الدراسة حول واقع الخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل **(تتوافر بدرجة منخفضة)** حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01). **باستثناء** العبارة (7) فكانت الفروق فيها لصالح البديل **(تتوافر بدرجة عالية)** حيث جاءت قيمة (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01).

أما من حيث ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ ما يأتى :

- جاءت العبارة **(7)** وهي **(تتضمن الخطة الدراسية مقررات إجبارية وأخرى اختيارية)** المرتبة الأولى في ترتيب العبارات الدالة على واقع الخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (91.8٪).
- جاءت العبارة **(4)** وهي **(تحقق الخطة الأهداف المرجوة لبرنامج الإعداد)** المرتبة الثانية في ترتيب العبارات الدالة على واقع الخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (52.7٪).
- جاءت العبارة **(3)** وهي **(تتسم الخطة بالتوازن والتكامل بين جميع جوانبها)** المرتبة الثالثة في ترتيب العبارات الدالة على واقع الخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (51.4٪).
- جاءت العبارة **(5)** وهي **(تحقق الخطة رغبات أعضاء هيئة التدريس والطلاب)** المرتبة السادسة في ترتيب العبارات الدالة على واقع الخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (49.3٪).
- جاءت العبارة **(6)** وهي **(يكون الوقت المخصص لبرنامج الإعداد مناسبًا)** المرتبة السابعة (قبل الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة على واقع الخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (48.8٪).
- جاءت العبارة **(9)** وهي **(تتسع الخطة الدراسية للأنشطة التربوية التي تسهم في بناء شخصية الطالب)** المرتبة الثامنة (الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة على واقع الخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية **النسبية** لها (47.4٪).

في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة على هذه العبارات يمكن القول أن أفراد العينة يرون أن درجة تحقق المعايير الخاصة بالخطة الدراسية في برنامج الإعداد، وتعزو الباحثة ذلك إلى العديد من الأسباب منها:

- التداخل بين محتوى المقررات التربوية، المقررات التخصصية قليلة بالنسبة لمجموع المقررات.
- ضعف محتوى مقررات التخصص.
- لا يتم التركيز في إعداد معلم التعليم الأساسي على تخصص معين وخصوصًا اللغة العربية والرياضيات، وبالتالي فهو غير قادر على تدريس كافة المقررات الدراسية من (الصف الأولى إلى الرابع).

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة طبلان (2007م) والتي أكدت على أن تحقيق معايير الخطة الدراسية في برنامج الإعداد تحققت بدرجة ضعيفة حيث أشارت الدراسة إلى أن هناك صعوبات تتعلق بالخطة الدراسية والتي منها ضعف في التنسيق بين المقررات الدراسية وضعف العلاقة بين التخصص الاكاديمي والتربوي ، كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة السبع وأخرون (2010م) التي خلصت إلى ضعف برامج إعداد المعلم، وكذلك اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة القادي (2008م) التي أشارت إلى أن البرنامج لا يقدم للطالب المعلم المفاهيم والمهارات التي تدعم إعداد المعلم.

ومن الدراسات الأجنبية التي اتفقت مع نتيجة الدراسة الحالية دراسة (Saiti, 2012) والتي خلصت إلى أن التعليم اليوناني بحاجة إلى مراجعة كل من الهيكلية والإجراءات المتعلقة بالخطة الدراسية، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة السهي (2012م) والتي أشارت إلى تحقق معايير الخطة الدراسية بدرجة متوسطة حيث أوصت بضرورة إجراء مراجعة جذرية تقويمية شاملة كبرنامج إعداد المعلم في المهارات والكفايات التخصصية.

ثالثًا: واقع محتوى برنامج الإعداد

لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل والبالغ عددهم (275) حول واقع محتوى برنامج الإعداد، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (12) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع محتوى برنامج الإعداد وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1. يراعي المحتوى طبيعة التخصص وطبيعة المستفيدين منه.	34	12.4	138	50.2	103	37.5	61.1	0.01	58.3	11
2. يغطي المحتوى جوانب الخبرة المختلفة (معرفية، وجدانية ومهارية).	87	31.6	115	41.8	73	26.5	10.0	0.01	68.4	2
3. ترتبط أهداف المحتوى باحتياجات المجتمع والمتغيرات والمستحدثات.	33	12.0	70	25.5	172	62.5	113.1	0.01	49.8	13
4. تصاغ أهداف المحتوى بصورة يسهل تطبيقها وقياسها.	35	12.7	60	21.8	180	65.5	131.1	0.01	49.1	14
5. تشتق أهداف المحتوى من فلسفة وطبيعة التخصص.	37	13.5	159	57.8	79	28.7	83.8	0.01	61.6	8
6. تتسم أهداف المحتوى بالمرونة بما يسمح بإدخال التعديلات تبعاً للمتغيرات المتلاحقة.	35	12.7	160	58.2	80	29.1	87.5	0.01	61.2	9
7. يراعي مضمون المحتوى خبرات التعلم السابقة لدى الطلبة.	35	12.7	70	25.5	170	61.8	107.1	0.01	50.3	12
8. يتناسب عدد الساعات الدراسية المعتمدة في الخطة مع مضمون المحتوى.	31	11.3	165	60.0	79	28.7	100.6	0.01	60.8	10
9. يعكس مضمون المحتوى أهداف البرنامج بشكل واضح.	42	15.3	159	57.8	74	26.9	79.8	0.01	62.8	6
10. يخلو المحتوى من التكرار والأخطاء العلمية.	164	59.6	64	23.3	47	17.1	87.2	0.01	80.8	1
11. يراعي مضمون المحتوى التوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.	31	11.3	179	65.1	65	23.6	131.1	0.01	62.5	7
12. يوجد تكامل وتوازن بين مقررات برنامج الإعداد.	35	12.7	175	63.6	65	23.6	118.5	0.01	63	5
13. يراعي المحتوى خصائص نمو المراحل العمرية ومتطلباتها المختلفة.	27	9.8	49	17.8	199	72.4	191.2	0.01	45.8	16

14. يعرض المحتوى النظريات التربوية الحديثة ويوظفها في مجال التخصص	30	10.9	64	23.3	181	65.8	22.2	136.9	0.01	48.4	15
15. يكتسب الطالب من المحتوى مهارات التفكير المتنوعة والتعلم الذاتي والبحث.	33	12.0	181	65.8	61	22.2	134.9	0.01	63.3	4
16. يراعي المحتوى القيم الثقافية والاجتماعية والدينية للمجتمع الليبي.	34	12.4	177	64.4	64	23.3	124.1	0.01	63	5مكرر
17. يسهم المحتوى في تحقيق الأهداف التي يرجوها المجتمع الليبي من المعلم	34	12.4	183	66.5	58	21.1	139.6	0.01	63.8	3

يتضح من نتائج جدول (12) ما يأتى:

جاءت استجابات عينة الدراسة حول واقع محتوى برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل **(تتوافربدرجة متوسطة)** حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01). **باستثناء** العبارات (3، 4، 7، 13، 14) فكانت الفروق فيها لصالح البديل **(تتوافر بدرجة منخفضة)** حيث جاءت قيمة (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01). **والعبارة (10)** كانت الفروق فيها لصالح البديل **(تتوافر بدرجة عالية)** حيث جاءت قيمة (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01).

أما من حيث ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ ما يأتي:

- جاءت العبارة (**10**) وهي (**يخلو المحتوى من التكرار والأخطاء العلمية**) المرتبة الأولى في ترتيب العبارات الدالة على واقع محتوى برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (80.8٪).
- جاءت العبارة (**2**) وهي (**يغطي المحتوى جوانب الخبرة المختلفة (معرفية، وجدانية ومهارية)**) المرتبة الثانية في ترتيب العبارات الدالة على واقع محتوى برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (68.4٪).
- جاءت العبارة (**17**) وهي (**يسهم المحتوى في تحقيق الأهداف التي يرجوها المجتمع الليبي من المعلم**) المرتبة الثالثة في ترتيب العبارات الدالة على واقع محتوى برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (63.8٪).
- جاءت العبارة (**4**) وهي (**تصاغ أهداف المحتوى بصورة يسهل تطبيقها وقياسها**) المرتبة الرابعة عشرة في ترتيب العبارات الدالة على واقع محتوى برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (49.1٪).
- جاءت العبارة (**14**) وهي (**يعرض المحتوى النظريات التربوية الحديثة ويوظفها في مجال التخصص**) المرتبة الخامسة عشرة (قبل الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة على واقع محتوى برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (48.4٪).
- جاءت العبارة (**13**) وهي (**يراعي المحتوى خصائص نمو المراحل العمرية ومتطلباتها المختلفة**) المرتبة السادسة عشرة (الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة على واقع محتوى برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (45.8٪).

في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن هذه العبارات يمكن القول أن أفراد العينة يرون أن درجة تحقق المعايير الخاصة بمحتوى برنامج الإعداد هي درجة متوسطة، وهذا يوضح أن هناك قصور في تحقق معايير الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في هذا المحور. وقد ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى:

- التداخل في محتوى المقررات التربوية، وحاجاتها إلى مراجعة وتطوير لمواكبة المعرفة المعاصرة في المجال التربوي.
- محتوى مقررات التخصص بحاجة إلى مراجعة وتطوير لتواكب المعرفة المعاصر في مجال التخصص.

- المقررات لا تعمل على التنمية المهنية للطالب المعلم بالشكل المطلوب، ولا على إكساب الطالب مهارات البحث العلمي والتعلم الذاتي.

وقد خلصت وزارة التربية والتعليم العالي الليبية في استراتيجية إعداد المعلم (2008م) إلى أن الكثير من المناهج يحتاج إلى تحديث من أجل إعداد المعلمين حسب الرؤية المحددة في الاستراتيجية ومن أجل التناغم مع التطورات والمعايير العالمية في إعداد المعلم، كذلك فإن المساقات التربوية في كثير من الأحيان تكون غير مرتبطة بشكل كافٍ بالسياق المدرسي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة رمضان (2005م) التي أشارت إلى أن درجة تحقق معايير الجودة في محتوى البرنامج جاءت بدرجة متوسطة حيث إن إدارة الكليات تضع توصيفًا كاملًا للمقررات (المحتوى الدراسي) وتقوم بنشرها عن طريق دليل الطالب، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة معاذ (2007م) والتي أشارت أيضًا إلى أن درجة تحقق معايير الجودة في المحتوى جاءت بدرجة متوسطة ، وأنها تلعب دورًا هامًا في تأهيل الطلاب المعلمين ضمن برنامج إعداد معلم العلوم، وتتفق نتيجة هذه الدراسة أيضا مع دراسة راشد (2009م) في أن برنامج إعداد المعلم الصف يتضمن مقررات دراسية مهمة للمعلم، وينبغي تضمينها ضمن برنامج الإعداد لأهميتها للطالب المعلم.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المقرم وبريك (2010م) والتي أكدت على أن درجة تحقق معايير الجودة في محتوى برنامج الإعداد جاءت منخفضة مما يدل على أن برنامج إعداد المعلمين بكليات التربية في مجال المحتوى لم تتحقق كاملة لمتطلبات الجودة ويعزى ذلك إلى عدم الاهتمام بتطوير المقررات الدراسية من حيث اختيارها وتنظيمها وتصميمها، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة النمري (2007م) التي أشارت إلى وجود تدني كبير في برامج الإعداد الحالية في معالجتها للمعايير العالمية لإعداد المعلم من حيث افتقار المقررات التربوية التي تقدمها كلية التربية بجامعة أم القرى أو معايير الجودة، وأيضًا تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كنعان (2007م) التي بينت نتائج وجود قصور كبير في برنامج الإعداد من حيث تضمينه مقررات تفي بمتطلبات الجودة، وتختلف نتيجة ضد الدراسة أيضًا مع دراسة انجرسول (Ihgersoll, 2007) والتي أشارت إلى قصور إعداد المعلم والافتقار إلى تحقيق الجودة في محتوى البرنامج.

رابعاً: واقع طرق تدريس البرنامج.

لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل والبالغ عددهم (275) حول واقع طرق تدريس البرنامج، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (13) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع طرق تدريس البرنامج وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1. تتناسب طريقة التدريس مع إعداد الطلاب المعلمين والإمكانات المادية والبشرية للكلية.	39	14.2	55	20.0	181	65.8	132.0	0.01	49.5	8
2. تتناسب طريقة التدريس مع محتوى مقررات الإعداد.	33	12.0	197	71.6	45	16.4	182.3	0.01	65.2	3
3. تتناسب طريقة التدريس مع طبيعة تخصص معلم الفصل.	40	14.5	182	66.2	53	19.3	134.5	0.01	65.1	4
4. تتناسب طريقة التدريس مع الأهداف المرجوة لبرنامج الإعداد.	39	14.2	188	68.4	48	17.5	152.3	0.01	65.6	1
5. تتسم طرق التدريس بأنها حديثة ومتطورة ومتنوعة.	34	12.4	67	24.4	174	63.3	116.9	0.01	49.7	7
6. تراعي طرق التدريس الفروق الفردية بين الطلاب.	33	12.0	192	69.8	50	18.2	166.3	0.01	64.6	5
7. تشجع الطالب على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي.	29	10.5	57	20.7	189	68.7	159.3	0.01	47.3	11
8. تنمي علاقات اجتماعية طيبة بين عضو هيئة التدريس والطلاب.	37	13.5	189	68.7	49	17.8	155.8	0.01	65.2	3 مكرر
9. تراعي طرق التدريس خبرات التعلم لدى الطلاب.	32	11.6	59	21.5	184	66.9	143.5	0.01	48.2	9
10. تكسب الطالب مهارات التفكير والبحث والتعلم الذاتي.	37	13.5	180	65.5	58	21.1	130.1	0.01	64.1	6
11. تربط الأمثلة التطبيقية بواقع المجتمع الليبي ومشكلاته.	38	13.8	188	68.4	49	17.8	152.5	0.01	65.3	2
12. توظف الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس.	27	9.8	67	24.4	181	65.8	139.3	0.01	48	10

يتضح من نتائج جدول (13) ما يأتي:

جاءت اســـتجابات عينة الدراســـة حول واقع طرق تدريس برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل **(تتوافر بدرجة متوسطة)** حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01). **باستثناء** العبارات (1، 7، 9، 12) فكانت الفروق فيها لصالح البديل **(تتوافر بدرجة منخفضة)** حيث جاءت قيمة (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01).

أما من حيث ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ ما يأتي:

- جاءت العبارة **(4)** وهي **(تتناسب طريقة التدريس مع الأهداف المرجوة لبرنامج الإعداد)** المرتبة الأولى في ترتيب العبارات الدالة على واقع طرق تدريس برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (65.6٪).
- جاءت العبارة **(11)** وهي **(تربط الأمثلة التطبيقية بواقع المجتمع الليبي ومشكلاته)** المرتبة الثانية في ترتيب العبارات الدالة على واقع طرق تدريس برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (65.3٪).
- جاءت العبارتان **(2، 8)** وهما **(تتناسب طريقة التدريس مع محتوى مقررات الإعداد)** و **(تنمي علاقات اجتماعية طيبة بين عضو هيئة التدريس والطلاب)** المرتبة الثالثة في ترتيب العبارات الدالة على واقع طرق تدريس برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (65.2٪).
- جاءت العبارة **(9)** وهي **(تراعي طرق التدريس خبرات التعلم لدى الطلاب)** المرتبة التاسعة في ترتيب العبارات الدالة على واقع طرق تدريس برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (48.2٪).
- جاءت العبارة **(12)** وهي **(توظف الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس)** المرتبة العاشرة (قبل الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة على واقع طرق تدريس برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (48٪).
- جاءت العبارة **(7)** وهي **(شجع الطالب على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي)** المرتبة السادسة عشرة (الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة على واقع طرق تدريس برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (47.3٪).

في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن هذه العبارات يمكن القول أن أفراد العينة يرون أن درجة تحقق المعايير الخاصة بطرق التدريس في برنامج الإعداد هي درجة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى العديد من الأسباب منها:

- تركيز بعض أعضاء هيئة التدريس على استخدام طرق التدريس التلقية والابتعاد عن الطرق العملية التطبيقية.
- عدم وجود تقنيات حديثة بالشكل الكافي والمطلوب في الكليات، حيث تفتقر القاعات الدراسية للحاسب الآلي والاتصال بالإنترنت وغيرها من التقنيات التعليمية الحديثة.
- عزوف بعض الأعضاء عن الاهتمام والاتصال بالأنترنت وغيرها من التقنيات التعليمية الحديثة.
- عزوف بعض الأعضاء عن الاهتمام بهذا الجانب لعدم قناعتهم بأهمية مثل هذه التقنيات.
- عدم اهتمام الإدارة للكليات بالوزارة إلى أهمية توفير مثل هذه التقنيات لتوظيفها في طرق التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس.
- عدم إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات أساليب التدريس الحديثة وفق الاتجاهات التربوية الحديثة.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المطرفي (2011م) والتي أشارت إلى تحقق معايير طرق التدريس بدرجة متوسطة حيث أكدت على توظيف بعض طرق التدريس الحديثة من قبل أعضاء هيئة التدريس.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كنعان (2007م) التي أكدت على أن تحقق معايير طرق التدريس في هذه المجال تحققت بدرجة ضعيفة لا يرتقي مع أهمية هذه الطرق وضرورة توظيفها بشكل جيد في العملية التدريسية، كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حسين (2004م)، ودراسة Greenbery & Walsh (2010) التي أشارت إلى استخدام الأساليب التدريسية التقليدية البعيدة عن مبادئ معايير الجودة الشاملة في التعليم

خامسًا: واقع الأنشطة التربوية

لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل والبالغ عددهم (275) حول واقع الأنشطة التربوية، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (14) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع الأنشطة التربوية وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1. يتضمن برنامج الإعداد أنشطة تربوية متنوعة (ثقافية واجتماعية ورياضية)	44	16.0	58	21.1	173	62.9	109.3	0.01	51	2
2. تتناسب الأنشطة مع الخطة الدراسية لبرنامج الإعداد.	39	14.2	62	22.5	174	63.3	113.8	0.01	50.3	3
3. تحقق الأنشطة الاستثمار النافع لأوقات فراغ الطلاب.	34	12.4	59	21.5	182	66.2	136.9	0.01	48.7	5
4. توجه الأنشطة الطاقات الجسمية والعقلية والوجدانية للطلاب.	39	14.2	57	20.7	179	65.1	126.6	0.01	49.7	4
5. تنمي الأنشطة العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين الطلاب.	38	13.8	64	23.3	173	62.9	111.9	0.01	50.3	3 مكرر
6. تساهم الأنشطة في خدمة الكلية والمجتمع.	36	13.1	179	65.1	60	21.8	127.9	0.01	63.8	1

يتضح من نتائج جدول (14) ما يأتي:

جاءت استجابات عينة الدراسة حول واقع الأنشطة التربوية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل **(تتوافر بدرجة منخفضة)** حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01). **باستثناء** العبارة (6) فكانت الفروق فيها لصالح البديل **(تتوافر بدرجة متوسطة)** حيث جاءت قيمة (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01).

أما من حيث ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ ما يأتي:

- جاءت العبارة (**6**) وهي (**تساهم الأنشطة في خدمة الكلية والمجتمع**) المرتبة الأولى في ترتيب العبارات الدالة على واقع الأنشطة التربوية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (63.8٪).
- جاءت العبارة (**1**) وهي (**يتضمن برنامج الإعداد أنشطة تربوية متنوعة (ثقافية واجتماعية ورياضية)**) المرتبة الثانية في ترتيب العبارات الدالة على واقع الأنشطة التربوية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (51٪).
- جاءت العبارتان (**2، 5**) وهما (**تتناسب الأنشطة مع الخطة الدراسية لبرنامج الإعداد.**) و (**تنمي الأنشطة العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين الطلاب**) المرتبة الثالثة في ترتيب العبارات الدالة على واقع الأنشطة التربوية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (50.3٪).
- جاءت العبارة (**4**) وهي (**توجه الأنشطة الطاقات الجسمية والعقلية والوجدانية للطلاب**) المرتبة الرابعة (قبل الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة على واقع الأنشطة التربوية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (49.7٪).
- جاءت العبارة (**3**) وهي (**تحقق الأنشطة الاستثمار النافع لأوقات فراغ الطلاب.**) المرتبة الخامسة (الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة على واقع الأنشطة التربوية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (48.7٪).

في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن هذه العبارات يمكن القول أن أفراد العينة يرون أن درجة تحقق المعايير الخاصة بالأنشطة التربوية هي درجة منخفضة، وهذا يوضح أن هناك قصورًا في تحقيق معايير الجودة في برنامج الإعداد في هذا المحور، وتعزو الباحثة هذا القصور في درجة تحقيق الأنشطة التربوية إلى الأسباب التالية:

- أن الأنشطة التربوية لا تحظى بالاهتمام الكافي لها بالرغم من أهميتها في العملية التعليمية وفي إعداد الطلاب.
- الأنشطة التربوية في البرامج الحالية لا تراعى خصائص وميول الطالب، وطبيعة وخصائص المجتمع الليبي.
- عدم تركيز الخطة الدراسية على الأنشطة التربوية.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة جمعة (2013) التي أشارت إلى تحقق معايير الأنشطة التربوية بدرجة منخفضة حيث أكدت على أن الأنشطة التربوية في برنامج الإعداد لا تثير التنافس بين الطلاب، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كنعان (2005م) التي تشير إلى تدني الأنشطة التربوية في برنامج الإعداد الحالية للمعايير العالمية لإعداد المعلم حيث تعد النسبة منخفضة، وأيضا تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جافان (2004م) ودراسة سعيد (2004م) والتي أشارت إلى قلة الأنشطة وعدم استخدام الأنشطة التعليمية في برنامج الإعداد الصيفي للمعلمين.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الفوال والصافيلي (2010م) التي أكدت على أن تحقيق معايير الأنشطة التربوية في هذا المجال تحققت بدرجة متوسطة لا يرتقي مع أهميتها للعملية التعليمية، كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة المطرفي (2011م) التي أشارت إلى أن استخدام الأنشطة التربوية تعكس صورة إيجابية عن الجامعة، كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزينيى (2011م) والتي أشارت إلى تحقيق معايير الأنشطة التربوية بدرجة كبيرة جدًا.

سادسًا: واقع الإمكانات البشرية:

لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل والبالغ عددهم (275) حول واقع الإمكانات البشرية، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (15) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع الإمكانات البشرية وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1. يتناسب عدد أعضاء هيئة التدريس مع التخصصات المطلوبة في البرنامج.	28	10.2	186	67.6	61	22.2	151.6	0.01	62.7	8
2. يتناسب عدد أعضاء هيئة التدريس مع عدد الطلاب المعلمين.	27	9.8	53	19.3	195	70.9	178.4	0.01	46.3	15
3. يتحلى أعضاء هيئة التدريس بالأخلاق والقدوة الحسنة.	44	16.0	188	68.4	43	15.6	151.9	0.01	66.8	2
4. يمتلك أعضاء هيئة التدريس مهارات التدريس الجامعي.	188	68.4	42	15.3	45	16.4	151.9	0.01	84	1
5. يمتلك أعضاء هيئة التدريس اتجاها إيجابياً نحو مهنة التدريس.	31	11.3	195	70.9	49	17.8	176.5	0.01	64.5	6
6. يكون لدى عضو هيئة التدريس معرفة بالمشكلات الاجتماعية والتربوية لمجتمعه.	50	18.2	168	61.1	57	20.7	95.6	0.01	65.8	4
7. يحرص عضو هيئة التدريس على التنمية المهنية المستدامة له.	41	14.9	182	66.2	52	18.9	134.2	0.01	65.3	5
8. تراعي الأسس العلمية في اختيار عضو هيئة التدريس.	40	14.5	168	61.1	67	24.4	99.3	0.01	63.4	7
9. يمتلك الموظفون القدرة على حل مشكلات الطلبة.	33	12.0	60	21.8	182	66.2	137.5	0.01	48.6	14
10. يتعرف الطلبة على نتائجهم في الوقت المناسب.	37	13.5	55	20.0	183	66.5	138.3	0.01	49	13
11. ينجز الموظفين أعمالهم بانتظام.	41	14.9	153	55.6	81	29.5	70.3	0.01	61.8	9
12. يتمتع الموظفين بالمهارة الكافية في أداء عملهم.	48	17.5	52	18.9	175	63.6	113.7	0.01	51.3	10
13. تواجد الموظفين في أماكن عملهم دائما.	42	15.3	55	20.0	178	64.7	122.9	0.01	50.2	12
14. يتمتع الموظفين بالثقة والأمانة.	42	15.3	58	21.1	175	63.6	115.0	0.01	50.5	11
15. يتمتع الموظفين بالمظهر الجيد أمام الطلبة.	52	18.9	166	60.4	57	20.7	90.6	0.01	66.1	3

يتضح من نتائج جدول (15) ما يأتي:

جاءت استجابات عينة الدراسة حول واقع الإمكانات البشرية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل **(تتوافر بدرجة متوسطة)** حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01). **باستثناء** العبارات (2، 9، 10، 12، 13، 14) فكانت الفروق فيها لصالح البديل **(تتوافر بدرجة منخفضة)** حيث جاءت قيمة (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01). **والعبارة (4)** كانت الفروق فيها لصالح البديل **(تتوافر بدرجة عالية)** حيث جاءت قيمة (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01).

أما من حيث ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ ما يأتي:

- جاءت العبارة **(4)** وهي **(يمتلك أعضاء هيئة التدريس مهارات التدريس الجامعي)** المرتبة الأولى في ترتيب العبارات الدالة على واقع الإمكانات البشرية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (84٪).
- جاءت العبارة **(3)** وهي **(يتحلى أعضاء هيئة التدريس بالأخلاق والقدوة الحسنة)** المرتبة الثانية في ترتيب العبارات الدالة على واقع الإمكانات البشرية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (66.8٪).
- جاءت العبارة **(15)** وهي **(يتمتع الموظفين بالمظهر الجيد أمام الطلبة)** المرتبة الثالثة في ترتيب العبارات الدالة على واقع الإمكانات البشرية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (66.1٪).
- جاءت العبارة **(10)** وهي **(يتعرف الطلبة على نتائجهم في الوقت المناسب)** المرتبة الثالثة عشرة في ترتيب العبارات الدالة على واقع الإمكانات البشرية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (49٪).
- جاءت العبارة **(9)** وهي **(يمتلك الموظفون القدرة على حل مشكلات الطلبة)** المرتبة الرابعة عشرة (قبل الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة واقع الإمكانات البشرية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (48.6٪).
- جاءت العبارة **(2)** وهي **(يتناسب عدد أعضاء هيئة التدريس مع عدد الطلاب المعلمين)** المرتبة الخامسة عشرة (الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة على واقع الإمكانات البشرية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (46.3٪).

في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن هذه العبارات يمكن القول أن أفراد العينة يرون أن درجة تحقق المعايير الخاصة بالمكانات البشرية في برامج الإعداد في درجة متوسطة، وهذا يوضح أن هناك قصورًا في تحقق معايير الجودة في برنامج الإعداد في هذا المحور. وتعزو الباحثة ذلك إلى العديد من الأسباب منها:

- أن أعداد هيئة التدريس لا تتناسب مع إعداد الطلبة في الكلية وغالبًا ما تلجأ كلية التربية إلى أعضاء هيئة تدريس غير متفرغين يعملون بنظام الساعة.
- يستخدم أعضاء هيئة التدريس الاختبارات الكتابية في الغالب لقياس مستوى تحصيل الطلبة، ولا يستخدمون أدوات قياس أخرى إلا نادرًا.
- أن حجم الطلبة الكبير في المحاضرة لا يعطى الفرصة لعضو هيئة التدريس بمشاركة الطلبة بصورة فعالة، ويحد من أدائه، وطرائق التدريس التي يوظفها في الغالب محدودة وتعتمد على المحاضرة.
- أن أداء أعضاء هيئة التدريس يركز على إكساب الطلبة الجانب المعرفي من الإعداد ونادرًا ما يركز على إكساب الطلبة مهارات البحث العلمي والتعليم المستمر.
- يعتمد أعضاء هيئة التدريس في الغالب على مذكرات أو كتب محددة يلتزم بها الطالب، ونادرًا ما يعتمد عضو هيئة التدريس على مجموعة من الكتب أو يوجه الطالب إلى المكتبة لمزيد من الاطلاع.
- عدم اهتمام الإدارة بتوظيف موظفين مؤهلين وذو مهارة في أداء عملهم.

في هذا السياق فقد خلصت وزارة التربية والتعليم العالي الليبية في استراتيجية إعداد المعلم (2008م) إلى أن نسبة كبيرة من أساتذة التربية في الجامعات والكليات الجامعية (حوالي 50%) لا يحملون درجة الدكتوراه، وفي بعض الجامعات فإن معظم المدرسين هم من خريجي عدد محدود جدًا من الدول، وفي بعض الأحيان لا يكون أستاذ التربية الجامعي على قدرٍ كافٍ من الخبرة لمرحلة التعليم التي يؤهل الطلبة المعلمين لها، ولا يعرض نماذج تعليمية حديثة في تعليمه الجامعي، وقد خلصت أيضًا إلى أن بعض المؤسسات يقدم العديد من الرامج المختلفة مما يسبب ضغوطًا على موارد المؤسسة البشرية والمادية في تلك المؤسسات.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة زقزوق (2006م) في أن معايير جودة الإمكانات البشرية متحققة بدرجة متوسطة حيث إن الأستاذ الجامعي لا يكون على قدر كافي من الخبرة لمرحلة التعليم

التي يؤهل الطلبة المعلمين لها ، وكما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة دلشاد Dilsha (2010م) التي أشارت إلى تحقق معايير الجودة في الإمكانات البشرية بدرجة متوسطة حيث أكدت على أن أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى دورات تدريبية في التقييم وأساليب التدريس.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة السعيد (2009م) التي أكدت على أن درجة تحقق معايير الإمكانات البشرية ضعيفة والتي خلصت إلى أن هناك ضعفًا في إعداد الهيئة التدريسية، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة زقوت (2010م) التي أشارت إلى ضعف معايير الإمكانات البشرية من هيئة تدريس وموظفين حيث أوصت بضرورة رفع كفاءة كل من أعضاء هيئة التدريس والموظفين، كما تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة كنعان (2009م) والتي أشارت إلى أن هناك ضعفًا في معايير الجودة المتعلقة بالإمكانات البشرية.

سابعًا: واقع الإرشاد الأكاديمي

لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل والبالغ عددهم (275) حول واقع الإرشاد الأكاديمي، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (16) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع الإرشاد الأكاديمى وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1. رسالة الكلية وأهدافها.	30	10.9	53	19.3	192	69.8	167.6	0.01	47	3
2. نظام الدراسة ومدتها.	33	12.0	57	20.7	185	67.3	145.7	0.01	48.2	1
3. متطلبات النجاح بالبرنامج.	25	9.1	61	22.2	189	68.7	162.1	0.01	46.8	4
4. المقررات الدراسية النظرية والتطبيقية (العملية).	22	8.0	60	21.8	193	70.2	175.9	0.01	45.9	5
5. بأقسام الكلية وأسماء أعضاء هيئة التدريس وتخصصاتهم.	25	9.1	68	24.7	182	66.2	143.6	0.01	47.6	2

يتضح من نتائج جدول (16) ما يأتي:

جاءت استجابات عينة الدراسة حول واقع الإرشاد الأكاديمي ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل (تتوافر بدرجة منخفضة) حيث جاءت جميع قيم (كا2) دالة عند مستوى دلالة (0.01) أما من حيث ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ ما يأتي:

- جاءت العبارة (2) وهي (نظام الدراسة ومدتها) المرتبة الأولى في ترتيب العبارات الدالة على واقع الإرشاد الأكاديمي ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (48.2%).
- جاءت العبارة (5) وهي (بأقسام الكلية وأسماء أعضاء هيئة التدريس وتخصصاتهم) المرتبة الثانية في ترتيب العبارات الدالة على واقع الإرشاد الأكاديمي ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (47.6%).
- جاءت العبارة (1) وهي (رسالة الكلية وأهدافها) المرتبة الثالثة في ترتيب العبارات الدالة على واقع الإرشاد الأكاديمي ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (47%).
- جاءت العبارة (3) وهي (متطلبات النجاح بالبرنامج) المرتبة الرابعة (قبل الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة على واقع الإرشاد الأكاديمي ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (46.8%).
- جاءت العبارة (4) وهي (المقررات الدراسية النظرية والتطبيقية (العملية). المرتبة الخامسة (الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة واقع الإرشاد الأكاديمي ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (45.9%).

في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة هذه العبارات يمكن القول أن عينة الدراسة يرون أن درجة تحقق المعايير الخاصة بالإرشاد الاكاديمي في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي هي درجة منخفضة، وهذا يوضح أن هناك قصورًا في تحقق معايير الجودة في برنامج إعداد المعلم في هذا المحور.

- وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أبو حلتم (2012م) التي أكدت على تحقق معايير الإرشاد الاكاديمي بدرجة ضعيفة ضمن برنامج إعداد المعلم، كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جمعة

(2013م) التي أشارت إلى تحقق معايير الإرشاد الاكاديمي بدرجة منخفضة وهذا يدل على أن قسم الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية لا يتوافر به الإرشاد الاكاديمي لمرحلة البكالوريوس لأن برنامج الدراسة ليس به نظام (الساعات المعتمدة).

- واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الحميدي وجوهر (2012م) التي أكدت على أن تحقق معايير الإرشاد والأكاديمي لدى أفراد العينة في هذا المجال تحققت بدرجة عالية حيث أكدت على توافر الإرشاد الاكاديمي في برنامج الإعداد، كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الرمحي (2013م) التي أشارت إلى تحقق معايير الإرشاد الاكاديمي بدرجة متوسطة حيث أكدت على توفر معايير الإرشاد الاكاديمي ببرنامج الإعداد، كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة Laura Michellblake (2009) التي أشارت إلى أن تحقق معايير الإرشاد الأكاديمي جاء بدرجة كبيرة جدًا.

ثامنًا: واقع التقويم

لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل والبالغ عددهم (275) حول واقع التقويم، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (17) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع التقويم وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1. يشمل التقويم جميع جوانب نظام الإعداد.	41	14.9	183	66.5	51	18.5	137.0	0.01	65.5	2
2. يتم التقويم وفق أسس واضحة ومحددة.	52	18.9	173	62.9	50	18.2	108.3	0.01	66.9	1
3. يشرف على إعداد الاختبارات خبراء في التقويم والقياس.	40	14.5	174	63.3	61	22.2	113.3	0.01	64.1	4
4. تشترك أكثر من جهة في تقويم الطالب.	42	15.3	55	20.0	178	64.7	122.9	0.01	50.2	10
5. تتناسب أساليب التقويم مع طبيعة كل مقرر وأهدافه.	42	15.3	179	65.1	54	19.6	125.6	0.01	65.2	3
6. تقدم تغذية راجعة للطلاب عقب عملية التقويم.	41	14.9	61	22.2	173	62.9	110.4	0.01	50.7	8
7. تتسم أساليب التقويم بأنها متنوعة ومتطورة.	46	16.7	48	17.5	181	65.8	130.6	0.01	50.3	9
8. تراعي أساليب التقويم الفروق الفردية بين الطلاب.	50	18.2	50	18.2	175	63.6	113.6	0.01	51.5	6
9. تنشر الكلية نتائج التقويم على موقع الكلية ولوحة الإعلانات في الوقت المناسب.	50	18.2	56	20.4	169	61.5	98.1	0.01	52.2	5
10. توظف نتائج التقويم في تقويم برنامج الإعداد وتطويره.	46	16.7	57	20.7	172	62.5	106.3	0.01	51.4	7

يتضح من نتائج جدول (17) ما يأتي:

جاءت اســـتجابات عينة الدراســـة حول واقع التقويم ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأســـاســـي بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصـــائية في جميع العبارات لصـــالح البديل (تتوافر بدرجة منخفضـة) حيث جاءت جميع قيم (كا2) دالة عند مستوى دلالة (0.01). باستثناء العبارات (1، 2، 3، 5) فكانت الفروق فيها لصـالح البديل (تتوافر بدرجة متوسـطة) حيث جاءت قيمة (كا2) دالة عند مستوى دلالة (0.01).

أما من حيث ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ ما يأتي:

- جاءت العبارة (2) وهي (يتم التقويم وفق أسـس واضحة ومحددة) المرتبة الأولى في ترتيب العبارات الدالة على واقع التقويم ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (66.9%).
- جاءت العبارة (1) وهي (يشمل التقويم جميع جوانب نظام الإعداد) المرتبة الثانية في ترتيب العبارات الدالة على واقع التقويم ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (65.5%).
- جاءت العبارة (5) وهي (تتناسب أساليب التقويم مع طبيعة كل مقرر وأهدافه) المرتبة الثالثة في ترتيب العبارات الدالة على واقع التقويم ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (65.2%).
- جاءت العبارة (6) وهي (تقدم تغذية راجعة للطلاب عقب عملية التقويم) المرتبة الثامنة في ترتيب العبارات الدالة على واقع التقويم ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (50.7%).
- جاءت العبارة (7) وهي (تتسم أساليب التقويم بأنها متنوعة ومتطورة) المرتبة التاسعة (قبل الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة واقع التقويم ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (50.3%).
- جاءت العبارة (4) وهي (تشترك أكثر من جهة في تقويم الطالب) المرتبة العاشرة (الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة على واقع التقويم ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (50.2%).

في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن هذه العبارات يمكن القول أن أفراد العينة يرون أن درجة تحقق المعايير الخاصة بأساليب التقويم في برنامج إعداد

معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي هي درجة منخفضة وهذا يوضح أن هناك قصورًا في تحقق معايير الجودة في برنامج الإعداد في هذا المحور، وتعزو الباحثة ذلك إلى العديد من الأسباب منها:

- أن التقويم في كليات التربية يعتمد بصورة أساسية على الاختبارات الكتابية، ولا يتم استخدام أساليب تقويم أخرى إلا نادرًا.
- عدم الاهتمام بتضمين برنامج إعداد المعلم بصفة عامة ومعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصفة خاصة الحالي الأساليب الحديثة الخاصة وتحليل بيانات التقييم وتغييرها لسلوك المتعلمين.
- عدم الاهتمام بتزويد الطالب المعلم بفرص التقييم الذاتي.
- عدم الاهتمام بإبراز أهمية التقويم في ضوء المعايير العالمية كبرامج إعداد معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومسايرتها في هذا العصر بما ينعكس إيجابيًا على العملية التدريسية لدى عضو هيئة التدريس.
- عدم تضمين المحتوى الخاص بالمقررات الدراسية الأساليب الحديثة في قياس وتقويم المتعلمين.
- معظم أساليب التقويم تقيس الجانب المعرفي للطالب وقدرته على الحفظ، ولا تقيس مهارات عقلية عليا لديه، ولا تميز بين قدرات الطالب المتباينة.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الطنطاوي (2009م) التي أكدت على تحقق معايير التقويم والاختيارات بدرجة منخفضة ضمن برنامج إعداد المعلم، كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة Eaines (2010) ودراسة الخفاجي (2014م) التي أشارت إلى أن درجة تحقق معايير التقويم لدى عينة الدراسة كانت ضعيفة ودون الحد الأدنى لمستوى الأداء المعتمد، كما تتفق هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (NCTQ,2012) والتي خلصت إلى حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى دورات تدريسية في التقييم.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حمادنه (2014م) التي أكدت على أن جميع التقديرات التقويمية لبرنامج إعداد المعلم جاءت متوسطة وشملت ثلاثة جوانب للبرنامج هي (الأكاديمي والتربوي والثقافي)، كما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة Laura Michell & Lake (2009)، ونتيجة دراسة دحلان (2013م) التي أشارت إلى تحقق معايير جودة التقويم بدرجة كبيرة من قبل أعضاء هيئة التدريس.

تاسعًا: واقع التربية العملية

لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل والبالغ عددهم (275) حول واقع التربية العملية، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي

جدول (18) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع التربية العملية وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1. تنمي القدرة على صوغ الأهداف على شكل نتاجات التعليمية.	28	10.2	51	18.5	196	71.3	181.0	0.01	46.3	16
2. تطور القدرة على توزيع زمن الحصة حسب خطوات الدرس.	27	9.8	179	65.1	69	25.1	134.4	0.01	61.6	4
3. تدرب على اختيار الطرائق وأساليب التدريس المناسبة.	31	11.3	172	62.5	72	26.2	114.8	0.01	61.7	3
4. تنمي القدرة على تحديد الخبرات اللازمة لتحقيق الأهداف.	23	8.4	53	19.3	199	72.4	193.4	0.01	45.3	18
5. ترشد نحو تحديد المتطلبات الأساسية للتعلم الجديد.	18	6.5	59	21.5	198	72.0	194.2	0.01	44.8	19
6. تقدم الإجراءات التعليمية بشكل منطقي وتسلسل وترابط.	19	6.9	54	19.6	202	73.5	205.9	0.01	44.5	20
7. ترشد لكيفية اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لتطبيق الدروس.	57	20.7	64	23.3	154	56.0	63.8	0.01	54.9	7
8. ترشد نحو كيفية استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم.	50	18.2	59	21.5	166	60.4	90.9	0.01	52.6	8
9. توجه نحو تحديد الواجبات البيتية المناسبة لمستويات الطلاب.	48	17.5	126	45.8	101	36.7	34.6	0.01	60.2	6
10. تمكن من مراعاة الفروق الفردية أثناء تنفيذ الدروس.	54	19.6	50	18.2	171	62.2	103.1	0.01	52.5	9
11. تؤهل نحو طرح الأسئلة المنتمية المثيرة لأفكار الطلبة.	31	11.3	55	20.0	189	68.7	158.2	0.01	47.5	15

12. تمنح الإرشاد اللازم لكيفية إشراك الطلاب في عملية التعلم.	32	11.6	59	21.5	184	66.9	143.5	0.01	48.2	13
13. ترشد لكيفية غلق الموقف التعليمي بطريقة مناسبة.	45	16.4	151	54.9	79	28.7	63.9	0.01	62.5	2
14. تدرب على توزيع الأنشطة والمهام على الطلاب.	44	16.0	54	19.6	177	64.4	119.7	0.01	50.5	11
15. تُعرف بكيفية استخدام أدوات التقويم المختلفة.	47	17.1	63	22.9	165	60.0	89.4	0.01	52.4	10
16. تطور القدرة على تنظيم العمل السبوري بشكل فعال.	46	16.7	136	49.5	93	33.8	44.2	0.01	61	5
17. ترشد إلى إعداد الاختبارات التحصيلية المرتبطة بالأهداف.	29	10.5	60	21.8	186	67.6	150.9	0.01	47.6	14
18. ترشد إلى كيفية متابعة التقدم المستمر للطلاب أثناء الدراسة.	34	12.4	176	64.0	65	23.6	121.6	0.01	62.9	1
19. تؤهل لاستخدام أنواع التقويم المختلفة.	22	8.0	61	22.2	192	69.8	173.0	0.01	46.1	17
20. يحقق برنامج التدريب الميداني الأهداف المرجوة منه.	33	12.0	58	21.1	184	66.9	142.9	0.01	48.4	12

يتضح من نتائج جدول (18) ما يأتي:

جاءت استجابات عينة الدراسة حول واقع التربية العملية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل (تتوافر بدرجة منخفضة) حيث جاءت جميع قيم (كا2) دالة عند مستوى دلالة (0.01). باستثناء العبارات (2، 3، 9، 13، 16، 18) فكانت الفروق فيها لصالح البديل (تتوافر بدرجة متوسطة) حيث جاءت قيمة (كا2) دالة عند مستوى دلالة (0.01).

أما من حيث ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ ما يأتي:

- جاءت العبارة (18) وهي (ترشد إلى كيفية متابعة التقدم المستمر للطلاب أثناء الدراسة) المرتبة الأولى في ترتيب العبارات الدالة على واقع التربية العملية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (62.9%).
- جاءت العبارة (13) وهي (ترشد لكيفية غلق الموقف التعليمي بطريقة مناسبة) المرتبة الثانية في ترتيب العبارات الدالة على واقع التربية العملية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (62.5%).
- جاءت العبارة (3) وهي (تدرب على اختيار الطرائق وأساليب التدريس المناسبة) المرتبة الثالثة في ترتيب العبارات الدالة على واقع التربية العملية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (61.7%).
- جاءت العبارة (4) وهي (تنمي القدرة على تحديد الخبرات اللازمة لتحقيق الأهداف) المرتبة الثامنة عشرة في ترتيب العبارات الدالة على واقع التربية العملية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (45.3%).
- جاءت العبارة (5) وهي (ترشد نحو تحديد المتطلبات الأساسية للتعلم الجديد) المرتبة التاسعة عشرة (قبل الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة واقع التربية العملية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (44.8%).
- جاءت العبارة (4) وهي (تقدم الإجراءات التعليمية بشكل منطقي وتسلسل وترابط) المرتبة العشرين (الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة على واقع التربية العملية ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (44.5%).

في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن هذا السؤال يمكن القول أن أفراد العينة يرون أن درجة تحقق المعايير الخاصة بالتربية العملية في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي هي درجة منخفضة وهذا يوضح أن هناك قصورًا في تحقق معايير الجودة في برنامج الإعداد في هذا المحور، وتعزو الباحثة ذلك إلى العديد من الأسباب منها:

- عدم اهتمام إدارة الكليات بتطوير المعايير الخاصة بالتربية العملية وملائمة الاتجاهات العالمية المعاصرة، وذلك بعدم الأخذ بنتائج الدراسات التربوية الحديثة التي تناولت تقديم برامج إعداد المعلم عامة، وبرنامج التربية الميدانية خاصة.

- عدم اهتمام بعض أعضاء هيئة التدريس بآراء الطلاب المعلمين فيما يتعلق بتحسين التربية العملية وذلك من خلال الصعوبات التي تعترضهم أثناء التطبيق الميداني.
- عدم إبراز العلاقة بين التربية العملية وما تعود به من فائدة في العملية التعليمية.
- عدم علاج بعض الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء التربية الميدانية لتحقيق الفائدة المرجوة من ذلك.
- ضعف التنسيق بين إدارة الكليات بالوزارة، وعمادة الكليات التي تقوم بإعداد الطالب المعلم من جميع المراحل بدءً بمرحلة قبوله وإنهاء بمرحلة تخرجه.
- في بعض الأحيان يكون عدد الطلبة لدى مشرف التدريب الميداني كبيرًا مما يقلل من قدرته على متابعة الطلبة.
- في الغالب يقتصر دور المشرف على تقييم أداء الطلبة، ولا يقوم بتقديم دروس توضيحية أمام الطلبة للاستفادة منها.

وقد خلصت وزارة التربية والتعليم العالي الليبية في استراتيجية إعداد المعلم إلى أن الفترة التي يمضيها الطالب المعلم محدودة جدًا في بعض البرامج والخبرة في كثير من الأحيان غير مفيدة بسبب عدم تعاون المدرسة أو المعلم المعاون أو عدم كفاءة المعلم المتعاون، والإشراف من قبل البرنامج والدعم والتقييم للطالب المعلم أمور محدودة جدًا في بعض الأحيان.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أبو زيد (2007م) التي أوضحت أن درجة تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية ضعيف ، مما يعنى وجود قصور شديد وافتقار لتطبيق معايير الجودة، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ناصف (2006م) التي أشارت إلى أن درجة تحقق التربية الميدانية ضعيفة وأن ليس لها محتوى متخصص محدد ضمن برامج إعداد المعلم، كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (المقرم وبربك 2010م) والتي أكدت على أن تحقق معايير التربية العملية لدى أفراد العينة في هذا المجال تحققت بدرجة ضعيفة حيث أوصت الدراسة بضرورة إعادة تنظيم برنامج التربية العملية بما ينسجم ومتطلبات العصر، مع ضرورة توفير دليل خاص بالتربية العملية.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة رمضان (2005م) التي أشارت إلى تحقق معايير جودة التربية الميدانية بدرجة متوسطة من قبل أعضاء هيئة التدريس، كما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة زقوت (2010م) حيث أظهرت النتائج أن برنامج الإعداد التربوي العملي يفتقر إلى قائمة

المعايير الواجب توافرها، كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الحميدي وجوهر (2012م) حيث أظهرت النتائج وجود اختلافات إحصائية بين أراء المشرفين والطالبات في محور التربية العملية، وأوصت الدراسة بضرورة تقنين نظام الإشراف على التربية العملية بما يحقق الموضوعية في التقويم.

وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية التربية العملية وأنها من أكثر المقررات التربوية في تزويد الطلاب المعلمين بالمعلومات والمهارات اللازمة لإعدادهم التربوي مثل دراسة ناصيف(2006م)، ودراسة أبوزيد (2007م).

عاشرًا: واقع المبنى والتجهيزات

لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل والبالغ عددهم (275) حول واقع المبنى والتجهيزات، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (19) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول واقع المبنى والتجهيزات وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1. مناسبة البناء المعماري للمرحلة الجامعية.	52	18.9	61	22.2	162	58.9	81.4	0.01	53.3	3
2. توافر مظاهر الذوق العام والجمالي في شكل البناء وحدائقه.	47	17.1	59	21.5	169	61.5	98.6	0.01	51.9	8
3. تبعد الكلية عن عناصر الخطر.	49	17.8	42	15.3	184	66.9	139.8	0.01	50.3	12
4. يتناسب عدد القاعات لعدد الطلاب.	50	18.2	58	21.1	167	60.7	93.2	0.01	52.5	6
5. توافر ساحات لممارسات الأنشطة المختلفة.	51	18.5	49	17.8	175	63.6	113.7	0.01	51.6	9
6. ملاءمة التصميم المعماري لطبيعة المناخ.	51	18.5	47	17.1	177	64.4	119.2	0.01	51.4	10
7. توافر ملاعب مفتوحة.	62	22.5	61	22.2	152	55.3	59.6	0.01	55.8	2
8. توافر مختبرات لممارسة التجارب العملية مزودة بمستلزماتها كلها.	56	20.4	51	18.5	168	61.1	95.5	0.01	53.1	4
9. توافر مختبرات الحاسوب.	44	16.0	48	17.5	183	66.5	136.6	0.01	49.8	14
10. توافر التجهيزات اللازمة لمكاتب أعضاء الهيئة التدريسية.	50	18.2	58	21.1	167	60.7	93.2	0.01	52.5	مكرر6
11. كفاية التجهيزات الخاصة بالقاعات التدريسية.	44	16.0	59	21.5	172	62.5	106.8	0.01	51.2	11
12. كفاية التجهيزات الخاصة بمراكز مصادر التعلم.	51	18.5	61	22.2	163	59.3	83.8	0.01	53.1	مكرر4
13. توافر خدمات التصوير بالكلية.	40	14.5	51	18.5	184	66.9	140.2	0.01	49.2	15

14. توافر عيادة للإسعافات الأولية.	45	16.4	65	23.6	165	60.0	90.2	0.01	52.1	7
15. توافر ساحات لممارسات الأنشطة المختلفة.	53	19.3	45	16.4	177	64.4	119.5	0.01	51.6	مكرر9
16. يتوافر بمكتبة الكلية المراجع الحديثة والمتنوعة.	37	13.5	47	17.1	191	69.5	162.0	0.01	48	16
17. المعاملة الطيبة من الهيئة المساعدة في المكتبة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة.	43	15.6	166	60.4	66	24.0	93.3	0.01	63.9	1
18. يتوافر بالمكتبة الفهارس الحديثة والمنظمة.	53	19.3	53	19.3	169	61.5	97.9	0.01	52.6	5
19. تزود المكتبة بالتقنيات التكنولوجية الحديثة (كمبيوتر) في الفهرسة وتنظيم المكتبة.	42	15.3	54	19.6	179	65.1	125.6	0.01	50.1	13
20. توفر المكتبة الدخول إلى شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت).	47	17.1	61	22.2	167	60.7	93.9	0.01	52.1	مكرر7

يتضح من نتائج جدول (19) ما يأتي:

جاءت استجابات عينة الدراسة حول واقع المبنى والتجهيزات ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل (تتوافر بدرجة منخفضة) حيث جاءت جميع قيم (كا2) دالة عند مستوى دلالة (0.01). باستثناء العبارة (17) فكانت الفروق فيها لصالح البديل (تتوافر بدرجة متوسطة) حيث جاءت قيمة (كا2) دالة عند مستوى دلالة (0.01).

أما من حيث ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ ما يأتي:

- جاءت العبارة (17) وهي (المعاملة الطيبة من الهيئة المساعدة في المكتبة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة) المرتبة الأولى في ترتيب العبارات الدالة على واقع المبنى والتجهيزات ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (63.9%).
- جاءت العبارة (7) وهي (توافر ملاعب مفتوحة) المرتبة الثانية في ترتيب العبارات الدالة على واقع المبنى والتجهيزات ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (55.8%).
- جاءت العبارة (1) وهي (مناسبة البناء المعماري للمرحلة الجامعية) المرتبة الثالثة في ترتيب العبارات الدالة على واقع المبنى والتجهيزات ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (53.3%).
- جاءت العبارة (9) وهي (توافر مختبرات الحاسوب) المرتبة الرابعة عشرة في ترتيب العبارات الدالة على واقع المبنى والتجهيزات ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (49.8%).
- جاءت العبارة (13) وهي (توافر خدمات التصوير بالكلية) المرتبة الخامسة عشرة (قبل الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة واقع المبنى والتجهيزات ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (49.2%).
- جاءت العبارة (16) وهي (يتوافر بمكتبة الكلية المراجع الحديثة والمتنوعة) المرتبة السادسة عشرة (الأخيرة) في ترتيب العبارات الدالة على واقع المبنى والتجهيزات ببرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (48%).

في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن هذه العبارات يمكن القول أن أفراد العينة يرون أن درجة تحقق المعايير الخاصة بالمبنى والتجهيزات في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي هي درجة منخفضة، وهذا يوضح أن هناك قصورًا في تحقق معايير الجودة في برنامج إعداد المعلم في هذا المحور، وتعزو الباحثة ذلك إلى العديد من الأسباب منها:

- أن قاعات التدريس لا تكفي لإعداد الطلبة.
- لا يوجد مباني خاصة بكليات التربية، كما لا يوجد قاعات خاصة بكليات التربية.

- قاعات التدريس غير ملائمة للأغراض المخصصة لها، كذلك المعامل والمختبرات غير مجهزة للأغراض المخصصة لها.
- على الرغم من توافر المكتبة إلا أنه لا يتم استخدامها الاستخدام الأمثل.
- لا يتوافر بالمكتبة قاعدة بيانات إلكترونية على صفحة الجامعة بكل ما تحويه المكتبة.
- عدم الاهتمام بمكتبة الكلية وتزويدها بالمراجع والدوريات والمجلات العلمية الحديثة التربوية والنفسية والإعلامية والثقافية العربية والأجنبية.
- لا يتوفر بالمكتبة أجهزة تصوير حديثة.
- لا توفر المكتبة للطلاب إمكانية الدخول إلى شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت).

وقد خلصت وزارة التربية والتعليم العالي الليبية في استراتيجية إعداد المعلم (2008م) إلى أنه يوجد نقص في الموارد المالية في الكثير من برنامج التربية وخاصة في الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كنعان (2007م) التي أكدت على تحقق معايير المبنى والتجهيزات بدرجة منخفضة ضمن برنامج إعداد المعلم، كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة معاذ (2007م) والتي أشارت إلى أن تحقق معايير جودة المبنى والتجهيزات بدرجة متدنية (ضعيفة) وهذا يدل على أن معايير المبنى والتجهيزات ببرنامج الإعداد بنسبة متدنية ولا ترقى إلى المستوى المطلوب، كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المقرم، وبريك (2010م) والتي أشارت إلى تدني توفر معايير الجودة في محور المبنى والتجهيزات حيث أكدت الدراسة عن عدم رضا أفراد العينة عن جودة القاعات والمختبرات ومرافق الأنشطة المرافقة للمناهج.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الهسي (2012م) التي تشير إلى تحقق معايير المبنى والتجهيزات بدرجة متوسطة حيث أشارت الدراسة إلى ضرورة التحسين المستمر لكافة الخدمات التعليمية في الجامعات، كما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مجاهد (2005م) ، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة حمادنة (2014م) التي أكدت على تحقق معايير المبنى والتجهيزات بدرجة متوسطة حيث أكدت على النقص الشديد في المباني والتجهيزات، ومن الدراسات الأجنبية التي تختلف مع نتيجة هذه الدراسة دراسة Saiti, (2012) للتعليم اليوناني وخلصت الدراسة إلى محدودية الدعم المالي للتعليم العالي، واختلفت نتيجة هذه الدراسة أيضا مع نتيجة دراسة Smith, (2006) والتي أشارت إلى توفير معايير الإمكانات المالية والمادية بدرجة كبيرة.

نتائج المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

أولًا: معوقات تتعلق بالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل بالكلية

لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل والبالغ عددهم (275) حول المعوقات التي تتعلق بالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل بالكلية، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (20) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التي تتعلق بالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل بالكلية وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1. قلة الصلاحيات الممنوحة للقيادات المسئولة عن إدارة الكلية فيما يتعلق بإحداث التغيرات المطلوبة لتحسين الأداء.	183	66.5	60	21.8	32	11.6	140.8	0.01	85	3
2. خلو اللائحة الداخلية للكلية من إنشاء وحدة لمتابعة الخريجين.	186	67.6	55	20.0	34	12.4	148.0	0.01	85.1	2
3. خلو لائحة الكلية للنصوص التي تحث على الجودة وضرورة متابعة هيئاتها.	46	16.7	189	68.7	40	14.5	155.2	0.01	67.4	4
4. ضعف تفعيل التشريعات المتعلقة بمحاسبة العاملين والمتعلقة بإثابتهم أو عقابهم على أدائهم في النواحي المختلفة.	48	17.5	183	66.5	44	16.0	136.6	0.01	67.2	5
5. افتقاد الكلية إلى التشريعات والقوانين التي تضمن وجود نظام واضح وعادل للمحاسبية وتقويم الأداء.	189	68.7	49	17.8	37	13.5	155.8	0.01	85.1	مكرر2
6. غياب وحدة أو إدارة لتقويم الأداء داخل الكلية، وتفعيل جهود تحسين جودته.	191	69.5	53	19.3	31	11.3	164.1	0.01	86.1	1

يتضح من نتائج جدول (20) ما يأتي:

جاءت استجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تتعلق بالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل بالكلية بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل (تتوافر بدرجة عالية) حيث جاءت جميع قيم (كا2) دالة عند مستوى دلالة (0.01). باستثناء العبارتان (3، 4) فكانت الفروق فيها لصالح البديل (تتوافر بدرجة متوسطة) حيث جاءت قيمة (كا2) دالة عند مستوى دلالة (0.01).

أما من حيث ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ ما يأتي:

- جاءت العبارة (6) وهي (غياب وحدة أو إدارة لتقويم الأداء داخل الكلية، وتفعيل جهود تحسين جودته) المرتبة الأولى في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (86.1%).
- جاءت العبارتان (2، 5) وهما (خلو اللائحة الداخلية للكلية من إنشاء وحدة لمتابعة الخريجين) و(افتقاد الكلية إلى التشريعات والقوانين التي تضمن وجود نظام واضح وعادل للمحاسبية وتقويم الأداء) المرتبة الثانية في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (85.1%).
- جاءت العبارة (1) وهي (قلة الصلاحيات الممنوحة للقيادات المسئولة عن إدارة الكلية فيما يتعلق بإحداث التغيرات المطلوبة لتحسين الأداء) المرتبة الثالثة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (85%).
- جاءت العبارة (3) وهي (خلو لائحة الكلية للنصوص التي تحث على الجودة وضرورة متابعة هيئاتها) المرتبة الرابعة (قبل الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (67.4%).
- جاءت العبارة (4) وهي (ضعف تفعيل التشريعات المتعلقة بمحاسبة العاملين والمتعلقة بإثابتهم أو عقابهم على أدائهم في النواحي المختلفة) المرتبة الخامسة (الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (67.2%).

في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن هذه العبارات يمكن القول أن أفراد العينة يوافقون على وجود هذه المعوقات والتي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية بدرجة عالية، أي توجد بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

- غياب التشريعات والسياسات المتعلقة بمنح الصلاحيات للقيادات المسئولة عن إدارة الكلية من أجل أحداث التغيير والتطوير المطلوب.
- عدم الاهتمام بتفعيل التشريعات والقوانين المتعلقة بمحاسبة العاملين عند تقصيرهم في أداء عملهم.
- عدم الاهتمام بإنشاء وحدة لتقويم أداء العاملين داخل الكلية.
- استراتيجية الكلية لا يوجد بها بند ينص على الجودة ومتابعة هيئاتها.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة محمد، وقرني (2005م) التي أكدت على وجود صعوبات تحول دون تحقيق الجودة في تطوير منظومة إعداد المعلم تتعلق بالتشريعات والمؤسسات، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العضاضي (2012م) والتي أشارت إلى وجود معوقات تتعلق بالجوانب التشريعية والقوانين بدرجة كبيرة.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة معاذ (2007م) التي أشارت إلى وجود صعوبات أو معوقات تحول دون تحقيق معايير الجودة في برنامج إعداد المعلم بدرجة متوسطة، كما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة طبلان (2007م) والتي تشير إلى عدم وجود صعوبات أو معوقات تحول دون تقبل المعلمين لمعايير الجودة.

ثانيًا: معوقات تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية

لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس (112) والطلاب (163) كل على حدة حول المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (21) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب كل على حدة حول المعوقات التى تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	أعضاء هيئة التدريس (112)								الطلاب (163)								كا	مستوى الدلالة
	درجة التوافر						الأهمية النسبية	الترتيب	درجة التوافر						الأهمية النسبية	الترتيب		
	عالية		متوسطة		منخفضة				عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%	ك	%				
1. ضعف مناسبة كفايات الموظفين مع مسؤولياتهم.	74	66.1	21	18.8	17	15.2	83.6	7	105	64.4	41	25.2	17	10.4	84.7	1	2.4	غير دالة
2. ضعف الاهتمام الكافي من قبل الإداريين لقانون الجامعة والكلية.	73	65.2	24	21.4	15	13.4	83.9	6	103	63.2	36	22.1	24	14.7	82.8	2	0.1	غير دالة
3. غياب النزاهة والشفافية عند التوظيف.	75	67.0	25	22.3	12	10.7	85.4	3	92	56.4	46	28.2	25	15.3	80.4	7	3.2	غير دالة
4. غياب الثقة بين الإداريين.	75	67.0	23	20.5	14	12.5	84.8	5	98	60.1	43	26.4	22	13.5	82.2	3	1.5	غير دالة
5. قلة احترام الإداريين للسلم الإداري في العمل.	67	59.8	28	25.0	17	15.2	81.5	11	98	60.1	38	23.3	27	16.6	81.2	5	0.2	غير دالة
6. قصور إدارة الكلية بتدريب الإداريين على تحديد المشاكل ومن ثم حلها.	70	62.5	26	23.2	16	14.3	82.7	9	95	58.3	43	26.4	25	15.3	81	6	0.5	غير دالة
7. إهمال إدارة الكلية لشكاوى واقتراحات الإداريين.	65	58.0	28	25.0	19	17.0	80.4	14	96	58.9	38	23.3	29	17.8	80.4	مكرر 7	0.1	غير دالة
8. ضعف تشجيع إدارة الكلية للإداريين على المشاركة في المؤتمرات والندوات.	70	62.5	26	23.2	16	14.3	82.7	مكرر 9	99	60.7	40	24.5	24	14.7	82	4	0.1	غير دالة

9. تضخم عدد الإداريين بالنسبة للمهام الموكلة إليهم.	67	59.8	27	24.1	18	16.1	81.3	12	95	58.3	44	27.0	24	14.7	81.2	5مكرر	0.3	غير دالة
10. ضعف عمل إدارة الكلية على تنمية كفايات العاملين من خلال تدريبهم.	73	65.2	22	19.6	17	15.2	83.3	8	88	54.0	40	24.5	35	21.5	77.5	12	3.5	غير دالة
11. ضعف العلاقات الإنسانية بين الإدارة والعاملين.	74	66.1	22	19.6	16	14.3	83.9	6مكرر	91	55.8	40	24.5	32	19.6	78.7	9	3.0	غير دالة
12. وجود درجة عالية من المركزية في اتخاذ القرارات في الكلية.	74	66.1	22	19.6	16	14.3	83.9	6مكرر	93	57.1	32	19.6	38	23.3	77.9	11	3.6	غير دالة
13. افتقار الكلية لآلية واضحة لتقويم برنامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات العصر.	70	62.5	24	21.4	18	16.1	82.1	10	80	49.1	47	28.8	36	22.1	75.7	14	4.8	غير دالة
14. قلة قناعة بعض القيادات الإدارية العليا بكفاءة كليات التربية في إعداد المعلم.	68	60.7	23	20.5	21	18.8	80.7	13	88	54.0	40	24.5	35	21.5	77.5	مكرر 12	1.2	غير دالة
15. ضعف التكامل بين وحدة ضمان الجودة والوحدات الأكاديمية والإدارية بالكلية.	78	69.6	26	23.2	8	7.1	87.5	1	93	57.1	33	20.2	37	22.7	78.1	10	11.8	0.01
16. نقص استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في إدارة الكلية.	78	69.6	18	16.1	16	14.3	85.1	4	88	54.0	39	23.9	36	22.1	77.3	13	6.8	0.05
17. غياب قاعدة بيانات مميكنة وواضحة عن جميع العاملين بالكلية.	81	72.3	16	14.3	15	13.4	86.3	2	91	55.8	42	25.8	30	18.4	79.1	8	8.1	0.05

يتضح من الجدول السابق (21) ما يأتي:

أ- الفروق في الرأي بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في عبارات هذا المحور:

جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في العبارات (15، 16، 17) لصالح البديل (تتوافر بدرجة عالية) لدى عينة أعضاء هيئة التدريس (النسبة المئوية الأعلى)، حيث جاءت جميع قيم (كا2) دالة عند مستويي دلالة (0.01، 0.05). بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في باقي العبارات حيث جاءت جميع قيم (كا2) غير دالة إحصائيًا.

ب- ترتيب العبارات من حيث الأهمية النسبية لها:

1- بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس:

- جاءت العبارة (15) وهي (ضعف التكامل بين وحدة ضمان الجودة والوحدات الأكاديمية والإدارية بالكلية) المرتبة الأولى في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (87.5%).
- جاءت العبارة (17) وهي (غياب قاعدة بيانات مميكنة وواضحة عن جميع العاملين بالكلية) المرتبة الثانية في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (86.3%).
- جاءت العبارة (3) وهي (غياب النزاهة والشفافية عند التوظيف) المرتبة الثالثة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (85.4%).
- جاءت العبارة (9) وهي (تضخم عدد الإداريين بالنسبة للمهام الموكلة إليهم) المرتبة الثانية عشرة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (81.3%).
- جاءت العبارة (14) وهي (قلة قناعة بعض القيادات الإدارية العليا بكفاءة كليات التربية في إعداد المعلم) المرتبة الثالثة عشرة (قبل الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (80.7%).
- جاءت العبارة (7) وهي (إهمال إدارة الكلية لشكاوى واقتراحات الإداريين) المرتبة الرابعة عشرة (الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (80.4%).

2- بالنسبة للطلاب:

- جاءت العبارة (1) وهي (ضعف مناسبة كفايات الموظفين مع مسؤولياتهم) المرتبة الأولى في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (84.7%).
- جاءت العبارة (2) وهي (ضعف الاهتمام الكافي من قبل الإداريين لقانون الجامعة والكلية) المرتبة الثانية في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (82.8%).
- جاءت العبارة (4) وهي (غياب الثقة بين الإداريين) المرتبة الثالثة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (82.2%).
- جاءت العبارتان (10، 14) وهما (ضعف عمل إدارة الكلية على تنمية كفايات العاملين من خلال تدريبهم.) و (قلة قناعة بعض القيادات الإدارية العليا بكفاءة كليات التربية في إعداد المعلم) المرتبة الثانية عشرة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (77.5%).
- جاءت العبارة (16) وهي (نقص استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في إدارة الكلية) المرتبة الثالثة عشرة (قبل الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (77.3%).
- جاءت العبارة (13) وهي (افتقار الكلية لآلية واضحة لتقويم برنامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات العصر) المرتبة الرابعة عشرة (الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (75.7%).

في ضوء النتائج بين أن هناك فروق في الرأي بين أفراد العينة من أعضاء هيئة تدريس وطلاب حيث جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية ذات دلالة إحصائية في العبارات (15 ، 16 ، 17) لدى عينة أعضاء هيئة التدريس حيث تبين أن جميع قيم جاءت (كا 2) دالة عند مستوى دلالة (0.01 ، 0.05) ، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى :

- أن واقع إدارة الجودة الشاملة لدى كليات التربية ضعيف.
- غياب تطبيق مبادئ إدارة الجودة في كليات التربية بدليل عدم وجود أثر ملموس لدائرة الجودة في الكليات.

- كثرة الإشكاليات التي تحدث في كليات التربية على وجه الخصوص فيما بين مجلس الطلبة من جهة وإدارة الكلية من جهة أخرى.
- عدم استقرار الإدارة الكلية بما فيها مجلس الأمناء، إذ تغير رئيس الكلية عدة مرات وكذلك مجلس الأمناء مما يدل على حالة غير مستقرة تسود الكليات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العارف، وقران (1428هـ) التي أظهرت ضعف واقع إدارة الجودة في التعليم العام، كما تتفق هذه الدراسة مع نتيجة دراسة مدوخ (2008م) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق الجودة بين الجامعات بمحافظات غزة.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة جزئيًا مع دراسة معاد (2007م)، ودراسة العضاضي (2012م) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على تقديرات رؤساء الأقسام الأكاديمية كمعوقات تطبيقهم إدارة الجودة الشاملة أثناء عملهم الإداري.

ولمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل والبالغ عددهم (275) حول المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (22) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التى تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1. ضعف مناسبة كفايات الموظفين مع مسؤولياتهم.	179	65.1	62	22.5	34	12.4	129.1	0.01	84.2	1
2. ضعف الاهتمام الكافي من قبل الإداريين لقانون الجامعة والكلية.	176	64.0	60	21.8	39	14.2	118.8	0.01	83.3	2
3. غياب النزاهة والشفافية عند التوظيف.	167	60.7	71	25.8	37	13.5	99.2	0.01	82.4	3
4. غياب الثقة بين الإداريين.	173	62.9	66	24.0	36	13.1	113.2	0.01	83.3	مكرر2
5. قلة احترام الإداريين للسلم الإداري في العمل.	165	60.0	66	24.0	44	16.0	90.6	0.01	81.3	8
6. قصور إدارة الكلية بتدريب الإداريين على تحديد المشاكل ومن ثم حلها.	165	60.0	69	25.1	41	14.9	92.3	0.01	81.7	7
7. إهمال إدارة الكلية لشكاوى واقتراحات الإداريين.	161	58.5	66	24.0	48	17.5	80.4	0.01	80.4	12
8. ضعف تشجيع إدارة الكلية للإداريين على المشاركة في المؤتمرات والندوات.	169	61.5	66	24.0	40	14.5	101.5	0.01	82.3	4
9. تضخم عدد الإداريين بالنسبة للمهام الموكلة إليهم.	162	58.9	71	25.8	42	15.3	85.5	0.01	81.2	9
10. ضعف عمل إدارة الكلية على تنمية كفايات العاملين من خلال تدريبهم.	161	58.5	62	22.5	52	18.9	79.2	0.01	79.9	13
11. ضعف العلاقات الإنسانية بين الإدارة والعاملين.	165	60.0	62	22.5	48	17.5	89.1	0.01	80.8	10
12. وجود درجة عالية من المركزية في اتخاذ القرارات في الكلية.	167	60.7	54	19.6	54	19.6	92.9	0.01	80.4	مكرر12
13. افتقار الكلية لآلية واضحة لتقويم برنامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات العصر.	150	54.5	71	25.8	54	19.6	57.3	0.01	78.3	15
14. قلة قناعة بعض القيادات الإدارية العليا بكفاءة كليات التربية في إعداد المعلم.	156	56.7	63	22.9	56	20.4	68.0	0.01	78.8	14

تابع جدول (22) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التى تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية وقيمة (كا2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

15. ضعف التكامل بين وحدة ضمان الجودة والوحدات الأكاديمية والإدارية بالكلية.	171	62.2	59	21.5	45	16.4	104.1	0.01	81.9	6
16. نقص استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في إدارة الكلية.	166	60.4	57	20.7	52	18.9	90.6	0.01	80.5	11
17. غياب قاعدة بيانات مميكنة وواضحة عن جميع العاملين بالكلية.	172	62.5	58	21.1	45	16.4	106.5	0.01	82.1	5

يتضح من نتائج جدول (22) ما يأتي:

جاءت استجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل **(تتوافر بدرجة عالية)** حيث جاءت جميع قيم ($كا^2$) دالة عند مستوى دلالة (0.01)

أما من حيث ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ ما يأتي:

- جاءت العبارة (**1**) وهي (**ضعف مناسبة كفايات الموظفين مع مسؤولياتهم**) المرتبة الأولى في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (84.2%).
- جاءت العبارة (**2**) وهي (**ضعف الاهتمام الكافي من قبل الإداريين لقانون الجامعة والكلية**) المرتبة الثانية في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (83.3%).
- جاءت العبارة (**3**) وهي (**غياب النزاهة والشفافية عند التوظيف**) المرتبة الثالثة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (82.4%).
- جاءت العبارة (**10**) وهي (**ضعف عمل إدارة الكلية على تنمية كفايات العاملين من خلال تدريبهم.**) المرتبة الثالثة عشرة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (79.9%).
- جاءت العبارة (**14**) وهي (**قلة قناعة بعض القيادات الإدارية العليا بكفاءة كليات التربية في إعداد المعلم**) المرتبة الرابعة عشرة (قبل الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (78.8%).
- جاءت العبارة (**13**) وهي (**افتقار الكلية لآلية واضحة لتقويم برنامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات العصر**) المرتبة الخامسة عشرة (الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (78.3%).

في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن هذه العبارات يمكن القول أن أفراد العينة يوافقون على وجود هذه المعوقات والتي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية بدرجة عالية، أي توجد بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

- قلة اهتمام الكلية بتدريب العاملين، لقصور في الرؤية والتخطيط.
- إشراك من هم أدنى مسؤولية في اتخاذ القرارات ولكن ليس بشكل دوري، حيث يحتاج هذا الأمر إلى تعزيز وذلك لرؤية جادة من قبل إدارة الجامعة لبث روح الفريق، وتفعيل العمل الجماعي.
- عدم التزام الإدارة العليا في الجامعة بما يصدر عن وزارة التعليم العالي الليبية من قوانين وتشريعات.
- عدم اهتمام الإدارة العليا بالعلاقات الإنسانية بين الإداريين والعاملين في الكليات.
- عدم التزام الإداريين باللوائح والتشريعات التي تضبط العمل، وتحفظ لكل ذي حق حقه.

- وجود المحسوبية عند الترقيات والمكافآت.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العارف، وقران (1428هـ) التي أظهرت أن الإدارات تتبع المركزية في التخطيط، وتسعى لعدم تفعيل العمل الجماعي، وفريق العمل مما يؤدى إلى ضعف انتماء العاملين للعمل، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة مدوخ (2008م) التي أظهرت أن الجامعات لا تولي اهتمامًا جوهريًا بدعم الإدارة العليا للجودة والتحسين المستمر وكذلك التركيز على العاملين في الجامعة.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة معاد (2007م) التي أكدت على وجود معوقات تتعلق بالهيئة الإدارية بدرجة متوسطة حيث أشارت إلى أن رؤساء الأقسام الأكاديمية يتخذون قراراتهم على أساس الحقائق، كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة جزئيًا مع دراسة العضاضي (2012م) التي أظهرت تعاونًا كبيرًا بين الأفراد العاملين في الجامعة.

ثالثًا: معوقات تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية

لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل والبالغ عددهم (275) حول المعوقات التي تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (23) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التى تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1. ضعف العلاقة الإنسانية بين أعضاء الهيئة التدريسية.	163	59.3	64	23.3	48	17.5	84.7	0.01	80.6	2
2. ضعف الكفاءة الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس.	75	27.3	161	58.5	39	14.2	85.7	0.01	71	11
3. افتقار أعضاء الهيئة التدريسية للخبرات التربوية الكافية.	77	28.0	145	52.7	53	19.3	49.7	0.01	69.6	13
4. استخدام أعضاء الهيئة التدريسية للوسائل التقليدية في التدريس.	144	52.4	81	29.5	50	18.2	50.1	0.01	78.1	10
5. قلة توافر حوافز كافية لأعضاء هيئة التدريس.	158	57.5	73	26.5	44	16.0	76.6	0.01	80.5	3
6. قلة توافر التخصصات المطلوبة من أعضاء هيئة التدريس.	157	57.1	57	20.7	61	22.2	69.9	0.01	78.3	9
7. ضعف التزام أعضاء الهيئة التدريسية بأنظمة ولوائح وقوانين الكلية.	157	57.1	65	23.6	53	19.3	70.6	0.01	79.3	7
8. افتقار أعضاء الهيئة التدريسية للمعرفة الكافية بمبادئ الإدارة.	152	55.3	80	29.1	43	15.6	67.0	0.01	79.9	6
9. قلة تعاون أعضاء الهيئة التدريسية مع إدارة القسم أو الكلية.	165	60.0	57	20.7	53	19.3	88.1	0.01	80.2	4
10. قلة اهتمام إدارة الكلية بخلق روح معنوية عالية لدى أعضاء هيئة	149	54.2	73	26.5	53	19.3	56.1	0.01	78.3	مكرر9
11. ضعف ملائمة إعداد أعضاء الهيئة التدريسية بالنسبة لعدد الطلاب.	163	59.3	67	24.4	45	16.4	85.9	0.01	81	1
12. ضعف الكفاءة الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس.	75	27.3	150	54.5	50	18.2	59.1	0.01	69.7	12
13. ارتباط الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس بالحصول على الدرجات العلمية العليا.	150	54.5	73	26.5	52	18.9	58.1	0.01	78.5	8
14. تدنى مستوى اهتمام معظم أعضاء هيئة التدريس بأنشطة خدمة المجتمع وتنمية البيئة.	71	25.8	158	57.5	46	16.7	75.4	0.01	69.7	مكرر12
15. ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات في مجال التخصص.	166	60.4	54	19.6	55	20.0	90.4	0.01	80.1	5

يتضح من نتائج جدول (23) ما يأتي:

جاءت استجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية بأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل **(تتوافر بدرجة عالية)** حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01). **باستثناء** العبارات (2، 3، 12، 14) فكانت الفروق فيها لصالح البديل **(تتوافر بدرجة متوسطة)** حيث جاءت قيمة (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01).

أما من حيث ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ ما يأتي:

- جاءت العبارة **(11)** وهي **(ضعف ملائمة إعداد أعضاء الهيئة التدريسية بالنسبة لعدد الطلاب)** المرتبة الأولى في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (81%).
- جاءت العبارة **(1)** وهي **(ضعف العلاقة الإنسانية بين أعضاء الهيئة التدريسية)** المرتبة الثانية في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (80.6%).
- جاءت العبارة **(5)** وهي **(قلة توافر حوافز كافية لأعضاء هيئة التدريس)** المرتبة الثالثة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (80.5%).
- جاءت العبارة **(2)** وهي **(ضعف الكفاءة الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس.)** المرتبة الحادية عشرة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (71%).
- جاءت العبارتان **(12، 14)** وهما **(ضعف الكفاءة الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس) و (تدنى مستوى اهتمام معظم أعضاء هيئة التدريس بأنشطة خدمة المجتمع وتنمية البيئة)** المرتبة الثانية عشرة (قبل الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (69.7%).
- جاءت العبارة **(3)** وهي **(افتقار أعضاء الهيئة التدريسية للخبرات التربوية الكافية)** المرتبة الثالثة عشرة (الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (69.6%).

في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن هذه العبارات يمكن القول أن أفراد العينة يوافقون على وجود هذه المعوقات والتي تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية بدرجة عالية، أي توجد بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

- كثرة إعداد الطلبة بالنسبة لعدد أعضاء الهيئة التدريسية.
- عدم الاهتمام من قبل الإدارة العليا، ووحدات الجودة بنشر ثقافة الجودة بشكل مستمر.
- عدم توفر الكوادر المؤهلة.
- ضعف معرفة أعضاء الهيئة التدريسية بالكليات للأساليب الحديثة.
- افتقار أعضاء الهيئة التدريسية لثقافة الجودة.
- قلة توافر حوافز كافية لأعضاء الهيئة التدريسية.
- كثرة الأعباء الأكاديمية على عضو هيئة التدريس.
- استخدام الوسائل التقليدية من قبل أعضاء هيئة التدريس.
- عدم جدية انتماء أعضاء هيئة التدريس لتخصصاتهم، والإبداع بها.
- ضعف اهتمام إدارة الكليات بخلق روح معنوية عالية لدى أعضاء هيئة التدريس.
- عدم تمتع أعضاء هيئة التدريس بالكفاءة الأكاديمية، وهذا يعنى أن الجامعة تختار الأكاديميين في الكليات والأقسام المختلفة حسب المؤهل وليس الكفاءة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العارف، وقران (1428هـ) التي أشارت إلى وجود ضعف واضح في نظام التشجيع وحوافز العمل الفعال، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة حسين (2004م) التي أشارت إلى عدم توفر الكوادر المؤهلة وذات الكفاءة الأكاديمية الجيدة، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة طبلان (2007م) التي أظهرت أن أعلى مجال في المعوقات هو مجال المعوقات الفنية، حيث لا يحدث أعضاء هيئة التدريس معه أساليبهم في إدارة المحاضرات وتعاطيهم مع الأمور الأخرى في الكلية والجامعة.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة معاذ (2007م) والتي أشارت إلى وجود معوقات بدرجة متوسطة والتي أوضحت أن الطاقم الأكاديمي لديه القدرة على تدريس المقررات الدراسية، كما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أبوزيد (2007م) التي أظهرت أن الأكاديميين يميلون بدرجة كبيرة إلى تقبل وتطبيق الجودة الشاملة مما يعمل على نهضة الكلية وتطورها.

رابعًا: معوقات تتعلق بالمنشاة الجامعية

لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس (112) والطلاب (163) كل على حدة حول المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (24) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب كل على حدة حول المعوقات التى تتعلق بالمنشاة الجامعية وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	أعضاء هيئة التدريس (112)								الطلاب (163)								كا 2	مستوى الدلالة
	درجة التوافر						الأهمية النسبية	الترتيب	درجة التوافر						الأهمية النسبية	الترتيب		
	عالية		متوسطة		منخفضة				عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%			ك	%	ك	%	ك	%				
1. وجود الكلية في بيئة تعج بالضوضاء.	81	72.3	19	17.0	12	10.7	87.2	1	97	59.5	42	25.8	24	14.7	81.6	5	4.8	غير دالة
2. غياب عوامل الأمن والسلامة في المباني.	77	68.8	19	17.0	16	14.3	84.8	6	103	63.2	32	19.6	28	17.2	82	3	0.9	غير دالة
3. قلة مراعاة شروط السلامة والإجراءات المتبعة في حالة الطواري.	74	66.1	20	17.9	18	16.1	83.3	11	86	52.8	41	25.2	36	22.1	76.9	13	4.8	غير دالة
4. افتقار الكلية إلى ساحات كافية للطلاب.	82	73.2	15	13.4	15	13.4	86.6	3	93	57.1	41	25.2	29	17.8	79.8	9	8.0	0.05
5. ضعف الصيانة الدورية لمرافق الكلية.	75	67.0	24	21.4	13	11.6	85.1	5	105	64.4	31	19.0	27	16.6	82.6	1	1.4	غير دالة
6. ضعف مستوى الخدمات المقدمة من قبل الكافتيريا.	75	67.0	17	15.2	20	17.9	83	12	88	54.0	35	21.5	40	24.5	76.5	14	4.6	غير دالة
7. ضيق أماكن المطالعة لمرتادي المكتبة من الطلبة والعاملين.	74	66.1	22	19.6	16	14.3	83.9	9	94	57.7	45	27.6	24	14.7	81	7	2.5	غير دالة
8. ازدحام القاعات الدراسية بالطلاب.	79	70.5	20	17.9	13	11.6	86.3	4	102	62.6	33	20.2	28	17.2	81.8	4	2.2	غير دالة
9. مجاورة القاعات الدراسية لبعضها البعض يشيع الصخب والضوضاء	74	66.1	21	18.8	17	15.2	83.6	10	90	55.2	37	22.7	36	22.1	77.7	12	3.4	غير دالة

جدول (24) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب كل على حدة حول المعوقات التى تتعلق بالمنشاة الجامعية وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

10. ضعف مناسبة قاعات الدراسة لطبيعة ومتطلبات تدريس المقررات.	80	71.4	19	17.0	13	11.6	86.6	3 مكرر	95	58.3	41	25.2	27	16.6	80.6	8	5.0	غير دالة
11. قلة وجود أماكن كافية ومناسبة لتدريس الدروس الشفوية وإجراء التدريبات العملية.	79	70.5	20	17.9	13	11.6	86.3	4 مكرر	101	62.0	33	20.2	29	17.8	81.4	6	2.6	غير دالة
12. خلو معظم قاعات الدراسة بالكلية من الوسائل التكنولوجية الحديثة.	75	67.0	21	18.8	16	14.3	84.2	8	88	54.0	37	22.7	38	23.3	76.9	1 مكرر 3	5.1	غير دالة
13. ضعف كفاية المختبرات العملية لممارسة التجارب العلمية.	80	71.4	20	17.9	12	10.7	86.9	2	90	55.2	44	27.0	29	17.8	79.1	10	7.4	0.05
14. قلة مختبرات الحاسوب.	72	64.3	28	25.0	12	10.7	84.5	7	102	62.6	35	21.5	26	16.0	82.2	2	1.7	غير دالة
15. تكرار انقطاع التيار الكهربائي.	75	67.0	19	17.0	18	16.1	83.6	10 مكرر	91	55.8	40	24.5	32	19.6	78.7	11	3.6	غير دالة

يتضح من الجدول السابق (24) ما يأتي:

أ- الفروق في الرأي بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في عبارات هذا المحور:

جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في العبارات (4، 13) لصالح البديل **(تتوافر بدرجة عالية)** لدى **عينة أعضاء هيئة التدريس** (النسبة المئوية الأعلى)، حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستويي دلالة (0.05). بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في باقي العبارات حيث جاءت جميع قيم (كا^2) غير دالة إحصائياً.

ب- ترتيب العبارات من حيث الأهمية النسبية لها:

1- **بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس:**

- جاءت العبارة **(1)** وهي **(وجود الكلية في بيئة تعج بالضوضاء)** المرتبة الأولى في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (87.2%).
- جاءت العبارة **(13)** وهي **(ضعف كفاية المختبرات العملية لممارسة التجارب العلمية)** المرتبة الثانية في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (86.9%).
- جاءت العبارة **(4)** وهي **(افتقار الكلية إلى ساحات كافية للطلاب)** المرتبة الثالثة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (86.6%).
- جاءت العبارتان **(9، 15)** وهما **(مجاورة القاعات الدراسية لبعضها البعض يشيع الصخب والضوضاء)** و **(تكرار انقطاع التيار الكهربائي)** المرتبة العاشرة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (83.6%).
- جاءت العبارة **(3)** وهي **(قلة مراعاة شروط السلامة والإجراءات المتبعة في حالة الطوارئ)** المرتبة الحادية عشرة (قبل الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (83.3%).
- جاءت العبارتان **(6)** وهي **(ضعف مستوى الخدمات المقدمة من قبل الكافتيريا)** المرتبة الثانية عشرة (الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (83%).

2. **بالنسبة للطلاب:**

- جاءت العبارتان (**5**) وهي (**ضعف الصيانة الدورية لمرافق الكلية**) المرتبة الأولى في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (82.6%).
- جاءت العبارة (**14**) وهي (**قلة مختبرات الحاسوب**) المرتبة الثانية في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (82.2%).
- جاءت العبارة (**2**) وهي (**غياب عوامل الأمن والسلامة في المباني**) المرتبة الثالثة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (82%).
- جاءت العبارة (**9**) وهي (**مجاورة القاعات الدراسية لبعضها البعض يشيع الصخب والضوضاء**) المرتبة الثانية عشرة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (77.7%).
- جاءت العبارتان (**3**، **12**) وهما (**قلة مراعاة شروط السلامة والإجراءات المتبعة في حالة الطواري**) و (**خلو معظم قاعات الدراسة بالكلية من الوسائل التكنولوجية الحديثة**) المرتبة الثالثة عشرة (قبل الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (76.9%).
- جاءت العبارة (**6**) وهي (**ضعف مستوى الخدمات المقدمة من قبل الكافتيريا**) المرتبة الرابعة عشرة (الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (76.5%).

في ضوء النتائج تبين أن هناك فروق في الرأي بين أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب حيث جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول المعوقات التي تتعلق بالمنشأة الجامعية ذات دلالة إحصائية في العبارات (4 ، 13) لدى عينة هيئة التدريس حيث تبين أن جميع قيم ($كا^2$) جاءت عند مستوى دلالة (0.05) ، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

- عدم اهتمام الإدارة العليا بإجراءات الأمن والسلامة داخل المباني الجامعية.
- عدم الاهتمام بتوفير عدد كافي من المختبرات وبالتالي فهي غير مجهزة للأغراض المخصصة لها.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العارف، وقران (1428هـ) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حول المعوقات التي تتعلق بالمنشأة الجامعية، كما تتفق نتيجة

هذه الدراسة مع دراسة العضاضي التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية حول المعوقات التي تتعلق بالمنشأة الجامعة.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة مدوخ (2008م) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول المعوقات التي تتعلق بالمنشأة الجامعية، كما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة معاذ (2007م) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

ولمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل والبالغ عددهم (275) حول المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (25) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية وقيمة ($كا^2$) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	عالية		متوسطة		منخفضة					
		%	ك	%	ك	%				
1. وجود الكلية في بيئة تعج بالضوضاء.	178	64.7	61	22.2	36	13.1	125.4	0.01	83.9	1
2. غياب عوامل الأمن والسلامة في المباني.	180	65.5	51	18.5	44	16.0	127.9	0.01	83.2	4
3. قلة مراعاة شروط السلامة والإجراءات المتبعة في حالة الطواري.	160	58.2	61	22.2	54	19.6	76.7	0.01	79.5	12
4. افتقار الكلية إلى ساحات كافية للطلاب.	175	63.6	56	20.4	44	16.0	114.4	0.01	82.5	6
5. ضعف الصيانة الدورية لمرافق الكلية.	180	65.5	55	20.0	40	14.5	128.9	0.01	83.6	2
6. ضعف مستوى الخدمات المقدمة من قبل الكافتيريا.	163	59.3	52	18.9	60	21.8	83.6	0.01	79.2	13
7. ضيق أماكن المطالعة لمرتادي المكتبة من الطلبة والعاملين.	168	61.1	67	24.4	40	14.5	99.3	0.01	82.2	8
8. ازدحام القاعات الدراسية بالطلاب.	181	65.8	53	19.3	41	14.9	131.4	0.01	83.6	مكرر2
9. مجاورة القاعات الدراسية لبعضها البعض يشيع الصخب والضوضاء	164	59.6	58	21.1	53	19.3	85.8	0.01	80.1	10
10. ضعف مناسبة قاعات الدراسة لطبيعة ومتطلبات تدريس المقررات.	175	63.6	60	21.8	40	14.5	115.8	0.01	83	5

تابع جدول (25) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

11. قلة وجود أماكن كافية ومناسبة لتدريس الدروس الشفوية وإجراء التدريبات العملية.	180	65.5	53	19.3	42	15.3	128.3	0.01	83.4	3
12. خلو معظم قاعات الدراسة بالكلية من الوسائل التكنولوجية الحديثة.	163	59.3	58	21.1	54	19.6	83.4	0.01	79.9	11
13. ضعف كفاية المختبرات العملية لممارسة التجارب العلمية.	170	61.8	64	23.3	41	14.9	103.3	0.01	82.3	7
14. قلة مختبرات الحاسوب.	174	63.3	63	22.9	38	13.8	114.3	0.01	83.2	مكرر4
15. تكرار انقطاع التيار الكهربائي.	166	60.4	59	21.5	50	18.2	90.9	0.01	80.7	9

يتضح من نتائج جدول (25) ما يأتي:

جاءت استجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل **(تتوافر بدرجة عالية)** حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01)

أما من حيث ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ ما يأتي:

- جاءت العبارة (**1**) وهي (**وجود الكلية في بيئة تعج بالضوضاء**) المرتبة الأولى في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (83.9%).
- جاءت العبارتان (**5، 8**) وهما (**ضعف الصيانة الدورية لمرافق الكلية**) **و** (**ازدحام القاعات الدراسية بالطلاب**) المرتبة الثانية في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (83.6%).
- جاءت العبارة (**11**) وهي (**قلة وجود أماكن كافية ومناسبة لتدريس الدروس الشفوية وإجراء التدريبات العملية**) المرتبة الثالثة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (83.4%).
- جاءت العبارة (**12**) وهي (**خلو معظم قاعات الدراسة بالكلية من الوسائل التكنولوجية الحديثة.**) المرتبة الحادية عشرة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (79.9%).
- جاءت العبارة (**3**) وهما (**قلة مراعاة شروط السلامة والإجراءات المتبعة في حالة الطوارئ**) المرتبة الثانية عشرة (قبل الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (79.5%).
- جاءت العبارة (**6**) وهي (**ضعف مستوى الخدمات المقدمة من قبل الكافتيريا**) المرتبة الثالثة عشرة (الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمنشاة الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (79.2%).

في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن هذه العبارات يمكن القول أن أفراد العينة يوافقون على وجود هذه المعوقات والتي تتعلق بالمنشأة الجامعية بدرجة عالية، أي توجد بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

- الكثافة السكانية في مدينة طرابلس، وهذا يعنى إنهاء آلاف الطلبة للثانوية العامة كل عام، وهذا الأمر استدعى وجود ثلاث كليات للتربية في مدينة طرابلس من أجل استيعاب هذه الإعداد.
- لا يوجد رؤية هندسية واضحة تحسن من استغلال المساحة الضيقة بصورة جيدة.
- قلة مساحة الجامعات أدى إلى البناء الرأسي مما سبب في اكتظاظ كثيف في المبنى الواحد.

- ما سبق أدى إلى مجاورة الحجر الدراسية، وفتح أبوابها بجوار بعضها البعض أدى إلى الصخب والضوضاء الكبير وهذا سبب عائقًا كبيرًا أمام توفير أجواء بيئية وتعليمية صحيحة في الكليات.
- افتقار التصميم الهندسي على مواد عازلة تعمل على الحد من الصخب والضوضاء.
- لا توجد خارطة لدى مسجلي الكليات عند تسجيل الطلاب يعرفون من خلالها مساحة لكل غرفة دراسية ليتم قبول الطلبة حسب مساحة الغرفة.
- عدم اهتمام الإدارة الجامعية في الجامعات الليبية بالمكتبة بمختلف أقسامها، وعدم توفير مساحة كافية لمرتادي كل قسم من أقسام المكتبة، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بتوفير الأجواء المناسبة للبحث والاطلاع.
- عدم الاهتمام بالتواصل بين الجامعات الليبية والجامعات الأخرى، داخليًا وخارجيًا.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة مدوخ (2008م) والتي أشارت إلى أن ازدحام قاعات التدريس تأتي على رأس معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العضاضي (2012م) التي أظهرت ضعف الجهود المبذولة من وزارة التربية والتعليم لتوفير التمويل الكافي للكليات.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة طبلان (2007م) التي أوصت بتفعيل التقنيات الحديثة في التعليم والتعلم، كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الزيني (2011م) التي أكدت على عدم وجود معوقات تعوق تطبيق معايير الجودة في برنامج إعداد المعلم بدرجة كبيرة.

خامسًا: معوقات تتعلق بالبحث العلمي

لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل والبالغ عددهم (275) حول المعوقات التي تتعلق بالبحث العلمي، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (26) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التي تتعلق بالبحث العلمي وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1. تركيز الأبحاث العلمية على مواضيع تقليدية.	178	64.7	56	20.4	41	14.9	123.2	0.01	83.3	1
2. ضعف التعاون بين الكلية والمؤسسات المحلية والعالمية في البحث العلمي.	178	64.7	55	20.0	42	15.3	122.9	0.01	83.2	2
3. شح الحوافز المادية والمعنوية التي تقدمها الكلية لإثراء البحث العلمي.	168	61.1	49	17.8	58	21.1	95.8	0.01	80	7
4. قلة الميزانية المخصصة للبحث العلمي من ميزانية الكلية.	156	56.7	71	25.8	48	17.5	70.6	0.01	79.8	9
5. غياب التعاون بين الباحثين في الجامعات المختلفة بليبيا.	178	64.7	56	20.4	41	14.9	123.2	0.01	83.3	مكرر1
6. افتقار الكلية إلى مراكز تهتم بالمعلومات والإحصائيات.	154	56.0	69	25.1	52	18.9	65.2	0.01	79	10
7. عدم نوفر استراتيجية وطنية للبحث العلمي في ليبيا.	166	60.4	58	21.1	51	18.5	90.7	0.01	80.6	6
8. افتقار الكلية إلى شبكة معلومات تقنية حديثة لاستخدامات الطلبة والعاملين.	177	64.4	58	21.1	40	14.5	120.9	0.01	83.3	مكرر1
9. نقص إصدارات المجلات العلمية المحكمة.	166	60.4	52	18.9	57	20.7	90.6	0.01	79.9	8
10. ضعف التنسيق بين عمادة المكتبة والكليات المختلفة لتوفير أوعية المعلومات.	165	60.0	64	23.3	46	16.7	89.8	0.01	81.1	5
11. افتقار الكلية إلى مراكز بحثية متخصصة.	169	61.5	62	22.5	44	16.0	99.6	0.01	81.8	3
12. إهمال قانون حماية المؤلف الليبي.	175	63.6	49	17.8	51	18.5	113.7	0.01	81.7	4

يتضح من نتائج جدول (26) ما يأتي:

جاءت اســـتجابات عينة الدراســـة حول المعوقات التي تتعلق بالبحث العلمي بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصـائية في جميع العبارات لصـالح البديل **(تتوافر بدرجة عالية)** حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01).

أما من حيث ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ ما يأتي:

- جاءت العبارات **(1، 5، 8)** وهما **(تركيز الأبحاث العلمية على مواضيع تقليدية) و (غياب التعاون بين الباحثين في الجامعات المختلفة بليبيا) و (افتقار الكلية إلى شبكة معلومات تقنية حديثة لاستخدامات الطلبة والعاملين)** المرتبة الأولى في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالبحث العلمي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (83.3%).
- جاءت العبارة **(2)** وهي **(ضعف التعاون بين الكلية والمؤسسات المحلية والعالمية في البحث العلمي)** المرتبة الثانية في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالبحث العلمي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (83.2%).
- جاءت العبارة **(11)** وهي **(افتقار الكلية إلى مراكز بحثية متخصصة)** المرتبة الثالثة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالبحث العلمي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (81.1%).
- جاءت العبارة **(9)** وهي **(نقص إصدارات المجلات العلمية المحكمة.)** المرتبة الثامنة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالبحث العلمي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (79.9%).
- جاءت العبارة **(4)** وهي **(قلة الميزانية المخصصة للبحث العلمي من ميزانية الكلية)** المرتبة التاسعة (قبل الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالبحث العلمي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (79.8%).
- جاءت العبارة **(6)** وهي **(افتقار الكلية إلى مراكز تهتم بالمعلومات والإحصائيات)** المرتبة العاشرة (الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالبحث العلمي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (79%).

في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن هذه العبارات يمكن القول أن أفراد العينة يوافقون على وجود هذه المعوقات والتي تتعلق بالبحث العلمي بدرجة عالية، أي توجد بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

- عدم وجود ميزانية كافية من قبل إدارة الكليات بالوزارة لتشجيع البحث والتطوير.
- عدم توفير نظم معلوماتية تساير الاتجاهات الحديثة.
- عدم تفعيل الجانب القانوني في حماية المؤلف الليبي.
- ضعف إجراءات متابعة التحكيم والنشر من قبل عمادات البحث العلمي في الجامعات.
- الظروف السياسية الصاخبة في الساحة الليبية الداخلية.
- عدم قدرة القضاء الليبي على إصدار أحكام في هذا الشأن.
- قصور وزارة التعليم العالي في توفير استراتيجية وظنية.
- قصور وزارة التعليم العالي في وضع سلم للأولويات التي تهم الجامعات الليبية والجوانب العلمية الضرورية والملحة التي يراد بحثها من قبل الباحثين المتخصصين في المجالات العلمية المختلفة.
- غياب التشريعات والسياسات المتعلقة في البحث العلمي، مما يؤدى على عدم اعتبار البحث العلمي ذو أولوية.
- انشغال الباحثين بأعمال ونشاطات أخرى لغياب نظام التفرغ.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المطرفي (2011م) التي أشارت إلى ضعف ملائمة سياسات التحفيز والتشجيع في مجال البحث العلمي، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العضاضي (2012م) التي أكدت على ضعف الميزانيات المرصودة له، وعدم توفير البحث العلمي من مراجع وأجهزة ومعدات وغير ها بدرجة كبيرة.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة جزئيا مع نتيجة دراسة طبلان (2007م) التي أشارت إلى توفر هذه المعوقات بدرجة متوسطة حيث أشارت إلى توفر شبكة معلومات تقنية حديثة في الكليات، كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة معاذ (2007م) التي أكدت على وجود هذه المعوقات بدرجة متوسطة.

سادسًا: معوقات متعلقة بالخدمة المجتمعية

لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل والبالغ عددهم (275) حول المعوقات التي تتعلق بالخدمة المجتمعية، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (27) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التي تتعلق بالخدمة المجتمعية وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1. قله ربط البرامج الجامعية بخطط التنمية في المجتمع.	71	25.8	163	59.3	41	14.9	88.2	0.01	70.3	11
2. ضعف سعي الكلية لإيجاد فرص عمل لخريجيها.	179	65.1	62	22.5	34	12.4	129.1	0.01	84.2	3
3. غياب التنسيق مع قطاعات المجتمع المختصة بتقديم خدمة التأهيل والتدريب للمجتمع المحلي.	178	64.7	61	22.2	36	13.1	125.4	0.01	83.9	4
4. قلة استثمار إمكانات سوق العمل في تنفيذ أنشطة التدريب في برامجها.	169	61.5	68	24.7	38	13.8	102.8	0.01	82.5	6
5. ضعف التواصل بين مؤسسات المجتمع المحلي والكلية.	176	64.0	60	21.8	39	14.2	118.8	0.01	83.3	5
6. التحديات الناتجة عن تغيرات البيئة الخارجية تحد من تطبيق إدارة الجودة في الكلية.	165	60.0	64	23.3	46	16.7	89.8	0.01	81.1	8
7. التجاذبات السياسية في المجتمع تنعكس سلبا على تطبيق إدارة الجودة	163	59.3	68	24.7	44	16.0	86.4	0.01	81.1	مكرر8
8. ضعف مشاركة المجتمع المحل لأنشطة الكلية المختلفة.	185	67.3	53	19.3	37	13.5	143.9	0.01	84.6	1
9. ضعف مشاركة أساتذة الكلية مؤسسات المجتمع في المناشط المختلفة مثل الندوات ــ المؤتمرات.	74	26.9	155	56.4	46	16.7	69.9	0.01	70.1	10
10. ضعف الاهتمام بتزويد مؤسسات المجتمع بالخبرات اللازمة.	163	59.3	73	26.5	39	14.2	89.6	0.01	81.7	7

جدول (27) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التي تتعلق بالخدمة المجتمعية وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

11. ضعف دور الكلية في المحافظة على الهوية الثقافية للمجتمع الليبي.	75	27.3	153	55.6	47	17.1	65.8	0.01	70.1	مكرر 10
12. قلة مساهمة الكلية في حل المشكلات التي تواجه المجتمع.	68	24.7	161	58.5	46	16.7	81.3	0.01	69.3	12
13. ضعف توافق برامج التعليم المستمر وحاجات المجتمع.	182	66.2	57	20.7	36	13.1	135.9	0.01	84.4	2
14. قلة استثمار الكلية لوسائل الإعلام المتعددة لتنوير المجتمع برسالة الكلية	164	59.6	64	23.3	47	17.1	87.2	0.01	80.8	9

يتضح من نتائج جدول (26) ما يأتي:

جاءت استجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تتعلق بالخدمة المجتمعية بأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل **(تتوافر بدرجة عالية)** حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01). **باستثناء** العبارات (1، 9، 11، 12) فكانت الفروق فيها لصالح البديل **(تتوافر بدرجة متوسطة)** حيث جاءت قيمة (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01)

أما من حيث ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ ما يأتي:

- جاءت العبارات (**8**) وهي (**ضعف مشاركة المجتمع المحل لأنشطة الكلية المختلفة**) المرتبة الأولى في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالخدمة المجتمعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (84.6%).
- جاءت العبارة (**13**) وهي (**ضعف توافق برامج التعليم المستمر وحاجات المجتمع**) المرتبة الثانية في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالخدمة المجتمعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (84.4%).
- جاءت العبارة (**2**) وهي (**ضعف سعي الكلية لإيجاد فرص عمل لخريجيها**) المرتبة الثالثة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالخدمة المجتمعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (84.2%).
- جاءت العبارتان (**9**، **11**) وهما (**ضعف مشاركة أساتذة الكلية مؤسسات المجتمع في المناشط المختلفة مثل الندوات ــ المؤتمرات.**) **و** (**ضعف دور الكلية في المحافظة على الهوية الثقافية للمجتمع الليبي**) المرتبة العاشرة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالخدمة المجتمعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (70.1%).
- جاءت العبارة (**1**) وهي (**قله ربط البرامج الجامعية بخطط التنمية في المجتمع**) المرتبة الحادية عشرة (قبل الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالخدمة المجتمعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (70.3%).
- جاءت العبارة (**12**) وهي (**قلة مساهمة الكلية في حل المشكلات التي تواجه المجتمع**) المرتبة العاشرة (الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالخدمة المجتمعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (69.3%).

في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن هذه العبارات يمكن القول أن أفراد العينة يوافقون على وجود هذه المعوقات والتي تتعلق بالخدمة المجتمعية بدرجة عالية، أي توجد بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

- عدم اهتمام الإدارة العليا بالجامعة بربط البرامج التعليمية بخطط التنمية في المجتمع.
- غياب العلاقة والتواصل بين الكلية ومختلف مؤسسات المجتمع.

- أن الكلية ليس في أجندتها التواصل مع الطلبة بعد تخرجهم، وأن الصلة بين الطالب والكلية تنتهي بتخرج الطالب من الكلية.
- عدم اهتمام الجامعة بإجراء دراسات مسحية وشاملة لسوق العمل، واحتياجات مؤسسات المجتمع المدني، إذ تتم عملية قبول الطلبة من حيث الكم وليس الكيف.
- أن الكليات نظرًا للظروف المعقدة التي تمر بها البلاد من جهة والأمور الحياتية من جهة أخرى يؤثر بدرجة كبيرة على سير الأمور في الكليات ونتيجة لتجاذبات السياسة تتوقف الدراسة بقرار من مجلس الجامعة، أو مجلس الأمناء، وهذا يؤكد أن الكليات تعيش حالة عدم استقرار سوءا على المستوى السياسي أو الاقتصادي أو الاجتماعي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العارف، وقران (1428هـ) التي أظهرت بعض المعوقات التي تتعلق بالخدمة المجتمعية، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة مدوخ (2008م) التي أشارت إلى قصور العلاقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة النمري (2007م) التي أشارت إلى وجود معوقات تتعلق بالمقررات الدراسيةتحول دون تطبيق الجودة في برنامج إعداد المعلم، كما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة معاذ (2007م) التي أشارت إلى وجود معوقات تتعلق بالخدمة المجتمعية بدرجة متوسطة.

سابعاً: معوقات متعلقة بنظم التدريس والتقويم الجامعي

لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل والبالغ عددهم (275) حول المعوقات التي تتعلق بنظم التدريس والتقويم الجامعي، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (28) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التي تتعلق بنظم التدريس والتقويم الجامعي وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1. غياب وجود معايير كافية لتقويم الأداء التدريسي بالكلية.	188	68.4	50	18.2	37	13.5	152.8	0.01	85	1
2. ضعف مشاركة الطلاب في المحاضرات التي يلقيها الأساتذة.	160	58.2	56	20.4	59	21.5	76.5	0.01	78.9	7
3. سيادة استخدام طرق التدريس التي تحث على الحفظ والتلقين من قبل أعضاء هيئة التدريس.	171	62.2	61	22.2	43	15.6	104.8	0.01	82.2	5
4. شكلية ممارسة التربية العملية وغياب الإشراف الحقيقي عليها.	170	61.8	64	23.3	41	14.9	103.3	0.01	82.3	4
5. افتقار التقويم والامتحانات الحالية إلى الدقة والموضوعية.	163	59.3	65	23.6	47	17.1	85.0	0.01	80.7	6
6. غياب الموضوعية في تصحيح المقررات الدراسية.	179	65.1	55	20.0	41	14.9	125.9	0.01	83.4	2
7. اقتصار عملية تقويم الطلاب على قياس الجوانب المعرفية دون غيرها من نواتج التعلم الأخرى.	167	60.7	69	25.1	39	14.2	97.8	0.01	82.2	مكرر5
8. قلة الاستفادة من نتائج عمليات التقويم في تطوير محتوي المقررات الدراسية.	180	65.5	52	18.9	43	15.6	128.1	0.01	83.3	3

يتضح من نتائج جدول (28) ما يأتي:

جاءت اســـتجابات عينة الدراســـة حول المعوقات التي تتعلق بنظم التدريس والتقويم الجامعي بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل **(تتوافر بدرجة عالية)** حيث جاءت جميع قيم ($كا^2$) دالة عند مستوى دلالة (0.01).

أما من حيث ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ ما يأتي:

- جاءت العبارات **(1)** وهي **(غياب وجود معايير كافية لتقويم الأداء التدريسي بالكلية)** المرتبة الأولى في ترتيب المعوقات التي تتعلق بنظم التدريس والتقويم الجامعي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (85٪).
- جاءت العبارة **(6)** وهي **(غياب الموضوعية في تصحيح المقررات الدراسية)** المرتبة الثانية في ترتيب المعوقات التي تتعلق بنظم التدريس والتقويم الجامعي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (83.4٪).
- جاءت العبارة **(8)** وهي **(قلة الاستفادة من نتائج عمليات التقويم في تطوير محتوي المقررات الدراسية)** المرتبة الثالثة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بنظم التدريس والتقويم الجامعي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (83.3٪).
- جاءت العبارتان **(3، 7)** وهما **(سيادة استخدام طرق التدريس التي تحث على الحفظ والتلقين من قبل أعضاء هيئة التدريس)** و **(اقتصار عملية تقويم الطلاب على قياس الجوانب المعرفية دون غيرها من نواتج التعلم الأخرى)** المرتبة الخامسة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بنظم التدريس والتقويم الجامعي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (82.2٪).
- جاءت العبارة **(5)** وهي **(افتقار التقويم والامتحانات الحالية إلى الدقة والموضوعية)** المرتبة السادسة (قبل الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بنظم التدريس والتقويم الجامعي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (80.7٪).
- جاءت العبارة **(2)** وهي **(ضعف مشاركة الطلاب في المحاضرات التي يلقيها الأساتذة)** المرتبة السابعة (الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بنظم التدريس والتقويم الجامعي، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (78.9٪).

في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن هذه العبارات يمكن أن القول أن أفراد العينة يوافقون على وجود هذه المعوقات والتي تتعلق بنظم التدريس والتقويم الجامعي بدرجة عالية، أي توجد بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

- عدم قناعة بعض المسؤولين في عمادة كليات التربية بجدوى تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام وتوظيف الطرق الإحصائية المناسبة لتحسين العملية التعليمية.
- عدم الاهتمام بمشاركة الطلاب في المحاضرات.
- تركيز بعض أعضاء هيئة التدريس على استخدام طرق التدريس التلقينية والابتعاد عن الطرق التعليمية التطبيقية.
- ضعف الاهتمام بإعداد الاختبارات التحصيلية المتنوعة الشهرية والصفية والفصلية
- عدم إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات أساليب التدريس الحديثة وفق الاتجاهات التربوية الحديثة.
- إهمال أنواع التقويم والتركيز على التقويم الختامي فقط دون التطرق إلى أنواع التقويم.
- عدم الاستفادة من أساليب التقويم في تحسين وتطوير المحتوى وكذلك تحسين وتطوير المحتوى وكذلك إعادة النظر في الجانب النظري والجانب التطبيقي في تقويم الطالب.
- عدم الاهتمام باختيار المشرفين التربويين الميدانيين من ذوي الاختصاص وأصحاب الخبرة مما ينعكس سلبًا على أداء الطلاب المعلمين.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المجادي وآخرون (2011م) والتي أشارت إلى أن طرائق التدريس الحالية تلقنية وتفقد الأسلوب الحديث المبنى على أساليب التفكير العلمي وحل المشكلات بدرجة كبيرة، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المطرفي (2011م) التي أشارت إلى وجود هذه المعوقات بدرجة عالية.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة رمضان (2005م) والتي أشارت إلى أن هناك توظيف لبعض طرق التدريس الحديثة بدرجة متوسطة.

ثامنًا: معوقات متعلقة بالمناهج والكتب الجامعية

لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل والبالغ عددهم (275) حول المعوقات التي تتعلق بالمناهج والكتب الجامعية، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (29) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التى تتعلق بالمناهج والكتب الجامعية وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1. غياب التوصيف العلمي لمعظم المقررات الدراسية.	172	62.5	60	21.8	43	15.6	107.2	0.01	82.3	6
2. قلة وضوح أهداف المقررات الدراسية.	46	16.7	185	67.3	44	16.0	142.6	0.01	66.9	7
3. جمود الخطط الدراسية وضعف ملاحقتها لمعطيات التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع.	183	66.5	55	20.0	37	13.5	138.3	0.01	84.4	3
4. التركيز على الكم وليس النوع فيما يختص بمحتوى المقرر الدراسي.	178	64.7	62	22.5	35	12.7	125.9	0.01	84	5
5. غياب وجود مواصفات محددة لنظام إعداد الكتب والمذكرات.	183	66.5	57	20.7	35	12.7	139.1	0.01	84.6	2
6. اعتماد معظم أعضاء هيئة التدريس على المذكرات غير المنشورة.	182	66.2	59	21.5	34	12.4	136.9	0.01	84.6	مكرر2
7. لا تراعي المذكرات والكتب المقررة أهداف المقرر ومخرجات التعلم المتوقعة منه.	180	65.5	60	21.8	35	12.7	131.1	0.01	84.2	4
8. افتقار الكتب المقررة إلى الشروط الواجب توافرها في الكتاب الجامعي الجيد.	183	66.5	60	21.8	32	11.6	140.8	0.01	85	1

يتضح من نتائج جدول (29) ما يأتي:

جاءت اســـتجابات عينة الدراســـة حول المعوقات التي تتعلق بالمناهج والكتب الجامعية بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل **(تتوافر بدرجة عالية)** حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مســتوى دلالة (0.01). **باســتثناء** العبارة (2) فكانت الفروق فيها لصــالح البديل **(تتوافر بدرجة متوسطة)** حيث جاءت قيمة (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01).

أما من حيث ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ ما يأتي:

- جاءت العبارات **(8)** وهي **(افتقار الكتب المقررة إلى الشروط الواجب توافرها في الكتاب الجامعي الجيد)** المرتبة الأولى في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمناهج والكتب الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (85٪).
- جاءت العبارتان **(5، 6)** وهما **(غياب وجود مواصفات محددة لنظام إعداد الكتب والمذكرات) و (اعتماد معظم أعضاء هيئة التدريس على المذكرات غير المنشورة)** المرتبة الثانية في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمناهج والكتب الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (84.6٪).
- جاءت العبارة **(3)** وهي **(جمود الخطط الدراسية وضعف ملاحقتها لمعطيات التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع)** المرتبة الثالثة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمناهج والكتب الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (84.4٪).
- جاءت العبارة **(4)** وهي **(التركيز على الكم وليس النوع فيما يختص بمحتوى المقرر الدراسي)** المرتبة الخامسة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمناهج والكتب الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (84٪).
- جاءت العبارة **(1)** وهي **(غياب التوصيف العلمي لمعظم المقررات الدراسية)** المرتبة السادسة **(قبل الأخيرة)** في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمناهج والكتب الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (82.3٪).
- جاءت العبارة **(2)** وهي **(قلة وضوح أهداف المقررات الدراسية)** المرتبة السابعة **(الأخيرة)** في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالمناهج والكتب الجامعية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (66.9٪).

في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن هذه العبارات يمكن القول أن أفراد العينة يوافقون على وجود هذه المعوقات والتي تتعلق بالمناهج والكتب الجامعية بدرجة عالية، أي توجد بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

- عدم الاهتمام بتطوير الخطط الدراسية بما يتناسب مع التطور العلمي والتكنولوجي.
- التركيز من قبل المسؤولين على الكم في المحتوى الدراسي وليس الكيف.
- غياب الرؤية التربوية لبعض أعضاء التدريس في إعداد المحتوى الدراسي الملائم لاتجاهات الطلبة وميولهم.
- عدم الاهتمام بتوفر الشروط المناسبة في إعداد الكتاب الجامعي الجيد.
- اختصار المحتوى على بعض الأجزاء الصغيرة من الكتاب المقرر مما لا يشجع الطالب على البحث والاطلاع.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة قادي (2008م) والتي أشارت إلى وجود صعوبات متعلقة بالمحتوى حيث أشارت إلى أن محتوى المقررات لا يسهم بالشكل المناسب والأساسي في إعداد المعلم، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العارف، وقران (1428م) والتي أكدت على وجود صعوبات تتعلق بالمناهج الدراسية بدراجة كبيرة.

وتختلف هذه الدراسة جزئيًا مع نتيجة دراسة العضاضي (2012م) التي أشارت إلى وجود هذه الصعوبات بدرجة متوسطة، كما تختلف أيضًا جزئيًا مع نتيجة دراسة المدوخ (2008م) والتي أكدت على وجود مثل هذه المعوقات بدرجة متوسطة.

تاسعًا: معوقات متعلقة بالأنشطة والممارسات الطلابية

لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل والبالغ عددهم (275) حول المعوقات التي تتعلق بالأنشطة والممارسات الطلابية، كانت استجابات أفراد العينة كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (30) استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب ككل حول المعوقات التى تتعلق بالأنشطة والممارسات الطلابية وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها والأهمية النسبية

العبارات	درجة التوافر						كا2	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	الترتيب
	عالية		متوسطة		منخفضة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
1. غياب الدور التربوي للأنشطة التربوية، واقتصار دورها على الترفيه وشغل أوقات الفراغ.	187	68.0	58	21.1	30	10.9	153.0	0.01	85.7	1
2. جمود خطط وبرامج الأنشطة الطلابية وقولبتها في مجالات جامدة من الصعب تغييرها.	183	66.5	55	20.0	37	13.5	138.3	0.01	84.4	3
3. ضعف التمويل المخصص للأنشطة الطلابية، الأمر الذي يحول دون تحقيقها لأهدافها.	181	65.8	61	22.2	33	12.0	134.9	0.01	84.6	2
4. قصور الأنشطة على الطلاب ذوي توجه معين دون غيرهم.	181	65.8	55	20.0	39	14.2	132.0	0.01	83.9	4

يتضح من نتائج جدول (29) ما يأتي:

جاءت استجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تتعلق بالأنشطة والممارسات الطلابية بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات لصالح البديل **(تتوافر بدرجة عالية)** حيث جاءت جميع قيم (كا^2) دالة عند مستوى دلالة (0.01).

أما من حيث ترتيب هذه العبارات بالنسبة للأهمية النسبية لها فيلاحظ ما يأتي:

- جاءت العبارات (1) وهي (غياب الدور التربوي للأنشطة التربوية، واقتصار دورها على الترفيه وشغل أوقات الفراغ) المرتبة الأولى في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالأنشطة والممارسات الطلابية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (85.7%).
- جاءت العبارة (3) وهي (ضعف التمويل المخصص للأنشطة الطلابية، الأمر الذي يحول دون تحقيقها لأهدافها) المرتبة الثانية في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالأنشطة والممارسات الطلابية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (84.6%).
- جاءت العبارة (2) وهي (جمود خطط وبرامج الأنشطة الطلابية وقولبتها في مجالات جامدة من الصعب تغييرها) المرتبة الثالثة في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالأنشطة والممارسات الطلابية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (84.4%).
- جاءت العبارة (4) وهي (قصور الأنشطة على الطلاب ذوي توجه معين دون غيرهم) المرتبة الرابعة (الأخيرة) في ترتيب المعوقات التي تتعلق بالأنشطة والممارسات الطلابية، حيث بلغت الأهمية النسبية لها (83.9%).

في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن هذا السؤال يمكن القول أن أفراد العينة يوافقون على وجود هذه المعوقات والتي تتعلق بالأنشطة والممارسات الطلابية بدرجة عالية، أي بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

- عدم الاهتمام بالأنشطة والممارسات الطلابية عند تصميم الخطة الدراسية.
- اقتصار الأنشطة التربوية على الترفيه وشغل أوقات الفراغ فقط دون التركيز على الدور التربوي لها.
- عدم وجود التمويل الكافي الذي يسهم في تطوير الأنشطة وقيامها بالدور الفعال.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة معاذ (2007م) التي أشارت إلى وجود هذه المعوقات والتي تحول دون تطبيق معايير الجودة في برنامج إعداد المعلم، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة جمعة (2013م) والتي أشارت إلى وجود هذه المعوقات والتي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج الإعداد. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة طبلان (2007م) التي أشارت إلى أن هذه لا تمثل معوقات بالنسبة لتطبيق الجودة في برنامج الإعداد، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الزيني (2011م) والتي تشير على عدم وجود صعوبات تحول دون تحقق معايير الجودة في برنامج الإعداد.

ملخص نتائج الدراسة:

تعرض الباحثة ملخص نتائج الدراسة حسب أسئلة الدراسة ومجالاتها.

أولًا: نتائج المحور الأول: واقع برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

المجال الأول (أهداف البرنامج): حظيت معايير الجودة لمجال أهداف البرنامج بدرجة توافر منخفضة، حيث تكونت من (9) عبارات ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة منخفضة على جميع العبارات عدا العبارة (1) جاءت بدرجة متوسطة. حيث تراوحت الأهمية النسبية ما بين (45.7% : 58.5%) ، وهذا يشير إلى أن درجة تحقق معايير الجودة في أهداف البرنامج منخفضة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) بين أفراد العينة.

المجال الثاني (الخطة الدراسية): حظيت معايير الجودة لمجال الخطة الدراسية لبرنامج الإعداد بدرجة توافر منخفضة، حيث تكونت من (8) عبارات ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة منخفضة على جميع العبارات عدا العبارة (7) جاءت بدرجة عالية. حيث تراوحت الأهمية النسبية ما بين (47.4% : 91.8%) وهذا يشير إلى أن درجة تحقق معايير الجودة في الخطة الدراسية لبرنامج الإعداد منخفضة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05).

المجال الثالث (محتوى البرنامج): حظيت معايير الجودة لمجال محتوى برنامج الإعداد بدرجة توافر متوسطة، حيث تكونت من (17) عبارة ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة متوسطة على جميع العبارات عدا العبارات (3 ، 4 ، 7، 13 ، 14) جاءت بدرجة منخفضة والفقرة (10) جاءت بدرجة عالية. حيث تراوحت الأهمية النسبية ما بين (45.8% : 80.8%) وهذا يشير إلى أن درجة تحقق معايير الجودة في محتوى برنامج الإعداد متوسطة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05).

المجال الرابع (طرق تدريس البرنامج): حظيت معايير الجودة لمجال طرق تدريس برنامج الإعداد بدرجة توافر متوسطة ، حيث تكونت من (12) عبارة ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة متوسطة على جميع العبارات عدا العبارات (1، 7 ، 9 ، 12) جاءت بدرجة منخفضة. حيث تراوحت الأهمية النسبية ما بين (47.3% : 65.6%) وهذا يشير إلى أن درجة تحقق معايير الجودة في طرق تدريس لبرنامج الإعداد متوسطة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05).

المجال الخامس (الأنشطة التربوية): حظيت معايير الجودة لمجال الأنشطة التربوية لبرنامج الإعداد بدرجة توافر منخفضة، حيث تكونت من (6) عبارات ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث على هذه العبارات وجد أن هناتك استجابة بدرجة منخفضة على جميع العبارات عدا العبارة (6) جاءت بدرجة متوسطة حيث تراوحت الأهمية النسبية ما بين (48.7% : 63.8%) وهذا يشير إلى أن درجة تحقق معايير الجودة في الأنشطة التربوية لبرنامج الإعداد منخفضة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05).

المجال السادس (الإمكانات البشرية): حظيت معايير الجودة لمجال الإمكانات البشرية لبرنامج الإعداد بدرجة توافر متوسطة حيث تكونت من (15) العبارة ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة متوسطة على جميع العبارات عدا العبارات (2، 9 ، 10 ، 12 ، 13 ، 14) جاءت بدرجة منخفضة والفقرة (4) جاءت بدرجة عالية حيث تراوحت الأهمية النسبية ما بين (46.3% : 84%) وهذا يشير إلى أن درجة تحقق معايير الجودة في الإمكانات البشرية منخفضة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية (0.05).

المجال السابع (الإرشاد الأكاديمي): حظيت معايير الجودة لمجال الإرشاد الأكاديمي لبرنامج الإعداد بدرجة توافر منخفضة، حيث تكونت من (5) عبارات ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة منخفضة على جميع العبارات. حيث تراوحت الأهمية النسبية ما بين (45.9% : 48.2%) وهذا يشير إلى أن درجة تحقق معايير الجودة في الإرشاد الأكاديمي لبرنامج الإعداد منخفضة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) بين أفراد العينة.

المجال الثامن (التقويم): حظيت معايير الجودة لمجال التقويم لبرنامج الإعداد بدرجة توافر منخفضة، حيث تكونت من (10) عبارات ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة منخفضة على جميع العبارات عدا العبارات (1 ، 2 ، 3 ، 5) جاءت بدرجة توافر متوسطة. حيث تراوحت الأهمية النسبية ما بين (50.2% : 66.9%) وهذا يشير إلى أن درجة تحقق معايير الجودة في التقويم لبرنامج الإعداد منخفضة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) بين أفراد العينة.

المجال التاسع (التربية العملية): حظيت معايير الجودة لمجال التربية العملية لبرنامج الإعداد بدرجة توافر منخفضة، حيث تكونت من (20) عبارة ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث على

هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة منخفضة على جميع العبارات عدا العبارات (2 ، 3، 9 ، 13 ، 16 ، 18) جاءت بدرجة توافر متوسطة. حيث تراوحت الأهمية النسبية ما بين (44.5% : 62.9%) وهذا يشير إلى أن درجة تحقق معايير الجودة في التربية العملية لبرنامج الإعداد منخفضة ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) بين أفراد العينة.

المجال العاشر (المبنى والتجهيزات):

حظيت معايير الجودة لمجال المبنى والتجهيزات لبرنامج الإعداد بدرجة توافر منخفضة، حيث تكونت من (20) عبارة ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة منخفضة على جميع العبارات عدا العبارة (17) جاءت بدرجة توافر متوسطة. حيث تراوحت الأهمية النسبية ما بين (48% : 63.9%) وهذا يشير إلى أن درجة تحقق معايير الجودة في المبنى والتجهيزات لبرنامج الإعداد منخفضة ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) بين أفراد العينة.

ثانيًا نتائج المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

المجال الأول (معوقات تتعلق بالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل الكلية): حظيت المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد المعلم والتي تتعلق بالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل بالكلية بدرجة توافر عالية، حيث تكونت من (6) عبارات ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة عالية على جميع العبارات عدا الفقرتين (3 ، 4) جاءت بدرجة توافر متوسطة. حيث تراوحت الأهمية النسبية ما بين (67.2% : 86.1%) وهذا يشير إلى أن درجة وجود المعوقات التي تتعلق بالتشريعات واللوائح التي تنظم العمل بالكلية عالية أي توجد بدرجة كبيرة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) بين أفراد العينة.

المجال الثاني (معوقات تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية): حظيت المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد المعلم والتي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية بدرجة توافر عالية، حيث تكونت من (17) عبارة ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة عالية على جميع العبارات. حيث تراوحت الأهمية النسبية ما بين (75.7% : 84.7%) وهذا يشير إلى أن درجة وجود المعوقات التي تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية عالية أي توجد بدرجة كبيرة ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العبارات (15 ، 16 ، 17) عند مستوى دلالة معنوية (0.01 ، 0.05) وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في باقي العبارات عند مستوى معنوية (0.05).

المجال الثالث (معوقات تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية): حظيت المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد المعلم والتي تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية بدرجة توافر عالية، حيث تكونت من (15) عبارة ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة عالية على جميع العبارات عدا العبارات (2 ، 3 ، 12 ، 14) جاءت بدرجة توافر متوسطة. حيث تراوحت الأهمية النسبية ما بين (69.6% : 81%) وهذا يشير إلى أن درجة وجود المعوقات التي تتعلق بالهيئة التدريسية بالكلية عالية أي توجد بدرجة كبيرة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) بين أفراد العينة.

المجال الرابع (معوقات تتعلق بالمنشأة الجامعية): حظيت المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد المعلم والتي تتعلق بالمنشأة الجامعية بدرجة توافر عالية، حيث تكونت من (15) عبارة ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة عالية على جميع العبارات. حيث تراوحت الأهمية النسبية ما بين (76.5% : 82.6%) وهذا يشير إلى أن درجة المعوقات التي تتعلق بالمنشأة الجامعية أي توجد بدرجة كبيرة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العبارات (4 ، 13) عند مستوى دلالة معنوية (0.05) وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في باقي العبارات عند مستوى معنوية (0.05).

المجال الخامس (معوقات تتعلق بالبحث العلمي): حظيت المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد المعلم والتي تتعلق بالبحث العلمي بدرجة توافر عالية، حيث تكونت من (12) عبارة ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة عالية على جميع العبارات. حيث تراوحت الأهمية النسبية ما بين (79% : 83.1%) وهذا يشير إلى أن درجة وجود المعوقات التي تتعلق بالبحث العمي عالية أي توجد بدرجة كبيرة ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05).

المجال السادس (معوقات متعلقة بالخدمة المجتمعية): حظيت المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد المعلم والتي تتعلق بالخدمة المجتمعية بدرجة توافر عالية، حيث تكونت من (14) عبارة ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث على هذه العبارات وجد أن هناك استجابات بدرجة عالية على جميع العبارات ما عدا العبارات (1 ، 9 ، 11 ، 12) جاءت بدرجة توافر متوسطة. حيث تراوحت الأهمية النسبية ما بين (69.3% : 84.6%) وهذا يشير إلى أن درجة وجود المعوقات التي تتعلق بالخدمة المجتمعية عالية أي توجد بدرجة كبيرة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05).

المجال السابع (معوقات متعلقة بنظم التدريس الجامعي): حظيت المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد المعلم والتي تتعلق بنظم التدريس والتقويم الجامعي بدرجة توافر عالية، حيث تكونت من (8) عبارات ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة عالية على جميع العبارات. حيث تراوحت الأهمية النسبية ما بين (80.7% : 85%) وهذا يشير إلى أن درجة وجود المعوقات التي تتعلق بنظم التدريس والتقويم الجامعي عالية أي توجد بدرجة كبيرة، لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى معنوية (0.05) بين أفراد العينة.

المجال الثامن (معوقات متعلقة بالمناهج والكتب الجامعية): حظيت المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد المعلم والتي تتعلق بالمناهج والكتب الجامعية بدرجة توافر عالية، حيث تكونت من (8) عبارات ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة عالية على جميع العبارات عدا العبارة (2) جاءت بدرجة توافر متوسطة. حيث تراوحت الأهمية النسبية ما بين (66.9% : 85%) وهذا يشير إلى أن درجة وجود المعوقات التي تتعلق بالمناهج والكتب الجامعية عالية أي توجد بدرجة كبيرة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) بين أفراد العينة.

المجال التاسع (معوقات متعلقة بالأنشطة والممارسات الطلابية): حظيت المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد المعلم والتي تتعلق بالممارسات الطلابية بدرجة توافر عالية، حيث تكونت من (4) عبارات ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث على هذه العبارة وجد أن هناك استجابة بدرجة عالية على جميع العبارات. حيث تراوحت الأهمية النسبية ما بين (83.9% : 85%) وهذا يشير على أن درجة وجود المعوقات التي تتعلق بالأنشطة والممارسات الطلابية عالية أي توجد بدرجة كبيرة ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) بين أفراد العينة.

تعقيب عام على نتائج البحث:

كشفت نتائج البحث الحالي إلى أن المجال الكلي، وأغلب مجالات أداة الدراسة تحققت بدرجة توافر منخفضة وذلك من وجهة نظر أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس، الطلاب) ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استبيانات كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب على المحور الأول (واقع برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي) عند مستوى دلالة (0.05) ، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب على المحور الثاني (المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي) باستثناء المحورين الفرعيين (معوقات تتعلق بالهيئة الإدارية بالكلية، معوقات تتعلق بالمنشأة الجامعية) حيث جاءت قيمتي(ت) دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (0.01)

تكشف نتائج البحث عدة أمور منها:

1. وجود قصور في نظام تكوين معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكليات التربية في ليبيا في الأهداف، والمقررات الدراسية، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم.
2. أن درجة تحقق معايير الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا كانت ضعيفة.
3. أهداف كليات التربية غير واضحة بالقدر الكافي، وعدم وجود رؤية موحدة لتلك الأهداف، كما أن الخطة الدراسية غير واضحة وغير محددة بالقدر الكافي.
4. ضعف التوازن في جوانب الإعداد المختلفة، الموارد المادية محدودة وغير مستغلة بشكل جيد.
5. محتوي المقررات الدراسية لا يلبي الاحتياجات المعرفية المعاصرة في المجالين التربوي والتخصصي بشكل جيد، ولا ينمي مهارات البحث العلمي والتعليم المستمر لدى الطلبة بالشكل المطلوب.
6. طرق التدريس تقليدية وتميل معظمها إلى المحاضرة.
7. اقتصرت أساليب التقويم على الاختبارات التحريرية وكتابة التقارير والأبحاث.
8. أن واقع التربية الميدانية يعاني من قصور ويفتقر لتطبيق معايير الجودة من وجهة نظر أفراد العينة.
9. هناك تدني في مستوى أداء الطالب المعلم الوظيفي في جميع مهارات التدريس.

- وجود معوقات تحول دون تحقيق معايير الجودة في برنامج الإعداد.
- تأتي نتائج البحث موافقة إلى حد كبير مع نتائج الدراسات العربية وهذا يدعو إلى إعادة النظر في جميع مجالات واقع إعداد المعلم والعمل على تطويرها.

وانتهى البحث إلى وضع تصور مقترح لمتطلبات تطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا لمواكبة معايير الجودة.

خلاصة الفصل الرابع:

وفي هذا الفصل تم تناول الدراسة الميدانية للبحث ومن خلال المعالجة الإحصائية للبيانات والمعلومات التي تم جمعها من تطبيق أدوات البحث، وباستقراء نتائج المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد العينة تبين لنا عدة نتائج وهذا ما يتناوله الفصل التالي من عرض لوضع التصور المقترح لتحسين برنامج إعداد المعلم.

الفصل الخامس

التصور المقترح لمتطلبات تطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكليات التربية

مقدمة:

أولًا: المقصود بالتصور المقترح.

ثانيًا: أهداف التصور المقترح.

ثالثًا: مصادر التصور المقترح.

رابعًا: منطلقات التصور المقترح.

خامسًا: محتوى التصور المقترح.

سادسًا: نموذج إجرائي للتصور المقترح لبرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكليات التربية.

سابعًا: توصيات البحث.

ثامنًا: مقترحات البحث.

مقدمة:

تناول البحث الحالي واقع إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة في ليبيا، من خلال رصد هذا الواقع، والتعرف على أهم أوجه القصور به، والتي تؤثر سلبًا على سير العملية التعليمية بمدارس التعليم الأساسي، والذي أكد على ذلك أيضًا البحث الميداني لواقع الإعداد لمعلمي التعليم الأساسي في مدينة طرابلس، حيث أظهرت نتائج البحث وجود العديد من أوجه القصور في برنامج الإعداد لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، فضلًا عن العديد من المعوقات التي تعيق تطبيق معايير الجودة في برنامج الإعداد، كما تم التطرق في البحث إلى الجودة من حيث: مفهومها أهدافها، وفلسفتها، وأهميتها، وأهم معايير جودة المعلم، والتي حددتها العديد من الجهات التي تمت الإشارة إليها، والتي عن طريقها يمكن الاستفادة منها في إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة، حيث تعد المعايير من المتطلبات الهامة للجودة وهو ما يسعى إليه التصور المقترح في الفصل الحالي.

ويتناول التصور المقترح النقاط الآتية:

أولًا: المقصود بالتصور المقترح.

ثانيًا: أهداف التصور المقترح.

ثالثًا: مصادر التصور المقترح.

رابعًا: منطلقات التصور المقترح.

خامسًا: محتوى التصور المقترح.

سادسًا: نموذج إجرائي للتصور المقترح لبرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكليات التربية.

سابعًا: توصيات البحث.

ثامنًا: مقترحات البحث.

أولًا: المقصود بالتصور المقترح:

تعد حركة المعايير تحولًا لتركيز الجودة من مجرد المنتج التعليمي إلى الاهتمام بجودة العمليات، والنظم في المؤسسة التعليمية، وفي إطار أهمية دور المعلم في إعداد الكوادر البشرية المستقبلية للأمة، حرصت العديد من الجهات على بناء معايير للمعلم تكون بمثابة الإطار المرجعي الذي يتم من خلاله

رفع مستوى أداء المعلم وزيادة فاعليته في أداء مهامه وممارساته المتعددة بما يفي بمتطلبات هذه الكوادر وهذا ما تم تناوله بالتفصيل في الجزء الخاص بمعايير المعلم.

ويقصد بالتصور المقترح وضع إطار عام يوضح إمكانية تطوير برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكليات التربية في ضوء معايير الجودة؛ بهدف تحسين مستوى أداء الطلاب المعلمين وبالتالي تحقيق أهداف العملية التعليمية.

ثانيًا: أهداف التصور المقترح:

يمكن تحديد أهداف التصور المقترح لمتطلبات تطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا في ضوء معايير الجودة على النحو التالي:

- تعرف احتياجات الطالب المعلم ببرنامج إعداد معلم التعليم الأساسي وتكيف برنامج إعداده تبعًا لهذه الاحتياجات.
- بناء معايير للجودة فيما يتعلق بالإعداد لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- وضع استراتيجية لبرنامج إعداد معلم التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة تحدد فيها الأهداف، والبرنامج، والخبرات، والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم.
- تطوير برنامج إعداد معلم التعليم الأساسي وفقًا للتغيرات والتطورات الحادثة في المجتمع، والتي تعد الجودة أهمها.
- وضع معايير لأداء الطالب المعلم في أي برنامج في كلية تقوم على إعداد الطلاب وتأهيلهم ليكونوا معلمين هو نقطة البدء الأساسية للانطلاق نحو قيام تلك الكليات بتطوير برامجها الأكاديمية في ضوء المعايير، فضلًا عن وضع نواتج تعلم مستهدفة للبرامج والمقررات، تكون مستندة إلى المعايير.
- الوقوف على أهم المشكلات التربوية والتعليمية في الميدان، ودراسة هذه المشكلات، واقتراح الحلول المناسبة لها، وذلك في ضوء معايير الجودة.

ثالثًا: مصادر التصور المقترح:

ولإعداد التصور المقترح لبرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا في ضوء معايير الجودة، فقد اعتمدت الباحثة على مصادر متنوعة من أهمها ما يلي:

1- قائمة معايير الجودة لإعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التي توصلت إليها الباحثة.
2- الدراسات والبحوث السابقة وأدبيات تخصص معلم فصل (التعليم الأساسي) وأصول التربية.

3- برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في العديد من كليات التربية.
4- المقابلات الشخصية مع الخبراء والمتخصصين في مجال التعليم الأساسي وأصول التربية.
5- طلاب قسم معلم فصل والخريجون وحاجات ميدان العمل.

وقد استفادت الباحثة من المصادر السابق ذكرها في إعداد التصور المقترح لبرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكليات التربية بهدف تطويره، وقد راعت الباحثة توافر معايير الجودة في وضع التصور المقترح.

رابعًا: منطلقات التصور المقترح:

1- اهتمام أجهزة رسم السياسة التعليمية في ليبيا بالتأكيد على الاهتمام بالمعلم وتنميته مهنيًا بحيث يكون واعيًا وفاهمًا لقضايا مجتمعه التي تدور حوله.
2- الاستجابة لما نادت به كليات التربية بتطوير برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والنظر مرة أخرى في معايير ميول الطلاب لعلاج عزوف الطلاب عن هذا البرنامج، والبحث من منظومة تتماشى مع الأساليب الحديثة للتطوير.
3- ما نادت به اليونسكو بأهمية تنمية مهارات المعلمين، وتحسين إعدادهم وفرص التنمية المهنية المقدمة لهم، واعتبار هذا أداة هامة للحكم على جودة الأداء بمؤسسات التعليم وخاصة التعليم الابتدائي.
4- ما نادت به التقارير من أن إعداد المعلم قبل الخدمة لم يسهم بصورة كبيرة في إعدادهم للتدريس.
5- استجابة لتوصيات كثير من المؤتمرات، والندوات التي أظهرت قصور في برامج إعداد المعلم، وأكدت على أهمية تبني فلسفة واضحة.
6- ما تتعرض له العملية التعليمية بصفة عامة من تحديات ثقافية، وعلمية عالمية لها تأثيراتها على التعلم بصفة عامة، وإعداد المعلم بصفة خاصة، الأمر الذي يلزم ضرورة تطوير نظام تكوين المعلم لمواجهة هذه التحديات.

خامسًا: محتوى التصور المقترح ويشتمل على:

1-متطلبات تطوير أهداف برنامج الإعداد:

تعد الأهداف التعليمية من الركائز الأساسية التي يقوم عليها أي برنامج تعليمي، ويجب تحديدها حتى يعد البرنامج في ضوئها وهي من أولى الخطوات الأساسية لبناء البرنامج التعليمي لما لها من تأثير على كافة المكونات الأخرى للبرنامج، وتحديد أهداف البرنامج هي حجر الزاوية في إعداد البرنامج وذلك

لتحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج، وقد اشتقت الباحثة تلك الأهداف من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة ورأي الخبراء في هذا المجال، وروعي في أهداف البرنامج توافر معايير الجودة التي ينبغي توافرها في أهداف برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكليات التربية والتي سبق تحديدها في قائمة معايير الجودة التي توصلت إليها الباحثة.

وفيما يلي أهداف برنامج الإعداد وتنقسم إلى:

1. إعلان الأهداف في كتيبات.
2. إعلام أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالأهداف.
3. ربط الأهداف بالمقررات الدراسية.
4. ربط سياسة إعداد المعلم باحتياجات المدارس ووزارة التربية والتعليم ويمكن تحقيق هذا الهدف من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية التالية وما يصاحبها من أنشطة.

أ.تعرف احتياجات المدارس والوزارة بصفة دورية أو يتم ذلك من خلال قيام الكلية بعقد ندوات ولقاءات مع مسئولين من المدارس ومديرية التربية والتعليم للتعرف على الإحتياجات والتي يمكن تحيديها من خلال أدوات تصممها الكلية ويتم تطبيقها في هذه الندوات واللقاءات.

ب. تحديد المتطلبات التي يمكن أن تلبي هذه الإحتياجات من خلال عمل حصر لإمكانات الكلية المادية والبشرية والتى يمكن استخدامها في تلبية احتياجات الوزارة سواء أكانت هذه الاحتياجات تخريج معلمين يمتلكون مهارات معينة أو تدريب المعلمين الحاليين على طرق وأساليب جديدة وغيرها من الإحتياجات التي يمكن أن توفرها كليات التربية.

ج. تعديل البرامج بما يتناسب والوفاء بهذه الاحتياجات من خلال إعداد خطة يمكن أن تساعد في تلبية هذه الاحتياجات سواء من حيث الكم والكيف

5. ملاءمة الأهداف لطبيعة العصر والمتعلمين
6. ارتباط الأهداف بطبيعة المجتمع.
7. مشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلاب في وضع البرامج.

2-متطلبات تطوير الخطة الدراسية لبرنامج الإعداد:

ويقصد بخطة الدراسة القواعد والأحكام التي تنظم سير العملية التعليمية بالبرنامج.

جدول رقم (31) توزيع مقررات وعدة ساعات الخطة الدراسية المقترحة لطلاب قسم معلم فصل بكليات التربية – جامعة طرابلس.

أ. الفصل الدراسي الأول والثاني

مقررات الدراسة							
الفصل الدراسي الأول				الفصل الدراسي الثاني			
المقررات	نظري	تطبيقي	مجموع	المقررات	نظري	تطبيقي	مجموع
لغة عربية	2	–	2	لغة إنجليزية 1	2	–	2
علم نفس العام	2	–	2	تربية فنية 1	2	2	3
أصول التربية 1	2	–	2	علم نفس تربوي	2	–	2
تربية موسيقية	2	2	3	جغرافية بشرية	2	–	2
التاريخ القديم	2	–	2	لغة عربية 2	2	–	2
رياضة 1	2	–	2	حاسوب 1	2	2	3
مبادئ علوم طبيعية	2	–	2	إرشاد وتوجيه نفسي وتربوي	2	–	2
تربية بدنية1	2	2	3	أصول تربية 2			
				أسس مناهج	2	–	2
المجموع	16	4	18	**المجموع**	18	4	20

ب. الفصل الدراسي الثالث والرابع

مقررات الدراسة							
الفصل الدراسي الثالث				الفصل الدراسي الرابع			
المقررات	نظري	تطبيقي	مجموع	المقررات	نظري	تطبيقي	مجموع
طرق تدريس عامة	2	–	2	مبادئ الإحصاء	2	–	2
علم نفس الطفولة	2	–	2	علم النفس الاجتماعي	2	–	2
علم النفس الارتقائي	2	–	2	طرق البحث	2	2	3
علم النفس البيئي	2	–	2	ثقافة طفل	2	–	2
لغة عربية 3	2	–	2	جغرافية طبيعية	2	–	2
دراسات قرآنية 1	2	–	2	تاريخ إسلامي	2	–	2
رياضيات 2	2	–	2	القياس والتقويم	2	–	2
حاسوب 2	2	2	3	دراسات قرآنية 2	2	–	2
المجموع	16	2	17	**المجموع**	16	2	17

ج. الفصل الدراسي الخامس والسادس

مقررات الدراسة							
الفصل الدراسي الخامس				الفصل الدراسي السادس			
المقررات	نظري	تطبيقي	مجموع	المقررات	نظري	تطبيقي	مجموع
الوسائل التعليمية	2	2	3	فقه عبادات 1	2	–	2
طرائق تدرس العلوم	2	–	2	تطبيقات لغوية	2	–	2
المشكلات السلوكية للطفل	2	–	2	علم البيئة	2	2	3
الصحة النفسية	2	2	3	تربية فنية 2	2	2	3
اللغة العربية	2	–	2	سيكولوجية اللعب	2	2	3
اللغة الإنجليزية	2	–	2	صحة مدرسية	2	–	2
حلقة نقاش	2	2	3	مهارات التواصل	2	–	2
تفسير قصار السور	2	–	2	علم وظائف الأعضاء	2	–	2
المجموع	16	6	19	**المجموع**	16	6	19

د. الفصل الدراسي السابع والثامن

مقررات الدراسة							
الفصل الدراسي السابع				الفصل الدراسي الثامن			
المقررات	نظري	تطبيقي	مجموع	المقررات	نظري	تطبيقي	مجموع
طرائق تدرس الاجتماعيات	2	–	2	الفروق الفردية	2	–	2
صعوبات التعلم	2	–	2	التربية العملية	–	4	4
تطبيقات تدريسية	2	2	3	مشروع التخرج	2	–	2
طرائق تدريس اللغة العربية	2	–	2				
فقه عبادات 2	2	–	2				
سيكولوجية العلاقات الاجتماعية للطفل	2	–	2				
طرائق تدريس الرياضيات	2	–	2				
المجموع	14	2	15	**المجموع**	4	4	8

يتضح من الخطة الدراسية المقترحة لطلاب قسم معلم فصل بكليات التربية – جامعة طرابلس ما يلي:

- أن عدد الساعات التطبيقية للبرنامج المقترح = 8 + 4 + 12 + 6 =30 ساعة.
- أن عدد الساعات النظرية للبرنامج المقترح = 32 + 32 + 32 + 18 = 114 ساعة.
- وهذا يدل على أن الخطة الدراسية تحتوي على ساعات نظرية وأخرى تطبيقية بالإضافة إلى تضمينها مقررات إجبارية وأخرى اختيارية.

أقترح زيادة جوانب الإعداد بحيث 70يكون% تخصص –25% إعداد تربوي–5% ثقافة عامة

3–متطلبات تطوير محتوى برنامج الإعداد ويشتمل على المقررات التالية:

وهو مجموعة المعارف والخبرات التي يكتسبها الطالب المعلم، ويتفاعل معها، والتي يجب أن يراعي فيها أن يتفهم الطالب المعلم تفهماً كاملاً لأساسيات، ومفاهيم، وحقائق الدراسة التي سيتخصص في تدريسها، وبالتالي لابد من توافر المعايير التي تضمن جودة البرنامج.

ويتم ذلك من خلال:

1. وضع مقررات خاصة ببرامج إعداد المعلم في مجال التخصص والتخلص من الموضوعات الكثيرة التي لا يحتاج إليها في عمله، ويمكن تحقيق ذلك من خلال:
   أ. تعرف المقررات الدراسية لجميع المراحل التعليمية في التخصص، عن طريق تشكيل لجان تضم تربويين ومتخصصين لتحديد الموضوعات التي تتضمنها المقررات الدراسية في جميع المراحل التعليمية.
   ب. تحديد الاحتياجات التي تمكن المعلم من التدريس بفاعلية في كل تخصص: من خلال قيام اللجنة بتحديد المعايير والمواصفات التي يجب توافرها في المواد التخصصية التي يدرسها الطالب المعلم، والتي تمكنه من تدريس مادة تخصصه بفاعلية.
   ج. وضع مقررات تخصصية جامعية تلاءم هذه المقررات تفي بهذه الاحتياجات حيث تقوم اللجنة بتوصيف المقررات التخصصية التي يجب أن يدرسها الطالب المعلم والتي تمكنه من التدريس بفاعلية في ضوء المعايير والمواصفات السابق تحديدها في الخطوة السابقة.
2. عمل تقارير سنموية عن تعليم المقررات وذلك للتعرف على الموضوعات التي يتضمنها المقرر لتحديد الموضوعات التي ترتبط ببعضها وذلك من خلال توصيف المقررات ومن ثم تحديد الموضوعات المتشابهه
3. أخذ رأي كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في المحتوى .
4. تحديد التكرارات

4-متطلبات تطوير طرق تدريس البرنامج:

تعد طرق التدريس من الوسائل الرئيسية لترجمة أهداف البرنامج، وتحدد طرق التدريس نمط التفاعل بين الطالب، والمعرفة، وأساليب التعامل معها، وهي بالتالي تحدد نمط تفكير الطلاب ومستوى تعلمهم ونوعية سلوكهم، لذا ينبغي العناية بطرق التدريس في برنامج إعداد المعلم، ولكي تسهم طرق التدريس في تحقيق أهداف العملية التعليمية لابد من توافر مجموعة من المعايير يمكن استخدامها كمؤشرات لجودة طرق التدريس.

ومن هنا تعتبر طرق تدريس البرنامج من أهم المحاور التي تسهم في تطوير برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتقترح الباحثة أن يتم تطوير طرق تدريس البرنامج وفقًا لما يلي:

- الاستعانة بطرق التدريس الحديثة مثل (التعلم التعاوني، ورش العمل، الحقائب التعليمية، الزيارات الميدانية، التدريس المصغر).
- الاستعانة بالوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس مثل (الفيديو التعليمي، الميكروفيش، الداتاشو (Data show)، السبورة الذكية، البوربوينت، البحث باستخدام الإنترنت، أجهزة عرض الشرائح، السبورة الضوئية، الموديولات التعليمية المقصود بها "الوحدات التعليمية المصغرة"، المقرر الإلكتروني) لمساعدة الطلاب على التعلم التفاعلي.
- الاستعانة بالأساليب التربوية الحديثة في التدريس مثل (المناقشة والحوار، حل المشكلات، البحث باستخدام المراجع العلمية، التدريس العلمي، الندوات، المناظرات، حلقات البحث).
- أن يتم عمل دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريب على كيفية توظيف طرق التدريس الحديثة في التعليم الجامعي لتتناسب مع الإعداد الكبيرة من الطلاب.

5-متطلبات الأنشطة التربوية:

لابد وأن تتنوع الأنشطة المصاحبة للعملية التعليمية لتلبي احتياجات الطالب مثل:

- الأنشطة الثقافية: كالندوات الثقافية، المسابقات، المجلات، معارض الكتب.
- الأنشطة الاجتماعية: محو الأمية، معارض الملابس للفقراء، زيارة ملاجئ الأيتام، وزيارة دار المسنين، والمشاركة في نظافة الكلية، وحملات التوعية بالمشكلات الاجتماعية مثل (التدخين والإدمان و ... الخ).
- الأنشطة الرياضية: ككرة القدم، كرة السلة، كرة اليد، الشطرنج، لعبة الكونج فو، لعبة الكاراتية، و ... الخ.

- الأنشطة الفنية: كالرسم، والنحت، والتمثيل بمسرح الكلية، وكتابة الشعر، والقصة، والرواية، والمقالات، ورسم الكاريكاتير، والفنون المختلفة بمجلة الكلية.

6-متطلبات تطوير الإمكانات البشرية:

وتقترح الباحثة أن يتم تطوير الإمكانيات البشرية في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكليات التربية كالآتي:

أولًا: عضو هيئة تدريس البرنامج:

ويقصد به جودة عضو هيئة التدريس علميًا، وسلوكيًا حتى يتمكن من القيام بمهامه ومسئولياته، لذا ينبغي أن يتوافر لديه عدة معايير تحدد جودته:

- أن يتقن عضو هيئة التدريس اللغة العربية.
- أن يتقن عضو هيئة التدريس إحدى اللغات الأجنبية.
- أن يجتاز عضو هيئة التدريس الدورات التدريبية التي تجريها له الجامعة (دورات إعداد المعلم الجامعي).
- أن يكون عضو هيئة التدريس خبيرًا بطرق التدريس التكنولوجية الحديثة.
- إعادة اعتماد عضو هيئة التدريس كل سنتين.

ثانياً: الموظفون (الإداريون):

ويقصد به جودة الموظفين (الإداريين) مهنيًا، وسلوكيًا حتى يتمكنوا من القيام بمهامهم ومسئولياتهم بشكل صحيح، لذا يجب أن يتوافر لديهم عدة معايير تحدد جودتهم:

- أن يكون لدى الموظف الإداري المهارة الكافية لإداء عمله بطريقة صحيحة.
- أن يتقن الموظف مهارة الاستماع لآراء الطلبة.
- أن يكون الموظف الإداري خبيرًا في حل مشاكل الطلبة.
- أن يكون الموظف الإداري قادرًا على العمل التعاوني كفريق في روح جماعية.
- أن يتمتع الموظف الإداري بالثقة والأمانة عند أدائه لعمله.
- أن تكون لدى الموظف الإداري القدرة على التواجد المستمر في عمله.

7-متطلبات تطوير الإرشاد الأكاديمي:

تؤثر الخدمات المقدمة للطلاب تأثيراً بالغاً على جودة العملية التعليمية، سواء كانت مادية أو معنوية، وخاصة في مجال الإرشاد الأكاديمي، إذ لابد من توافر عدد من المعايير يتسم بها الإرشاد الأكاديمي المقدم للطلاب.

وفي ضوء المعايير التي توصلت إليها الباحثة فإن الإرشاد الأكاديمي لبرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (معلم فصل) بكليات التربية يتم من خلال:

1-إعداد دليل لطالب قسم معلم فصل ويتضمن:

- رؤية الكلية ورسالتها.
- الأهداف العامة لكلية التربية.
- الأهداف الخاصة ببرنامج إعداد المعلم.
- مقررات البرنامج الأساسية.
- مقررات البرنامج الاختيارية.
- المقررات التي تتضمن جزء عملي.
- متطلبات النجاح بالبرنامج.
- نظام الدراسة بالبرنامج ومدته.
- أسماء أعضاء هيئة التدريس بالكلية والجهاز الإداري ومهمة كل منهم.
- نظام التقويم بالبرنامج ودرجة النجاح.
- مخطط تفصيلي لبناء الكلية يتضمن أماكن قاعات التدريس والمدرجات، ومكاتب الجهاز الإداري، ومكاتب أعضاء هيئة التدريس، والمكتبة، ومعمل الحاسب الآلي، معمل علم النفس، ومسرح الكلية، ومخزن الكلية.

2-تخصيص مكتب للإرشاد الأكاديمي لطلاب قسم معلم فصل برئاسة وكيل الكلية لشؤون الطلاب يتولى المهام الآتية:

- توزيع طلاب قسم معلم فصل على أعضاء هيئة التدريس (لكل عضو من 6 إلى 8 طلاب) يتابع سير دراسة هؤلاء الطلاب، والإجابة عن أسئلتهم، وإرشادهم أكاديميًا خلال مدة دراستهم، ومساعدتهم على اختيار المواد الدراسية من خلال تعريفهم بمواعيد الساعات المكتبية لكل عضو هيئة تدريس ومكانها.

3-تخصيص محاضرة افتتاحية يلتقي بها عميد كلية التربية، والهيئة الإدارية بالكلية تتضمن ترحيب الكلية بالطلاب الجدد، ويشرح لهم أهمية برنامج الإعداد في كلية التربية على أداء معلم المستقبل، ويشرح لهم رؤية الكلية وأهدافها، ومتطلبات النجاح بالبرنامج.

8-متطلبات تطوير التقويم:

مما لاشك فيه أن التقويم المناسب يمثل عنصرًا هامًا من عناصر أي برنامج تعليمي، ومن ثم فإن إعطاء هذه العملية الاهتمام الكافي من شأنه أن يؤثر تأثيرًا إيجابيًا على البرنامج ككل حيث يمثل التقويم نقطة هامة للمحاسبة، والمسئولية، وذلك لتوكيد الجودة، وتحسين الأداء.

أ-تقويم طالب قسم معلم فصل:

في ضوء قائمة معايير الجودة التي توصلت إليها الباحثة، يكون نظام التقويم المتبع هو التقويم البنائي الذي يستمر طوال البرنامج وذلك على النحو التالي:

- تنوع أساليب التقويم بحيث لا يقتصر على الاختبارات التحريرية وإنما ينبغي وضع اختبارات تقيس مدى تحقيق الأهداف بمستوياتها المختلفة، فلابد وأن تتنوع أسئلة الامتحانات ما بين الأسئلة الموضوعية والمقالية والاختيار من متعدد والصواب والخطأ.
- يخصص لكل طالب ملف إنجاز لأعماله خلال فترة الإعداد يتضمن:
  - نسبة حضور الطالب لكل مقرر.
  - الأعمال التي يقوم بها الطالب.
  - درجات الامتحان التي يحصل عليها الطالب في مقررات البرنامج.
  - تخصص لكل مقرر (100) درجة توزع على النحو التالي:
    - (10) درجات لحضور المقرر.
    - (40) درجة للجزء العملي والأبحاث التي يقوم بها الطالب.
    - (50) درجة لامتحان نهاية الفصل الدراسي (للمقرر الذي له جزء عملي)، و (90) درجة للمقرر الذي لا يتضمن جزءً عمليًا.
    - درجة النجاح (60) درجة.
    - يجب أن يحقق الطالب نسبة حضور (90%) في برنامج الإعداد.
    - الامتحان النهائي يجب أن يشرف على إعداده متخصصون في التقويم والقياس، ومجال التخصص.
    - إذا لم ينجح الطالب في أي مقرر في نهاية الفصل الدراسي فإنه يحق له إعادة تقديم الامتحان في الفصل الدراسي الذي يليه، ويحتفظ بدرجة الحضور والجزء العملي المقرر.
- في نهاية البرنامج تعقد لجنة مكونة من عميد كلية التربية ومعاونيه وأعضاء هيئة تدريس البرنامج ومشرفي التربية العملية ورئيس مكتب التربية العملية وخبراء من وزارة التربية ويتم الاطلاع على ملف الإنجاز الخاص بالطالب المعلم وإجراء مقابلة نهائية مع كل طالب وفي ضوء ذلك تكتب اللجنة تقريرها، وترفقه مع ملفه يوضح قرارها بشأن منحه شهادة بكالوريوس أو ليسانس التربية أو ضرورة إخضاعه لدورة تكميلية لمعالجة أوجه القصور التي يظهرها ملفه.

ب-تقويم برنامج إعداد طالب قسم معلم فصل وتطويره:

يتم تقويم برنامج إعداد طالب قسم معلم فصل وتطويره في نهاية كل عام جامعي، وذلك من خلال:

- نتائج امتحانات الطلاب المعلمين.
- نتائج الاستبانة التي تطبق في نهاية العام الجامعي لأخذ رأي الطلاب في محتوى المقرر.
- آراء أعضاء هيئة تدريس المقرر في الاجتماع الذي يجريه لهم رئيس القسم ومناقشة الموضوعات التي سيتم تدريسها لهذا المقرر.
- الاطلاع على التقارير التي ترسلها وزارة التربية حول تقييم موجهي التعليم حول مستوى مخرجات برنامج إعداد طلاب معلم فصل.
- الاطلاع على الجديد في مجال المقرر وتضمينه في الخطة الدراسية لمقررات البرنامج وتزويد أعضاء هيئة التدريس بنشرات ودورات تثقيفية حول الجديد في مجال التعليم الأساسي.
- إعداد توصيف سنوي لكل مقر دراسي يلتزم به عضو هيئة التدريس، وهذا التوصيف يتسم بالمرونة حتى يكون قابل للتطوير في ضوء المستجدات والتطورات العالمية.

9-متطلبات تطوير التربية العملية (التدريب الميداني):

تعد التربية العملية إحدى المكونات الأساسية لبرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (معلم فصل) ، حيث تعد بمثابة الإعداد المهني للتدريس أي المختبر العملي لتطبيق المعلومات النظرية على أرض الواقع، بالإضافة إلى أنها تكسب الطالب المعلم مهارات وخبرات عملية تفيده في تحسين أدائه التدريسي أي المختبر العملي لتطبيق المعلومات النظرية على أرض الواقع، كما أنها تكسب الطالب المعلم مهارات وخبرات عملية تفيده في تحسين أدائه التدريسي أي المختبر العملي لتطبيق المعلومات النظرية على أرض الواقع، كما أنها تكسب الطالب المعلم مهارات وخبرات عملية تفيده في تحسين أدائه التدريسي عندما يمارس مهنة التعليم بالمدارس.

ويتم تطوير التربية العملية (التدريب الميداني) من حيث:

أ-الأهداف العامة للتدريب الميداني:

- أن يعلن للطالب المعلم أهداف التدريب الميداني قبل بدء التدريب.
- أن يعرف الطالب المعلم عناصر الموقف التعليمي، ويدرك العلاقة بينها بشكل مباشر.
- أن يكتسب الطالب المعلم المهارات والكفايات الأدائية اللازمة لمهنة التدريس.

- أن يدرك الطالب المعلم أهداف التدريب الميداني وكيفية تحقيقها في المراحل العمرية والتعليمية المختلفة.

الأهداف الخاصة بالتدريب الميداني:

- أن يكتسب الطالب المعلم القدرة على تحديد أهداف الدرس تحديدًا دقيقًا في صورة إجرائية.
- أن يعد الطالب المعلم على إعداد المادة العلمية إعدادًا جيدًا.
- أن يتعود الطالب المعلم على التحلي بأخلاقيات مهنة التعليم قولًا وفعلًا مثل (العدل والمساواة – احترام التلميذ كإنسان – الموضوعية).
- أن يتحمل الطالب المعلم المسئولية الخاصة بالمهنة (احترام المواعيد – سرية الامتحانات).
- أن يتعامل الطالب المعلم مع المعلمين وإدارة المدرسة ويكتسب العلاقات الاجتماعية اللازمة لذلك.
- أن يتعرف الطالب المعلم على أدوار المعلمين ومدير المدرسة والفنيين والعاملين في المدرسة وأسس العلاقة بينهم.
- أن يتعود الطالب المعلم على الالتزام بالنظام المدرسي وتقبل التوجيهات والتعليمات من المشرف، أو إدارة المدرسة، أو الموجهة.
- أن يعمل الطالب المعلم في فريق بروح جماعية.
- أن يستخدم الطالب المعلم أساليب إثارة ميول التلاميذ واهتمامهم نحو مادته ودروسه.
- أن يختار الطالب المعلم الوسائل التعليمية المناسبة واستخدامها بفعالية في درسه.
- أن ينجز الطالب المعلم ما يكلف به من أعمال.
- أن يجيد الطالب المعلم مهارة استخدام برامج الحاسب الآلي والإنترنت في العملية التعليمية.
- أن يوظف الطالب المعلم المبادئ والمفاهيم ونظريات التعلم التي درسها بشكل عملي تطبيقي في المدرسة.
- أن يحدد الطالب المعلم الأنشطة التعليمية المختلفة داخل الفصل وطرق ممارستها.
- أن يتدرب الطالب المعلم على ممارسة التقويم الذاتي.
- أن يطبق الطالب المعلم المعلومات والمهارات اللازمة في البيئة الواقعية كمعلم.
- أن يدرك الطالب المعلم خصائص المتعلمين بشكل مباشر.
- أن يكتسب الطالب المعلم معلومات حول طبيعة البيئة المدرسية، وقواعد العمل فيها، والمشكلات التي يتوقع حدوثها، وكيفية التعامل معها.

- إتاحة الفرصة للطالب المعلم لاكتشاف قدراته وإمكاناته التدريسية.
- أن يكتسب الطالب المعلم مهارة القيادة التعليمية ومواجهة المواقف التدريسية والتعامل معها.
- أن يكتسب الطالب المعلم مهارة تهيئة التلاميذ للدرس ذهنيًا ونفسيًا وفيزيقيًا.
- أن يكتسب الطالب المعلم مهارة صياغة الأسئلة الصفية واستخدامها خلال الدرس.
- أن يتدرب الطالب المعلم على النقد الموضوعي لزملائه وتقبل النقد منهم.
- أن يكتسب الطالب المعلم المهارات الأساسية اللازمة التي تتطلبها طبيعة عمل المعلم.
- أن يعرف الطالب المعلم مكونات النظام المدرسي والتفاعل المنظومي بين هذه المكونات.
- أن يكتسب الطالب المعلم الكفايات اللازمة لتخطيط الدروس اليومية وتنفيذها وتقويمها وإدارة الفصل.
- أن يكتسب الطالب المعلم اتجاهات موجبة نحو المدرسة ومهنة التدريس والتلاميذ.
- أن يكتسب الطالب المعلم الكفايات اللازمة لخدمة البيئة.
- أن يتعرف الطالب المعلم على البيئة المدرسية والأنشطة الصفية.
- أن يخطط الطالب المعلم للعملية التعليمية، وأن يمارس الكفايات التدريسية التقويمية والعملية.
- أن يكتسب الطالب المعلم الصفات الشخصية للمعلم، والاتجاهات السلوكية المهنية والاجتماعية المرغوب فيها في المدرسة والمجتمع.

ب-محتوى التربية العملية (التدريب الميداني):

جدول (32) محتوى التربية العملية

	الموضوع	عدد الساعات	مدة التدريب
1	تعريف الطالب المعلم بمكونات النظام المدرسي والتفاعل المنظومي بين هذه المكونات من حيث (مفهومه، وظائفه)	4	يوم في الأسبوع بالمدارس
2	التعرف على المهارات الأساسية للتدريس مثل: (مهارة التخطيط للدروس، ومهارة عرض الموضوعات الدراسية، ومهارة إدارة المناقشة داخل الفصل، ومهارة ضبط البيئة الصفية، ومهارة التقويم).	4	يوم في الأسبوع بالمدارس

	الموضوع	عدد الساعات	مدة التدريب
3	التعرف على تحديد أهداف الدرس تحديدًا دقيقًا، وكيفية إعداد المادة العلمية إعدادًا جيدًا واختيار الوسائل التعليمية المناسبة لها وكيفية تقديمها للتلاميذ.	4	يوم في الأسبوع بالمدارس
4	التدريب على اختيار مصادر التعلم المناسبة للمرحلة التعليمية.	4	يوم في الأسبوع بالمدارس
5	التدريب على تصميم مواقف تعليمية تحقق الأهداف المرجوة.	4	يوم في الأسبوع بالمدارس
6	التدريب على اختيار محتوى مناسب مع واقع المدارس مجال التدريب.	4	يوم في الأسبوع بالمدارس

ج-نظام التربية العملية (التدريب الميداني):

يخصص في كلية التربية مكتباً للتدريب الميداني، يرأسه عضو هيئة تدريس بالكلية، ولديه ثلاثة معاونين من موظفي الكلية، ويكون تحت إشراف قسم المناهج وطرق التدريس، وتكون مهمة هذا المكتب كالتالي:

- توزيع الطلاب على مدارس التطبيق العلمي (وفقًا للتوزيع السكني للطلاب).
- اختيار المشرفين على التدريب الميداني.
- توزيع الطلاب المعلمين على المشرفين بحيث يخصص لكل مشرف من 5-7 طلاب وتتمثل مهام المشرف كالتالي:
  - يجتمع المشرف مع مجموعة الطلاب المعلمين المخصصة له للتعرف عليهم.
  - يشرح للطلاب المعلمين برنامج وخطة التدريب الميداني.
  - يتولى المشرف تدريب الطلاب المعلمين في المدارس.
  - تدريب الطلاب المعلمين على تنفيذ بعض المهارات اللازمة للتدريب الميداني.
  - يقوم بالزيارات الدورية للطلاب ويجتمع معهم لمتابعة أدائهم، والاطلاع على دفتر حضورهم بالمدرسة.
  - يساعد الطلاب المعلمين في حل المشكلات التي يتعرضون لها أثناء فترة التدريب الميداني.

- إعداد دليل للتدريب الميداني (للمشرفين، والطلاب).
- سماع شكاوى الطلاب المعلمين، والعمل على حلها.
- التنسيق مع مدارس التطبيق (المعلمين والمديرين) حول برنامج التدريب الميداني ودورهم في عملية التدريب، والتقويم للطلاب المعلمين.
- إعلان نتائج التدريب الميداني.

د-تقويم التربية العملية (التدريب الميداني):

تقويم التربية العملية (التدريب الميداني) هو (تقويم بنائي) للطالب المعلم بمعنى أن يستمر طوال فترة التدريب الميداني وذلك من خلال:

- تخصيص ملف إنجاز لكل طالب معلم للتدريب الميداني تضمن الآتي:
  - تقرير مشرف التدريب الميداني عن أداء الطالب المعلم.
  - تقرير مدير المدرسة عن نسبة حضور الطالب المعلم، والتزامه بقواعد التدريب في المدرسة.
  - تقرير عن الأنشطة المختلفة التي نفذها الطالب المعلم أثناء فترة التدريب.
- تعقد لجنة مكونة من رئيس مكتب التربية العملية (التدريب الميداني) والمشرف والطالب المعلم ومناقشة الطالب المعلم في ملف إنجازه وتقدير درجة نجاحه في التدريب الميداني.

10-متطلبات تطوير الأبنية والتجهيزات:

تؤثر قاعات الأبنية، والتجهيزات تأثيرًا بالغًا على جودة العملية التعليمية، وعلى مخرجاتها، لذا ينبغي توافر مجموعة من المعايير يمكن استخدامها كمؤشرات لجودتها.

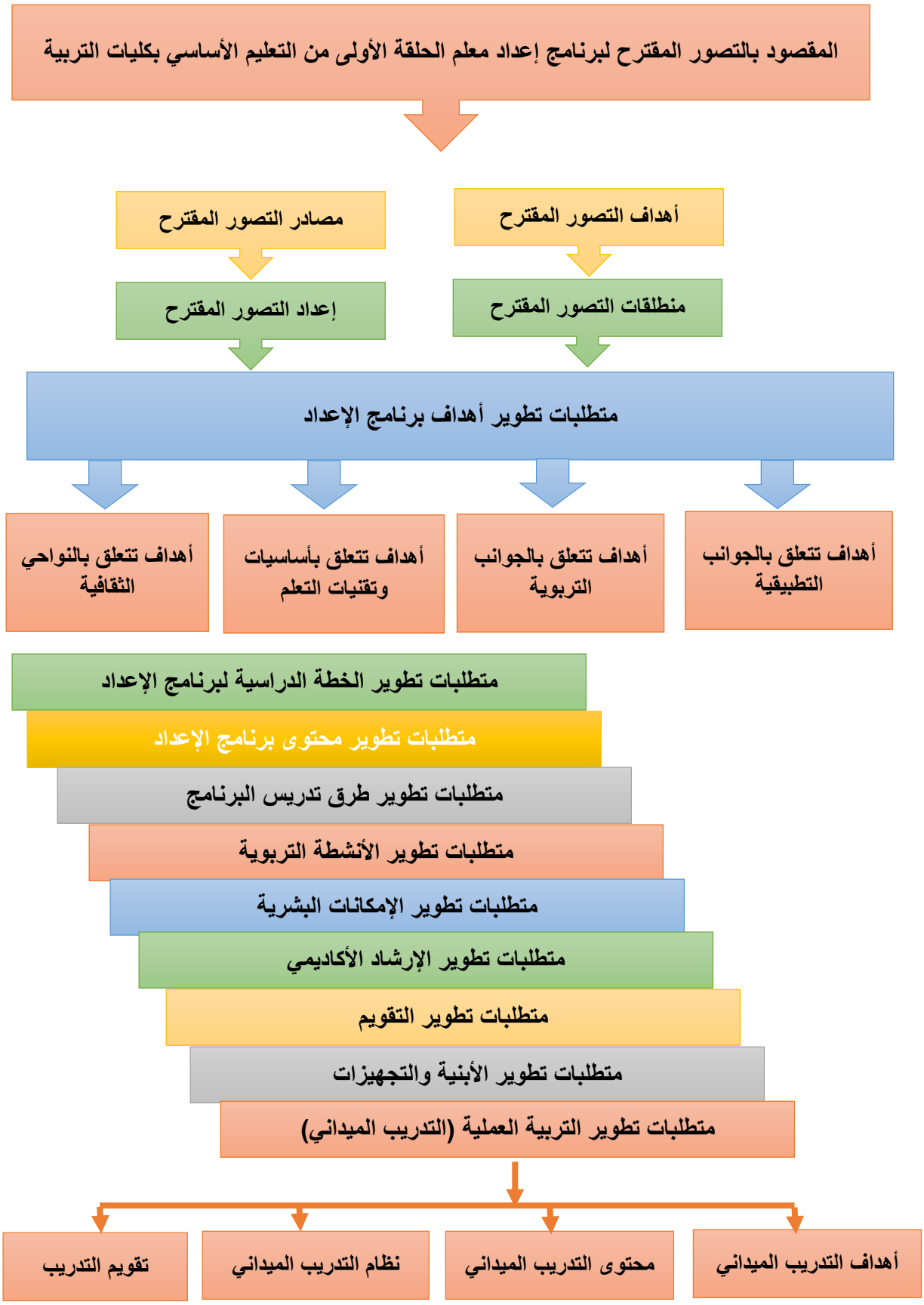
وتقترح الباحثة أن يتم تطوير الأبنية والتجهيزات لبرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكليات التربية كالآتي:

- توفير قاعات دراسية مناسبة من حيث المواصفات التربوية، والأمن والسلامة، وإمكانية ممارسة بعض الأنشطة داخلها مثل: (الأنشطة الفنية والموسيقية والثقافية).
- تزويد المعامل والقاعات بالأدوات والأجهزة لتشغيلها مع الصيانة بصفة مستمرة.
- توفير مختبرات للحاسب الآلي والإنترنت خاصة بالطلاب داخل القسم.
- توفير ورش لتدريب الطلاب على إنتاج الوسائل التعليمية فضلًا عن مساحات مناسبة لممارسة الأنشطة المختلفة.
- تخصيص ميزانية لتزويد المكتبة بالمراجع الحديثة العربية والأجنبية.

- تعيين موظفي مدربين على الأعمال المكتبية لمساعدة الباحثين.
- تزويد المكتبة بأجهزة حاسب آلي حديثة لمساعدة الباحثين على الاطلاع بالمكتبة.
- تزويد المكتبة بإرشادات إيضاحية تبين مواعيد فتح المكتبة وإغلاقها، وتعليمات الاستمارة بالمكتبة، والاستفادة من خدمات المكتبة.
- تخصيص مكتبة إلكترونية متطورة موصولة بشبكة الإنترنت.
- توفير أجهزة تصوير ضوئية بالمكتبة لمساعدة الباحثين.
- توفير بالمكتبة مساحات مناسبة للاطلاع وهادئة للبحث.
- توفير بالمكتبة مساحات مناسبة للاطلاع وهادئة للبحث.
- توفير المراجع والدوريات والكتب الحديثة المرتبطة بالتخصص.

سادسًا: نموذج إجرائي للتصور المقترح لبرنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعلم الأساسي بكليات التربية:

وبعد هذا العرض النظري للتصور المقترح لمتطلبات تطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكليات التربية، تقوم الباحثة بوضع نموذج إجرائي للتصور المقترح وشكله كالتالي:



شكل رقم (5) نموذج اجرائي للتصور المتقرح لمتطلبات تطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكليات التربية.

سابعًا: توصيات البحث:

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

- نشر ثقافة الجودة والاعتماد في كليات التربية، ويتم ذلك عن طريق:

1- تفعيل دور وحدة الجودة والاعتماد داخل كليات التربية، ليتسنى لها أن تقوم بمهام ومراقبتها في تطبيق إدارة الجودة.

2- إقامة ندوات وورش عمل ومؤتمرات بصفة مستمرة تتناول أهمية معايير الجودة والاعتماد لتطوير كليات التربية، وتطوير برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

3- عرض بعض الخبرات العالمية وما وصلت إليه نتيجة تطبيق معايير الجودة والاعتماد في الدول الأخرى.

4- توزيع كتيبات ونشرات ودوريات تتعلق بالجودة والاعتماد على أعضاء هيئة التدريس والإداريين والعاملين والمشرفين والطلاب المعلمين بكليات التربية.

5- نشر ملصقات ولوحات جذابة في كليات التربية تعرف الطلاب المعلمين بمعايير الجودة والاعتماد وأهميتها ومبادئها.

6- الاهتمام بالدراسات والبحوث التي تتناول دور معايير الجودة في العملية التعليمية.

7- تزويد مكتبة الكلية بالكتب والمراجع التي تتناول معايير الجودة.

كما يوصي البحث بالآتي:

1- تحديد أهداف برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في كليات التربية جامعة طرابلس، واشتقاقها من رؤية ورسالة الكلية.

2- إعادة توصيف المقررات في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتقويم المقررات بصورة مستمرة؛ ليتم تعديلها وتطويرها في ضوء المستجدات الحديثة، ومعايير الجودة.

3- 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 (الإنترنت) والاشتراك في المجلات العربية والأجنبية لتكون في متناول الباحثين.

4- توفير الإمكانات المادية والتجهيزات التكنولوجية في الكليات لبرنامج إعداد المعلم حتى تقوم بدورها بجودة عالية.

5- إيجاد إدارة فاعلة للبحث العلمي تتولى نشر بحوث الأساتذة وتكرمهم على فترات زمنية محددة، وتدعهم ماديًا ومعنويًا.

6- تأسس مؤسسات خاصة تعنى بالجودة من قبل الجامعة تابعة لكلية التربية، وتخصص بتقويم برامج إعداد المعلم لضمان التطوير.

7- تفعيل دور برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بدعم من الجامعة؛ لتقوم بدورها في خدمة المعلم.

8- ضرورة توفير الهيئة التدريسية المؤهلة وذات الكفاءة العالية في الكلية.

9- ضرورة تناسب عدد أعضاء هيئة التدريس مع عدد الطلبة وفق المعايير العالمية.

10- تطوير محتوى المقررات الدراسية بحيث تعزز أداء الطلبة الوظيفي، ومهارات البحث العلمي والتنمية المعرفية واستمرار التعلم.

11- استخدام أساليب تقييم متنوعة، وعدم الاعتماد على الاختبارات الكتابية كأسلوب للتقييم.

12- استخدام أساليب تقييم قادرة على قياس قدرات الطلبة المختلفة، ومهارات الطالب، وتعطى صورة صادقة عن أداء الطالب.

13- دعم التربية العملية (التدريب الميداني) بتوفير مستلزماتها المادية، وزيادة مدة التربية العملية بحيث تشمل فصلًا كاملًا.

14- العمل على انتقاء مشرفين للتدريب الميداني ذوي خبرة وكفاءة تدريسية وتتناسب تخصصاتهم مع تخصصات الطلبة.

15- تطوير آليات تقييم نتائج التدريب الميداني.

16- العمل على زيادة وعي مديري المدارس والمعلمين المتعاونين بمعايير الجودة والاعتماد للتدريب الميداني، وذلك من خلال:

- التنسيق بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم على خطة التدريب الميداني وأفضل الطرق لتنفيذها.
- إقامة دورات تدريبية لمديري ومعلمي المدارس التعليمية المختلفة بكليات التربية لتدريبهم على المهارات الإشرافية، وخطة التدريب الميداني بالكلية، من خلال مكتب التربية العملية (التدريب الميداني).

– دعم المدارس التي تسهل تدريب الطلاب المعلمين فيها بالوسائل التعليمية الحديثة والمتطورة.

أما فيما يتعلق بالمعوقات التي تحول دون تحقيق معايير الجودة في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية فإن البحث الحالي يوصي بالآتي:

1. الحد من المركزية في اتخاذ القرارات الجامعية وضرورة مشاركة العاملين في الكلية والنخبة في المجتمع المحلي من أجل التطوير والتحسين المستمر، والقضاء على المعضلات والمشاكل بأسلوب علمي واعي.
2. العمل على تهيئة القاعات الدراسية بحيث تتلاءم مع عدد الطلاب.
3. العمل على تفعيل قانون حماية المؤلف الليبي.
4. تعزيز البحث العلمي من خلال توفير ميزانية مجزية له، وتوفير كافة المتطلبات المالية والمادية من كتب ومراجع، ومختبرات، وتخفيض ساعات العمل الأكاديمي من أجل التفرغ للعمل البحثي.
5. العمل على نشر ثقافة مفهوم إدارة الجودة ومبادئها داخل المؤسسات التعليمية من خلال تدريب أعضاء هيئة التدريس.
6. اهتمام الكلية بخريجيها من خلال تأمين فرص عمل لهم عن طريق التواصل مع السوق المحلي والعالمي، والتواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي.
7. توفير الأجواء النفسية والعلمية والاجتماعية في مؤسسات التعليم العالي بحيث تكون قائمة على المودة والاحترام المتبادل بين الإدارة والعاملين من جهة، وبين أعضاء هيئة التدريس والطلاب من جهة أخرى وهذا بدوره ينعكس إيجابيًا على المؤسسة.
8. اعتماد إدارة الجامعة ووحدة الجودة في الجامعات لمنهج المقارنة المرجعية لتحسين مستوى جودة خدماتها الإدارية والأكاديمية والمساندة، مع ضرورة مقارنة هذا المنهج بمناهج جامعات متميزة عالمياً.
9. العمل على الأخذ بنتائج البحوث والدراسات التربوية التي تبحث في مجال الجودة في التعليم الجامعي.
10. ابتعاد الجامعات بصفة عامة وكلياتها بصفة خاصة عن التجاذبات السياسية، والحفاظ على الطابع العلمي والأكاديمي حتى تظل الجامعة وكلياتها مؤدية لرسالتها، وبالتالي تستطيع أن تنافس أفضل الجامعات للوصول إلى أفضل مخرج تعليمي.

11. العمل على تدريس مبادئ الجودة في كافة التخصصات في مؤسسات التعليم العالي عامة وكليات التربية خاصة.
12. ضرورة تفعيل دور الجامعات في اتصالها وتواصلها مع مؤسسات المجتمع المحلي، والعمل على المساهمة في نهضة المجتمع المحلي، والمساعدة على حل المشاكل التي تواجهها.
13. ضرورة أن يكون لكل كلية نموذج أو دليل لإدارة الجودة يعمل على علاج مشكلاتها، وقضاياها الجوهرية، ويتلاءم مع أوضاعها الحالية، وما تنشده مستقبلاً

ثانيًا:- مقترحات البحث:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها فإن الباحثة تقترح ما يلي:

1- إجراء دراسات للتعرف على توفر معايير الجودة الشاملة في كل تخصص من تخصصات كليات التربية.
2- واقع برنامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة وسبل تطويرها.
3- دراسة تتبعية لمخرجات كليات التربية ودورها في تنمية المجتمع.
4- تقييم محتوى المقررات الدراسية في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة وسبل تطويرها.
5- جودة برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في كلية التربية بجامعة طرابلس وبعض الدول المتقدمة "دراسة مقارنة".
6- تطوير برنامج التربية العملية لطلاب معلم فصل بكليات التربية في ضوء معايير الجودة.
7- تصور مقترح لسياسة قبول الطالب المعلم ببرنامج الإعداد المهني بكليات التربية في ضوء معايير الجودة.
8- تطوير أداء عضو هيئة تدريس برنامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة.
9- مدى تمويل الجامعات لبرنامج إعداد المعلم في كليات التربية.

المراجع

المراجع العربية

1. إبراهيم ، محمد عبد الرزاق (2004م): منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
2. ـــــــ (2007م): إدارة الجودة الشاملة ، عمان: دار الفكر.
3. ـــــــ (1428م): منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، عمان: دار الفكر، ط (2).
4. إبراهيم، مجدي عزيز (2004م): تطوير منظومة إعداد المعلم في عصر المعلومات .. لماذا؟ كيف؟ المؤتمر العلمي (16) للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، "تكوين المعلم"، المجلد(1)، دار الضيافة، جامعة عين شمس، يوليو، القاهرة.
5. ـــــــ (2007م): إشكالية جودة التعليم في عصر العولمة ، المؤتمر العلمي (19) للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة المنعقد في الفترة من 25-26 يوليو، دار الضيافة، جامعة عين شمس، المجلد (1).
6. ـــــــموسوعة التدريس ، الجزء الخامس ، القاهرة: دار المسيرة للنشر والتوزيع (بدون سنة نشر).
7. أبو العينين ، على خليل مصطفى ، وآخرون (2004م): تاريخ التعليم الابتدائي رؤية حضارية عبر العصور والمجتمعات ، القاهرة: الدار الهندسية للنشر.
8. أبو الفيحاء ، شرين أحمد (2014م): إدارة الجودة الشاملة في التعليم ، الأردن ، عمان: دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع.
9. أبو الوفاء ، جمال ، وعبد الفتاح ، منال رشاد (1998م): نموذج مقترح لإعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر في ضوء متطلبات التنمية الوطنية الشاملة ، المؤتمر السنوي (6) ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة والتخطيط ، تجارب معاصرة في التربية والتنمية 25-27 يناير ، القاهرة: دار الفكر العربي.

10. أبو الوفاء ، جمال محمد ، وعبد العظيم ، سلامة (2000م): اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية ، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

11. أبو حلثم ، شادي جمال أحمد جابر (2012م): تطوير مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في كليات التربية بفلسطين في ضوء معايير الجودة ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، معهد الدراسات العليا ، جامعة القاهرة.

12. أبو دقة ، سناء ، وعرفة ، لبيب (2007م): الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم: تجارب عربية وعالمية ، ورقة عمل مقدمة لورش العمل: "العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي: برامج تدريب المعلمين والمنعقدة في مارس 2007 ، الجامعة الإسلامية بغزة ، فلسطين.

13. أبو زيد ، لمياء شعبان (2007م): مدى تحقيق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية وانعكاس ذلك على الأداء التدريس والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات/المعلمات بمنطقة القصيم ، جامعة عين شمس ، المؤتمر العلمي (9) عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد (4).

14. أبو سعدة، وطيئة ، وعبد الغفار ، أحلام (2000م): الجودة الشاملة في كليات وشعب رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية ، مجلة التربية ، العدد (2)، السنة الأولى.

15. أبو فارة ، يوسف أحمد (2006م): واقع تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد (2)، العدد (21).

16. أبو ملوح، محمد يوسف (2003م): الجودة الشاملة والإصلاح التربوي ، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي ، رام الله ، فلسطين ، العدد (10).

17. أحمد، إبراهيم أحمد (2002م): الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق ، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

18. ـــــــــ (2003م): الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

19. أحمد، أحمد إبراهيم (2007م): تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس ، القاهرة ، مدينة نصر: دار الفكر العربي.

20. أحمد، حافظ ، وحافظ ، محمد صبري (2003م): إدارة المؤسسات التربوية ، القاهرة: عالم الكتب.

21. أحمد، حافظ فرج (2007م): الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية ، القاهرة: عالم الكتب.

22. الأحمد ، خالد طه (2005م): تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب ، العين: دار الكتاب الجامعي.

23. أحمد، دينا على حامد (2007م): الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة دراسة تطبيقية ، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

24. أحمد ، عبد الخالق فؤاد (2001م): تطوير أساليب مراقبة الجودة في العملية التعليمية في التعليم الأساسي ، صحيفة التربية ، تصدرها مرابطة خريجي كليات التربية ، السنة (52) ، العدد (2) يناير.

25. أحمد، علا عبد الرحيم أحمد سيد (2008م): تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الفيوم.

26. أحمد، شيماء أحمد محمد (2012م): تطوير برنامج إعداد معلم التعليم الأساسي في ضوء المتطلبات المهنية والثقافية والوظيفية ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

27. الإدارة العامة للتخطيط والمتابعة ، مركز التوثيق التربوي (1973م): تقرير موجز عن التطورات التربوية في ليبيا خلال الفترة من 1971 حتى 1973 ، طرابلس ، ليبيا.

28. أدوار، مجدي سلامة (2008م): الجودة في التعليم ، بيروت: دار القلم للنشر.

29. الأسطل، إبراهيم حامد ، والخالدي ، فريال يونس (2005م): مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل ، العين: دار الكتاب الجامعي.

30. إسماعيل، محمد صادق (2014م): إدارة الجودة الشاملة ، الإسكندرية: الناشر المجموعة العربية للتدريب والنشر.

31. إعواج، دلال محمد (2010م): برنامج إعداد المعلمين في الجامعات الليبية الواقع والطموح. Journal of www.swmsa.net/articles.php.7.9.215, Social Sciences 2010

32. البادي ، نواف (2009م): الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الأيزو ، الأردن ، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

33. الباز، خالد صلاح (2005): تطوير منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية بالبحرين في ضوء معايير تعليم العلوم، المؤتمر العلمي(9): معوقات التربية العملية في الوطن العربي: التشخيص والحلول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية، 31 يوليو: 3 أغسطس، المجلد (1).

34. الباز، مروة (2010م): تقويم برنامج إعداد معلم العلوم الفيزيائية في كليات التربية في ضوء معايير الجودة ، المؤتمر العلمي السنوي (3) والدولي (1) (معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي) ، كلية التربية ببورسعيد ، 27–28 مارس ، المجلد الثاني.

35. الباسل، ميادة محمد فوزي (2001م): متطلبات إدارة التعليم العام بمصر ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، الجزء (2) ، العدد (47) سبتمبر.

36. بالحاج، محمد الكوني (2000م): التعليم في مدينة طرابلس الغرب في العهد العثماني الثاني 1835–1911 وأثره على مجتمع الولاية ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، ليبيا: سلسلة الدراسات التاريخية رقم (35).

37. الببلاوي، حسن وآخرون (2006م): الجودة الشاملة بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات ، الأردن ، عمان: دار المسيرة.

38. بدير، السعيد السعيد (2008م): نظام ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم الجامعي في مصر في ضوء خبرتي المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية "تصور مقترح" ، مجلة كلية التربية ، الإسماعيلية ، العدد (11).

39. البربري، هند أحمد الشربيني (1428هـ): الجودة في مدارس التعليم العام ، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ، جامعة الملك سعود، اللقاء السنة الرابع عشر ، ص ص1027-1047.

40. البستاني، المعلم بطرس (1993م): محيط المحيط قاموس مطول للغة العربية ، لبنان ، بيروت: مكتب لبنان.

41. بسطا، لورانس ، وآخرون (2003م): اتجاهات الرأي العام نحو قضايا تطوير التعليم في مصر ، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

42. البعداني، لؤلؤة ، عبد الله قاسم (2005م): تقويم التربية بكلية التربية صنعاء ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة صنعاء.

43. بلجون، كوثر جميل (1428هـ): تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ، جامعة الملك سعود ، اللقاء السنوي الرابع عشر.

44. البنا، درية السيد (2003م): تطوير التعليم الثانوي الفني بمصر في ضوء إدارة الجودة الشاملة: دراسة حالة في محافظة دمياط، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد (9)، العدد (4)، القاهرة: كلية التربية، جامعة حلوان، أكتوبر.

45. البنا، رياض رشاد (2007م): مناهج الجودة في التعليم الإعدادي، المؤتمر التربوي السنوي(21)، مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم، المجلد (3).

46. بهاء الدين ، حسين كامل (1997م): التعليم والمستقبل ، القاهرة: دار المعارف.

47. بورشك ، أمل محمد (2013م): المعلم (إعداده ، تدريبه ، كفايته) ، الأردن ، عمان: دار البداية ، ناشرون وموزعون.

48. البوهي، فاروق شوقي (2001م): الإدارة التعليمية والمدرسية ، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

49. البياتي، محمود مهدي(2005م): تحليل البيانات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

50. البيلاوي، حسن حسين، وحسين، سلامة عبد العظيم (2007م): إدارة المعرفة في التعليم، الإسكندرية: دار الوفاء للنشر والتوزيع.

51. الترتوري، محمد عوض، جويحان، أغادير عرفات (2009م): إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2.

52. التميمي، فواز (2007م): إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيزو (9001)، عمان: عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع.

53. توفيق، عبد الرحمن (2003م): الجودة الشاملة ، الدليل المتكامل للمفاهيم والأدوات ، سلسلة إصدارات مركز الخبرات المهنية للإدارة بمبك ، أفكار عالمية معاصرة ، القاهرة.

54. ـــــــــ (2004م): المناهج التدريبية المتكاملة ، منهج إدارة الجودة الشاملة، مركز الخبرات المهنية للإدارة بمبك مصر ، الطبعة الثالثة.

55. جامعة طرابلس (2006م): المقررات الدراسية لكليات التربية ، دليل جامعة طرابلس.

56. جامعة طرابلس، كلية التربية (2009م): اللائحة الداخلية لكليات التربية ، طرابلس ، ليبيا ، مواد (6-8-10).

57. جرجس، نبيل سعد خليل (1991م): المشكلات التي تواجه مديري/ نظار مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج ، المجلة التربوية ، كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط، العدد (61)، الجزء (1).

58. الجضعي، خالد بن سعد (1426هـ): إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية ، السعودية ، الرياض: دار الأصحاب للنشر والتوزيع.

59. الجماهرية العربية الليبية (2005م): اللجنة الشعبية العامة ، قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (22) لسنة 2005م ، والخاص بإعادة تنظيم كليات المعلمين ، 2005/7/6م.

60. ———— (1999م): اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي ، قرار اللجنة الشعبية العام للتعليم والبحث العلمي رقم (791) لسنة 1999م ، والخاص بإعادة تنظيم المعاهد العليا لإعداد المعلمين ، 1999/8/18م ، سرت.

61. ———— (2004م): اللجنة الشعبية العامة ، قرار اللجنة الشعبية العامة ، قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (118) لسنة 2004م ، والخاص بإعداد تنظيم الجامعات بالجماهيرية الليبية وتقرير بعض الأحكام ، بشأنها ، 2004/7/8م.

62. ———— (2007م): اللجنة الشعبية العامة ، قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (535) لسنة 2007م ، والخاص بإعادة تنظيم الجامعات بالجماهيرية الليبية وتقرير بعض الأحكام بشأنها ، 2007/7/8م.

63. جمعة، رشاد سمير فوزي على (2013م): تطوير برنامج إعداد طلاب قسم الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه "غير منشورة"، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

64. الجمعية العامة للأمم المتحدة (1948م): للإعلان العالمي لحقوق الانسان ، قرار الجمعية رقم 217أ ، 10 ديسمبر، مادة رقم (26).

65. الجمعية المصرية للتنمية والطفولة (1996م): المؤتمر القومي لإعداد المعلم وتدريبه ورعايته، التقرير النهائي، القاهرة.

66. جودة، محفوظ أحمد (2009م): إدارة الجودة الشاملة – مفاهيم وتطبيقات ، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

67. جويلي، مها عبد الباقي (2001م): المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية ، ضمن كتاب دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرون، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

68. الحاج، محمد سعيد محمد (1993م): تخطيط التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، جامعة القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية.

69. الحايك، صادق خالد، والكيلاني، عمر وديع (2007م): تقويم أداء مدرسي التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة في الأردن، المؤتمر العلمي (19): تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (4).

70. حبتر، أحلام بنت عبد الله محمد (1428هـ): أسس ومتطلبات الجودة الشاملة في التعليم، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية في التعليم، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي الرابع عشر.

71. حجي، أحمد إسماعيل (2005م): الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ، القاهرة: دار الفكر العربي.

72. الحداد، عواطف إبراهيم (2009م): إدارة الجودة الشاملة، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

73. الحراشة، محمد عبود (2010م): إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية المعاصرة ، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير والمنعقد في كلية التربية، جامعة حلوان ، مصر، في الفترة الممتدة من 28–29 مارس.

74. الحريري، رافدة عمر (1428هـ): إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة، الأردن، عمان: دار الفكر.

75. ———— (2010م): القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

76. حسونة، محمد السيد (2005م): الجودة الشاملة في التعليم، صحيفة التربية تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية السنة 56، العدد (4).

77. حسين، حسين محمد شحات (2004م): تطوير إعداد معلم التعليم الابتدائي في مصر في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المنوفية ، كلية التربية.

78. حسين، سلامة عبد العظيم ، إبراهيم ، ومحمد عبد الرازق (2002م): معايير اعتماد المعلم في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة، جامعة المنصورة، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (8)، العدد (24).

79. حسين، سلامة عبد العظيم (2005م): الاعتماد وضمان الجودة في التعليم ، القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

80. ، سلامة عبد العظيم (2006م): الإدارة المدرسية والصفية المتميزة الطريق إلى الجودة الشاملة، بنها: دار المصطفى للطباعة والترجمة.

81. حمادنة، همام سمير (2014م): درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر (3) " تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطع العام والخاص"، جامعة البلقاء التطبيقية – عمان، الأردن 28 أبريل – 1 مايو.

82. حمود، خضير كاظم (2000م): إدارة الجودة الشاملة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

83. ———، خضير كاظم (2009م): إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

84. حمودة، صباح سليم (2008م): درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المديرين، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا ، عمان.

85. الحميدي، خالد ، وجوهر ، سلوى (2012): تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت ، مجلة القراءة والمعرفة ، مصر ، ع (126).

86. الحوات، على الهادي ، وآخرون (1996م): تطوير التعليم في السنوات 96/95/94 ، التقرير الوطني للجماهيرية الليبية ، المقدم إلى مؤتمر التربية الدولي ، الدورة (45) ، جنيف، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم ، طرابلس ، ليبيا.

87. الحوات ، على الهادي ، والدويبي ، عبد السلام (1995م): اتجاهات التنمية البشرية في ليبيا ، تقرير أعد لبرنامج الأمم المتحدة اتحاد (UNDP) في ليبيا ، طرابلس ، ليبيا.

88. الحولي ، عليان (2004م): مفهوم الجودة في التعليم العالي ، مجلة الجودة في التعليم العالي ، الجامعة الإسلامية، مجلد (1)، العدد (1)، غزة ، فلسطين.

89. الخزندار، نائلة نجيب نعمان (2006م): تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة الأقصى في ضوء اتجاهات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، العدد (140) ، سبتمبر.

90. خضير، عناية محمد (2007م): واقع معرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها ، رسالة ماجستير، غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين.

91. الخطيب، أحمد ، والخطيب ، رداح (2006م): إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية ، الأردن ، عالم الكتب الحديث ، ط3.

92. الخطيب، محمد (2007م): مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر "الجودة في التعليم العام" ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية "جستن" ، التقسيم ، المملكة العربية السعودية ، للفترة من 28–29 ربيع آخر.

93. الخطيب ، محمد شحات (2004م): الجودة الشاملة والاعتماد الاكاديمي في التعليمية ، الرياض: دار الخريجين للنشر والتوزيع.

94. الخطيب، أحمد (2000م): إدارة الجودة: تطبيقات في الإدارة الجامعية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية: التي تصدرها الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ، العدد المتخصص رقم (23) يوليو.

95. الخفاجي، ابتسام جعفر جواد (2014م): توافر معايير إعداد المعلم في الطلبة المطبقين لقسم العلوم العامة ، كليات التربية الأساسية من وجهة نظر التدريسيين

والمشرفين على الطلبة المطبقين ومديري المدارس ومديراتها التي يطبق فيها الطلبة ، مجلة جامعة بابل (العلوم الإنسانية) ، (22) ، ع (4).

96. خليل، نبيل سعد (2011م): إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الاكاديمي في المؤسسات التربوية ، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

97. الخميس، السيد سلامة (2003م): دراسات وبحوث عن المعلم العربي ، بعض قضايا التكوين مشكلات لممارسة المهنة ، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

98. الدبي، ليلى محمد عبد الله (1428هـ): معوقات ومشكلات تحقيق الجودة في التعليم ، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي (14).

99. دحلان، عمر على (2013م): درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى ، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) ، (17) ، ع (2).

100. الدرادكة، مأمون ، وشلبي طارق (2002م): الجودة في المنظمات الحديثة ، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

101. الدرادكة، مأمون سليمان (2006م): إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء ، الأردن ، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

102. الدروقي، صالحة التومي بشير (2014م): تطوير إعداد معلم التعليم الأساسي في ليبيا في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة "تصور مقترح" ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.

103. الدسوقي، سماح محمد (2003م): الكفاءة الخارجية لنظام إعداد أخصائي الإعلام التربوي في جمهورية مصر العربية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، جامعة القاهرة ، معهد الدراسات التربوية.

104. دياب، مهدي أمين ، وعبد الشافعي ، دينا حسن (2008م): الإعداد التتابعي للمعلم المصري في ضوء الخبرات العالمية والنتائج الميدانية ، مجلة مستقبل التربية العربية ، العدد (53) ، المكتب الجامعي الحديث ، أكتوبر.

105. دياب، إسماعيل محمد، البنا، عادل السعيد (1998م): تطوير تقويم الأداء وأساليب التنمية لتحقيق الجودة التعليمية، المؤتمر العلمي (4): تطوير نظام تقويم الطلاب بمراحل التعليم العام والجامعي نظرة مستقبلية ، كلية التربية، جامعة المنيا.

106. ديلور، وآخرون (1998م): التعليم ذلك الكنز الكامن ، تقرير اللجنة الدولية للتربية في القرن الحادي والعشرين ، ترجمة جابر عبد الحميد جابر ، القاهرة: دار النهضة العربية.

107. دينيز، ماري. أ . (2002م): التجديد في تعليم المدرسين: المثال والمثال المقابل للإصلاح القائم على المعايير في الولايات المتحدة ، محلة مستقبليات ، مكتبة التربية الدوي ، جنيف ، المجلد (32) ، العدد (3) .

108. راشد، على (2001م): اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية ، القاهرة: دار الفكر العربي.

109. راشد، راشد ، محمد (2007م): معايير جودة الأداء التدريس لمعلمي العلوم بالتعليم العام في ضوء معايير أبعاد العلم ، المؤتمر العلمي (9)، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، 25–26 يوليو، المجلد (2).

110. راشد، محمد إبراهيم (2009م): المعايير المهنية لبرامج إعداد "معلم الصف" في كليات العلوم التربوية، المؤتمر (3)" رؤى تحديثية لبرامج التربية العملية في كليات التربية بالوطن العربي خلال الألفية الثالثة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن، 25–27 مارس، منشور تحت اسم التربية العملية رؤى مستقبلية، عمان، مكتبة المجتمع العربي.

111. راضي، ميرفت محمد (2006م): معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة وسبل التغلب عليها ، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

112. الربيعي، سعيد بن حمد (2008م): التعليم في عصر التغيرات والتحديات وأفاق المستقبل، الأردن ، وعمان: دار الشرق للنشر والتوزيع.

113. رجب، مصطفى (2007م): المسكوت عنه في دراسات الجودة التعليمية ، المؤتمر العلمي (19): تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، جامعة عين شمس، المجلد (1).

114. رحمة، أنطوان حبيب (1992م): تجارب عربية في التعليم الأساسي ودليل تخطيطه ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس.

115. رسلان، مصطفى (2007م): رؤى معاصرة في معايير اعتماد المؤسسات التعليمية ، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

116. الرمحي، رفاء (2013م): تقييم برامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي (3) لضمان جودة التعليم العالي المنعقد في جامعة الزيتونة الأردنية، في الفترة الممتدة من 2-4 أبريل.

117. رمضان، صلاح السيد عبده (2005م): تطوير نظم إعداد المعلم بكليات التربية في سلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة، جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، المجلد (15)، العدد (60).

118. الرويني، فاطمة بنت حمد (2005): دور التكنولوجيا الإدارية في تحقيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة لكليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية)، مجلة كلية البنات بأسوان ، جامعة جنوب الوادي، العدد (19) ، ديسمبر.

119. زاهر، ضياء الدين (2005م): إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة ، دليل عملي ، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

120. زغلول، برهامي عبد الحميد (2002م): تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في تحليل مشكلات منظورة التعليم الثانوي التجاري في مصر ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، المجلد (2)، العدد (31) ديسمبر.

121. زقزوق ، سعيد عبد الغفار محمد (2006م): تطوير نظام إعداد المعلم الزراعي بكليات التربية بمصر في ضوء معايير الجودة الشاملة ، رسالة دكتوراه" ، كلية التربية ، جامعة طنطا.

122. زقوت، أمنة (2010م): تصور مقترح لتطوير برنامج الإعداد التربوي العلمي للطالب/ المرشد النفسي بكلية التربية –جامعة الأقصى في ضوء الاتجاهات المعاصرة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، (24) ، ع (1) ، نابلس، فلسطين.

123. الزهرائي، محمد بن راشد عبد الكريم (2009م): تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم ، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

124. الزهيري، إبراهيم عباس (2008م): الإدارة المدرسية والصفية ;منظومة الجودة الشاملة، القاهرة: دار الفكر العربي.

125. الزواوي، خالد محمد (2003م): الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي ، القاهرة ، مدينة نصر: مجموعة النيل العربية.

126. الزيني، شيماء، سالم، محمد والطحاوي، حسن (2011م): مدى توافر معايير الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية التربية جامعة بورسعيد، مجلة كلية التربية ببوسعيد، ع (9).

127. سالم، رائدة خليل (2007م): تطوير المناهج التربوية ، الرياض: دار أجنادين للنشر والتوزيع.

128. سالم، محمد (2008م): إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة ، مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم ، المملكة العربية السعودية ، اللقاء السنوي الثالث عشر (جستن)، العدد (13).

129. السامرائي، طارق عبد الحميد (2013م): الجودة التعليمية الحديثة ، الأردن ، عمان: دار الابتكار للنشر والتوزيع.

130. السامرائي، مهدي (2007م): إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي ، عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

131. السبع، سعاد وآخرون (2010م): تقويم برنامج معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (3)، العدد (5)، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، صنعاء، اليمن.

132. سعفان، محمد أحمد ، ومحمود سعيد طه (2007م): المعلم إعداده ومكانته وأدواره ، القاهرة: دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع ، ط2.

133. السعود، راتب (2002م): إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن، مجلة جامعة دمشق، مجلد (18)، العدد (2).

134. سعيد، ردمان محمد (2004م): تطوير برنامج إعداد المعلم بجامعة صنعاء في ضوء المعايير العالمية "تصور مقترح" ، مجلة العلوم التربوية النفسية ، كلية التربية ، جامعة صنعاء ، ع (1).

135. السعيد، فوزية حسين (2009م): تطوير برنامج إعداد معلم التربية الإسلامية في الجمهورية العربية السورية في ضوء معايير الجودة والاعتماد لمعلم المستقبل، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية والنفسية.

136. سكر، ناجي رجب، والخزانذار، نائلة نجيب (2007م): التقويم المنظومي المتكامل كمدخل لتحقيق الجودة وتحسينها في التعليم أنموذج مقترح، المؤتمر العلمي (19): تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة ، المجلد (3).

137. سلام، سلام سعيد أحمد (2007م): التربية العملية ومعايير الجودة ، المؤتمر العلمي (19)، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس 25-26 يوليو، المجلد (1).

138. سلامة ، أحمد محمد (2006م): تنمية متطلبات التدريس المرتبطة برياضيات المدرسة الابتدائية لدى طلاب كليات التربية بشعب الرياضيات (تعليم ابتدائي) في ضوء مدخل التكامل ومفهوم الجودة الشاملة، جامعة عين شمس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (117).

139. السلمي، على (2002م): إدارة التميز نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة ، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

140. سلوم، ظاهر ، وآخرون (2009م): بحث مقدم لندوة المناهج الدراسية رؤى مستقبلية بعنوان: فاعلية برنامج بكالوريوس الدراسات الاجتماعية (تاريخ – جغرافيا) ، في كلية التربية والآداب بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين ، 16-18 مارس ، 2009م.

141. سليمان، عرفات عبد العزيز (2000م): الاتجاهات التربوية المعاصرة (رؤية في شئون التربية أوضاع التعليم) ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

142. سليمان، نجدة إبراهيم (2002م): إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير التعليم الجامعي في مصر ، القاهرة.

143. سليمان، رمضان رفعت (2007م): برنامج مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة ، المؤتمر العلمي (19) ، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس دار الضيافة، جامعة عين شمس 25-26 يوليو ، المجلد (4).

144. السيد، محمد سيد محمد (2008م): وظائف الإدارة المدرسية: التنظيم – التوجيه – الإشراف – الواقع والانطلاق نحو الجودة الشاملة ، القاهرة: عالم الكتب.

145. الشبراوي، عادل (1995م): الدليل العلمي لتطبيق الجودة الشاملة ، القاهرة: الشركة العربية للإعلام العلمي "بقاع".

146. شحاته، حسن ، والنجار ، زينب (2003م): معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

147. الشربيني، فوزي ، والطنطاوي ، عفت (2001م): مدخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

148. شرف، رشاد سعد ، وحسن ، نهلة سيد (2003م): تطوير نظم إعداد المعلم في مصر في ضوء خبرات أجنبية معاصرة ، دراسة مقارنة ، المؤتمر السنوي (11)

لكلية التربية بعنوان في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة ، الفترة من 12-13 مارس 2003 ، كلية التربية ، جامعة حلوان.

149. الشعلة (2006م): ندوة عن برامج تدريب المعلمين أثناء العمل ، مجلة تصدرها كلية التربية ، العدد 2 ، جامعة قاريونس ، بنغازي ، ليبيا.

150. الشكري، محمد مفتاح (2006م): جوانب القصور في الأسس التي يقوم عليها إعداد المعلم ، ورقة بحثية مقدمة إلى ندوة مؤسسات إعداد المعلمين في ظل المتغيرات الجديدة، وبرامج تدريب المعلمين أثناء العمل ، 6-8 نوفمبر ، منشورات جامعة قاريونس ، بنغازي، ليبيا.

151. شلبي، أحمد (2007م): إعداد معلم الدراسات الاجتماعية في ضوء معايير جودة التعليم ، المؤتمر العلمي الثامن للتربية ، (جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي) ، مصر ، المجلد (1).

152. شمخي، هادي محمود (2000م): دراسة تقويمية لمقرر التربية العملية في كلية الآداب ، جامعة قاريونس ، مجلة جامعة قاريونس ، السنة الثانية عشر ، العدد (4/ 3)

153. الشمراني، حامد محمد علي (2008م): معايير مقترحة للجودة التعليمية في ضوء معايير بالدريج للجودة الشاملة في مدارس التعليم العام بالمملكة: نموذج مقترح ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، جامعة أم القرى ، كلية التربية ، المملكة العربية السعودية.

154. الشمري، حامد بن صالح (2007م): إدارة الجودة الشاملة صناعة النجاح في سياق التحديات ، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية ، ط2.

155. الشميري، إصباح عبد القوي على (2009م): تقويم برنامج الإعداد المهني للمعلم في الكلية العليا للقرآن الكريم بالجمهورية اليمنية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، جامعة صنعاء ، كلية التربية.

156. شوق، محمد أحمد (1998م): التحديات التربوية التي تواجه العالم الإسلامي في القرن (21) ، مجلة الجامعة الإسلامية ، رابطة الجامعة الإسلامية ، العدد (28) ، 1998م.

157. شوق، محمود أحمد ، وسعيد ، محمد مالك محمد (1995م): تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين ، الرياض: مكتبة العبيكان.

158. ———— (2001م): معلم القرن (21) : اختياره – إعداده تنميته في ضوء التوجيهات الإسلامية، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

159. شويطر، عيسى محمد نزال (2009م): إعداد وتدريب المعلمين ، عمان: دار الجوزي للنشر والتوزيع.

160. الشيباني، عمر محمد التومي (2001م): تاريخ الثقافة والتعليم في ليبيا ، بنغازي: دار الكتب الوطنية.

161. الشيباني، وآخرون (1997م): واقع التربية العملية وسبل تطويرها في كل من كليتي التربية بجامعة صنعاء وعدن دراسات في المناهج وطرائق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج ، جامعة عين شمس ، المؤتمر العلمي (9) ، القاهرة.

162. الشيخ، رأفت غنيمي (1992م): تطوير التعليم في ليبيا في العصور الحديثة ، ليبيا ، بنغازي: مطبعة دار الحقيقة.

163. شيهوب، إيمان أحمد (2011م): سياسة قبول الطلاب بكليات التربية في ليبيا. www.pkukmweb.ukm.myljael.pdf/29pd.7.12.2014
Journal of Islamic and Arabic Education 2011

164. الصالحي، نبيل (2003م): تطوير الأداة المدرسية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، جامعة عين شمس ، القاهرة.

165. صبره، زينب عبد الفتاح (2005م): دور الجامعة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة وفق معايير الجودة الشاملة ، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، المجلد (1).

166. الصليبي، محمود عيد المسلم (2008م): الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية ، عمان: دار الحامد للنشر.

167. ضحاوي، بيومي محمد (1992م): التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة في أستراليا ، وإمكانية الإفادة منه في جمهورية مصر العربية ، دراسة حالة ، مجلة التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (16) ، الجزء (2).

168. طالب، عبد الله عبده (2006م): تقويم برنامج إعداد معلم الفيزياء بكلية التربية في جامعة تعز في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي (18)، مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي المجلد (1).

169. الطائي، حميد عبد النبي ، وآخرون (2003م): إدارة الجودة الشاملة stam والأيزو iso، المقاييس والمعايرة ، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

170. الطائي، يوسف حجيم ، وآخرون (2008م): إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، الأردن ، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

171. الطائي ، يوسف حجيم ، والعبادي ، هاشم فوزي (2005م): إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي – دراسة تطبيقية – جامعة الكوفة ، مجلة العربي للعلوم الاقتصادية والإدارية ، المجلد (1) ، العدد (3) ، السنة الأولى.

172. طبلان، أحمد راجح (2007م): صعوبات تطبيق معايير ضمان "محور برنامج إعداد المعلم" ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد (135) ، الجزء الثاني.

173. طعيمه، رشدي أحمد (2006م): المعلم (كفاياته وإعداده وتدريبه) ، القاهرة: دار الفكر العربي.

174. طعيمه ، رشدي أحمد ، وآخرون (2008م): الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

175. الطنطاوي ، محمد رمضان عبد الحميد محمد (2014م): تطوير برنامج إعداد معلم التربية الفنية بكليات التربية النوعية لتنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة في ضوء معايير الجودة والاعتماد ، رسالة دكتوراه " غير منشورة" كلية التربية النوعية ، جامعة المنصورة.

176. ـــــــــــ (2009م): التحديات المالية والمستقبلية التي تواجه برامج إعداد المعلم بكليات التربية بمصر والعالم العربي في ضوء معايير الجودة والاعتماد، مؤتمر عمداء كليات التربية بالوطن العربي، الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بالوطن العربي: رؤى وتجارب، كلية التربية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، جامعة طيبة، 18-20.

177. ـــــــــــ (1998م): الاتجاهات الحديثة في أخلاقيات المعلم وتدريس العلوم، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي الثاني: إعداد معلم العلوم للقرن (21)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (2).

178. الطهراوي، جميل (2007م): الأستاذ الجامعي والإبداع ، مجلة الجودة في التعليم العالي ، المجلد (2) ، العدد (1).

179. عابدين، محمد (2004م): علم اقتصاديات التعليم الحديث ، القاهرة: آفاق تربوية جديد: الدار المصرية اللبنانية ، ط2.

180. العاجز، فؤاد ، ونشوان ، جميل (2007م): تطوير التعليم الجامعي لتنمية المجتمع الفلسطيني في ضوء إدارة الجودة الشاملة ، مجلة الجودة في التعليم العالي ، المجلد (1) ، العدد (2).

181. العارف، عبد اللطيف عبد الله ، وقران ، أحمد عبد الله (1428هـ): معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام ، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ، جامعة الملك سعود ، اللقاء السنوي (14).

182. عامر، طارق عبد الرؤوف (2008م): إعداد معلم المستقبل ، القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

183. عباس، سهيلة محمد عباس (2006م): تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ، رسالة التربية تصدرها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان ، العدد الحادي عشر، مارس.

184. العباسي، عمر موسى وآخرون (2005م): إدارة نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء إدارة معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

فيها، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العدد (45).

185. عبد الباقي، مها (2000م): المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية ، التربية والتنمية، العدد (20) ، السنة الثامنة ، القاهرة: المكتب الاستشاري للخدمات التربوية.

186. عبد الرحيم، نجاح ذكي (2010م): الجودة الشاملة في التعليم ، عمان: دار البداية.

187. عبد السلام، عبد السلام مصطفى (2003م): إصلاح التربية العملية في ضوء معايير المعرفة المهنية لمعلم العلوم ، المؤتمر العلمي السابع: نحو تربية عملية أفضل ، الجمعية المصرية للتربية العملية ، الإسماعيلية ، المجلد (1).

188. ———— (2006م): أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

189. عبد الفتاح، نبيل عبد الحافظ (2002م): إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

190. عبد اللاه، جلال عبد الحميد (2003م): الجودة في التعليم العالي ومفهوم المنافسة ، مجلة الجودة ، تصدر عن الجمعية المصرية للجودة ، العدد (5) أبريل.

191. عبد الله، عبد الهادي (2005م): تطوير منهج مبادئ التجارة بالمدارس الثانوية التجارية في ضوء معايير الجودة الشاملة للمنهج وقياس فاعلية ، المؤتمر(17)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، 26-27 مايو.

192. عبد الموجود، محمد عزت، والمغربي، الشيماء عبد الله (2005م): ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية ، جامعة عين شمس ، المؤتمر العلمي (17): مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (1).

193. عبد النبي، سعاد بسيوني (2001م): بحوث ودراسات في نظم التعليم ، القاهرة: مكتب زهراء الشرق.

194. عبده، سماح عبد الوهاب (2009م): تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة صنعاء.

195. عبود، عبد الغني (2004م): إدارة الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، المؤتمر القومي السنوي (11) (العربي 3) حول التعليم الجامعي العربي آفاق الإصلاح والتطوير بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية في الفترة 18–19 ديسمبر، مركز التطوير الجامعي، جامعة عين شمس.

196. عبيدات، ذوقان وآخرون (2003م): البحث العلمي "مفهومه ، أدواته ، أساليبه" ، الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

197. عثمان، السعيد جمال ، ومحمد ، عبد الله علي (2001م): تقويم برنامج إعداد معلمي العلوم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية آراء المتخصصين والطلاب المعلمين ، جامعة الزقازيق ، مجلة كلية التربية ، المجلد (12) ، العدد (47).

198. العجمي محمد حسنين (2007م): الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوي العام ، الازاريطة ، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة

199. العدوي، منال محمد طه (2005م): تطبيق إدارة الجودة الشاملة في دراسة تصميم وطباعة المنسوجات: محور المناهج والتخصص العلمية في ضوء إدارة ونظم الاعتماد، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) لمركز تطوير التعليم الجامعي، بجامعة عين شمس، بعنوان تطوير إدارة الجامعات العربية في ضوء معايير ونظم الاعتماد، في الفترة من 18–19 ديسمبر 2005م، الجزء الثاني، القاهرة: جامعة عين شمس: مركز تطوير التعليم الجامعي.

200. العزاوي، محمد عبد الوهاب (2002م): أنظمة إدارة الجودة والبيئة ISO 14000 ، ISO 9000 ، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

201. العزاوي ، محمد عبد الوهاب: (2005م): إدارة الجودة الشاملة ، الأردن ، عمان: دار البازوري ، الطبعة العربية.

202. عزب ، محسن عبد الستار (2006م): الجودة الشاملة والتعليم ، صحيفة التربية تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية السنة (57) ، العدد (4).

203. ـــــــــــ (2008م): تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، الإسكندرية: دار الكتاب الجامعي الحديث.

204. عزوز، رفعت عمر (2007م): تصور مقترح لتطوير كلية التربية بالعريش في ضوء ضمان الجودة والاعتماد، المؤتمر العلمي العربي الثاني لجمعية الثقافة من أجل التنمية بالاشتراك مع جامعة سوهاج وأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا بعنوان: التعليم الجامعي الخامس في البلاد العربية: قضايا أنية وآفاق مستقبلية ، المنعقد في الفترة من 27–28 مارس بجامعة سوهاج.

205. عشيبة، فتحي (2000م): الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (3)، الأردن، عمان.

206. العضاضي، سعيد (2012م): معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة ميدانية ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، (5) ، ع (9) ، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ، صنعاء ، اليمن.

207. عطا، إبراهيم محمد (2006م): المعلم إعداده تدريبه مسئولياته ، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

208. العطار، إبراهيم يوسف (2006م): واقع إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويرها من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعات قطاع غزة ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

209. عطية، عماد محمد (2006م): تطوير منظومة تكوين المعلم في ضوء أدواره المستقبلية ، مجلة كلية التربية بأسوان ، كلية التربية ، جامعة جنوب الوادي ، العدد (20) ديسمبر.

210. عطية، محسن علي (2008م): الجودة الشاملة والمنهج ، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

211. ـــــــــــ (2009م): الجودة الشاملة والجديد في التدريس ، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

212. عطيفه، حمدي أبو الفتوح(2002م): منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية ، القاهرة : دار النشر الجامعي.

213. عفيفي، يعقوب يوسف (1428هـ): مفاهيم الجودة الشاملة في التربية والتعليم "ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء الثاني عشر" للإشراف التربوي ، بتبوك: المملكة العربية السعودية ، للفترة من 12-14 ربيع آخر.

214. عقيلي، عمر وصفي (2001م): المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة: (وجهة نظر) ، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

215. علام، صلاح الدين محمود (1986م): الحلقة الدراسية الإقليمية حول اتجاهات التجديد في التعليم الأساسي في الدول العربية ، الكويت 19-23 يناير ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت ، العدد (23).

216. علوي، عادل عبد المجيد ، وبامدهف ، رفقية إبراهيم (2007م): مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن ، مجلة مستقبل التربية العربية، تصدر عن المركز العربي للتعليم والتنمية ، العدد (44) ، يناير.

217. على، سعيد إسماعيل (2005م): فقه التربية مدخل إلى العلوم التربوية ، القاهرة: دار الفكر العربي ، ط2.

218. علي، نادية السيد علي (2002م): تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، (مدخل تخطيطي) ، مجلة مستقبل التربية العربية ، تصدر عن المركز العربي للتعليم والتنمية ، العدد (27) ، أكتوبر.

219. عليمات، صالح ناصر (2004م): إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير ، الأردن ، عمان: دار الشروق.

220. ———— (2010م): معايير جودة التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) تطوير وتنويع مسارته" المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، 7-8 مارس ، مسقط سلطة ، عمان ، ص ص1-45.

221. عليوة، مسلم محمد (2000م): إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في كل من مصر وألمانيا ، دراسات مقارنة ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (35) مايو.

222. عماد، حامد (1993م): كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير: المؤتمر العلمي السنوي الأول، القاهرة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، الفترة من 23-25 يناير.

223. عمر، محمد إسماعيل (2000م): أساسيات الجودة في الإنتاج القاهرة: دار الكتب العلمية.

224. عوض الله ، عادل (2007م): واقع البحث العلمي وسبل تطويره في الجامعة الإسلامية بغزة، مجلة الجودة في التعليم العالي ، المجلد (2) ، العدد (1).

225. عيد، أحمد (1423هـ): التطبيقات الحديثة لإدارة الجودة الشاملة ، الرياض: دار العلم للنشر والتوزيع.

226. عيسى، محمد عبد علي (2005م): تقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية في مملكة البحرين في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، البحرين: جامعة البحرين.

227. الغامدي، على بن محمد زهيد (1428هـ): تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (الأيزو 9002) ، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي (14).

228. الغامدي، عادل بن مشعل بن عزيز آل هاوي (2008م): أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المتخصصين ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أم القرى

229. الغنام، نعيمة بنت إبراهيم (2013م): مدخل في جودة التعليم والتعلم ، القاهرة: دار النشر للجامعات.

230. غنيمة، محمد متولي (1996م): بدائل مقترحة لتطوير إعداد معلم الغد ، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية.

231. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2008م): الجودة في التعليم ، الأردن ، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

232. الفرا، ماجد (2002م): واقع البحث العلمي في جامعات غزة ، كليات التجارة كحالة دراسية ، ورقة عمل مقدمة لورشة العمل حول التعليم العالي في فلسطين بين الواقع والطموح ، غزة.

233. فضل الله، محمد رجب (2005م): متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية، المؤتمر العلمي (17): مناهج التعليم والمستويات المعيارية، دار الضيافة – جامعة عين شمس، 26-27يوليو، المجلد (1)، ص ص147 :178.

234. الفقير، أحمد (1998م): معوقات عمل المعلم العربي وسبل حلها ، الندوة التربوية المقامة بمناسبة اجتماعات المجلس المركزي لاتحاد المعلمين العرب ، مجلة بناة الأجيال ، العدد (31) ، بغداد.

235. الفقيه، أحمد علي (2006م): تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء من حيث تحديد معايير الجودة، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة صنعاء.

236. الفوال، محمد، والصافتلي، بسام (2010م): تقويم برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مجلد (3)، العدد (6)، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، صنعاء، اليمن.

237. قادي، منال بنت عمار (2008م): مدى توافق برامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، السعودية.

238. القبسي، هناء محمود (2013م): فلسفة إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم العالي ، الأردن ، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

239. قرار رقم (63) لسنة 2006م: بشأن تنظيم اللجنة الشعبية للتعليم ، مادة (10).

240. القماطي، أحمد محمد (1978م): تطوير الإدارة التعليمية في ليبيا في الفترة من1951-1975 ، دراسة تحليلية ، القاهرة: الدار العربية للكتاب.

241. قنوص، صبحي (2000م): الثورة في 30 عامًا ، التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية 1969-1999 ، ليبيا ، مصراته: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع.

242. كامل، كمال (2002م): إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ، المؤتمر السنوي السابع لكلية التجارة: إدارة الأزمة التعليمية في مصر، جامعة عين شمس، 26 أكتوبر، ص ص601-612.

243. كتشى، محمد (2001م): فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة ، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

244. الكثيري، راشد محمد (2004م): رؤية نقدية لبرامج إعداد المعلم في الوطن العربي ، المؤتمر (16)، تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، 21-22 يوليو، المجلد (1)، ص ص67 : 82.

245. الكرمي، جمال عبد المنعم (2013م): إعداد المعلم بين الواقع والمأمول ، الإسكندرية ، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

246. كلية التربية (2005م): نتائج دراسة عملية لتقويم وتطوير النظام التعليمي في ليبيا ، جامعة طرابلس.

247. الكندري، عبد الله عبد الرحمن (2001م): جودة التربية ومدرسة المستقبل ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر 30 "جودة التعليم خيار المستقبل" ، جمعية المعلمين الكويت ، للفترة من 6-15 أبريل.

248. كنعان، أحمد على (2005م): الاعتماد الاكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية بين الواقع والمأمول "دراسة ميدانية في كلية التربية في جامعة دمشق" برنامج إعداد المعلم أنموذجاً" ، المؤتمر التربوي (5) "جودة التعليم الجامعي" ، كلية التربية ، جامعة البحرين 11-13 أبريل.

249. ـــــــــــ(2007م): رؤية لإعداد المعلمين وتأهيليهم وفق متطلبات أنظمة الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي ، المؤتمر التربوي " الإصلاح المدرسي تحديات وطموحات " ، كلية التربية ، دبي ، الأمارات العربية المتحدة ، 17-19 أبريل.

250. ـــــــــــ(2005م): تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة، المؤتمر القومي السنوي (12) (العربي الرابع) لمركز تطوير التعليم الجامعي ، بعنوان "تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة ونظم الاعتماد"، في الفترة من 18-19 ديسمبر، القاهرة: جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي.

251. ـــــــــــ (2009م): تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلاب السنة الرابعة في قسم معلم صف وأعضاء هيئة التدريس ، مجلة جامعة دمشق ، مج (25) ، ع (3،4)

252. كيلادا، جوزيف (2004م): ترجمة سرور سرور ، تكامل إعادة الهندسة مع إدارة الجودة الشاملة ، السعودية ، الرياض: دار المريخ.

253. اللجنة الشعبية العامة (2004م): قرار رقم (200) لسنة 2004 بشأن إعادة تنظيم الجامعات بالجماهيرية مواد (1-5).

254. ـــــــــــ(2009م): قرار رقم (51) لسنة 2009 بشأن لائحة الدراسة والامتحانات والتأديب السنوي بكليات التربية ، جامعة طرابلس بطرابلس ، ليبيا.

255. اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم (2004م): تطور التعليم في ليبيا، التقرير الوطني المقدم إلى مؤتمر التربية الدولي، تعليم جيد لجميع الشباب، تحديات وميول

وأولويات، الدورة (47)، جنيف 8-2004/9/11، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، طرابلس، ليبيا.

256. ليبيا ، جامعة طرابلس ، دليل جامعة طرابلس ، لائحة تنظيم الدراسة والامتحانات ، طرابلس ، زاد للطباعة والنشر ، مادة رقم (6).

257. المجادي، حياة، والقلاق، نبيل، والغينري ، يوسف (2011م): مدى ملاءمة برامج إعداد المعلم لمتطلبات الجودة التربوية في القرن (21)، مجلة الثقافة والتنمية ، مصر، س (11)، ع (40).

258. مجاهد، أشرف عبد المطلب (2005م): جودة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة ، ورقة عمل مقدمة لندوة قسم أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، 19 أبريل.

259. مجاهد، محمد عطوة (2008م): ثقافة المعايير والجودة في التعليم ، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

260. ———— ، محمد عطوة ، والمتولي ، إسماعيل بدير (2006م): الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي ، مصر: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

261. مجلة العرب (2008م): التعليم في ليبيا ، طرابلس ، ليبيا.

262. مجمع اللغة العربية (1985م): المعجم الوسيط ، القاهرة: دار عمران.

263. ————(2002م): معجم الوجيز ، بيروت: المركز العربي للثقافة والعلوم.

264. مجيد ، سوسن شاكر ، والزيادات ، محمد عواد (2008م): الجودة في التعليم دراسات تطبيقية ، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

265. المحبوب، شافي فهد، ويوسف ، منى أسعد(2008) ، تقويم الأداء المهني للطالبات المعلمات في بعض تخصصات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في ضوء مفهوم الأداء ، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، العدد (1) ، القاهرة.

266. محجوب، بسمان فيصل (2003م): إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية (دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارة) ، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

267. محمد، محمد عبد الحميد ، وقرني ، أسامة محمود (2005م): استراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول، المؤتمر (13) " الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية " ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية بني سويف ، 24-25 يناير ، ج (2).

268. محمد، مصطفى عبد السميع (2004م): ثقافة الإبداع وتشكيل العقل العربي ، مجلة العلوم التربوية ، العدد (4) ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، أكتوبر.

269. محمد، أشرف السعيد أحمد (2007م): الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي ، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

270. محمد، محمد النصر حسن (2005م): تطوير إعداد معلم المرحلة الابتدائية ثقافياً لمواجهة تحديات العولمة، المؤتمر العلمي الثالث: تكوين المعلم في ضوء معايير بكليات التربية، 13-14 أبريل.

271. محمد، هالة أحمد إبراهيم (2011م): إعداد معلمات مدارس الفصل الواحد وتنميتهن مهنياً في ضوء متطلبات الجودة "تصور مقترح" ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.

272. محمود، حسين بشير وآخرون (2011م): المستويات المعيارية لخريجي التعليم قبل الجامعي في الألفية الثالثة ، القاهرة: دار الفكر العربي.

273. محمود، صلاح الدين عرفة (2006م): مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة ، القاهرة: عالم الكتب.

274. محمود، نصر الله (2005م): تكوين المعلم بين الواقع وواقع الواقع والوصول إلى الجودة، مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادي ، عدد خاص ، الفترة من 13-14 أبريل.

275. المحيادي، قاسم نايف علوان (2005م): إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الأيزو (2000) عمان: دار الثقافة للنشر.

276.———— (2007م): إدارة الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة ، مجلة اتحاد الجامعات في ضوء معايير ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، الجودة في التعليم العالي في الوطن العربي ، عمان: الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ، العدد (24) ، أبريل.

277. المخلافي ، عبد الله محمد (2005م): تقويم برنامج إعداد معلم الأحياء ، كلية التربية ، جامعة تعز في ضوء الاتجاهات المعاصرة ، جامعة أسيوط ، مجلة كلية التربية ، المجلد (21) ، العدد (1).

278.———— (2007م): تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه بكليات التربية بالجامعات اليمنية في ضوء معايير الجودة ، جامعة عين شمس ، المؤتمر العلمي (9) عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد (1).

279. مدني، غازي (2002م): تطوير التعليم العالي كأحد روافد التنمية البشرية في المملكة ، ورقة علمية مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام 2020 ، مجلد (2) ، العدد (3) ، الرياض.

280. مدوخ، نصر الدين (2008م): معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

281. مذكور، على أحمد (1999م): إعداد المعلم بكليات التربية بجامعات دول مجلس التعاون الخليجي الواقع وتصور مقترح، المؤتمر العلمي السنوي السابع: تطوير إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة، كلية التربية، جامعة حلوان، الفترة من 26-27 مايو.

282.———— ، على أحمد (2005م): معلم المستقبل نحو أداء أفضل ، القاهرة: دار الفكر العربي.

283. مراد، صلاح أحمد (2000م): الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

284. مرسي، جلال محمد (2001م): الجودة الشاملة في المجتمع المعاصر ، القاهرة: دار الحديث للنشر.

285. مرسي، محمد منير (2002م): الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه ، القاهرة: مطبعة عالم الكتب.

286. ———— (2003م): البحث التربوي وكيف نفهمه، القاهرة: عالم الكتب.

287. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي (2008م): الحق في التعليم أسسه ، سياقاته ، إشكالياته ، حامد عمار: الحق في التعليم رؤى وتوجهات ، القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق.

288. المركز الوطني لتخطيط التعليم والتدريب (1999م): ثلاثون عاماً ثورة من أجل بناء الإنسان مسيرة التعليم والتدريب في ليبيا (1969–1999م) ، ليبيا ، طرابلس.

289. المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية(2006م) ، دليل اعتماد مؤسسات التعليم ، ليبيا ، الإصدار (1)

290. المركز الوطني للبحوث التعليمية والتدريبية (2006م): تقرير عن تطوير التعليم في ليبيا.

291. مصطفى، أحمد (2001م): إدارة الجودة الشاملة والأيزو 9000 دليل عملي ، القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

292. مصطفى، أحمد، والأنصاري ، محمد (2002م): برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي ، قطر: المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.

293. مصطفى، أحمد سيد (2005م): إدارة الجودة الشاملة والأيزو 9000 دليل عصري للجودة والتنافسية ، القاهرة: الناشر المؤلف.

294. مصطفى، يوسف عبد المعطي (2007م): الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد ، القاهرة: دار الفكر العربي.

295. مطاوع، ضياء محمد (2007م): التعليم في عصر المعلومات ، مجلة المعرفة، العدد (151).

296. المطرفي، غازي بن صلاح بن هليل (2011م): مدى تحقيق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة أم القرى، مجلد (18) العدد (14).

297. المطري، حسن عمر علي (2007م): واقع تقنيات التعليم الجامعي ومعايير الجودة في اليمن، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي (19): تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (1).

298. معاذ، على حميد (2007م): تقويم برنامج إعداد معلم الكيمياء بكلية التربية، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي (19): تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (3).

299. معتق، حسين بن محمد (1428هـ): أسس ومتطلبات الجودة في التعليم العام ، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ، جامعة الملك سعود ، اللقاء السنوي الرابع عشر.

300. المفرح، بدرية ، وآخرون (2007م): الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً ، وزارة التربية بالكويت ، قطاع البحوث التربوية والمناهج ، إدارة البحوث والتطوير التربوي وحدة التجديد التربوي.

301. المقرم، سعد خليفة، ويربك ، سميرة محمد (2010م): تقييم برنامج إعداد معلم العلوم بكليات التربية في جامعة الجبل الغربي بليبيا في ضوء معايير الجودة ، المؤتمر العلمي الرابع عشر ، التربية العلمية والمعايير الفكرة والتطبيق، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية، 1-3 أغسطس ص 43-68.

302. المليجي، رضا إبراهيم (2011م): جودة واعتماد المؤسسات التعليمية ، آليات لتحقيق ضمان الجودة والحوكمة المؤسسية ، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

303. المنذري، سالم بن سعيد بن سيف (2009م): دور الإدارة بالجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي بسلطة عمان كما يطبقها مديرو المدارس ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس.

304. المهدي، مجدي (2007م): المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

305. الموسري، نعمان محمد صالح (2003م): تطوير أداة لقياس الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي المجلة التربوية، المجلد (17)، العدد (67) يونيو، مجلس النشر الجامعي، جامعة الكويت.

306. ميخائيل، ناجي ديسقورسي (2005م): ماذا بعد المعايير والمستويات...؟ المؤتمر العلمي (17): عناصر التعليم والمستويات المعيارية، دار الضيافة – جامعة عين شمس، 26–27 يوليو، المجلد (1)، ص ص229 : 245.

307. ميلاد، محمود محمد ومحمد ، أحمد عبد المنعم (2005م): معوقات الجودة الشاملة في إعداد معلمة التعليم الأساسي في كلية التربية بصور بسلطة عمان، جامعة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد (19)، العدد (2).

308. الميمان، بدرية صالح (1428هـ): الجودة الشاملة في التعليم العام المفهوم والمبادئ والمتطلبات: قراءة إسلامية ، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ، جامعة الملك سعود ، اللقاء السنوي الرابع عشر .

309. ناصف، محمود أسامة جلال (2006م): تطوير نظام التربية العملية لطلبة كلية التربية بجامعة البحرين في ضوء معايير الجودة الشاملة ، رسالة دكتوراه، غير منشورة جامعة القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية.

310. نجيب، عبد الرحمن عمر (2006م): أهمية تطبيق نظام جودة عالمي على العملية التعليمية من وجهة نظر طلاب قسم اللغة الفرنسية من كلية الآداب وجامعة دمشق ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، المجلد (22).

311. نصار، سامي محمد (2005م): قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة ، القاهرة: أفاق تربوية متجددة: الدار المصرية اللبنانية.

312. نصار، محمد علي (2005م): جودة التعليم الجامعي في ظل تحديات العولمة وشروط ما بعد الحداثة للإعداد، جامعة القاهرة، مجلة العلوم التربوية، العدد (4).

313. نصر، محمد علي (1999م): تطوير إعداد معلم العلوم وتدريسه باستخدام بعض المداخل الحديثة للتعليم رؤية مستقبلية، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي (3): مناهج العلوم للقرن (21) رؤية مستقبلية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (2).

314. ـــــــــ (2003م): تطوير إعداد المعلم وتدريبه في ضوء احتياجات الإعداد للحياة المعاصرة المؤتمر العلمي (15) للجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، المجلد (2)، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

315. ـــــــــ (1998م): تطوير إعداد معلم العلوم للقرن (21) في ضوء الأهداف المستقبلية للإعداد، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي (2): إعداد معلم العلوم للقرن (21)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (1).

316. ـــــــــ (2005م): رؤى مستقبلية لتطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة ، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي (17): منهاج التعليم والمستويات المعيارية ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (1).

317. ـــــــــ (2007م): رؤية مستقبلية مقترحة نحو تطوير إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي (19): تطوير المناهج وطرق التدريس، المجلد (1).

318. النمري، حنان (2007م): المقررات التربوية في برنامج إعداد المعلم لطالبات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى ومعايير الجودة الشاملة دراسة تقويمية وتصور مقترح، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (126)، القاهرة، مصر.

319. الهسي، جمال حمدان إسماعيل (2012م): واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة الأزهر، غزة.

320. الهلالي، الهلالي الشربيني (2008م): إدارة المؤسسات التعليمية في القرن (21)، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

321. الهويدي، زيد (2005م): معلم العلوم الفعال ، الأمارات العربية المتحدة ، العين: دار الكتاب الجامعي.

322. هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي (2010): تعليمات ومعايير الاعتماد الخامس لتخصصات برنامج العلوم التربوية ، طرابلس ، ليبيا.

323. الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد (2010م): دليل الاعتماد مؤسسات التعليم العالي ، ليبيا ، الإصدار(2).

324. الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد (2015م) الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كليات التربية، مصر.

325. وزارة التربية والتعليم ، إدارة التخطيط والمتابعة (1974م): الكتيب السنوي للإحصاء التربوي للعام الدراسي 93-1394هـ ، الموافق 73-1994م ، ليبيا ، طرابلس: مطبعة الوزارة.

326. ———— ،إدارة التخطيط والمتابعة (1974م): تطوير التعليم في ليبيا ، بحث رقم (1).

327. وزارة التربية والتعليم العالي(2008م) : استراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين ، طرابلس، ليبيا.

328. الوكيل، حلمي أحمد (2007م): تطور المناهج أسبابه وأسسه وأساليبه، القاهرة: دار الفكر العربي.

329. ويح، محمد عبد الرزاق إبراهيم (2003م): منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

330. يحي، حسن بن عايل أحمد ، والخطابي ، عبد الحميد عويد (2003م): الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، العدد (22) السنة (18) ، كلية التربية ، جامعة المنوفية.

331. اليحيوي، صبرية بنت مسلم (2001م): تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير التعليم العام للبنات في السعودية ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، جامعة الملك عبد العزيز ، كلية التربية، السعودية.

332. يوسف، عبد الخالق ، وحسونة ، محمد السيد (2000م): الدور الخلقي لمدرسة المستقبل في مواجهة الثورة التكنولوجية ، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

333. اليونسكو (1986م): التقرير النهائي للحلقة الدراسية حول اتجاهات التجديد في التعليم الأساسي في الدول العربية، والتي عقدت بالكويت خلال الفترة 19–23 يناير برعاية مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

المراجع الأجنبية

1. Baines, Lawrence A (2010): The Disintegration of Teacher Preparation, Educational Horizons, Vol. 88, No. 3 pp. 152-163.
2. Berube, Clair (2004), Art Standards Preventing Good Teaching: Clearing House, Vol. 77, No. 6 P. 264.
3. Billing, D, (2004): International Comparisons and Trends in External Quality Assurance of Higher Education, available at: http://www.isik.un.edu.tr/vandar/david/pdf.
4. Celania, Elizabeth (2004): A study of Iowa Second-year Teacher's Perception of The Iowa Teaching Standards And Implementation Of Iowa Teacher's Quality Program, Dissertation Abstract International A65/02, p. 357.

5. Chao – Hsiuchen & others et al. (2009): "Analysis of aubiquitous Performance Support System for Teachers", Innovations in Education and Teacher International, Vol. 46, No., 4, London, November.
6. Chapman, D. et al. (2005). The Search for Quality: A five Country Study of National Strategies to Improve Educational Quality in Central Asia, International Journal of Educational Development, Vol. (25), No. (5).
7. Charles Hoy & Others (2000): Improving Quality in Education, Falmer press, Taylor & Francis Group, London.
8. Cyntlua B. Lloyd et al., (2003) "The Impact of Education Quality on School Exit in Egypt". Comparative Education Review. Vol. 47. No. 4 November.
9. David, J. and Kate, A. (2000): The Professional Teacher in the Creative Professional, (ed) by Kate Ashcroft (Others), London, Faimer Press.
10. Davies, Lan (1991): Adefence of Quality: Full Time Intital Teacher Courses. Journal of Further and Higher Education, 15 (1), P. 21-25.
11. Dilshad, Muhammad; (2010): Quality Indicatiorsin Teacher Education Programmers. Pakistan Journal of Social Sciences, 30: (2), P. 401-411.
12. Greenberg, Julie & Walsh, Kate (2010): Ed School Essentials: A Review of Illinois Teacher Preparaion, Available in the web at:www.eric.ed.gov/ed5/2668
13. Hammond, Darling, Linda and Bransford, J. (2006). Constructing 21st – Century teacher education, Journal of Teacher Education, Vol. 57, No. 3P P300-314.
    http://www.calnhmi//ar/tq/medu-htm.
14. Ingersoll, Richard M. (2007): A comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations, CPRE. Research Report Series, Consortium for Policy Research in Education, Available in the web at: www.eric.ed.gov/ed498347

15. J. Juranjran on leadership forquality (1989) : An Executive H and book, NewYork, The free.
16. Jannfreed E; & Others: (1997). Aculture for academic excellence: implemeng the quality Principles in higher education; Ericdigest, ED 406962.
17. Javan, Mohammad, Hossein (2004): Improving Pre-service Elementary Teacher Education In the Islamic Republic of Iran. Dissertation Abstract International – A 64/10, p. 3649.
18. Kan S.H., & Basili, V.R.: Software (1994). An overview from the perspective of total quality management, IBM systems Journal Jane 94, Vol. 33 Issue 1.
19. Kirnble Iarrys ygers Robertsayger, Stuart (2006): Success of Professional – development model in assist ion teachers to change their teaching to match the more emphasis conditions urged in the national science education standards Kjournal of science teacher education, 717.
20. Laura Michelle Blake, (2009): Teacher quality: Trie impact of accreditation and institutional Quality on teacher in service placement and stream achievement University of Kentudky Housman, Charles, United States Kentudky.
21. Lewis Ralph G. Aadsmith Douglas H.1994, : Total Quality in Higher Education Florida: ST. Lucie Press.
22. Lewis, R.G. & Smith, D.H. (1997): Why Quality Improvement in Higher Education, International, Journal, Voll January December.
23. Liyan National (2000) Reporton Education for All the Regional incairo 24/27/2001
24. Lockeed Marline J, Vers Poor Adrian M: (1991): Improving Primary Education in Developing Countries, U.S.A, The World Bank.

25. Longman Dictionary of Contemporary English, (2005), Pearson Education Limited England.
26. Mary, S. (2000). Improving our Education System through Total Quality-Management. - [online] -Availableat:
27. Mathes Mickie Y. (2009) "Case Study in Assuring Quality University "A Workshop in the Conference of Standards accreditation in Arab World, Vision and experiences, Almandine Almonawarah, Faculty of Education Tibah University in 18-20/5/2009.
28. Millsaps, Gayle M. Reart (1998): cnrricula for teaching fraction, ERIC, Digested.4.33184.
29. Morrison Keith: (1998) Management Theories for Educational Change, Paul chapman, London.
30. Mukhopadhyay Marmar: (2005): Total Quality Management In Education, 2nd, SAG Publications, New Delhi. Indea. http://WWW.QUAALITYDIGEST.COM/HTML/QUALITYDEF.HTML
31. Mukhopadhyay, M. (2006). Total Quality Management in Education 2nd ed. Sage, new Delhi.
32. NCATE (2006): What makes a teacher effective? A summary of key research finding on teacher preparation, National council for Accreditation of Teacher Preparation.
33. NCTQ, (2012): What teacher preparation programs teach about K-12assessment: Are view of course work on K-12 fro ma sample of teacher preparation. The National Counil on Teacher Quality.
34. Ngwenya Thengamehla Harold,(2003); Quality Assurance in Souhg African Higher Education and Its Implementation at the University of Durban – Westville University of South Africa University Press.
35. Organization for Quality of Education (2001). What is Quality Education, Available at: www.oqe.org/1html

36. Ori & Hulsh of, Marti A. (1994): Developing a quality programme for higher education at the hogeshool Utrecht: A dutch case study, European Journal of engineering education, Vol. 19 No. 3.
37. Owen Jane: (2003): Making Quality Sense: A Guide To Quality, Tools And Techniaues, Awards And Thinking Behind Them, Learning A ad Skills Development Agency, London, ISBN-1-85338-760-6.
38. Owing. William; Kaplan; Leslie; Nannery Jone; Marzano; Robert; Myran; Stephen & Blackburn ; David (2006): Teacher Quality and Troopsto Teachers: ANational Study With Implications for Principals, NASSP Bullent, Vol. 90, No. 2, pp. 102 : 131.
39. Rasheed S. (2000). Defining Quality in Education. A paper Presented by UNICEF at the Meeting of the International Working Group on Education Florence, Italy.
40. Reusser, Janet & Others (2007): Anassessmeht System for teacher education program quality improvement, international Journal of Education management, V. (21), n (2).
41. Rick, D: Whyteach (2000): Journal of Staff Development, Vol. 21.
42. Russell, Ranee (2009): A program evaluation of Cardinal Stritch University Undergraduate teacher education program Ph. D. Dissertation; Cardinal Stritch University.
43. Saiti, Anna (2012): Leadership and Quality Management: An Analysis of Threckey Features of the Greek Education System. Quality Assurance in Education: An international Perspective. V. (20), 11 (2), p. 110-138.
44. Salinger, T. (1995): IRA Standards, The Educations Reform "The Reading Teacher, Vol. 49, No. 4, PP. 290 : 297.
45. Singer, Jonathan & Michelle (2007). Preservice Teachers and Technology Integration: Rethinking Traditional Roles, Journal of Science Teacher Education, 8/6.

46. Smith, S; (2006): Profiles of Pre-service Teacher Education: An Investigation into the Nature of Selected Exemplary Programsin Jamaica and Michigan. PH.D. Andrews University, U.S.A.
47. Wragg and G. Brown (2000): Questioning in The primary School, 2001, Carolyn Stuart and Deborahthur low: Making it their own: Preservice Teacher's Experiences Beliefs, and Classroom Practices, Journal of teacher Education, March – April, 2000, Vol. 51, No.2.
48. Yager, Robert (2005). Accomplishing the Visions for Professional Development of Teachers Advocated in the National Science Education Standards, Journal of Science Teacher Education, 16 (2), 95-102.

Dissertation Abstract

The present study aimed to identify the quality requirements of development of the first cycle of basic education and teacher preparation in Libya in light of the standards, and conceived proposal to the requirements of the development of the first cycle of basic education teacher in Libya to keep up quality standards criteria. To achieveg the objectives of the study, the researcher built a questionnaire composed of (247) statements distributed on two axes. The researcher used the descriptive approach, and the community of the study was (275) faculty members and students. The most important results were: the system defects in the preparation of teachers of first cycle of basic education faculties of education in Libya, goals, curriculum, teaching methods, and methods of evaluation, and the achievements of quality standards in preparation program of the first cycle of basic education teacher in Libya were weak. Additionally, the presence of obstacles to the achievement of quality standards in preparation program. In the light of the results of the study, both theoretical and field aspects, and in the light of the nature of the proposed visualization , the researcher recommended the following:

1) Dissemination and accreditation of quality culture in faculties of education.
2) Activating and accreditation the role of unity of quality within the faculties of education, to enable them to carry out the functions and control in the application of quality.
3) Holding seminars, workshops and conferences dealing with on an ongoing basis the importance of quality and accreditation standards for the development of colleges of education, and the development of preparation program of the first cycle of basic education teacher in Libya.
4) Work on the selection of field training supervisors experience and efficiency of teaching and fit their specialties with specialization of students.
5) Training on the proposed visualization and implementing it in the faculties of education at the University of Tripoli.

جامعة المنصورة

كلية التربية

قسم أصول التربية

"ملخص الدراسة باللغة العربية"

متطلبات تطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا في ضوء معايير الجودة

رسالة مقدمة من الباحثة نجاح عبد المجيد خليفة الطبيب

للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية

" أصول التربية "

إشراف

أ.د. محمد إبراهيم عطوه مجاهد

أستاذ أصول التربية المتفرغ

ووكيل كلية التربية لشئون التعليم والطلاب سابقاً

بكلية التربية . جامعة المنصورة

أ.د. محمد حسنين عبده العجمى

أستاذأصول التربية

ووكيل كلية التربيةللدراسات العليا والبحوث

بكلية التربية . جامعة المنصورة

2016

مقدمة:

شهد العالم في هذا العصر تطوراً مذهلاً منذ عصر النهضة الصناعية ، صاحب ذلك إنفجار معرفي كبير في جميع جوانب المعرفة ، حيث حتم ذلك على التربية والتعليم إعادة النظر فى ما تقدمه مناهجها وبرامجها بجميع عناصرها لمواكبة تطورات العصر .وقد حدثت تطورات كبيرة جداً فى أواخر القرن الماضى انعكست آثارها على التعليم الجامعى ومخرجاته ونتج عن ذلك إقبال كبير منقطع النظر على طلب التعليم.

حيث يواجه التعليم فى العالم العربي وفي القرن الحالي مجموعة من التحديات والتحولات الهامة والتي من أبرزها ظهور الوسائل التكنولوجية وشبكات الاتصال العالمية وإدارة الجودة ،كل مؤسسات التعليم هي أمام هذه التحديات بحاجة ماسة إلى التطوير والتغيير الهادف لمواكبة ماهو جديد وحديث.ولكي نحدث التغيير في مؤسسات التعليم يجب النظر أولاً إلى أهم عناصر هذه العملية التعليمية ومدخلاتها فيعتبر المعلم هو أحد المداخل الأساسية لمدخلات العملية التعليمية ونجاحها وكل ذلك يتوقف على نوع الإعداد والتدريب الذي تلقاه المعلم قبل وإثناء الخدمة التعليمية ومستوى ذلك الاعداد وجودة إعداد المعلم ويؤكد تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين .أن تحسين جودة التعليم يتوقف أولاً على تحسين انتقاء المعلمين وجودة تدريبهم والارتفاع بمكانتهم وظروف عملهم فهم في حاجة إلى معرفة مهارات مناسبة وامتلاك خصائص شخصية ورؤى مهنية إذا أريد لهم أن يرتقوا لما يتوقع منهم.

وبالتالي أصبح يرتكز تطوير التعليم فى القرن الحادى والعشرين بشكل رئيسى على إعداد المعلم العصرى الُملم بجميع علوم المستقبل ، الذى يستطيع التعامل مع تقنية المعلومات بمهارة عالية ، والذى ينعكس إيجابياً على طلابه بتوظيفها فى جوانب مختلفة ، والقادرعلى مواجهةالمتغيرات المستقبلية لذا ينبغي إعادة النظر فى برامج إعداد المعلم بكليات التربية، لكون هذا الإعداد يمثل مدخلاً هاماً فى التدريس، الأمر الذى أدى بدوره إلى ضرورة تطوير إعداد المعلم إعداداً شاملاً (أكاديمياً ، ومهنياً ، وإدارياً) لمواجهة تحديات هذا القرن ليتخرج قادراً على تنفيذ إدارة المناهج الدراسية وتحقيق أهدافها.

وتؤكد أدبيات البحث التربوي على أن إصلاح وتطوير التعليم يتطلب معلماً متطوراً فى إعداده وتدريبه ورعايته ، كونه أحد المدخلات العامة فى العملية التعليمية ، حيث أن دور المعلم حالياً لم يعد مقتصراً على نقل المعارف والمعلومات بل تجاوز ذلك كثيراً حيث أصبح دور المتابع والمطالع على التجارب العربية والمحلية والعالمية ، ودور الموظف لطرق التدريس الحديثة مثل الاستقصاء

، وحل المشكلات وغيرها ، ولمساعدة المعلم فى القيام بهذه الأدوار كان لزاماً إعادة النظر فى أسس اختياره والتركيز على بعض المعايير الأخرى ذات الأهمية مثل حضور دورات متخصصة فى تقنيات التعليم والإنترنت ، وفى طرق التدريس الحديثة وغير ذلك.

وبرامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا تواجه تحديات عديدة أهمها مثلا فى: تلك التحديات المصاحبة للتغيرات العالمية المحددة للقرن الحادى والعشرين ، والتى تتمثل فى التغيرات الاجتماعية المتسارعة التى قادت إلى تغيير صورة العالم ، وقد عملت جميع النظم التعليمية والقائمين على تطوير المناهج بمواجهة هذه التغيرات المتسارعة على المستوى العالمى.

وبناء على ما سبق يمكن التأكيد على ضرورة إعادة النظر فى مؤسسات إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا متمثلاً ذلك بكليات التربية فى الجامعات الليبية لتواكب التغيرات العالمية الحديثة بما يتلاءم مع متطلبات الواقع وتحديات المستقبل ، ولتطوير برامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فإن هناك عدة مداخل لهذا التطوير لعل من أبرزها مدخل الجودة الشاملة ، وذلك فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة التى قد تسهم فى تطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي فى ليبيا.

مشكلة الدراسة: وعلى الرغم من أهمية المعلم باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية وضرورة العناية ببرامج إعداده الإ أن الشواهد تدلل على وجود العديد من أوجه القصور في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في كليات التربية بليبيا منها كثرة أعداد الطلبة مقارنة بأعداد الهيئة التدريسية وأفتقار أعضاء هيئة التدريس لثقافة الجودة وغيرها الأمر الذي يفرض ضرورة تطوير هذا البرنامج للتغلب على تلك الصعوبات وتحقيقاً لمعايير الجودة ومن تمه نشأت فكرة البحث الحالى والذي **أمكن صياغة مشكلته في التساؤل الرئيسي التالي:**

ما متطلبات تطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي فى ضوء معايير الجودة ؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية :

1. ما الأطار المفاهيمي للجودة والاعتماد في التعليم العالي الليبي ؟
2. ما معايير جودة عملية إعداد معلم التعليم الأساسي في ليبيا ؟
3. ما واقع إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا ؟
4. ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والدارسين ؟

5. ما التصور المقترح لتطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بليبيا لمواكبة معايير الجودة ؟

أهداف الدراسة: يهدف البحث للتعرف على متطلبات تطوير معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا فى ضوء معايير الجودة وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الفرعية التي صيغت مشكلة البحث من خلالها.

أهمية الدراسة: يستمد هذا البحث أهميته من الآتى :

- أهمية وحداثة الموضوع الذي يتناوله وهو تجويد عملية إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- قلة الدراسات السابقة في هذا الموضوع فى حدود علم الباحثة وخاصة في المجتمع الليبي.
- اتساع قطاع المستفيدين من نتائج هذا البحث ومنهم على سبيل المثال:

  * معلمو المرحلة الابتدائية.

  * القائمون على صناعة القرار التربوي ، والقيادات التعليمية في دولة ليبيا.

  * مؤسسات التعليم الابتدائي.

  * مؤسسات إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

- نتائج هذه الدراسة قد تمثل منطلقا هاما لدراسات أشمل من شأنها الرفع من مستوى تطوير برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي فى الجامعات الليبية بما يتلاءم مع التطورات التربوية الحديثة

عينة الدراسة: أعضاء هيئة التدريس التربويين وطلاب المستوى الرابع بكليات التربيةجامعة طرابلس.وقد تم أستهداف جميع أعضاء هيئة التدريس التربويين والبالغ عددهم (112) عضوهيئة تدريس وكذلك تم استهداف جميع طلاب المستوى الرابع بقسم معلم فصل بكليات التربية جامعة طرابلس حيث بلغ عددهم (163).

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والذي تتضح خطواته من خلال عرض الإطار المفاهيمي للجودة في التعليم العالي بليبيا مع التركيز على معايير جودة إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مروراً بالمعالم الرئيسة لإعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا

سعياً حيال محاولة تحديد معالم الفجوة بين واقع الإعداد و ما يجب أن تكون عليه في ضوء معايير الجودة.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة أداة الاستبانة بغرض الوقوف على واقع إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ليبيا ، و نواحي القصور التي تكتنفه و متطلبات تجويد عملية الإعداد.

الأساليب الإحصائية المستخدمة وهي كالأتي: أستخدمت الباحثة حساب التكررات ونسبتها لكل مفردة ،و حساب التقدير الرقمي لكل مفردة ، و حساب الوزن النسبي لكل مفردة، وترتيب العبارات حسب الوزن النسبي أو الأهمية النسبيه لكل منها، و اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين متوسطي درجات استجابات أفراد العينة.

نتائج الدراسة: **ولقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها:**

1. وجود قصور في نظام تكوين معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكليات التربية في ليبيا في الأهداف ، والمقررات الدراسية ، وطرائق التدريس ، وأساليب التقويم.
2. أن درجة تحقق معايير الجودة في برنامج إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا كانت ضعيفة.
3. أهداف كليات التربية غير واضحة بالقدر الكافي، وعدم وجود رؤية موحدة لتلك الأهداف، كما أن الخطة الدراسية غير واضحة وغير محددة بالقدر الكافي.
4. ضعف التوازن في جوانب الإعداد المختلفة ، الموارد المادية محدودة وغير مستغلة بشكل جيد.
5. محتوي المقررات الدراسية لا يلبي الاحتياجات المعرفية المعاصرة في المجالين التربوي والتخصصي بشكل جيد ، ولا ينمي مهارات البحث العلمي والتعليم المستمر لدى الطلبة بالشكل المطلوب.
6. طرق التدريس تقليدية وتميل معظمها إلى المحاضرة.
7. اقتصرت أساليب التقويم علىالاحتبارات التحريرية وكتابة التقارير والأبحاث.
8. أن واقع التربية الميدانية يعاني من قصور ويفتقر لتطبيق معايير الجودة من وجهة نظر أفراد العينة .
9. هناك تدني في مستوى أداء الطالب المعلم الوظيفي في جميع مهارات التدريس .
10. وجود معوقات تحول دون تحقيق معايير الجودة في برنامج الاعداد .

11. تأتي نتائج البحث موافقة إلى حد كبير مع نتائج الدراسات العربية وهذا يدعو إلى إعادة النظر في جميع مجالات واقع إعداد المعلم والعمل على تطويرها.

وانتهى البحث إلى وضع تصور مقترح لمتطلبات تطوير إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بليبيا لمواكبة معايير الجودة.

Mansoura University

Faculty of Education

" English Summary "

A Thesis title

Requirements for Developing Preparation of Basic Education Cycle One Teachers in Libya in Light of Quality Standards

Submitted for the PhD. Degree in Education Specialization

Submitted By

Najah AbdulMajid Khaleefah Altabeeb

Supervisors

Prof. Mohammed Ibrahim Atwa Mujahid

Professor of Fundamentals of Education

Vice Dean for Postgraduate Studies and Research

Faculty of Education - Mansoura University

Prof. Mohamed Hassanein Abdo Al-Ajami

Professor of Fundamentals of Education

Former Vice Dean of Students and Education Affairs

Faculty of Education - Mansoura University

2016

Introduction:

Recently, the world has undergone a stunning evolution since the industrial age, which with attendant vast knowledge. All of this modern evolutions forced institutions of Education to reconsider what they offer in their curricula and programs in all its elements to keep pace with these modern developments. In addition, these major developments that happened the last century greatlyy affected university education and its outputs and resulted in a highly motivated demands on education.

As education in the Arab world faces, in the contemporary world, many challenges and radical transformations, such as the emergence of technological means, networks of global communication and quality management. All education institutions which face great challenges, are in their dire need of development and change aiming to keep up with all novel and modern evolutions. To motivate the required changes in the education institutions, the teacher who is the most important factor in the educational process and its input elements, should be given the priority. Thus, success of the educational process starts with preparation of teachers, which mainly depends on the type of training, and preparation received by the teacher before and during his/her educational profession, and the level of this preparation on the quality of the teacher. A report of the International Commission for Education in the twenty first century has confirmed that improving of the quality of education, depends mainly on improving the selection of teachers, the quality of their training and raising their prestige and working conditions. Also, the report emphasized on necessity of acquiring appropriate skills and possession of personal visions of professional characteristics, if they are to live up to what is expected of them in their professional lives.

In the twenty-first century, the development of education has

become based mainly on the preparation of the modern teacher, who is aware of all future science, and has high skills in manipulating information technology, which will reflect positively on his/her students utilizing that information in different aspects. Hence, teacher preparation should be reconsidered in faculties of education programs, because teacher preparation is an important input into teaching, which in turn led to the need to development of comprehensive teacher preparation (academically, professionally, and administrative) to meet the challenges of this century, to be graduated enable to implement the curriculum and achieve their goals.

The literature of educational researches (Nasr, 2005.197) stresses that reforming and developing of education, requires developing in teachers preparation, training and sponsorship, because the teacher is a major input in the educational process, where his/her is no longer limited to knowledge and information transfer, but he/she plays an important role of follower of the Arab , local , and international experiences. Furthermore, teachers in modern era has to be acquainted with modern techniques of teaching, such as the survey, problem solving and others. To help the teacher in carrying out these roles, the foundations of his/her selection have to be revised, and focus should be placed on some other standards, such as attending specialized courses in teaching techniques and the Internet, and modern teaching methodologies and so on.

Programs of preparation of the first cycle of basic education teacher in Libya faces many challenges, such as the challenges associated with global changes coloured the twenty-first century. All educational systems worked to develop the curriculum for keeping up with the rapid global changes.

Based on the above , one can emphasize the need to reconsider the first cycle - basic education teacher preparation institutions in Libya , represented in the faculties of education in Libyan universities to keep pace with the modern global changes in line with the reality demands and challenges of the future. For development of those teacher preparation programs, there are several entries for this development perhaps the most prominent one is total quality. This should be done in the light of modern educational trends that may contribute to the development of teacher preparation in Libya.

Research Problem:

Despite the importance of the teacher as a cornerstone in the educational process and the need to give attention to the preparing programs, all evidences demonstrate that there are many shortcomings in program of the preparation of the first cycle of basic education teachers in colleges of education in Libya. Some of those shortcomings are, the larger number of students comparing to the numbers of the teaching staff, teachers unawareness of the culture of quality. These defects impose the need to develop the whole education system to overcome those difficulties and achieve quality standards, which stimulates the idea of the present research and formulate its problem in the main question:

Research problem can be identified through the following questions:

What are the requirements of preparation development of the first cycle basic education teacher in the light of quality standards?

The main question branches to the following questions:

1. What conceptual framework for Quality and Accreditation in High Education in Libya?

2. What are quality standards of basic education teacher preparation in Libya?
3. What is the reality of preparation of first episode primary education teachers in Libya?
4. What is the availability of quality standards in preparing programs of the first cycle primary education teachers from the standpoint of faculty members and students?
5. What is the perception proposed to develop the first cycle of basic education teacher in Libya to keep up with the quality standards?

Research Objectives:

The research aims to identify the requirements of the development of the first cycle of basic education teacher in Libya in the light of quality standards, which can be achieved through answering sub -questions that have formulated the research problem.

Importance of the study:

This research derives its significance from the following points:

- ❒ The importance and novelty of the topic addressed in the study, which is raising the quality of preparation process of the first cycle of basic education teachers.
- ❒ The lack of previous studies on the subject within the limits of researcher, knowledge, particularly in the Libyan society.
- ❒ Widening of the beneficiaries sector of the results of this research, including:
    - Teachers of primary school.
    - The educational decision makers and educational leaders in

Libya.

- Primary education institutions.
- Institutions of the first cycle of basic education teachers preparation.

❒ The results of this study may represent an important starting point for more comprehensive studies that will improve the development of teacher preparation programs in the first cycle of basic education in Libyan universities in line with modern educational developments.

Sample of the research:

Educators teaching faculty members and students in the fourth level of faculty of Education, University of Tripoli. Number of educators teaching staff members was (112) as well as number of the students in fourth-level classroom teacher Department of faculty of education - the University of Tripoli, was (163).

Methodology of the research:

The researcher have used the descriptive approach, which was represented through addressing the conceptual framework of quality in higher education in Libya, with a focus on the quality standards of preparation program of teachers of the first cycle of basic education throughout main features of the preparation of teacher of the first cycle of basic education in Libya. The researcher has strived for identifying the gap between the reality of the setting and what is expected in light of the quality standards.

Tools of the research:

The researcher has used aquestionnaire in order to identify the reality of preparation of teacher of the first cycle of basic education in Libya. and, exploring the shortcomings in the preparation program and requirements for raising quality levels in preparation process.

Statistical techniques used are as follows:

The researcher has used Iterative technique and percentage of each phrase, estimation of numerical and relative weight for every phrase , ranking words according to the relative weight or relative importance of each of them, and test (T) to detect differences between the mean scores the responses of respondents.

Findings of the research:

The study has shown that:

1. There are Shortcomings in preparation system of the first cycle of basic education teacher in faculties of education in Libya represented in system goals, curriculum, teaching methods, and methods of evaluation.
2. There is Weakness in achievements of quality standards in the first cycle of basic education teacher preparation program in Libya.
3. There is Lack of clarity of the goals of colleges of education, and the lack of a unified vision of those goals. Also, the study plan is not clear or specified enough.
4. There is an Imbalance between the various aspects of the preparation programs, limited material resources and non-tapped well.
5. The content of the curriculum does not meet contemporary

knowledge needs in the educational and specialized fields. Furthermore, these contents do not improve research skills and continuing education of the students as required.

6. Most of teaching methods are traditional and tend to lecture style.

7. Evaluation technique are limited to written tests and writing report.

8. Failure in field education and lack of application of quality standards from the point of view of respondents.

9. A decline in teacher student performance level in all teaching skills.

10. Presence of impediments to achieving quality standards in the preparation program.

11. The research results came, to a large extent, pertinent to the results of the Arabic studies, This motivates a rethink in all areas of the reality of teacher preparation and work to develop them.

The rearch terminates with conceptualing a proposal for the requirements of the development of preparation of the first cycle of basic education teacher in Libya to keep up quality standards.

Mansoura University

Faculty of Education

Requirements for Developing Preparation of Basic Education Cycle One Teachers in Libya in Light of Quality Standards

Submitted for the PhD. Degree in Education Specialization

Submitted By

Najah AbdulMajid Khaleefah Altabeeb

Supervisors

Prof. Mohammed Ibrahim Atwa Mujahid

Professor of Fundamentals of Education

Vice Dean for Postgraduate Studies and Research

Faculty of Education - Mansoura University

Prof. Mohamed Hassanein Abdo Al-Ajami

Professor of Fundamentals of Education

Former Vice Dean of Students and Education Affairs

Faculty of Education - Mansoura University