



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الحاج لخضر – باتنة -1-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا
تخصص جودة التربية والتكوين



الموضوع:

مدى استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة TQM في ضوء آراء الأساتذة

دراسة ميدانية ب: جامعة الحاج لخضر بباتنة – جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

–جامعة محمد البشير الابراهيمي ببرج بوعريريج

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية تخصص: جودة التربية والتكوين

اعداد الطالب: بن فرحات سعيد

نوقشت يوم:

السبت 04 جوان 2016 م / الموافق لـ: 28 شعبان 1437 هـ

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01	نادية بعين	أستاذ	باتنة 01	رئيسا
02	عبد السلام طيبة	أستاذ محاضر (أ)	باتنة 01	مشرفا ومقررا
03	السعيد عواشرية	أستاذ	باتنة 01	عضوا مناقشا
04	راجية بن علي	أستاذ	باتنة 01	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي: 2016/2015

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

تشكرات

قال الله تعالى: " رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ

وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي

إِنِّي تُبِّئُ بِإِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ " (الأحقاف، آية: 15)

الشكر والحمد لله كثيرا وحده، الذي وفقنا لإتمام هذه الثمرة

ومنحنا القوة والصبر والاستمتاع بهذا الانجاز.

وأتقدم بالشكر الجزيل والتقدير إلى الأستاذ المشرف: طيبة عبد السلام، لتوجيهاته

المستمرة حتى نهاية إنجاز هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر والعرفان الى كل أساتذتنا بقسم علم النفس وعلوم التربية بباتنة

واعضاء مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي وزملائي

الطلبة في التخصص والذين رافقوني في التحضير لمسابقات الماجستير بمركز

الرواد للتنمية البشرية والاستشارات بالمسيلة، كما أشكر كل افراد اسرتي الذين

منحوني كل ما عندهم.

ندعو الله أن يأجرهم على ذلك.

ملخص الدراسة بالعربية

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن مدى استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة في ضوء آراء الأساتذة ومن وجهة نظرهم وباستخدام المنهج الوصفي لدى عينة الدراسة التي تكونت من 219 أستاذ من أساتذة التعليم الجامعي مست ثلاث جامعات هي جامعة البشير الابراهيمي ببرج بوعريريج، جامعة الحاج الأخضر بباتنة وجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، حيث تم اختيارهم عن طريق عينة عشوائية وتم استخدام أداة الاستبانة.

وبعد عرض وتحليل نتائج الدراسة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss، تم اختبار الفرضيات عن طريق الأساليب الإحصائية: اختبار (F) او ما يسمى بتحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار t-test لإيجاد دلالة الفروق احصائيا بين المتوسطات وأفراد العينة على الاستبيان حيث اسفرت النتائج على ما يلي:

- إن مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية تستجيب بدرجة جيدة إلى حد ما لمعايير إدارة الجودة الشاملة حسب آراء الأساتذة.
- الأهداف تستجيب بدرجة كبيرة لمعايير إدارة الجودة الشاملة حسب آراء الأساتذة .
- لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في درجة استجابة الأهداف تبعا للتخصص، ومنه فقد تم قبول الفرضية الجزئية الثانية القائلة ب لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابة أهداف مناهج التعليم الجامعي لمعايير إدارة الجودة الشاملة تبعا لمتغير التخصص.
- لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في درجة استجابة الأهداف تبعا لمتغير المؤهل (دكتوراه – ماجستير)، ومنه فقد تم قبول الفرضية الجزئية الثانية القائلة ب لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابة أهداف مناهج التعليم الجامعي لمعايير إدارة الجودة الشاملة تبعا لمتغير المؤهل (دكتوراه – ماجستير).

- المحتوى يستجيب بدرجة متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة حسب آراء الأساتذة.
- لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في درجة استجابة المحتوى تبعا للتخصص الأساتذة حيث دلت النتائج على أن هناك قصور-درجة متوسطة -في درجة استجابة المحتوى لمعايير

ملخص الدراسة بالعربية

- الجودة حيث اتضح أن الجامعة لا تطبق معايير ومؤشرات أداء واضحة في عملية اعداد محتوى المنهاج بدرجة كافية. وتقترب هذه القيمة في مدى استجابة عملية التقويم رغم ان هناك استجابة كبيرة جدا لأهداف مناهج التعليم الجامعي لمعايير الجودة من وجهة نظر الأساتذة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابة المحتوى لمناهج التعليم الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل (دكتوراه/ ماجستير).
 - التقويم يستجيب بدرجة كبيرة إلى حد ما لمعايير إدارة الجودة الشاملة حسب آراء الأساتذة.
 - لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في درجة استجابة عملية التقويم تبعاً التخصص.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابة عملية التقويم لمناهج التعليم الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل (دكتوراه/ ماجستير).

Résumé :

- L'étude actuelle vise à déceler la réponse des méthodes d'enseignement universitaire dans les facultés des sciences humaines et de sociologie dans l'université Algérienne aux mesures du management de la qualité globale à la lumière des opinions des professeurs en utilisant la méthode descriptive chez un échantillon fait de 219 professeurs d'enseignement universitaire et qui touche trois universités qui sont celle de Bachir El Ibrahimi de Bordj Bou Ariridj, l'université de hadj Lakhdar de Batna et l'université de Mohamed Boudiaf de M'sila, et qui sont choisis par échantillon prélevé au hasard par manque d'obtention du volume total des professeurs et on a utilisé un outil de révélation.
- Après l'exposition et l'analyse des résultats de l'étude en utilisant le programme des bandes statistiques pour les sciences sociologiques SPSS, on a testé les hypothèses par des méthodes statistiques: T-test pour trouver la signification des différences statistiques entre les moyennes et les individus de l'échantillon de révélation, et le teste F(ANOVA)– car on a trouvé les résultats suivants :
- Les méthodes d'enseignement universitaire dans les facultés des sciences humaines et sociologique répondent bien aux mesures de management de qualité globale selon les opinions des professeurs.
- Les buts répondent d'un grand degré aux mesures de management de qualité globale selon les opinions des professeurs.
- Ils n'existent pas de différences entre les individus de l'échantillon d'étude dans le degré de réponse des buts suivant la spécialité, et donc on a accepté la deuxième hypothèse partielle disant qu'il n'existe pas de différences à signification statistique dans le degré de réponse des buts des méthodes d'enseignement universitaire aux mesures de management de qualité globale selon la variable de la spécialité.
- Ils n'existent pas de différences entre les individus de l'échantillon d'étude dans le degré de réponse selon le variable de compétence (doctorat – Magistère), et par cela on a accepté la seconde hypothèse partielle disant qu'il n'existe pas de différences à signification

statistique dans le degré de réponse aux buts des méthodes d'enseignement universitaire aux mesures de management de qualité globale selon le variable de compétence (doctorat – Magistère).

- Le contenu répond de moyen degré aux mesures de management de qualité globale selon les opinions des professeurs.
- Ils n'existent pas de différences entre les individus de l'échantillon d'étude dans le degré de réponse du contenu selon les spécialités des professeurs, car les résultats indiquent qu'il existe une insuffisance – degré moyenne- dans le degré de réponse du contenu aux mesures de la qualité, car il est avéré que la direction universitaire n'applique plus les mesures et les indicateurs de performance claire dans le processus d'élaboration des méthodes d'un degré suffisant. Et cette valeur s'approche du degré de réponse de ce processus de remaniement malgré qu'il existe une grande réponse aux objectifs des méthodes d'enseignement universitaire aux mesures de la qualité selon l'opinion des professeurs.
- Ils n'existent pas de différences ayant une signification statistique dans le degré de réponse du contenu aux méthodes d'enseignement universitaire sous la lumière des mesures de management de la qualité globale liée au variable de compétence (doctorat/Magistère).
- Le remaniement répond d'un grand degré aux mesures de management de la qualité globale selon les opinions des professeurs.
- Ils n'existent pas de différences entre les individus de l'échantillon d'étude dans le degré de réponse du processus de remaniement selon la spécialité.
- Ils n'existent pas de différences entre les individus de l'échantillon d'étude dans le degré de réponse du processus de remaniement des méthodes d'enseignement universitaire sous la lumière des mesures de management de la qualité globale attribué au variable de compétence (doctorat/Magistère).

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	
	<ul style="list-style-type: none"> • ملخص البحث بالعربية • ملخص البحث بالفرنسية • فهرس المحتويات • فهرس الجداول • فهرس الأشكال • مقدمة.....(أ-ج)
الباب الأول: الجانب النظري	
05	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
06	▪ أولاً: إشكالية الدراسة
08	▪ ثانياً: تساؤلات الدراسة
09	▪ ثالثاً: فرضيات الدراسة
10	▪ رابعاً: أسباب اختيار الموضوع
10	▪ خامساً: أهداف الدراسة
12	▪ سادساً: أهمية الدراسة
13	▪ سابعاً: تحديد مصطلحات الدراسة
16	▪ ثامناً: الدراسات السابقة
26	الفصل الثاني: المناهج التعليمية الجامعية
27	▪ أولاً: مدخل الى المناهج التعليمية
36	▪ ثانياً: أنواع المناهج التعليمية
37	▪ ثالثاً: المستويات المعيارية لفلسفة المنهج
40	▪ رابعاً: عناصر المنهاج التربوي
78	▪ خامساً: أسس المنهاج التربوي الحديث
105	▪ سادساً: ضمان جودة واعتماد المناهج الاكاديمية الجامعية
133	الفصل الثالث: إدارة الجودة الشاملة
134	▪ أولاً: مفهوم الجودة

فهرس المحتويات

135	▪ ثانيا: جودة التعليم
143	▪ ثالثا: إدارة الجودة الشاملة
152	▪ رابعا: الجودة من المنظور الإسلامي
158	▪ خامسا: المعايير العالمية
184	▪ سادسا: مؤشرات جودة أداء الجامعات
190	▪ سابعا: نماذج إدارة الجودة الشاملة
199	▪ ثامنا: تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي
208	▪ تاسعا: تطبيقات الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس
219	▪ عاشرا: تطبيق نظم الجودة في التعليم
221	▪ حادي عشر: خطوات نشر ثقافة الجودة الشاملة
222	▪ ثاني عشر: تجارب عالمية وعربية في تطبيق نظام الجودة الشاملة
237	▪ ثالث عشر: جودة التعليم والابداع
الباب الثاني: الجانب الميداني	
الفصل الرابع: منهجية البحث والإجراءات الميدانية للدراسة 242	
243	▪ أولا: الدراسة الاستطلاعية
244	01-أهداف الدراسة الاستطلاعية
244	02-مجالات الدراسة الاستطلاعية
244	03-خطوات الدراسة الاستطلاعية
245	04-عينه الدراسة الاستطلاعية
245	05-صياغة الاستمارة أداة الدراسة
247	06-نتائج الدراسة الاستطلاعية لدراسة الخصائص السيكومترية للاستبيان
253	▪ ثانيا: الدراسة الأساسية
253	01-منهج الدراسة الأساسية
254	02-عينة الدراسة الأساسية
254	03-أداة الدراسة الأساسية
255	04-حدود الدراسة الأساسية
256	05-الأساليب الإحصائية المستخدمة

فهرس المحتويات

257	الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات
258	▪ أولاً: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة
258	01-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العامة
261	02-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الاولى
263	03-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية
265	04-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة
267	05-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة
269	06-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الخامسة
271	07-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية السادسة
273	08-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية السابعة
275	09-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثامنة
277	10-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية التاسعة
279	▪ ثانياً: استنتاج عام
280	▪ ثالثاً: اقتراحات
283	❖ خاتمة
	❖ قائمة المراجع
	❖ الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الموازنة بين المفهوم الحديث للمنهاج والمفهوم التقليدي من خلال الأبعاد العديدة في عمليتي التعليم والتعلم	34
02	المعايير الاجراءات المتبعة من قبل بعض المجالس والروابط المتخصصة بمنح الاعتماد الأكاديمي لبعض البرامج (التخصصات)	116
03	الروابط والمجالس الوطنية المتخصصة المكونة لـ NCATE	127
04	الجمعيات والمنظمات والكليات والعاهد المتخصصة التي اعدت المعايير الهندسية ABET	176
05	المنظمات والوكالات والجمعيات المحددة للمعايير المتعلقة بالمحاسبات	177
06	مقارنة في طبيعة المعايير المستخدمة على وفق التخصصات المختلفة في عدد من المنظمات والجمعيات الدولية.	178
07	مقارنة في المعايير الهندسية المستخدمة لضمان جودة البرامج الهندسية:	180
08	توزيع النقاط حسب نموذج بالدريج	196
09	نموذج تقييم فعالية عمليتي التعليم والتعلم	231
10	نموذج تقييم جودة تعزيز المنهج التعليمي وتقديمه	232
11	ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية	248
12	ثبات الاستبيان بطريقة التناسق الداخلي	248
13	مصفوفة الارتباطات بين الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل	249
14	صدق الاستبيان باستخدام المقارنة الطرفية	250
15	تحليل ارتباط البنود بالدرجة الكلية للاستبيان	251
16	عدد ونسبة الاستثمارات الموزعة والمستردة والصالحة للتحليل الإحصائي	254
17	الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لاستبيان مناهج التعليم الجامعي	258
18	الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي للمحور الأول "الأهداف"	261
19	يوضح الفروق بين الأساتذة الجامعيين حول درجة استجابة الأهداف لمناهج التعليم الجامعي تبعا لمتغير التخصص	263
20	الفرق بين الأساتذة الجامعيين حول درجة استجابة الأهداف لمناهج التعليم الجامعي تبعا لمتغير المؤهل العلمي	265

فهرس الجداول

267	الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي للمحور الثاني "المحتوى"	21
269	الفرق بين الأساتذة الجامعيين حول درجة استجابة المحتوى لمناهج التعليم الجامعي تبعا لمتغير التخصص	22
271	الفرق بين الأساتذة الجامعيين حول درجة استجابة المحتوى لمناهج التعليم الجامعي تبعا لمتغير المؤهل العلمي	23
273	الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي للمحور الثالث "التقويم"	24
275	الفرق بين الأساتذة الجامعيين حول درجة استجابة عملية التقويم لمناهج التعليم الجامعي تبعا لمتغير التخصص	25
277	الفرق بين الأساتذة الجامعيين حول درجة استجابة عملية التقويم لمناهج التعليم الجامعي تبعا لمتغير المؤهل العلمي	26

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الرقم
40	تفاعل عناصر المنهاج التعليمي	01
42	علاقة الأهداف بالسلوك الإنساني	02
45	تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي	03
46	تصنيف كراثول للأهداف التربوية في المجال الوجداني الانفعالي	04
47	تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفس حركي	05
50	المحتوى	06
51	تصنيف المعرفة المنظمة حسب معيار الأهداف	07
51	تصنيفات المعرفة حسب المجالات أو الحقول	08
52	تصنيف المعرفة المنظمة حسب نتائج التعلم	09
53	تصنيف المعرفة المنظمة حسب وسائل إدراكها	10
54	معايير ترتيب البنية المنطقية.	11
55	معايير ترتيب البنية النفسية	12
65	أبعاد تقويم المنهاج المختلفة	13
100	أثر الأسس النفسية للنمو على وضع المنهاج وتنفيذه	14
101	المدارس النفسية الكبرى	15
191	نموذج أرفن	16
192	نموذج الجائزة الأوربية للجودة	17
193	نموذج أشوك ومتواني	18
194	النموذج الدائري للجودة	19
197	نموذج بالدريج	20
201	مزايا وفوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي	21
204	العلاقة بين متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة	22
212	جودة المناهج الدراسية بكل ابعادها	23
227	خصائص المعايير القومية للتعليم	24
229	مقترح تطبيق الجودة الشاملة في الأردن	25

مقدمة

يمثل التعليم العالي أهمية بالغة في تقدم أي مجتمع، وغالبا ما يقاس مقدار التطور والثقافة للمجتمعات من خلال واقع مؤسسات التعليم العالي فيها، كونها هي التي تمد كافة مفاصل الدولة بالموارد البشرية الكفؤة والقادرة على تحقيق التقدم العلمي بمؤسسات الدولة، لأنه مجال يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبر الثروة التي لا تزول والركيزة الأساسية لكل تأسيس عقلائي وسليم لبناء مجتمع المعرفة الذي أصبح سمة العصر، وهنا يأتي دور الجامعة لتحويل هذا المسعى إلى ممارسة فعلية، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال مناهج جامعية تتماشى وهذه الرؤيا.

ان تقدم المجتمعات وتخلفها بصفة عامة مرتبط بنظامها التربوي والتعليمي ارتباطاً وثيقاً، فالمتتبع لتاريخ نهوض الأمم وانتكاساتها يجد وراء ذلك نظاماً تربوياً وتعليمياً ناجحاً أو فاشلاً، بل إن السباق بين الأمم في الوقت الحاضر هو سباق تربوي تعليمي بالدرجة الأولى حول الاستثمار في العنصر البشري باعتباره رأس مال الأمة، فالأمة التي تعلم وتربي بكفاءة أكبر هي الأعلى في السبق الحضاري، والسبب أن النظام التربوي والتعليمي بمؤسساته يعد مصانع الرجال والأجيال، فكلما كانت هذه المؤسسات جيدة وقوية كلما كان نتاجها جيد وقوي. وإن على رأس هذه المؤسسات وفي مقدمتها التي تلعب دوراً إيجابياً أو سلبياً في المجتمعات الجامعات التي تحوي نخب المجتمع وأكثرهم كفاءة، فبقدر ما تقدمه هذه المؤسسات بقدر ما تنتجه وتحققه، فإذا أرادت أن تنتج جيلاً يقود ركب الأمة ويتولى زمام الأمور فما عليها إلا أن تقدم جهداً يؤهل لذلك، وجودة مواد المعرفة والتكوين والمواد العلمية والمناهج والبرامج الجامعية القوية والفعالة من حيث أهدافها ومحتوياتها، وعمليات التقويم هي ما يحقق ذلك، إذ أنها النواة واللبنة الأساس في الجامعات، من هذا الدور الذي تلعبه المواد العلمية والمناهج الجامعية، وأهميتها في النظم التعليمية يبرز دور المناهج والمواد العلمية ومضامينها العلمية. خاصة مع التغيرات الحادثة في المعرفة بعيداً عن المفهوم التقليدي للمنهج، ودخوله في مجال أكثر اتساعاً وشمولاً مما أدى ذلك الى ظهور المنهج الحديث.

(الوكيل والمفتي، 2014، ص، 24)

وتعد إدارة الجودة الشاملة Quality ManagementTotal من المفاهيم الإدارية الحديثة التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين مؤسسات الإنتاج اليابانية والأمريكية والأوروبية. ونظراً للنجاح الكبير الذي حققه هذا النهج الإداري بدأ الاهتمام باستخدامه في مختلف المجالات وأوجد مبرراً قوياً وميلاً شديداً لتطبيقه بالمؤسسات التعليمية على المستوى

العالمي Assessment Of University Education في العديد من الدول، وأصبح تقويم التعليم العالي جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، كما أصبح شرطاً أساسياً تشترطه جميع هيئات الاعتماد الأكاديمي العالمية للمؤسسات والمناهج الجامعية.

وقد اكتسبت الجودة أهميتها من كونها تتبع من قيم الإنسان وفطرته، فالعمل الصحيح المتقن مدعاة للإعجاب والفخر، وليس أفضل من أن تمارس الجودة لتلامس معاني الأمانة والدقة والإخلاص، بل والإحسان الذي هو أرقى معاني مراقبة الذات، وأداء العمل، انطلاقاً من رغبة ذاتية، وقيم أصيلة تؤمن بها، وتعمل بموجبها. لقد أصبح تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم عامة وفي البرامج خاصة مطلباً ملحا من أجل التفاعل مع كافة متغيرات العصر المتسارعة، وتحقيق التنمية الشاملة المستدامة للمجتمع وذلك من خلال تطوير المنهاج العلمي، ووضع نظام تقويم يقيس بدقة مدى اكتساب الطلبة للمعلومات، وتحقيق مخرجات أفضل في مواصفات الخريج، وشمولية التعليم لكافة أفراد المجتمع والاحتفاظ بنسب عالية، ونسب تسرب منخفضة، وتطوير التقنيات المستخدمة في إنجاز الأعمال، وتقديم أفضل الطرق التي تنتجها الأبحاث لتطوير قدرات المجتمع، وطاقاته، ومنتجاته حيث فرضت التغيرات التي شهدتها المحيط العالمي على الدول العربية الارتقاء ببرامجها وبنظمتها التعليمية لمواكبة التنافس ومواجهة التحدي من أجل البقاء، واهتمت الجهات المعنية بتحسين الكفاءة و الإنتاجية للتعليم، وضبط جودته لتحقيق الإلتقان والتميز، والتغلب على أوجه القصور التي تعاني منها المؤسسات التعليمية.

ويعد استخدام معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها في تقويم المناهج الدراسية من أهم خطوات تطوير المناهج وبنائها وفق منهجية وأسس علمية، كما يسهم هذا الاستخدام في الكشف عن نقاط القوة والضعف في مناهج وبرامج الجامعة، وأن توافر هذه المعايير في برامج ومناهج الجامعات تمثل ضرورة فرضتها التغيرات، إذ يجب عليها أن تطور مؤسساتها التعليمية بالاعتماد على الجهود المشتركة لجميع الأفراد العاملين فيها والقيام بالتحسينات المستمرة التي تمكنها من تحقيق طموحات المستفيدين. ويسعى الباحث هنا في هذا البحث إلى التعرف على بيان مدى استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة لتحسين المخرجات في التعليم الجامعي.

ففي هذا السياق جاء اختيار موضوعنا المعنون بـ: **مدى استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة في ضوء آراء الأساتذة**، دراسة ميدانية ببعض جامعات الجزائر للكشف عن واقع المناهج الجامعية وعمما هو موجود لضرورة التشخيص والتقييم ثم السعي نحو ما هو أفضل وفق معايير الجودة الشاملة ومدى تطبيق معاييرها على أقسام كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية ببعض جامعات الجزائر.

ورغم قدرات القائمين في إعداد المناهج الجديدة وفق معايير معينة يبقى نجاحها مرتبط بدرجة كبيرة بالالتزام بمعايير الجودة الشاملة على وجه الخصوص، ويمكن القول بان الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجه به الأمم في العقود القادمة. (عواد ومجيد، 2015، ص:9)

وتم تقسيم هذا البحث الى بابين: نظري وميداني في خمسة فصول:

- **الباب الأول:** وخصص للجانب النظري، وضم ثلاثة فصول ففي الفصل الأول نتناول الإطار العام للدراسة ويضم إشكالية البحث، أهميته، أهدافه، حدود البحث وفرضياته، المفاهيم الأساسية، المنهج المتبع، عينة الدراسة، أدوات جمع البيانات، وفي الفصل الثاني مناهج التعليم الجامعي وعناصره، اما الفصل الثالث نتناول فيه الجودة الشاملة ومعاييرها ومفاهيم لإدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي، متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، المعايير الواجب إتباعها لتقييم جودة العملية التعليمية، التعرف على المعوقات العامة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات.
- **الباب الثاني:** تناولنا فيه الجانب الميداني، وضم الفصل الرابع والخامس منهجية البحث والإجراءات الميدانية للدراسة بدء بأهدافها ووصف عينة الدراسة وعرض مضمون الدراسة ونتائجها في الفصل الرابع، اما الفصل الخامس يتعرض فيه الباحث إلى عرض وتحليل ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات، ومناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة، إضافة إلى الخلاصة العامة للبحث والاقتراحات والتوصيات وأخيرا زود بقائمة المراجع والملاحق.

الباب الأول

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- أولا: إشكالية الدراسة
- ثانيا: تساؤلات الدراسة
- ثالثا: فرضيات الدراسة
- رابعا: أسباب اختيار الموضوع
- خامسا: أهداف الدراسة
- سادسا: أهمية الدراسة
- سابعا: تحديد مصطلحات الدراسة
- ثامنا: الدراسات السابقة

أولاً: إشكالية الدراسة

أدت التطورات الحديثة والمجالات الأكاديمية المختلفة إلى تزايد الاهتمام بجودة المناهج الجامعية ضمن معايير إدارة الجودة الشاملة في الآونة الأخيرة، وأصبحت قضية الجودة وضمانها والتأكيد عليها في بؤرة اهتمام الوسط الجامعي ومخابر وخلايا الجودة بالجامعات العربية عامة والجزائرية خاصة على جميع المستويات من أجل الوصول بالخريجين إلى مستوى المعايير المعترف بها عالمياً والقدرة على المنافسة المحلية والإقليمية والعالمية. ولذلك اليوم انصب الاهتمام أكثر على تحقيق جودة سلوك الخريج لتصبح الخطوة الأولى على طريق تحقيق الجودة باعتبار ان جودة التربية هي جودة الخريج. (نخلة وهبة، 2005، ص: 66-67)

لكن رغم ازدياد أهمية التعليم العالي إلا أن مؤسساته تواجه تحديات وتهديدات بالغة الخطورة نشأت عن المتغيرات التي بدل تشكل العالم وأوجدت نظاماً عالمياً جديداً يعتمد أساساً على العلم والتطوير التكنولوجي، الأمر الذي لا يدع مجالاً للتردد في البدء بمناهج شاملة للتطوير والتحديث تضمن لمؤسسات التعليم القدرة على تجاوز مشاكلها ونقاط ضعفها، فهناك الكثير من الانتقادات التي وجهت له بخصوص تدني جودة ونوعية المخرجات التعليمية، وعدم مواكبة مخرجاته لحاجات سوق العمل، وارتفاع تكلفته، وأدى ذلك إلى ظهور توجه قوي يرمي إلى السعي الجاد للارتقاء بكفاءة التعليم العالي من خلال تحسين الجودة الشاملة لمخرجاته وضبط تلك الجودة باستخدام معايير ونظم الجودة الشاملة المختلفة.

ونظراً للنجاحات الكبيرة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي في العديد من الدول المتقدمة وبعضاً من الدول العربية، إلا أننا نلاحظ غيابها على مستوى مؤسساتنا التعليمية، من هنا فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في أنه وفي ظل العولمة لن تمر سنوات معدودات حتى تتغير كل المفاهيم التقليدية في المؤسسات والمنظمات المختلفة وسوف تنهار أي مؤسسة سلعية كانت أم خدمية لا تأخذ بفلسفة التحسين والتطوير المستمرين للبرامج والمناهج ومواد المعرفة والتكوين الجامعية وفق معايير إدارة الجودة الشاملة ومبادئها.

ومن أجل نجاح أي منهاج بأهدافه ومحتوياته وعملية التقويم ينبغي الانطلاق في بنائه من حاجات المتعلم ومتطلبات ومعايير الجودة العالية التي نراها ضرورية للوصول إلى تعلم فعال، وكون جامعاتنا في طريق تبني الجودة الشاملة والدخول في التنافسية والاعتراف والاعتماد الأكاديمي حيث تعد قضية ضمان الجودة والاعتماد للجامعات من القضايا المهمة والملحة في

الوقت الحاضر في ظل ما فرضه الواقع المعاصر والتوقعات المستقبلية التي تتجه جميعا نحو العولمة وما نتج عنها من ظاهرة التنافسية والانفتاح العالمي، إن كل ذلك أصبح لزاما على وزارة التعليم العالي القيام بمراجعة مناهجها وتحديثها بشكل دوري والتحقق من جودة مخرجاتها وبشكل خاص مستوى خريجها حيث أن الاهتمام بجودة مخرجات المناهج يعد بمثابة الدعامة الأساسية لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية لأي دولة متقدمة كانت او حتى نامية مما يتطلب إعادة النظر في العملية التعليمية ككل وتطويرها لتواكب التطورات الحاصلة وذلك من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة ابتداء من المناهج وطرق التدريس باعتبارهما العنصران اللذان تعتمد عليهما مخرجات العملية التعليمية والتعلمية دون اهمال العناصر الأخرى. (رافده الحبري، 2011، ص:11)

ان الجودة الشاملة للتعليم تمثل استراتيجية متكاملة لتطوير المؤسسات التعليمية، ويعزى اهتمام القطاع التعليمي بتطبيق الجودة الشاملة الى عدد من المعطيات أبرزها:

- المنافسات الدولية.

- ارتفاع معدلات الانفاق على التعليم.

- ظهور تقنيات جديدة في نظم المعلومات وأساليب الإنتاج والنظر الى الخدمات التعليمية بروح المشروع التجاري.

لهذا سنحاول في بحثنا هذا الوقوف على مدى توفر معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها في مناهج التعليم الجامعي من حيث عناصر المناهج بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية في ضوء آراء الأساتذة ووجهة نظرهم كما هو موضح في عنوان الدراسة.

ثانيا: تساؤلات الدراسة

من كل ما سبق يمكن طرح التساؤل العام التالي:

إلى أي درجة تستجيب مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة في ضوء آراء الأساتذة؟

وتكمن مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات الفرعية التالية:

1- إلى أي درجة تستجيب أهداف مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الأساتذة؟ .

2- هل توجد فروق في درجة استجابة أهداف مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟ .

3- هل توجد فروق في درجة استجابة أهداف مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير التخصص؟ .

4- إلى أي درجة يستجيب محتوى مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الأساتذة؟ .

5- هل توجد فروق في درجة استجابة محتوى مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟ .

6- هل توجد فروق في درجة استجابة محتوى مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير التخصص؟ .

7- إلى أي درجة يستجيب عملية تقييم مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الأساتذة؟ .

8- هل توجد فروق في درجة استجابة عملية تقييم مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟ .

9- هل توجد فروق في درجة استجابة عملية تقييم مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير التخصص؟ .

ثالثا: فرضيات الدراسة

الفرضية العامة:

ومن اغلب ما جاء في الدراسات السابقة التي اطلعت عليها والخبرة نقول:

إن درجة استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة ضعيفة من وجهة نظر الأساتذة.

الفرضيات الفرعية:

1- درجة استجابة أهداف مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الأساتذة ضعيفة.

2- درجة استجابة محتوى مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الأساتذة ضعيفة.

3- درجة استجابة عملية التقويم في مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظرا لأساتذة ضعيفة.

4- لا توجد فروق في درجة استجابة أهداف مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

5- لا توجد فروق في درجة استجابة أهداف مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير التخصص.

6- لا توجد فروق في درجة استجابة المحتوى المعرفي لمناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

7- لا توجد فروق في درجة استجابة المحتوى المعرفي لمناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير التخصص.

8- لا توجد فروق في درجة استجابة عملية التقويم في مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

9- لا توجد فروق في درجة استجابة عملية التقويم في مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير التخصص.

رابعاً: دواعي اختيار موضوع الدراسة.

- ترجع أسباب اختيار موضوع البحث إلى أسباب ذاتية وأخرى موضوعية.
- **الأسباب الذاتية:** مارس الباحث مهنة الإدارة والتربية والتعليم والتدريب كمستشار للتربية أكثر من 35 سنة وقد عاش التحولات والإصلاحات التي عرفتها الجامعات والمؤسسات التربوية بالجزائر، وقد لاحظ الباحث أن ضعف المناهج ومخرجات العملية التعليمية من أسباب ضعف جودة المخرجات كما أن رغبة الباحث بتخصصه الجديد في جودة التربية والتكوين أراد أن يتناول هذا الموضوع بغية البحث العلمي.
 - **الأسباب الموضوعية:** من الأسباب الموضوعية التي دفعت بالباحث لاختيار هذا الموضوع هو نقص اهتمام الجامعة بوضع معايير للمناهج وجودتها بأسس متخصصة وفق إدارة الجودة الشاملة ونظمها من جهة، ومن جهة أخرى نقص الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع في الجامعات الجزائرية تناولها متخصصون في الجودة في حدود علم الباحث.

خامساً: أهداف الدراسة

- 1- التعرف على درجة استجابة أهداف مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الأساتذة.
- 2- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق في درجة استجابة أهداف مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- 3- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق في درجة استجابة أهداف مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير التخصص.
- 4- التعرف على درجة استجابة محتوى مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الأساتذة.
- 5- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق في درجة استجابة محتوى مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

6- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق في درجة استجابة محتوى مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير التخصص.

7- التعرف على درجة استجابة عملية التقويم في مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الأساتذة.

8- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق في درجة استجابة عملية التقويم في مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

9- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق في درجة استجابة عملية التقويم في مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير التخصص.

سادسا: أهمية الدراسة

إن مستوى برامج الجامعة ومناهجها الدراسية من حيث المستوى والطريقة والأسلوب والترابط الأفقي والعمودي، وارتباطها بالأهداف العلمية والثقافية والاقتصادية الوطنية والإقليمية والقومية، وإثراء شخصية المتعلم وتنمية إمكانياته ومهاراته ومواكبة اتجاهاته، يعتبر من المحاور الرئيسية لتحقيق جودة التعليم، فكلما كانت المناهج ذات جودة ومعيارية كلما حققت الأهداف المرجوة للطلاب والمؤسسة.

- تحسين وتطوير المناهج الجامعية في ضوء معايير الجودة الشاملة اهتمامها المناهج التعليمية.
- يتم الارتقاء بالعنصر البشري ورفع أدائه لما له من أهمية لتحقيق النهضة التنموية المأمولة.
- الانسجام مع مفاهيم إدارة الجودة الشاملة التي ظهرت في العالم المتقدم منذ تسعينات القرن الماضي والتي شملت كافة المؤسسات الصناعية والخدمية على حد سواء، أصبح لزاماً على مؤسساتنا التعليمية تطبيق تلك المفاهيم للارتقاء بجودة التعليم العالي وصولاً إلى جودة المخرجات التعليمية بما يضمن كفاءة الخريج والإيفاء بمعايير الجودة المقبولة عالمياً.
- إلقاء الضوء على مفهوم يتسم بالحدثة والجدية في التعليم العالي منذ ظهوره في الولايات المتحدة الأمريكية وهو مفهوم الجودة الشاملة في التعليم، حيث أن ضمان الجودة في التعليم أصبح وسيلة إلى التأكد من تحقيق النظام التعليمي لأهدافه المرسومة، ومن مصداقية جهود الجامعات وارتباطها برسالتها وغاياتها، ومن كسب ثقة المستفيدين من الخدمة التعليمية والممولين لها والتأكد من رضاهم عنها .

- تحسين وتطوير المناهج الجامعية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

- يبرز البحث أهمية مدخل إدارة الجودة الشاملة كأسلوب في تحسين النظام التعليمي الجامعي وتطويره.

- يساهم هذا البحث في تحسين المدخلات التعليمية متمثلة في المناهج واستغلالها بشكل يتناسب مع حجم الأهداف والمخرجات المطلوبة من الجامعات.

- إن معرفة المعوقات التي تعوق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات سيساهم في التشخيص العلمي لجوانب النقص في الجامعات الجزائرية، وبالتالي وضع الحلول المناسبة لاستكمال تلك الجوانب.

سابعاً: تحديد مصطلحات الدراسة

01/ الجودة.

لغة: الجودة في أصلها اللغوي مأخوذة من "جود" و "الجيد" نقيض "الرديء" و "جاد" الشيء جوده أي صار جيداً و "أجاد" أي أتى بالجيد من القول أو الفعل ويقال "أجاد" فلان في عمله وأجود وجاد عمله وجود جودة. (ابن منظور، محمد، 2003: 254 - 255)

التعريف الاجرائي: أما المنظمة الدولية للتقييس (ISO) تعرف الجودة بأنها "عرض جموعي لمجموعة تتضمن المتطلبات التي ينبغي أن تتحقق في منتج ما أو عملية ما لتتأكد من وجود شروط الإبقاء التي تجعل عملية الجودة أمراً ممكناً، وهي الملائمة للغرض.

أما جودة التعلم يعرفها (شينغ، 1995 Cheng) جودة التعلم بأنها مجموعة بنود من العمليات والمدخلات لنظام التعلم التي تلبى التطلعات الاستراتيجية للجمهور الداخلي والخارجي.

02/الجامعات الجزائرية هي الجامعات التي تتبع لوزارة التعليم العالي.

03/ الأهداف

لغة: تعرف الأهداف العملية والتعليمية على أنها الغاية التي يراد تحقيقها من خلال العملية التعليمية وعند السلوكية: هي عبارة عن تغيرات سلوكية محددة قابلة للملاحظة والقياس أو يتوقع حدوثها من شخصية المتعلم بعد مروره بخبرات تعليمية.

والاهداف الاجرائية هي الأهداف العملية التي تسطر للحصة الواحدة، والتي ترمي إلى إحداث تغيير في المتعلم من الناحية المعرفية والمهارية أو الوجدانية المرجو تحقيقها في الحصة والتغير

المرغوب الذي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقه في سلوك التلاميذ

لبناء هذه الأهداف يجب أن يخضع للجوانب التالية:

- الجانب المعرفي للموضوع (المعارف المطلوب تقديمها في كل مرحلة).
- الجانب المهاري الذي يرمي الأستاذ إلى تحقيقه من خلال إكساب المتعلمين إياه خلال الحصة.
- الجانب الوجداني الذي يمكن ملاحظته من ردود الأفعال والممارسات المختلفة للمتعلمين خلال الحصة.

04/ المحتوى

وهو المعارف والمعلومات المنظمة على نحو معين والتي تتضمنها خبرات ونشاطات المنهاج لتحقيق الأهداف الموجودة، وهو جزء من المعرفة اختير ونظم للمساعدة في تحقيق الاهداف المرجوة.

ويُعرّف المحتوى التعليمي بأنه المعلومات والمعارف التي يتضمنها المقرر الدراسي، والتي تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية تعلمية منشودة، وهذه المعلومات والمعارف تُقدّم للطلاب في أشكال متعددة، إما مطبوعة على صورة رموز، أو أشكال أو صور، أو معادلات، وإما تقدم إليه في قالب بصري، أو سمعي، أو سمعي بصري

"وهو مجموعة المعارف ، المهارات ، والقيم ، والاتجاهات التي يمكن أن تحقق الأغراض التربوية"

05/ التقويم

عرّف بعض الباحثين التقويم أنه: القيمة التي تهدف إلى تقدير التغييرات السلوكية لدى المتعلمين، ثم البحث عن العلاقة بين هذه المتغيرات والعوامل المؤثرة فيها.

وعرّفه آخر: التقويم هو عملية منظمة تتضمن جمع المعلومات والبيانات ذات علاقة بالظاهرة المدروسة وتحليلها لتحديد درجة تحقيق الأهداف، واتخاذ القرارات من أجل التصحيح والتصويب في ضوء الأحكام التي تم إطلاقها.

وأما التعريف الإجرائي للتقويم الذي يتلائم مع هذه الدراسة فهو: " أنه عملية تشخيصية علاجية تقويمية يقصد بها الوقوف على مواطن القوة ومواطن الضعف وهو يشمل التقييم والقياس للحكم على مدى تحقق الأهداف المرجوة، وهو العملية التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة منها ".

06/ المناهج

المنهج لغة الطريق الواضح السبيل ويقال نهج الطريق نهجا أي اتضح واستبان. اصطلاحا " هو مجموع الخبرات ومساعدة المتعلم على النمو الشامل في كافة الجوانب(عقلية، ثقافية، دينية، اجتماعية، جسمية، نفسية، فنية) نمو يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة".

وفى ضوء ما تقدم يمكن أن نعرف المنهج إجرائياً بأنه:

الخطة العامة الشاملة لمجموعة الخبرات (المواقف التعليمية) التي تهيئها المؤسسة بداخلها أو خارجها تحت إشراف منها بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها مما يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل للطالب الذي هو الهدف الأسمى والغاية الأعم من العملية التعليمية التعلمية، فالمنهج وسيلة لتحقيق الأهداف المنشودة.

07/ إدارة الجودة الشاملة

هي " أسلوب منهجي يعتمد على العمل الجماعي ومشاركة العاملين في التحسين المستمر للعمليات المختلفة للمؤسسة والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة وباستخدام أدوات التحليل الكمي لتحقيق رضا المستفيد".

كما انها هي: "القيام بالعمل الصحيح بشكل صحيح ومن أول مرة مع الاعتماد على تقييم المستهلك في معرفة تحسين الأداء".

هي كذلك: "شكل تعاوني لأداء الأعمال بتحرك المواهب والقدرات لكل الموظفين والإدارة لتحسين الإنتاجية والجودة بشكل مستمر بواسطة فرق الجودة".

08/ جودة التعليم

مجموعة من خصائص ومميزات النظام التعليمي ومقدرته على تقديم منتج تعليمي مميز يلبي ويحقق الاحتياجات الآنية والمستقبلية والتطلعات الاستراتيجية للمستفيد من الخدمة (الطالب وسوق العمل والمجتمع).

09/ المعايير Standards

كلمة جمع مفردا معيار وهو "ما يقاس به غيره، وهو النموذج المحقق لما ينبغي أن يكون عليه الشيء" (ابن منظور، 2003: 255)

- المعيار: يمثل المستوى المقبول للأداء أو ناتج التعلم. (عودة، 1998: 77).
- وعرفه (رشيد، 1985: 80) بأنه مستوى الأداء المقبول أو مستوى الجودة.
- المعايير عرفها اللقاني والجمال أنها: "آراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعملية والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها. (اللقاني والجمال، 2003: 279)
- ويعرف زيتون المعايير بأنها: "تلك العبارات التي يمكن من خلال تحديد المستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأداءات وفرص التعلم ومعايير إعداد المعلم" (زيتون، 1999: 115)

اذن المعايير: هي عبارة تصنف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة لدراسته محتوى كل مجال (ميناء، 2006: 84).

وقد عرفت بأنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما، بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفة ضمناً، أو هي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد.

ثامناً: الدراسات السابقة

- دراسة أميرة فؤاد عيد النحال (2012): بعنوان "تقويم مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة العالمية".

هدفت الدراسة إلى تقويم مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة العالمية وذلك من خلال الكشف عن مدى توافر معايير الجودة العالمية في مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي لتحليلي، والبحث عن قوائم تختص بجودة مقررات تكنولوجيا المعلومات وذلك من خلال المواقع الإلكترونية المختصة بجودة المقررات، والتواصل مع ذوي الاختصاص في عدد من الدول، ومن ثم ترجمة هذه القوائم وإعداد قائمة تم استخلاصها من عدة قوائم، حيث تكونت قائمة معايير الجودة في صيغتها النهائية من (85) معياراً موزعة على أربعة مجالات وهي (الأهداف التعليمية - المحتوى التعليمي - الأنشطة التعليمية - التقييمية - التقييمية).

وقد تكون مجتمع الدراسة من كتاب تكنولوجيا المعلومات للصف الحادي عشر وكتاب تكنولوجيا المعلومات للصف الثاني عشر، كما توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- أظهرت نتائج تحليل مقرر تكنولوجيا المعلومات للصف الحادي عشر عدم توازن النسب المئوية لتكرارات المعايير، حيث كانت نسب التوافر المئوية لكل مجال من إجمالي المعايير كالتالي:

- مجال الأهداف التعليمية حصل على نسبة توافر 68.26 % .
- مجال المحتوى التعليمي حصل على نسبة توافر 62.77 % .
- مجال الأنشطة التعليمية التعليمية حصل على نسبة توافر 65.78 % .
- مجال التقييم حصل على نسبة توافر 96.06 % .

2- أظهرت نتائج تحليل مقرر تكنولوجيا المعلومات للصف الثاني عشر عدم توازن النسب المئوية لتكرارات المعايير، حيث كانت نسب التوافر المئوية لكل مجال من إجمالي المعايير كالتالي:

- مجال الأهداف التعليمية حصل على نسبة توافر 63.48 % .
- مجال المحتوى التعليمي حصل على نسبة توافر 55.87 % .
- مجال الأنشطة التعليمية التعلمية حصل على نسبة توافر 74.28 % .
- مجال التقويم حصل على نسبة توافر 85.81 % .

• دراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011): بعنوان " درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها"

هدفت الدراسة للتعرف إلى درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، بالإضافة إلى تحديد دور متغيرات كل من الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة والسلطة المشرفة على ذلك.

ولتحقيق أهداف الدراسة أجريت على مجتمع يضم جميع مديري ومديرات مدارس محافظة نابلس التابعة لكلتا السلطتين المشرفتين - السلطة الوطنية الفلسطينية، ووكالة الغوث الدولية - والبالغ عددهم (227) مديرا ومديرة، وتم اختيار عينة قوامها (132) مديرا ومديرة مدرسة بالطريقة العشوائية لتطبيق لدراسة، وزعت عليهم استبانة مكونة من (104) فقرة موزعة على تسعة مجالات. حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود درجة تطبيق متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها في جميع المجالات.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير الجنس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح فئة الخبرة أقل من 5 سنوات.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير المؤهل التخصص.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير المؤهل السلطة المشرفة.

• دراسة إياد علي يحيى الدجني (2006): بعنوان " واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة"

هدفت الدراسة إلى التعرف واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية بغزة، من خلال تحليل الخطة الاستراتيجية في ضوء معايير الجودة التي أقرتها الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين، وذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيس.

ولتحقيق أهداف الدراسة، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومنهج تحليل المحتوى، وقام بتصميم استبانة مكونة من (58)، فقرة موزعة على أربعة أبعاد.

حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وضوح المفهوم العام للتخطيط الاستراتيجي لدى إدارة الجامعة بدرجة مرتفعة بلغت (79.98)، وقد ارتفعت درجة الميل بدرجة للمفهوم الذي يربط التخطيط الاستراتيجي بالجودة بنسبة (88.08) أن نسبة (75.89) من مجتمع الدراسة يمارسون التخطيط الاستراتيجي ويعتبرون أن جودة التخطيط الاستراتيجي خطوة لازمة ومهمة لتحقيق الجودة الشاملة في سياسات الجامعة وأدائها.

- توافر معايير الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية في مكونات الخطة الاستراتيجية للجامعة بنسبة مرتفعة بلغت (75.36).

- وجود ضعف في صياغة بعض جوانب الرؤية والرسالة والأهداف من حيث (عمومية الرؤية وضعف استشرافها للمستقبل، شمولية بعض الأهداف، عدم دقة التعبير في بعض جواب الرسالة).

- عدم رضا إدارة الجامعة عن جودة القاعات والمختبرات، ومرافق الأنشطة المرافقة للمنهاج حيث بلغت نسبة توافر المعايير (67.17)، وهي نسبة جيدة تقترب من المتوسط.

- دراسة فريد عبد الرحمن النيوب (1998): بعنوان " واقع منهاج التعليم التقني في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين "

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع منهاج التعليم التقني في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، وفيما إذا كان هذا الواقع كمتغير تابع يتأثر بالمتغيرات التصنيفية: المؤهل العلمي للمعلم وعدد سنوات خبرته التدريسية وتخصصه العلمي ومجال تدريسه والمؤسسة المشرفة.

وقد تمت الدراسة دراسة المجتمع الكلي بسبب صغر حجم المجتمع والبالغ عدد أفرادها (113) معلما موزعين على ثلاث كليات تقنية.

كما توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أساليب التقويم في التعليم التقني بمتوسط حسابي (3.84).
- طرق تدريس التعليم التقني والوسائل المساعدة بمتوسط حسابي (3.74).
- أهداف التعليم التقني بمتوسط حسابي (3.69).
- كفاية معلم التعليم التقني بمتوسط حسابي (3.55).
- محتوى التعليم التقني بمتوسط حسابي (3.35).
- مؤسسات التعليم التقني وشموليتها بمتوسط حسابي (3.01).
- دراسة معزوز جابر جميل صالح (1998) بعنوان " مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية في منطقة نابلس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية في منطقة نابلس من وجهة نظر التربويين " مشرف، ومدير ومعلم".

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من 23 فقرة موزعة على تسعة أبعاد. وأجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية منتظمة مكونة من جميع المشرفين التربويين والبالغ عددهم (17) مشرفا ومشرفة و (22) مدير ومديرة و (228) معلم ومعلمة.

كما توصلت إلى النتائج التالية:

- وجد إن درجة تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية كانت كبيرة على البعد العقلي والنفسي، واللغوي والجسمي والاجتماعي والديني والبيئي وكانت متوسطة على البعد الاقتصادي والجمالي، وبشكل عام فإن درجة تحقيق المناهج الدراسية للأبعاد مجتمعة كانت كبيرة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث وعلى جميع الأبعاد حيث بلغت قيمة (ت) الجدولية، (1.96) وقيمة (ت) المحسوبة (3.9).
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية تعزى للوظيفة، حيث بلغت قيمة (ف) الجدولية، (3.04) وقيمة (ف) المحسوبة (3.9).
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية تعزى إلى المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ف) الجدولية، (2.41) وقيمة (ف) المحسوبة (0.76).
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية تعزى إلى التخصص، حيث بلغت قيمة (ف) الجدولية، (2.95) وقيمة (ف) المحسوبة (0.99).
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية تعزى الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) الجدولية، (2.65) وقيمة (ف) المحسوبة (0.86).
 - دراسة لمياء حسين وآخرون: تحت عنوان تطبيق معايير الجودة في معهد الإدارة / الرصافة للبرامج الأكاديمية وطرائق التدريس.
- هدفت الدراسة إلى التعرف على مبادئ إدارة الجودة ومدى تطبيق معاييرها في أقسام معهد الإدارة / الرصافة، وبيان مدى الممارسة التطبيقية لأعضاء الهيئة التدريسية لتحسين أدائهم في التعليم الجامعي وذلك باستخدام منهج دراسة حالة بدراسة مدى توافق وتطابق البرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية.
- ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث:
- أن تطبيق معايير الجودة الشاملة على البرامج والمناهج الدراسية في معهد الإدارة / الرصافة، كان لها الآثار الإيجابية في تحسين مستوى التعليم الجامعي وفق معايير الجودة الشاملة.
 - أن الإجابات على عبارات مقياس البرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية كانت متوافقة حيث بلغت نسبة الإجابة بنعم (60.9 %).

- بلغت أعلى نسبة مشاركة للمشاركة لتقويم الأداء حسب الألقاب العلمية لقسم المحاسبة حيث بلغت (24) تدريس وبنسبة (38.7 %) أما أقل نسبة فكانت من نصيب قسم تقنيات المعلومات والمكتبات حيث بلغت (2) تدريس فكانت في (32 %).

- أن الإجابات على عبارات مقاييس طرائق لتدريس ومصادر التعلم كانت إيجابية ومتوافقة حيث بلغت أعلى نسبة (نعم) كانت (56.2 %) للجدول ككل وجمعها مع نسبة الإجابة تقريبا البالغة (38 %) تحصل على نسبة إجابة إيجابية (94.2 %) وهي متطابقة مع مقاييس طرائق التدريس ومصادر التعلم لمعهد الإدارة الرصافة وبنسبة توافق بدرجة امتياز.

ومن الدراسات السابقة التي استفدنا منها كذلك في الجانب النظري:

- دراسة علاء حاكم الناصر: تحت عنوان " تطبيق أنموذج إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الجامعية "

هدفت الدراسة إلى الاطلاع على مفهوم إدارة الجودة الشاملة وكذلك محاولة تقديم محاور للأنموذج الذي يقترحه الباحث ضمن رؤية تتناسب مع واقع الجامعات العراقية وهو ما أشار إليه مجتمع البحث في كليات جامعة بغداد من أجل تطبيقه والاستفادة منه في العمل الجامعي، حيث خرج البحث ببعض الاستنتاجات والتوصيات التي من شأنها أن تفيد القائمين والباحثين للاستفادة منه والأخذ بهذا الموضوع من أوجه مختلفة.

- دراسة أظاف رمضان إبراهيم: بعنوان " مخرجات التعلم للبرامج الأكاديمية في جامعة عدن، واقعها ومأمولها من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية، وأعضاء هيئة التدريس والطلبة المتوقع تخرجهم".

حيث هدفت الدراسة إلى تقويم واقع / وإمكانية تطوير مخرجات التعلم في البرامج الأكاديمية لكليات جامعة عدن من حيث تلبيتها لاحتياجات المتعلمين وتحقيق إبداعاتهم، وقدرتها على ربط خبرات المتعلمين بالعالم خارج المؤسسات التعليمية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية، وأعضاء هيئة التدريس والطلبة المتوقع تخرجهم، كما اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي على عينة مؤلفة من (123) فردا من بينهم (8) عمداء و (14) نائب عميد، (14) رئيس قسم، (16) عضو هيئة تدريس، و (71) طالبا على وشك التخرج.

حيث أسفرت نتائج الدراسة بشكل عام على تدن ملحوظ في مستوى تطوير مخرجات تعلم تتسم بتلبية حاجات المتعلمين، أو تعكس تحقيق أي من ابداعاتهم في كثير من البرامج، كما

أظهرت النتائج كذلك عن تदन ملحوظ في مستوى تطوير خبرات تعلم تساعد في ربط الطالب بالعالم خارج المؤسسة التعليمية، وبالتالي لا وجود لمخرجات تعلم تتسجم مع متطلبات سوق العمل. بالمقابل كشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع نسبي للمتوسطات المثوية المرجحة التي تعكس إمكانية الشروع في تطوير مخرجات تعلم تتسم بتلبية احتياجات المتعلمين وتعمل على تحقيق إبداعاتهم، كذلك الأمر بالنسبة لإمكانية الشروع في تطوير خبرات تعلم تساعد الطالب بالعالم خارج المؤسسات التعليمية وتلبي متطلبات سوق العمل.

• دراسة منتهى أحمد علي الملاح بعنوان " درجة تحقيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس "

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، ودرجة تأثرها بالمتغيرات المستقلة، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية المتفرغين والناطقين باللغة العربية فيجامعات محافظات الضفة الغربية النظامية الستة، والبالغ عددهم (346) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن درجة تحقيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس فيها، كانت متوسطة بنسبة (65%).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات تحقيق إدارة الجودة الشاملة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والعمر.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية في المجالين الأكاديمي، وعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال النمو المهني والدرجة الكلية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في مجال الثقافة التنظيمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة العملية في مجالات الثقافة التنظيمية والنمو المهني، وعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المركز الوظيفي في مجال الثقافة التنظيمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة في مجال الثقافة التنظيمية.
- دراسة منى راشد الزباني بعنوان " دور التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية في تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وتفعيل دورها في تحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمع"

استهدفت الدراسة تحديد مدى انعكاس التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية على الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، وذلك من خلال تحليل أدبيات البحث التربوي المرتبطة بموضوع الدراسة من خلال التعرف على دور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق التنمية الشاملة بالمجتمع والعوامل والتحديات التي تحتم ضرورة تحسين الأداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، وأوجه التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي، وأخيرا قدمت الدراسة نموذجا مقترحا للمحاور التي قوم عليها التقويم التربوي الذاتي للبرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي إضافة إلى تقديم توصيات ومقترحات من شأنها توجيه جهود القائمين على مؤسسات التعليم العالي والوصول بها إلى مرحلة التميز ومن ثم الاعتماد.

❖ التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي استطاع الباحث الوصول إليها يمكن استنتاج النقاط التالية بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية كالتالي:

* نقاط التشابه مع الدراسات السابقة:

- اهتمام معظم الدراسات بموضوع الجودة الشاملة في المناهج ومخرجات ومدخلات وعمليات التعليم ومعظم الدراسات تشابهت في فروضها واهدافها.
- اشتركت معظم الدراسات السابقة في استخدام اداه واحدة تمثلت في الاستبيان.
- لعل الدراسات اكدت اهمية متغيرات دراستنا وتشابهت مع دراستنا في تناول منهاج التعليم والبرامج الاكاديمية منها دراسة (فريد عبد الرحمن 1998) التي هدفت الى معرفة واقع التعليم التقني ومتغير المؤهل العلمي والخبرة والتخصص، ودراسة (الطاف رمضان ابراهيم) التي هدفت الى تقويم واقع تطوير مخرجات التعلم في برامج الاكاديمية لكليات جامعة عدن

* نقاط الاتفاق مع الدراسة الحالية:

وتجلى ذلك في بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (لمياء واخرون) التي هدفت الى التعرف على مبادئ ادارة الجودة الشاملة ومدى تطبيق معاييرها في الجودة وبيان مدى الممارسة التطبيقية لأعضاء الهيئة التدريسية لتحسين ادائهم في التعليم الجامعي، وكما ركزت على مصطلح نظام الجودة الشاملة ودراسة (احمد علي الملاح) التي هدفت الى معرفة درجة تحقيق معايير ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية.

- بعض الدراسات استعملت المنهج الوصفي الذي استخدمناه مثل (اميرة 2012) في دراستها الى تقييم مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة العالمية، ودراسة (اياد 2006) التي هدفت الى التعرف الى واقع التخطيط الاستراتيجي في ضوء معايير الجودة، ودراسة (الطاف رمضان ابراهيم) التي هدفت الى تقييم واقع تطوير مخرجات التعلم في برامج الاكاديمية لكليات جامعة عدن.

- اتفقت الدراسة الحالية من حيث اهدافها مع دراسة (معزوز 1998) التي هدفت الى لفت انظار القائمين على اعداد المناهج الى تطبيق ادارة الجودة الشاملة والتعرف على درجة تحقيق المناهج للأهداف التربوية. ودراسة (فاطمة عيسى ابو عبده 2011 -) التي هدفت للتعرف الى درجة تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة.

- وكذا دراسة (اميرة 2012) التي هدفت الى تقييم مقرر تكنولوجيا المعلومات في ضوء معايير الجودة العالمية وذلك من خلال الكشف عم مدى توافر معايير الجودة العالمية في المناهج والمقررات، كما اتفقت دراستنا مع بعض الدراسات السابقة في استعمال اداة الاستبانة ومنها دراسة (فاطمة عيسى ابو عبده 2011) التي هدفت للتعرف الى درجة تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة.

وانفقت دراستنا مع بعض الدراسات السابقة لاستعمال عناصر المنهاج ومنها دراسة (اميرة 2012) التي هدفت الى التعرف الى واقع التخطيط الاستراتيجي في ضوء معايير الجودة من حيث مجال معايير الاهداف والمحتوى والتقييم والانشطة ودراسة (منى راشد زيانى) التي هدفت الى مدى انعكاس التقييم التربوي للبرامج الاكاديمية على الاداء الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي.

* نقاط الاختلاف مع الدراسة الحالية:

- لم يجد الباحث دراسة سابقة تعالج نفس المتغيرات وعلى نفس عينة البحث للكشف عن مدى استجابة المناهج الجامعية لمعايير الجودة (عناصر المنهاج الثلاثة: الأهداف والمحتوى والتقييم) في حدود اطلاع الباحث وهذا ما يدل على خصوصية الدراسة وحدثتها.

* مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- ساعدت الدراسات السابقة في تحديد إشكالية وفرضيات البحث وفي إثراء الجانب النظري وفي تحليل النتائج وتفسيرها.

- أكد الباحث على الاهتمام بمعايير جودة المناهج من خلال توصياته واقتراحاته.

- جمعت الدراسة بين موضوعين كبيرين يشغلان اهتمام المربين وهما المناهج وإدارة الجودة الشاملة ومعايير ومؤشرات حيث تناول الباحث بالتفصيل معايير عناصر المنهاج ومعايير عناصر المنهاج: الأهداف والمحتوى والتقييم كأبعاد لدراسته وهذا ما لم يتحقق في الكثير من الدراسات السابقة في حدود اطلاعه.

- لأول مرة: في حدود اطلاع الباحث يتناول موضوع الجودة في الجامعة الجزائرية باحث متخصص في جودة التربية والتكوين (وهو متخرج ضمن الدفعة الأولى تخصص جودة التربية والتكوين-بالجزائر-جامعة باتنة).

- وفي الأخير فان دراستنا كشفت ونبته على أهمية معايير المناهج وإدارة الجودة الشاملة ولهذا فان الدراسة من الأهمية بمكان قياسها لحدثة الموضوع، وستضيف الكثير في مجال الاهتمام بالدراسات المتعلقة بالمناهج وجودة التعليم.

الفصل الثاني

المناهج الجامعية

- أولاً: مدخل الى المناهج الجامعية
- ثانياً: أنواع المناهج التعليمية
- ثالثاً: المستويات المعيارية لفلسفة المنهج
- رابعاً: عناصر المنهاج التربوي
- خامساً: أسس المنهاج التربوي الحديث
- سادساً: ضمان جودة واعتماد المناهج الاكاديمية الجامعية

أولاً: مدخل الى المناهج التعليمية

1- مفهوم المنهاج التعليمي

1-1- معنى كلمة المنهج لغة:

نهج: طريق نهج بين واضح وهو النهج.

قال تعالى: ((الْكَلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا)) (المائدة،48)، وفي قول لابن عباس رضي الله عنهما: "لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى ترككم على طريق ناهجة " أي واضحة بينة. وانهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجا واضحا بينا قال يزيد بن الحذاق العبدي: ولقد أضاء لكي الطريق وانتهجت سبل المكارم والهدى تعدى اي تعين وتقوى.

والمنهاج: الطريق الواضح واستنتج الطريق: صار نهجا.

إن كلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة، وكلمة ناهجة في قول ابن عباس رضي الله عنهما تعني الطريق الواضح، والكلمة الانجليزية الدالة على المنهاج هي curriculum، وهي مشتقة من جذر لاتيني ومعناها مضمار سباق الخيل. وهناك كلمة اخرى تستعمل أحيانا مرادفة لكلمة منهاج وأحيانا تستعمل بمعنى خاص، وهي كلمة "المقرر" وتقابل هذه الكلمة بالإنجليزية كلمة syllabus، ويقصد بهذه الكلمة بالعربية وبالإنجليزية المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلمها في كل موضوع خلال سنة دراسية. (مرعي والحيلة، 2014، ص:121)

إذا كانت كلمة " المقرر " تعني المعرفة كما، فماذا تعني كلمة " المنهاج"؟ إنها تعني "المعرفة كما" المسمى أحيانا بالمحتوى، وتعني الأنشطة التعليمية العملية التي ستوصل هذا المحتوى إلى المتعلم، وتعني التقويم، وأخيرا الأهداف المتوخاة من تعلم هذا المحتوى، إضافة إلى المعلم والمتعلم والظروف المحيطة بهما.

إن مفهوم المنهاج واسع جدا حتى إنه يكاد يشتمل على كل ما تحتويه التربية، بعكس " المقرر" المشتمل على عنصر واحد من عناصر المنهاج وهو كمية المعرفة أو المحتوى. وسوف نوضح التعريف بشكل مفصل في ضمن المصطلح الإصلاحي التربوي.

1-2- المعنى الاصطلاحي:

أما تعريف المنهج فقد اختلف المربون في تعريفاتهم تأثرا بالفلسفات والأسس المعتمدة في الانطلاق وتبعاً للأبحاث والدراسات في مجال علم النفس التربوي والمجالات التربوية الأخرى وتبعاً للتطورات العلمية التي لحقت بالعملية التعليمية عموماً والمنهاج خصوصاً فيرى فريقان:

أ- المفهوم التقليدي للمناهج التعليمي

يعنى المنهج المدرسي في مفهومه التقليدي مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، اصطلح على تسميتها المقررات المدرسية. (مرعي والحيلة، 2014، ص:123)

ويمكن حصر بعض التعريفات للمناهج حيث وردت مجموعة من التعريفات الآتية للمناهج في مفهومه التقليدي:

- "كل المفردات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها".
- " كل المفردات التي تقدم في مجال دراسي واحد، مثل: مناهج اللغة العربية، ومناهج العلوم، ومناهج الرياضيات".
- " ما يختاره الطالب من المفردات".
- " المادة الدراسية التي تتناول أكبر قدر من المعرفة والمعلومات والحقائق".
- " عملية نقل المعلم للمعلومات التي يحتويها المنهاج إلى طلاب مخلصا، لغرض إعدادهم للامتحانات، وليحكم المعلم بالتالي على مدى نجاحه في التعليم".
- ما تقرره المدرسة، وتراه ضروريا للطلاب بغض النظر عن احتياجاته وقدراته وميوله بعيدا عن الوسط الاجتماعي والحياة التي تنتظره، وعلى الطالب أن يحفظ المقررات بشتى الوسائل المتاحة للمتعلم".

ب- المفهوم الحديث للمناهج التعليمي:

- أعطى التربويون العديد من التعريفات المعاصرة للمناهج التعليمي تتمشى مع مجموعة المؤثرات السابقة الذكر نعرض البعض منها في الآتي:
- يعرف (رالف تايلور) المنهاج التعليمي والمشار إليه على انه مجموعة الخبرات التعليمية التي تخطط لها المدرسة من اجل بلوغ اهداف تربوية محددة.
 - أما (هولت موريس) فيعرف المنهاج على انه المرامي العريضة التي من المتوقع تحقيقها
 - أما تعريف (الورال تانر) للمنهاج فيتلخص بأنه مجموعة الخبرات التعليمية التي تخطط لها المدرسة بتوجيه من المعلمين.

تعريف مرعي والحيلة (2014) للمناهج التعليمي فينص على انه جميع أنواع الأنشطة التي يقوم المتعلمون بها او جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء اكان ذلك داخل ابنيه المدرسة ام خارجها.

- أما (سرحان وكامل) فيعرفان المنهاج على انه: مجموعة الخبرات التربوية الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيؤها المدرسة للمتعلمين داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية.

- أما (فالوقي، 1994) فيعرف المنهاج على انه خطة تربوية لتقديم مجموعة من الفرص التعليمية لتحقيق غايات عريضة ومحددة ذات علاقة لمجموعة محددة ومعروفة من الأفراد بمركز تعليمي محدد.

- وعرف اللقاني (1995) المنهاج على انه جميع الخبرات (الأنشطة أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتاجات التعليمية المرجوة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم.

- كما عرفه فرحان وآخرون (1999) على انه مجموعة الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للمتعلمين تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم.

- أما سعادة وإبراهيم (2004) فيعرفان المنهاج على انه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدریس وتقييم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبط بالمتعلم ومجتمعه ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية وتقييم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم.

فالمناهج التعليمي عبارة عن مجموعة الخبرات التعليمية المربية والمصممة في إطار التخطيط المسبق لبلوغ اهداف تربوية وتعليمية بقصد مساعدة المتعلمين على النمو الشامل في جميع نواحي الشخصية بتهيئة المؤسسات التعليمية في إطار الأهداف والمحتوى والأنشطة وأساليب التدريس والتقييم، وبذلك فالمناهج التعليمي يعد نظاما من مجموعة عناصر أساسية هي:

- الأهداف.

-المحتوى.

-الأنشطة.

-التقويم.

وهي تشكل وحدة متماسكة ذات علاقات متبادلة في سبيل تحقيق أهداف مرجوة.

كما ان التعريفات السابقة لمفهوم المنهاج الحديث تتضمن الاهتمام بإعداد المتعلم المتكامل الشخصية والصالح في المجتمع عن طريق تنمية القدرات في المجالات التالية:

• **المجال العقلي:** وذلك عن طريق الاهتمام بتحقيق الأهداف التعليمية في المجال المعرفي والتي تتم عن طريق تنمية مهارات التفكير الناقد والمتشعب وتنمية القدرات العقلية المختلفة في عصر التعلم مدى الحياة

• **المجال الوجداني:** وذلك عن طريق الاهتمام بتحقيق الأهداف التعليمية التي تشمل مستويات المجال الوجداني والتي تتم عن طريق القيم والمبادئ الدينية والتي تعمل على تكوين الضمير وغرس في نفوس الأفراد قوة الأيمان بالله واكتساب القيم الصالح.

• **المجال المهاري:** وذلك عن طريق الاهتمام بتحقيق الأهداف التعليمية التي تشمل مستويات المجال المهاري الحركي والتي تتم عن طريق الاهتمام بالتطبيقات العملية والارتباط الوثيق بواقع حياة المتعلم الفعلية في عصر اقتصاد المعرفة.

• **المجال النفسي:** وفي ذلك يسهم المنهاج في المجال النفسي للمتعلمين عن طريق مراعاة حاجاتهم واهتماماتهم وميولهم وقدراتهم كالاهتمام بتشكيل عقولهم وتعليمهم على تنمية القدرات الشخصية.

• **المجال الاجتماعي:** وفي ذلك يسهم المنهاج في تنمية مهارات التفاعل والاتصال مع الآخرين على الصعيد المحلي والإقليمي والعالمي والتكيف مع التغيرات والمستجدات الحديثة والتسامح مع الآخرين وتنمية روح التعددية.

• **المجال التكنولوجي:** وفي ذلك يوظف المنهاج الوسائط التكنولوجية على اختلاف أنواعها لتوفير مثيرات وقنوات اتصالية وتعليمية وصفوة القول إن المناهج التعليمية بمفهومها الحديث تمثل دورا تعليميا على مستوى عمليتي التعليم والتعلم وتصبح أكثر فاعلية.

2- العوامل التي أدت إلى تطوير مفهوم المنهاج :

لقد ساعدت عوامل كثيرة في الانتقال من المفهوم التقليدي للمنهاج إلى المفهوم الحديث له حسب (جلاتهنون، 1995، مرعي، 1991، مذكور، 1997) ولعل أبرز تلك العوامل هي:

- التغيير الثقافي الناشئ عن التطور العلمي والتكنولوجي والذي غير الكثير من القيم والمفاهيم الاجتماعية التي كانت نمطا سائدا، وأدى إلى أحداث تغييرات جوهرية في أحوال المجتمع وأساليب الحياة فيه.

- التغيير الذي طرأ على أهداف التربية، وعلى النظرة إلى وظيفة المدرسة، بسبب التغييرات التي طرأت على احتياجات المجتمع في العصر الحديث.

- نتائج البحوث التي تناولت الجوانب المتعددة للمناهج التقليدية والتي أظهرت قصورا جوهريا فيه، وفي مفهومه.

- الدراسات الشاملة التي جرت في ميادين التربية وعلم النفس، والتي غيرت الكثير مما كان سائدا عن طبيعة المتعلم وسيكولوجيته، وكشفت الكثير مما يتعلق بخصائص نموه واحتياجاته وميوله واتجاهاته وقدراته ومهاراته واستعداداته، وطبيعة عملية التعلم. تكفي الإشارة هنا إلى أن المنهاج العلمي قد أكد إيجابية المتعلم لا سلبيته.

3-العوامل المؤثرة في تطور مفهوم المنهاج التعليمي.

أثرت العديد من العوامل في الانتقال من المفهوم التقليدي الى المفهوم الحديث للمنهاج في أهدافه وتصميمه وتطوره لعل من أبرزها: (الفتلاوي، 2006، ص:34)

- في إطار الثورة المعلوماتية وتكنولوجية المعلومات التي فرضت نفسها على المؤسسات التعليمية بمبادئها ومفاهيمها وقيمها قد تسهم في حل مسألة الانعزال بين مجالات المعرفة بما يمكن من تحقيق التكامل المعرفي في تنظيم محتوى المنهاج المعرفي كما ان التراكم المعرفي الهائل يفرض الاختيار أو الانتقاء من المعرفة بما يخدم قضايا المجتمع وحاجاته ومشكلاته بشتى صورها وبما يلائم قدرات المتعلم واستعداداته وحاجاته.

- ظهور العولمة كظاهرة إنسانية تفرض استحقاقاتها في البعد الاقتصادي والاجتماعية والثقافية والإعلانية في المجتمعات كذلك فرض استحقاقاتها في سياق اهداف المنهاج وتصميمه وهذا قد يسهم بالتركيز على الاهداف الانسانية والاهداف التربوية والدولية والتسامح الديني والطائفي والعرفي والانفتاح على الثقافات الاخرى وقبول مبادئ الديمقراطية وقيمها وممارساتها والتمسك بحقوق الانسان ومنها حق التعلم والاحذ بشروط المنهاج المعاصر لتلبية احتياجات عصر العولمة والثورة المعلوماتية.

- نتائج البحوث والدراسات التربوية والنفسية التي اظهرت قصورا جوهريا في المنهج التقليدي مما فرضت نفسها في تغيير النظرة الى المتعلم والى الطبيعة البشرية ، فلم يعد المتعلم وسيلة لحفظ المادة بل اصبح محور عمليتي التعليم والتعلم التي لا تحدث إلا بالنمو في المعارف والمهارات وقيمه واتجاهات واهتماماته من خلال وجود مناهج تعليمية مصممة بطريقة تتناسب وقدراته واستعداداته واحتياجاته قائمة على البحث والاستكشاف وتنمية المهارات العقلية الاساسية في الاستقراء والاستنباط والاستدلال والاستنتاج والتحليل والتركيب والتوجه نحو التبصر والتفكير المتشعب أو المتعدد ، لان حياة الانسان في اطار الثورة تتطلب التنوع في المعلومات والاختيار من الافضل من المتاح وانباء مهارات التواصل والتفاعل مع الاخرين وزيادة المشاركة بالعمل مع الفريق .

- التغيير في النظريات الاجتماعية والتربوية وتعرض قاعدة إفاة النظام التعليمي بدرجات متفاوتة منها وبما يتلائم ودافع حاجات المجتمعات في العصر الحديث ، مما احدث التغير على اهداف التربية ودور المؤسسات التعليمية ووظائف المنهاج التعليمية بتزويد المتعلمين بمعرفة فاعلة تساعدهم على انماء ذواتهم وقدراتهم بمستوى امكاناتهم وتكيفهم مع مجتمعهم وتعایشهم مع المجتمعات الاخرى والاخذ بمبادئ التعليم الفردي والتعلم الذاتي من اجل الاستمرار في عمليتي التعليم والتعلم لغرض التكيف مع المتغيرات الثقافية في الواقع الاجتماعي .

- تغيير النظرة الى التراث فلم يعد غاية المعرفة مما ادى الى تركيز الانتباه على كيفية تعلم المتعلم وليس على ماذا يعرف؟ وبذلك توجه اهتمام المنهاج الى طرائق اكتساب المعقة وتحصيلها بالبحث عنها واستنباط المؤثرات التي تخدم الواقع الاجتماعي الحالي. (الفتلاوي، 2006، ص:35)

وهناك جملة من عوائق تطوير المنهج ومقاومة التغيير في تعديل المنهج وتحسينه منها ما ذكره المربي ماكلياند Mclelland: (سعادة وإبراهيم، 2001، ص:396-397)

- تفضيل بعض القوى لبقاء الوضع الراهن للتعليم قويا قدر الإمكان على الرغم من حدوث التغير الاجتماعي السريع.

- عدم وجود اهداف محددة بوضوح ودقة في العملية التربوية.

- عدم وجود مدخل منظم في العملية التربوية.

- فشل برامج اعداد المعلمين في تنمية المهارات والمعرفة اللازمة لتحقيق التجديد.

- عدم مسايرة المعلمين أنفسهم لما يستجد من معلومات في عصر يتسم بالانفجار المعرفي.

- غياب عمليتي التقويم والتدقيق القائمتين على التغذية الراجعة داخل النظم التربوية.
- تحفظ العديد من التربويين وتشككهم وتخوفهم أيضا من عمليات التغيير.
- الإدارة المعقدة او الروتين ومشكلات راس المال او التمويل التي تعد ضمن عقبات التغيير.

4-مميزات المفهوم الحديث للمناهج التعليمي:

يمكن تحديد المميزات التالية: (الفتلاوي، 2006، ص:40-41)

- تحديد أهداف تربوية وتعليمية توضع من الواقع بناء على ساس البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية والدراسات العلمية الدقيقة التي تستهدف اعدادا متكاملًا لتحقيق المنفعة الفردية والمجتمعية معا.
- مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها معرفيا ووجدانيا ومهاريا مع الأخذ بعين الاعتبار ما بينهم من اختلافات وفروق فردية
- مساعدة المتعلمين على تقبل التغييرات التي تحدث في المجتمع الذي ينتمون إليه والتكيف معها والتعايش مع المجتمعات الإنسانية الأخرى.
- مراعاة المنهاج التعليمية لميول المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم والعناية بمشكلاتهم الفردية والمجتمعية للمساعدة على النمو المتكامل في جوانب الشخصية المختلفة وعلى احداث تعديلات في سلوكياتهم بالاتجاه المرغوب.
- تهيئة المناهج التعليمية لأدوار تعليمية جديدة للمتعلمين عن طريق تنمية قدراتهم على المتعلم الذاتي والتعلم بالمشاركة والتعلم المستمر والتعلم الالكتروني والتعلم المفتوح وتوظيف ما تعلمه في المواقف الحياتية.
- تهيئة المنهاج التعليمية لأدوار جديدة للمعلم على أساس تمثل المادة الدراسية على أنها وسائل وطرائق وإجراءات لتعديل سلوك المتعلم بما يتيح الفرصة للمعلم على إن يكون قائدا وموجها ومرشدا ومقوما ومدرسا ومساعدًا للبحث والاستقصاء ومستشار وباحثًا وخبيرًا.
- اهتمام المنهاج التعليمي بربط المدرسة وتعاونها مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى من أسرة ومؤسسات دينية ونتاجية وخدمية وترفيهية وتوجهها لخدمة البيئة الاجتماعية.
- تأكيد المنهاج التعليمي بمفهومه الحديث العلاقة التفاعلية بين كل عناصر العملية التعليمية مما له صلة بالتعلم والمجتمع فأصبح المنهج في بيته يشمل المادة الدراسة والكتب والنشاطات وأساليب التقويم وطرائق التدريس وتكنولوجيا المعلومات والاتصال.

الجدول رقم (01): يوضح الموازنة بين المفهوم الحديث للمناهج والمفهوم التقليدي من خلال الأبعاد العديدة في عمليتي التعليم والتعلم

التسلسل	المناهج التقليدي	المناهج الحديث
01	يركز على المجال المعرفي المنظم في مواد دراسية ذات الفواصل المنباعدة	يركز على التكامل والاندماج بين مختلف المعارف في المحتوى التعليمي
02	يعتمد على الكتاب المدرسي بوصفه مصدرا رئيسيا للحصول على المعرفة ونقل التراث.	تنوع مصادر المعلومات لتشمل تكنولوجيا المعلومات، والكتاب والمكتبة، والبيئة الفعلية للمتعلم وسواها
03	يؤكد نمطية المعرفة	يوكد توليد المعرفة والابتكارات وحل المشكلات من خلال البحث العلمي
04	يركز على الجانب المعرفي على حساب المتعلم	يعد المتعلم محور العملية التعليمية والاهتمام بالطابع الشخصي له
05	يعزل المدرسة عن البيئة الاجتماعية	يوجه المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية
06	منعزل عن متطلبات الحياة الفعلية للفرد والمجتمع	مواكبة ومتوافقة تماما مع متطلبات الحياة العملية للفرد والمجتمع
07	الاهتمام بالنمو العقلي للمتعلمين على حساب الاهتمام بالجوانب الشخصية الأخرى.	الاهتمام بمظاهر النمو المختلفة للمتعلمين في الجانب النفسي الحركي، والاجتماعي والانفعالي فضلا عن تنمية القدرات العقلية
08	يهتم بالترتيب المنطقي للمادة الدراسية	التأكيد على خصائص المتعلمين في المراحل العمرية المختلفة وقدراتهم وامكانياتهم وحاجاتهم واهتماماتهم، والتي تراعي في ترتيب المادة وفق سيكولوجية المتعلم.
09	التركيز على ماذا يعرف المتعلم؟	التركيز على كيف يعرف المتعلم؟ وبذلك يكون الاهتمام على كيفية التعليم والتعلم
10	ان عملية التخطيط مسؤولية لجان متخصصة في المادة الدراسية.	التأكيد على ضرورة تعاون المعلمين وأولياء الأمور في تخطيط خبرات التعلم والنشاط
11	المعرفة غاية المنهاج وهي قيمة عليا لذاتها.	المعرفة وسيلة مساعدة على نمو المتعلم نموا عقليا وجسميا وانفعاليا واجتماعيا بشكل متكامل

التأكيد على دور المعلم الناقل للمعرفة	12	التأكيد على أدوار المعلم المتعددة فهو الباحث، الناقد، الموجه، المساعد، المرشد، المخطط.
التأكيد على الاختبارات التحصيلية التي تراعي المحتوى التعليمي في الكتاب المقرر	13	الوسائل التقويمية متنوعة لقياس جميع جوانب التعلم
ثابت لا يقبل التعديل	14	مرن يخضع للتطوير والتغيير والتبديل بما يلائم مواكبة عصر الثورة المعلوماتية والاتصالية والإعلامية.

(الفتلاوي، 2006، ص:42)

ثانياً: أنواع المناهج التعليمية

اهتم العلماء وخبراء التربية بدراسة عدد من النظريات والمناهج التنظيمية المنهجية التي تعكس مدى الاهتمام بقضايا المنهج ومشكلاته التدريسية في المؤسسات عن طريق الدراسات النظرية أو التطبيقية أو باللجوء إلى المداخل التحليلية التي تركز على القضايا المرتبطة بالمنهج واتجاهها داخل الفصول الدراسية أو انعكاساتها على الفرد والمجتمع حيث يتم تقسيم المنهاج في ضوءها إلى عدة أنواع وهي:

- المناهج الخفية Hidden curriculum
 - المناهج الرسمية أو التقليدية Common curriculum
 - المناهج الواقعية أو غير الرسمية Real curriculum
- كأحد أنماط وإشكال الاهتمامات التربوية الحديثة في مجال المنهاج وكما أوردها (مرعي والحيلة، 2014) المشار في كتابهما (المناهج التربوية الحديثة) في حين ذكرت عند (جدولان، 1996) بخمسة أنواع وهي:
- المنهاج الإيديولوجي: وهو المنهج المثالي الذي يؤكد تحقيق الأهداف التربوية للوصول إلى الكمال المطلق.
 - المنهاج الرسمي: وهو المنهج الذي تقره السلطات الحكومية لتعليمه رسمياً في المؤسسات التعليمية.
 - المنهاج العملي: وهو ما يحدث تلقائياً عند تنفيذ المنهاج داخل المواقف التعليمية.
 - المنهاج المرئي: وهو ينطق من منضور تصور المؤسسات الاجتماعية من الأسر والدين والاقتصاد على وجود قضايا محددة في المنهاج التعليمي بحسب مرئياتهم.
 - المنهاج التجريبي: وهو يرتبط بطبيعة ما يحسه ويجريه ويستفاد منه المتعلم في حياته الفعلية والمؤلفة تنظر إلى أنواع المنهاج وفق ما يراه (مرعي والحيلة) باعتبارها ممثلة للسمات الغالبة في المنهاج الوطن العربي.

ثالثاً: المستويات المعيارية لفلسفة المنهج:

(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، معايير المنهج، مصر 2009)

لعل من أبرز ملامح العصر الذي نعيش فيه انه عصر العلم، ويمثل المنهج والتفكير العلمي ركيزة أساسية ينطلق منها، وعلى أساسها يقوم كل تقدم أو تطور يصبوا المجتمع إلى تحقيقه في كل مجال من مجالات نشاطه الحضاري وعموماً لا يمكن أن يتحقق أي تقدم في أي نشاط من النشاطات الانسانية إلا على أساس من منجزات العلم والتفكير العلمي ونتائجه وتطبيقاته. ولذلك نجد ان الهيئة القومية لجودة التعليم والاعتماد حرصت على إعداد وثيقة المستويات المعيارية للمنهج لتكون إطاراً مرجعياً للتطوير والتحديث في مصر والعالم العربي، حيث من خلالها تتمكن مؤسسات التربية والتعليم قبل الجامعي وبعده من إعداد الطالب وتكوينه؛ ليؤدي الأدوار المتوقعة منه بشكل فعال ومنتقن في مختلف مجالات الحياة.

المعيار الأول: ارتباط المنهج بفلسفة المجتمع

يرتبط المنهج بفلسفة المجتمع.

➤ تتسق فلسفة المنهج مع رؤى المجتمع، وحاجاته في عصر المعرفة.

المؤشرات:

1- تعبر فلسفة المنهج عن رؤى المجتمع.

2- تلبي حاجات المجتمع في عصر المعرفة.

➤ تتلاءم فلسفة المنهج مع رؤية النظام التعليمي، ورسالته.

المؤشرات:

1- تتلاءم فلسفة المنهج مع رؤية النظام التعليمي للقضايا التربوية، ورسالته.

2- تحدد الخطوط الرئيسية التي يهتدي بها المهتمون بشئون التعليم على كافة المستويات.

المعيار الثاني: اتساق فلسفة المنهج مع الاتجاهات التربوية المعاصرة

تتسق فلسفة المنهج مع الاتجاهات التربوية المعاصرة.

➤ تعكس فلسفة المنهج النمو المتزايد لمجتمع المعرفة، وأولوية الاهتمامات التربوية في المجتمع.

المؤشرات:

1- تلبي فلسفة المنهج النمو المتزايد لمجتمع المعرفة (مجتمع التعلّم)

2- تحدد أولوية الاهتمامات التربوية والتعليمية في المجتمع.

➤ تتصف فلسفة المنهج بالوضوح والشمول.

المؤشرات:

1- تتسم فلسفة المنهج بالوضوح.

2- تتصف بالشمول.

المعيار الثالث: ارتباط فلسفة المنهج بطبيعة المتعلم وخصائصه

ترتبط فلسفة المنهج بطبيعة المتعلم وخصائصه

➤ ترتبط فلسفة المنهج بطبيعة المتعلم، وتؤثر في أساليب التعليم والتعلم.

المؤشرات:

1- تتسق فلسفة المنهج مع طبيعة المتعلم.

2- تؤثر في أساليب التعليم والتعلم.

3- تراعى أن يتمحور المنهج حول المتعلم.

4- ترسخ قيم العمل لدى المتعلم.

➤ توجه فلسفة المنهج نحو الاهتمام بالذكاءات المتعددة للمتعلمين، والفروق الفردية بينهم.

المؤشرات:

1- تهتم فلسفة المنهج بالذكاءات المتعددة للمتعلمين.

2- توجه نحو مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

المعيار الرابع: مراعاة فلسفة المنهج لطبيعة المواد الدراسية.

تراعى فلسفة المنهج طبيعة المواد الدراسية.

➤ تتسق فلسفة المنهج مع طبيعة المواد الدراسية.

المؤشرات:

1- تراعى فلسفة المنهج طبيعة المواد الدراسية.

2- تراعى المفاهيم الأساسية للمواد الدراسية.

➤ تراعى فلسفة المنهج وحدة المواد الدراسية وتكاملها.

المؤشرات:

1- تعكس فلسفة المنهج وحدة المعرفة.

2- تراعى تكامل المواد الدراسية.

المعيار الخامس: واقعية فلسفة المنهج واستشرافها للمستقبل.

تتصف فلسفة المنهج بالواقعية واستشراف المستقبل.

➤ تؤثر فلسفة المنهج في تشكيل عناصر منظومة المنهج.

المؤشرات:

1- توجه فلسفة المنهج صياغة الأهداف.

2- توجه اختيار وتنظيم المحتوى.

3- تساعد على اختيار طرق التعليم (التدريس) والتعلم، والأنشطة التعليمية/التعلمية الفعالة

4- تساعد على انتقاء أساليب التقويم .

➤ تتصف فلسفة المنهج بالتوازن بين واقع المجتمع وطموحاته.

المؤشرات:

1- تراعى فلسفة المنهج المرونة، والتنوع في تنفيذ المنهج .

2- تحقق التوازن بين واقع المجتمع، وطموحاته.

(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، معايير المنهج، مصر 2009)

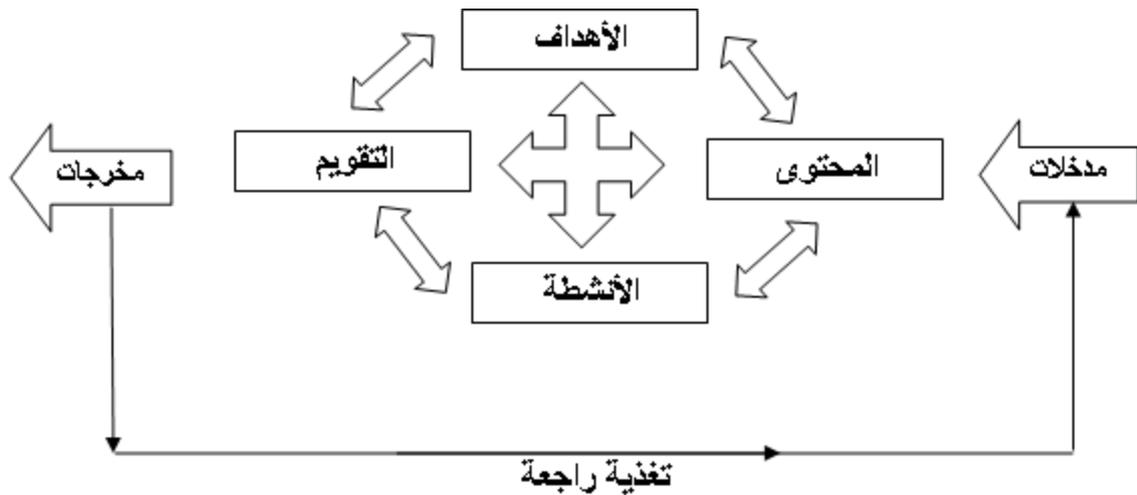
رابعاً: عناصر المنهاج التربوي

في هذا العنصر سنتناول عناصر المنهاج التعليمية بالتحديد والتوضيح وما نتبناه من هذه العناصر أربعة تنسب لتايلور في ان الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم عناصر للمنهاج وفق الترتيب أسفله.

وفي الحقيقة إن هذه العناصر تتفاعل معا فيما بينها وتترابط على شكل علاقات تبادلية متشابكة تؤثر وتتأثر في كل واحد متنسق ومتكامل في النهاية يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات بينهما تغذية راجعة مستمرة ونوضح ذلك من خلال الشكل رقم (01).

(الفتلاوي، 2006، ص:64)

الشكل رقم (01): يوضح تفاعل عناصر المنهاج التعليمي



01-الأهداف": ماهي الأهداف؟؟

ترتبط العملية التعليمية بالإنسان فهو الهدف والنتيجة لعملية التربية والتعليم وهو القائم بها والمنفذ لها ولا توجد عملية تعليمية في أي مجتمع او في أي عصر من دون أهداف يسعى لبلوغها وان تحقيقها يعد مقياسا للنجاح، وعدم تحقيقها يؤدي بالعملية التعليمية إلى الإخفاق وال فشل.

وتعرف الأهداف في العملية التعليمية على أنها الغاية التي يراد تحقيقها من خلال العملية التعليمية وفي لغة علماء النفس السلوكيين تغيرات سلوكية يتوقع حدوثها في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرات تعليمية.

تتدرج الأهداف في عموميتها وشموليتها وتصنف وفقا لذلك بحيث تتدرج من الواسع العريض الى الضيق ومن البعيد إلى القريب ومن العام إلى الخاص ثم إلى الإجرائي الملاحظ والمقاس.

أ- مستويات الأهداف في العملية التعليمية:

إن أعم الأهداف التعليمية واشملها وأبعدها هي ما تسمى عند التربويين التي تسمى بالأهداف التعليمية أو التوقعات أكثر تحديدا وتخصصا وقربا هي الأهداف القريبة المدى والتي تشير والتعلم وتسمى بالأهداف التدريسية أو بالنتائج أو بالأهداف السلوكية.

❖ **الأهداف التربوية العامة:** تعرفها (دروزه، 2000) على أنها وصف موجز للإمكانيات التي بوسع المتعلم إظهارها بعد تعلمه للمنهج الدراسي أو لوحده تعليمية في مدة زمنية لا تقل عن أسبوعين ولا تزيد عن سنة دراسية.

إن الهدف التربوي هدف يتصف بالعمومية وعدم التفصيل ويتسع ليشمل مجمل النشاطات والفعاليات في المجتمع من المتعلم ان يظهرها بعد عمليتي التعليم والتعلم.

ونشتق الأهداف في العملية التعليمية من مصادر عدة تختلف باختلاف مستويات الأهداف، فبالنسبة للأهداف التربوية العامة تشتق من السياسة التعليمية وتشتق وتخطط السياسة التعليمية في ضوء تتضمنه الفلسفة التربوية للمجتمع من مفاهيم وأفكار واتجاهات وقيم مشتقة من فلسفة المجتمع الفكرية، ومن احتياجاته الاجتماعية ومن منظومته القيمية.

وفي الحقيقة هنالك اختلافات يصعب حصرها بالنسبة للأهداف التربوية العامة نظرا لاختلافات فلسفات المجتمعات، ومصادر فلسفة كل مجتمع متعددة من أهمها:

- الدين الخاص بالمجتمع.
- قيم المجتمع.
- التحديدات الداخلية والخارجية.
- التاريخ.
- حاجات المتعلمين.
- الأصالة.
- العلمية.
- الفلسفات الوضعية.
- أهداف المجتمع سواء أكانت السياسة ام الاقتصادية والاجتماعية.
- أيولوجية المجتمع وما تتضمنه من مجموعة المفاهيم والمبادئ والأحكام والممارسات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية والتي تشكل إطار وتنظيما لأبناء المجتمع في الحياة اليومية.

❖ الأهداف التعليمية:

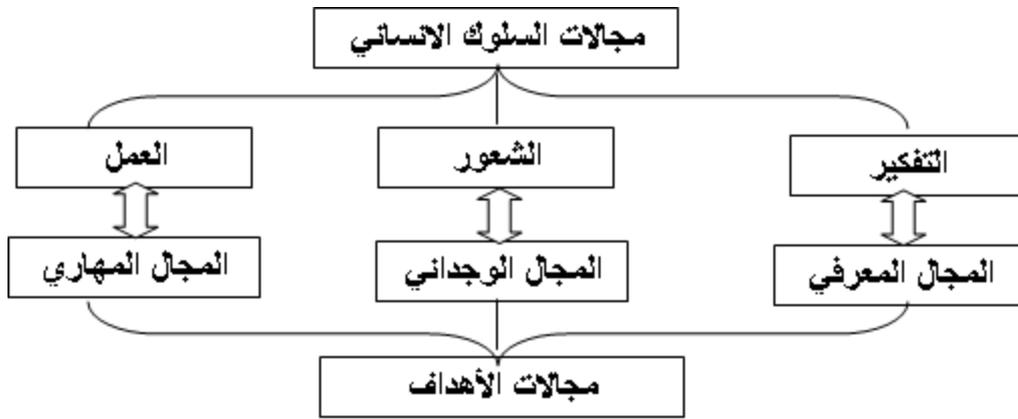
– مجالات ومستويات الأهداف التعليمية:

لقد صنف علماء التربية والنفس مستويات الأهداف التربوية والتعليمية والتدريسية في ضوء معايير متنوعة بعضها يتعلق بالاحتياجات المجتمع والأخرى باحتياجات المتعلمين وبأنماط السلوك ومحتوى المادة الدراسية وكلها تصنيفات مقبولة لها مميزات وعيوبها إلا أننا نأخذ أكثر هذه التصنيفات شيوعاً تلك التي تقسم الأهداف التربوية والتعليمية والتدريسية وفق السلوك الإنساني في التفكير والشعور والعمل إلى ثلاثة مجالات تشمل جميع أنواع الأنشطة الفعلية التي يمكن أن يمارسها المتعلم من البسيط إلى المعقد وتشمل: (الفتلاوي، 2006، ص:67)

- مستويات الأهداف في المجال المعرفي
- مستويات الأهداف في المجال الوجداني
- مستويات الأهداف في المجال النفس حركي (المهاري).

ب- علاقة الأهداف بالسلوك الإنساني

الشكل رقم (02): يوضح علاقة الأهداف بالسلوك الإنساني



تطرقنا سابقاً الى مفهوم المناهج التربوية، حيث توصلت إلى أن المنهاج رباعي العناصر أو المكونات (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقييم)، ولكن ما أوردناه لم يكن كافياً حيث اقتصر على المفاهيم الكبرى الأساسية.

وفي هذا العنصر سنتناول هذه العناصر الأربعة بالتوضيح والتحديد بغية تعميق المفاهيم لتستطيع إدراك وفهم أبعادها ومعاييرها، حيث يتكون هذا العنصر من أربعة مواضيع هي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقييم. ويتناول كل موضوع منها عدداً من النصوص.

لقد عرفت أن مفهوم المنهاج الذي نتبناه رباعي العناصر أو المكونات (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم). وهذه العناصر مترابطة ومتشابكة يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر بها، وكل عنصر من هذه العناصر يشكل نظاما فرعيا من ضمن النظام الكلي. وفي هذا الموضوع سنتعرف إلى العنصر الأول من عناصر المنهاج، وهو الأهداف.

ج-تعريف الأهداف التربوية ومصادرها

هناك من يعرف الهدف بأنه وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما. (مرعي وآخرون، 1993، ص:33)

يربط هذا التعريف الهدف بالتعلم ويحدد مقدار التغير، ويوجه التغير إلى السلوك، والأخير يلاحظ ويقاس ويقيم. ولتحقيق الهدف لابد أن يمر المتعلم بخبرة ما وإلا فلن يتحقق، والخبرة يجب أن تكون تعليمية أي يمر بها المتعلم بنفسه.

وما دام الهدف هو وصف متوقع لسلوك، فلا بد أن تكون له مصادر اشتقاق، وتختلف مصادر الاشتقاق باختلاف مستويات الأهداف، فبالنسبة للأهداف التربوية العامة، فتشتق الأهداف التربوية من السياسة التربوية، وتشتق السياسة التربوية من فلسفة تربوية تكون مكتوبة أو غير مكتوبة، وفي الحالتين تكون هذه الفلسفة هي الإطار الفكري الذي ينظم السلوك وبوجهه ويدفعه. وتشتق الفلسفة التربوية من فلسفة المجتمع الفكرية ومن منظومته القيمة ومن حاجاته الاجتماعية.

إن الاشتقاق بالشكل الذي أوضحنا يجعل هناك اختلافات يصعب حصرها بالنسبة للأهداف، وذلك لاختلاف فلسفات المجتمع، ومصادر فلسفة المجتمع متعددة من أهمها: الدين، والتاريخ المشترك، والأمني والآلام والطموحات والحاجات والتحديات الداخلية والخارجية والفلسفات الوضعية التي تؤثر فينا تأثيرات لا حدود لها دون أن ندري تارة وبدرية تارة أخرى.

بالإضافة إلى ما يسمى بالإيديولوجيا، والأيديولوجيا مفهوم شاع في العصر الحديث، وهي مجموعة الأحكام والمفاهيم والمبادئ والممارسات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والفكرية التي تشتق معا لتشكل إطارا عمليا وتنظيما للحياة اليومية لمجموعة من الناس أو أمة من الأمم، وأكثر ما ترتبط الأيدولوجية بالسياسة.

د - تصنيف الأهداف التربوية:

إن تصنيف الأهداف التربوية، وحتى التعليمية والتعلمية يعد أمراً هاماً وذلك حتى نضمن عملية الشمول، وتوجيه الأهداف نحو النتائج الأكثر قبولاً بالنسبة إلينا، وتصنيف الأهداف التربوية يحتاج إلى معايير، وتتنوع المعايير بتنوع التصنيفات، ومن معايير التصنيفات: احتياجات المتعلمين، واحتياجات المجتمع، ومحتوى المادة الدراسية، وأنماط السلوك وغيرها، وكلها صحيحة، وفي الوقت نفسه، لدى كل منها عيوب، ولن نأخذ بها وسنختار معايير غيرها.

قام بنيامين بلوم وعدد من خبراء التقويم بتصنيف الأهداف التربوية حسب نتائج التعلم في مجالاتها الثلاثة: المجال المعرفي الإدراكي، والمجال الانفعالي الوجداني، والمجال النفس حركي الأدائي. إن كل تعلم يقع تحت مجال من هذه المجالات، والمجالات نفسها متداخلة، وما هذه التقسيمات إلا لأغراض الدراسة ليس إلا.

يتعلق المجال المعرفي بالعمليات العقلية وبالمفاهيم، ويتعلق المجال الانفعالي الوجداني بالاتجاهات والقيم، أي بما يشعر الفرد ويحس به، أما المجال النفس حركي فيتعلق بالمهارات التي بها يسيطر الإنسان على حركات جسمه وينسق فيما بينها. (مرعي وآخرون، 1993، ص: 35)

هـ - تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي:

من خلال ما سبق وذكر لقد أصبحنا على دراية بمجالات التعلم الثلاثة، ولكن لم يقف العلماء عند هذا الحد بل عمدوا إلى تصنيف كل مجال تعليمي إلى تصنيفات فرعية أخرى، بل وأضاف بعضهم مجالاً رابعاً من مجالات التعلم وهو مجال التعلم الاجتماعي.

ولنبدأ بتصنيف الأهداف في المجال المعرفي الإدراكي.

إن الذي صنف الأهداف التربوية في المجال المعرفي هو بلوم وعدد من رفاقه وكان ذلك عام 1965، ولقد تم التصنيف بهرم يتكون من ستة مستويات (الشكل 03).

الشكل رقم (03): تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي



يلاحظ من الشكل أن التصنيف نحي المنحى الهرمي، بمعنى أن كل مستوى يعتمد على المستوى الذي قبله، وفي الوقت نفسه يكون هذا المستوى أساسا للمستوى الذي يليه. اشتمل الهرم على ستة مستويات كما يلاحظ هي: الحفظ والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام، وفي الوقت نفسه توزعت المستويات الستة بثلاث مجموعات من المستويات على النحو الآتي:

- المستوى الارتباطي المحسوس، ولقد اشتمل على المستوى الأول، وهو مستوى اكتساب المعرفة والحفظ.

- المستوى المفاهيمي أو مستوى المهارات العقلية الدنيا، ولقد اشتمل على المستويات الثلاثة الآتية: مستوى الفهم أو الاستيعاب، ومستوى التطبيق، ومستوى التحليل.

- المستوى الإبداعي الذاتي أو مستوى المهارات العقلية العليا، وقد اشتمل على المستويين الآتين: مستوى التركيب، ومستوى إصدار الأحكام أو التقويم.

- تتدرج المستويات الستة بحسب سهولتها وبساطتها لتصل إلى المستوى الأكثر صعوبة والأكثر تعقيدا، وكذلك الحال بالنسبة للعمليات العقلية، فالمستويات الأعلى تتطلب عمليات عقلية أصعب.

- لم يقف الأمر عند هذا الحد، بل عمد "بلوم ورفاقه" إلى تصنيف كل مستوى من المستويات الأكثر تفصيلا فأصبح لدينا مجموعة كبيرة من التصنيفات.

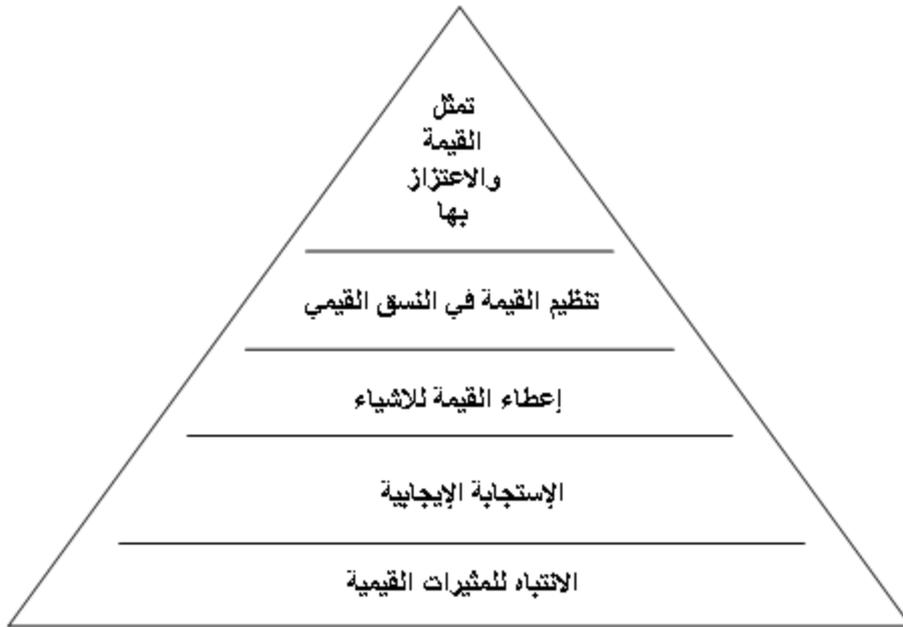
(مرعي وآخرون 1993، الحلية 1999، Kimpston 1985)

و- تصنيف الأهداف التربوية في المجال الانفعالي الوجداني:

قبل أن نبدأ معك بتصنيف الأهداف التربوية في المجال الانفعالي والوجداني نود أن تبقى متذكرا فكرة المستويات الكبرى الثلاثة للأهداف التربوية في المجال المعرفي، وفكرة المستويات الفرعية الستة، ولا نريدك أن تعرف شيئا عن المستويات التفصيلية للمستويات الستة، كما نريدك أن تعي المقصود بالهرمية في عملية التصنيف.

لقد صنف كراثول ورفاقه الأهداف التربوية في المجال العاطفي الوجداني إلى خمسة مستويات ورتبها ترتيبا هرميا كما في الشكل (04) (مرعي وآخرون، 1993)

الشكل رقم (04): تصنيف كراثول للأهداف التربوية في المجال الوجداني الانفعالي

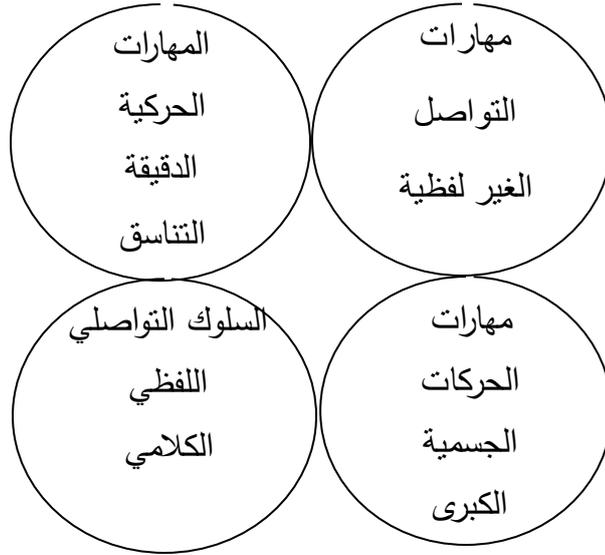


وتبدأ هذه المستويات بالمستوى الأول وهو الانتباه إلى المثيرات القيميّة، وتنتهي بتمثيل القيمة والاعتزاز بها، وللتصنيف طبيعة هرمية، بمعنى أن كل مستوى هو تعلم سابق للذي يليه، وتعلم لاحق للذي قبله، لاحظ أيضا أن الانتباه والاستجابة هما لمثيرات قيميّة، بينما المستويات الثلاثة الباقية هي إعطاء القيمة الأشياء، وتنظيم القيمة في منظومة الفرد القيميّة، وأخيرا تمثل القيمة والاعتزاز بها.

❖ تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفس حركي (المهاري)

يعود تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفس حركي إلى كبلر وزميلاه عام 1970، ولقد تم هذا التصنيف في أربع فئات يوضحها الشكل رقم (05).

الشكل رقم (05): تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفس حركي



لاحظ أن التصنيف لم يكن هرمياً، وهذا يعني أن كل فئة من فئات التصنيف ليست متطلبا لما يليها، ويمكن أن تحدث المهارات في آن واحد. لقد اشتمل التصنيف على ثلاثة أنواع من النتائج التعليمية الادائية، بدون لفظ ولفظ وبالحركة، ولقد ظهرت على شكل دوائر متقاطعة، وهذا يعني أنها متداخلة، فقد يقوم المتعلم بحركات كبرى ويرافقها حركات غير لفظية أو كلام لفظي، ويبدأ تعلم هذا المجال منذ مولد الطفل ويستمر هذا التعلم معه إلى ما شاء الله.

وتعد المهارات النفس حركية مهارات راقية، يتطلب تعلمها وقتا وجهدا منظما، كما يتطلب تنسيقا وتآزرا دقيقا بين أعضاء الجسم وعقل الإنسان وجهازه العصبي، ومن أمثلتها: القراءة والكتابة، والرسم، والكلام، واستعمال الآلات وغيرها.

ز- المستويات المعيارية لأهداف المنهج:

(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، معايير المنهج، مصر 2009)

المعيار الأول: اتساق الأهداف مع طبيعة المجتمع وطبيعة العصر ومجتمع المعرفة:

➤ اتساق الأهداف مع طبيعة المجتمع

المؤشرات:

- 1- تتسق الأهداف مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع.
- 2- تدعم البعد الأخلاقي والنسق القيمي للمجتمع.
- 3- تدعم الهوية الوطنية والعربية.
- 4- تدعم مفهوم الديمقراطية والتسامح.

➤ اتساق الأهداف مع مجتمع المعرفة وطبيعة العصر

المؤشرات:

- 1-تساير الأهداف الاتجاهات العالمية المعاصرة لمجتمع المعرفة.
- 2-تشجع على التعلم طوال الحياة.
- 3-تشجع على التنمية المهنية المستدامة.
- 4-تساعد في تحقيق التعلم للجميع.
- 5-تشجع استخدام مصادر المعرفة المتعددة والتكنولوجيا المتقدمة.

المعيار الثاني: ملائمة الأهداف وتوازنها وتكاملها

➤ ملاءمة الأهداف

المؤشرات:

- 1-تلبى الأهداف الاحتياجات الفعلية واهتمامات المتعلمين.
- 2-تراعى مستويات المتعلم النمائية.
- 3-تتلاءم مع الزمن المتاح لتحقيق الخبرة التعليمية.
- 4-تتلاءم مع الإعداد المستقبلي للمتعلمين.
- 5-تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين.

➤ توازن الأهداف وتكاملها

المؤشرات:

- 1-تراعى الأهداف التوازن بين المكون المعرفي والمكون المهارى والمكون الوجداني.
- 2-تراعى التوازن بين احتياجات الفرد، واحتياجات المجتمع.
- 3-تراعى التوازن بين الجوانب النظرية، والجوانب التطبيقية والجوانب العملية.
- 4-تحقق التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.
- 5-تراعى التوازن بين إعداد المتعلم للحاضر والمستقبل.

المعيار الثالث: شمول الأهداف واتساعها وتنوعها:

➤ شمول الأهداف

المؤشرات:

- 1-ترتبط أهداف المواد الدراسية ببعضها البعض

2- تشمل جوانب نمو المتعلم المختلفة (الروحية-العقلية-النفسية....)

3- تراعى المفاهيم الكبرى للمواد الدراسية

4- تركز على الأداءات الأصلية الحقيقية للمتعلم

➤ تنوع الأهداف

المؤشرات:

1- تتنوع الأهداف من حيث العمومية والخصوصية والفردية والجماعية.

2- تتنوع بين أهداف المناهج البيئية المتداخلة والمناهج المنفصلة.

3- تتنوع بين أهداف المواد الأساسية والإضافية والأنشطة اللاصفية.

المعيار الرابع: واقعية الأهداف وقابليتها للتحقيق

➤ واقعية الأهداف

المؤشرات:

1- تراعى البيئة الفيزيائية، وبيئة التعلم اللازمة لتحقيقها.

2- تراعى الموارد المادية والبشرية اللازمة لتحقيقها.

➤ قابليتها للتنفيذ

المؤشرات:

1- تتصف الأهداف بأنها قابلة للتحقيق.

2- تتصف بالمرونة في إمكانية تحقيقها في ظل ظروف مختلفة.

(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، معايير المنهج، مصر 2009)

02-المحتوى:

تعرفنا في العنصر الأول من عناصر المناهج باعتبارها نظاما وهو عنصر الأهداف، والآن

سنتعرف سويا إلى العنصر الثاني وهو المحتوى، وفي هذا الموضوع سيكون تركيزنا على تعريفه

وتصنيفاته.

أ-تعريف المحتوى

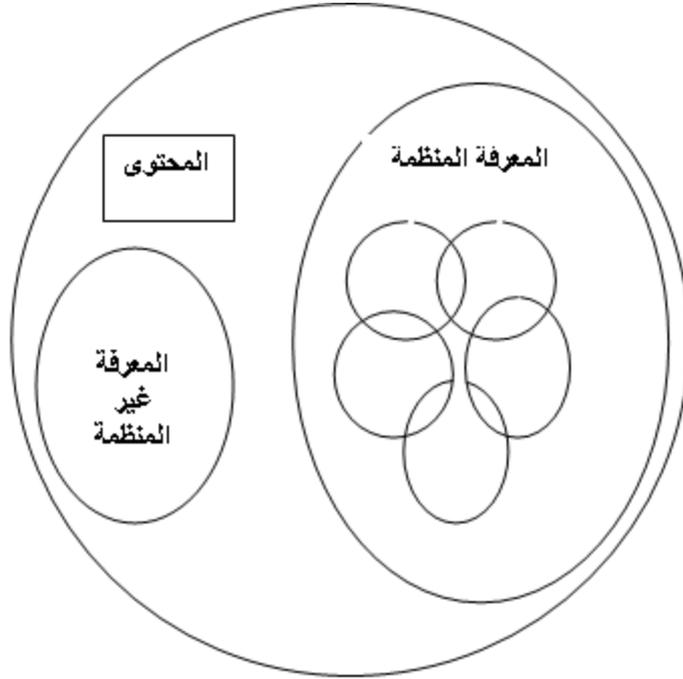
المحتوى أحد عناصر المناهج وأولها تأثيرا في الأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها، وهو

يشتمل على المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية، ويشتمل على المعرفة

التي هي نتاجات الخبرات البشرية اليومية التي لم تنتظم بعد في حل معرفي معين مثل قواعد السير

والمشكلات المعاصرة في الدراسات الاجتماعية وقواعد السلامة في المختبرات وغيرها، ويشتمل المحتوى أيضا على الأهداف والأساليب والتقويم، وهكذا نرى أن المحتوى أوسع من المعرفة في هذا المقام، الشكل رقم (06). (مرعي والحيلة، 2014، ص: 79)

الشكل رقم (06): المحتوى



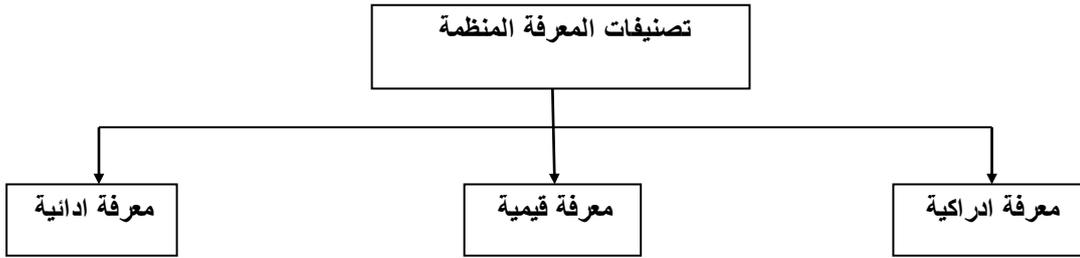
بالنسبة للمعرفة المنظمة فلها عدة مستويات: أوسعها ما يطلق عليه المجال أو الحقل، ومن أمثلة المجالات أو الحقول: مجال أو حقل العلوم الطبيعية، ومجال أو حقل العلوم الاجتماعية أو الإنسانية. وينقسم المجال أو الحقل إلى عدد من المواد الدراسية مثل الفلسفة وعلم الاجتماع والجغرافيا والتاريخ وعلم السكان والجغرافيا الاقتصادية وعلم السياسة، وكلها مواد في مجال العلوم الاجتماعية، وتظهر المادة الدراسية الواحدة على شكل وحدات كبرى، وتنقسم الوحدة الواحدة إلى عدد من الموضوعات، والموضوع هو أصغر وحدة نتعامل معها في المواقف الصفية.

ويعرف المحتوى بأنه نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكار أساسية، ويختار المحتوى في ضوء الأهداف، وتتحدد الأهداف وتختار في ضوء عقيدة المجتمع أو فلسفة في الحياة. (مرعي والحيلة، 2014، ص: 80)

ب- تصنيفات المحتوى:

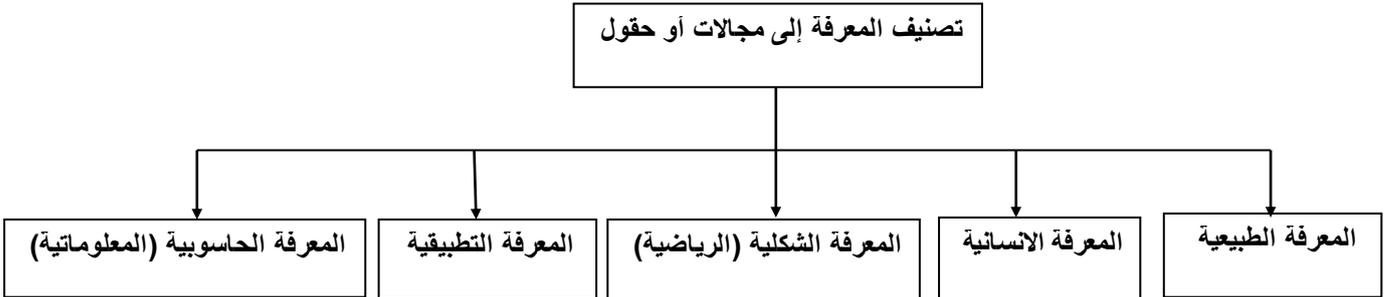
مادام المحتوى هو مجموعة المعارف والمعلومات، فان تصنيفات المحتوى هي تصنيفات المعرفة، ولذلك تصنف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب ارتباط المعرفة بالأهداف، فتكون لدينا معرفة ادراكية، ومعرفة قيمية، ومعرفة ادائية. (مرعي والحيلة، 2014، ص: 80)

الشكل رقم (07): تصنيف المعرفة المنظمة حسب معيار الأهداف



وقد تصنف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب المجالات أو الحقول الكبرى للمعرفة المنظمة.

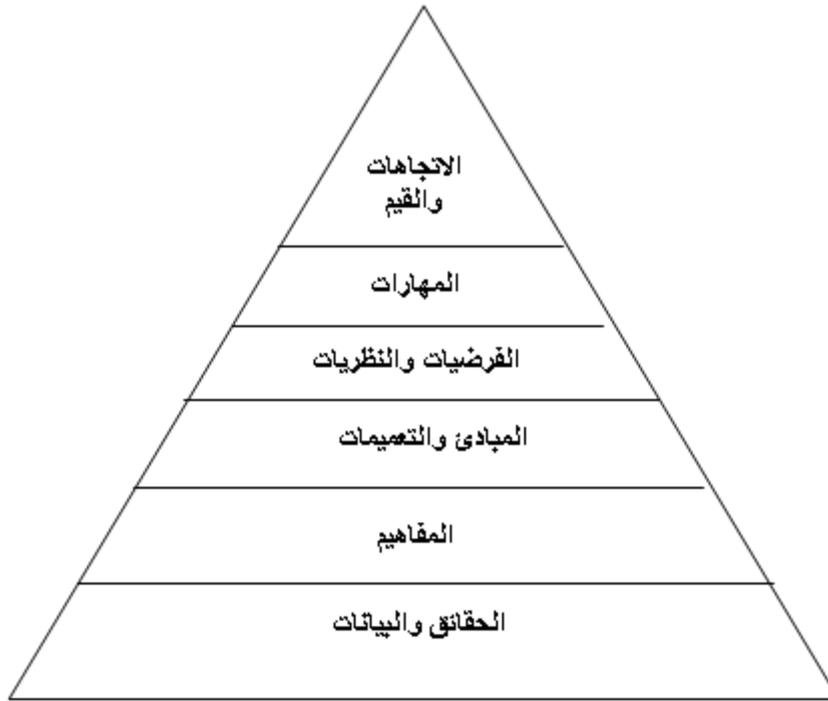
الشكل رقم (08): تصنيفات المعرفة حسب المجالات أو الحقول



وقد تصنف المعرفة المنظمة من المحتوى حسب نتائج التعلم المختلفة، وفي الشكل الموالي

توضيح لمكونات هذا التصنيف. (مرعي والحيلة، 2014، ص: 82)

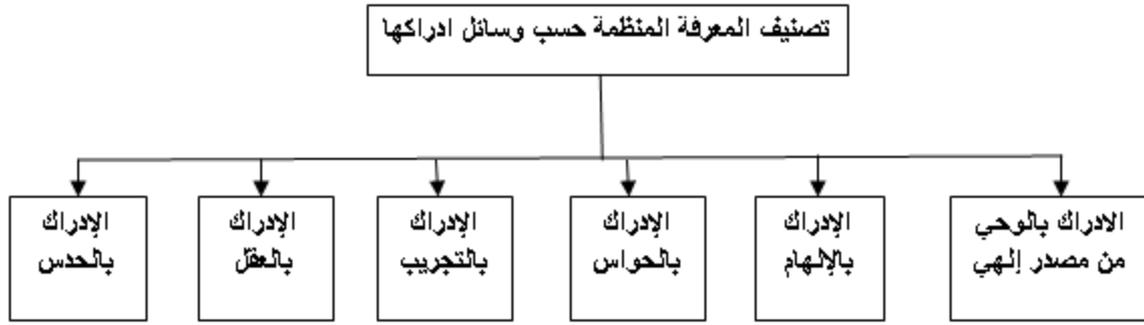
الشكل رقم (09): تصنيف المعرفة المنظمة حسب نتائج التعلم



يقصد بالحقيقة، تلك المعرفة الصادقة الناتجة عن الملاحظة والاحساس المباشر، ومن أمثلتها: عاصمة الجزائر مدينة الجزائر، تقع شمال افريقيا. أما البيانات فهي مجموعة الإحصاءات عن ظاهرة ما، كعدد سكان الجزائر، وكمية إنتاجها من الفوسفات، وأهم صادراتها و وارداتها، والمفهوم هو صور ذهنية لأشياء لا حصر لها تجمعها سمات مميزة ويطلق عليها كلمة أو أكثر. ومن المفاهيم، مفاهيم الشعب، والدولة، والوطن، والحرية، والديموقراطية، والعلاقة بين مفهومين أو أكثر تشكل المبدأ أو التعميم، وتتكون الفرضية أو النظرية من علاقات بين مبدئين أو أكثر. إن الحقائق والبيانات والنظريات من المجال المعرفي الإدراكي، والمهارات من المجال النفس حركي أو الأدائي، والاتجاهات والقيم من المجال الوجداني الانفعالي.

وقد تصنف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب وسائل إدراكها: بالوحي أو بالإلهام أو بالحواس أو بالتجريب أو بالعقل أو بالحدس، (مرعي وآخرون، 1993) الشكل الموالي يوضح هذا التصنيف.

الشكل رقم (10): تصنيف المعرفة المنظمة حسب وسائل إدراكها



ج -معايير اختيار المحتوى:

هناك اتجاهان في اختيار المحتوى كما جاء به كل من (السويدي والخليفي 1993، 1985

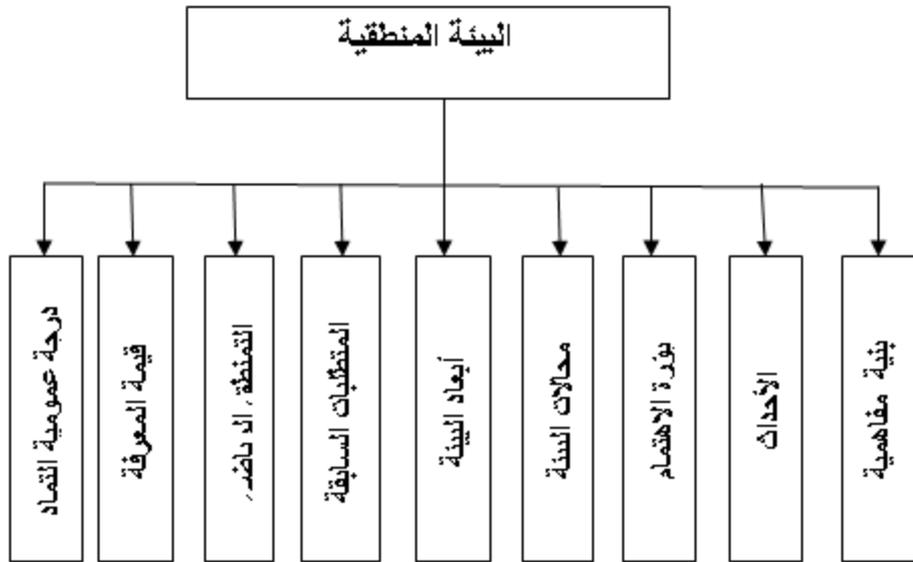
1989 Milburn ،Kimposton) هما:

- اختيار أي قدر من المعرفة وتقديمه إلى المتعلم في نظام منطقي متتابع، وهذا الاتجاه يشير إلى أن وضع المعارف المختارة والتمكن منها يحظى بالأولوية، أما جوانب التعلم الأخرى فلا تخضع لتخطيط مسبق عند تحديدنا للأهداف.
- اختيار المحتوى من المعارف في ضوء الأهداف المحددة للمناهج، وهذا الاتجاه يعني أن إجراءات اختيار المحتوى تتبع الأهداف المحددة.
- عند اختيارنا للمحتوى لابد من أن يتم ذلك بعدد من المعايير مثل:
- صدق المحتوى: والصدق هو الصحة والدقة والارتباط بالأهداف والمواكبة مع الاكتشافات العلمية المعاصرة والأهمية للمجتمع والمتعلمين.
- الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي: لابد من أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمة الاجتماعية وبالواقع الاجتماعي والثقافي.
- التوازن: ويكون بين العمق والشمول، بين النظري والعملي التطبيقي، وبين الأكاديمي والمهني، وبين احتياجات الفرد والمجتمع.
- مراعاة المحتوى لتعلم الطلبة السابق.
- مراعاة المحتوى للاحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع.

د-ترتيب المحتوى ومعاييره

سبق أن ذكرنا أن للمحتوى بنيتين: منطقية، وسيكولوجية نفسية بالنسبة للبيئة المنطقية الشكل رقم (11) فقد تكون عبارة عن مفاهيم، ومبادئ أو تعميمات، ونظريات. وقد ترتب حسب ترتيب الأحداث في الأزمنة: قديم وحديث. وقد ترتب حسب بؤر الاهتمام مثل: الأفكار الرئيسية، والمفاهيم الأساسية ومشكلات الحياة، ورغبات المتعلمين، وظواهر الطبيعة ووظيفتها الإنسان والعمليات فيه وغيرها كثير. (مرعي والحيلة، 2014، ص: 84)

الشكل رقم (11): معايير ترتيب البنية المنطقية.

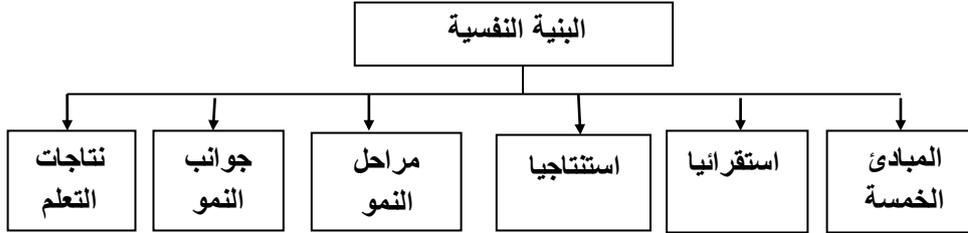


وقد ترتب حسب مجالات البيئة: الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وقد ترتب حسب أبعاد البيئة: المحلية وعلى مستوى الدولة وعلى مستوى الأمة وعلى مستوى العالم. وقد ترتب حسب تدرج المتطلبات السابقة: المتطلبات السابقة البعيدة، والمتطلبات السابقة المباشرة، ومتطلبات موضوع التعلم. وقد ترتب حسب المنطق الرياضي: المسلمات والفرضيات، والمطلوب، والبرهان، والنظرية. وقد ترتب حسب قيمة المعرفة للإنسان: معرفة خاصة بالإنسان كمخلوق على الأرض، ومعرفة خاصة بالبيئة، ومعرفة خاصة بأساليب تفاعل الإنسان مع البيئة المحيطة. وقد ترتب حسب درجة عمومية المادة: عامة للجميع، وعامة ولكن لفئة معينة، وتخصصية.

(مرعي والحيلة، 2014، ص: 85)

هذا بالنسبة للترتيب المنطقي، أما بالنسبة للترتيب النفسي، الشكل رقم (12)، فعدا المبادئ الخمسة التي عرفتھا هناك الترتيبات الآتية: الترتيب استقرائياً أو استنتاجياً، والترتيب وفق مراحل النمو، والترتيب وفق جوانب النمو، والترتيب وفق نتائج التعلم.

الشكل رقم (12): معايير ترتيب البنية النفسية



(مرعي والحيلة، 2014، ص: 85)

ومهما كان نوع الترتيب المستخدم لابد من مراعاة المعايير التالية في الترتيب:

1- معيار الاستمرار، ويقصد به العلاقة الرأسية بين الموضوعات من الصف الأول الأساسي إلى الصف الثاني عشر.

2- معيار التكامل، ويكون أفقياً كربط الرياضيات بالعلوم في صف ما، وربط التاريخ بالجغرافيا وهكذا، وقد يكون التكامل عمودياً كربط موضوعات في صف ما بالموضوعات نفسها في صفوف سابقة أو لاحقة.

3- معيار التوحيد، ويقصد به وضع المواد المتخصصة في وحدات معاً، مثل: وضع النحو والإنشاء والأدب في وحدة واحدة، أو وضع التاريخ والجغرافيا والمجتمع في وحدة واحدة.

بذلك فإن ترتيب المحتوى وتنظيمه يقصد به مدى مناسبة ما تم اختياره وتنظيمه على شكل معين للمتعلم، والمعيار الحقيقي للتأكد من ذلك هو التجربة الميدانية، واستطلاع آراء ذوي الخبرة، وخاصة المعلمين. على أن يستتبع ذلك عملية مراجعة لتلافي ما قد يظهر من أخطاء في التصورات الأولية التي انطلق منها المختصون في وضع محتوى المنهاج.

هـ-المستويات المعيارية للمحتوى:

(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009)

المعيار الأول: ترجمة المحتوى لأهداف المنهج:

➤ يترجم المحتوى الأهداف المعرفية للمنهج

المؤشرات:

1-يتسق المحتوى مع الأهداف المعرفية

2-تساعد على اكتساب المفاهيم الأساسية

3-تساعد على اكتساب ثقافة عامة لدى المتعلم

➤ ترجمة المحتوى للأهداف المهارية والوجدانية

المؤشرات:

1-يتسق المحتوى مع الأهداف المهارية والوجدانية

2-يساعد على تعلم الجانب المهارى والوجداني

3-يساعد على اكتساب مهارات التفكير

4-يرتبط بميول وحاجات المتعلمين

المعيار الثاني: اتساق المحتوى مع الاتجاهات الحديثة في مجال الدراسة، والتوازن بين جوانبه

المختلفة

➤ يتسق المحتوى مع الاتجاهات الحديثة في مجال الدراسة

المؤشرات:

1-تتنصف موضوعات المحتوى بالحدثة

2-يركز على المفاهيم الأساسية والكبرى

3-يعكس طبيعة المادة الدراسية

4-يعمل على ترسيخ مفهوم التجويد والتحديث في المعارف.

➤ يحقق التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية والعملية والتكنولوجية

المؤشرات:

1-يوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية والعملية والتكنولوجية

2-يرسخ قيم العمل لدى المتعلم

المعيار الثالث: تحقيق وحدة المعرفة وتكاملها

➤ يحقق وحدة المعرفة وتكاملها

المؤشرات:

1-يركز على وحدة المعرفة

2-يتكامل المحتوى للمواد الدراسية المختلفة

3-يراعى تتابع موضوعات المنهج خلال الصفوف المختلفة

4-يتكامل البعدان المعرفي والاستقصائي في المحتوى

المعيار الرابع: ارتباط المحتوى بالبعدين الشخصي والمجتمعي في حياة المتعلمين

➤ يرتبط المحتوى بالبعد الشخصي للمتعلمين

المؤشرات:

1-ترتبط الموضوعات بالمهارات الحياتية وإدارة الحياة

2-يوظف المحتوى لخدمة مشكلات واقعية يواجهها المتعلم

3-يرسخ الحس الجمالي لدى المتعلم

➤ يرتبط المحتوى بالبعد المجتمعي في حياة المتعلم

المؤشرات:

1-يرسخ المحتوى العادات والتقاليد والقيم الإيجابية للمجتمع

2-يدعم الإحساس بالانتماء للوطن والهوية الذاتية

3-يبرز الإيجابيات والإنجازات.

و-المستويات المعيارية لمصادر المعرفة:

المعيار الأول: تكامل مصادر المعرفة والتكنولوجيا مع منظومة المنهج وبنوعها.

➤ تتكامل مصادر المعرفة والتكنولوجيا مع منظومة المنهج

المؤشرات:

1-تكامل مصادر المعرفة والتكنولوجيا مع المحتوى، وطرق التعليم والتعلم.

2-توظف مصادر المعرفة والتكنولوجيا لتنفيذ الأنشطة التعليمية والتعلمية.

3-تتيح مصادر المعرفة والتكنولوجيا ملاحقة التطور المتسارع في المعرفة العلمية وتوظيفها.

4-تتمى مصادر المعرفة والتكنولوجيا مهارات التعلم الذاتي واستخدام الحاسوب.

5-تعزز مصادر المعرفة والتكنولوجيا استخدام الأساليب المتطورة والمتعددة للقياس والتقويم.

➤ تتنوع مصادر المعرفة والتكنولوجيا واستخدامها

المؤشرات:

1-تتعدد مصادر المعرفة بحيث تشمل مواد مطبوعة ومواد غير مطبوعة، الأقراص المدمجة والمتاحف... إلخ، أشرطة الفيديو، الإنترنت.

2-تتنوع مصادر المعرفة والتكنولوجيا ما بين البسيط والمتقدم

3-تساعد مصادر المعرفة والتكنولوجيا في تفريد التعلم

المعيار الثاني: توفر مصادر المعرفة إدارة وبيئة تعلم ثرية وحافزة لتنمية عمليات التفكير ومهاراته:

➤ تسهم في توفر مصادر المعرفة والتكنولوجيا وفق التنمية عمليات التفكير ومهاراته

المؤشرات:

1-يساعد استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا على تنمية مهارات الحل الابتكاري للمشكلات

2-يشجع استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا على تنمية مهارات التفكير الناقد

3-تساعد مصادر المعرفة والتكنولوجيا على الكشف وتنمية الذكاءات المتعددة

4-تساعد مصادر المعرفة والتكنولوجيا على محو الأمية المعلوماتية

5-ينمي استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا القدرة على اتخاذ القرار.

➤ تحقق توافر إدارة وبيئة تعلم ثرية وحافزة

المؤشرات:

1-تساعد مصادر المعرفة والتكنولوجيا على توافر بيئة تعلم ثرية.

2-تحفز مصادر المعرفة والتكنولوجيا المتعلمين على التعلم.

3-تساعد مصادر المعرفة والتكنولوجيا على إدارة الموقف التعليمي.

المعيار الثالث: إسهام مصادر المعرفة والتكنولوجيا في تحقيق الجودة النوعية للتعليم والتعامل مع المواقف الحياتية المختلفة

➤ تسهم مصادر المعرفة والتكنولوجيا في تحقيق الجودة النوعية للتعليم

المؤشرات:

- 1- تساعد مصادر المعرفة والتكنولوجيا في تحقيق الاستفادة القصوى من العملية التعليمية.
- 2- تتيح مصادر المعرفة والتكنولوجيا تصحيح المسار في العملية التعليمية أولاً بأول.
- 3- تساعد مصادر المعرفة والتكنولوجيا في تحقيق متطلبات سوق العمل.
- 4- تتيح مصادر المعرفة والتكنولوجيا استخدام أنشطة ابتكارية.
- 5- تساعد مصادر المعرفة والتكنولوجيا في تحقيق مجتمع التعلم.

➤ تسهم مصادر المعرفة والتكنولوجيا في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة

المؤشرات:

- 1- تسهم مصادر المعرفة والتكنولوجيا في تنمية قدرة المتعلم على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة.
 - 2- تساعد مصادر المعرفة والتكنولوجيا في تنمية قدرة المتعلم على تحمل المسؤولية وتكوين علاقات واحترام آراء الآخرين.
 - 3- يساعد مصادر المعرفة والتكنولوجيا في تنمية مهارات التعلم الذاتي.
 - 4- يسهم استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا في تنمية مهارات التعلم التعاوني والعمل في فريق.
- المعيار الرابع: مراعاة مصادر المعرفة والتكنولوجيا للقيم المجتمعية والخلقية والجوانب القانونية:

➤ تراعى مصادر المعرفة والتكنولوجيا القيم الخلقية والمجتمعية

المؤشرات:

- 1- تراعى مصادر المعرفة والتكنولوجيا احترام ذاتية المجتمع وهويته.
- 2- تراعى مصادر المعرفة والتكنولوجيا ثقافة وقيم المجتمع.
- 3- تراعى مصادر المعرفة والتكنولوجيا احترام القيم الخلقية

➤ تراعى مصادر المعرفة والتكنولوجيا الجوانب القانونية

المؤشرات:

- 1- تساعد مصادر المعرفة والتكنولوجيا على احترام حقوق الملكية الفكرية.

- 2-تساعد مصادر المعرفة والتكنولوجيا على احترام خصوصيات الآخرين.
 - 3-تساعد مصادر المعرفة والتكنولوجيا على احترام الثقافات المختلفة.
 - 4-تساعد مصادر المعرفة والتكنولوجيا على عدم الوقوع في المشاكل القانونية.
- (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009)

03-الأنشطة:

في الوقت الذي نتعامل فيه مع المنهاج على أنه يتكون من أربعة عناصر هي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقييم، نتعامل في الوقت نفسه مع عنصر الأنشطة على أنه نظام، ولا يجوز أن ننسى أننا نتعامل مع الأنشطة التعليمية، والتعلمية كأنشطة منفردة، بل كأنشطة تعليمية تعلمية متجمعة مع بعضها البعض مشكلة خطوات في طرق، وأساليب تعليم، أو أنماط تعليم، أو استراتيجيات تعليم، وهذا ما سنتعرف به في هذا الموضوع. (مرعي والحيلة، 2014، ص: 87)

أ- مفهوم النشاط:

نذكر بأن الأنشطة تمثل عنصرا رئيسيا من عناصر المنهاج " ويقصد بها" الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم (أو المعلم) من اجل بلوغ هدف ما (اللقاني، 1995) ويشير هذا التعريف إلى أن النشاط له مضمون وله خطة يسير عليها وله هدف يسعى لتحقيقه، وهو بحاجة إلى تقييم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الهدف المراد بلوغه، وبذلك قد يكون النشاط تعليميا إذا قام به المعلم، وقد يكون تعليميا إذا قام به المتعلم ، والنشاط التعليمي هو وسيلة للنشاط التعليمي، ولا يجوز لنا أن نتعامل مع الأنشطة التعليمية ، والأنشطة التعلمية أنشطة منفردة، بل أنشطة تعليمية تعلمية متجمعة مع بعضها مشكلة خطوات في طرق تعليم، أو أساليب تعليم ، أو أنماط تعليم أو استراتيجيات تعليم.

وتختار الأنشطة في ضوء الأهداف، فإذا كان الهدف أن ننمي قدرة المتعلم على التفكير الناقد فلا بد من تصميم أنشطة لتحقيق ذلك، وتختار أيضا في ضوء المحتوى ويختار في ضوء الأنشطة. وتذكر الأنشطة أحيانا مع الخبرات فنقول: الأنشطة والخبرات والخبرة هي مواقف تعليمية يمر بها المتعلم نفسه، فيتعلم من هذا المرور، فالحديث عن مدينة مكة المكرمة مثلا بالنسبة للمتعلم ليس كزيارته إليها بنفسه، ولذا المرور بالخبرة يؤدي دائما إلى التعلم الفعال، وهنا تكون الخبرة مصدر تعلم، وقد تذكر الخبرة مع المحتوى.

ب- الأساس الذي تقوم عليه الأنشطة:

اختلفت وجهات نظر الفلاسفة التربوية في الأنشطة المدرسية، وما يهمنها في هذا المجال الفلسفة التقدمية التي تعد المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، بدلا من المادة الدراسية التي أصبح ينظر إليها على أنها وسيلة تتكامل مع غيرها من الوسائل من أجل تحقيق أهداف معينة، ولهذا أصبحت الأنشطة التي يقوم بها المتعلم جوهر عمل مخططي المنهاج والعاملين على تطويرها وتنفيذها. (مرعي والحيلة، 2014، ص: 88)

وهناك مجموعة من المعايير تتحكم بذلك منها: طبيعة المادة الدراسية، طبيعة الموضوع في المادة الدراسية، طبيعة المتعلمين، توفر الوقت، توفر الإمكانيات المادية والبشرية، التعلم القبلي للمتعلمين، والفلسفة التربوية التي ينطلق منها المربون عامة، والمعلم صاحب قرار الاختيار خاصة، وفلسفة المجتمع، والأهداف المتوخاة، والمكتشفات العلمية، وطريقة تصنيف المحتوى، وطريقة ترتيب المحتوى، وعنصر التقويم، ونوع إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه، وظروف المتعلمين الاجتماعية والاقتصادية، ونوعية الفروق بين المتعلمين وغيرها.

ج- محددات الأنشطة:

ذكر اللقاني (1989) مجموعة من المحددات للأنشطة أجملها في الآتي:

(مرعي والحيلة، 2014، ص: 90)

1- فلسفة المنهج: كل منهج يستند إلى فلسفة معينة، وهذا يعني أن تلك الفلسفة هي التي تحدد النشاط ونوعه، فإذا كانت تلك الفلسفة تعطي كل الثقل أو معظمه للمادة التعليمية، فهذا سيؤدي إلى غياب النشاط المدرسي من خريطة العمل التربوي أما إذا كانت بعكس ذلك فهذا سيؤدي إلى ظهور أنشطة متنوعة.

2- نمط الإشراف السائد: يحدد نمط الإشراف السائد في المؤسسة التربوية طبيعة الأنشطة التي ستتمارس، لذلك لا يمكن تحقيق أهداف المنهج دون تكامل بين عناصره، ودون تكامل تعاون بين كل المشاركين والمعنيين بتنفيذه.

3- اتجاه المعلم: ولما كان المعلم هو منفذ المنهاج، وهو المتحكم في درجة تنفيذ أهداف المنهاج، فعليه يقع العبء الأكبر في التخطيط للأنشطة وتنفيذها، وبذلك فهو المتحكم في الأنشطة جميعها الصفية وغير الصفية المتصلة بالمنهاج.

4- **عملية التقويم:** يحدد هذا مدى قابلية المعلم لاستخدام النشاط أو عدم استخدامه فإذا كانت عملية التقويم تقوم أساساً على قياس ما حصله المتعلم من معلومات، سيؤدي ذلك إلى تكريس معظم جهده لتغطية المقرر دون رعاية لمسألة النشاط، بينما إذا كانت تلك العملية تقيس مهارات معرفية معينة وغير ذلك من جوانب التعلم الأخرى فسيؤدي ذلك في الأغلب إلى المزيد من الاهتمام بالأنشطة والتركيز عليها.

5- **الإمكانات المتاحة:** من أهم العوامل التي تتحكم في الأنشطة توافر الإمكانيات لتنفيذ تلك الأنشطة، فلا يستطيع المعلم والطلبة تنفيذ أي نشاط دون إمكانيات مادية ومعنوية أيضاً.

د- المستويات المعيارية والأنشطة التعليمية التعليمية

(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009)

المعيار الأول: اتساق الأنشطة مع أهداف المنهج ومحتواه.

تتنسق الأنشطة مع أهداف المنهج ومحتواه.

➤ تتنسق الأنشطة مع أهداف المنهج

المؤشرات:

1- تراعى الأنشطة أهداف المنهج بأبعادها الثلاثة: المعرفية والمهارية والوجدانية

2- تساعد في تحقيق خبرات المنهج المستهدفة

➤ تتنسق الأنشطة مع محتوى المنهج

المؤشرات:

1- ترتبط الأنشطة بمحتوى المنهج.

2- تسهم في تعزيز وتنمية المفاهيم الأساسية للمنهج.

3- تساعد على جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية.

4- تساعد في تنمية الذكاءات المتعددة.

5- تساعد في اكتشاف وتنمية الموهبة لدى المتعلم.

المعيار الثاني: تنوع الأنشطة وتكاملها.

تتنوع الأنشطة وتتكامل.

➤ تتنوع الأنشطة لتلائم المتعلم

المؤشرات:

- 1-تتعدد الأنشطة لتلبية اهتمامات المتعلم وقدراته وحاجاته
- 2-تتنوع الأنشطة بما يناسب الإمكانيات المتاحة بالمدرسة والبيئة
- 3-تتنوع الأنشطة حسب الموقف التعليمي
- 4-تتنوع الأنشطة ما بين: صفية / لا صفية، وجماعية / فردية

➤ تتكامل الأنشطة فيما بينها

المؤشرات:

- 1-تتكامل الأنشطة على مستوى المادة الدراسية
 - 2-تتكامل الأنشطة بين المواد الدراسية والصفوف الدراسية المختلفة
- المعيار الثالث: إتاحة الأنشطة بيئة تعلم مواتية لتحقيق التعلم النشط.**

تتيح الأنشطة بيئة تعلم مواتية لتحقيق التعلم النشط.

➤ إتاحة فرص استخدام استراتيجيات التعلم النشط

المؤشرات:

- 1-تمت الأنشطة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط: ذاتي، أقران، تعاوني، تمثيل الأدوار، الألعاب التعليمية.

2-تتيح للمتعلم فرصا للإدارة الذاتية في الموقف التعليمي.

3-تشجع على اندماج المتعلم في الموقف التعليمي.

4-تساعد على أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية.

➤ إتاحة الأنشطة فرصا لتنمية المهارات الحياتية وإدارة الحياة للمتعلم

المؤشرات:

1-تتيح الأنشطة فرصا لممارسة المهارات الأساسية للحياة اليومية.

2-توفر فرصا لتفاعل المتعلم مع البيئة بشكل فعال.

3-تسهم في تنمية مهارات المتعلم في إدارة الوقت المتاح.

4-تساعد المتعلم على الحفاظ على صحته وسلامته.

المعيار الرابع: إسهام الأنشطة في تطبيق التقويم الشامل للمتعلم.

تسهم الأنشطة في تطبيق التقويم الشامل للمتعلم.

➤ تدعم الأنشطة تطبيق التقويم الشامل للمتعلم

المؤشرات:

- 1- تسهم في جمع الأدلة حول أداءات المتعلم
 - 2- تحرص على اشتراك جهات متعددة في تقويم المتعلم
- تسهم الأنشطة في إعداد ملف إنجاز المتعلم واستخدامه

المؤشرات:

- 1- تسهم في استخدام ملف الإنجاز (البورت فوليو) في تقويم المتعلم
 - 2- تتيح فرصا في إعداد تقارير عن أداء المتعلم
- (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009)

04-التقويم:

حيث يلعب التقويم دور بالغ الأهمية بالنسبة للمنهج بمفهومه الحديث بل ويرى البعض ان التقويم جزء أساسي من المنهج. (الوكيل والمفتي، 2014، ص:150)

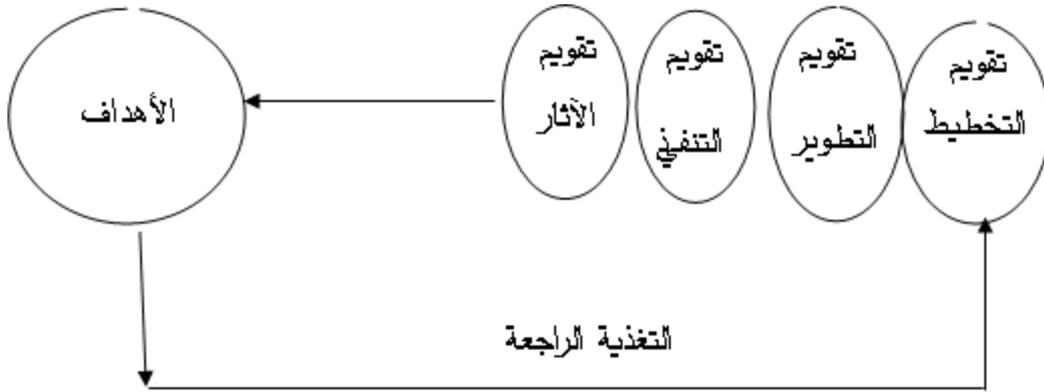
فالتقويم التربوي هو عملية اصلاح وتعديل، وهو العملية التي يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية ووصف العلاج اللازم لتعديل جوانب الضعف إضافة الى معرفة مدى تحقق الأهداف المرجوة. (رافده الحريي 2008: 18)

والتقويم هو أحد عناصر المنهاج المهمة حسب (السويدي والخليلي، 1998) التقويم، وهو تقدير مدى ملائمة أو صلاحية شيء ما في ضوء غرض ذي صلة، وفي مجال التربية يعرف التقويم بأنه العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة، ولما كانت التربية تهدف إلى إحداث تغييرات معينة مرغوبة في سلوك المتعلمين، فقد بات من الواضح لديهم، أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها.

أ- مفهوم التقويم بوصفه عنصرا من عناصر المنهاج:

عرفنا أن التقويم هو أحد عناصر المنهاج الأربعة على اعتبار أن المنهاج نظام، والتقويم هو التصحيح، والتصويب، وهو عملية تشتمل على عمليات فرعية تؤدي إليها مثل: عملية التقويم بمعنى التثمين، وعملية التشخيص بمعنى تحديد مظاهر القوة ومواطن الضعف، وعملية القياس أي تكميم التقويم، وعملية المتابعة، وعملية التغذية الراجعة أو الرجوع، وعملية إصدار الحكم. والتقويم بصفته أحد عناصر المنهاج يتناول تقويم الأهداف، وتقويم المحتوى، وتقويم الأنشطة، وتقويم التقويم نفسه وهناك عمليات تقويمية أخرى للمنهاج، وتقويم آثار المنهاج أو نتاجاته.

الشكل رقم (13): أبعاد تقويم المنهاج المختلفة



إن التقويم الذي نريده في هذا الموضوع هو التقويم كعنصر من عناصر المنهاج، وحتى تترك مفهوم التقويم، اقرأ التعريف الآتي للتقويم: " هو عملية التأكد من تحقيق الأهداف "، إنه تعريف بسيط كما تلاحظ، ولكن هذا التعريف يشتمل على المبادئ الآتية: (مرعي والحيلة، 2014، ص:97)

- الأهداف هي التغيير الحاصل في سلوك المتعلمين أو المتوقع حصوله نتيجة قيامهم بالأنشطة، ومرورهم بالخبرات.

- التقويم معنى بقياس مقدار في السلوك، وهذا يحتم أن نقف على السلوك البعدي، والسلوك القبلي لتحديد مقدار التغيير، والتغيير هنا هو التعلم الذي حصل.

- لقياس التغيير في السلوك، هناك سلسلة إجراءات مثل: تحديد الهدف أو الأهداف المتوخاة، ثم تحديد مستوى الأداء في هذه الأهداف، وتحديد الأنشطة التي سوف يتحقق بها هذا المستوى، ثم تحديد استراتيجيات التقويم.

- تختلف استراتيجيات التقويم بالنظر إلى عدة عوامل منها: نتائج التعلم التي تشير إليها الأهداف، وبقية عناصر المنهاج، وموقع استراتيجية التقويم قبل التعلم وفي أثناء التعلم وبعد التعلم، والظروف المحيطة بكل ما ذكر من العناصر المادية والبشرية.

- تتضمن استراتيجية عملية التقويم الاهتمام بعدة عمليات أخرى لها علاقة بعملية التقويم مثل: عمليات التخطيط، وملاحظة التعلم، والقياس أو عملية التعلم، وتحليل التعلم وتفسيره، والحكم على فاعلية التعلم، والتقييم، والتشخيص والتصحيح، وأخيرا التغذية الراجعة.

- لكل عملية من عمليات التقويم الأنفة الذكر أهدافها وأدواتها ومحتواها ومواصفاتها، ففي عملية القياس تستخدم الاختبارات المقالية والموضوعية وقوائم الرصد ومقاييس التقدير المتدرجة،

والاستبانات وسجلات العمل أو الأداء والمقابلات والمقاييس الاسقاطية وغيرها، والشيء نفسه يقال عن باقي العمليات.

ب-أنواع التقويم

تتعدد أنواع التقويم وتتشعب بتعدد معايير التصنيف، وفيما يلي بعض الأنواع:
(مرعي والحيلة، 2014، ص:99)

- معيار قيمة المنهاج: قيمة المنهاج النهائية، أو قيمة المنهاج التحصيلية.
- معيار دلالات التقويم: بدلالة الأهداف، أو بدلالة عناصر المنهاج الأخرى: المحتوى والأنشطة والتقويم.
- معيار غرض التقويم: لإصدار حكم على المنهاج، أو لاتخاذ قرار ما.
- معيار مدى اتساع عملية التقويم: تقويم جزء من المنهاج، أو تقويم المنهاج كله.
- معيار مراحل التقويم: التقويم التمهيدي، والتقويم البنائي المرحلي، والتقويم الختامي النهائي.
- معيار الجهات المعنية بعملية التقويم: الإدارة التربوية على مستوى الوزارة، أو إدارة المناهج في الوزارة، أو مديريات التربية في المحافظات، أو المدارس.
- معيار القائمين بعملية التقويم: المعلمون والمشرفون والمختصون والخبراء.
- معيار الأدوات المستخدمة في عملية التقويم: بتحليل المحتوى، وبالاستبانات، وبالمقابلات مع ذوي العلاقة، وبالبحوث العلمية، وهناك معايير أخرى.

ج-شروط التقويم الجيد:

هناك مجموعة من الشروط التي يجب توافرها في النموذج الفعال لتقويم المنهاج حسب (الحارثي 1998، سعادة وإبراهيم 2004)، وهذا النموذج:(مرعي والحيلة، 2014، ص:100)

- 1-يمكن أن يتحقق دون الحاجة لمتطلبات من مصادر البيئة.
- 2-يمكن أن يطبق على جميع مستويات المنهاج: برامج دراسية، حقول دراسية، مقررات دراسية.
- 3-يستعمل ما هو متاح لتقويم الجوانب المهمة للمنهاج كلها: المنهاج المكتوب، المنهاج المدرسي، المنهاج المدعوم، المنهاج المختبر، المنهاج المعلم، والمنهاج المتعلم...الخ.
- 4-يقدم تمييزا بين الجدارة والجدوى.
- 5-يكون مستجيبا للاهتمامات الخاصة للمعنيين بالمنهاج ويكون قادرا على تزويدها بالمعلومات التي يحتاجونها في صنع القرار.

- 6- يكون ذا حاجة غرضي مؤكدا على الأهداف والنتائج.
 - 7- يكون ذا حساسية وأن يقدم ظروفًا مناسبة لقياس الآثار غير المقصودة.
 - 8- يعطي اهتمامًا مناسبًا ويتخذ الإجراءات المناسبة لقياس الجوانب التكوينية للتقويم.
 - 9- يكون ذا حساسية وأن يتخذ الإجراءات المناسبة لقياس السياق الخاص بالمنهاج.
 - 10- يكون ذا حساسية وأن يتخذ الإجراءات المناسبة لقياس جوانب المنهاج الجمالية أو النوعية.
 - 11- يتخذ الإجراءات لقياس تكلفة الفرصة، وهي الظروف التي تضيع على الدارسين بدراساتهم لهذا المنهاج.
 - 12- يستخدم كلا من الطرق الكمية والكيفية لجمع المعلومات وتحليلها.
 - 13- يقدم النتائج في تقارير للاستجابة للاحتياجات الخاصة لمختلف المعنيين.
- أما شروط التقويم الجيد فيمكن إجمالها في الآتي: (مرعي والحيلة، 2014، ص: 100)
- 1- إجراء التقويم بدلالة الأهداف مع استخدام جميع أدوات التقويم الممكنة والملائمة شرط صدقها وثباتها.
 - 2- شمولية التقويم بحيث تتناول عملية التقويم جميع عناصر المنهاج وكذلك التقويم نفسه.
 - 3- استمرارية التقويم وعدم اقتضاره على التقويم الختامي النهائي، وذلك لتصويب الإجراءات وتصحيحها في حالة اكتشاف الخلل أولاً بأول.
 - 4- أن يكون التقويم اقتصادياً وإنسانياً مع اختيار الزمان والمكان المناسبين لعملية التقويم.
 - 5- التخطيط لعملية التقويم وتجنب العشوائية في العمل كي لا تضيع الجهود والإمكانات والوقت سدى.

د- مفهوم التغذية الراجعة:

كنا نشير بين الفينة والأخرى، في صفحاتنا إلى ما يسمى التغذية الراجعة FEEDBACK فما التغذية الراجعة هذه؟

يمكن النظر إلى التغذية الراجعة على أنها: "عملية تزويد المتعلم بمعلومات حول استجابته، بشكل منظم ومستمر، من أجل مساعدته في تعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل، وتثبيت الاستجابات التي تكون صحيحة".

تختلط التغذية الراجعة بهذا المعنى بعملية التقويم نفسها، وطبعاً هي مهمة بهذا المعنى، وتسمح للطالب للتفوق في تعلمه، وتثبيت تعلمه وتعديل سلوكه، وتعمل التغذية الراجعة هنا عمل التعزيز

ولكن بأشكال مختلفة، وبدون تعزيز التعلم لا يحدث تعلم أو أن التعلم الذي يحدث يكون ضعيفا. كما بهذا المعنى تعمل عمل التقويم المستمر فتوجه السلوك وتضبطه نحو تحقيق الأهداف. وتأخذ التغذية الراجعة التي هي بمعنى التعزيز، أشكالا مختلفة كما قلنا: إعلامية وتصحيحية، وتفسيرية، وتعزيزية. (مرعي والحيلة، 2014، ص:102)

وهناك من يفسر التغذية الراجعة تفسيراً يربطها بالنظام، فيجعل التغذية الراجعة راجعة من المخرجات إلى المدخلات لغرض ضبط العمليات في النظام. فإذا شكى المتعلم من أن صوت المعلم لا يسمعه لانخفاضه أو لأي سبب آخر، يعد هذا تغذية راجعة من المخرجات، وهي هنا المتعلم، إلى المدخلات، وهي هنا هذا المعلم. إن غرض المتعلم الذي رفع صوته بالشكوى هو ضبط عمليات تنظيم التعلم في الموقف الصفّي على اعتبار أن هذا الموقف هو نظام. وانخفاض السرعة في السيارة بشكل يلفت النظر ثم كشف السائق أو الميكانيكي على السيارة لمعرفة السبب، هو تغذية راجعة من المخرجات، وهي هنا السرعة، إلى المدخلات في السيارة كنظام وهي هنا: البنزين والكهرباء وتوفر الماء والزيت في السيارة. لاحظ الغرض من التغذية الراجعة وهو ضبط العمليات أو ضبط السلوك، ولاحظ الغرض أنها راجعة من المخرجات إلى المدخلات، وتأخذ التغذية الراجعة أشكالا عدة أهمها المعلومات.

تقوم التغذية الراجعة على عدد من المبادئ مثل: مبدأ استمراريتها، أي يجب أن تعطى كلما سنحت الفرصة لذلك، ومبدأ الفهم المشترك لها عند كل من يعنيه أمرها وإلا تعطلت أو توقفت الفائدة منها، ومبدأ الغائية، أي أن للتغذية الراجعة هدفا وغرضا وليست هي الغاية بذاتها بل وسيلة لغاية، ومبدأ موثوقية المعلومات التي تقدمها، والمبدأ الأخير هو أن تستخدم التغذية الراجعة ضمن خطة معدة بدقة وإحكام.

توجد التغذية الراجعة، أو يجب أن توجد في كل الأنشطة التعليمية والتعلمية التربوية، وبدونها وكذلك التربية الشيء الأكثر، ومصادر التغذية الراجعة في المنهاج متعددة، ومن هذه المصادر: المتعلمون، والمعلمون، والمديرون، والمشرفون التربويون، والخبراء، والمختصون، وأولياء الأمور، وكل من يعنيه أمر المنهاج من قريب أو من بعيد.

وتتعدد أدوات التغذية الراجعة، ويمكن تصنيفها في فئتين: فئة الأدوات التي تهدف إلى التسجيل، وفئة الأدوات التي تهدف إلى التقرير، لاحظ أن الفئة الثانية تعتمد على الأولى.

هـ- المستويات المعيارية للتقويم:

ويتضمن هذا المجال الرئيس ثلاثة مجالات فرعية، هي:

(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009)

✓ المجال الفرعي الأول: عملية التقويم .

✓ المجال الفرعي الثاني: تقويم نواتج التعلم.

✓ المجال الفرعي الثالث: تقويم تنفيذ المنهج .

1- المستويات المعيارية للتقويم

المعيار الأول: صدق وموضوعية التعبير عن الأداء الأصلي (الواقعي) للمتعلّم.

يعبر التقويم بصدق وموضوعية عن الأداء الأصلي (الواقعي) للمتعلّم.

➤ يعبر التقويم بصدق عن أداء المتعلم.

المؤشرات:

1-يركز التقويم على الأداء الواقعي للمتعلّم.

2-يعتمد على مؤشرات أداء واضحة.

3-يعتمد على صدق استجابات المتعلمين.

➤ تتنصف أدوات التقويم بالصدق والموضوعية.

المؤشرات:

1-توفر أدوات القياس مفردات صادقة لقياس أداء المتعلم.

2-يتوافر صدق ترتيب المفردات على مقياس مدرج بوحدة معرفة.

3-يتعادل تقدير أداء المتعلم، رغم اختلاف أدوات القياس، أو المجموعة التي ينتمي إليها.

4-يتوافر صدق، وثبات، وموضوعية الحكم على مستويات كل من إتقان المتعلمين، والتميز

بينهم، وتتبع تغير أداءاتهم.

المعيار الثاني: استمرارية التقويم لتوجيه مسار عملية التعلم .

يستمر التقويم لتوجيه مسار عملية التعلم.

➤ يتنصف التقويم بالاستمرارية.

المؤشرات:

1-يقترن التقويم بعملية التعليم والتعلم من بدايتها إلى نهايتها.

2- يستمر التقويم بصفة دورية منتظمة: يومياً، وأسبوعياً، وشهرياً... إلخ.
 ➤ يوجه التقويم مسار عملية التعليم والتعلم نحو تحقيق الأهداف المتوقعة.
 المؤشرات:

- 1- تتعدد أنواع التقويم بين التقويم: القبلي، والبنائي (التكويني)، والتجميعي (النهائي).
- 2- يوفر التقويم تغذية راجعة مستمرة لتحقيق الأهداف المتوقعة.
 (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009)

المعيار الثالث: شمول التقويم كافة جوانب التعلم، وتنوع أساليبه، وأدواته .
 يشمل التقويم كافة جوانب التعلم، وتنوع أساليبه، وأدواته.
 ➤ يشمل التقويم كافة جوانب التعلم وأنشطته المختلفة.
 المؤشرات:

- 1- يشمل التقويم: المدخلات، والعمليات، والمخرجات لعناصر المنظومة التعليمية.
- 2- تغطي عمليات التقويم كافة الأنشطة: الصفية واللاصفية .
- 1- تشمل أدوات التقويم مختلف أنواع الاختبارات، وأساليب التقويم.
- 4- يحقق الشمول، والتكامل بين مجالات التعلم.
 ➤ يتنوع التقويم ليلائم حاجات المتعلمين المختلفة.
 المؤشرات:

- 1- تتعدد أساليب التقويم وأدواته؛ وفق الأهداف التعليمية.
- 2- تتنوع وفق استراتيجيات التعلم المختلفة.
- 3- تراعى مستويات المتعلمين المتنوعة، والفروق الفردية بينهم.
- 4- تتعدد وفق ظروف المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة.

المعيار الرابع: توافر آليات ميسرة لعمليات التقويم، تتسم بالشفافية، والوضوح والعلانية
 تتوافر آليات ميسرة لعمليات التقويم، تتسم بالشفافية، والوضوح، والعلانية.
 ➤ تتوافر آليات تساعد القائمين بالتقويم على إعداد أدوات التقويم الملائمة.
 المؤشرات:

- 1- تتوافر آليات التقويم لتنمية قدرات المعلمين على إعداد أدوات التقويم.
- 2- توفر مصادر متعددة وكافية، تساعد القائمين على عملية التقويم في إعداد الأدوات الملائمة.

➤ تتوافر آليات تساعد على ضبط مواقف التقويم.

المؤشرات:

- 1- توجد خطة واضحة، ولوائح منظمة لضبط موقف التقويم.
- 2- تتوافر إجراءات محددة وواضحة لضبط الموقف الاختباري.
- 3- تتوافر قواعد محددة، ومعلنة للتعامل مع الحالات الخاصة، والمواقف الطارئة: المرض، والغياب، والتأخير والغش،...

➤ تتوافر آليات تساعد المسؤولين عن التقويم للتعامل مع استجابات المتعلمين.

المؤشرات:

- 1- تتصف تعليمات تقدير درجات المتعلمين بالوضوح والتحديد.
- 2- تستخدم الميكنة في تصحيح الاختبارات الموضوعية.
- 3- توفر نظاما دقيقا لمراجعة عمليات تقدير درجات المتعلمين .
- 4- تعتمد على معايير دقيقة في اختيار القائمين بأعمال الامتحانات .
- 5- تتوافر آليات واضحة ودقيقة لأعمال الامتحانات

➤ يرتكز التقويم على نظام واضح، ومعلن

المؤشرات:

- 1- تتصف خطة التقويم، وإجراءاته بالوضوح، والعلانية .
- 2- يتمكن المهتمون بالتعليم: المعلمون والمتعلمون، وأولياء الأمور، والمجتمع من تفهم إجراءات التقويم، ونتائجه .

- 3- تعلن نتائج التقويم في الوقت المحدد، وبأساليب متعددة .

(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009)

المعيار الخامس: تعدد جهات ومستويات التقويم.

تتعدد جهات ومستويات التقويم.

➤ يوظف المتعلم التقويم الذاتي في تعديل مساره التعليمي.

المؤشرات:

- 1- تتيح أساليب التقويم فرصا للتقويم الذاتي للمتعلم.
- 2- تنمي المؤسسة التعليمية ممارسات التقويم الذاتي.

3- يستخدم المتعلم التقويم الذاتي في تحسين مساره التعليمي.

➤ يقوم مسئولون من داخل المؤسسة أداء المتعلم.

المؤشرات:

1- يشارك المسئولون :المعلمون، وهيئة التوجيه الفني، والإدارة بالمؤسسة التعليمية، في تقويم أداء

المتعلم.

2- تؤظف نتائج التقويم في تحسين المستوى التعليمي للمؤسسة.

➤ يقوم مسئولون من خارج المؤسسة أداء المتعلم.

المؤشرات:

1- يقوم مسئولون من المديرية / الإدارة التعليمية أداء المتعلمين.

2- يقوم المتعلم مؤسسات خارجية، مثل: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، والمركز

القومي للامتحانات، والتقويم التربوي، ووسائل الإعلام المتعددة، والمسابقات الدولية،...

(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009)

المعيار السادس: استثمار التقويم، لتنمية وتطوير المتعلم.

يستثمر التقويم؛ لتنمية وتطوير المتعلم.

➤ يتيح التقويم فرصا للمعنيين به لتنمية المتعلم وتطويره.

المؤشرات:

1- يشخص التقويم نقاط القوة، وجوانبا لضعف لدى المتعلم .

2- يتيح الفرصة لعلاج جوانب الضعف لدى المتعلم .

3- يعمل على إثراء وتدعيم نواحي القوة لدى المتعلم .

➤ يتيح التقويم فرص القياس المهارات المعرفية العليا.

المؤشرات:

1- تتضمن أدوات التقويم مفردات لقياس المستويات المعرفية العليا.

2- يهتم التقويم بالقياس الدينامي في تنمية عمليات التفكير العليا.

2- معايير تقويم نواتج التعلم

(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009)

المعيار الأول: تمكن المتعلم من البنية المعرفية الأساسية.

يتمكن المتعلم من البنية المعرفية الأساسية.

➤ تتوافر لدى المتعلم البنية المعرفية الأساسية.

المؤشرات:

1- يتوافر لدى المتعلم قدر مناسب من المعارف في المواد الدراسية.

2- يتقن اللغة العربية، ويتعامل بلغة أجنبية.

3- تتوافر لديه ثقافة عامة: علمية، وأدبية، وتكنولوجية... إلخ، تواكب العصر.

➤ يتمكن المتعلم من المستويات المعرفية العليا.

المؤشرات:

1- يمتلك المتعلم مهارات البحث، والاستقصاء.

2- يستخدم مهارات حل المشكلات.

3- يمارس عمليات التفكير العليا: الناقد، والتأملي، والإبداعي، وما بعد المعرفي...

➤ يوظف المتعلم المعرفة في تعاملاته اليومية.

المؤشرات:

1- يستخدم المتعلم المفاهيم: العلمية، والتكنولوجية في مواقف الحياة اليومية.

2- يوظف المفاهيم الرئيسة في تعاملاته اليومية.

➤ يملك المتعلم مهارات التنمية الذاتية.

المؤشرات:

1- يمارس المتعلم مهارات التعلم الذاتي.

2- يوظف مصادر المعرفة المتاحة الملائمة في تحسين أدائه.

3- يتقن استخدام أساليب المناقشة والحوار بالأسلوب الديمقراطي.

المعيار الثاني : تمكّن المتعلم من الجوانب المهارية، والعملية .

يتمكّن المتعلم من الجوانب المهارية، والعملية .

➤ يتقن المتعلم مهارات إجراء التجارب العملية.

المؤشرات:

1- يصمم المتعلم التجربة المناسبة لتحقيق الهدف المنشود.

2- يستخدم الأدوات والأجهزة المناسبة في إجراء التجارب العملية.

3-يتقن رصد القراءات من الأجهزة العلمية وتفسيرها.

4-يتبع قواعد السلامة والأمان عند إجراء التجارب العملية.

➤ يمكن المتعلم من استخدام التكنولوجيا المتقدمة.

المؤشرات:

1-يميز المتعلم بين أهم مكونات الكمبيوتر، وبرامجه، واستخداماته .

2-يستخدم الكمبيوتر والبرمجيات ويوظفها.

3-يوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الرقمية وشبكات المعلومات، والمكتبات، والبريد

الإلكتروني في إنجاز المهام العلمية، والحياتية.

➤ يمكن المتعلم من تقديم وعرض البيانات والمعلومات .

المؤشرات:

1-يستخدم المتعلم الجداول، والرسوم، والأشكال؛ لتمثيل البيانات والمعلومات، وتوضيحها .

2-يتقن عمل الخرائط والمخططات.

3-يمكن من عرض البيانات، والمعلومات بدقة ووضوح .

. المعيار الثالث: نمو الجوانب: الشخصية، والاجتماعية للمتعلم .

. تنمو لدى المتعلم الجوانب: الشخصية والاجتماعية .

➤ يبدي المتعلم الانتماء والولاء إلى الأسرة، والمجتمع، والوطن .

المؤشرات:

1-يؤدي المتعلم واجباته تجاه: أسرته، وزملائه، ومجتمعه.

2-يحافظ على المرافق العامة للمجتمع، ويعمل على ترشيد استهلاكها، وتنميتها.

3-يحترم الأديان والمعتقدات.

4-يسهم في أنشطة تستهدف خدمة المجتمع .

5-يعتز باللغة العربية، وثقافة مجتمعه، ويطورها.

➤ يكتسب المتعلم الاتجاهات الإيجابية نحو تعدد الرؤى والتسامح.

المؤشرات:

1-يحترم المتعلم وجهات النظر الأخرى.

2-يتعامل مع الآخرين بتسامح، دون تعصب، أو تمييز.

3-يتعاون مع الآخرين، ويعمل معهم في فريق.

➤ يكتسب المتعلم صفات الشخصية الإيجابية الفاعلة.

المؤشرات:

1-يضع المتعلم أهدافاً وخططاً مستقبلية لحياته.

2-يقوم ذاته بموضوعية عاملاً على تطويرها.

3-يبادر إلى حل ما يواجهه من مشكلات.

4-يقدم على تجريب الجديد والمغامرة المحسوبة.

➤ تتوافر لدى المتعلم المهارات الحياتية اللازمة لإدارة الحياة.

المؤشرات:

1-يكون المتعلم علاقات طيبة مع الآخرين، ويتواصل معهم.

2-يتحمل المسؤولية.

3-يحترم ذاته، ويقدر الآخرين.

4-يمتلك مهارات التفكير السليم في اتخاذ قراراته، وحسن إدارة حياته.

➤ يتوافر الحس الجمالي لدى المتعلم.

المؤشرات:

1-يمارس المتعلم هوايات إبداعية متنوعة، وفقاً لميوله.

2-يعتني بمظهره ومرتبطاته.

3-يحافظ على سلامة الأماكن العامة، ونظافتها .

4-يظهر إعجابه بنواحي الجمال في بيئته، ومجتمعه.

3-معايير تقويم تنفيذ المنهج

(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009)

المعيار الأول: توافر معايير تنفيذ المنهج، وتكامل عناصرها.

تتوافر معايير تنفيذ المنهج، وتكامل عناصرها.

➤ تتوافر معايير تنفيذ المنهج.

المؤشرات:

1-توجد معايير لكل عنصر من عناصر المنهج.

2- تغطي المؤشرات كل معيار من معايير المنهج.

3- تكون كل مجموعة من المؤشرات علامة مرجعية.

➤ تكون عناصر المنهج منظومة متكاملة.

المؤشرات:

1- تتكامل معايير عناصر المنهج.

2- يتكامل دليل المعلم وكتاب التلميذ.

المعيار الثاني: مواكبة عناصر المنهج للقضايا، والاتجاهات التربوية المعاصرة .

تواكب عناصر المنهج القضايا، والاتجاهات التربوية المعاصرة.

➤ تواكب عناصر المنهج القضايا: المجتمعية، والعالمية المعاصرة.

المؤشرات:

1- تواكب عناصر المنهج القضايا المجتمعية المعاصرة.

2- تعكس القضايا العالمية المهمة.

➤ تتسق عناصر المنهج مع الاتجاهات التربوية المعاصرة.

المؤشرات:

1- توظف عناصر المنهج نتائج البحوث والدراسات، والتطبيقات التربوية الحديثة المناسبة .

2- تراعى آراء الخبراء التربويين، والمهتمين بالعملية التعليمية.

3- تتوافر معايير تقويم المنهج الضمني/الخفي.

المعيار الثالث: قابلية المنهج للتنفيذ بالمؤسسة التعليمية.

يمكن تنفيذ المنهج بالمؤسسة التعليمية.

➤ تتوافر لدى القائمين بالعملية التعليمية الكفايات اللازمة لتنفيذ المنهج.

المؤشرات:

1- تتحدد الاحتياجات التدريبية اللازمة للقائمين بتنفيذ المنهج.

2- تتوافر برامج تدريبية لتنمية قدرات القائمين بتنفيذ المنهج.

3- تراعى آراء وملاحظات المهتمين بتنفيذ المنهج.

4- تتحقق الكفايات اللازمة لدى القائمين على تنفيذ المنهج.

➤ توفر المؤسسة التعليمية المتطلبات اللازمة لتنفيذ المنهج.

المؤشرات:

- 1-تضع المؤسسة التعليمية الخطط، واللوائح التنفيذية اللازمة لتطبيق المنهج.
- 2-توفر بيئة تعلم مواتية لتنفيذ المنهج.
- 3-توفر الموارد البشرية، والإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ المنهج .
- 4-تهيئ المجتمع المحلي لتحقيق أهداف المنهج.

➤ يتفاعل المتعلم مع محتوى وأنشطة المنهج .

المؤشرات:

- 1-يندمج المتعلم في أنشطة المنهج :الصفية واللاصفية .
- 2-يوظف أدوات، وخدمات البيئة المحلية لتنفيذ أنشطة المنهج .
- 2- يعبر عن آرائه في محتوى وأنشطة المنهج .

خامسا: أسس المنهاج التربوي الحديث

تراها اقلين وسويل على انها الركائز المهمة التي يقوم عليها المحتوى والذي بدوره يهدف الى تنمية العمليات المعرفية واكساب المهارات والقيم وثقافة المجتمع التي تحتاج دوما الى إعادة تركيب ليكون المنهج دائم الاتصال ووثيق الصلة بهذه الثقافة. (طاهر محمد الهادي محمد، 2012، ص:90) سنتعرف في هذا الجزء على رباعية أسس المنهاج: الأساس الفلسفي، والأساس المعرفي والقيمي والأساس الاجتماعي، والأساس النفسي، سنتناول كأساس من حيث مبادئه وتطبيقاته في التربية بعامه، وفي المنهاج التربوي بخاصة، وهي مرتبة كالتالي: (مرعي والحيلة، 2014، ص:111)

01-الأسس الفلسفية للمنهاج التربوي الحديث.

02-الأسس المعرفية والقيمية للمنهاج التربوي الحديث.

03-الأسس النفسية للمنهاج التربوي الحديث.

04-الأسس الاجتماعية للمنهاج التربوي الحديث.

قبل الخوض في توضيح هذه الأسس، سنتعرف سويا إلى الآتي: تسود ميدان المنهاج ثلاثة اتجاهات رئيسية تمثل الأسس التي يقوم عليها بناء المنهاج، وهذه الاتجاهات هي: الأول: يرى أن المتعلم هو محور بناء المنهاج. وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساس لاختبار محتوى المنهاج وتنظيمه، وهذا الاتجاه يمثل الأساس النفسي للمنهاج.

الثاني: يرى أن المعرفة هي محور بناء المنهاج: وهذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية، حيث توجه الجهود والإمكانات لصب المعلومات في عقول المتعلمين بصورة تقليدية. وهذا يعني عدم إعطاء أي اعتبار لإمكانات المتعلم أو ميوله أو خبراته السابقة، مما جعل مهمة المعلم تقتصر على نقل المعرفة من الكتب إلى عقول المتعلمين. وهذا الاتجاه يمثل الأساس المعرفي للمنهاج

الثالث: يرى أن المجتمع هو محور بناء المنهاج، وهذا الاتجاه يركز على ما يريده المجتمع بكل احتياجاته وفلسفته، وثقافته...الخ، وهو يمثل الأساس الفلسفي والاجتماعي للمنهاج. وبالنظر إلى هذه الاتجاهات الثلاثة وما تمثله من أسس للمنهاج يلاحظ الآتي: إن أسس المنهاج غير منفصلة وإنما متكاملة ومتفاعلة مع بعضها تفاعلا عضويا.

إن أسس المنهاج ليست ثابتة وإنما متغيرة في ضوء الأفكار الجديدة الناتجة عن البحث سواء ما يتعلق منها بالمتعلم وقدراته وعملياته المعرفية، أو بطبيعة المعرفة وأسلوب تنظيمها، أو بطبيعة المجتمع ومستجداته وما يحدث فيه من تغيرات. مما يؤكد ضرورة العمل على تطوير المنهاج الدراسية بين حين وآخر من أجل مواكبة التطورات في مجال كل من المتعلم والمعرفة والمجتمع. - أن أسس المنهاج واحدة ولكنها مختلفة في طبيعتها من مجتمع إلى آخر، نتيجة لتباين المجتمعات واختلاف تركيبها وفلسفتها واحتياجاتها ونظرتها إلى المتعلم والدور المطلوب منه، ونظرتها إلى المعرفة وتنظيمها. ومما يؤكد ذلك اختلاف المناهج الدراسية في بلدان العالم.

01- الأسس الفلسفية للمنهاج التربوي الحديث

يقوم كل منهاج على فلسفة تربوية تنبثق من ثقافة المجتمع المتعلق بالمبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجه نشاط كل فرد، وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشداً لسلوكه في الحياة. (مرعي والحيلة، 2014، ص: 113)

وتهدف فلسفة المجتمع إلى تحقيق فهم أفضل لفكرة وتكوين المثل الشاملة حولها. وحتى يستطيع المجتمع المحافظة على فلسفته ونشرها فلا بد له الاعتماد على فلسفة تربوية خاصة به تكون هي الوسيلة لتحقيق الأفكار والمثل والقيم والمعتقدات التي يؤمن بها ويحرص على تطبيقها في الحياة. من هنا كانت العلاقة بين الفلسفة والتربية لدرجة أن كبار الفلاسفة هم مربون وأن الحركات التربوية ليست إلا وليدة المذاهب الفلسفية، وأن رجال التربية هم فلاسفة. فسقراط و"أفلاطون" و"أرسطو" و"ابن سينا" و"الفارابي" و"روسو" و"جون ديوي" هم فلاسفة ومربون في آن واحد.

ظهرت في ميادين التربية عدة فلسفات كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة عن التفاعل بين المتعلم والبيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها، ولكل فلسفة رأبها في بناء المنهاج التربوي، وفي العجالة التالية سنعرفك إلى هذه الفلسفات من حيث مبادئها الأولية وانعكاسات تلك المبادئ على الأهداف والمناهج التربوية، ولنبدأ بأولى هذه الفلسفات، وهي الفلسفة المثالية.

(مرعي والحيلة، 2014، ص: 115)

1-1- أسس الفلسفة المثالية:

يرجع بعض المؤرخين تاريخ الفلسفة المثالية إلى عهد الإغريق، وبالذات إلى "سقراط" و"أفلاطون". وقد ارتبط اسم المدرسة المثالية بأفلاطون لأنه قام بتكوينها. وقد أسهم آخرون بتطوير وإعادة قولبتها بمبادئ المدرسة المثالية أمثال "بيركلي" و"كانت" و"هيربرت". إن الأساس الفكري الذي شيبت

- عليه المدرسة المثالية هو، أن الحقيقة تكمن في الأفكار الموجودة في عالم السماء أو عالم المثال.
- (مرعي والحيلة، 2014، ص:116)
- ومن أهم مبادئ الفلسفة المثالية:
- جميع الأشياء الحقيقية تأتي من العقل.
 - الإنسان أهم من الطبيعة.
 - لدى الإنسان الحرية في الاختيار بين الصواب والخطأ.
 - الحقائق الأولية موجودة في عالم المثل أو عالم السماء، وهي مطلقة يمكن إدراكها عن طريق التفكير فقط.
 - وجود الإنسان في هذه الحياة يركز تماما على العقل.
 - جوهر العالم هو العقل الروح.
 - الإنسان جزء من عالم روحاني يتفاعل معه حسب طاقاته.
 - الأفكار التي تنشأ حول الكون تتبع من داخل الإنسان وليست مستقلة عنه.
- أما بالنسبة للمناهج التربوية الحديثة في ضوء المدرسة المثالية أن تركز على الأمور الآتية:
- مواد علم النفس، والأخلاق، والمنطق، والرياضيات، والعلوم الانسانية.
 - سعي المناهج إلى تحقيق الأهداف التربوية عن طريق المحتوى المعد بصورة جيدة.
 - تصميم المناهج لتحقيق الإبداع وزيادة النمو الفكري والأمور الجيدة.
 - اختيار الخبرات، والنشاطات، والظروف الحياتية، والدراسات التي تساعد على تنشئة الإنسان والمجتمع المثاليين.
 - اختيار الأفكار الجيدة الموجودة في فروع المعرفة كافة وعرضها على المتعلمين بصورة جيدة.
 - النمو الشخصي للمتعلم من خلال النشاط الذاتي وحرية الاختيار من بين الأمور وتحمل المسؤولية.
 - احتواء المناهج على الإرث الثقافي بعد فحصه وتدقيقه خصوصا الموسيقى، والفن، والأخلاق.
 - المعلم هو المسؤول الأول عن اختيار المناهج لكونه المطلع على الأهداف التربوية المرجو تحقيقها.
 - دور المتعلمين في تخطيط المناهج وتصميمها محدود للغاية، بل لا يكاد يذكر.

1-2- الأسس الفلسفية الواقعية:

يرتبط اسم الفلسفة الواقعية باسم "أرسطو" تلميذ "أفلاطون"، حيث انطلق أرسطو في إرساء مبادئ فلسفته من نظريته إلى المادة وهي عكس النظرة المثالية، فالمادة في ضوء تعليمات هذه الفلسفة ليست مجرد فكرة توجد في عقل الفرد المراقب لها، بل هي قائمة بذاتها مستقلة عن العقل.

والجدير بالذكر أن هناك أقساما متعددة للفلسفة الواقعية، فهناك الواقعية اللفظية، والواقعية الاجتماعية، والواقعية الحسية، والواقعية العلمية، والواقعية الكاثوليكية، والواقعية الكلاسيكية.

ومن أهم المبادئ الأساسية للفلسفة الواقعية نذكر لك الآتي: (مرعي والحيلة، 2014، ص: 119)

- إن العالم جزء من الطبيعة ويمكن التعرف إلى أسراره عن طريق الحواس والخبرات.
- جميع الأشياء المادية التي تحدث في هذا العالم تعتمد على القوانين الطبيعية.
- الإنسان يمكنه أن يصل إلى الحقيقة عن طريق الأسلوب العلمي.
- لا يمكن فصل العقل عن الجسم، كما أنه لا توجد أي سيطرة لأحدهما على الآخر، ولكن هناك علاقة منسجمة بين الاثنين.

- التغيير في هذا الكون أمر حقيقي.

- تتم معرفة العالم عن طريق العلم وليس عن طريق الفلسفة.

- إن قيم الحق والخير والجمال تخضع لقوانين الطبيعة.

- إن العالم موجود كما نراه ونحس به وليس كما نتخيله.

❖ أما بالنسبة إلى التربية وأهدافها في ضوء الفلسفة الواقعية فتتمثل في الآتي:

- التربية هي من أجل الحياة ويجب أن يكون لها أهداف نبيلة.
- تنظم العملية التربوية وفق قوانين وأنظمة علمية، ولا يجوز أن تكون عرضة لتخطيط المعلم وتنظيمه.

- تعد التربية بحد ذاتها هدفا.

- يتم التركيز على البحث والأسلوب العلميين.

- تسيطر الدولة على جميع مجريات العملية التربوية.

- يعد أبناء المجتمع للدفاع عن الدولة وكيانها.

- تركز على تنمية قدرة الفرد وتطويرها على التحليل وإعطاء الأسباب والمبررات.

- تتم عملية القياس والتقويم على أسس ثابتة.

لذلك لا بد من تخطيط المناهج التربوية وتصميمها في ضوء الفلسفة الواقعية وفق الأسس الآتية: (مرعي والحيلة، 2014، ص: 120)

- توفير مناهج بطريقة منظمة تتميز بالحيوية، تؤدي إلى نقل المعرفة واستيعابها وخاصة تلك المتعلقة بالحقائق والمبادئ العلمية.
- مراعاة المناهج التربوية الاهتمامات الطبيعية للمتعلمين بشأن اللعب والحركة.
- احتواء المناهج التربوية على النشاطات التي تعلم الفرد المحافظة على النفس ورعايتها لمقاومة الظروف الحياتية المختلفة.
- تصميم المناهج التربوية على أسس وقواعد تراعي فيها المعلومات التي يحتاج إليها المتعلم من أجل الوصول إلى الحقيقة.
- احتواء المناهج التربوية الحقائق الثابتة التي يمكن قياسها واختبارها من حيث منطقية تركيبها وتسلسلها.
- تصميم المناهج التربوية حسب خصائص المراحل العمرية المختلفة للمتعلمين ومتطلباتها.

1-3- أسس الفلسفة الطبيعية:

على الرغم من امتداد جذور الفلسفة الطبيعية إلى ستة قرون قبل الميلاد إلا أن هذه المدرسة يقترن اسمها بالفيلسوف الفرنسي "جان روسو". وتقوم الفلسفة الطبيعية على عدد من مبادئ نلخصها في الآتي:

- الكون قائم بذاته، وهو لا يحتاج إلى ذات آلية تديره وتنظم شؤونه.
- الحياة والعالم الطبيعي هما المحصلة الطبيعية لأحداث الكون.
- الطبيعة هي الأمر الحقيقي الوحيد، وهي مفتاح الحياة.
- الفرد أكثر أهمية من المجتمع، وعليه فإن الأهداف الفردية تسبق في أهميتها الأهداف الاجتماعية.
- الأفراد يختارون النظم الاجتماعية والسياسية بمحض رغباتهم.
- استخدام طرق البحث العلمي والتجريب من أجل فهم العالم المادي.
- ❖ أما بالنسبة إلى موقف الفلسفة الطبيعية من التربية فيتضح لنا بجلاء في الأسس التربوية الآتية:
- تتم التربية في ضوء الطبيعة وتأسيس المجتمع على أساس الحقوق الفردية.

- ينصب اهتمام المعلمين على الطلبة ورغباتهم وميولهم باستمرار وليس على موضوعات دراسية لا تتسجم مع ميولهم ورغباتهم.
- تكون التربية للجسم والعقل معا.
- يتم الاعتماد على النشاط الذاتي في الحصول على المعرفة.
- تراعي في العملية التربوية الطاقات الفردية: الجسمية والعقلية.
- تتم العملية التربوية بصورة شائقة للمتعلمين كافة.
- يعد الاستعداد الطبيعي للطالب نحو التعلم أساسا للعملية التربوية.
- ❖ أما بالنسبة للمناهج التربوية في ضوء الفلسفة الطبيعية فيجب أن يتم تخطيطها في ضوء الأسس الآتية: (مرعي والحيلة، 2014، ص: 122)

- تعد المناهج بصورة منظمة ومرتجة وفق قوانين النمو والتطور عند المتعلمين.
- يتم اختيار النشاطات والفعاليات في المناهج الدراسية حسب مستوى النمو عند المتعلمين واهتماماتهم.
- تحتوي المناهج على الخبرات والفعاليات التي تطور القدرات العقلية والجسمية معا وبشكل متوازن.
- تعد المناهج الدراسية بطريقة منظمة تجعل المتعلم يتنافس مع ذاته في الوصول إلى مستويات أعلى.
- تركز المناهج على النشاط الحر إذ يقوم المتعلم بالتجربة أو التعبير الحركي بمفرده.

1-4- أسس الفلسفة البرجماتية:

- تعد الفلسفة البراغماتية ثورة على بقية الفلسفات الأخرى ومبادئها التي تؤمن بالأمور النظرية والتأملات العقلية في الوصول إلى الحقائق الأولية، وترى أن كل شيء يجب أن يخضع للتجربة والبرهان لكي يعتمد على صحته، ويرتبط اسم هذه الفلسفة باسم الفيلسوف الأمريكي "جون ديوي".
- (مرعي والحيلة، 2014، ص: 123)

- ترتكز الفلسفة البراغماتية على عدد من نلخصها في الآتي:
- يغير العالم باستمرار.
- تعتمد صحة الفكرة أو الحقيقة على تجربتها واختبارها.
- يتم الوقوف على المعنى الحقيقي للأشياء عن طريق التجربة.

- يعد الوصول إلى حقيقة الكون وكيفية وجوده أمرا بعيد المنال.
- يعد التعرف إلى حقيقة الذات الإلهية أمرا من المحال تحقيقه.
- يعد كل فرد جزءا من المجتمع وله دور معين فيه.
- تأخذ بمعيار المنفعة.
- ❖ ويرى "فريمان" (المشار إليه في مرعى وآخرون، 1993) أن الأسس التربوية في ضوء الفلسفة البراغماتية تبدو واضحة جلية في الأسس الآتية:
 - تهدف التربية إلى التنمية احتياجات الأفراد حسب قدراتهم ومواهبهم.
 - تهدف التربية إلى تنمية النواحي الفكرية والجسمية للأفراد.
 - تتم تنمية القدرة الابتكارية عند الأفراد عن طريق حلهم للمشكلات التي تقدم لهم.
 - يركز التقويم على مدى انسجام الفرد مع مجتمعه وقدرة على الانتاج.
 - تهدف التربية إلى إعداد الأفراد لشغل أماكنهم المناسبة في المجتمع.
 - يتعلم الفرد من خلال العمل والتجربة.
- ❖ أما بالنسبة إلى المناهج التربوية في ضوء الفلسفة البراغماتية فيجب أن تراعي الأسس الآتية عند تخطيطها وتصميمها:
 - تحتوي المناهج التربوية على المعرفة التي تم التأكد من حقيقتها عن طريق التجربة.
 - تشجع المناهج التربوية المتعلمين على تقبل القوانين الطبيعية والتعميمات العلمية.
 - تحتوي المناهج فقط على المعلومات والخبرات التي لها علاقة مباشرة بحياة الإنسان الحاضرة.
 - تركز المناهج على المشاركة العلمية للطلبة واستخدام المختبرات والمكتبات بشكل واسع.
 - يشرك الطلبة في عملية تصميم البرامج التربوية ونشاطاتها المتعددة.
 - تراعي قدرات الفردية بين المتعلمين.
 - تراعي قدرات المتعلمين وميولهم ومواهبهم.
 - يحرص عند تصميم المناهج على مرونة المنهاج وإشراك الطلبة في تخطيطه وتعديله.

1-5- أسس الفلسفة الوجودية:

تنتلق الفلسفة الوجودية من نقطة أساسية مفادها أن الإنسان يصنع حقيقته بنفسه، ولا يتم تحريكه بواسطة مسلمات بيئته وحضارته موروثه. يتضح هذا من خلال قول أحد أقطاب هذه الفلسفة وهو "

جان بول سارتر " حين عد أن الفرد هو ما يصنعه بنفسه دون محتمات أو محددات أو مقررات عليه، فالفرد حر، والفرد هو الحرية.

وترتكز الفلسفة الوجودية على عدد من المبادئ نلخصها في الآتي:

- إن الوجود الإنساني هو الحقيقة الوحيدة في الكون.
 - كل إنسان له الحق أن يحدد القيم الحياتية لنفسه.
 - يعد الفرد أهم من المجتمع، لذلك يجب التركيز على الأهداف الفرد أولاً.
 - إن الأشياء السيئة لا يمكن تغييرها.
 - ليس للعالم المادي والكون أي معنى بدون وجود الإنسان.
 - إن الإنسان يفهم نفسه ويصنع نفسه بكامل حريته.
- إن الفلسفة الوجودية لم تطبق حتى اللحظة ليكون لها تصور دقيق حول مفهوم التربية والمناهج التربوية، وهذا يعود كما أورد "زيجلر" إلى الاختلاف الواسع بين أقطاب الفلسفة الوجودية فيما بينهم حول أساسيات الفلسفة، وقد جرت بعض المحاولات لإيضاح موقف الفلسفة الوجودية من بعض القضايا التي يمكن أن تندرج تحت مفهوم التربية دون الوصول إلى أساسيات واضحة.
- ولكن "دونالد بنتر" وضع بعض الأسس التربوية للفلسفة الوجودية: " (مرعي والحيلة، 2014، ص: 126)

- العملية التربوية موجهة نحو الفرد الواحد واعتقاداته.
- يطور المتعلم اعتقاداته بنفسه دون الاعتماد على معتقدات الآخرين وأفكارهم.
- تستخدم المدرسة لتوفير المناخ التعليمي المناسب للفرد وليس للجماعة.
- كل فرد يعد الأساس الرئيس للعملية التربوية.
- تركز المناهج الدراسية على الفرد فقط، إذ يختار كل فرد المحتوى والأسلوب الملائم له.
- كل فرد مسؤول عن ضبط العملية التربوية لذاته.
- وظيفة المعلم تشجع الطلبة على التعلم فقط.

1-6- أسس الفلسفة التقدمية:

تتضمن الفلسفة التقدمية مدارس تربوية متعددة، بعضها يرى أن كل شؤون التربية تدور حول المتعلم، وأن واجب المدرسة هو إطلاق مواهبه وقدراته وتميئتها، وبعضها يرى أن وظيفة التربية

تدور حول مشكلات المجتمع، وتحسين مستوى المعيشة فيه. وبعضها يوازن بين احتياجات الفرد واحتياجات المجتمع.".

وتتفق المدارس التقدمية فيما بينها على أنه لا ضرورة لوضع مناهج أساسية ثابتة مسبقاً، وترى أن المناهج تنشأ وتنمو وتتطور في ضوء ميول الأفراد واحتياجاتهم أو في ضوء علاقاتهم بالمواقف المتعددة للحياة التي يعيشونها. وترفض هذه المدارس اعتبار نقل التراث الثقافي العنصر الأساس في العملية التربوية، إلا أنها ترى أن العناصر القيمة من التراث الثقافي الاجتماعي يجب أن تساعد على تحقيق احتياجات الطفل واحتياجات المجتمع الذي يعيش فيه وبدون ذلك فإنها تكون عديمة الجدوى. كما أدت هذه الفلسفة إلى تقليص عدد المدارس التي يقتصر نشاطه على تلقين المعلومات، وإلى ظهور نوعين من المدارس هما:

أ- **المدارس التقليدية المعدلة:** مناهج هذه المدارس عبارة عن مواد دراسية منفصلة، وتعطي المدرسين الحرية في اختيار طرق التدريس والسماح للطلبة بنشاط محدود.

ب- **المدارس الثنائية:** مناهج هذه المدارس مواد مقررة من المواد الأساسية، إضافة إلى نشاطات إضافية للمناهج تمارس في غير أوقات الدراسة، بحيث يخصص نصف الوقت المدرسي للنشاطات، ويخصص النصف الآخر لدراسة المواد الدراسية التقليدية.

وعلى الرغم من الآثار التي أحدثتها الفلسفة التقدمية إلا أنها تعرضت إلى نقد مؤيدي الفلسفة الأساسية ومن بينهم "ويلم باجلي" المشار إليه في (Jaeques, 1996) الذي قال فيها: "إن الطفل الذي يتعلم وفق طرق الفلسفة التقدمية الحديثة لا يستطيع أن يجاري متعلماً آخر تعلم بالطرق التقليدية في المواد الدراسية المختلفة، وأن الطرق التعليمية الحديثة كانت لينة إلى الدرجة التي أدت إلى انتشار الجرائم الخطيرة بين الشباب، كما يرى أن الاهتمام بميول الأطفال واحتياجاتهم ومنحهم الكثير من الحريات غير المحدودة، والاعتماد الكبير على خبراتهم قد أدى إلى تكوين اتجاهات خطيرة أضعفت المستويات الثقافية والأخلاقية في المجتمع".

1-7- المنهاج والاتجاه الديمقراطي:

ينتصر أصحاب الفلسفة التقدمية للاتجاه الديمقراطي الذي تأخذ به دول العالم اليوم، على اعتبار أن هذا الاتجاه يأتي في طليعة العوامل التي شجعت الدول الحديثة على الاهتمام بالتعليم والقيام بنفقاته والإشراف على نشره بين الناس، ولأنه يشجع الفرد على تنمية مواهبه الفردية واستعداداته الخاصة والتي تختلف عن غيره من الأفراد.

ومع عناية الديمقراطية بالفرد فإنها لا تنسى المجتمع، فالحياة في المجتمع الديمقراطي تقوم على أساس التعاون بين الأفراد والسعي نحو تحقيق أهداف مشتركة بينهم، وحل المشكلات بأسلوب علمي. ولما كانت المناهج المدرسية وسائل تحاول المدرسة استخدامها لتحقيق الأهداف المرسومة في ضوء فلسفة المجتمع فقد بات من الضروري أن يتيح المنهاج للطلبة المجال لممارسة المبادئ والقيم المنبثقة عن هذه الفلسفة.

وحسب (Hargreaves, 1994) يتمثل دور المنهاج في المجتمع الديمقراطي أنه يهتم بالآتي:

- 1- باحترام شخصية المتعلم والايان بأهمية دوره في المجتمع من خلال إثارة اهتمامات المتعلمين في كل مناشط التعليم حتى تنمو قدراتهم الخاصة والعامة.
- 2- بذكاء المتعلمين وتفكيرهم من خلال إتاحة الفرص لهم لممارسة حرية التفكير ومناقشة المشكلات الاجتماعية التي تواجههم والتوصل إلى حلول لها.
- 3- بقدرة المتعلم على التفكير الناقد من خلال تعليم الطلبة كيف يفكرون بتأمل وإمعان، وتدريبهم على استخدام الطريقة العلمية في حل مشكلاتهم.
- 4- بإتاحة فرص متكافئة للطلبة ومساعدتهم على استيعاب مفهوم المساواة وممارسة في حياتهم.
- 5- بحرية التعبير عن النفس من خلال السماح لكل متعلم بالتعبير عن وجهة نظره بالطريقة التي يراها مناسبة مع احترامه لوجهات نظر الآخرين.
- 6- بحرية اختيار العمل المناسب، وتكوين الاتجاهات التي تنمي الشعور بالواجب الاجتماعي للمشاركة في العمل واحترامه من خلال انتقاء الخبرات المدرسة التي تساعد المتعلمين على تحقيق ذلك. (Joycev., et.al. , 1988)
- 7- بمبدأ التخطيط المشترك من خلال توفير الفرص للمتعلمين للتخطيط لحياتهم اليومية، ومراجعة دروسهم والقيام بواجباتهم، وممارسة الأنشطة المختلفة تحت إشراف المعلمين والتنسيق معهم. (Hamond, 1990)

02- الأسس المعرفية للمناهج التربوي الحديث:

في الوقت الذي يعكس فيه الأساس الفلسفي للمناهج التربوي هيكل المنهاج، وكيفية التعامل مع المتعلمين، وكيفية اختيار المحتوى، فإن الأسس المعرفية للمناهج تسهم أيضا في الأمور السابقة إلى جانب إعطاء معلومات كافية للمفاضلة بين محتويات المناهج عند الاختيار والتخطيط، إذ يتم تفضيل المناهج على بعضها البعض حسب القيمة المستفادة من كل منهج، هذا بجانب مقدار نسبة الدقة في المعلومات التي تحتوي عليها المناهج. وفي هذا الموضوع سنتعرف سويا إلى الأسس المعرفية والقيمية للمناهج التربوي الحديث. (مرعي والحيلة، 2014، ص:131)

2-1- طبيعة المعرفة:

تتوقف طريقة التعليم والتعلم ومحتواهما إلى درجة كبيرة على ما يفهمه الفرد من ماهية المعرفة، ومن التعريفات التي نكرت للمعرفة: أنها مجموعة من المعاني والمعتقدات والأحكام والمعلومات والحقائق والمفاهيم والتصورات الفكرية في الحقول المختلفة التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به.

وتتفاوت المعرفة في طبيعتها فهي:

* معرفة مباشرة وغير مباشرة:

عندما نقول عن إنسان ما إنه يعرف أن المعادن تتمدد بالحرارة فإن ذلك يعني أن معرفته تمت عن خبرة مباشرة، أي عن علم ودراية. أما حينما نقول عن إنسان آخر إنه يعرف عن تمدد المعادن بالحرارة فإن معرفته هذه تمت بواسطة وسائل أو طرق غير مباشرة مثل الكتاب المدرسي أو غيره، أي أن معرفته وصفية.

* معرفة ذاتية وموضوعية:

المعرفة هي نوع من العلاقة بين الإنسان العارف والشيء المعروف، وأن النوع هو الذي يعكس طبيعة لعارف والمعرف. وقد اختلف فلاسفة نظرية المعرفة حول ما إذا كانت المعرفة ذاتية أم موضوعية فمنهم من قال إنها ذاتية، ومنهم من قال إنها موضوعية، وهو القول الأرجح، فالمعرفة نسبية حتى في العلوم الطبيعية، إذ لا توجد هناك معرفة مطلقة.

إن أي معرفة من المعارف لها أبعاد ذاتية، ولها أبعاد موضوعية، ولها أبعاد موضوعية، ولها انعكاساتها على المنهاج، ومن واجب المنهاج أن يهتم بذاتية الإنسان العارف ونفسيته وانفعالاته، كما عليه أن يهتم بموضوع المعرفة ومجالها أي بتوضيح الأشياء التي يكلف الطالب بمعرفتها.

وفي عصر العولمة والانفجار التكنولوجي المعرفي والصناعي، يجب على المعرفة أن تؤدي دوراً رئيساً في ضوء الأبعاد والجوانب الحديثة للمجتمع الحالي والمتمثلة في الآتي:

(مرعي والحيلة، 2014، ص:132)

1- التركيز على المعرفة النظرية المثمرة التي تمثل أساساً للاختراعات والابتداعات في مجال التكنولوجيا.

2- التركيز على المعرفة التطبيقية باعتبارها أكثر المعارف ملائمة لروح العصر.

3- التغيير أو التحول من الإنتاج إلى خدمات الأساسية الجديدة في المجالات الفنية المهنية والإنسانية.

4- ظهور مفهوم اقتصاديات المعرفة من أجل تحقيق أقصى استثمار اجتماعي لها.

5- التركيز على التكنولوجيا الحديثة في تخزين المعرفة.

يواجه مخططي المنهاج عدة مشكلات تتعلق بطبيعة المعرفة وكيفية ربطها بالمنهاج المدرسية منها:

- الانفجار المعرفي، تم مؤخراً الاهتمام بنوعية المعلومات والمعرفة المقدمة للطلبة أكثر من الاهتمام بالمعرفة نفسها وكميتها.

- ظهور أنواع من العلوم لم تكن ظاهرة من قبل، مثل البرمجيات، علوم الحاسوب... الخ، مما أدى إلى زيادة تراكيب جديدة إلى التنظيم المعرفي، وأصبح المتعلم هو الشخص الذي تعلم كيف يتعلم وهو الذي يجب أن يبني ويغير لأنه مدرك أنه لا توجد معرفة ثابتة.

- مشكلة اختيار المعرفة الواجب تقديمها للطلبة في كل مرحلة وكيفية تنظيم تلك المعرفة بناءً على احتياجات الطلبة ومستجدات العصر من هنا فإن الأسس المعرفية في المناهج تشير إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الذي يجب تعليمه ويجدر بالطلبة معرفته.
- ما دور المعارف المنظمة في بناء المناهج الحديثة؟
- ما الأهمية النسبية لحجم المعرفة؟
- ما التنظيم الصحيح للمعلومات؟ المراد تقديمها للطلبة؟

2-2- المناهج ومصادر المعرفة

لقد أكد كل من (الشافعي 1996، السويدي والخليبي 1997) أن هناك علاقة بين المناهج ومصادر المعرفة نلخصها لك في الآتي:

➤ الحواس

يستطيع الفرد أن يعرف العالم المحيط به من خلال حواسه، فالحواس هي مرشد أساسي نحو الحقيقة، والمعرفة التي تتم عن طريق الحواس هي معرفة أصلية، لأن منافذ المعرفة على العالم الخارجي هي حواس الإنسان.

فمن واجب المنهاج وواضعه الاهتمام بحواس الطلبة واستخدامها، نظرا لوجود علاقة طردية بين كثرة استخدامها في الحصول على المعرفة وبين زيادة سهولة العرفة، ومن واجبه أيضا الإكثار من استخدام الوسائل التعليمية التي تساعد المتعلم على تحقيق تعلم نافع له.

➤ العقل

وهو مصدر ثان من مصادر المعرفة، ويقصد بع عملية التفكير التي يقوم بها الإنسان، وترتبط عملية التفكير ارتباطا وثيقا بالإدراك الحسي، فالمعرفة الناتجة عن إدراك حسي معين تسمى بعديّة (بعد الخبرة)، أما المعرفة التي تكتسب عن طريق العقل الخالص فتسمى قبلية (أي قبل الخبرة).

➤ الحدس

الحدس ليس نوعا من الإدراك الحسي، فالمعرفة التي تتم عن طريق الحدس هي معرفة ذاتية مباشرة ولا تأتي نتيجة تفكير منظم، فالحدس شكل من أشكال التعلم الذاتي، لأن هذا التعلم يحدث من الداخل دون وسيط، ويعارض الناقدون للحدس فكرة اعتباره مصدرا للمعرفة، لأن مفهوم الحدس في رأيهم يدعو إلى الغموض ويشجع الفروض غير العلمية، كما أنه لا توجد قوانين مناسبة تختبر على أساسها صدق البصيرة الحدسية وصحتها.

فعلى المربين أن ينظروا إلى الحدس على أنه مصدر للمعرفة، له تأثيره في طريقة تدريسهم، ومن واجب المنهاج تشجيع التعلم الذاتي عند الطلبة وتنميته بالوسائل المناسبة.

➤ التقاليد

وهي ما خلفه السلف من الآباء والأجداد من تراث ثقافي كاللغة والثقافة والعادات والأخلاق. وهذه المعرفة التي خلفها لنا الآباء والأجداد يتم استقبالها عن طريق العقل والحواس معا، فالتقاليد بشكل خاص هي مصدر معرفة السلوك والأخلاق، فأى فرد لا يعرف ما يجب أن يقوم به مثل كيفية

الأكل أو اللبس أو ما هو حق أو باطل إلا عن طريق تقليد الآخرين والتعلم منهم ولا سيما الآباء.
(مرعي والحيلة، 2014، ص:134)

ومشكلة المعرفة التقليدية وصعوبتها هي أنها نمطية (روتينية) ومتكررة لا معنى لها لكثرة استخدامها وتناقلها، ومع ذلك فإن المعرفة التقليدية يفترض أن تبقى مصدراً أساسياً للمعرفة في العلم والأخلاق والفن.

ومن المسائل التربوية التي يدور حولها الجدل والنقاش مسألة م يعطى من قيمة للمعرفة التقليدية (أي التراث الثقافي) وموقف المدرسة منها، فبعض المربين يؤكد أن عمل المدرسة الأساسي هو نقل التراث الثقافي باعتباره المعرفة اللازمة للطلبة، في حين يرفض بعضهم الآخر التقاليد ويعتبرها معرفة غير نافعة على أساس أن المعرفة النافعة في رأيهم هي التي تكون أصلية نابعة من مصادر أولية وليست متوارثة عن السابقين.

ومن الصعب جداً ترجيح أحد الرأيين، ومع ذلك فإن هدف المنهاج يجب أن يتمثل في التنسيق بين المعرفة التقليدية والمعرفة الأصلية (التي نشأتها من المصادر الأولية) على أن تستخدم المعرفة الأصلية لتأكيد المعرفة التقليدية ومنحها الحيوية اللازمة، وتستخدم المعرفة التقليدية كأساس لمساعدة وإنماء المعرفة الأصلية الضرورية.

➤ الوجود

نقصد بالوجود الخبرة الذاتية والعمل التي تتحقق بواسطتها المعرفة عند الإنسان، ومن واجب المنهاج أن يهتم بالخبرات الذاتية للطلبة، وتوفير فرص التعلم بالعمل بشكل مناسب وواسع لهم.

➤ الوحي والإلهام

تفترض المعرفة عن طريق الوحي والإلهام وجود عالم الغيب، وتتم عن طريق وحي الله سبحانه وتعالى إلى أشخاص مختارين هم الأنبياء والرسل، فالإلهام يعد هبة خاصة من الله لمن يشاء من عباده.

وهذه المعرفة لا نستطيع أن ننميتها في المنهاج، وإنما نأخذها كما هي دون أي تدخل فيها، ويكتفي بتفسيرها وبيان مقاصدها، فمن واجب المنهاج أن يعد الطلبة للعمل بالمعرفة الملهمة من عند الله واحترامها واستقبالها بكل طاعة ووقسية.

وفي ضوء مصادر المعرفة التي تسبق ذكرها لا بد للمناهج أن يهتم بالمعرفة الحسية، والمعرفة العقلية، والمعرفة التقليدية، والمعرفة الوجودية (العلمية)، والمعرفة الدينية (الملهمة) بشكل يؤكد وحدة المعرفة وتكاملها. (مرعي والحيلة، 2014، ص:135)

2-3- المناهج وخصائص المجال المعرفي

لكل مجال معرفي خاصيتان هما:

- حصيلة من المعلومات.

- طريقة متخصصة في البحث واكتساب المعرفة.

وحصيلة المعلومات في أي مجال معرفي تقسم إلى أربعة مستويات هي: (Hallak, 1995)

○ الحقائق

تعد الحقائق معرفة مبنية، وإن إتقانها يؤدي إلى أفكار جديدة، ولا يدفع بالعقل إلى الأمام، ومع ذلك فإن هذه الحقائق تعد المادة الخام التي تنمو منها الأفكار وتشتق التعميمات، وبدونها لا يكون الفكر دقيقاً. وتكون الحقائق تفصيلية وتترك بالحواس، ومن واجب المناهج أن يختار التفاصيل التي يدرسها الطلبة بعناية، وأن يربط بينها على نحو يساعد على تفسيرها في إطار الأفكار التي تخدمها.

○ المفاهيم

هي صورة ذهنية تتكون من خلال خبرات أو مواد دراسية متتابعة مثل مفهوم الديمقراطية، والتغير الاجتماعي، ومفهوم الفئة في الرياضيات، والعينة في الإحصاءات أو في مناهج البحث. والمناهج يتألف من مفاهيم متدرجة يتلقاها الطلبة في صفوفهم المختلفة على التوالي، بحيث ينمو المفهوم شيئاً فشيئاً، فمثلاً مفهوم الاعتماد المتبادل يدرس في الصف الأول الأساسي من خلال معرفة المتعلم لأدوار الأفراد في الأسرة، وكيف يساعد كل عضو العضو الآخر. وما يصل المتعلم إلى المرحلة الثانوية حتى تكون فكرة الاعتماد السياسي المتبادل بين الدول. وهكذا يزداد المفهوم تعمقاً وتجريداً كلما ارتفع المستوى التعليمي الذي يعطي فيه.

○ الأفكار والمبادئ والقوانين

تمثل الأفكار والمبادئ والقوانين المادة الدراسية، وتتكون من علاقة بين مفهومين وأكثر، ومن أمثلتها القوانين الطبيعية والمبادئ الدراسية ونحوها. وهذه تصف حقائق عامة إذا فهمها المتعلم استطاع أن يفسر ظواهر كثيرة، وأن ينظم العلاقات بين الحقائق المختلفة.

وتعد الأفكار والمبادئ معرفة دينامية حية، فهي تحرر العقل وتجعله أقدار على فهم الأشياء وتحليلها، إضافة إلى أنها تشكل الأفكار الأساسية في أي مادة دراسية. ومن واجب المنهج أن يجعلها محور اهتمامه بحيث يتعلمها كل طالب في المستويات التعليمية المختلفة.

○ الأنساق الفكرية أو التراكيب

تمثل المواد الدراسية أنظمة فكرية، وهذه الأنظمة الفكرية تتكون من مفاهيم توجه طريق التفكير، فهي تحدد الأسئلة التي تطرح، وأنواع الإجابة التي نبحث عنها، والطرق التي نستخدمها في الحصول على المعرفة. وأكثر ما نحتاج إليه في هذا العصر هو أن يحسن الطلبة استخدام عقولهم ومعارفهم وتطبيقاتها على مشكلات جديدة باستخدام أصول التفكير المنظم. ومن واجب المنهج أن يبني بشكل يؤدي فيه التعلم إلى التفكير المنظم عند الطلبة، وعليه أن يؤكد على التنسيق بين المحتوى الدراسي وطريقة التدريس على النحو يؤدي إلى تنمية الأنساق الفكرية عند التدريس. (مرعي والحيلة، 2014، ص: 138)

2-4- الفلسفات والمعرفة

لقد اختلفت الفلسفات فيما بينها حول طبيعة المعرفة ومصادرها، كما اختلفت أيضا حول القيم وفلسفتها، وسوف نعالج بطريقة مختصرة وجهة نظر كل فلسفة حول فلسفة المعرفة وفلسفة القيم، ونبين كيف وضح لنا الحق سبحانه وتعالى هذين المرين في كتابه العزيز وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم.

أ- الفلسفة المثالية والمعرفة

إن المعرفة من خلال الحواس تعد من وجهة نظر أقطاب الفلسفة المثالية معرفة غير مؤكدة وغير كاملة لأن الإدراك بالحواس هو إدراك خادع، لأن العالم المادي الذي نراه ونحسه هو عبارة عن نسخة من الوجود المثالي، فالمعرفة الحقيقية تأتي عن طريق العقل والمنطق، والسببية، إذ تشكل جميعها الطريقة المثلى للوصول إلى المعرفة الدقيقة، وذلك بتخطي المحددات المادية والوصول إلى الجوهر.

وكذلك فإن التحقق من مدى صحة الأطر الفكرية يتم من خلال مدى ارتباط هذه الأطر مع المعرفة الكلية، لذلك فإن وظيفة التعليم ليست حشو أذهان المتعلمين بمعلومات كثيرة بقدر ما هي مساعدتهم على وضع مفاهيم لها وربطها ببعضها أو غيرها من الخبرات الشخصية بأسلوب منطقي يمكنهم من الاستفادة من المعلومات والخبرات. (مرعي وآخرون، 1993)

أما بالنسبة إلى المصادر المعرفية للمدرسة المثالية، فإنها تعتمد بشكل كبير جدا على نظرية الاستنكار الأفلاطونية والنظريات العقلية. وإشارة إلى نظرية الاستنكار فقد أسست على اعتقاد "أفلاطون" أن الروح موجودة قبل الجسم، وأنها كانت تعيش في عالم المثل والأفكار قبل اتصالها بالجسم. وبعد أن اتصلت الروح بالجسم فإنها تتذكر باستمرار عالمها المثالي وما فيه من حقائق، إذ تتوق باستمرار إلى العودة إلى عالمها المثالي. أما بالنسبة إلى النظريات العقلية، فتعني استخدام العقل ووسائله الفكرية في الوصول إلى الحقائق والمعارف الكونية المتصلة بالكون وأسراره.

ب- الفلسفة الواقعية والمعرفة

إن المعرفة الحقيقية كما يراها الواقعيون، هي المعرفة التي تتعلق بالعالم كما هو لا إليها كما نتخيله. والأفكار والأشياء تكون حقيقية فقط بقدر ما تنتمي إلى العالم كما هو، لذلك يكون دور المعلم ناقلا للتراث والحضارة، فالمعلم هو الذي يقوم باختبار المواد التي يجب تعلمها وليس الطالب، وإشارة إلى مصادر المعرفة، فإن الفلسفة الواقعية تعتمد بشكل كبير على النظرية الحسية، والنظريات العقلية للوصول إلى المعرفة المتصلة بالكون وأسراره.

ج- الفلسفة البراغماتية والمعرفة

تتم معرفة الحقيقة في مبادئ الفلسفة البراغماتية بأن يكون العقل نشطا يقوم بدوره بفاعلية وإيجابية لاكتشاف الحقائق، لا أن يكون مجرد جهاز سلبي يتلقى المعلومات الجاهزة دون القيام بأي مجهود. فالتفاعلات المختلفة بين الإنسان وبيئته لأمر بالغ الأهمية، واستخلاص الدروس والعبر هو أمر بالغ الأهمية أيضا في عملية اختبار المعرفة الحقيقية. وهناك أمر آخر بالغ الأهمية يتعلق بالخبرة، إذ يجب فحص تبعات الخبرة موضوعيا وبطريقة علمية، وعدم الاكتفاء بالتحليل الشخصي لها، كما تدعو الفلسفة البراغماتية إلى تكوين معايير موضوعية في تقييم الخبرات المختلفة، إضافة إلى العملية، ويشترط في هذه العضلات أن تكون حقيقية وليست نظرية أي أنه يمكن اختبارها وتحليلها، ومن ثم إيجاد حل لها. والتعمد الفلسفة البراغماتية النظرية التجريبية في الوصول إلى الحقائق المتصلة بالوجود وأسراره، وكل شيء لا يخضع للتجربة والبرهان العلمي مرفوض من قبل هذه الفلسفة.

د- الفلسفة الوجودية والمعرفة

تختلف نظرة الفلسفة الوجودية للمعرفة عن وجهات نظر الفلاسفة الأخرى، إذ ترى أن الوعي الشخصي الداخلي للفرد هو المحدد الرئيسي لمعرفة ما يختار الإنسان معرفته. ويعتقد الوجوديون أن الإنسان يمر في عدة مراحل حتى يصل إلى مرحلة الاستقلالية في اكتساب المعرفة. فهناك مرحلة الطفولة وهي تعرف بمرحلة ما قلب الوجودية، ومن ثم مرحلة المراهقة، وفيها يتم تكوين الوعي لدى الشخص بشأن حياته الشخصية، وهنا يشعر الشخص بمسؤولية عن أعماله ونتائجها. واكتشاف المعرفة يتم بشكل شخصي غير موضوعي، فالفرد هو وحده الذي يحدد أصالة المعلومات وحقيقتها، فدور المدرسة هنا توفير الجو التعليمي فقط. ودور المعلم هو تشجيع الطلبة للبحث عن الحقائق المتعلقة بهم وتعزيز الفردية لديهم عن طريق تشجيع الخبرة الداخلية، والعواطف، والشعور بدلا من التركيز على الذكاء والمنطق والموضوعية. وإشارة إلى مصادر المعرفة فإن الفلسفة الوجودية ترى أنه من حق كل فرد أن يختار المصدر المعرفي الذي يختاره بنفسه. (مرعي والحيلة، 2014، ص:140)

هـ- الفلسفة الطبيعية والمعرفة

تعتمد الفلسفة الطبيعية اعتمادا كاملا على الطبيعة، إذ ترى أن الشيء الوحيد الحقيقي في الوجود هو الطبيعة، لذلك فكل ما تدركه الحواس من الطبيعة يعد معلومات ومعارف حقيقية. فالتربية بجميع مراحلها المختلفة تعتمد على الأمور الطبيعية، وقد اعتديت الفلسفة الطبيعية النظرية الحسية مصدر للمعرفة الحقيقية للقضايا المتصلة بالإنسان والكون وأسراره.

و- الإسلام والمعرفة

يختلف الإسلام عن بقية الفلسفات في نظريته للمعرفة كونها ميزت بين نوعين من المعرفة: فالنوع الأول من المعرفة في ضوء الإسلام يشمل كافة المعلومات التي أطلعنا عليها الحق سبحانه وتعالى عن طريق رسله وكتبه على مر التاريخ حتى اكتمل هذا المنهاج المعرفي في عهد آخر الأنبياء والمرسلين محمد صلى الله عليه وسلم، لذلك فجميع ما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة يمثل الجانب المعرفي الأول في ضوء الإسلام. أما النوع الثاني من المعرفة فيمثل كافة المعلومات والمعارف التي يستطيع أن يصل إليها الإنسان بقدراته الذاتية مثل علوم الطبيعة، واللغة، والتاريخ، والفن، والرياضيات، وكافة الأمور العلمية المتصلة بالحياة الدنيا. لذلك فالمعرفة في ضوء الإسلام تشمل كافة المعلومات الدقيقة الثابتة التي

ابلغنا إياها الحق سبحانه وتعالى عن طريق القرآن الكريم والسنة النبوية الطاهرة التي سنّها الرسول صلى الله عليه وسلم عن الكون وأسراره ، وطبيعة الإنسان ومكانته ، وحقيقة الدنيا، والأنظمة والقوانين الاجتماعية والتشريعية المتصلة بشؤون الإنسان، ومستقبل الإنسان ومصيره في هذا الوجود سواء الفيزيقي أم الميتافيزيقي، فهذا النوع من المعرفة ثابت لا يتغير مع مرور الزمن أو تغير الظروف والمناسبات، لأنه جاء من عند العليم الخبير الذي يعلم أن الأمور قبل وقوعها ولا يفاجأ في شيء سبحانه وتعالى، إذ أخبرنا بيقين تام عن بعض مخلوقاته سواء المتصلة بعالم الغيب أم بعالم الشهادة، أضف إلى ذلك قول المصطفى صلى الله عليه وسلم الذي لا ينطق عن الهوى بل ابلغنا بما أنزله عليه الباري عز وجل من أمور غيبية متصلة بعالم الغيب وعالم الشهادة. (مرعي، 1990)

في ضوء ما ذكر في الإسلام يعتمد مصدر الوحي والتبليغ على أنه المصدر الوحيد للوصول إلى المعرفة عن حقائق الوجود وأسراره، وطبيعة النفس الإنسانية ومكانتها في الكون. أما بالنسبة إلى النوع الثاني من أنواع المعرفة فإن الإسلام تعتمد النظريات العقلية، والنظرية الحسية، ونظرية التجربة والبرهان في الوصول إلى المعارف الحقيقية للأشياء والأمور التي يقوى الإنسان في الوصول إلى لبابها.

لذلك فإن المناهج التربوية الحديثة في ضوء الإسلام تحتوي على معلومات حقيقية ثابتة، وهي التي وصلتنا من عند الحق سبحانه وتعالى ورسوله الكريم صلى الله عليه وسلم، فهذا النوع لا يحتاج إلى تطوير أو تعديل في المحتوى على مر التاريخ، بل تكون الحاجة ماسة إلى أسلوب تقديم المادة وطرق اختبارها، أما المعلومات المتصلة بالنوع الثاني من المعرفة فإن المناهج الدراسية بحاجة ماسة إلى التعديل والتطوير باستمرار سواء في المحتوى أم في الطرق والأساليب الانتقائية والتدريبية.

03- الأسس النفسية للمناهج التربوي الحديث

سنتعرف معا على الأسس التي يقوم عليها المنهاج التربوي الحديث.

(مرعي والحيلة، 2014، ص:149)

3-1- تعريف الأسس النفسية للمناهج الحديث

الأسس النفسية للمناهج التربوي هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات علم النفس وبحوثه حول طبيعة المتعلم وخصائص النمو واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهاج وتنفيذه. (Doll, 1982)

ومن المعروف أن محور العملية التربوية هو المتعلم الذي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق تغيير سلوكه وتعديله، ووظيفة المنهاج هي إحداث هذا التغيير في السلوك.

يقول أحد علماء النفس التربوي: إن السلوك هو محصلة عاملين هما الوراثة والبيئة، ومن تفاعل الوراثة (وما نتج عنها من نمو) مع البيئة (ومع ما ينتج عنها من تعلم) يحدث السلوك الذي نرغب فيه في المتعلم. (Cornbleth, 1991)

من هنا فلا بد من مراعاة أسس النمو ومراحله، وأسس التعلم ونظرياته في وضع المنهاج وتنفيذه، ويوضح الشكل (14) كيفية تأثير الأسس النفسية للنمو على وضع المنهاج وتنفيذه.

يتعلق الأساس النفسي للمناهج بالمتعلم، وهو أساس متعدد الجوانب والنواحي، وأهم ما فيه هو عملية التعلم، ويشكل التعلم حجر الزاوية في عمليتي التعليم والتربية، حيث أن البعض يعرف التعلم على أنه تنظيم للمتعلم، أو بمعنى اصح يجب أن يكون كذلك، ويعرف البعض الآخر التربية بأنها عملية ضبط وتوجيه للتعلم. إن خصائص العصر الحالي ومواصفات المواطن الذي نريد، تزيد من أهمية التعلم، بل وتجعله الوسيلة الأساسية للتربية المرغوب فيها.

ويشير (فرحان وآخرون، 1999) إلى أن التعلم هو عملية التحسن المستمر في أداءات المتعلمين التي تطلبها المناهج نتيجة الآتي:

- التربية التي هي عملية ضبط التعلم وتوجيهه نحو أهداف محددة.
- التعليم الذي هو عملية تنظيم مؤثرات البيئة من قبل معلم معد إعدادا مهنيا، ولديه القدرة على تنظيم تلك المؤثرات بشكل يتفق مع أهداف التربية، ويتصف بالصفات التي تهدف التربية إلى تحقيقها لدى المتعلم.
- توافر بعض الشروط الأساسية كالنضج والاستعداد والتكرار والممارسة لغرض إشباع الدوافع.

وفي ضوء المكتشفات السيكولوجية الحديثة، فإن أخذت تلتفت باهتمام بالغ إلى الأساس النفسي الهام للمناهج، فركزت على ضرورة الانطلاق في تنظيم التعلم والتعليم من الفهم الواعي لنظريات التعلم والتعليم الحديثة التي ركزت على المبادئ والأسس الآتية:

- الدور الإيجابي الفاعل للمتعلم في عملية.
- أهمية استخدام التعزيز والإثابة وتنظيم التعلم.
- الانطلاق في احتياجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم في اختبار الأهداف وطرائق التعلم.
- التنوع في مصادر التعليم واعتبار المعلم والكتاب مصدرين اثنين فقط من عدة مصادر تعلم جديدة متوافرة في البيئة.
- استخدام أساليب الاستكشاف والاستطلاع والاستدلال الاستقرائي والاستنتاجي، في تنظيم تعلم الأطفال والتركيز على ممارسة التفكير بأنماطه ومستوياته المختلفة سبيلا للتعلم.
- التركيز على توفير فرص التفاعل النشط للمتعلم مع عناصر التعلم كي يتعلم بصورة أفضل.
- توفير الفرصة للمتعلمين ليختاروا الموضوعات التي تناسب اهتماماتهم وقدراتهم واحتياجاتهم، من بدائل متنوعة ومتفاوتة توفر لهم التعليم الفردي.
- توفير فرص التعلم والترب في مواقف تعليمية متنوعة، تزيد من احتمالات استبقاء التعلم وتذكره واستخدامه وتوظيفه (انتقاله) وتقاوم آلية النسيان والعجز عن الاستفادة مما تعلم، وتطبيقه في المواقف الحياتية المختلفة.
- الاهتمام بالمفاهيم والمبادئ في التعلم.
- توظيف نظريات التعلم المختلفة في تعلم المفاهيم والمبادئ والاتجاهات والمهارات العقلية والحركية (نظريات التعلم الكلاسيكي والإشرط الإجرائي، ونظريات المجالين والجشطالطين وكذلك النظريات التفاعلية والمعرفية الحديثة).
- الالتزام بالدور التوجيهي للمعلم باعتباره منظما للتعلم وميسرا له، وليس باعتباره مصدره الأوحد كما وتعتمد الأسس النفسية للمناهج وتنطلق من خصائص المتعلمين، حيث يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث خصائصهم النمائية، وقدراتهم واستعداداتهم، ويتفاوتون في الإمكانيات التعليمية وفي استجاباتهم للمؤشرات البيئية المختلفة التي يتعرضون لها، ونتيجة لذلك فانهم يتفاوتون في الاهتمامات والاحتياجات، وفي الطرائق والأساليب التي بها يتعلمون، وفي سرعة تعلمهم، ومقدار ما يتعلمونه كذلك.

وفي ضوء ذلك كان لزاما على واضعي المنهاج أخذ هذه الخصائص في اعتبارهم عند تصميم المناهج، وتحديد أهدافه ومحتواه وطرائق تطبيقها وتقويمها. وإذا لم تركز المناهج على خصائص المتعلمين العقلية والجسدية والروحية والانفعالية والاجتماعية، ولم تأخذها بعين الاعتبار أدى ذلك إلى انقطاع الصلة الوظيفية والعلمية بين المنهاج والفئة التي أعد لها هذا المنهاج. مما لا شك فيه أن الالفاف لخصائص المتعلمين واحتياجاتهم وقدراتهم واهتماماتهم في تصميم وبناء وإعداد جميع عناصر المنهاج، وسيؤدي إلى نتائج هامة ومتعددة.

وفيما يلي أهم هذه النتائج: (مرعي والحيلة، 2014، ص: 151)

تنوع الأهداف التربوية من حيث:

أ- مستوياتها:

بحيث تشتمل أهدافا متفاوتة في مستوياتها تناسب خصائص المتعلمين في مراحل نمائهم وتطورهم المتعاقبة، بحيث تتيح لكل منهم الاستفادة من المنهاج بما يتناسب وخصائصه واهتماماته وقدراته وسرعة تعلمه والطرائق التي يتعلم بها.

ب- المجالات النمائية المتكاملة:

بحيث توفر للمتعلم فرص النمو المتكامل السوي والمتوازي عقليا وجسديا وروحيا ووجدانيا واجتماعيا، فلا تقتصر على الأهداف العقلية المعرفية، بل تمتد لتشمل المهارات والاتجاهات والقيم، بما يتناسب والمرحلة النمائية التي ينتمي إليها المتعلم.

ولا تقتصر انعكاسات خصائص المتعلمين التي تعد من أهم العناصر المرتبطة بالأساس النفسي للمناهج على التنوع في الأهداف، بل تتعدى ذلك للتأثير في محتوى المنهاج وطرائق وتحقيقها وتقويمها.

وبذلك تتمثل هذه الانعكاسات في المحتوى على النحو الآتي:

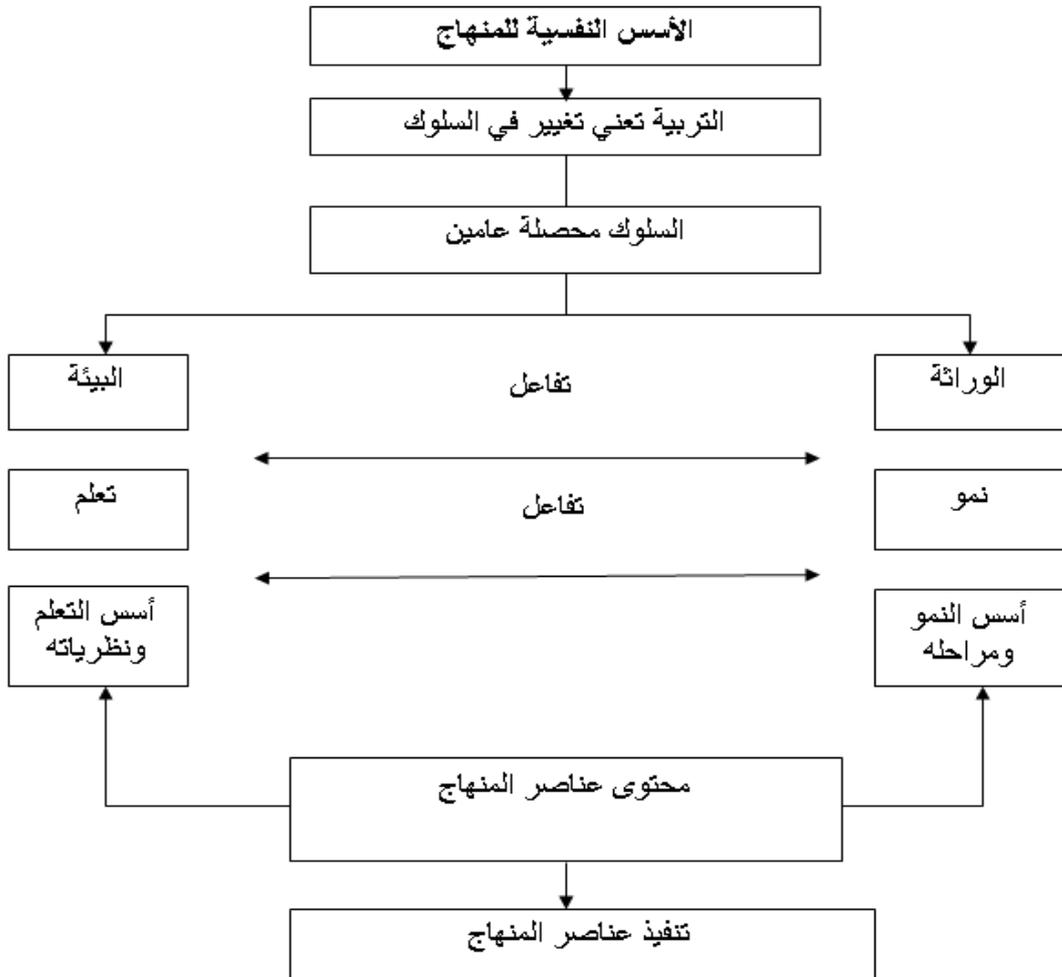
- تضمين محتوى المنهاج المفاهيم والمبادئ والحقائق التي تتناسب وخصائص المتعلمين النمائية في المرحلة التي ينتمون إليها.

- التدرج في بناء البرنامج من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد، وذلك تمشيا مع إدراكها وفهمنا الخصائص المتعلمين النمائية في المراحل المختلفة والمتعاقبة.

ولا تقتصر انعكاسات الأساس النفسي على الأهداف والمحتوى فقط، وإنما تنعكس أيضا على تحديد الطرائق التي تساعد المتعلمين على بلوغ الأهداف المخططة من خلال التفاعل مع المحتوى المقرر، وتنعكس كذلك على التقويم، فتنوع أدوات القياس والتقويم وطرائقهما بما يتناسب وخصائص المتعلمين وبما يتناسب والأهداف التعليمية المقررة في كل مرحلة أمر بالغ الأهمية في بناء المناهج، وبدون ذلك يتعذر علينا الحصول على تقويم جيد وصادق وثابت، نستطيع اعتماد نتائجه في التطوير والتحسين.

كذلك، فإن التربية الحديثة وانطلاقا من المفهوم الحديثة للمناهج اعتبرت أن معرفة الخصائص والمميزات لأشكال التفكير عند الأطفال في المستويات المعرفية المختلفة، تساعد واضعي المناهج على تحديد أنسب الأوقات وأنجح السبل لتعليم موضوع معين، وتنظيم موضوعات المناهج وخبراته بتسلسل ستناسب خصائص المتعلم.

الشكل رقم (14): أثر الأساس النفسية للنمو على وضع المناهج وتنفيذه

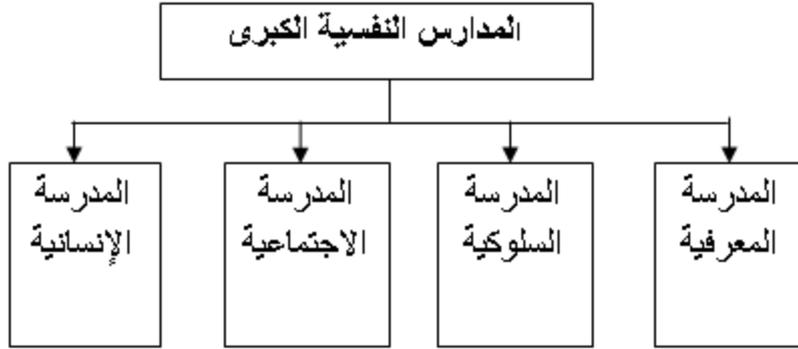


(مرعي والحيلة، 2014، ص: 153)

3-2- طبيعة التعلم وتفسيره

نتيجة لاختلاف فلسفات المفكرين ظهرت الاختلافات حول طبيعة التعلم، ولهذا السبب تعددت نظريات التعلم. وعلى الرغم من تعددها إلا أنه يمكن تجميعها في أربع مدارس كبرى (الشكل 15)، هي:

الشكل رقم (15): المدارس النفسية الكبرى



أ- المدرسّة النفسية المعرفيّة:

يقول بها الفلاسفة العقليون الذين يرون أن العقل أداة التعلم الأولى وهم الجشطاليون الذين ينظرون إلى العقل على أنه يتكون من مجموعة من البنى العقلية، وينزعون إلى افتراض وجود عدد من الحقائق المجردة التي تبرهن على ذاتها بذاتها، وأن لكل شيء جوهرًا. ويحدث التعلم من وجهة نظر الجشطالبيين بالاستبصار، وفجأة وطبقًا لقوانين تعليمه مثل: قانون التقارب الذي يشير إلى عناصر المجال الإدراكي المعين تنزع إلى التجمع مع بعضها طبقًا لاقترابها وتجاوزها، وقانون التشابه الذي يشير إلى عناصر المجال الإدراكي المتشابهة من حيث بعض المظاهر كالشكل واللون والحجم تنزع إلى التجمع، أي ازداد التشابه بين عنصرين في مجال إدراكي معين، ازداد احتمال إدراكهما على شكل موحد.

أما التعلم من وجهة نظر المعرفيين فيحدث بطرق متعددة، بالتفكير الاستقرائي، من المعلومات إلى المفاهيم والمبادئ والتعميمات، كما تقول "هيلدا تابا"، أو باكتشاف المفاهيم كما يقول "برونر"، أو بالمنظمات المتقدمة كما يقول "ديفيد اوزويل"، أو بالتطوير العقلي كما يقول "بياجيه"، ويركز المعرفيون على التعميمات العقلية العليا، وعلى تكوين المفاهيم واكتسابها، ويرون البنى العقلية ما هي إلا مقدرات عقلية وليست مجموعة من المعلومات.

ب- المدرسة النفسية السلوكية:

يقول بها الفلاسفة التجريبيون، وتهتم بالسلوك الظاهر. ويعطي أصحابها أهمية كبرى للإدراك الحسي أو التعلم بالحواس، ويرون أن الخبرة الحسية هي مصدر المعرفة، وما المفاهيم والأفكار في رأيهم إلا نتاج انطباعات حسية جزئية مركبة، فالانطباع الحسي المباشر الذي يشكل صورة طبق الأصل عن واقع ملموس هو مصدر ما يسمى الأفكار المركبة، أو المعقدة.

ويحدث التعلم في المدرسة السلوكية بالربط بين ما يسمى بالمشيرات والاستجابات، وتعزيز هذا الربط بعد ذلك.

وتتعدد نظريات التعلم السلوكية، فهناك التعلم بالاقتران كاقتران سيل لعاب الكلب بوقع أقدام العامل لـ " بافلوف"، والتعلم بالربط أو التعلم بالمحاولة والخطأ "ثورندايك"، والتعلم بالتعزيز "سكندر" حيث يرى إن التعزيز يثبت سلوكا في ظرف أو مناسبة ما.

وتقوم المدرسة السلوكية على عدة افتراضات منها: يتأثر احتمال السلوك مرة أخرى زيادة، أو نقصان، أو استجابات أخرى تتلو ذلك السلوك، والسلوك ظاهرة قابلة للملاحظة والتحديد، وجميع أنماط السلوك مكتسبة وقابلة للتعديل، والأهداف السلوكية فردية ومحددة.

(مرعي والحيلة، 2014، ص:155)

ج- المدرسة النفسية الإنسانية تهتم بالإنسان كله، ويفترض أصحابها أن كل شخص خاصة به، وأن الإنسان كائن اجتماعي عاقل وواقعي يرغب في التقدم نحو الأفضل باستمرار، وأن الأفراد يمتلكون القدرة على اختبار واقعهم وبيئتهم على نحو واع، وهم يهتمون بالتعلم وتيسيره، ومن علمائهم "كارل روجرز"، "ماسلو"، "وليم جوردان"، وغيرهم.

د- المدرسة النفسية الاجتماعية:

تتعامل مع الإنسان من خلال بيئته الاجتماعية، فالإنسان كائن اجتماعي، وهي ترى أن التعلم يجب أن يتم بالاستقصاء ومن خلال الجماعة، وأن ينصب على القضايا والمشكلات الاجتماعية.

04- الأسس الاجتماعية للمناهج التربوي الحديث

تعد الأسس الاجتماعية المهمة في تصميم المنهاج وتنفيذها وتطويرها وتقييمها، فما هي الأسس الاجتماعية؟ (مرعي والحيلة، 2014، ص: 157)

4-1- مفهوم الأسس الاجتماعية:

الأسس الاجتماعية هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده، والاحتياجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها.

وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوءها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهاج وتنظيمه واستراتيجيات التعليم والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متنسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية والمرغوب في تحقيقها.

وعليه فدور المنهاج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحولها إلى السلوك يمارسه الطلبة مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة. ولما كانت المدرسة بطبيعتها نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه، فمن الطبيعي أن تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة به. ومعنى ذلك أن القوى الاجتماعية التي يعكسها منهاج ما في مدرسة ما إنما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما، لذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعاً لتباين تلك القوى.

لذلك يعد الحديث عن الأساس الاجتماعي والنظام الاجتماعي من أصعب المهام وأقدمها في تاريخ الإنسانية لارتباطها بجميع شؤون الأفراد على المستويين الفردي والجماعي.

والمجتمع الذي يعتقد بالله ربا وبالإسلام ديناً، فإن النظام الاجتماعي وأسس التفاعل بين الأفراد والجماعات فيه تنبثق جميعها من الهدى الإلهي الذي أرسله الباري عز وجل هدى ورحمة للعالمين، لذلك فإن نوع العلاقة بين الفرد والجماعة التي تشكل القاعدة الأساسية الأولى للنظام الاجتماعي تختلف عن أنواع الروابط والعلاقات التي أشرنا إليها في السطور السابقة، إن نوع العلاقة بين الفرد والجماعة في المجتمع الإسلامي دستورية، بمعنى أن الفرد والجماعة يحتكمان باستمرار إلى الدستور الإلهي، فلا يوجد تفوق أو غلبة لأحدهما على الآخر.

هذا بجانب أن أهداف الفرد في المجتمع الإسلامي هي ذاتها أهداف الجماعة لذلك فإن الانسجام وعدم التعارض بين الأهداف الفردية والجماعية هو الأساس ما دام ان الفرد والجماعية متمسكان بالدستور الإلهي. بعد هذه التوطئة، لنتناول المفهومين الرئيسيين في هذا الموضوع بشيء من التفصيل: مفهوم البيئة ومفهوم المجتمع.

4-2- طبيعة البيئة ومكوناتها:

تعد البيئة من العوامل الاجتماعية المؤثرة في المنهاج. والانسان باعتباره أرقى الكائنات الحية بما لديه من قدرات عقلية وتفاعلات مع الظروف المحيطة باتجاهين، فهو يؤثر في هذه الظروف ويتأثر بها، عكس الحيوان الذي يتأثر بالظروف ويكاد لا يؤثر إلا تأثيرات طفيفة مع طبيعة حياته. والإنسان لا يتأثر ويؤثر بالبيئة المادية المحيطة فحسب، بل يتأثر بالبيئة الاجتماعية وبالتفاعلات التي تحصل بين مكوناتها أيضا، ويتأثر ويؤثر بالظروف الفكرية وبالجو الانفعالي النفسي المحيط به، بعكس الحيوان الذي يتأثر بمثل هذه الظروف ولا يكون للحيوان مجتمعات مستمرة متطورة بل تسيره غريزته التي أودعها الله فيه.

في ضوء كل ما مر به يمكن القول إن بيئة الإنسان مؤثرة ومتأثرة، وهي غير محدودة فلدَى الإنسان القدرة على توسيعها، وما اكتشافاته في عالم الفضاء إلا من الأدلة على ذلك، ولقد لعبت وسائل الاتصال الدور الرئيس في ذلك.

إن المنهاج الفعال يجب أن يعرف المتعلم ببيئته بكل مكوناتها بمختلف الوسائل والطرق، مثل: الزيارات والرحلات العلمية، والمعسكرات الدراسية، وإجراء المسوح والدراسات، والقيام بالملاحظات والمقابلات والقراءات، وما إلى ذلك من وسائل نقل المتعلم إلى البيئة نقلا جسديا أو فكريا، أو نقل البيئة إلى المتعلم بالكلمة المقروءة أو المسموعة. (مرعي والحيلة، 2014، ص: 159) ولذا نخلص الى ان الأسس النفسية والدراسات التي تدور حول المتعلم، نموه، قدراته، سلوكياته، دافعيته لها أثر بالغ في بناء عملية المنهاج. (ظاهر محمد الهادي محمد، 2012، ص: 102)

سادسا: ضمان جودة واعتماد المناهج الاكاديمية الجامعية

من المواضيع المهمة والملحة في الوقت الحاضر قضية ضمان الجودة والاعتماد للجامعات والمناهج وهذا في ظل ما فرضه الواقع المعاصر والتوقعات المستقبلية التي تتجه جميعا باتجاه العولمة وما نتج عنها من ظاهرة التنافسية والانفتاح العالمي في كافة المجالات، وخاصة في ظل ثورة المعلومات والاتصالات. (سوسن شاكر، 2014، ص:135)

ان كل ذلك أصبح لزاما على وزارات التعليم العالي والقيام بمراجعة برامجها الاكاديمية بشكل دوري والتحقق من جودة مخرجاتها بشكل خاص مستوى خريجها، حيث ان الاهتمام بجودة مخرجات البرامج الاكاديمية يعد بمثابة الدعامة الاساسية لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية لأي دولة متقدمة كانت أو حتى نامية

كل ما سبق كان دافعا وراء ضرورة التغيير والتطوير والسعي نحو ايجاد معايير اعتماد عام وخاص وكذا معايير جودة تعليمية تجعل من المؤسسات التعليمية مؤسسات شاملة وقادرة على المنافسة والاستمرارية والتميز، ومثل تلك التحديات تشمل جميع الدول المتقدمة والنامية والآخذة في النمو على حد سواء، لذا أصبح من الضروري تركيز بؤرة الاهتمام على تطوير التعليم العالي من حيث الفلسفة والرسالة والاستراتيجيات والمخرجات.

ولتحقيق الاعتمادية في التعليم العالي يجب توافر مجموعة من المعايير في المؤسسات التعليمية حتى يمكنها الوصول لمستوى الجودة الذي يمكنها من تحقيق المزايا التنافسية مع نظرائها ومن ثم فإن الالتزام بتطبيق مفاهيم الجودة سوف يؤهل الجامعات التي تسعى للتطور والتقدم للحصول على الاعتماد الاكاديمي المنشود بشكل خاص. مع سعي العديد من الجامعات في الآونة الأخيرة لإقامة شراكات وتحالفات استراتيجية مع جامعات الدول المتقدمة، بما يؤهلها للحصول على الاعتماد الاكاديمي اللازم من المؤسسات الدولية او الاقليمية او المحلية .

وعلى الرغم ان مفاهيم الجودة الواجب تطبيقها في مجالات التعليم العالي، تنطبق على الوحدة الام هي الجامعة فإنها يجب ان تنطبق أيضا على الوحدات الأخرى في المستوى الأقل لكل الكليات مروراً بالأقسام وما يتبعها من برامج علمية، ومع اليقين بأن الجودة عملية متكاملة، فإنها يجب أن تبدأ أو تستمر على كافة المستويات الأقل وبشكل متوازي، أن من المهم في الوقت الحالي ان تبدأ البرامج العلمية وعلى الفور فيتم تطبيق مفاهيم الجودة، ذلك باعتبارها النواة الأولى في أي مؤسسة علمية، ذلك اذا كانت هناك رغبة حقيقية في تطوير المنتج الذي تقدمه الجامعة للمجتمع، حيث لم

يعد المجتمع يتحمل وجود مؤسسات أكاديمية غير كفؤة، لما يعنيه هذا من اهدار لمواردها المختلفة، وقبل الخوض في الموضوع لابد من تناول مفاهيم ومداخل تحقيق الجودة في التعليم العالي، فعلى الرغم من اختلاف تعريفات الجودة الا أن هناك اتفاق عام على ان الجودة ترتبط بإيجاد الخصائص والسمات المرغوبة فيها بشكل نوعي ومتميز في العمل المراد تجويده، بما يتفق ورغبات المستفيد من ذلك العمل، كما أنه عادة ما يتم ربط الجودة بأحد مراحل تحقيقها مثلا ارتباط الجودة بمرحلة المدخلات أو مرحلة العمليات أو مرحلة النتائج (المخرجات).

(سوسن شاكر، 2014، ص: 136)

○ الجودة Quality

هذا وقد تعددت مفاهيم الجودة بكل مفهوم منها أحد مداخل تحقيق الجودة فمصطلح ضمان الجودة Quality Assurance يقصد به تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسات واجراءات للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة ومراقبة الجودة على مستوى وظائف المؤسسة التعليمية ككل، وبمعنى آخر فإن مدخل ضمان الجودة يشير إلى مجموعة الاجراءات المنهجية اللازمة لإعطاء ثقة كافية بأن المنتج التعليمي أو العملية التعليمية المؤداة تفي بمتطلبات الجودة.

كما سيأتي في الفصل النظري التالي، ويشمل مدخل ضمان الجودة على عمليات التقييم المستمرة لجميع مكونات وأنشطة المؤسسة التعليمية وأداء كل مكون من مكوناتها والخدمات التي تقدمها وكذلك يشمل تحليل جميع الأعمال والنتائج ومقارنتها بمطالب الجودة ومعاييرها -ولنا عودة لمفهوم الجودة في الفصل الثالث-.

○ البرنامج Program

فيقصد به مجموعة من الاليات لتحقيق مجموعة المعارف والمهارات والوجدانيات التي تقدمها الجامعة داخل جدرانها وخارجها لتحقيق مخرجات التعلم المنشود من برنامج تعليمي ما في فترة زمنية محدودة.

○ البرنامج الأكاديمي: Académique Program

فهو مجموعة مميزة ومنظمة من المقررات الدراسية والتي تؤدي إلى منح الدرجة الاكاديمية المرتبطة بهذا البرنامج (ليسانس، ماجستير، دكتوراه، الخ).

○ الاعتماد البرامجي (التخصصي): Programming Accreditation

يقصد به تقييم البرامج بمؤسسة ما والتأكد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة بما يتفق مع المعايير العالمية المحددة.

○ الاعتماد المهني المتخصص:

هو عبارة عن منظومة متكاملة من الاجراءات التي تهدف إلى ضمان جودة اعداد الفرد وجودة ادائه وتنميته مهنيا بشكل مستمر من خلال اجتيازه لبرامج دراسية معينة مثل برامج القانون او التربية او الطب او غيرها بمستوى يساعد على استيفائه لمتطلبات الترخيص وتجديد الترخيص لمزاولة المهنة.

○ المعيار: Standard

هو مقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقويم الاداء الجامعي في دولة عربية معينة وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة، وقد تكون المعايير عبارة عن مستويات تضعها احدى الجهات الخارجية، او مستويات انجاز في مؤسسة أخرى اختيارها للمقارنة وقد سبق تعريف: ويتضح مما سبق، أن العلاقة بين كل من مدخل الاعتماد الأكاديمي ومدخل ضمان الجودة تعد علاقة تبادلية، حيث يستهدف الاعتماد بنوعيه المؤسسي والبرامجي ضمان الجودة وتحقيقها في برنامج المؤسسة التعليمية، اضافة الى ضمان اعداد خريجين على مستوى عالي من المعرفة والكفاءة والمهارة في مجال التخصص، ولا يتأتى حصول المؤسسة وبرامجها على الاعتماد الا من خلال تقويم مستوى جودتها الأكاديمي كمدخل تطويري يؤدي إلى ضمان جودة أداء المؤسسة التعليمية والتحسين المستمر في مخرجاتها. (سوسن شاكر، 2014، ص:137)

01- نماذج معايير اعتماد المناهج والبرامج الاكاديمية:

ونتناول بعض التجارب الدولية في تأسيس هيئات ضمان الجودة والاعتماد للمؤسسات وبرامج ومناهج التعليم العالي، وهنا سوف نتطرق لبعض أنجع التجارب الدولية في تأسيس هيئات ضمان الجودة والاعتماد للمؤسسات وبرامج التعليم العالي ونركز على ماله علاقة ببحثنا هذا. لقد أنشأت في العديد من الدول العالم هيئات للحفاظ على جودة التعليم العالي، سمي البعض منها اعتماد Accreditation & Quality والآخر هيئة اعتماد وضمان وجودة Assurance و اخر هيئات تقويم Evaluation. ومن الوكالات الموجودة عالميا لضمان الجودة في برامج التربية أهم هيئتين لاعتماد مؤسسات وبرامج اعداد هيئة التعليم.

1- المجلس الوطني لاعتماد المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education ، NCATE) ويعتبر أهم مؤسسات الاعتماد للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية.
2- وكالة توكيد الجودة QAA، Quality Assurance Agency - في المملكة المتحدة (بريطانيا، اسكتلندا، ويلز، وإيرلندا الشمالية):

ومن بين نماذج معايير اعتماد المناهج والبرامج الأكاديمية:

1-1- معايير اعتماد برامج كليات التربية والمعلمين NCATE المجلس الوطني لاعتماد المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education) وسوف نفصل هذا في الصفحات الموالية لارتباط هذا الجزء ببحثنا.

1-2- معايير اعتماد كليات الصحافة والاتصال الجماهيري الأمريكية:

Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communication (ACEJMC)

تأسس مجلس تعليم الصحافة والاتصال الجماهيري (AEJMC) عام 1912 ويضم الان أكثر من (3700) عضو ومهمته توفير اعلى المعايير الممكنة لتعلم الصحافة والاتصال الجماهيري وتشجيع بحوث الاتصالات والمحافظة على حرية وزيادة وعي الجمهور. (سوسن شاكر، 2014، ص: 203)
اما مجلس الاعتماد البرامجي للصحافة وبرامج الاتصالات ACEJMC فقد انشئ عام 1945 ويضم الان في عضويته جمعيات وطنية ودولية يمثلون الصحف والإذاعة والاعلانات والصحافة المصورة والعلاقات العامة والجمعيات المهنية وكليات تعليم الصحافة.

1-3- هيئة اعتماد البرامج الهندسية والتكنولوجية: Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET)

تتكون الان ABET من (30) مؤسسة مهنية متخصصة، في العلوم التكنولوجية تمثل حقول (العلوم التطبيقية، الحاسوب، العلوم الهندسية بمختلف تخصصات والتعليم التكنولوجي).
ان العمل في هيئة اعتماد البرامج الهندسية تطوعي، ويتم الاعتماد البرامجي ما بين (5-6) سنوات ومن ثم يعاد التقويم. (سوسن شاكر، 2014، ص: 215)

مراحل الحصول على الاعتماد البرامجي في ABET هو:

- تقديم طلب اجراء تقييم الاعتماد للبرنامج الهندسي.
- يتم تعيين لجنة الاعتماد البرامجي في غضون اربعة ايام وتكون كالتالي:

- لجنة اعتماد العلوم
 - لجنة اعتماد الحاسوب
 - لجنة اعتماد العلوم والتكنولوجيا وغيرها
 - ويتم تعيين لجنة البرنامج على اساس عنوان البرنامج
 - يقوم رئيس الفريق بزيارة المؤسسة والتفاوض حول زيارة الفريق ومن حق المؤسسة ان ترفض رئيس الفريق إذا وجدت انه لا يليق مع مصالحها
 - مقومي البرنامج هم من المتطوعين من القطاع الأكاديمي، موظفون متخصصون من القطاع الحكومي، موظفون من الصناعة، القطاع الخاص.
 - يتم الاطلاع على تقرير الدراسة الذاتية المعد سلفا من قبل المؤسسة.
 - يقوم فريق التقييم بزيارة المؤسسة ومراجعة المواد الدراسية للبرنامج، ونماذج من مشاريع الطلبة، وعينة من محاضرات الطلبة، ومقابلة الطلبة، واعضاء هيئة التدريس والاداريين، ومع جولة في مرافق المؤسسة للتحقق من الأسئلة التي طرحت في الدراسة الذاتية.
 - يعد رئيس الفريق التقرير الختامي ويوصي بمنح شهادة الاعتماد أو الرفض، وفي حالة الاعتماد النهائي للبرنامج يتم ابلاغ المؤسسة بذلك.
 - يتم اعلام المؤسسة بنقاط القوة والضعف ووجه القصور في البرنامج فضلا عن التوصيات.
- مجالات الحصول على الاعتماد الامريكي لبرامج كليات الهندسة والعلوم التكنولوجية:**

1-الطلبة

2-الأهداف التعليمية للبرنامج

3-المخرجات وقياسها

4-التطوير المستمر

5-المنهج الدراسي

6-اعضاء هيئة التدريس

7-التجهيزات والمعامل

8-الدعم المؤسسي والموارد المالية

9-المتطلبات المهنية

1-4- معايير اعتماد برنامج تعليم الطب الامريكي Liaison committee on medical education: حيث يراعي في ذلك الموارد التالية: (سوسن شاكر، 2014، ص: 219)

أ- النظام المؤسسي: Institutional Setting

مجلس الادارة هو المسؤول في الإشراف على برنامج تعليم الطب في المؤسسة ويجب على برنامج التعليم الطبي اتباع السياسات والاجراءات الرسمية وتجنب تأثير مصالح الأعضاء المسؤولين عن المؤسسات الأخرى ذات الصلة.

ويجب ان تكون هناك اجراءات وسياسات مرسومة في المؤسسة لتفادي تضارب المصالح (على سبيل المثال أن عضو مجلس الادارة ينبغي استثنائه من أية مناقشات أو التصويت بالمواضيع ذات العلاقة في برنامج تعليم الطب تجنباً من تأثير المصالح). ويجب أن توفر المؤسسة أدلة وإثباتات لمجلس الادارة (على سبيل المثال الكشوفات السنوية ينبغي تقديمها لأعضاء مجلس الادارة).

ب- البرنامج التربوي لشهادة الطب

مشتتملاً على:

- الاهداف التربوية Educational Objectives:

- الهيكل العام General design

يجب ان يكون برنامج تعليم الطب متكون من 130 اسبوع من التعليم والمناهج الدراسية لبرنامج تعليم الطب يجب ان توفر التعليم المهني العام واعداد الطلبة لدخول كلية الطب والدراسات العليا كما يجب ان يكون الغرض من برنامج تعليم الطب هو الدراسة المستقلة والنشاط التعليمي الذي يمكن الطالب من تعزيز المهارات اللازمة للتعلم مدى الحياة.

- المحتوى Content:

- المناهج الدراسية لبرنامج تعليم الطب يجب ان تشمل السلوك والمواضيع الاجتماعية والاقتصادية بالإضافة إلى العلوم الأساسية والسريرية والتخصصات، قوائم المواد الدراسية المعترف بها على نطاق واسع باعتبارها عناصر مهمة للمهنة بشكل عام يتم تضمين تعليم الطبيب في قاعدة بيانات التعليم الطبي التي يتم الانتهاء منها في التحضير لعمليات المسح الكامل والاعتماد في الجزء الثاني لاستبيان كلية الطب السنوي LCME.

ج- التعليم والتقييم Teaching Evaluation

المؤسسة التي تقدم برنامج التعليم الطبي والمقيمين والمشرفين على تدريس طلاب الطب وطلاب الدراسات العليا وما بعد الدكتوراه في العلوم الطبية الحيوية، لابد وان يكونوا على دراية بالأهداف التعليمية ويكونوا على استعداد لأخذ الأدوار في التدريس والتقييم.

- ينبغي للكلية تحقيق الانضباط ووضع المعايير الانجاز في هذا الانضباط والمساهمة في وضع المعايير في معظم التخصصات.

د- إدارة المناهج Curriculum Management

الأدوار والمسؤوليات Roles and Responsibilities

- يجب ان تتحمل المؤسسة مسؤولية متكاملة في تصميم وإدارة برنامج التعليم الطبي وتقييم المناهج وتكون لمسؤولية متكاملة

ولضمان تنفيذ برنامج تعليم الطب لابد من: (سوسن شاكر، 2014، ص: 233)

✓ توفير أعداد كافية من المعلمين الذين لديهم الوقت والتدريب اللازم لتحقيق برنامج تعليم الطب.

✓ فضاءات مناسبة لتعليم الطب التطبيقي والأساليب المستخدمة في برنامج التعليم الطبي.

✓ البنية التحتية التعليمية المناسبة (أجهزة كومبيوتر، وسائل سمعية وبصرية ومختبرات).

✓ الخدمات الكافية للدعم التعليمي (درجات الامتحان، تحديد مواعيد فصول دراسية، تدريب أعضاء هيئة التدريس في أساليب التدريس والتقييم).

✓ ملائمة الخدمات التي تقدمها هيئة إدارة المناهج.

✓ لجنة تعليم الطب مسؤولة عن رصد تدريس المناهج الدراسية بما في ذلك المحتوى في كل اختصاص.

✓ لجنة المناهج مسؤولة مع الإدارة وقيادة البرنامج على وضع وتنفيذ السياسات المتعلقة بالبرنامج ومقدار الوقت الذي يمضيه الطالب في الأنشطة الطبية والتعليمية ومنها السريرية وينبغي لطلاب الطب للقضاء في الأنشطة الطبية والتعليمية ومنها السريرية وينبغي إيلاء الاهتمام على التزام بالوقت المطلوب الطلاب الطب وخصوصا خلال السنوات السريرية يجب تعيين ساعات طلبة كلية الطب بعد اخذ اثار التب والحرمان والأنشطة السريرية والصحة والسلامة.

- ✓ يجب على المسؤول الأكاديمي لبرنامج تعليم الطب مسؤول عن السلوك ونوعية البرنامج التعليمي وضمان كفاية اعضاء هيئة التدريس في جميع المواقع التعليمية.
- ✓ يجب ان يكون اعضاء هيئة التدريس في كل تخصص وفي جميع المواقع التعليمية لبرنامج التعليم الطبي متكاملين في العدد ومختارين وفق الاليات الادارية المناسبة.
- ✓ يجب ان يكون برنامج تعليم الطب ومعياره واحدا لتعزيز وتخرج طلاب كلية الطب في جميع المواقع التعليمية.
- ✓ طلاب كلية الطب في كل موقع تعليمي يجب ان يكون لهم نفس الحقوق والحصول على خدمات الدعم نفسها.

هـ- تقييم البرنامج وفعاليتها Evaluation of Program Effectiveness

يجب ان يكون برنامج تعليم الطب مستندا على مجموعة متكاملة ومتنوعة من المعلومات والبيانات بما في فيها انجاز المعايير الوطنية وينبغي ان تجمع البيانات حول اداء الطلاب في كلية الطب وخاصة اثناء البرنامج وبعد اكمال البرنامج. (سوسن شاكر، 2014، ص: 234)

والبيانات التي تجمع حول الاداء من الامتحانات الوطنية وفي الدورات التدريبية والتقدم العلمي ومعدلات اتمام البرنامج والقبول في برامج الإقامة والتقييمات من قبل الخارجيين ومدير الإقامة من الخريجين.

وفي التقييم النوعي لبرامج الطب يجب ان يأخذ بنظر الاعتبار تقييم الطالب اثناء الدراسة والاساتذة وغيرها من التدابير ويمكن استخدام الاستبيانات كأدوات لجمع البيانات والتقييم الخارجي.

تم تطوير المعايير خمس مرات بدء من 1969 الى 2005 وحددت اسباب وضع المعايير من قبل الهيئة بما يلي:

- حماية الصالح العام.
- تطوير برامج طب الأسنان.
- تحسين البرامج الموضوعية لكلية طب الأسنان
- توفير معايير لتقييم برامج جديدة وراسخة
- اما مهمة لجان الاعتماد فقد حددت بما يلي:
- تقييم برامج طب الاسنان والتأكد من تحقيقها للأهداف المؤسسية وبرامج الاعتماد المعتمدة.

○ دعم التقييم المستمر لبرنامج طب الاسنان واجراء التحسين من خلال التقييم الذاتي المؤسسي.

○ تشجيع الابتكارات في مجال تصميم البرامج التعليمية القائمة على اساس مبادئ سليمة.

○ التشاور المستمر من أجل تطوير البرنامج.

و-معايير برامج طب الأسنان:

فاعلية المؤسسة Institutional effectiveness

-التخطيط والتقييم Planning and Assessment

- يجب على كلية طب الاسنان ان توضح الرؤية والرسالة والاهداف لبرنامجها التعليمي، وان يشمل طرائق التعليم والبحث والخدمة ورعاية المرضى.

- ان تكون الاهداف موجزة ويمكن ايصالها الى الاعضاء هيئة التدريس والطلاب والموظفين والمرضى والمجتمع وتوضيح الغرض من هذه المؤسسة.

- ان تكون عملية التخطيط من اجل التقييم وتحسين نوعية التعليم في الكلية وان تكون واسع النطاق ومنهجي ومنتظم ومستمر ويهدف الى تعزيز الاهداف المؤسسية المتعلقة بالتعليم والبحث ورعاية المرضى والخدمات. (سوسن شاكر، 2014، ص:249)

- على كلية طب الاسنان ان تثبت فاعلية برامجها ووحداتها وان تستخدم عملية تقويم النتائج وبشكل رسمي ويشمل ذلك قياس تحصيل الطلاب.

- ان تتم عملية التخطيط والتنفيذ والتقييم لجودة تعليم طب الاسنان بشكل واسع ومنهجي ومستمر ويهدف الى تعزيز تحقيق اهداف البرنامج الى اقصى قدر من النجاح الأكاديمي للطلاب المسجلين، واعداد الافراد الممارسين لمهنة طب الاسنان

- تعيين مسؤول ننفرد لكلية طب الاسنان ليكون مسؤولاً عن التقييم والاشراف والمراجعة للبرنامج.

- ان يكون المسؤول ذو خلفية في التعليم والخبرة المهنية والادارية اللازمة لفهم وتحقيق اهداف البرنامج.

- ان يمتلك القدرة على تحمل المسؤولية لتحقيق اهداف البرنامج ومنها (تطوير المناهج وتقييمها ومراجعتها، تعيين اعضاء هيئة التدريس وتحديد واجباتهم والاشراف عليهم، وتقييم اعضاء هيئة التدريس، تطوير اعضاء هيئة التدريس، تخطيط وتقييم وتشغيل مرافق البرنامج، المساهمة في اعداد الميزانية، المشاركة في تحديد معايير قبول الطلاب ومعايير تقييم الاداء.

-الدعم المالي Financial Support:

- ان تكون الموارد المالية الكافية لدعم كلية طب الاسنان ورسالتها واهدافها وغاياتها.
- ان تكون للمؤسسة لديها الموارد المالية اللازمة لتطوير ودعم برامجها وبشكل مستمر. وينبغي للبرنامج ان تكون لديه القدرة على توظيف العدد الكافي من اعضاء هيئة التدريس المتفرغين وصيانة الاجهزة والمعدات واللوازم المرجعية والوسائل التعليمية على النحو المبين في اعتمادات الميزانية السنوية وان المخصصات المالية تكون كافية للبرنامج بحيث يمكنها من توظيف الاساتذة المؤهلين.
- ان توفر الكلية الاعتمادات المالية للابتكارات والتغييرات اللازمة لتعكس مفهوم انضباط التعليم.
- ان تكون الاعتمادات المالية كافية ومتوفرة ومستقرة لبرنامج طب الاسنان.

-الموارد المجتمعية:

- ان تضمن المؤسسة دعم كيانات من خارج المؤسسة بشرط ان لا تمس مكونات التعليم والابحاث السريرية من البرنامج.
- ان يكون عقد اتفاق خطي بين المؤسسة (البرنامج) والكيانات خارج المؤسسة ذات الصلة بالتمويل والدعم المالي لهيئة التدريس.
- تقع المسؤولية على عاتق المؤسسة في تطوير المناهج والموافقة عليها وانتقاء الطلاب واختيار اعضاء هيئة التدريس والمسائل الادارية في المؤسسة.
- ان تثبت كلية طب الاسنان بالأدلة على التفاعل مع غيرها من كيانات التعليم العالي والرعاية الصحية والنظام الصحي.

02-البرامج الجامعية والاعتماد الأكاديمي

تمنح هيئات الاعتماد الأكاديمي Academic Accreditation شهادة للمؤسسات والبرامج التعليمية التي تلتزم بمعايير محددة لجودة التعليم العالي وقد تختلف معايير الاعتماد من دولة إلى أو من مؤسسة تعليمية إلى أخرى إلا أنها تتفق في أهداف الاعتماد وهي:

- أ- الاسهام في تحسين جودة التعليم العالي.
- ب-ضمان حصول الطلاب على شهادات جامعية بموجب معايير أكاديمية تتصف بالجودة العالية باستمرار.

ج-وضع معايير التقييم الداخلي في المؤسسات التعليمية.

د- ضمان اتخاذ اجراءات تحسينية فورية عند ظهور نقص في الالتزام بمعايير الجودة. ولقد قامت العديد من الدول الغربية بتأسيس هيئات خاصة لضمان جودة التعليم ايماناً منها بأهمية ضبط جودة التعليم ومن المجالس والوكالات التي تهتم بمعايير الجودة التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية CHEA، ولجنة التقييم الوطني في فرنسا CNE وهي من أهم أنظمة الاعتماد في الدول المتقدمة.

وفيما يلي نعرض تجربتين نموذجيتين:

أ-الولايات المتحدة الأمريكية

ان تجربة الولايات المتحدة في مجال الاعتماد وضمان الجودة في مؤسساتها التعليمية وبرامجها تتصف بالتميز لكونها تنطلق من الجامعات ذاتها حيث تسعى الجامعات طوعياً إلى أن تحصل على اعتراف أكاديمي من أحد مؤسسات الاعتماد السة الاقليمية وجميعها جمعيات غير حكومية تعمل كل واحدة منها بمفردها ولكنها تتعاون فيما بينها وتعترف ببعضها البعض. وتقوم مؤسسات الاعتماد هذه باعتماد الجامعة اعتماداً عاماً بناءً على تقويم خارجي أو اعتماداً خاصاً للتخصصات التي تطرحها. كما تسعى مؤسسات التعليم العالي الأمريكية جاهدة للحصول على الاعتراف من المؤسسات الاعتماد المهنية حيث يوجد لأغلب التخصصات في الولايات المتحدة جمعيات مهنية متعددة. (سوسن شاكر، 2014، ص:138)

وتقوم هذه المؤسسات بعدة خطوات من أجل حصول البرنامج التعليمي على شهادة الاعتماد وقد تم تلخيص الخطوات الأربعة برامج كما موضحة في الجدول ادناه:

الجدول رقم (02): المعايير الاجراءات المتبعة من قبل بعض المجالس والروابط المتخصصة بمنح الاعتماد الأكاديمي لبعض البرامج (التخصصات)

اسم المؤسسة المانحة للاعتماد	NCATE	LCME	ABTE	AACSB
المجلس الوطني لاعتماد مدرسي كليات التربية	اعتماد كليات الطب	اعتماد الهندسة والتكنولوجيا	اعتماد ادارة الاعمال والمحاسبة	
المعايير	<ul style="list-style-type: none"> - المعرفة والمهارات والاتجاهات نحو المهنة - نظام التقويم والامتحانات - الخبرات الميدانية والممارسات العلمية - التنوع - مؤهلات اعضاء هيئة التدريس والاداء والنمو المهني - الادارة والموارد 	<ul style="list-style-type: none"> - النظام المؤسسي - البرنامج التربوي - التنظيم للبرنامج - التعليم والتقويم - ادارة المناهج - الطلاب - الخدمات الطلابية - اعضاء هيئة التدريس - الحاكمة - المصادر التربوية 	<ul style="list-style-type: none"> - المناهج - اعضاء هيئة التدريس - الطلاب - الادارة والمرافق - المخرجات التعليمية 	<ul style="list-style-type: none"> - الرسالة والاهداف - التركيبة وتنمية اعضاء هيئة التدريس - محتوى الخطى الدراسية وتقييمها - المسؤوليات وادارة الموارد - الطلاب - المساهمات الفكرية - الادارة الاستراتيجية - جودة التعليم
الاجراءات	<ul style="list-style-type: none"> ملئ النموذج الحصول على الاعتماد - التأكد من جاهزية المؤسسة لأغراض التقويم - تحضير الدلالة والشواهد والمعلومات والبيانات المطلوبة لمثل هذا التقويم - دفع الرسوم - تقديم التقرير الذاتي - قيام مجموعة من الفاحصين بزيارة الكلية لتقويم قدرة الاداء لبرامجها وفعاليتها 	<ul style="list-style-type: none"> ملئ النموذج الحصول على الاعتماد - اجراءات الدراسة الذاتية - زيارة فريق من الاعتماد الأكاديميين المتطوعين - التأكد من توفر الوثائق - مقابلة عدد من الطلبة واطراف هيئة التدريس ومشاهدة نماذج من الأسئلة الامتحانات واجابات الطلبة - كتابة التقرير من قبل اعضاء الفريق - الرد على المؤسسة بالقبول او الرفض 	<ul style="list-style-type: none"> - تقديم طلب من المؤسسة طالبة الاعتماد - احالة الطلب إلى احدى لجان الاعتماد المتخصصة - تقديم الدراسة الذاتية من قبل المؤسسة - زيارة الفريق إلى المؤسسة - كتابة التقرير من قبل المؤسسة - الرد على المؤسسة بتعديل بعض القضايا المطلوب معالجتها - عرض التقرير على لجنة الاعتماد للتصويت بمنح الاعتماد من رفضه 	<ul style="list-style-type: none"> - تطبيق معايير الدراسة الذاتية - التقويم الميداني - الاعلام والنشر على موقع المؤسسة في حالة الحصول على الاعتماد - الرقابة والمتابعة للبرنامج - اعادة التقويم
مدة منح الاعتماد	4 - 5 سنوات ثم يعاد تقديم الطلب لتقييم	6 سنوات	6 سنوات ثم يعاد تقديم الطلب لتقييم	4 - 5 سنوات

اجراءات أخرى				يقوم فريق الاعتماد بمراجعة المناهج ومشاريع الطلاب ومقابلة عدد من الطلبة واعضاء هيئة التدريس والاداريين وجولة في مرافق الكلية والتأكد من التقرير الذاتي وما كتب فيه
أعضاء الفريق	مجموعة من الفاحصين المختصين	أطباء وأكاديميين متطوعين	أكاديميين متطوعين، موظفين من الحكومة والقطاع الخاص الصناعي	أكاديميين واداريين ومحاسبين متطوعين
تاريخ تقديم الطلب	فترتين الأول من شباط، و15 أيلول		31 يناير من كل سنة	

هذا وتصدر عن جمعيات الاعتماد المختلفة في الولايات المتحدة قوائم سنوية بأسماء الجامعات والمعاهد المعتمدة لديها وتوضح فيها ترتيب الجامعات والبرامج حسب افضليتها في كل تخصص. (سوسن شاكر، 2014، ص:144)

ب- تجربة المملكة المتحدة

تعد حركة الاعتماد في المملكة المتحدة الاحدث وذلك بالمقارنة مع التجربة الامريكية حيث اسندت هذه المسؤولية في عام 1992 إلى مجالس تمويل التعليم العالي في انكلترا وويلز Funding Councils for England and Wales Higher Education وتقوم هذه المجالس بتقييم نوعية التعليم في مؤسسات التعليم العالي إلى تمويلها. (سوسن شاكر، 2014، ص:145)

وفي عام 1997 اعيد النظر في الطريقة المتبعة في التقييم بحيث تحقق ثلاثة اغراض:

- 1- تشجيع التحسين والتطوير
 - 2- توفير معلومات فاعلة للجمهور حول نوعية التعليم العالي بناء على الاهداف والاغراض كما تحدها كل مؤسسة.
 - 3- ضمان الحصول على مردود ذي قيمة للمال العام الذي يستثمر في التعليم العالي
- وفي عام 1997 انتقلت هذه المسؤولية إلى وكالة ضمان جودة التعليم العالي Quality Assurance Agency.

وهي هيئة تهدف إلى غرس وتعزيز ثقة الجمهور في جودة مؤسسات التعليم العالي، وتبدأ العملية داخل مؤسسة أو جامعة حيث تقوم بعمل تقييم ذاتي يتبعه عملية تقييم أولى للتقييم الذاتي ثم زيارة

ميدانية للمؤسسة ثم اعداد التقرير النهائي ولدى كل مؤسسة مكتب يسمى (مكتب ضمان الجودة) يقوم بتنسيق جهود التقييم بها، وتعتبر هيئة ضمان الجودة هيئة مستقلة غير حكومية وتعمل كجمعية اهلية.

وتتركز اجراءات ضمان الجودة في بريطانيا على اخضاع مؤسسات التعليم العالي البريطاني والتي تجاوز عددها أكثر من 180 مؤسسة إلى عمليات التقييم الخارجي التي تركز على: تقويم جودة المواضيع الدراسية حيث تقوم لجنة فنية مشكلة من قبل وكالة ضمان جودة التعليم العالي QAA بزيارة ميدانية إلى الجامعة للتحقق من بنود التقييم الذاتي التي قدمتها الجامعة والتي يشمل عادة تفحص ستة بنود اساسية وهي: (سوسن شاكر، 2014، ص: 146)

- 1-تصميم الخطة الدراسية وتنظيم محتوى المنهاج.
 - 2-طرق وأساليب التدريس والتعليم والتقييم.
 - 3-أساليب دعم وإرشاد الطلبة (المساندة الطلابية).
 - 4-مستويات اداء وتقديم الطلبة.
 - 5-مصادر التعلم والتعليم المتوفرة لتدريس الموضوع محور التقييم.
 - 6-ادارة الجودة والتحسين وأساليب تطوير الاداء النوعي للبرنامج.
- بعد ذلك يتم اعداد التقرير الذي يشمل تقييم الموضوع الدراسي في البنود المشار إليها ووضع نقاط لكل بند وتعتب الجامعة معتمدة بالموضوع المقيم إذا حصلت على مجموع علامات تفوق 21 نقطة من أصل 24 نقطة بواقع 4 نقاط لكل بند من البنود الستة، يلي ذلك المراجعة المؤسسة او الاكاديمية للجامعة حيث يقوم فريق مراجعة خارجي بزيارة الجامعة عادة لمدة (5) ايام يتم خلالها التأكد من جودة التعليم في الجامعة بعد اطلاع الفريق الذاتي الذي قدمته الجامعة.
- ولقد أصدرت وكالة ضمان جودة التعليم العالي QAA ستة معايير أساسية لتقييم البرامج العلمية وهي:

- 1-المنهجالعلمي.
- 2-المرجع العلمي.
- 3-اعضاء هيئة التدريس.
- 4-اسلوب التقييم
- 5-التسهيلاتالمادية.

6- النظام الإداري.

يجب على البرامج ذات العلاقة الوفاء بها من أجل الحصول على الاعتماد الأكاديمي من تلك الهيئة، وأهم المعايير والخطوات التي ينبغي للمؤسسات التعليمية اتباعها لضمان جودة البرامج الأكاديمية فيها:

03- المعايير، الأدلة والشواهد

تعد معايير اعتماد البرامج الأكاديمية متطلبات الحد الأدنى من معايير الجودة التي يشترط للبرنامج الأكاديمية استيفاؤها من أجل إجازتها واعتمادها بطاقة استيعابية معينة. ولا بد من التمييز بين معايير اعتماد البرنامج الأكاديمي ومعايير ضمان جودة البرنامج الأكاديمي، إذ أن ضمان جودة التعليم هو فحص إجرائي نظامي للمؤسسة وبرامجها الأكاديمية لقياس: المنهجية من حيث مناسبة الترتيبات المخططة، والنتائج من حيث تحقيق الترتيبات والاجراءات للنتائج المطلوبة، والتقييم والمراجعة من حيث قيام المؤسسة بالتعلم والتحسين من خلال تقييمها الذاتي للترتيبات والطرق والتنفيذ والنتائج.

تتم عملية إعداد تقرير التقييم الذاتي للبرنامج الأكاديمي الذي سيتم تقييمه ومراجعته بناء على المحاور العشرة الآتية: (سوسن شاكر، 2014، ص: 147)

أ- أهداف ومخرجات التعلم:

يجب أن يكون هناك أهداف واضحة ومحددة وقابلة للقياس للبرنامج الأكاديمي، حيث ستستخدم من قبل فريق التقييم والمراجعة لمعرفة مدى تحقيق البرنامج لأهدافه ومخرجات التعلم، ويجب أن يناقش تقرير التقييم الذاتي كحد أدنى ما يلي، إضافة إلى تقييم الشواهد والأدلة والبيانات اللازمة:

- وجود هدف عام للبرنامج الأكاديمي موثق ومعتم على الجهات المعنية يحدد المعارف والمهارات المتوخاة وبما يتوافق مع حاجات السوق.

- وجود أهداف تفصيلية موثقة وتنبثق عن الهدف العام للبرنامج.

- انسجام أهداف البرنامج الأكاديمي مع السياسة العامة للمؤسسة التعليمية. وجود مخرجات تعلم من معرفة ومهارة قابلة للقياس والتحقق وبما ينسجم مع الهدف المعلنة للبرنامج. وغيرها من المؤشرات.

ب- المنهاج التعليمي ومقرراته:

يجب ان يناقش تقرير التقويم الذاتي مدى فاعلية المنهاج التعليمي ومقرراته في تحقيق أهداف ومخرجات البرنامج، إضافة إلى تقديم الشواهد والادلة والبيانات اللازمة، ومن الامور التي يجي أن يناقشها التقرير كحد أدنى ما يلي: (سوسن شاكر، 2014، ص: 148)

- توافق الخطة الدراسية مع أهداف البرنامج ومخرجات التعلم.
- وجود خطة تفصيلية للبرنامج تبين المواد الدراسية وتصنفها وتسلسلها وتوضح عدد ساعات الدراسة المتوقعة من الطالب لكل مادة.
- وجود خطة تفصيلية لكل مادة تتضمن:
 - الوصف العام للمادة.
 - الهدف العام والهدف التفصيلية.
 - مخرجات التعلم.
 - المحتويات.
 - الجدول الزمني للمحاضرات.
 - أساليب التقويم.
 - المتاب المقرر والمراجع المساندة.

- المنهاج الدراسي موثق ومعلن بكافة تفصيلاته لأصحاب العلاقة وغيرها من المؤشرات.

ج- التعليم والتعلم

يجب أن يناقش تقرير التقويم الذاتي مدى فاعلية أساليب التعليم والتعلم في تحقيق منجزات الطلبة ومخرجات التعلم، اضافة إلى تقديم الشواهد والادلة والبيانات اللازمة، ومن المور التي يجب أن يناقشها التقرير كحد أدنى ما يلي:

- تنوع أساليب التدريس بما يلائم المنهاج المقرر.
- فاعلية أساليب التدريس والتعلم المستخدمة في تحقيق أهداف البرنامج الأكاديمي.
- تغطية تخصصات اعضاء هيئة التدريس لمجالات المعرفة في التخصص.
- تغطية الجوانب النظرية والعلمية بما يلائم طبيعة محتوى المادة وغيرها من المؤشرات.

د- أعضاء هيئة التدريس

يجب أن يناقش تقرير التقييم الذاتي مدى فاعلية أعضاء الهيئة التدريسية لتحقيق اهداف البرنامج ومخرجات التعلم، إضافة إلى تقديم الشواهد والادلة والبيانات اللازمة، ومن الأمور التي يجب أن يناقشها التقرير كحد أدنى ما يلي:

- توفر كادر تدريسي متفرغ مناسب من حيث العدد والخبرة وتنوع التخصصات.
- تغطية أعضاء هيئة التدريس لكافة المجالات المعرفية للتخصص.
- التأهيل الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس الجدد.
- التطور الأكاديمي المستمر لأعضاء هيئة التدريس لمواكبة التطورات الحديثة.
- اثراء البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس والكوادر الادارية المساندة وغيرها من المؤشرات.

هـ- المكتبة ومصادر التعلم

يجب أن يناقش تقرير التقييم الذاتي مدى فاعلية وملائمة المكتبة ومصادر التعلم من أجهزة وكتب ودوريات وغيرها، إضافة إلى تقديم الشواهد والادلة والبيانات اللازمة، ومن الأمور التي يجب أن يناقشها التقرير كحد أدنى ما يلي:

- توفر الأجهزة والتجهيزات والمواد والبرمجيات المناسبة للتخصص.
- حسن استخدام مصادر التعلم المختلفة في العملية التعليمية.
- توفر الكتب والدوريات وتنوعها وحداثتها وتغطيتها لجميع المجالات.
- وجود موقع إلكتروني فاعل للقسم الأكاديمي يحوي كافة المعلومات التفصيلية وغيرها من المؤشرات.

و- شؤون الطلاب

يجب أن يناقش تقرير التقييم الذاتي مدى تقدم الطلبة وتحصيلهم وفاعلية وملائمة أساليب التقييم المستخدمة لقياس مخرجات التعلم، إضافة إلى تقديم الشواهد والدلة والبيانات، ومن الأمور التي يجب مناقشتها كحد أدنى ما يلي: (سوسن شاكر، 2014، ص: 150)

- مدى تحصيل الطلبة لمخرجات التعلم التي تؤهلهم للحصول على الدرجة العلمية.
- قدرة الطلبة على اجتياز امتحان الكفاءة إن وجد.
- نجاح وإنجازات الطلبة الخريجين في سوق العمل.
- تقدم الطلبة واكتسابهم المهارات اللازمة لكل مستوى.

-فاعلية الإرشاد الأكاديمي والنفسي للطلبة.

-وجود برنامج تعريفي للطلبة الجدد. وغيرها من المؤشرات.

ح-المرافق والخدمات المساندة

يجب أن يناقش تقرير التقييم الذاتي مدى فاعلية المرافق والخدمات المساندة، إضافة إلى تقديم

الشواهد والأدلة والبيانات اللازمة، ومن الأمور التي يجب مناقشتها كحد أدنى ما يلي:

- توفر قاعات تدريس مناسبة مزودة بالأدوات والتجهيزات اللازمة للتخصص.

- توفر مكاتب مناسبة لأعضاء هيئة التدريس.

- توفر الإرشاد النفسي المتخصص وغيرها من المؤشرات.

ط-الإدارة الأكاديمية للبرنامج الأكاديمي

يجب ان يناقش تقرير التقييم الذاتي مدى فاعلية الآليات الإدارية في القسم الذي يتبع له البرنامج

الأكاديمي، إضافة إلى تقديم الشواهد والأدلة والبيانات اللازمة، ومن الأمور التي يجب مناقشتها

كحد أدنى ما يلي:

- وجود نشرة تعريفية للقسم تحتوي على رؤية ورسالة وأهداف القسم ومدى الالتزام بها.

- توفر رئيس قسم ذات خبرة أكاديمية وإدارية مناسبة لإدارة القسم والارتقاء به.

- وجود مجلس قسم ولجان مساندة تجتمع بانتظام وتوثق اعمالها وتتابع قراراتها.

- توفر بيئة مناسبة تشجع العمل بروح الفريق الواحد وغيرها من المؤشرات.

ي-البحث العلمي والتواصل الخارجي

يجب أن يناقش تقرير التقييم الذاتي مدى فاعلية البحث العلمي والتواصل الخارجي للقسم الذي يتبع

له البرنامج الأكاديمي، إضافة إلى تقديم الشواهد والأدلة والبيانات اللازمة، ومن الامور التي يجب

مناقشتها كحد أدنى ما يلي:

-نشاط البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس.

-مدى مساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع.

- علاقة ونشاط القسم الأكاديمي مع مؤسسات المجتمع المحلي وغيرها من المؤشرات.

ك- إدارة الجودة وتحسينها

يجب أن يناقش تقرير التقويم الذاتي مدى فاعلية نظام إدارة الجودة وتحسينها على مستوى المؤسسة والقسم الذي يتبع له التخصص، إضافة إلى تقديم الشواهد والادلة والبيانات، ومن الأمور التي يجب مناقشتها كحد أدنى ما يلي: (سوسن شاكر، 2014، ص: 152)

- وجود آليات ملائمة ومفعلة للاستمرار في تحسين وتطوير العملية التدريسية.

- وجود وحدة لضمان الجودة.

- وجود تقويم ذاتي في الجامعة على مستوى التخصصات.

- وجود دليل للجودة (توثيق الآليات).

- وجود علاقة مع مؤسسات اعتماد.

- وجود نظام تقويم داخلي وخارجي.

وغيرها من المؤشرات.

04- مقومات نجاح ضمان جودة البرامج الأكاديمية في المؤسسات التعليمية

ان من مقومات نجاح ضمان جودة البرامج الأكاديمية في المؤسسات التعليمية التي ينبغي لإدارات البرامج الأكاديمية اتباعها للحصول على شهادة الاعتماد هي:

1- تحديد وصياغة رؤية ورساله وأهداف البرنامج الأكاديمي.

2- تنظيم ورش عمل وبرامج تدريبية وتوعية للعاملين الإداريين واعضاء هيئة التدريس في البرنامج الأكاديمي.

3- اجراء عملية التقويم الذاتي للبرنامج الأكاديمي وفقا للضوابط والاسس المعمول بها في الكلية.

4- إعداد تقارير المقررات الدراسية وتتضمن (توصيف المقررات الدراسية، بيانات احصائية للمقررات الدراسية مثل عدد الطلاب لكل مقرر، نسب النجاح، وغيرها).

5- اعداد تقارير البرامج الأكاديمية في الكلية وتتضمن (توصيف البرامج الأكاديمية، البيانات الاحصائية للطلاب، المراجعين الخارجيين وغيرها).

6- اجراء الزيارات الميدانية وعقد اللقاءات مع ادارة البرنامج واعضاء هيئة التدريس والطلبة وبعض الخريجين وزيارة مرافق ادارة البرنامج وتنتهي هذه المرحلة بكتابة تقرير نهائي يرفعه فريق الجودة

والاعتماد في الكلية ويتضمن ملف التقويم (التعريف بالبرنامج، لمحة تاريخية عن البرنامج، معايير التقويم الأساسية لجودة البرنامج الأكاديمي).

- 7- تجهيز الوثائق اللازمة لمراجعة انجازات المراحل السابقة.
- 8- ادخال بيانات توصيف البرامج الاكاديمية والمقررات الدراسية في الحاسب الآلي.
- 9- كتابة التقرير بعد ذلك التقدم للمؤسسات الدولية للحصول على الاعتماد الخاص بالبرنامج الأكاديمي.

05- آلية الحصول على شهادة الاعتماد للبرنامج الأكاديمي

تعتمد عملية منح شهادة الاعتماد للبرنامج الأكاديمي من قبل المنظمات الدولية على مجموعة من الضوابط التي يجب دراستها وبعناية وأخذها في الاعتبار عند التقدم بطلب الحصول على شهادة وهي: (سوسن شاكر، 2014، ص: 154)

- 1- تتقدم الكلية بطلب الحصول على شهادة الاعتماد للبرنامج الأكاديمي معتمدا من مجلس الكلية وكذلك البيانات الوصفية الكافية عن البرنامج من خلال ملئ استمارة خاصة بذلك.
- 2- يتم رفض طلب التقدم لاعتماد البرنامج الأكاديمي إذا تبين لفريق الاعتماد في المنظمة الدولية ان البرنامج غير مستوفى للشروط المؤهلة المشار إليها سابقا، وفي هذه الحالة لا يجوز للكلية إعادة التقدم إلا بعد انقضاء المدة المحددة من قبل المنظمة الدولية على الأقل من تاريخ رفض الطلب.
- 3- تقويم المنظمة بمخاطبة الكلية رسميا في حالة استيفاء البرنامج للشروط المؤهلة للتقدم للاعتماد وذلك بما يفيد قبول الطلب خلال مدة لا تزيد عن الشهر واحد من تاريخ التقدم وتحثها على البدء بمليء الاستمارات ذات العلاقة بالاعتماد المعدة لهذا الغرض الوارد في دليل الاعتماد.
- 4- يتعين على الكلية أن تدفع رسوم الاعتماد للبرنامج والمحددة من قبل المنظمة.
- 5- تقوم المنظمة بإخطار الكلية التابع لها البرنامج محل التقويم بنتائج عملية التقويم خلال سنتين يوما من انتهائها من عملية التقويم، وذلك بكتاب ممضى عليه متضمنا إحدى الحالات التالية:
 - أ- تمنح شهادة الاعتماد من قبل المنظمة عند التأكد من قدرة البرنامج الأكاديمي في الكلية على تحقيق متطلبات جودة المحاور للبرنامج الأكاديمي. وتقوم المنظمة بالإعلان عن هذا المنح بإضافة اسم البرنامج والمؤسسة التابعة إلى سجل البرامج المعتمدة بسجلات المنظمة وبموقعها الإلكتروني.
 - ب- تحجب شهادة الاعتماد عن البرنامج الأكاديمي في حالة عدم قدرته على تحقيق بعض المعايير الخاصة بجودة البرنامج الأكاديمي، وتصميم البرامج والمقررات، والتعليم والتعلم، حيث تعتبر المعايير الأساسية في عملية الاعتماد.

ج- تتولى المنظمة الدولية إخطار الكلية بالنتيجة النهائية والتي تتضمن مجالات القوة في البرنامج والمجالات المطلوبة تحسينها، مع التأكيد على الاستعداد التام للمنظمة لتقديم مختلف جوانب التوجيه والارشاد لمعاونة الكلية في الوفاء بمعايير اعتماد البرنامج المحدد من قبل المنظمة. وهنا لا بد من وضع مجموعة من المقترحات ومنها:

1- تأسيس هيئات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الوطن العربي وتكون مستقلة استقلالاً تاماً عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

06- معايير اعتماد برامج كليات التربية والمعلمين:

1-6- المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين (NCATE) National council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)

وسوف نتطرق لنموذج واحد من بين تلك النماذج المختلفة السابقة الذكر في معايير اعتماد المناهج والبرامج الأكاديمية وهي معايير اعتماد برامج كليات التربية والمعلمين NCATE: تعتبر مهنة التعليم إحدى العوامل الأساسية المؤثرة في التنمية الاجتماعية من هنا أهمية موضوع ضمان جودة برامج إعداد المعلمين في المؤسسات التربوية والهدف البعيد من ضمان الجودة، ومن ثم تحسين نوعية التعليم عامة. (سوسن شاكر، 2014، ص: 192)

○ برامج اعداد هيئة التعليم

مع تنوع التسميات تتنوع برامج الاعداد من حيث الاختصاص ومدة الاعداد ومكانه وشكله وتتراوح الاختصاصات بين معلم الصف: تعليم المواد المختلفة للصفوف الأساسية الثلاثة الدنيا، معلم المجال: تعليم مواد ضمن ميدان متخصص (مثلا علوم ورياضيات)، إلى معلم اختصاص: تعليم مادة علمية (مثلا فيزياء، وجغرافيا، موسيقى...).

هناك نظامان لإعداد المعلمين هما النظام التكاملي والنظام التتابعي وهناك ثلاثة مستويات: مستوى الدبلوم المتوسط ومستوى البكالوريوس ومستوى الماجستير، حيث تتراوح مدة الإعداد ما بين سنتين خمس سنوات. ويتراوح مكان الاعداد بين معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية.

ويعتبر المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين (NCATE) National council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) أهم مؤسسات الاعتماد للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن مؤسسات الاعتماد التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية الهامة إذ تجاوز عدد مؤسسات التعليم العالي التي اعتمدها المجلس (600) مؤسسة، تم إنشاؤه في عام 1954.

وتتمثل رسالة المجلس في (مساعدة الجمهور من خلال التأكد على اكتساب خريجي المؤسسات المعتمدة المعرفة والمهارات والسمات اللازمة لمساعدة الطلاب كافة على التعلم، وتحقيق الريادة في اصلاح المناهج ومؤسسات إعداد المعلمين (وقد وضعت هذه المؤسسة معايير لإعداد الكوادر التربوية. ووضعت شعارا (معايير دقيقة ومكانة عالية High Standards highstatus)

تضم هذه المعايير: (تطوير البرامج الأكاديمية، نظام التقويم، الخبرات الميدانية، تنوع المدرسين، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، الادارة والمصادر والموارد) وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تؤمن تطبيق هذه المعايير.

في عام 2002 انتقل المجلس من المعايير التي تركز على المدخلات والإجراءات إلى المعايير التي تعتمد على الأداء Performance – based Standards وتركز فيما يعرفه المرشح وما يمكن ان يفعله نتيجة لبرامج الإعداد المهني الذي يحصل عليه.

كان المجلس يعمل بأكثر من (20) معيارا لاعتماد الوحدات المبدئي والمتقدم وكانت كلها تركز في متغيرات المدخلات Input مثل (المنهج الدراسي، الخبرات الميدانية، نوعية الطلاب، نوعية هيئة التدريس، الحوكمة، والموارد).

وفي عام 2000 اتخذ قرارا بإقرار معايير جديدة وتنفيذها تحول بمقتضاها التركيز من متغيرات المدخلات والنتائج.

وكانت النتيجة وجود نظام قوي للاعتماد يركز في النتائج ويعتمد على الأداء – Outcomes oriented and Performance – based

وتضم NCATE عددا من الروابط والمجالس الوطنية المتخصصة كما هو موضح في الجدول (03). (سوسن شاكر، 2014، ص:194)

الجدول رقم (03): الروابط والمجالس الوطنية المتخصصة المكونة لـ NCATE

American Association of colleges for teacher education (AACTE)	الرابطة الأمريكية لكليات المعلمين
Association of teacher educators ATG	رابطة معلمي المعلمين
National school boards Association (NSBA)	الرابطة الوطنية لمجالس المدارس
National council for the social studies (NCSS)	المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية
National council for social of English(NCTE)	المجلس الوطني لمعلمي اللغة الإنكليزية
National council of teachers of Mathematics (NCTM)	الرابطة الوطنية لمعلمي الرياضيات
National science Teachers Association (NSTA)	الرابطة الوطنية لمعلمي العلوم
National Association of school psychologists(NASP)	الرابطة الوطنية لمدارس علماء النفس
Interstate New teacher assessment and support consortium (INTASC)	اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد عبر الولايات المتحدة
National Board for professional teaching standards (NBPTS)	الهيئة الوطنية لمعايير الترخيص للتدريس

(سوسن شاكر، 2014، ص:195)

وضعت NCATE ستة معايير لإعداد الكوادر التربوية وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تطبق تلك المعايير وهي كالتالي:

المعيار الأول: المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة:

تسعى برامج المؤسسة إلى توفير المعرفة الكافية، والمهارات الضرورية لممارسة مهنة التدريس كما يجب أن تعتمد برامج المؤسسة على التكوين الاتجاهات الايجابية نحو المهنة بما يساعد في تحقيق التعلم لدى الطلاب المعلمين، ويتم إجراء التقييمات للتأكد من استيفاء المرشحين للمعايير المعتمدة من قبل المنظمات المهنية والسلطات التعليمية والجامعة.

ويتضمن هذا المعيار عدة معايير متفرعة هي:

- المحتوى المعرفي بمادة التخصص لدى المرشحين لمزاولة التدريس: المحتوى المعرفي (المتعلق بالتدريس الفعال) والمهارات لدى المرشحين لمزاولة التدريس.

- فهم المرشحين لمزاولة التدريس لتعلم التلاميذ: حيث يركز المرشحين للتدريس على تعلم تلاميذهم.

- معارف ومهارات المرشحين لمزاولة المهن المدرسية الأخرى.
- إلمام المرشحين للمهن المدرسية الأخرى بتعلم التلاميذ.

المعيار الثاني: نظام التقويم والامتحانات:

تتبع المؤسسة بنظام تقويمي وامتحانات قوية تستطيع أت تجمع البيانات عن الدارسين بها فيما يخص درجة تأهلهم لعلمي لمزاولة المهنة وأدائهم بعد التخرج، وبما يساعد على التغذية المرتدة من برامج التقويم والامتحانات بها، ويرتبط المعياران السابقان من الطالب والمعلم.

ويتضمن هذا المعيار عدة معايير متفرعة:

- نظام التقييم: تمارس الكلية بصورة منتظمة، وفي إطار مجتمعها المهني، وتقوم قدرة وفاعلية نظامها للتقييم.
- جمع البيانات وتحليلها والتقويم: حيث يتيح نظام التقييم بالكلية معلومات منتظمة وشاملة حول جودة البرامج.

- استخدام البيانات لتحسين البرامج.

- وهي لا تجري التغييرات فقط عندما تشير الدلائل إلى ضعف النظام بل وتجري الدراسات بصورة الدراسات بصورة منهجية مستمرة.

المعيار الثالث: الخبرات الميدانية والممارسات العلمية:

تقدم المؤسسة خبرات ميدانية تقوم بتصميمها وتنفيذها بالاشتراك مع المدارس بما في التأهيل العلمي للطلاب المعلمين وينمي معارفهم المهنية ويطور من خبراتهم ومهاراتهم، ويرفع من اتجاهاتهم نحو المهنة ويتضمن هذا المعيار عدة معايير متفرعة

- تعاون الكلية مع المدارس الشريكة.

- تصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية والممارسات العيادي.

- نمو المرشحين وتمكنهم من المعارف والمهارات والتوجهات المهنية لمساعدة كافة التلاميذ التعلم.

المعيار الرابع: التنوع

تصمم الوحدة وتنفذ وتقوم برامج دراسية وخبرات تعليمية لعملائها، وتساعدهم على طلب المعرفة والمهارات وتكوين الاتجاهات الموجبة بما يساعدهم في التعلم المهني.

ويتفرع من هذا المعيار عدة معايير هي:

1- تصميم وتنفيذ وتقييم المنهج والخبرات.

2- خبرات العمل مع أعضاء متنوعين.

3- خبرات العمل مع مرشحين متنوعين.

4- خبرات العمل مع تلاميذ متنوعين بالمدارس.

المعيار الخامس: مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والأداء والنمو المهني:

يتمتع أعضاء الهيئة التدريسية بمؤهلات علمية كافية، تجعلهم ذو قدوة جيدة للممارسات المهنية ولديهم العلم والخبرة الكافيين في مجال التدريس قادرين على تقويم أنفسهم، وتقويم طلابهم بفاعلية كافية، والتعاون من الزملاء بروح الزمالة في تخصصات الأخرى، وتقوم الوحدة بتقويم هيئة التدريس بها بشكل نظامي ومستمر وتسير لهم فرص النمو المهني.

ويتفرع منه عدة معايير هي:

1- أعضاء هيئة التدريس المؤهلون.

2- تمثيل أفضل الممارسات المهنية في التدريس.

3- تمثيل أفضل الممارسات في العمل العلمي

4- تمثيل أفضل الممارسات المهنية في تقديم الخدمات.

5- تقزيم الكلية للأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس.

6- تيسير الكلية للنمو المهني.

المعيار السادس: الإدارة والموارد

للوحدة نظام إداري مستقر، وقيادة تربوية تتمتع بالسلطة الفعالة، وميزانية جيدة وعدد من العمال والإداريين والتسهيلات والإمكانيات والموارد، ومصادر تكنولوجيا المعلومات بما يساعد في الوفاء بمتطلبات المعايير القومية، ومعايير الولاية والمعايير المهنية، وترتبط المعايير الأربع السابقة بالوحدة موضوع الاعتماد والفحص.

ويتفرع منه المعايير التالية:

1- قيادة الكلية وسلطاتها.

2- ميزانية الكلية.

3- العاملون.

4- تسهيلات الكلية.

5- موارد الكلية.

إجراءات الاعتماد (NCATE):

يتطلب الاعتماد معاينة الوحدة ذاتها على الواقع، ومعاينة البرامج الفردية داخلها باستخدام معايير المجلس ، ويقوم مجموعة من الفاحصين المعروفين (كهيئة فاحصين) بزيارة الوحدة، وتقويم قدرة الأداء لبرامجها وفعاليتها ، وفي الخطوة الأولى للتقويم للاعتماد تملى استمارة أو نموذج للحصول على الاعتماد من المجلس، وتوقع من المدير التنفيذي ورئيس وحدة التربية بها، وتقديم معلومات رئيسية عن المؤسسة، وتعتبر الوحدة مرشحة للاعتماد، وبعد دفع الرسوم السنوية تتلقى تقارير ورسائل متبادلة حتى استثناء الشروط قبل أن يصبحوا مرشحين رسميين للحصول على الاعتماد من (NCATE)، وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدة أنواع من الاعتماد منها: الاعتماد الأولي، والمؤقت، والمستمر، والمشروط، والدقيق. (سوسن شاكر، 2014، ص:199)

6-2- مجلس اعتماد إعداد المعلمين (TEAC)

تأسس المجلس عام 1997 كمؤسسة لا تبغي الربح وقد ساهم في انشائها مجلس الكليات المستقلة (Council of Independent Colleges).

تقوم TEAC بمراجعة واعتماد برامج كليات التربية أو مؤسسات التعليم العالي التي تقوم بإعداد المعلمين وليس المؤسسات ككل.

البرامج التي تغطيها TEAC

- ❖ برامج اعداد المعلمين في كافة مراحل التعليم ما قبل الجامعي.
- ❖ برامج اعداد المهنيين التربويين (الأطر التربوية) للعمل في المدارس والمؤسسات التربوية.

مبادئ الجودة الثلاثة ل TEAC

- ❖ مبدأ الجودة الأول: بيانات عن تعلم الطلاب
- بيانات عن معرفة الطلبة بالمادة العلمية، والمعرفة التربوية، والاهتمام بالطلبة ومهارات التعليم.
- ❖ مبدأ الجودة الثاني: تقييم صادق لتعلم الطلاب
- شرح العلاقة بين التقييم وغايات واهداف ومتطلبات البرنامج، وبيانات عن تفسير صادق للتقييم
- ❖ مبدأ الجودة الثالث: التعلم المؤسسي

التخطيط واتخاذ القرارات مبني على بيانات عن تعلم الطلاب، وامتلاك البرنامج لنظام ضبط النوعية

المعايير التي تعتمد عليها TEAC

(سوسن شاكر، 2014، ص:200)

- المنهج
- الهيئة العلمية
- التجهيزات
- الموارد الادارية والمالية
- خدمات دعم الطلاب
- سياسة قبول واستقطاب الطلاب
- التغذية الراجعة للطلاب

6-3- وكالة توكيد الجودة (QAA)

نشأت الوكالة عام 1997 كهيئة مستقلة عن حكومة المملكة المتحدة، تمتلكها منظمات وجامعات المملكة المتحدة، واتحاد الجامعات الأسكتلندية ومجلس التعلم العال في ويلز والمؤتمر الدائم لمديري الجامعات في المملكة، لتقنين عمليات ضمان الجودة الخارجية.

تقوم الوكالة بالمراجعات المستقلة بهدف تقييم أي جامعة / مؤسسة تعليم عالي أو مادة دراسية / فرع علمي مقارنة بما تضعه لنفسها من أهداف وأغراض.

البرامج التي تغطيها QAA

- تقوم QAA بالمراجعات المستقلة بهدف تقييم أي جامعة / مؤسسة تعليم عالي أو مادة دراسية / فرع علمي مقارنة بما تضعه لنفسها من أهداف وأغراض.
- تعني QAA بتقييم جميع أنواع البرامج في الكلية سواء كانت تؤدي إلى ممارسة مهنية أو إلى شهادة جامعية.

معايير QAA

تنقسم معايير التقييم الخارجي إلى:

- المعايير الأكاديمية
- نوعية فرص التعلم
- ضمان الجودة وتحسينها

المعايير الأكاديمية:

1-مخرجات التعلم المقصودة: محددة وواضحة، مكتوبة ومعلنة للطلبة، ومرتبطة بالأهداف العامة، ملائمة لواقع وحاجات الطلاب، قابلة للتحقيق.

2- المنهج: التحديث الدوري، المرونة، الوضوح والشمولية والعمق، المطابقة للمعايير الدولية، مدى تحقيقها لمخرجات البرامج المقصودة، مدى تطويرها للعديد من المهارات العقلية والعلمية والفكرية.

3- تقييم الطلاب: تنوع أساليب التقييم، وضوح معايير التقييم، تغذية راجعة سريعة وفورية، ملائمة أساليب التقييم للمخرجات المقصودة، دقة أساليب التقييم وموضوعيتها وشفافيتها من خلال امتحنين خارجيين أو أكثر من مقيم، وضوح أساليب التقييم للطلبة.

4- تحصيل الطلاب: مدى توافق تحصيل (نتائج) الطلبة مع مخرجات البرنامج المقصودة ونسبة نجاح الطلبة ومدى تفوقهم

نوعية فرص التعليم:

1- التعليم والتعلم: تنوع فرص تعلم فعالة، تنوع أساليب تعليم المعارف والمهارات الخاصة، مدى إشراك الطلاب في عملية التعلم والنقاش والحوار، توافر فرص تدريب ميداني، زيارة خبراء مختصين للمشاركة في فعاليات البرنامج. وتحسين مهارات أعضاء الهيئة التعليمية خاصة الجدد منهم.

2- تقدم الطلاب: أساليب استقطاب الطلبة والدعم الأكاديمي المقدم لهم، ملائمة قدرات لمتطلبات البرنامج، مستوى التقدم الأكاديمي العام للطلبة الملتحقين بالبرنامج، نسبة الطلبة المتسربين من البرنامج وأسبابها.

3- موارد التعلم: توافر وتنوع موارد التعلم، مدى استخدام التجهيزات والمختبرات والمكتبة ومدى فعالية استخدام هذه الموارد في دعم مخرجات البرنامج المقصود، مدى تفعيل أداء الهيئة التعليمية والفنية والإدارية، مدى انسجام مؤهلات الهيئة التعليمية وخبراتها مع متطلبات وأهداف ومحتوى المناهج والبرامج الأكاديمية الجامعية.

(سوسن شاكر، 2014، ص: 202)

الفصل الثالث

الجودة الشاملة

- أولاً: مفهوم الجودة
- ثانياً: جودة التعليم
- ثالثاً: إدارة الجودة الشاملة
- رابعاً: الجودة من المنظور الإسلامي
- خامساً: المعايير العالمية
- سادساً: مؤشرات جودة أداء الجامعات
- سابعاً: نماذج إدارة الجودة الشاملة
- ثامناً: تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي
- تاسعاً: تطبيقات الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس
- عاشراً: تطبيق نظم الجودة في التعليم
- حادي عشر: خطوات نشر ثقافة الجودة الشاملة
- ثاني عشر: تطبيق نظام الجودة الشاملة والدول العربية
- ثالث عشر: جودة التعليم والابداع

الجودة من المفاهيم الجديدة التي حظيت باهتمام العالم بأسره، حيث لاقت دراسة الجودة والسعي لتحقيقها اهتماماً كبيراً ليس لدى رجال الأعمال والصناعات فحسب، بل من قبل واضعي سياسات التعليم وأصبح مفهوم الجودة مفهوماً من مفاهيم التعليم، والهدف هو الحصول على مخرج ذي كفاءة عالية ذلك ان دعم واهتمام الإدارة العليا بتطوير العنصر البشري يؤدي الى النجاح التام في تطبيق مشروع إدارة الجودة الشاملة والعكس صحيح (هدى، 2006، ص:207)، ويتناول هذا الفصل عرضاً مفصلاً لهذا المفهوم.

أولاً: مفهوم الجودة

01- لغة:

الجودة في أصلها اللغوي مأخوذة كما جاء في معجم لسان العرب لابن منظور من "جود" و "الجيد" نقيض "الرديء" و "جاد" الشيء جوده أي صار جيداً و "أجاد" أي أتى بالجيد من القول أو الفعل ويقال "أجاد" فلان في عمله وأجود وجاد عمله وجود جودة. (احمد اوزي، 2005، ص:32)

02- اصطلاحاً:

ويدل معناها على انتاج الشيء على أفضل وجه او أداء عمل معين بصورة متقنة الجودة كنوع من الكمال والثبات حيناً، أو هي مطابقة للمواصفات حيناً آخر، وقد اعتبرت ملائمة الغرض والذي يمكن أن يعني إما تلبية شروط، أو مواصفات الزبون أو أهداف ومهام العمل أو الوظيفة. (احمد اوزي، 2005، ص:32)

كما عرفت الجمعية الأمريكية الجودة بانها: الخصائص او الهيئة الكلية للخدمة او المنتج الذي تظهر قدرته في اشباع حاجات صريحة وأخرى ضمنية. (مجلة مخبر نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي، 2011، ص:26)

كما تم تعريفها اصطلاحاً بأنها: "تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفة ضمناً، أو هي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد". (الإدارة العامة للتربية والتعليم، 2005) كما جاء في دراسة (العرجة، 2009، ص:11-31)

ويتعدى مفهوم الجودة في رأي وليام وهريت (William Harriet, 1983) "جودة المنتج نفسه ليشمل جودة الخدمات وجودة الاتصال وجودة المعلومات وجودة الأفراد وجودة الإجراءات وجودة الإشراف وجودة المنظمة ككل". (العرجة، 2009، ص: 11-31)

وعرفت بأنها ثقافة "ثقافة جديدة في التعامل بمعايير متفق عليها عالمياً، وتسعى إلى الاستخدام الفعال للموارد البشرية، وبهدف إشباع احتياجات التنمية الشاملة وتحقيق توقعات العملاء". (عبد الرحمن، 1996، ص: 5) كما جاء في دراسة (العرجة، 2009)

أما المنظمة الدولية للتقييس (إيزو) فتعرف الجودة بانها: عرض موجز لمجموعة من المتطلبات التي ينبغي ان تتحقق في منتج او عملية ما فيما إذا كان أسلوب تحقيق الإيفاء بهذه المتطلبات ويجعل هذه العملية ممكنة (امحمد عواد وسوسن شاكر، 2008، ص: 114)

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يرى الباحث أن الجودة عملية تسعى لوضع معايير عالمية غاية في الدقة والإتقان لكل مجال من المجالات، ويتم الاستناد إليها في الحكم على جودة المحتوى.

ثانياً: جودة التعليم

كان من الطبيعي ان تتسرب مفاهيم الجودة من قطاعي الصناعة والاقتصاد الى قطاع التعليم، شان الكثير من المفاهيم والأفكار التربوية التي تعود في أصولها الى ميادين أخرى، حيث أصبحت اليوم الجودة في التعليم مطلباً ملحا. (البيلوي واخرون، 2008، ص: 14)

تعرف الجودة في المجال التعليمي بانها " فلسفة شاملة للحياة"

يعرفها البوهي على أنها: "مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر عن وضعية المدخلات، والعمليات، والمخرجات المدرسية، ومدى إسهام جميع العاملين فيها لإنجاز الأهداف بأفضل ما يمكن" (البوهي، 2001: 376) كما ورد في دراسة (العرجة، 2009)، وهذا ما تمثله المنظومة التعليمية وعناصرها ومدى تكامل صفاتها من أجل تحقيق الأهداف ويوضح التعريف كفاءة الإدارة التعليمية من خلال تكامل صفاتها من أجل تحقيق الأهداف ويوضح التعريف كفاءة الإدارة التعليمية من خلال تحكمها بمدخلات التعليم للحصول على مخرجات جيدة.

وأعتبرها عشبية أنها: "جملة من المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أم العمليات أم المخرجات، التي تلبي احتياجات

المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية في الجامعة". (عشبية، 2000: 583) كما ورد في دراسة (العرجة، 2009).

ولعل من أبسط التعريفات التي تناولت الجودة في التعليم: "بأنها ما يجعل التعليم متعة وبهجة". (الأنصاري ومصطفى 2002: 23) كما ورد في دراسة (العرجة، 2009)

كما ركز (Malkova،1989: 36) على "أن الحكم على جودة التعليم يكون من خلال جودة المخرجات التي يتوصل إليها من خلال قوله "المستوى الذي يجب أن يصل إليه المتخرجون بواسطة قطاع التربية وفقا لمعايير محددة لمستوى المعارف والمهارات والعادات والقيم التي يجب أن يصل إليها المتخرجون في المدارس". (العرجة، 2009، ص: 11-31)

ويرى الشافعي وآخرون (الشافعي وزملاؤه 2003: 79) أنها: "قدرة الإدارات التعليمية في مستوياتها ومواقعها المختلفة على الأداء بالدرجة التي تمكنها من تخريج خريجين يمتلكون من المواصفات ما يمكنهم من تلبية احتياجات التنمية في مجتمعهم طبقا لما تم تحديده من أهداف ومواصفات لهؤلاء الخريجين". (العرجة، 2009)

كما جاء في تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 2002 تحت عنوان "جودة التعليم" إن الاهتمام بتجويد التعليم يعكس مدى تقدم أي دولة وتكون تلك الأهمية في أساليب تطبيق الجودة الشاملة في قطاع التعليم وتعتبر إدارة الجودة الشاملة طريق للإدارة تهدف إلى رفع الفاعلية والمرونة والقدرة التنافسية للمؤسسة وتشمل تنظيمها بكاملها كل قسم وكل نشاط وكل فرد في جميع المستويات الإدارية والأكاديمية. (المشهوروي، 2003، ص: 146) كما ورد في دراسة (العرجة، 2009، ص: 11-31).

وقد أورد السايح أن مفهوم الجودة وفقا لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم والذي أقيم في باريس في أكتوبر (1998) ينص على أن الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل:

- المناهج الدراسية.
- البرامج التعليمية.
- البحوث العلمية.
- الطلاب.
- المباني والمرافق والأدوات.

- توفير الخدمات للمجتمع المحلي.
 - التعليم الذاتي الداخلي.
 - تحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولياً.
- وهذا ما أشار إليه السايح في إحدى مقالاته عن الجودة المشاركة في مؤتمر تطوير الأداء. وبناءً على ما سبق يرى الباحث أن جودة التعليم تعني:
- مدى تطابق المخرجات مع المواصفات التي وضعت من أجلها المدخلات التي تلبي حاجات الطلبة وحاجات المجتمع.
 - تلك الجهود المبذولة لرفع وتحسين جودة المنتج التعليمي بما يتناسب مع خصائص الطلبة.
- ويجدر الإشارة هنا أن الجودة في التربية والتكوين تعني الجودة الشاملة التي تنطبق على البرامج والمناهج وعملية التدريس والتحصيل والإدارة التربوية والتجهيزات الأساسية والبيداغوجية والفضاءات التعليمية وغيرها. (مجلة عالم المعرفة مجلة محكمة المغرب، ج1 العدد 22-23، ص:181)

01-العلاقة بين الجودة والإتقان:

- الجودة تعبير حديث يتضمن دلالات تشير إلى المعايير والتميز، وهناك من يوحد بين مفهوم الجودة ومفهوم الإتقان، ومنهم من يرى خلاف ذلك، حيث يرى أن الفرق بين الجودة والاتقان تتمثل في أن الجودة تشمل جميع جوانب المؤسسة ولا بد من توافر معايير ومؤشرات للحكم فيها على الجودة، بينما الإتقان جزء من الجودة أشمل وأعم.
- الإتقان مصدر مشتق من الفعل الرباعي المهموز (أتقن) بمعنى أحكم الأمر إحكاماً جيداً ومصطلح الإتقان في القرآن الكريم جاء متمثلاً بالفعل الماضي المطلق غير المقيد بزمن ((وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنِعَ اللَّهُ الَّذِي أَنْفَقَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ))، (النمل: 88)
- وجاء في أحاديث الرسول صلى الله وسلم بصيغة المضارعة "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه" رواه الطبراني في الأوسط، سلسلة الأحاديث الذهبية.
- ودل الحديث على أن الإتقان أساس كل عمل يحبه الله عز وجل ويرضاه وجعله شرطاً لقبول العمل وتميزه.

• وقد فرق جرادة بين مصطلحي الإتقان والجودة فذكر أن الجودة مصطلح لغوي يطلق على كل من كلف بعمل فأجاده.

• والإتقان مصطلح لغوي يطلق على من أتقن عملا دون أن يكلف به والدليل أن الله اسند الفعل أتقن إليه دون سواه للدلالة على تفرد جل وعلا بالإتقان دون تكليف من أحد وأن ما تفرد به من (إتقان) تنزيهي إلهي أزلي يقيني خالد دون ند أو منازع. وبالتالي فإن مصطلح الإتقان أكثر فصاحة وبلاغة ودلالة من الجودة ويرى الباحث أن الإتقان جزء من الجودة والجودة أشمل وأعم.

2- مبادئ الجودة في التعليم:

تم تحديد عدة مبادئ رئيسية تعبر عن الجودة في التعليم وهي كالآتي:

(العرجة، 2009، ص: 11-31)

• **المشاركة:** التي تأتي عن طريق تحمل الطلاب والآباء ورجال الأعمال المسؤولية بامتلاكهم لمهارات الجودة وحل المشكلات.

• **المبادأة:** تشير إلى أن هيئة التدريس والإداريين يجب أن يخلقوا لأنفسهم قيم جودة محددة داخل المؤسسة وذلك بالتخلي عن الأساليب الروتينية داخل المؤسسة.

• **التطوير المستمر:** وذلك لتحقيق تدعيم قيم التربية لدى الطلاب من خلال التفاعل المستمر والعمل على تحقيق التوازن والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة من خلال التخطيط والتقويم المستمر.

• **سرعة رد الفعل:** يقصد بها الاستجابة السريعة لمتطلبات المستهلك من خلال تحسين زمن الاستجابة وما يتطلبه من مراجعة العمليات والأهداف والأنشطة من خلال عمليات القياس المستمر والذي يؤدي إلى تحسين الجودة، إذ تمثل عملية رد الفعل أهمية كبيرة في تحقيق رضا العميل.

• **الرؤية الاستراتيجية:** لدى كل من الطلاب والمعلمين والآباء وترجمتها إلى خطط مستقبلية، إذ لا تقتصر على فئة معينة في المؤسسة التعليمية، بل تشمل جميع أعضاء المؤسسة، أي أن كل شخص بمثابة رائد جودة.

• **المنفعة والتعاون:** مع سائر المؤسسات الإنتاجية في المجتمع من خلال تبادل المنافع بين المؤسسة التربوية ومؤسسات المجتمع المدني.

3- فوائد الجودة متعددة منها:

- أ- ضبط وتطوير النظام الإداري في المدرسة نتيجة وضوح الأدوات وتحديد المسؤوليات.
- ب- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية، الاجتماعية والنفسية، والروحية.
- ج- ضبط شكاوى ومشكلات الطلاب وأولياء أمورهم والإقلال منها ووضع الحلول المناسبة لها.
- د- زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين والمعلمين العاملين في المدرسة.
- هـ- الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع.
- و- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المدرسة.
- ز- تمكين إدارة المدرسة من تحليل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها مستقبلاً.
- ح- رفع مستوى الوعي لدى الطلاب وأولياء أمورهم تجاه المدرسة من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة.
- ط- الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والمعلمين في المدرسة والعمل عن طريق الفريق وروح الفريق.
- ي- تطبيق نظام الجودة يمنح المدرسة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي.
- ومن خلال الفوائد السابقة الذكر نجد أن الجودة في التعليم ركزت على ثلاثة محاور:
- المتعلمون وذلك من رفع كفاءتهم، التقليل من شكاوهم، الوفاء بمتطلباتهم، زيادة الوعي لديهم.
 - الإدارة المدرسية من خلال وضوح الأدوار، الإجراءات الوقائية، ورفع مستوى العاملين فيها والتقليل من شكاوى أولياء الأمور والعمل بروح الفريق.
- المجتمع وذلك من خلال تحقيق الرضا، توفر ذوي الكفاءات العالية والاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي. (العرجة، 2009، ص: 17)
- ويرى الباحث أن أهمية الجودة في التعليم لا بد أن تتوفر في:
- مراجعة المنتج التعليمي واكتشاف نقاط الضعف في حلقات التعليم والعمل على تطوير التعليم من خلال تقويم النظام التعليمي وتشخيص القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات. للحفاظ على مستوى جودة التعليم.

4- جودة المناهج التعليمية:

تعد العملية التعليمية نظاماً إنتاجياً يعتمد على مجموعة متطلبات أولها المنهج الدراسي الذي يعتبر خطة ضرورية تعتمد عليها المدرسة للحصول على الخريجين المؤهلين بالصفات الخاصة.

ويرى (الحري، 2011) أن جودة المنهج وما يشتمل عليه من موضوعات ومفردات وفصول تعبر عن المعارف والمهارات التي يمتلكها المتعلم في مجالات التخصصات الفرعية والمهنية، ومن الضروري شمول المناهج وعمقها بما يتناسب مع المتغيرات العامة وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للمتعلم. (العرجة، 2009، ص: 12)

ويعد المنهج الدراسي عنصراً رئيساً من عناصر العملية التعليمية، وتعدد المعايير والصفات الواجب توافرها في المنهج ليتسم بالجودة والفعالية، ومن العوامل المرتبطة بالجودة: (العرجة، 2009، ص: 14)

كما أوردها (حسان، 1994): "أصالة البرامج، وجودة المناهج من حيث المستوى والمحتوى والطريقة والأسلوب، وإلى أي مدى تعكس المناهج الشخصية القومية أو التبعية الثقافية، وإلى أي مدى ترتبط بالبيئة وتثري شخصية المتعلم، ويتوقع أنه كلما زاد الارتباط بين المقررات الدراسية والواقع زادت فعالية التعلم، وأدرك المتعلم قيمة ما يتعلمه، ويتأكد لديه المضمون الاجتماعي للتعليم والتعلم وبذلك يوظف ما اكتسبه من نتائج وخبرات".

وجودة المنهج حسب (الأمين، 2001) تعني بشكل أو آخر: "جودة الكتاب الذي يمثل الأداة الأولى للمناهج، وحيث أنه من الدعائم التي يركز عليها الكتاب المدرسي الجيد" وقد حددت وزارة التربية والتعليم المصرية عام (2003) مجالات خمسة للعمل في مشروع المعايير القومية للتعليم في مصر على النحو الآتي:

- المدرسة الفعالة الصديقة للمتعلم: اعتبار أن المدرسة وحدة متكاملة لتحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة.

- الموارد البشرية: تحديد معايير شاملة لأداء كل من يشارك في العملية التعليمية داخل المدرسة من معلم ومشرف ومرشد.

- الإدارة المتميزة: الاهتمام بالمستويات المختلفة للإدارة التربوية بدءاً بالقيادة التنفيذية ومروراً بالقيادة التعليمية الوسطى وانتهاءً بالقيادات العليا والممثلة بالكوادر الوزارية.

-المشاركة المجتمعية: الاهتمام بتحديد مستويات معيارية للمشاركة بين المدرسة والمجتمع؛ وتناول إسهام المدرسة في المجتمع ودعم المجتمع للمدرسة.

-المنهج الدراسي ونواتج التعلم: حيث يتناول المتعلم وما يكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم عبر المنهاج بجميع عناصره.

5- الجودة في المنهاج التعليمي:

يذكر أبو ملح "أن الاستثمار في التعليم هو أعلى أنواع الاستثمار، وقد أكد البنك الدولي أن الدولة التي تنفق على الطالب من أجل التعليم (500) دولار فأقل في العام لا يتحقق فيها أي نمو اقتصادي، بينما الدول التي تنفق أكثر من (500) دولار، ينطبق فيها النمو، وربما مواردنا الفلسطينية لا تسمح لنا بذلك ولكن من الأساليب التي تعوض ذلك هو تبني أسلوب الجودة، حيث أن الجودة متطلب من المدارس الفلسطينية أن تطبقه حتى تسائر هذا العصر المتغير الذي يشهد انفجاراً معرفياً متسارعاً". (العرجة، 2009، ص:15)

وللوصول إلى منهاج مدرسي فاعل ويتصف بالجودة فلا بد من دراسة الواقع وتشخيصه في ضوء معايير محددة قابلة للقياس، ولهذا فإن أسلوب الجودة الشاملة يركز على المناهج المدرسية القائمة ويعمل على تحسينها من ناحية إدارية وفنية أو تخطيطية أو تنفيذية أو تقييمية وقد ينصب على كفاية الأجهزة والوسائل التكنولوجية في تحقيق المراجعات المطلوبة ومدى قدرة هذا الأجهزة أو الأنظمة الحديثة في تحقيق معايير الجودة".

ويرى الباحث أن جودة المناهج الدراسية تكمن في عدة عناصر أهمها:

- المنهاج الدراسية.
- دور المعلم والطالب.
- سير العملية التعليمية.
- الأجهزة والوسائل التعليمية.

6- الجودة الشاملة:

يقصد بها في التربية والتعليم مجموعة من الخصائص والسمات، التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية، وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع.

(البيلوي واخرون، 2008، ص:21)

لقد تعددت مفاهيم الجودة الشاملة التي وضعها الباحثون، وذلك على اعتبار أن كلاً منهم نظر إلى الموضوع من زاوية مختلفة، فمثلاً تعرف الجودة الشاملة: "بأنها إنتاج أفضل منتج أو خدمة من خلال التجديد والتحسين المستمر". (العرجة، 2009، ص: 16)

ويشار إلى أنها العملية التي تهتم بالمستفيدين، ومقابلة حاجاتهم من خلال العمل على التحسين المستمر. ويؤكد آخرون على أن الجودة المقبولة هي رضا المستفيدين عن الخدمة المقدمة لهم من قبل المؤسسة التعليمية، وعرفها آخر بأنها: "أسلوب تعاوني لأداء الأعمال يعتمد على القدرات المشتركة لكل من الإدارة والعاملين، بهدف تحسين الجودة وزيادة الإنتاجية بصفة مستمرة من خلال فرق العمل".

ويشير مفهوم الجودة الشاملة في التعليم لمعنيين مترابطين أحدهما واقعي، والآخر حسي فالتزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها مثل: معدلات الترفيع ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية ومعدلات تكلفة التعليم يشير للمعنى الواقعي، أما المعنى الحسي للجودة فيرتكز على مشاعر أو أحاسيس متلقي الخدمة التعليمية كالطلاب وأولياء أمورهم. وتُعرف الجودة في السياق التربوي والتعليمي: "بأنها الوفاء بمتطلبات وتوقعات الطلبة وأطراف معنيين آخرين". (العرجة، 2009)

ويستنتج (العرجة، 2009) من خلال استعراض المفاهيم السابقة للجودة الشاملة أنها: أداة الإدارة الهادفة التي تعمل على تحقيق رغبات الفرد بالشكل الذي يتطابق مع توقعاته ويحقق رضاه التام عن الخدمة التي تقدم إليه.

ثالثاً: إدارة الجودة الشاملة

لقد أصبح مفهوم إدارة الجودة الشاملة يحمل معاني كثيرة بالنسبة للباحثين، ويمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة للدكتور (خفاجي 1995) هي: " نظام متكامل موجه نحو تحقيق احتياجات المستهلكين وإعطاء صلاحيات أكبر للموظفين تساعدهم في اتخاذ القرار والتأكيد على التحسين المستمر لعملية إنتاج السلع والخدمات". (الترتوري وجويحان، 2006، ص:29)

وقبل التفصيل في الموضوع يجدر بنا ان نلقي نظرة تاريخية عن نشأة وتطور إدارة الجودة الشاملة

01-نشأة وتطور إدارة الجودة الشاملة:

تعد إدارة الجودة الشاملة (total Quality management) من المفاهيم الإدارية الحديثة والتي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين مؤسسات الإنتاج اليابانية والامريكية والأوروبية.

ففي بداية الخمسينات من القرن الماضي ابرز المفكر فيجن باوم مفهوم الرقابة الشاملة على الجودة (total Quality control)، حيث عرف مفهوم الرقابة الشاملة على الجودة بأنها عبارة عن نظام فعال يؤدي الى انتاج السلع او الخدمات بطريقة اقتصادية مطابقة لحاجات و رغبات المستهلك و يتضمن تطوير و صيانة الجودة ، و قد أشار ' فيجن باوم' بان الجودة مسؤولة جميع الافراد العاملين بالمؤسسة سواء كانوا يقومون بأعمال إدارية او فنية ، كما اكد' باوم' يجب على كل فرد في المؤسسة التأكد دائما بان مخرجات عمله سليمة وصحيحة من المرة الأولى.

(سليمان المصري، 2007، ص:86)

وبعد نهاية الحرب العالمية الثانية وضع ديمينج مجموعة من الأفكار تدور حول فكرة التكامل في المؤسسة كلها وذلك من اجل التوصل الى منتج جديد، وكان الأساس لهذه الأفكار ان المؤسسة تعمل من اجل إيجاد كفاءة في منجها النهائي.

وقد حملت مبادئ ديمينج وأفكاره الملامح الرئيسية لما يطلق عليه إدارة الجودة الشاملة والتي يرجع أساسها الى اعتماد منظومة عمل متكاملة يتم رفع كفاءتها بحيث يصبح المنتج او الخدمة امرا طبيعيا ناتجا عن جودة الأساليب المستخدمة في العمل ونظمه الحاكمة.

(الترتوري وجويحان، 2006، ص:43-44).

وحسب (المدهون والطلاع، 2006) تعتبر اليابان الدولة الأولى التي طبقت نظريات ومبادئ ديمينج واتجاهاته الجديدة واستفادت منها، ثم ساعدها فيما بعد في ذلك أحد عمالقة الجودة ومنظريها وهو جوران، وفي نهاية خمسينات القرن العشرين اتاحت اليابان لهما تطبيق النظريات التي يناديان بها،

حتى ظهر العملاق الياباني في السبعينات من القرن نفسه مطبقاً أحدث نظريات واتجاهات الجودة الشاملة وفرق العمل.

و في بداية السبعينات من القرن الماضي قام فيليب كروسبي بتطوير مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية ، و اعتبر ان المنافسة مع اليابان تستدعي تضافر كافة الجهود لخلق و تطوير منظومات الإدارة المتكاملة في المؤسسات المختلفة ، و رغم التشابه الكبير في الأسس و المبادئ العامة التي تجمع بين "ديمنج و جوران و كروسبي" باعتبارهم قمم هذا المجال ، فان كلا منهم قد تميز بطريقة و رؤية خاصة تجعله متقدراً في بعض الجوانب و النواحي المختلفة ، كما ظهر في اليابان أساتذة كبار في هذا المجال عاصروا ديمنج او عملوا بعده مثل ايشيكاوا و تاجوشي و غيرهم الذين عملوا لتطوير النظريات و الأسس التي تعتمد عليها إدارة الجودة الشاملة و جعلها أداة للتطوير المستمر .

فالجودة فكرة موجودة منذ الاف السنين ولكنها كمهنة وعمل إدارة لم تنشأ الا حديثاً وأصبحت من المفاهيم المعاصرة ويؤكد (فؤاد العاجز وجميل نشوان) على ان فلسفة الجودة تعود الى العالم الأمريكي ادوارد ديمنج والذي يسمى بابي الجودة.

هذا وفي أواخر الثمانينات وبداية التسعينات من القرن الماضي حدثت تطورات كبيرة في مفهوم الجودة وادارتها على سبيل المثال نظام حلقات الجودة (Quality circles) وفريق الجودة (Quality team) كما برز مفهوم الجودة كوظيفة أساسية للإدارة. (سليمان المصري، 2007، ص:88)

وبرزت أهمية تطبيقه في مجالات عديدة من مثل الخدمات الصحية، الرقابة البيئية، وتوليد الطاقة النووية وغيرها، كذلك برزت تعريفات مستحدثة في جودة الحياة (Quality of life) وجودة بيئة العمل (Quality of work)

كما ظهرت معايير دولية للجودة وضعتها المؤسسات الدولية للتقييس والمطابقة في خمس مجموعات من المعايير وهي (ISO 9000-9004) كل هذه المفاهيم بالإضافة الى نظريات الرواد الثلاثة للجودة كانت الأساس لما يعرف في العالم ككل بمفهوم إدارة الجودة الشاملة. وكانت الأصوات المنادي بالجودة التعليمية وفعاليتها على غرار القطاعات الاقتصادية فكانت نقطة تحول هامة على طريق الإصلاحات التعليمية المرتكزة في أساسها على المبادئ الصحيحة لإدارة الجودة الشاملة.

و قد تعرض الرواد الثلاثة لإدارة الجودة الشاملة بشروحات وافية لآليات تحسين جودة الجامعات ، حيث دعا ديمنج الى تطبيق برنامج (14) مبدا على الجامعات ، اما جوران فقد دعا الى استحداث مجلس اعلى للجودة الجامعية ، و دعا كروسبي الى تطبيق مبادئ الجودة المقترنة به على الجامعات ، و بذلك حظيت عمليات اصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم و حظيت إدارة الجودة الشاملة بجانب كبير من هذا الاهتمام الى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة باعتبارها احدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة .

وتوجد عدة أسباب تدعو الى الاهتمام بتطبيق الجودة الشاملة في التعليم عامة والجامعة خاصة لعل أهمها: (محمد ومتولي، 2006، ص:21)

-تؤدي الى خفض التكاليف.

-تمكن الادارة من دراسة احتياجات العملاء والوفاء بها.

-تحقق الميزة لكليات الجامعة في السوق.

تساعد كليات الجامعة في الحصول على بعض الشهادات الدولية مثل: ISO9000 والاعتماد الأكاديمي.

-تساهم في اتخاذ القرارات وحل المشكلات بسهولة.

-تعمل على تدعيم الترابط والتنسيق بين إدارات الكلية.

-تنمي الشعور بوحدة المجموعة والعمل بروح الفريق.

-تحرز معدلات اعلى من التفوق والكفاءة عن طريق زيادة الوعي بالجودة في جميع إدارات الجامعة.

02- مفهوم إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي:

(سليمان المصري، 2007، ص:93)

حيث هناك العديد من التعريفات تحدد معنى إدارة الجودة الشاملة في هذا السياق، ومن هذه التعريفات انها مجموعة الخصائص او السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالاتها بما في ذلك ابعادها: مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة.

وذهب (العاجز ونشوان، 2005) الى اعتبارها: «عملية استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في اطارها توظيف مواهب العاملين واستثمار

قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو ابداعي لتحقيق التحسن المستمر للمؤسسة التربوية».

يعرفها الموسوي بانها فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية تحدد أسلوبا في الممارسة الإدارية بهدف الوصول الى التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم وتطوير مخرجات التعليم على اساس العمل الجماعي بما يضمن رضا المعلمين والطلبة واولياء الأمور وسوق العمل.

(مجلة المؤتمر التربوي الخامس جودة التعليم الجامعي البحرين، مجلد 01، 2005، ص:163)

ويوجد تعريفات أخرى أوردها (سليمان المصري، 2007) في دراسته يمكن ذكرها كالتالي:

- تعرف إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي على أنها: "منهج يركز على إمكانية إيجاد ثقافة تنظيمية لدى المؤسسات التعليمية، تجعل الإدارة التعليمية والمعلمين والعاملين والتلاميذ متحمسين لكل ما هو جديد من خلال تحريك مواهبهم وقدراتهم وتشجيع فرق العمل والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتحسين العمليات بما يضيفي تغييرا واضحا نحو الأفضل لدى خريجي هذه المؤسسات".

- عرفها دينهاور بأنها: "تأسيس ثقافة مميزة في الأداء بحيث يعمل ويناضل المديرون والموظفون على نحو مستمر لا يعرف الكلال لتحقيق توقعات المستفيد وتأدية العمل الصحيح على نحو صحيح منذ البداية لتحقيق الجودة المرجوة بشكل أفضل وفعالية أكبر في أقصر وقت".

- كما عرفها البوهي بأنها "استراتيجية تستهدف دفع إدارة المدرسة على الالتزام بالتحسين المستمر والأساليب الإدارية عن طريق تحسين المدخلات، العمليات، المخرجات، وخلق مناخ يشجع جميع العاملين في المدرسة على المشاركة الفعالة في عمليات التغيير اتجاه تقليل الهدر وتعظيم المردود التربوي".

- ويشير (أبو زنادة، 2007) لإدارة الجودة الشاملة بأنها "فلسفة إدارية جديدة تتطلب مشاركة جميع العاملين في المنظمة لتحقيق الأهداف المرغوبة، وهي منهج قيادة وإدارة يهدف للتحسين المستمر في نوعية الأداء ثم الخدمات أو المنتجات".

03- مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

و حسب (العلي، 1996) يمكن النظر الى إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي على انها نظام يتم من خلاله تفاعل المدخلات، وهي الافراد و الأساليب و الأجهزة لتحقيق مستوى عل من الجودة، حيث يقوم العاملون بالاشتراك بصورة فاعلة في العملية التعليمية، والتركيز على التحسن المستمر لجودة المخرجات لإرضاء المستفيدين ، اما المدخلات فتكون من المنهج الدراسية و

المستلزمات المادية و الافراد ، سواء كانوا طلبة ام موظفين ام أعضاء هيئة تدريس ام إدارة ، واما الخرجات فتنتمثل في الكوادر المتخصصة من الخريجين ، و المستفيد من نظام التعليم و هي مختلف مؤسسات المجتمع التي تقوم بتوظيف هؤلاء الخريجين.(سليمان المصري، 2007، ص:94)

ويمكن تعريف نوعية خريج العملية التعليمية بالجامعات على انها: "قاعدة المعرفة التي بإمكانه استخدامها في حل المسائل المتعلقة بمشاكل حقل العمل من خلال وظائف العملية الإدارية وهي التخطيط والتنظيم والمتابعة واتخاذ القرار" (الترتوري وجويحان، 2006، ص:86).

- ويرى (محمد العلي) انه يمكن تحديد اهم المفاهيم في إدارة الجودة الشاملة في الجامعات بما يلي:
- النظام: وهو مجموعة من العلاقات المتبادلة للخطط والسياسات والعمليات والأساليب والافراد والأجهزة اللازمة لتحقيق اهداف الجامعة.
 - العملية التعليمية: وتشمل السياسات والمناهج والمراحل والحاجات الذاتية التي تستخدم في تحقيق العمليات العلمية، والبحث بصورة متميزة داخل الجامعة وخارجها.
 - الهيكل الجامعي: ويشمل البناء الإداري والتنظيمي للجامعة الذي يخدم اهداف الجامعة ووظائفها.
 - الأساليب: وهي مجموعة المناهج النظامية والأساليب المعرفية والتكنولوجيا المتعلقة بها الضرورية للتوظيفة التعليمية.

ويستنتج (سليمان المصري، 2007) من خلال التعريفات السابقة أن إدارة الجودة الشاملة: استراتيجية لدى المؤسسات التعليمية تسعى من خلالها لتحسين العملية التعليمية من خلال تحسين المدخلات والعمليات والمخرجات.

04- مبادئ إدارة الجودة الشاملة:

تقوم إدارة الجودة الشاملة على مجموعة من المبادئ الإدارية التي تركز على تحسين الجودة، وإذا ما طبقت المؤسسة هذه المبادئ بفعالية فإنها ستتحقق مستوي متميز من الجودة، ولن تتباين رؤى الباحثين والكتاب في تحديد هذه المبادئ، ولذلك سوف يقوم الباحث بعرض تلك الآراء.

ويرى فيصل بن جاسم بن محمد الأحمد ال ثاني في دراسته إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الإعلامية ان المبادئ الرئيسية التي تقوم عليها إدارة الجودة الشاملة هي:

أ- التركيز على العميل.

ب- أداء العمل صحيحا من المرة الأولى.

ج- التحسين المستمر.

(فيصل بن جاسم بن محمد الأحمد ال ثاني، 2008، ص:111)

ويرى (محمد العزاوي) أن المبادئ التي تستند إليها إدارة الجودة الشاملة تتمثل بما يلي:

ا- التخطيط الاستراتيجي.

ب- الإسناد والدعم.

ج- مشاركة العاملين في العمليات.

د- التحسين المستمر للعمليات والجودة.

هـ- اتخاذ القرارات على أساس الحقائق.

و- تحقيق رضا المستفيد.

ز- التدريب والتطوير. (العزاوي، 2005، ص: 59)

ويتفق (محمد الترتوري وأغادير جويحان) مع (صالح عليمات) أن هناك مجموعة من المبادئ التي

تسمح بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات بنجاح وهي: الترتوري وجويحان، 2006: 35)

ا- التفهم الكامل والالتزام وروح المشاركة من قبل الإدارة العليا يجعل الجودة في المقام الأول من اهتماماتها.

ب- الاستمرارية في العمل من أجل تحسين العمليات التي تؤدي إلى تحسين الجودة.

ج- التنسيق والتعاون بين الإدارات والأقسام في المؤسسة، مع التأكيد على استخدام فرق العمل وتنمية العمل الجماعي.

د- مشاركة جميع الجهات المعنية في جهود تحسين الجودة، والتعاون مع المؤسسة في تطبيق برامجها.

هـ- بناء ودعم ثقافة مؤسسية تسعى إلى التحسين المستمر وتنمية علاقات عمل بناءة بين العاملين.

و- إشراك جميع أعضاء المؤسسة في الجهود الرامية إلى تحسين الجودة.

ذ- تركيز الجودة على تلبية حاجات المستفيد.

أما أحمد المشهراوي فيرى أن هناك سبعة مبادئ تمثل مرتكزات لإدارة الجودة الشاملة، وتتمثل في: (سليمان المصري، 2007، ص: 110)

أ- اقتناع الإدارة وحرصها على أهمية وضرورة تطبيق الجودة الشاملة للارتقاء بمستوى الأداء.
ب- سهولة وسرعة وفعالية الاتصالات الأفقية والرأسية بما يسهل نشر مفاهيم وثقافة الجودة في المنظمة.

ج- الاعتماد على أسلوب العمل الجماعي التعاوني.

د- المنهجية الشمولية لكافة مجالات العمل في المؤسسة.

هـ- الاتجاه نحو الاهتمام بالعمليات والنتائج والمخرجات في ذات الوقت وبشكل متكامل.

و- توفير التدريب والحوافز للعاملين.

ل- الاهتمام والتركيز على مبدأ الجودة خلال جميع مراحل تقديم الخدمة.

ويرى عبد الرحمن توفيق ان إدارة الجودة الشاملة تشتمل على 6 مبادئ رئيسية هي:

- التركيز على العميل الأول.

- التركيز على العمليات والنتائج معا.

- الوقاية من الاخطار مقابل فحص.

- حشد خبرات الجودة العاملة.

- اتخاذ القرارات بناء على الحقائق.

-ارجاع الأثر.

(عبد الرحمن توفيق، 2011، ص: 40)

ومن خلال العرض السابق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة، يستنتج الباحث أنه على الرغم من تباين رؤى الباحثين والكتاب في تحديد المبادئ التي تستند إليها إدارة الجودة الشاملة، إلا أنهم اتفقوا على مبادئ أساسية تتمثل في:

أ- القيادة الفعالة:

يعرف المارشال البريطاني بيرنارد مونتجومري القيادة بوصفها المقدرة والإرادة لحشد الرجال والنساء، واستجماع قواهم لهدف مشترك والشخصية التي تبتث الثقة في النفوس.

(فيصل بن جاسم بن محمد الأحمد ال ثاني، 2008، ص: 160)

وحسب (المقيد، 2006) القيادة الفعالة هي عملية ابتكار الرؤية البعيدة، وصياغة الأهداف، ووضع الاستراتيجيات، وتحقيق التعاون، والتأثير في الآخرين، واستنهاض الهمم للعمل من أجل تحقيق الأهداف. (سليمان المصري، 2007، ص: 110)

وطبقاً لرأي (منير حربي) فإن الهدف من توفر القيادة الفعالة هو إيجاد القائد القادر على اتخاذ القرارات التي تضمن الارتقاء بجودة البرامج التي تقدمها منظمته.

ب- اتخاذ القرارات على أساس الحقائق:

إن الاعتماد على الحقائق يدفع إلى اتخاذ القرارات الناجحة، وهذا يكشف عن الفرق بين الإدارة الفعالة والإدارة غير الفعالة، وما هو إلا انعكاس للفارق بين قدرة الأول على اتخاذ القرار السليم وعدم قدرة الثانية على اتخاذه.

ويمثل مبدأ اتخاذ القرارات على أساس الحقائق أحد المكونات التي تركز عليها إدارة الجودة الشاملة، ويتطلب تطبيقه الاعتماد على تقنيات وموارد وتهيئة القنوات اللازمة لتمكين الأفراد وإيصال ما يمتلكونه من معلومات تتحدث عن الحقائق إلى حيث يجب أن تصل هذه المعلومات للاستفادة منها في تحقيق الجودة.

وفي إدارة الجودة الشاملة يستلزم الأمر توفير قاعدة بيانات متكاملة يتم استحداثها بصفة دورية بالشكل الذي يضمن سلامة ما يتخذ من قرارات. (سليمان المصري، 2007، ص: 110)

ج- التخطيط الاستراتيجي:

ويتناول رسالة المؤسسة وأهدافها ورؤيتها والاستراتيجيات التي يتبناها لتحقيق هذه الأهداف اعتماداً على تحليلات البيئة الخارجية والبيئة الداخلية، بالإضافة إلى تحويل الأهداف والاستراتيجيات إلى خطط عمل. (سوسن وعواد، 2005، ص: 124)

إن وضع خطة شاملة تعتمد رؤية ورسالة وأهدافاً واسعة سيمكن من صياغة الاستراتيجية، ومن ثم تسهيل وضع السياسات والبرامج في ضوء تحليل معمق للبيئة الداخلية والخارجية لغرض وضع الخطط الشاملة بالشكل الذي يوفر قابلية دعم للميزة التنافسية للمؤسسة.

فالتخطيط الاستراتيجي حسب (حسين، 2002) هو تفكير استراتيجي منظم له مقوماته ومفاهيمه وتقنياته الفعالة، يستخدم المنهج العلمي لاستشراف متغيرات المستقبل وتحليل بيئة المؤسسة داخلياً وخارجياً للإفادة من الفرص المتاحة ومواجهة التحديات القائمة والمتوقعة بصورة تمكن من بناء

استراتيجيات قابلة للتنفيذ مستمدة من البدائل والخيارات المطروحة بغية الوصول للأهداف الاستراتيجية للمؤسسة. (سلمان المصري، 2007، ص: 96)

د- المشاركة والعمل الجماعي:

إن تحقيق الجودة ليست عملية ثابتة، فالجودة تتطلب تحسيناً مستمراً للمدخلات والعمليات، وهذه التحسينات تستوجب مشاركة قوية من قبل العاملين، والتزاماً مؤسسياً شاملاً، فجهود مجموع العاملين في المؤسسة، وليس جهود الأفراد، هو ما يعول عليه، فالجودة تتحقق فقط حينما يخلق المديرين في المؤسسة مناخاً تنظيمياً يشجع ويركز بشكل مستمر على جودة المنتجات. وطبقاً لرأي (منير حربي) فإن الرؤية المشتركة تعني ضرورة الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة من جميع الأطراف ذات الصلة، أما العمل الجماعي فالهدف منه هو التركيز على التعاون وبناء روح الفريق في ظل ضوابط ومعايير جيدة. (سلمان المصري، 2007، ص: 96)

هـ- التركيز على رضا المستفيد:

و حسب (العزاوي، 2005) المستفيد هو الموجه في إدارة الجودة الشاملة، وهنا لا تقتصر كلمة المستفيد على المستفيد الخارجي الذي يحدد جودة المنتج، بل تمتد كلمة المستفيد إلى المستفيد الداخلي الذي يساعد في تحديد جودة الأفراد والعمليات وبيئة العمل، ولكونهم الأطراف الذين يقومون بإنتاج المنتج، ويشكل اهتمام الإدارة العليا بالمستفيد الداخلي بوصفه الفرد الذي يعتمد على مخرجات العاملين الآخرين في الأقسام الأخرى في المؤسسة ضرورة من ضروريات عمل الجودة الشاملة، لأن عدم الاهتمام بالمستفيد وإغفال الإدارة العليا له وعدم وصول التغذية العكسية له عن العمليات ونتائج الأعمال التي يقوم بها سيشكل عائق كبيرة تقف أمام تحقيق رضاه. (سلمان المصري، 2007، ص: 96)

و- التحسين المستمر والتميز:

يرى (المفيد، 2006) أن التحسين المستمر يعني إدخال تحسينات مستمرة على كافة مجالات العمل في المؤسسة، من أجل مواكبة التغيرات والتكيف معها، فهو مطلب ضروري لنجاح عمليات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، حيث يتم الإتيان بالجديد والأفضل وتحقيق التميز. أما التميز حسب (حربي، 1998) فيعني تحسين الصورة الذهنية للمؤسسة وذلك من خلال جودة البرامج التي تقدمها، أو تقديم مهارات فريدة من نوعها، أو من خلال تحديث هذه البرامج وتطويرها وفقاً للمتغيرات المستمرة في مجالات العلم والتكنولوجيا.

استنتج (سلمان المصري، 2007) أن كثيراً من هذه المبادئ ليست جديدة ولكنها موجودة وتستهمل منذ عقود، ولكن ما هو مختلف بالنسبة لإدارة الجودة الشاملة هو الطريقة التي تبلورت فيها كل المبادئ والأساليب الإدارية معا لتكون إطار عمل مشجع تم تجميعه بناءً على بعض المعتقدات الأساسية المتفق عليها.

رابعاً: الجودة من المنظور الإسلامي

الجودة ليس بمصطلح جديد في الثقافة الإسلامية، بل هو مبدأ إسلامي حيث وصل الإسلام إلى ما هو أبعد من مفهوم الجودة إلى مفهوم الإتقان في شتى أمور حياتنا، حيث أمرنا بإتقان العمل وتحري الدقة والإخلاص لعدم الوقوع في الزلل، حتى يمكن تصنيف مراتب العباد اعتماداً على جودة عبادتهم من حيث عدة مفاهيم مثل الإسلام والإيمان والإحسان كما وضع ذلك النبي الصادق الأمين صلى الله عليه وسلم.

ولقد ورد مفهوم الجودة في الإسلام بعدة معانٍ مختلفة تعني الإتقان مثل الإبداع والإحسان، وحسن العمل والأداء والتنافس الشريف.

01- الإتقان

وخير دليل على ذلك الآيات القرآنية التي تجلت في قوله تعالى: ((وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنِعَ اللَّهُ الَّذِي أَنْفَقَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ)).

(سورة النمل، آية: 88).

وهنا يتضح من الآية الكريمة أن الإتقان هو الكمال في العمل والذي لن يبلغه أحد من البشر حيث أنه من الصفات التي تدل على خالق عظيم، ولكن الله استخلف الإنسان في الأرض ليختبره وبيئته. قال تعالى: ((وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيُبْلِغَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَغَفُورٌ رَحِيمٌ)). (سورة الأنعام، آية: 165)

02- الإحسان

يقوم الإنسان بعمله بالدرجة التي تحقق رضا الله عز وجل عنه في الحياة الدنيا والآخرة، وكما أن الإتقان يستدعي من المرء أن يؤدي عمله على أكمل وجه، وأن يسعى للوصول به إلى مرحلة الكمال الإنساني بحيث يقوم بالعمل بكل تفاصيله دون تقصير أو غش، فإن ذلك يستدعي الإخلاص الكامل في العمل من أجل الوصول إلى مرحلة الإحسان، فقال تعالى في كتابه العزيز:

((الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنْسَانِ مِنْ طِينٍ)). (سورة السجدة، آية: 7) وفي هذه الآية جاء الإحسان موضحاً لدرجة عالية من الجودة والإتقان والكمال، قال تعالى:

((الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ)). (الملك، آية: 2)

وإحسان العمل هنا يتطلب أدائه وفق معايير عالية الدقة والإحكام، بحيث يحقق أعلى درجة ممكنة مع ضرورة أن يقرن المرء العمل بالعلم والذي يحقق الفلاح بالدنيا والفوز بالآخرة، قال تعالى: ((ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ)). (سورة النحل، آية: 125).

03- جودة الحوار:

وهي تتمثل بالدعوة والخطاب والحكمة والموعظة الحسنة والجدال الحسن واحترام إنسانية الإنسان، وفي كثير من الآيات قرن الله الجودة والإتقان وإحسان العمل بالثواب والجزاء، ومنها قوله تعالى: ((لَّذِينَ أَحْسَنُوا الْحُسْنَىٰ وَزِيَادَةٌ وَلَا يَرْهَقُ وُجُوهَهُمْ قَتَرٌ وَلَا ذِلَّةٌ أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ)). (سورة يونس، آية: 26).

04- العمل والمنافسة:

مصدقا لقوله تعالى: ((إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا)) (سورة الكهف، آية: 30)

تصديقا لقوله تعالى: ((وَقُلْ اْعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ)). (سورة التوبة، آية: 105).

تصديقا لقوله تعالى ((يُسْقَوْنَ مِنْ رَحِيقٍ مَخْتومٍ ختامه مسك وفي ذلك فليتنافس المتنافسون)). (سورة المطففين، آية: 26).

والآيات القرآنية تحث على العمل والمنافسة من أوسع أبوابها لإتقان العمل وضرورة ربط العلم بالعمل، وترتب على ذلك الأجر والثوبة، كما يقول الإمام الغزالي رحمه الله "لا بد أن يطبق الطالب ما تعلمه، لأن العلم بلا عمل جنون، والعمل بغير علم لا يكون".

ان الجودة من المنظور الإسلامي وخاصة في هذا الجانب لا بد وأن تكون نابعة من المصدر الأول من مصادر التشريع وهو القرآن الكريم الذي يستلهم الإنسان منه التعليمات والأوامر والنواهي، وبإتباعه للقرآن يكن حسن السيرة والسلوك في الدنيا ليحقق الفوز بالآخرة.

كما وجاءت السنة النبوية الشريفة تؤكد ان مفهوم الجودة من خلال الأحاديث النبوية الشريفة

التالية:

01-الإتقان

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه".

(رواه الطبراني في الأوسط). ويبين الحديث أن شرط قبول العمل هو الإتقان وجاءت كلمة عمل نكرة لتفيد العموم، وتشمل أي عمل يقوم به الإنسان.

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الله يحب من العامل أن يحسن".

02-الإتقان في القراءة

ولقد جاءت الجودة بمعنى المهارة، حَدَّثَنَا قُتَيْبَةُ بْنُ سَعِيدٍ وَمَحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ الْعُبَيْرِيِّ جَمِيعًا عَنْ أَبِي عَوَانَةَ قَالَ ابْنُ عَبْدِ حَدَّثَنَا أَبُو عَوَانَةَ عَنْ قَتَادَةَ عَنْ بِنِ أَوْفَى عَنْ سَعْدِ بْنِ هِشَامٍ عَنْ عَائِشَةَ قَالَتْ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ: «الْمَاهِرُ بِالْقُرْآنِ مَعَ السَّفَرَةِ الْكِرَامِ الْبَرَّةِ، وَالَّذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ وَيَتَتَعْتَعُ فِيهِ وَهُوَ عَلَيْهِ شَاقٌّ لَهُ أَجْرَانِ».

03-الإحسان

ولقد تمثلت الجودة في أعلى مراتبها في حديث الإحسان حيث وضع صلى الله عليه وسلم الإحسان في حديث جبريل عليه السلام حين سأله عن الإسلام والإيمان فأجابته عن كل منهما، وكان جوابه عند ما سأله عن الإحسان أن قال: "أن تعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك"، فقد بيّن صلى الله عليه وسلم في هذا الحديث الذي رواه مسلم.

معنى الإحسان: وهو أن يجعل الإنسان تعبده الله كأنه واقف بين يدي الله، وذلك يستلزم تمام الخشية والإنابة إليه سبحانه، ويستلزم الإتيان بالعبادة وقد ضمن صلى الله عليه وسلم جوابه عن الإحسان بيان السبب الحافز على الإحسان لمن لم يبلغ هذه الدرجة العالية، والمنزلة الرفيعة، ألا وهو: تذكير فاعل العبادة بأن الله مطلع عليه، لا يخفى عليه شيء من أفعاله، وسيجزيه على ذلك، إن خيراً فخير، وإن شراً فشر، ولاشك أن العاقل إذا تذكر أن الله رقيب عليه أحسن عمله، رغبة فيما عند الله من الثواب للمحسنين، وخوفاً من العقاب للمسيئين "حيث يشمل هذا الحديث الجودة بدرجة عالية وشمولية مطلقة. (سلمان المصري، 2007، ص: 96)

وامتد الإتيان ليصل إلى ذبح الحيوان كما قال صلى الله عليه وسلم في الحديث الذي رواه مسلم عن شداد بن أوس رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الله كتب الإحسان

على كل شيء فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبحة وليحد أحدكم شفرته وليرح ذبيحته".

04- القدوة الحسنة

ويتجلى حديث الرسول ليبين الإتقان يكون باتخاذ القدوة الحسنة الصالحة كما ثبت في صحيح البخاري من حديث مالك بن الحويرث أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "صلوا كما رأيتموني أصلي".

من خلال استعراض الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث السابقة نستطيع القول: أن الجودة مبدأ في الشريعة الإسلامية يحتم على الجميع امتثاله والعمل به وتحري العمل المتقن المجود الذي لا نقص فيه، فإذا كان الأمر بالإحسان والإتقان قد امتد حتى في ذبح الحيوان ليمزج الجودة بالرحمة لتجعل من حياة المسلم الإجابة في كل حركاته وسكناته.

05- مقومات الجودة في الإسلام:

ذكر (الصوفي، 2004) مقومات وخصائص للجودة الشاملة تميزها عن غيرها وهي:
أ- الإخلاص:

الذي يتفرد به المفهوم الإسلامي للجودة يعني أن يريد الإنسان بعمله وجه الله قبل كل شيء لأن العمل في المفهوم الإسلامي عبادة والعبادة يلزمها إخلاص القلب.

ب- المطابقة للمعايير المطلوبة:

إن الجودة في المفهوم الإسلامي لا تحقق بمجرد الإخلاص في الأداء لأن الإنسان قد يكون مخلصاً ولا يكون عمله مطابقاً للمعايير المطلوبة، فقال تعالى:

((فَلَنْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يُوحَىٰ إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمُ إِلَهٌ وَاحِدٌ فَمَنْ كَانَ يَرْجُوا لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا)). (الكهف، الآية: 110).

فالعمل الصالح هو ما كان خالصاً صواباً، والسنة هي المعيار لفهم القرآن وتطبيقه.

فقال تعالى: ((وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ)).

(الحشر، الآية: 7)، وهذا يعني أن الإخلاص ينبغي أن يرتبط بالمتابعة للمعايير المطلوبة في

العمل الجيد المتميز لأن العمل الذي لا يوافق مع معيار المتابعة للسنة يكون مردوداً.

ج- الإتقان والإبداع:

تجويد العمل بطريقة تصل إلى حد المطابقة للمواصفات المثالية التي ترتقي بمستوى مبدعه.

ذ-التنافس:

يعد من مقومات الجودة لأن التنافس في تجويد العمل هو خير من يجعل المشاركين في العمل يستخرجون أفضل ما لديهم من تفكير فيستثمرون أكثر ما لديهم من طاقة، فيؤدون أقوم ما لديهم من أعمال وهذا يسهم بدوره في جودة العمل.

هـ-الإتمام والوفاء:

من مقومات الجودة، وهذا ما عبر عنه بتسوية الصفوف في الصلاة من علامات الجودة في أدائها، "حَدَّثَنَا أَبُو الْوَلِيدِ قَالَ حَدَّثَنَا شُعْبَةُ عَنْ قَتَادَةَ عَنْ أَنَسٍ عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ «سَوُّوا صُفُوفَكُمْ فَإِنَّ تَسْوِيَةَ الصُّفُوفِ مِنْ إِقَامَةِ الصَّلَاةِ يُحَدِّثُ عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ قَالَ: رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ "سوا صفوفكم فإن تسوية الصفوف من تمام الصلاة" رواه مسلم.

و-التوقيت:

من مقومات الجودة أداء العمل بعناية وترتيبها الزمني بحسب أولوياتها أو تحديد جدول زمني لها، كما وضح ذلك النبي صلى الله عليه وسلم "أفضل الأعمال الصلاة لوقتها". عن عبد الله بن مسعود قال سألت النبي صلى الله عليه وسلم أي العمل أحب إلى الله قال: الصلاة على وقتها قال ثم أي بر الوالدين قال ثم أي قال الجهاد في سبيل الله قال حدثني بهن ولو استزدته لزادني) رواه البخاري.

ح-المداومة والاستمرار:

من مقومات الجودة أن يداوم الإنسان على العمل ويستمر فيه "أحب الأعمال على الله أدومها وإن قل" عن عائشة رضي الله عنها قالت سئل النبي صلى الله عليه وسلم أي الأعمال أحب إلى الله قال: (أدومها وإن قل وقال اكلفوا من الأعمال ما تطيقون) رواه البخاري.

ط-التوسط والاعتدال:

من الأمور التي تساهم في جودة العمل التوسط والاعتدال فيه وهو من صفات الأمة الإسلامية

(وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا) . (سورة

البقرة، الآية: 143)

ي-الفاعلية:

وتعني القدرة على إنجاز العمل لا لمجرد أدائه ولا شك في أن الأداء الناتج لا ينفصل عن العبادة ولكن الأداء الناجح النابع من نية الطاعة لله مقدم على العبادة المحضة.

ك-المراقبة:

لا شك أن مراقبة الإنسان لعمله ومتابعة له من أفضل الأساليب المؤدية إلى جودة العمل والوصول به إلى الكمال، تصديقا لقول النبي صلى الله عليه وسلم عندما وصى النبي صلى الله وسلم معاذ لما بعثه إلى اليمن فقال: "يا معاذ: اتق الله حيثما كنت، واتبع الحسنة السيئة تمحها، وخالق الناس بخلق حسن...".

من خلال تأمل الجودة في الإسلام كما استنبطها الصوفي نجد أنها تتسم بالشمولية، وتمثل الركائز الأساسية لنجاح العمل، كما تركز عليها مقومات الجودة العصرية التي يسعى الإنسان للوصول إليها في شتى المجالات، فالإخلاص يقابله تنمية الوازع الداخلي لدى الفرد ليقوده للإتقان بالإضافة إلى وجود وازع خارجي متمثل في الرقابة، كما أن نجاح أي عمل يتوقف على وضع معايير مسبقة يسعى الفرد لتحقيقها والوصول إليها كمحكمات مرجعية يحتكم إليها، والإتقان يقابله التميز، والتنافس يقابله سعي الدول للاستقلالية وتصدر الأمم من خلال خطط مبنية ومحددة.

ويرى (العرجة، 2009) من خلال الحديث عن الجودة في الإسلام بأن الجودة صبغة يصبغ بها الإنسان من خلال أدائه للأعمال الصالحة التي تجعل منه إنسانا متحليا بالأخلاق الحميدة والخصال الطيبة التي تميزه عن غيره من خلال سلوكه ومعاملاته مع الآخرين.

خامساً: المعايير العالمية Standard

لقد أصبحت المعايير مفهوماً متداولاً في الحياة العملية ليست فقط ميادين التجارة والصناعة والمؤسسات بل ميادين التربية والتعليم من أجل الحكم على الجودة في شتى الميادين. حتى أصبحت هناك معايير عالمية للإنتاج ومعايير عالمية للمنهاج. (العرجة، 2009، ص: 24)

01- مفهوم المعايير:

ماهية المعايير Standard: المعيار أو العيار لغة يعني معايرة شيء أو كيان مادي بتقدير منضبط، لا يختلف رأي الناس فيه، ويكون هذا التقدير بالوزن (الكيلو جرام وجزئياته ومضاعفاته)، وتحديد المساحة المكانية بالمتر ومضاعفاته، وتعيين المسافة الزمنية بالثانية، والدقيقة، والساعة، ونحو ذلك، وتستخدم المعايير الكمية في كثير من أعمال الصناعة وأعمال التشييد، وأعمال الخدمات، ويستوي في هذا الاستخدام للفظـة "معيـار" صناعات الأسلحة والسيارات والأجهزة الخلوية والأدوية والأغذية، كما يستخدم المعيار في الطب وفي الأعمال التجارية والمصرفية. وهذا يعني ان المعيار لغوياً هو ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير. (العرجة، 2009، ص: 25)

وفي اللغة الإنجليزية يعرفه قاموس وبستر 1999، بأنه مقياس ثابت للمدى أو الكمية أو النوع أو الحجم، كما أنه يعني نوع أو نموذج أو مثال للمقارنة أو محك التميز.

وبالتالي يمكن تعريف المعايير التربوية إجرائياً على النحو التالي:

" المعايير التربوية عبارة عن موجّهات أو خطوط مرشدة Guidelines متفق عليها من قبل خبراء التربية والمنظمات القومية، تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب عليه جميع مكونات العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وإدارة ومناهج ومصادر تعليم وتعلم وأساليب تقويم، ومباني وتجهيزات،..... الخ وقد انتقل مصطلح المعيار إلى مجالات العلوم النفسية والاقتصادية والاجتماعية؛ حيث يستعمل المصطلح بصورة مجازية، وليست حقيقية، في اختبارات الذكاء والتحصيـل، واختبارات التشخيص، واختبارات الاستعداد والاتجاهات والميول، كما يستخدم المعيار في تقدير متوسط الداخل، وفي نسبة النماء الاقتصادي.

إن المعايير التربوية خطوط مرشدة، أو موجّهات لوضع معيار لجودة المحتوى التعليمي، وأيضاً للحصول على توقعات عالية الجودة للمخرجات التعليمية من خلال ذلك المحتوى، وذلك بوضع أهداف معرفية يمكن أن تصل إلى التلميذ في مراحل معينة، وتكون هي السبيل إلى جودة التعليم، كما أنها يمكن أن تقدم الأساس لبناء المنهج، وذلك باعتبارها أدوات مرشدة للمعلمين في جمع

المادة التعليمية الخام وتصميم المنهج والارتقاء بجودة العملية التعليمية، وتعمل المعايير كدليل للمعلمين والقيادات التربوية وصانعي القرارات لتستخدم في تحسين وتجويد العملية التعليمية داخل المدرسة، كما أنها تعزز الأطر المنهجية والتقييم المستمر والأداء المدرسي.

وحسب (ابن منظور، 2003) المعايير كلمة جمع مفردها معيار وهو "ما يقاس به غيره، وهو النموذج المحقق لما ينبغي أن يكون عليه الشيء".

المعايير عرفها (اللقاني والجمل، 2003) أنها: "آراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعملية والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها.

ويعرف (زيتون، 1999) المعايير بأنها: "تلك العبارات التي يمكن من خلال تحديد المستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأداءات وفرص التعلم ومعايير إعداد المعلم".

اذن المعايير: هي عبارة تصنف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة لدراسته محتوى كل مجال.

وقد عرفت من قبل (الإدارة العامة للتربية والتعليم بمكة، 2005) بأنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما، بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفة ضمناً، أو هي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد.

ويعرف الباحث (العرجة، 2009) المعايير في هذه الدراسة على أنها مجموعة البنود أو الشروط أو المواصفات التي تم تحديدها عالمياً، والواجب على الطالب معرفتها والقدرة على أدائها، وتظهر على شكل قائمة، يتم في ضوئها تحليل المحتوى لكتاب العلوم الصف الثامن الأساسي.

02- نشأة المعايير ونظرة تاريخية لنشأة المعايير:

أضحى إصلاح نظام التعليم موضوعاً تكاثرت فيه المعارف، ومجالاً للدراسة والبحوث العلمية، في الدول المتقدمة والنامية سواء، واتخذ هذا الإصلاح في الولايات المتحدة الأمريكية شكل "الموجات" التي تتزامن وتتلاطم في بحر لحي واسع، دون أن تقضي الموجات اللاحقة على ما سبقها من موجات، والثابت أن إصلاح نظام التعليم في أمريكا كان موضوع عناية السياسيين والاقتصاديين والفلاسفة والتربويين منذ ثلاثينات القرن العشرين. (العرجة، 2009، ص: 26)

تعد الولايات المتحدة الأمريكية من أهم الدول التي أولت اهتماماً واضحاً بحركة المعايير في التعليم واتخاذها كأساس لإصلاح النظام التعليمي الأمريكي. (سوسن شاكر، 2014، ص: 162)

اذ ان فكرة المعايير وتحديد مستويات اداء مقبولة ومقررات اكااديمية لكل الطلاب ليست فكرة جديدة على التعليم الامريكى، فهي لها جذور قديمة ترجع إلى نشر التقرير الذي اعدته احدى اللجان الامريكية الهامة وتسمى (لجنة العشرة The Committee of ten) وذلك في عام 1892 م والتي دعت إلى تأسى مناهج أكاديمية جديدة مناسبة لكل الطلاب.

وفي عام 1918 تم تشكيل الجمعية القومية للتربية The National Education Association وقاد العمل فيها مجموعة من المربين التقويميين الذين أنكروا عمل لجنة العشرة وأصدروا تقريرهم عن المبادئ الأساسية The cardinal Principles والذي طالب بضرورة تنظيم التعليم الثانوي من أجل تعليم أفضل في القرن العشرين، وكذلك اعتماد الموضوعات الجديدة على الاهتمامات الحياتية الحاضرة للطلاب.

إلا أن هناك كثير من الباحثين في المجال التربوي يرون أن بداية حركة المعايير الحديثة ترجع إلى نشر التقرير الامريكى الشهير (امة في خطر A Nation At Risk) الذي نشر عام 1983 وسبب تغييرا كبيرا في خطابات الاصلاح التعليمي، وكذلك القلق الشديد للمجتمع الأمريكي على مستقبل نوعية التعليم السائد، ومدى المصادقية في هذا النوع من التعليم، إذ أنه يرى أن المؤسسات التعليمية أضعف من مواجهة الخطر الذي يواجه الأمة، وذلك بسبب الإهمال الشديد لهذه المؤسسات.

وقدم تقرير أمه خطر مجموعة من التوصيات الهامة لإصلاح نظام التعليم الأمريكي ومنها:

- ضرورة تبني المدارس والكليات والجامعات لمعايير عالية المستوى، وأكثر قابلية للقياس.
- وأن ترفع الكليات والجامعات من متطلبات الالتحاق بها.
- وضرورة تطوير إعداد المعلم، وجعل التدريس مهنة أكثر احتراما، من خلال إعداد معلمين في ضوء المعايير التربوية السائدة لكي يتمكنوا من التدريس بكفاءة.
- ويجب تقويم الكليات والجامعات التي تقدم برامج الاعداد المعلم من خلال مقابلة خريجها لتلك المعايير.
- ورفع مستوى الكتب المدرسية وغيرها من ادوات التعلم والتعليم وتحديثها لضمان محتوى أكثر صرامة.

وهكذا فإن الشعور بالحاجة إلى تعليم فعال على تحسين حياة الأمريكيين، أدى إلى ضرورة تقويم شامل لأهداف وسياسات نظم التعليم وليس في أداء هذه النظم فحسب، ومن ثم العمل على إنشاء

معايير تربوية، يتم بموجبها تقويم وتطوير النظام التعليمي (سوسن شاكر، 2014، ص: 163)

وقد أدت المخاوف المتزايدة حول الإعداد التربوي لشباب الأمة الأمريكية، بعد نشر تقرير أمة في خطر، أدت إلى أن يصدر وزير التربية والتعليم الأمريكي، وليام بينيت William Bennet عام 1988 تعليماته إلى جهات الاعتماد الأمريكية بأن لا تقوم بمنح الاعتماد الأكاديمي لأي مؤسسة تعليمية الا وقد استجاب لتلك النداءات عدد قليل من مؤسسات التعليم العالي الأمريكية.

وفي عام 1989 عقد الرئيس يوش الأب قمة تربوية، شارك فيها رؤساء وحكام الولايات، وتم فيها الدعوة إلى إعداد أهداف تربوية من شأنها أن تحقق لأمركا موقع الصدارة في التنافس الدولي.

وبعد عام ونصف من عقد القمة التربوية للرئيس بوش الأب، صدر بيان رسمي نشره قبل انتهاء فترة ولايته، وذكرت في هذا البيان الأهداف التي يجب أن يحققها نظام التعليم في أمريكا، وبعض المبادئ التي يجب أن توجه قافلة التعليم في الولايات المتحدة، وكان أبرزها ما يلي:

- ان جميع الأطفال في الولايات المتحدة سيبدؤون التعليم وهم مستعدون له.
- لا تقل نسبة المتخرجين في المدارس الثانوية عن 90% من أعداد الطلاب الذين أكملوا المرحلة الابتدائية.

- وجوب إجراء تقويم مطرد ومنتظم لأداءات الطلاب في صفوف الرابع والثامن والثاني عشر، ويلزم التأكد من كفاءتهم في العلوم الأساسية: اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والجغرافيا والتاريخ، بالإضافة إلى نضجهم الاجتماعي كمواطنين في مجتمع منتج.

- يتعين أن يكون الطلاب الأمريكيين أوائل الطلاب على المستوى العالمي في تحصيل العلوم والرياضيات.

- أن يتحرر جميع الأمريكيين من الأمية، وأن يتسلحوا بالمعارف والمهارات اللازمة للتنافس في سياق النظام الاقتصادي العالمي، وأن تزداد كفاءتهم في ممارسة حقوق المواطنة وواجباتها.

- أن تهئ جميع المدارس في أمريكا بيئة منضبطة تؤدي إلى التعلم الحقيقي وتحرر أمريكا من المخدرات والعنف.

وبعد صدور هذا البيان تم إنشاء لجان مسؤولة عن تنفيذ وتطبيق الأهداف الجديدة، ومنها لجنة الأهداف القومية للتعليم (NZGP) the National Education Goals panel، والمجلس

The National Council on Education Standards القومي للمعايير التربوية والاختبارات (NCEST) and Testing، وبدأت هذه اللجان تعمل من خلال طرح مجموعة من الأسئلة مثل: ما المواد التعليمية المناسبة؟ ما أنواع وسائل وأدوات التقييم المستخدمة؟ ما معايير الأداء التي ستوضع لهذه المواد والأدوات المختارة. (سوسن شاكر، 2014، ص: 164-165)

ومنذ عام 1992 بدأ المجلس القومي للمعايير التربوية والاختبارات مهام عمله، رافعا وثيقة المعايير القومية للتعليم الأمريكي إلى الكونجرس، ومقترحا إنشاء مجلس المعايير القومية والتقييم The National Education Standards and Assessment Council (NESAC).

ونتيجة لذلك بدأت العديد من المنظمات والهيئات التربوية في إقامة مشروعات لبناء معايير خاصة بالمواد الدراسية المختلفة منذ عام 1992 ومنها: المجلس القومي الأمريكي للدراسات الاجتماعية، ومشروع المعايير القومية للتاريخ، ومشروع المعايير القومية للجغرافيا، والجمعية الوطنية لتعليم الفنون، والاتحاد الوطني لتعليم الفنون، مركز التربية الوطنية، واللجنة القومية للتربية الصحية، وكذلك مشروعات معايير اللغات الأجنبية.

وفي عام 1994 صدرت في عهد الرئيس كلينتون وثيقة بعنوان: أهداف عام 2000 قانون تعليم أمريكا"، ونص في ذلك القانون على الأهداف القومية للتعليم، وعلى ضرورة وضع معايير في مستويات عليا لجميع الطلاب، وعلى ضرورة أن تتغير مناهج التعليم وأنظمة التقييم في الولايات، وأن تتوحد في مضامينها وأدواتها مع المعايير القومية لتجسم جميعها خطأ فكريا وعلميا متسقا، واستجابت معظم الهيئات والمنظمات التربوية لدعوة الرئيس كلينتون، بالانتهاء من صياغة المعايير التربوية اللازمة لذلك، مما دعا الرئيس أن يقرر في عام 1997 في خطاب حالة الاتحاد، دعوة كل الولايات أن تتكيف مع المعايير القومية، وأنه بحلول عام 1999، يجب على كل ولاية أن تقيم طلاب الصف الرابع في القراءة، وطلاب الصف الثامن في الرياضيات، لكي تتأكد من مقابلة الأداء مع هذه المعايير.

وتوالت بعد ذلك الجهود والمناقشات التي تعمل على تنقيح وتطوير المعايير القومية، وضمنت هذه الجهود كل من الحكام والمربين ورجال الأعمال، وذلك من أجل تهيئة البيئة المناسبة لتطبيق هذه المعايير.

وبحلول عام 2000 ظهر شعار ثم قانون " يجب ألا يترك أي طفل بدون تعليم "، " No Child Left Behind، والذي وقعه الرئيس جورج دبليو بوش، وتضمن دعوة إلى التعليم المتميز للجميع، والتطبيق الشامل للمعايير التربوية (سوسن شاكرحسونة، 2014: 166)

ولعل من أهم الأسباب ظهور حركة المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية نشر تقرير أمة في خطر "a nation at risk" عام 1983 كما أسلفنا ذكره الذي كشف عن الضعف الذي أصاب القاعدة التعليمية في المجتمع التعليمي في هذا الوقت مما حتم القيام بتقويم ومراجعة كل العملية التعليمية والتوصية بالاهتمام بمحتوى التعليم والمستويات والتوقعات لأداء الطالب.

وساعد في دعم حركة المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية عدة أمور من أهمها: تبني مؤتمر الرابطة القومية للحكام National Governors Association الذي انعقد عام (1991) بحضور الرئيس بوش الأب أهدافا قومية للتعليم (0-6) أهداف الصفوف (k-12) وإنشاء المجلس القومي لمعايير التعليم والاختبارات التقويم عام (National council on education 1991) ((standards & testing وموافقة الكونجرس على أهداف تعليم 2000 (goals 2000) وكان من نتيجة هذا ظهور عدة وثائق للمستويات المعيارية للمواد الدراسية المختلفة على المستوى القومي من (k- 12)، والتي من بينها ما يأتي:

- معايير منهج وتقويم الرياضيات المدرسية عام (1989م)
- المعايير القومية لتعليم العلوم عام (1996م)
- المعايير القومية لتعليم علم النفس للمدرسة الثانوية عام (1999م)
- المعايير القومية لتعليم التكنولوجيا عام (1997م)

وغير ذلك من المواد الدراسية مثل اللغة الانجليزية والعلوم الاجتماعية وعلوم الحاسب الخ... وفي ضوء ما سبق فإن حركة المعايير أصبحت راسخة ومدعمة من مؤسسات التعليم وأولي الأمور والمهتمين بالأمر في الولايات المتحدة الأمريكية ويتضح هذا من خلال:

- تطبيق جميع الولايات المتحدة ما عدا ولاية (ايوا) لمعايير المحتوى للمواد الدراسية المختلفة تأكيد دعم والتزام غالبية الولايات 38 ولاية لحركة المعايير خلال مؤتمر التعليم الذي عقد في أكتوبر 1999م.

- قيام الولايات المختلفة بتبني معايير لمحتوى المواد الدراسية بما يناسبها ويقابل احتياجاتها مما سبق يظهر أن وضع مستويات معيارية في مجال التربية بخلاف مجالات أخرى مثل الصناعة

وغيرها - موضوع جديد نسبياً، ويتضح أن أعداد مستويات معيارية قومية لمنظومة التعليم أصبح منطلقاً لإصلاح التعليم وتحقيق الجودة الشاملة له، وقد انتشرت حديثاً الدعوة إلى تطوير مناهج العلوم بكافة المراحل التعليمية في ضوء المستويات والمعايير العالمية التي تبنتها الهيئات والمنظمات العالمية لتعليم العلوم.

وهناك العديد من هذه المستويات والمعايير من أهمها ما يلي: (العرجة، 2009، ص: 27)

• المعايير القومية للتربية العلمية: (National Science Education Standards)

(NESE) التي أقرتها الأكاديمية القومية للعلوم (NAS) بالولايات المتحدة الأمريكية.

03-المعايير التي أقرتها الجمعية القومية لمعلمي العلوم: (NSTAS)

National Science Teachers Association Standards بالولايات المتحدة الأمريكية

• معايير المحتوى لولاية كاليفورنيا: (CSCS)

California State Content Standards بالولايات المتحدة الأمريكية

• نموذج وسكنسون للمعايير الدراسية للعلوم (WMASS)

Wisconsin Model Academic Standards for Science بالولايات المتحدة الأمريكية.

وقد حددت وزارة التربية والتعليم المصرية عام 2003 مجالات خمسة للعمل في مشروع المعايير القومية للتعليم في مصر على النحو الآتي:

• المدرسة الفعالة الصديقة للمتعلم: اعتبار أن المدرسة وحدة متكاملة لتحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة.

• الموارد البشرية: تحديد معايير شاملة لأداء كل من يشارك في العملية التعليمية داخل المدرسة من معلم ومشرف ومرشد.

• الإدارة المتميزة: الاهتمام بالمستويات المختلفة للإدارة التربوية بدءاً بالقيادة التنفيذية ومروراً بالقيادة التعليمية الوسطى وانتهاءً بالقيادات العليا والممثلة بالكوادر الوزارية.

• المشاركة المجتمعية: الاهتمام بتحديد مستويات معيارية للمشاركة بين المدرسة والمجتمع؛ وتناول إسهام المدرسة في المجتمع ودعم المجتمع للمدرسة.

• المنهج الدراسي ونواتج التعلم: حيث يتناول المتعلم وما يكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم عبر المنهاج بجميع عناصره.

04- أهمية المعايير العالمية:

يبين محمود أهمية المعايير العالمية فيما يلي: (العرجة، 2009، ص: 28)

* المعايير مدخل للحكم على مستوى الجودة في مجال دراسي معين من خلال:

- جودة ما يعرفه المتعلمون وما يستطيعون أدائه.

- جودة البرامج المتقدمة للتعليم في مجال دراسي معين.

- جودة تدريس مجال معين.

- جودة النظام الداعم للمتعم والمناهج.

- جودة برامج وممارسات وسياسات التقويم.

* توفر المعايير محركات للحكم على مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف، كما توفر رؤية شاملة

للتعليم والتعلم من خلال برنامج تربوي معين يوفر فرصا للتميز للمتعلمين.

* توفر المعايير آفاق للتعاون وللتعاقد والتناسق من أجل تحسين عملية التعلم والتعليم في مجال

تربوي معين.

* تسهم المعايير التربوية في تطوير المقررات الدراسية من خلال تبني سياسات وممارسات متميزة

وتجاوز صعوبات ومعوقات البنى الحالية للمدارس.

* توفر المعايير بيئة فاعلة للتعلم والتقدم والتميز من خلال:

• تمييز المعلمين للأنشطة التعليمية التي تمكن المتعلمين من تحقيق المعايير.

• معرفة المتعلم لواجباته وتمكنه من استخدام معايير محددة لتحقيق المعايير والمستويات

المطلوبة.

• تحرك مسؤولي الإدارة التربوية والمدرسة في ضوء محركات معيارية محددة يعملون من خلالها

على تحقيق المتطلبات للإنجاز والتميز.

* تعد المعايير التربوية بمثابة مقياس لتقويم أبعاد التعليم والتعلم من خلال توظيف ما يجب أن

يكون عليه كل منهما من خلال:

▪ الكتاب المدرسي في ضوء المعايير.

▪ التنمية المهنية المميزة.

▪ أساليب دعم المعلمين لتحقيق المستويات المعيارية.

▪ جودة المصادر التعليمية التعليمية.

- توفر المعايير التربوية توحيدا واتساقا في الأحكام.
- * توفر المعايير التربوية توحيدا واتساقا في الأحكام.
- * تحقق المعايير التربوية مبدأ التميز ومبدأ المساواة، فالمعيار يمثل تحديا للمتعلمين يجعلهم يتناقشون من أجل تحقيق التميز، وكون المعايير لكل المتعلمين بغض النظر عن خلفياتهم وخصائصهم فإن هذا يحقق المساواة وتكافؤ الفرص.
- * توفر المعايير مواقف تربوية تتضمن استمرارية الخبرة من مستوى تعليمي إلى مستوى آخر ومن مدرسة لمدرسة أخرى.
- * تقدم المعايير التربوية فرصا لدعم قدرة المعلمين على مساعدة المتعلمين على الربط بين ما تعلموه من خبرات سابقة والتعلم الجديد المطلوب تعلمه مما ييسر انتقال أثر التعلم لمواقف جديدة.
- فالمعايير العلمية تمثل محكا يمكن من خلاله إصدار الأحكام على المقررات الدراسية المختلفة ومدى جودتها، ويمكن استخدامها كأساس يعتمد عليه في بناء وتطوير المناهج ويرى (العرجة، 2009) أن المعايير تعد محكا ومقياسا للحكم على مدى جودة المنهاج وإعادة تقييمه.

05-تطور مفاهيم المعايير التربوية وحركات الإصلاح التربوي السابقة عليها:

شهدت التربية منذ الخمسينات من القرن الماضي وحتى التسعينات منه عددا من المفاهيم التربوية التي كان لها تأثير في الإصلاح التربوي، وأسهمت في تطوير الأنظمة التربوية، ومن أبرز هذه المفاهيم: (سوسن شاكر، 2014، ص: 166)

5-1- مفهوم التربية المعتمدة على الأهداف التعليمية:

فمنذ بداية الخمسينات من القرن الماضي، والتربية تعتمد على الأهداف التعليمية وتعد ركنا أساسيا لتصميم العمليات التعليمية، وموجها دائما لتنفيذها، ومحددا لوسائل وتقويمها. والأهداف التعليمية تأتي في مجالات ثلاثة: معرفية ووجدانية ومهارية، ولكل مجال مستوياته، وهي على مستوى المراحل التعليمية والمواد الدراسية أهداف عامة أو غايات، وفي مستوى الوحدات الدراسية والدروس التعليمية وأهداف تعليمية أو إجرائية، ينبغي أن تصاغ بصورة سلوكية بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها.

2-5- مفهوم القياس محكي المرجع Criterion-Referenced Measurement

ان مفهوم القياس محكي المرجع يشير إلى ان جوانب تعلم الطلاب: المعرفية والوجدانية والمهارات يمكن إظهارها ويمكن قياسها بتحديد مخرجات للأداء في صورة محكات لتقييم مدى إنجاز المتعلمين، مما يعد تمهيدا حقيقيا لفكرة تقويم الأداء.

3-5- مفهوم التعلم من أجل التمكن Mastery Learning

ويقوم هذا المفهوم على مبدأ هام، وهو أن 90% من طلاب يستطيعون أن يتعلموا ما يدرس في المدرسة في أي مستوى إذا ما توفر الوقت الكافي والتعليم الملائم، والوقت الكافي يعني الوقت المناسب للوصول إلى مستوى التمكن من الأهداف التعليمية، والتعليم الملائم يعني تحديد الوحدات الدراسية للمقرر الدراسي، وتحديد أهداف تعليمية لكل وحدة، وضرورة تكمن الطالب من أهداف الوحدة قبل الانتقال لوحدة أخرى.

4-5- مفهوم التربية القائمة على الكفايات Competency – Based Education

ظهرت فكرة مفهوم التربية القائمة على الكفايات كرد فعل لفشل التربية التقليدية في تحقيق أهدافها بشكل سلوكي إجرائي وسد النقص الذي يشعر به المتعلم في تدريبه على الأداء. ويرجع أتباع المدخل القائم على الكفايات أن المعرفة عبارة عن كفايات غير مترابطة يمكن تدريسها وتقويمها بصورة منفصلة، وكان الهدف الذي سعى إليه مؤيدو هذه الحركة هو تقنين المنهج وزيادة فاعليته، من خلال تحديد مخرجات للتعلم في صورة كفايات وأنشطة أساسية ينبغي أن يتدرب المعلمون على إتقانها.

5-5- مفهوم مخرجات التعلم Learning Outcomes:

مع بداية العقد الأخير من القرن الماضي ظهر مفهوم مخرجات التعلم Learning Outcomes، ونادت بضرورة تحديد نواتج تعلم، ويستطيع المتعلمون إظهارها بجلاء في نهاية أية خبرات تعليمية يملكون بها، وأن تكون هذه المخرجات في صورة أداءات performances أو أفعال Actions. وأكدت هذه الحركة أن جميع المتعلمين يمكنهم تحقيق نفس القدر من الانجاز بطرق واوراق مختلفة، وأن نجاحهم في تعلم شيء يقودهم إلى تعلم أشياء، وأن المدارس يمكنها التحكم في شروط النجاح ومتطلباته.

وقد حاول هذا المفهوم تلافي سلبيات مفهوم الأهداف التقليدية، التي يتم تحديدها بتفضيل وشمول، ومجزئة المادة التعليمية إلى معارف ومهارات واتجاهات، في حين أن المخرجات التعليمية عامة، تندرج تحت عدد محدود من العناوين، وتحافظ على الترابط والتكامل بين معارف ومهارات المادة التعليمية وجوانبها الوجدانية كذلك، وتمثل هذه المخرجات ما يتم إنجازه وتقييمه في نهاية الدراسة وليس توقعات ومقاصد واضعي المنهج، وبالتالي تشجيع كل من المعلم والمتعلم على تحقيقها.

ونستنتج مما سبق أن تطور هذه المفاهيم يعني ما يلي: (سوسن شاكر، 2014، ص: 168)

- التطور الحاصل من الاهتمام بالمعارف إلى العناية باستخدام المعرفة.
- التطور في التعامل من جزئيات المعارف، ومكونات المهارات إلى التركيز على التكامل بين أجزاء المعرفة، وبين مكونات المهارة الواحدة، وبين مهارات المادة الواحدة.
- الانتقال من مبدأ الايمان بوجود الفروق الفردية بين المتعلمين، إلى حتمية وجود مستويات مختلفة وتدوين الفروق للوصول بالطلاب إلى مستوى واحد من التحصيل.
- التحول في التركيز من مدخلات العمليات التربوية والتعليمية إلى مخرجات هذه العمليات ونواتجها.
- التطور في إجراءات إصدار الأحكام والتقديرات، والاستجابة لها من الملاحظة والقياس إلى العمل بالمحكات.
- وكان طبيعياً في ظل هذه المرونة أن تستجيب التربية لفكرة المعايير Standards التي أخذت بها المجالات الحياتية الأخرى، وثبتت فعاليتها في تطوير نواتجها: مما أدى إلى ظهور حركة المعايير التربوية Education Standards – Based، رغبة في تحسين المنتج التربوي والتعليمي سواء كان متعلماً أو معلماً أو كتاباً أو نشاطاً أو تدريساً أو تقويماً وبدأ الاهتمام ينصب على تطوير المنهاج التعليمية، وبرامج إعداد المعلمين، وأدوات التقويم.

06-أغراض المعايير:

- انها توفر مرجعية يمكن بموجبها تقييم اداء المؤسسات التعليمية والبرامج والتخطيط لتطويرها.
- انها تحدد الاداء المستهدفة بلوغه خلال التدريب لضمان الجودة والاتساق.
- لمعرفة تميز اداء المؤسسات والبرامج التعليمية مقارنة مع المؤسسات وبرامج اخر مشابهة.
- لتشجيع المعنيين على الالتزام بالنماذج السليمة وأفضل الممارسات.
- لضمان شعور المستفيدين بالرضا عن الخدمات التي تقدمها المؤسسات والبرامج التعليمية لهم.

- لتزويدنا بالمبادئ التوجيهية للأداء الأفضل.
 - لتوفر لنا الأساس في تقييم جودة المؤسسات والبرامج التعليمية.
 - لتساعدنا على تحسين نوعية الاداء وزيادة فاعليته وتحسين كفاءته.
 - تساعدنا على تحسين معايير وثائق المؤسسة التعليمية وبرامجها.
 - لتوفر لنا الدرجة التي يمكن بلوغها واتخاذ الاجراءات التصحيحية في الوقت المناسب.
 - تساعد المشرفين والمسؤولين عن البرامج في توجيه الكوادر على تحسين الأداء.
- (سوسن شاكر، 2014، ص:169-170)

07-خصائص المعايير:

- ان تكون المعايير شاملة بما يكفي لتطبيقها على مجالات واسعة من الجوانب التعليمية.
 - ان تكون المعايير واقعية ومقبولة وقابلة للتحقيق.
 - ان تكون موضوعة من قبل المختصين وبالتشاور مع الخبراء في هذا المجال.
 - ان تصاغ العبارات بطريقة ايجابية وتشير إلى الأداء الجيد المقبول والمتميز.
 - ان تكتب المعايير بطريقة مفهومة لا لبس او غموض فيها.
 - ان تستند المعايير على المعارف والعلوم الحديثة والممارسات العلمية.
 - ان تراجع المعايير المكتوبة بشكل دوري.
 - ان تكون المعايير نموذجية وعلمية وتمثل الحد الأعلى من الأداء.
 - ان تكون المعايير موضوعية وصادقة ومقبولة وقابلة للتحقيق.
- (سوسن شاكر، 2014، ص:170-171)

08-المصادر التي يمكن الاعتماد عليها في كتابه المعايير:

- يمكن بناء أو تصميم المعايير من خلال الاعتماد على المصادر التالية:
- الأهداف التربوية للمؤسسات والبرامج التعليمية.
 - المنظمات والوكالات والهيئات الدولية المتخصصة.
 - هيئات الترخيص والاعتماد الحكومية وغير الحكومية.
 - المؤسسات التربوية والتعليمية مثل الجامعات ومراكز البحوث وغيرها.
 - الأقسام العلمية المتخصصة.
 - الوحدات الحكومية المعنية في التخصص على مستوى الدولة.

- الخبراء والاستشاريين في هذا المجال.

(سوسن شاكر، 2014، ص:171)

09-تصنيف المعايير:

هناك أنواع كثيرة من المعايير تستخدم لتوجيه ومتابعة المؤسسات والبرامج التربوية ومنها:

أ-المعايير الأكاديمية: Academic Standards

معايير مخرجات محددة تقررها المؤسسة التعليمية وتكون مستمدة من مراجع خارجية قومية أو عالمية، ولا تقل عن الحد الأدنى للمعايير الأكاديمية القياسية والتي تستوفي رسالة المؤسسة المعلنة. ويمكن القول إن المعايير الأكاديمية توقعات عامة حول مستويات الإنجاز والصفات العامة التي يفترض توقعها في خريجي تخصص ما.

ب-المعايير الأكاديمية القياسية: National Academic Reference Standards

وهي معايير يتم وضعها من قبل لجان متخصصة بالاشتراك مع المستفيدين من الخدمة التعليمية، وكل اصحاب المصلحة استرشاد بالمعايير العلمية وبالمحافظة على الهوية القومية، وهذه المعايير تمثل الحد الأدنى، ويمكن للمؤسسة أن تتبنى معايير أكاديمية خاصة بها لا تقل عن المطلوب توافره في البرامج التعليمية.

ج-المعايير المرجعية Benchmarks

عبارة عن حدود مرجعية تستخدم لتقارن بها معايير وجودة الاداء ومن ثم فهي بمثابة توقعات عامة حول مستويات الانجاز والخصائص العامة المتوقع ان يتصف بها الخريج في تخصص معين عند الافضل في الخارج بما يضمن تحسينات مستمرة لضمان مسايرة التقدم التقني ويمكن ان تحدث المقارنات التحسينية داخل نفس الدولة الواحدة بين جامعاتها المختلفة ويتطلب الامر تحديد النواحي المراد تجديدها وتطويرها ثم البحث عن النموذج البديل ودراسة مزايا وعيوب ومكاسب الاقتباس والتطبيق. (سوسن شاكر، 2014، ص:172)

د-المعايير التجريبية والنموذجية

وهذه المعايير تصف الممارسات التي تعد جيدة أو نموذجية من قبل مجموعات موثوقة فيها (كالهيئات، والوكالات المتخصصة، وغيرها).

ه- معايير المحتوى: Content Standards

وهذه المعايير تصف المعارف والمهارات التي يجب على الطلاب الوصول إليها وغالبا ما تسمى (ما يجب ان يعرفه الطلاب) ويكونون قادرين على القيام بها. وأنها تشير إلى طرائق التفكير، والعمل والتواصل والتحقق في افكار هامة ودائمة والمفاهيم والقضايا والمشكلات والمعارف الاساسية للبرامج.

و- معايير الأداء Performance Standards

وتعرف بأنها المحكات التي تضعها التخصصات العلمية أو الانسانية لمخرجاتها المتوقعة فيما إذا تم تحقيق تلك المخرجات. ولهذا فان معايير الاداء ترتبط بالأهداف والمخرجات التعليمية التي يتم تقويمها فهي تمثل مستويات الاداء التي ترغب الجهة التي تقوم بعملية التقويم في ان يتمكن الطلبة من تحقيقها. (سوسن شاكر، 2014، ص:173)

ولابد لعضو هيئة التدريس عندما يقوم بوضع اهداف ومخرجات تعليمية لمساقه من اجل ان يحدد مسبقا وقبل القيام بأية عملية تقويم في ذلك المساق ومعايير الاداء باستخدام اختبار معين تم تصميمه لتقويم مخرج كمي من مخرجات المساق، فعليه ان يحدد ايضا ان ذلك المخرج سيكون قد تحقق إذا حصل طلاب الصف على درجات أعلى من 80% أو 85%.

ومن الضروري ان تكون معايير الاداء واضحة ودقيقة وان يتم تحديدها مسبقا وان تكون طموحة وليست سهلة التحقيق، ويفضل ان تعيد الجهة التي تضع تلك المعايير النظر فيها كلما اقتربت من تحقيقها، فالأصل هو التقدم والتطور وليس الوصول إلى حد معين من التطور ثم التوقف عن ذلك. ويفضل ان تكون تلك المعايير واقعية نوعا ما ويمكن تحقيقها ببذل الجهد والعطاء فليس من المعقول ان تكون معايير الاداء في جامعة صغيرة ناشئة مساوية لمعايير الاداء في جامعة هارفرد مثلا ولكن يمكن لتلك الجامعة ان تبدأ بمعايير متواضعة نسبيا ثم ترفع تلك المعايير كلما اقتربت من تحقيقها.

وفي التحصيل الأكاديمي تسمى بطريقة تعلم الطلاب بشكل جيد ويجب ان يتعلم الطلاب ما هو منصوص عليه في معايير المحتوى وغالبا ما تسمى (بأن يكون الطالب قادرا على القيام ب...) أي ما يجب يعرفه الطلاب ويكونون قادرين على العمل به. وان تحديد معايير الاداء تعد مؤشرات للجودة.

ز-المعايير العلمية: Operating Standards

وتعني التوقعات المحددة والتوجهات للمدارس واللجان والاسر لكيفية استخدام أفضل الظروف التعليمية لتلبية احتياجات الطلاب وتحقيق الاهداف التربوية، وهناك أنواع اخرى من المعايير المستخدمة والتي تتناسب مع الاهداف العامة للمؤسسات التعليمية وبرامجها. (سوسن شاكر، 2014، ص:174)

10-المستويات المعيارية**10-1- مفهوم المستويات المعيارية:**

يعرف بوبهام ويسلدي وآخرون المستويات المعيارية كما أوردها (العرجة، 2009، ص:29) على أنها اعتبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين ويعتبر هذا الحد هو اقل الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد كي يلحق بالمستوى الدراسي الأعلى، أو هو أقل المهارات الواجب توافرها لدى الفرد لكي يؤدي وظيفته في المجتمع بما يقوم على تحسين الوضع الحالي. وأضاف جريب مارك وسندي جريب (Gard Mark & Cindy grape, 2001) أن المستويات المعيارية على أنها: ما ينبغي أن يعرفه جميع الطلاب ويكونوا قادرين على أدائه وعمله.

10-2-أنواع المستويات المعيارية:

تتعدد أنواع المستويات المعيارية فمنها: (العرجة، 2009، ص:30)

-معايير المحتوى (content Standards)

وتعني وصف المعلومات والمهارات التي ينبغي أن يعرفها الطلاب ويستطيعوا القيام بها، وعادة ما تتضمن الأفكار والمفاهيم والقضايا والمعارف الأساسية وطرق التفكير والعمل التي تتصل بنظام المجال المعرفي الذي يتعلمه الطلاب والمتوقعة منهم.

-معايير الأداء (Performance Standards)

وهي مستويات معيارية تصف أداء المتعلم لما تعلمه من خلال المستويات المعيارية للمحتوى، وعند وضع مستويات معيارية للأداء لابد من وضع مؤشرات للأداء Indicators حيث تقدم أدلة حول مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف.

-معايير فرص التعليم:

وهذه المستويات المعيارية تساعد في إتاحة فرص متساوية في التعليم، وتصف إلى أي مدى تتوفر البرامج والمصادر بالمدارس والمؤسسات التعليمية من أجل تحقيق معايير المحتوى والأداء. وفي كل الأحوال لا يمكن لأي نوع من المستويات المعيارية أن يتواجد بمفرده.

10-3- خصائص المستويات المعيارية:

لابد من أن تتصف المستويات المعيارية بعدة خصائص كي تقوم بأدوارها المنوطة بها، وهذه

الخصائص هي:

- الدقة والوضوح والقابلية للتطبيق.

-الجماعية في التخطيط والتنفيذ والمتابعة.

-الارتباط بثقافة المجتمع.

-التغذية الراجعة المستمرة.

-التميز لجميع الطلبة وليس النخبة.

ويضيف (العرجة، 2009، ص:29) الخصائص التالية:

-الشمول لجوانب العملية التعليمية المختلفة.

-الصياغة البسيطة التي تمكن من استغلالها بسهولة.

-الموضوعية من حيث النظر للأمور التي تخدم الأهداف العامة.

-الأخلاقية من حيث إسناد المعايير إلى القيم الأخلاقية وبما يخدم القوانين والأعراف السائدة في المجتمع.

-المجتمعية من خلال انعكاس تقدم المجتمع وحل مشكلاته من خلال المعايير.

-الاستمرارية والتطور.

-الوطنية والقومية بما يحقق أهداف الوطن وحل مشكلاته وقضاياها.

يرى الباحث من خلال الحديث عن المعايير بصورة عامة أن المعايير لم يقتصر استخدامها في المجال التعليمي أو الأنظمة التعليمية بل مجالات الصناعة والإنتاج والمؤسسات الخدمية، وأن نشأة المعايير وان كانت حديثة إلا أنها كانت تستخدم بصورة كبيرة في شتى مجالات الحياة وبمعان مختلفة.

وأهم الأسباب لظهور حركة المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية نشر تقرير أمة في خطر عام (1983) الذي كشف عن الضعف الذي أصاب القاعدة التعليمية في المجتمع الأمريكي. وترجع أهمية المعايير إلى أنها توفر توحيداً واتساقاً في الأحكام على مدى الجودة أو الأداء وتحقق مبدأ التميز ومبدأ المساواة، فالمعيار يمثل تحدياً للمتعلمين يجعلهم يتناقشون من أجل تحقيق التميز، وكون المعايير لكل المتعلمين بغض النظر عن خلفياتهم وخصائصهم فإن هذا يحقق المساواة وتكافؤ الفرص.

وإن دراسة المتعلم للمستويات المعيارية لما لها من أثر جيدة على الحكم على جودتها من خلال الشمول لجوانب العلمية التعليمية المختلفة الصياغة البسيطة التي تمكن من استغلالها بسهولة، بحيث إسناد المعايير إلى القيم الأخلاقية وبما يخدم القوانين والأعراف السائدة في المجتمع. (العرجة، 2009، ص: 31)

11- عرض بعض التجارب العالمية في مجال تحديدها واشتقاقها للمعايير المؤسسية والبرامجية:
سيتم في هذا المحور عرض بعض التجارب في صياغة المعايير المؤسسية والبرامجية. وقبل عرض التجارب اود الإشارة إلى أن الشبكة الدولية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي INQAAHE تضم حالياً معظم هيئات ضمان الجودة والاعتماد على مستوى العالم وبعض اقطار الوطن العربي. ولو تفحصنا الشبكة نجد ان الولايات المتحدة الأمريكية تنصدر الدول في عدد الهيئات المؤسسية والبرامجية المتخصصة في ضمان الجودة والاعتماد الدولي اذ يبلغ عددها 27 منظمة ووكالة حكومية وخاصة، تليها كندا 10، الصين 9، ألمانيا 8، استراليا وجنوب افريقيا والمملكة المتحدة 6، الهند 5، اليابان وفيتنام وفرنسا 4، الدنمارك 2، واسرائيل وماليزيا وتايلند 1.
اما على مستوى الوطن العربي فنجد ان غالبية الدول تمتلك مؤسسة واحدة تعنى بشؤون الجودة او الاعتماد. كما هو الحال في الامارات العربية المتحدة والسعودية ومصر وليبيا والسودان والاردن وغيرها. (سوسن شاكر، 2014، ص: 174)

- ولو تفحصنا المعايير المؤسسة لهذه الوكالات والمنظمات المنشورة في ادلتها الارشادية لضمان الجودة والاعتماد، نجد ان المعايير تنصب على المجالات التالية:
- معايير الرؤية والرسالة والاهداف للمؤسسة.
- معايير الادارة والحاكمية والتخطيط.
- معايير انتقاء الطلاب وخدماتهم.

- معايير البرامج الدراسية والمقررات والمناهج.
 - معايير الموظفين الإداريين والأكاديميين بما فيهم أعضاء هيئة التدريس.
 - معايير أساليب التعليم والتعلم.
 - معايير الموارد التعليمية والمكتبية ومصادر المعلومات.
 - معايير المصادر المالية والمادية.
 - معايير إدارة ضمان الجودة.
 - معايير البحث العلمي.
 - معايير خدمة المجتمع.
 - معايير النزاهة والمسالة والاخلاق الجامعية.
- أما على مستوى المعايير البرمجية فنجد ان معظم المنظمات التخصصية للعلوم المختلفة تركز على مجموعة من المعايير الأخرى التي لا تتضمنها المعايير المؤسسية وهي: (سوسن شاكر، 2014، ص:175)
- معايير مخرجات التعلم والتي تشمل المعرفة، والمهارات العلمية، والمهارات الاجتماعية والقيم والاتجاهات والمهنية ومهارة حل المشكلات، ومهارة التنمية والتعلم مدى الحياة.
 - معايير البرامج الدراسية والخطط والمساقات الدراسية.
 - معايير أعضاء هيئة التدريس.
 - معايير الأهداف التعليمية.
 - معايير أساليب التعليم والتعلم.
 - معايير الموارد التعليمية والمكتبية ومصادر المعلومات.
 - معايير المصادر المالية والمادية.
 - معايير إدارة ضمان الجودة والتحسين المستمر.
 - معايير التدريب والتطوير.
- ان معظم هذه المعايير من قبل خبراء متخصصين بالمشاركة مع المنظمات والوكالات المهنية المتخصصة فعلى سبيل المثال ان المعايير الهندسية ABET المعدة من قبل الولايات المتحدة الأمريكية شارك في اعدادها كل من الجمعيات والمنظمات، والكليات والمعاهد المتخصصة التالية:

الجدول رقم(04): الجمعيات والمنظمات والكليات والعهاد المتخصصة التي اعدت المعايير

الهندسية ABET

<p>- الجمعية الامريكية لمهندسي التدفئة والتبريد وتكييف الهواء ASHRAE</p> <p>- الجمعية الامريكية لمهندسي السلامة ASSE</p> <p>- الجمعية الهندسية الطبية الحيوية BMES</p> <p>- مجلس اعتماد علوم الحاسبين CSAB</p> <p>- معهد المهندسين الصناعيين IIE</p> <p>- المجلس الدولي لهندسة النظم INCOSE</p> <p>- الجمعية الوطنية المهنية للمهندسين NSPE</p> <p>- جمعية المهندسين البحريين SNAME</p>	<p>- معهد مهندسي الكهرباء والالكترونيات IEEE</p> <p>- الجمعية الامريكية للتعليم الهندسي ASEE</p> <p>- المجلس الوطني للهندسة والمساحة NCEES</p> <p>- جمعية السيراميك الامريكية ACERS</p> <p>- الكونغرس الامريكي للمسح ورسم الخرائط ACSM</p> <p>- المعهد الامريكي للملاحة الجوية والفضائية AIAAA</p> <p>- الرابطة الامريكية للنظافة الصناعية AIHA</p> <p>- جمعية مهندسي السيارات SAE</p> <p>- جمعية المهندسين للحماية من الحرائق SFPE</p> <p>- جمعية مهندسي التصنيع SME</p>	<p>- مجلس المهندسين لتنمية المهارات المهنية ECPD</p> <p>- الجمعية الأمريكية للمهندسين المدنيين ASCE</p> <p>- المعهد الأمريكي للتعددين ومهندسي البترول AIME</p> <p>- الجمعية الأمريكية للمهندسين الميكانيكيين ASME</p> <p>-معهد المهندسين الكيميائيين ALCHE</p> <p>- الجمعية النووية الامريكية ANS</p> <p>- الجمعية الامريكية للمهندسين الزراعيين والبيولوجيين ASABE</p> <p>- جمعية مهندسي البترول SPE</p> <p>- الجمعية العالمية للبصريات والضوئيات SPIE</p> <p>-جمعية المعادن والمواد TMS</p>
---	---	---

(سوسن شاكر، 2014، ص:176)

أما المعايير المتعلقة بالمحاسبات فقد تم تحديدها من قبل المنظمات والوكالات والجمعيات الممثلة في الجدول التالي:

الجدول رقم (05): المنظمات والوكالات والجمعيات المحددة للمعايير المتعلقة بالمحاسبات

<p>- الجمعية الامريكية لكليات ومدارس الاعمال AACSB</p> <p>- المعهد الامريكي للمحاسبين القانونيين AICPA</p> <p>- جمعية المحاسبة الامريكية AAA</p> <p>- الجمعية الوطنية للمحاسبين NSA</p> <p>- المعهد الدولي للمنفذين الماليين FEI</p> <p>- كليات المحاسبة ومكاتب المحاسبة الحكومية وممثلين لمكاتب المراجعة الوطنية.</p>
--

(سوسن شاكر، 2014، ص:177)

وهكذا الحال بالنسبة لبقية المنظمات المتخصصة مثل ACGME، NCTM، NCATE، وغيرها.

12-عناصر المعايير البرمجية:

ترتكز معظم المنظمات والوكالات المتخصصة بالدرجة الأولى على معايير المخرجات التعليمية المستهدفة (نواتج التعلم) Intended Learning Outcomes (ILOS) التي تسعى المؤسسة إلى اكسابها للطلاب عند اكمالهم للبرنامج الأكاديمي وتشمل:

أ-المعارف والمفاهيم وهي المعلومات الاساسية التي يجب ان يكسبها الخريج عند البرنامج الدراسي.

ب -المهارات الذهنية: ما تم اكتسابه وفهمه من المعلومات والمفاهيم النظرية السابقة مثل مهارة التحليل والتركيب والاستنتاج والابتكار وتحديد المشكلات وايجاد الحلول.

ج-المهارات العلمية (المهنية) القدرة على توظيف المهارات الذهنية السابقة في تطبيقات مهنية مثل اعداد وتصميم الخرائط، قياس الذكاء.

د-المهارات العامة: المهارات المختلفة التي يمكن الاستفادة منها في مجالات علمية مختلفة وهي غير مختصة بمادة الدراسة أو التخصص، مثل مهارات الحاسب الالي والتعلم الذاتي ومهارات الاتصال ومهارات العمل في فريق ومهارة الادارة.

ومن خلال الاطلاع على الادلة الارشادية للمعايير الدولية وخاصة فيما يتعلق بالمخرجات التعليمية نجد ان كل تخصص يركز على مجموعة من المهارات العامة والخاصة وفيما يلي ملخصاً لأهم المعايير في بعض التخصصات كنموذج للدراسة:(سوسن شاكر، 2014، ص:178)

الجدول رقم(06): مقارنة في طبيعة المعايير المستخدمة على وفق التخصصات المختلفة في عدد من المنظمات والجمعيات الدولية.

<p>نماذج بعض المعايير العامة التي تركز عليها التخصصات الطبية في دليل ACGME فيما يتعلق بالنواتج التعليمية:</p> <ul style="list-style-type: none"> - رعاية المرضى - القدرة على توفير الرعاية الجيدة للمريض مع تقديم العلاج الفعال - المعلومات والمعارف الطبية - القدرة على توفير الرعاية الجيدة للمريض مع تقديم العلاج الفعال - المعلومات والمعارف الكبية - يمتلك الطالب المتدرب المعلومات الكافية في المجالات الكبية المختلفة - التدريب القائم على التعلم والتطوير - يمتلك الطالب المتدرب القدرة على التقييم الذاتي المستمر للمريض المتدرب مستوى رعايته مهارات الاتصال واثبات الشخصية يمتلك الطالب المتدرب القدرة في التواصل بشكل فعال مع المرضى وعوائلهم المهنية يتحلى بالمسؤولية المهنية والاخلاقية امام المرضى والمجتمع والمهنية تطبيق الانظمة السائدة يحافظ على النظام والاستخدام الامثل للموارد المعارف والمعلومات والمهارات التخصصية - توفر الاجواء التي تتجسد فيها الاخلاقيات المحددة لممارسة الطبية وتؤكد على ضرورة وأهمية تمتع الاخصائي بسلوكيات وأخلاقيات ذات مستوى عالي. 	<p>نماذج بعض المعايير العامة التي تركز عليها التخصصات الهندسية في دليل ABET فيما يتعلق بالنواتج التعليمية:</p> <ul style="list-style-type: none"> - القدرة على تطبيق المعرفة في الرياضيات والعلوم والهندسة. - القدرة على تصميم واجراء التجارب وتحليل وتفسير البيانات - القدرة على العمل مع فرق عمل متعددة الاختصاصات - القدرة على تحديد وصياغة وحل المشكلات الهندسية - القدرة على فهم المسؤولية المهنية والاخلاقية - القدرة على التواصل بشكل فعال - القدرة على التعلم مدى الحياة - القدرة على معرفة القضايا المعاصرة في الهندسة - القدرة على ادارة المشاريع الهندسية - القدرة على الوفاء بمتطلبات اصحاب العمل - القدرة على استثمار التقنيات وامتلاك المهارات في استخدام الادوات الهندسية المعاصرة والضرورية
---	--

<p>نماذج بعض المعايير العامة التي تركز عليها التخصصات الاعلامية والجماهيرية في دليل ACEJME فيما يتعلق بالنواتج التعليمية:</p> <ul style="list-style-type: none"> - فهم وتطبيق مبادئ وقوانين حرية التعبير والصحافة - فهم مجموعة الانظمة المتعلقة بحرية التعبير في جميع انحاء العالم بما في ذلك الحق في الاختلاف وانتقاد السلطة والالتماس والانصاف - فهم التاريخ والدور للمهنيين والمؤسسات في تشكيل الاعلام - فهم تنوع الشعوب وثقافتها واهمية وتأثير وسائل الاتصال الجماهيري في المجتمع العالمي - فهم المفاهيم والنظريات في تطبيق واستخدام عرض المعلومات والصور - فهم المبادئ الاخلاقية والمهنية للعمل والسعي وراء الحقيقة والدقة والعدالة والتنوع - التفكير بشكل ناقد ومبتكر ومستقل - اجراء البحوث وتقييم المعلومات عن طريق استخدام الطرق الملائمة لمهنة التواصل - تطبيق الادوات والتقنيات المناسبة لمهن الاتصالات التي يعملون بها 	<p>نماذج بعض المعايير العامة التي تركز عليها التخصصات التربوية في دليل NCATE فيما يتعلق بالنواتج التعليمية:</p> <ul style="list-style-type: none"> - يمتلك الطالب المعرفة العميقة في التخصص - له القدرة على ربط العلاقة بين محتوى مادة التخصص والعلوم المختلفة - يمتلك المعرفة بمهارات استراتيجيات التعلم لتعليم كافة الطلاب - معرفة المهارات المهنية - فهم النمو النفسي والعقلي للطلاب - فهم التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة - التعامل مع الاسرة والمجتمع - اخلاقيات المهنة - فهم البيئة الصفية التي تحفز التفاعل الاجتماعي الايجابي - القدرة على البحث الايجابي والاستقصاء والتعاون النشط والتفاعل الصفي - التخطيط للتعليم بالاعتماد على معرفة المادة الدراسية - ممارسة التفكير والتأمل على نحو مستمر - استخدام الاستراتيجيات والاساليب التقويمية المختلفة.
--	--

(سوسن شاكر، 2014، ص:178)

ولدى مقارنة المعايير الهندسية على سبيل المثال عدد من الدول الاوروبية والاسيوية على سبيل المثال نجد ان هذه المعايير يتم اشتقاقها وفق فلسفة واهداف كليات الهندسة في ذلك البلد، كما يلاحظ من معايير الدول انها تشترك في الكثير من المعايير وتختلف قليلا وبما يتوافق مع طبيعة وبيئة البلد المعني وفيما يلي جدول مقارنة بين المعايير الهندسية في بعض البلدان:

الجدول رقم (07): مقارنة في المعايير الهندسية المستخدمة لضمان جودة البرامج الهندسية:

بريطانيا	امريكا
1-فهم المبادئ الهندسية والقدرة على تطبيقها من أجل الوصول إلى تحليل العمليات الهندسية الرئيسية	1-القدرة على تطبيق المعرفة في الرياضيات والعلوم والهندسة
2-القدرة على تحديد وتصنيف ووصف الانظمة الهندسية ومكوناتها من خلال استخدام الاساليب والتقنيات النموذجية التحليلية	2-القدرة على تصميم واجراء التجارب وتحليل وتفسير البيانات
3-القدرة على تطبيق الاساليب الكمية والبرامج الحاسوبية ذات الصلة بالعلوم الهندسية من اجل حل المشكلات الهندسية	3-القدرة على العمل مع فرق عمل متعددة الاختصاصات
4-القدرة على فهم وتطبيق الانظمة الهندسية وحل المشكلات	4-القدرة على تحديد وصياغة وحل المشكلات الهندسية
5-معرفة واسعة وفهم شامل لعمليات التصميم والمنهجيات والقدرة على تطبيقها وتكييفها في الحالات النادرة	5-القدرة على فهم المسؤولية المهنية والاخلاقية
6-القدرة على انشاء التصاميم المبتكرة للمنتجات والانظمة والعمليات لتلبية الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية الجديدة	6-القدرة على التواصل بشكل فعال
	7-القدرة على التعلم مدى الحياة
	8-القدرة على معرفة القضايا المعاصرة في الهندية
	9-القدرة على ادارة المشاريع الهندسية
	10-القدرة على الوفاء بمتطلبات اصحاب العمل
	11-القدرة على استثمار التقنيات وامتلاك المهارات في استخدام الادوات الهندسية المعاصرة والضرورية

سنغافورة	ماليزيا
1-القدرة على تطبيق المعلومات في الرياضيات والعلوم والهندسة	1-القدرة على امتلاك وتطبيق المعرفة في العلوم والرياضيات والهندسة
2-القدرة على تصميم التجارب وتحليل وتفسير البيانات والوصول إلى الاستنتاجات الصحيحة	2-القدرة على التواصل الفعال مع جمهور المهندسين

<p>3- القدرة على استخدام الانظمة والعناصر والعمليات وتجميع الحلول لتحقيق الحاجات المطلوبة</p> <p>4- تحديد وصياغة البحث من خلال مراجعة الادبيات ذات الصلة وحل المشاكل الهندسية والوصول إلى الاستنتاجات بالأدلة</p> <p>5- استخدام التقنيات والمهارات والادوات الهندسية الحديثة اللازمة لممارسة مهنة الهندسة مع مراعاة الاعتبارات الملائمة للصحة والامن والسلامة والثقافة والمجتمعية والصعوبات البيئية.</p> <p>6- التواصل الفعال - الحاجة إلى التعلم مدى الحياة.</p> <p>8- فهم تأثير الحلول الهندسية في السياق المجتمعي وتكوين قدرة على الاستجابة على نحو لاحتياجات التنمية المستدامة</p> <p>9- العمل بفاعلية ضمن فرق متعددة الاختصاصات وفهم المبادئ الادارة المشاريع بفاعلية</p> <p>10- القدرة على معرفة وفهم المسؤوليات المهنية والاخلاقية والمهنية</p>	<p>3- القدرة على تحديد وصياغة وحل المشاكل الهندسية</p> <p>4- القدرة على استخدام الانظمة كمنهج للتصميم</p> <p>5- القدرة على التصرف على نحو فعال كفرد في مجموعة أو مع القيادة لإدارة المشاريع</p> <p>6- فهم المسؤوليات الاجتماعية والثقافية والاجتماعية والبيئية والعالمية والاخلاق المهنية للهندسة وضرورة التنمية المستدامة</p> <p>7- الحاجة إلى التعلم مدى الحياة</p> <p>8- القدرة على تصميم واجراء التجارب وتحليل وتفسير البيانات</p> <p>9- القدرة على العمل ضمن فريق متعدد الاختصاصات</p> <p>10- التأكيد على الكفاءة الفنية والقدرة على الهمل المنضبط</p> <p>11- امتلاك المعرفة في القضايا المعاصرة</p>
--	---

اليابان	استراليا
<p>1- القدرة على التفكير المتعدد الابعاد وامتلاك المعارف العالمية في العلوم الهندسية</p> <p>2- القدرة على فهم تأثير العلوم الهندسية على المجتمع والطبيعة</p> <p>3- القدرة على تطبيق الرياضيات والعلوم والطبيعة وتكنولوجيا المعلومات</p>	<p>1- القدرة على تطبيق المعرفة في العلوم والأساسيون وأساسيات الهندسة</p> <p>2- القدرة على التواصل بشكل فعال ليس مع المهندسين فقط بل مع المجتمع أيضا</p> <p>3- امتلاك الكفاءة التقنية الهندسية والتي تعد واحدة على الأقل من مهارات الهندسية</p>

<p>4- القدرة على التصميم استجابة لمتطلبات المجتمع من خلال استخدام العلوم المختلفة والتكنولوجيا الحديثة</p> <p>5- امتلاك مهارات التواصل والتي تتضمن الكتابة المنطقية، ومهارات العرض والمناقشات في اللغة اليابانية وفي اللغات المعمول بها دولياً.</p> <p>6- القدرة على الدراسة الاستباقية والمتواصلة</p> <p>7- القدرة على انجاز الواجبات بشكل منتظم وتحت الضوابط المحددة.</p>	<p>4- القدرة على الاستفادة من منهجية انظمة التصميم والاداء العلمي</p> <p>5- القدرة على العمل بفاعلية كفرد أو ضمن فريق متعدد التخصصات والثقافات، مع القدرة على القيادة او الادارة.</p> <p>6- القدرة على فهم المسؤوليات الاجتماعية والثقافية والبيئية وضرورة التنمية المستدامة</p> <p>7- فهم مبادئ التصميم المستدام والتطوير.</p> <p>8- فهم المسؤوليات المهنية والاخلاقية والالتزام بها.</p> <p>9- الحاجة إلى التعلم مدى الحياة والقدرة على القيام بذلك</p>
---	---

من خلال ما تم عرضه يمكن نتوصل إلى ان المعايير واشتقاقها امرا مناط بالمتخصصين وبالوكالات والمنظمات المختصة وبما يتوافق مع فلسفة الدولة واهداف وزارة التعليم العالي وجامعاتها واقسامها المتخصصة. (سوسن شاكر، 2014، ص:183)

13- بناء نموذج مقترح لهيئة وطنية تقوم ببناء المعايير المؤسسية والبرامجية للجامعات العربية

من أجل بناء معايير وطنية تتوافق مع المعايير الدولية وتهيئة المؤسسات التعليمية والبرامج الاكاديمية لضمان جودتها ومن ثم التقدم للحصول على شهادة الاعتماد الأكاديمي الدولي تم تقديم انموذجاً وطنياً مقترحاً لعله يساهم في تطوير واصلاح التعليم في الوطن العربي: (سوسن شاكر، 2014، ص:183)

أ- انشاء هيئة وطنية لضمان الجودة وتكوين هيئة مستقلة اداريا وماليا عن وزارة التعليم العالي

ب- تضم الهيئة مديريتين رئيسيتين هما:

*مديرية ضمان جودة المؤسسات الجامعية والكليات.

*مديرية ضمان جودة البرامج التخصصية.

ج- يمكن تشكيل مجلس خبراء في الهيئة يكون مسؤولاً عن اتخاذ القرارات المتعلقة بضمان جودة المؤسسات والبرامج.

د- تقوم الهيئة بإعداد الخطة الاستراتيجية لضمان الجودة على مستوى الجامعات والكليات مع تحديد الاحتياجات وتحليل نقاط القوة والضعف والفرص المتاحة والمخاطر لكل جامعة وكلية، مع إعداد استراتيجية كاملة تحتوي على خطة زمنية للتنفيذ.

هـ- إنشاء مراكز ضمان الجودة على مستوى الجامعات لتحقيق فكرة وجود مركز ضمان الجودة بكل جامعة والتمكن من نشر ثقافة الجودة ومتابعة دعم الدراسات الذاتية والنظم الداخلية بجميع كليات الجامع

سادسا: مؤشرات جودة أداء الجامعات

مؤشرات الأداء Performance Indicators

هي مجموعة من المقاييس النوعية والكمية تستخدم لتتبع أداء المؤسسة بمرور الوقت للاستدلال على مدى تلبية مستويات الأداء المتفق عليها وهي تعتبر نقاط الفحص التي تراقب التقدم نحو تحقيق معايير الاعتماد.

اما المعيار Standard فهو ما اتخذ اساسا للمقارنة والتقدير ويقصد في مجال التعليم العالي هو (المواصفات اللازمة للتعليم الجامعي لجيد الذي يمكن قبوله وهو الضمان لجودته، وزيادة فعاليته، وقدرته على المنافسة في الساحة التربوية العالمية).

والمعيار هو محكي المرجع يمكن الاسترشاد به عند تقويم جودة الاداء الجامعي في دولة ما وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المرسومة. وقد تكون المعايير عبارة عن مستويات تضعها احدى الجهات الخارجية، أو مستويات انجاز في مؤسسة اخرى يتم اختيارها للمقارنة. ان مؤشرات الاداء تستخدم في تصنيف وترتيب الجامعات بعد ان يحدد لكل مؤشر وزن ودرجة قطع.

فالتصنيف أو الترتيب هو الدرجة الكلية التي تحصل عليها المؤسسة من خلال جمع المؤشرات المختلفة وتخضع لعمليات احصائية ومن ثم تستخرج النتيجة الكلية للمؤسسة المعنية، ويتم تحديد ترتيب المؤسسة من بين عدد المؤسسات المتقدمة للحصول على شهادة الجودة أو الاعتماد.

والتصنيف على انواع منها الشامل اي تحدد درجة الكلية للجامعات بموجب المؤشرات المحددة سلفا واورانها. ومنها التصنيف الجزئي اي يتم تقويم برنامج محدد او موضوع او منهج علمي او مجال البحث العلمي فقط وغيرها. والتصنيف المنوع اي يستخدم كل الانواع المتبعة في التصنيف وخاصة

إذا كانت المواضيع مختلفة فيما بينها. (سوسن شاكر، 2014، ص:63)

أ-المؤشرات المستخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية

- نسبة الالتحاق والتخرج.
- عضوية الجامعة في المنظمات الدولية.
- الأداء العام للجامعة، جودة اداء الخريج.
- نسبة الاساتذة إلى الطلبة، الجوائز التي حصل عليها اعضاء هيئة التدريس.
- نسبة الطلبة الأوائل في المرحلة الثانوية والملتحقين في الجامعة.

- الموارد المالية.
- البحث العلمي، الدرجات العلمية الممنوحة (الدكتوراه، الماجستير) ... وغيرها.
- مؤشرات الجامعات اليابانية
- جودة التعليم، عدد الخريجين الحاصلين على جائزة نوبل أو وسام فيلدز منذ عام 1901.
- جودة اداء الموظفين.
- عدد الباحثين الحاصلين على جائزة نوبل أو وسام فيلدز منذ عام 1911 في الفيزياء والكيمياء والطب والاقتصاد.
- جودة الباحثين، عدد الباحثين المشهود لهم بالكفاءة في ميادين علوم الحياة والطب والفيزياء والهندسة والعلوم الاجتماعية، نتائج البحوث الموظفة.
- عدد المقالات المنشورة في حقل العلوم الطبيعية، عدد المواد المدرجة في موسوعة تومسون العلمية وموسوعة العلوم وموسوعة العلوم الاجتماعية.
- حجم المؤسسة.... وغيرها.
- ب- مؤشرات الجامعات الصينية**
- اعضاء هيئة التدريس المشهورين من العلماء والخبراء والعمداء ورجال الاعمال.
- نسبة حملة الدكتوراه والماجستير.
- عدد المختبرات عدد المساقات الأطاريح العلمية المنجزة، انتقاء الطلبة.
- اعداد طلبة العليا/ الأولية، مصادر الكليات، مرافق الكليات.
- معدل الدخل لأعضاء هيئة التدريس.
- البحث والتطوير
- معدل الكتب في المكتبة / عدد الطلبة وغيرها (سوسن شاكر، 2014، ص:65)
- ج- مؤشرات الجامعات البريطانية:**
- مستوى تقويم الاداء العام للمؤسسة.
- الخطة الدراسية، تقويم العملية التدريسية، نسبة عقود البحث العلمي، الكتب، استخدام الكمبيوتر، التسهيلات الادارية، الخدمات الطلابية، تقويم التعليم والبحث، الموارد المتحققة من البحث والعقود والخدمات الأخرى، شروط القبول.
- نفقات الحوسبة والمكتبة لكل طالب متفرغ.

- النفقات على مرافق الطلبة والموظفين.
- نسبة الخريجين الذين حصلوا على وظائف كاملة طالب/عضو هيئة تدريس محتوى المناهج وطرق واساليب التدريس والتعلم
- د- مؤشرات جامعات الفلبين:**
 - الرسالة والرؤية والأهداف
 - اعضاء هيئة التدريس
 - المناهج والتدريس
 - الطلبة
 - البحث العلمي
 - الارشاد الأكاديمي
 - المكتبة
 - التسهيلات المادية
 - المختبرات
 - الادارة
- هـ- مؤشرات جامعات الاتحاد السوفيتي:**
 - عدد الطلبة المتقدمين بطلبات للمقعد الدراسي الواحد
 - معدل الطلبة في شهادة المدرسة الثانوية
 - معدل الطلبة في جلسة امتحان الصيف
 - معدل الطلبة في امتحان التخرج النهائي
 - نسبة الخريجين بدرجة شرف
 - نسبة الخريجين الذين التحقوا ببرامج الماجستير والدكتوراه في نفس الجامعة
 - نسبة الخريجين الذين وجدوا وظائف بعد تخرجهم بستة أشهر
 - عدد الأساتذة لكل 100 طالب وطالبة
 - نسبة اعضاء هيئة التدريس حملة الدكتوراه في العلوم والفلسفة بين الاساتذة
 - نسبة العبء التدريسي الذي يحمله اعضاء هيئة التدريس المتفرغين الخ
- و- مؤشرات الجامعات الأسترالية:**

- الحاكمة، القيادة، التخطيط، مناخ العمل المؤسسي معدل طالب / عضو هيئة التدريس
- قبول وانتقاء الطلبة
- السمعة والشهرة التي حصل عليها عضو هيئة التدريس
- تكلفة الطالب
- القدرة التنافسية للمؤسسة
- نسبة حملة الدكتوراه من الأساتذة
- العلاقة بين حملة الدكتوراه والتدريس الجيد
- تنامي حملة الدكتوراه في مختلف التخصصات ... وغيرها
- ز- مؤشرات اداء الجامعات الهندية:
 - تصميم المنهج وتطويره
 - المرونة الاكاديمية
 - تحديث المنهج
 - التعليم والتعلم
 - قبول الطلبة
 - البحث العلمي
 - المطبوعات
 - المكتبات
 - الدعم الطلابي
 - النشاطات الطلابية
 - رؤيا المؤسسة والقيادة والتنظيم الاداري
 - ادارة الموارد البشرية
 - نظام الجودة الداخلي وغيرها
- ك- مؤشرات اداء الجامعات الفلسطينية:
 - انتقاء الطلبة
 - نسبة عدد الطلبة /عضو هيئة التدريس
 - متوسط تكلفة الطالب

- الخدمات المقدمة للطلبة
- دافعية الطلبة واستعدادهم للتعلم
- نسبة الخريجين
- ارتباط حجم الطلبة بحاجة المجتمع
- مستوى الخريج
- حجم اعضاء هيئة التدريس وكفاياتهم التعليمية وغيرها
- ل-مؤشرات اداء الجامعات العراقية:
- الكتب المترجمة
- البحوث مع مؤسسات الدولة
- البحوث المختربية والعلمية
- البحوث العلمية المعدة والمنشورة
- الدراسات التقويمية
- ابحاث الطلبة
- مراكز خدمة المجتمع
- المعارض الفنية والاعلامية المقامة
- المجالات الثقافية
- العضو في المنظمات
- تطوير التقنيات وبرامج التدريب عليها
- ندوات ثقافة منفذة
- دورات منفذة للمجتمع
- الأنشطة والخدمات الطلابية
- الانتظام في الدراسة للطلبة
- البرامج والتخصصات الاكاديمية على مستوى الدراسات العليا وغيرها
- م-مؤشرات اداء الجامعات المصرية:
- انتقاء الطلبة
- عدد الطلبة / عضو هيئة التدريس

- كلفة الطالب الواحد
 - الخدمات التي تقدم للطلبة
 - الخدمات التي تقدم للطلبة
 - دافعية الطلبة واستعدادهم
 - نسبة المتخرجين من الطلبة والملتحقين بالدراسات العليا
 - ارتباط هيكل الطلبة بالهيكل الاقتصادي للدولة
 - مستوى الخريجين
 - حجم اعضاء هيئة التدريس وكفايتهم
 - مساهمة اعضاء هيئة التدريس في المجتمع وغيرها.
- (سوسن شاكر، 2014: 64-69).

سابعاً: نماذج إدارة الجودة الشاملة

كشفت الأدبيات والدراسات المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة عن عدد من النماذج النظرية، التي قام بوضعها العديد من المفكرين والباحثين، والتي كان لها الأثر الكبير في دفع عجلة تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة إلى الأمام، والتي يمكن اعتمادها كقاعدة نظرية لنظام إدارة الجودة الشاملة، وفيما يلي توضيح لبعض من هذه النماذج: (سليمان المصري، 2007، ص:100)

1- نموذج إدوارد ديمينج:

- يشمل نموذج ديمينج على (14) مبدأ، يشكل مجموعها إطاراً عاماً، يمكن للمنظمات الاستعانة به من أجل وضع نموذج خاص بها، وفيما يلي عرض لهذه المبادئ
- تبني سياسة تطوير تثير التحدي والتنافس.
 - تبني هدف الرقابة من كشف الخطأ ومحاسبة المسؤول وإحالة إلى رقابة وقائية.
 - توطيد العلاقة الحسنة مع الموردين.
 - التركيز على عملية التعليم والتدريب المستمرين بحيث تشمل كافة فئات العاملين في المؤسسة.
 - التوقف عن استخدام سياسة التقييم القائمة على أساس الكم فقط.
 - تنمية صفة القيادة لدى المديرين فالقائد هنا مدرب ومكافح ومطور.
 - الابتعاد عن فكرة سياسة الغاية تبرر الوسيلة (الريح بأي وسيلة).
 - إزالة كل العوائق والحواجز التي تمنع العاملين من تحقيق إنجازاتهم.
 - السعي إلى حل جميع الصراعات القائمة بين العاملين، وإحلال التعاون بينهم.
 - التركيز على عملية التطوير والتحسين الذاتي للعاملين.
 - توفر عنصر الاستقرار الوظيفي للعاملين من خلال توفير الأمان وإبعاد شبح الخوف عنهم.
 - إحداث تغيير جذري في الهيكل التنظيمي للمؤسسة بحيث يخدم تطبيق المبادئ السابقة.

2- نموذج أرفن:

- نموذج أرفن لإدارة الجودة الشاملة يقترح أبعاداً تبين استراتيجية تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، حيث تتمثل هذه الأبعاد فيما يلي: (سليمان المصري، 2007، ص:100)
- الضغط الخارجي من أجل التغيير: المتغيرات الداخلية والخارجية في عملية التغيير.
 - التزام القيادة: دور القيادة في الدفع إلى الأمام لحفظ إدارة الجودة الشاملة وتنفيذها.

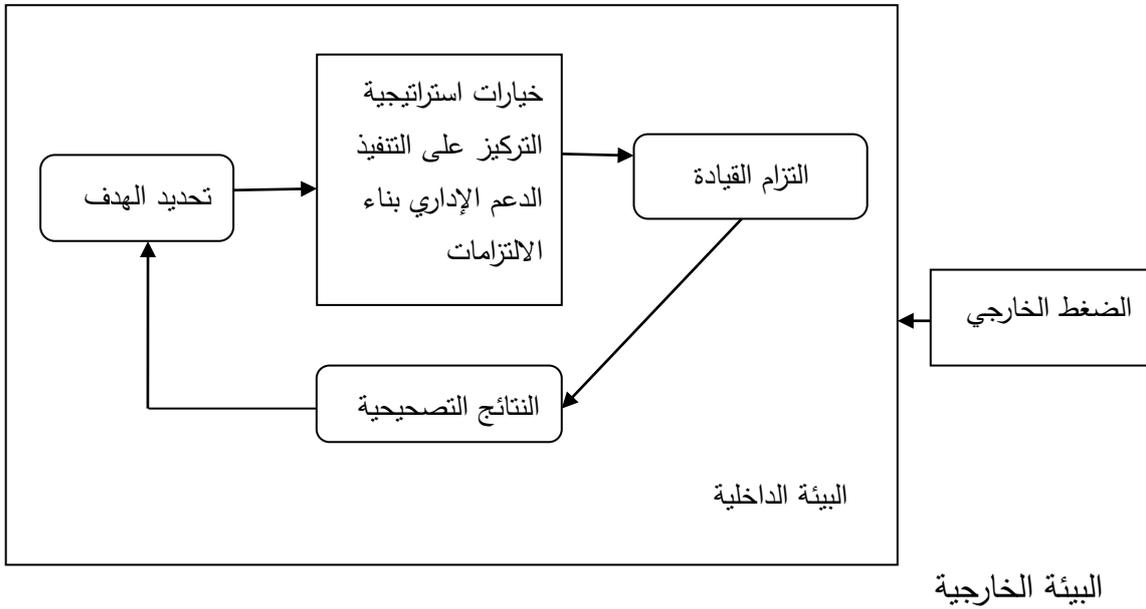
▪ **خيارات استراتيجية:** سواء قصدت المؤسسة التعليمية إحراز تحسين على مستوى المؤسسة كلها، أو هدفت إلى بذل الجهود لتحقيق التنفيذ، أو توفير الدعم الإداري، أو وضع الاستراتيجيات لبناء التزامات عملية التغيير.

▪ **النهج التقويمي:** اختيار مؤشرات المؤسسات التعليمية لتقييم التقدم ومساندة النظم لجمع المعلومات وإيصالها إلى أعضاء المنظمات.

▪ **خصوصية الهدف:** الأهداف الدقيقة لمبادرات إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

والشكل رقم (16) يوضح هذا النموذج:

الشكل رقم (16): نموذج أرفن



3- نموذج الجائزة الأوربية للجودة:

يتضمن النموذج الأوربي (9) عناصر، يمكن أن تنقسم هذه العناصر إلى مدخلات ومخرجات أو نواتج، والشكل رقم (17) يوضح هذا النموذج. (سليمان المصري، 2007، ص:101)

الشكل رقم (17): نموذج الجائزة الأوربية للجودة

نتائج العمل %15	رضا الأفراد %9	عمليات ونظام الجودة %14	إدارة الأفراد %9	القيادة %10
	رضا المستفيد %20		الاستراتيجية والتخطيط %8	
	التأثير في المجتمع %6		الموارد %9	

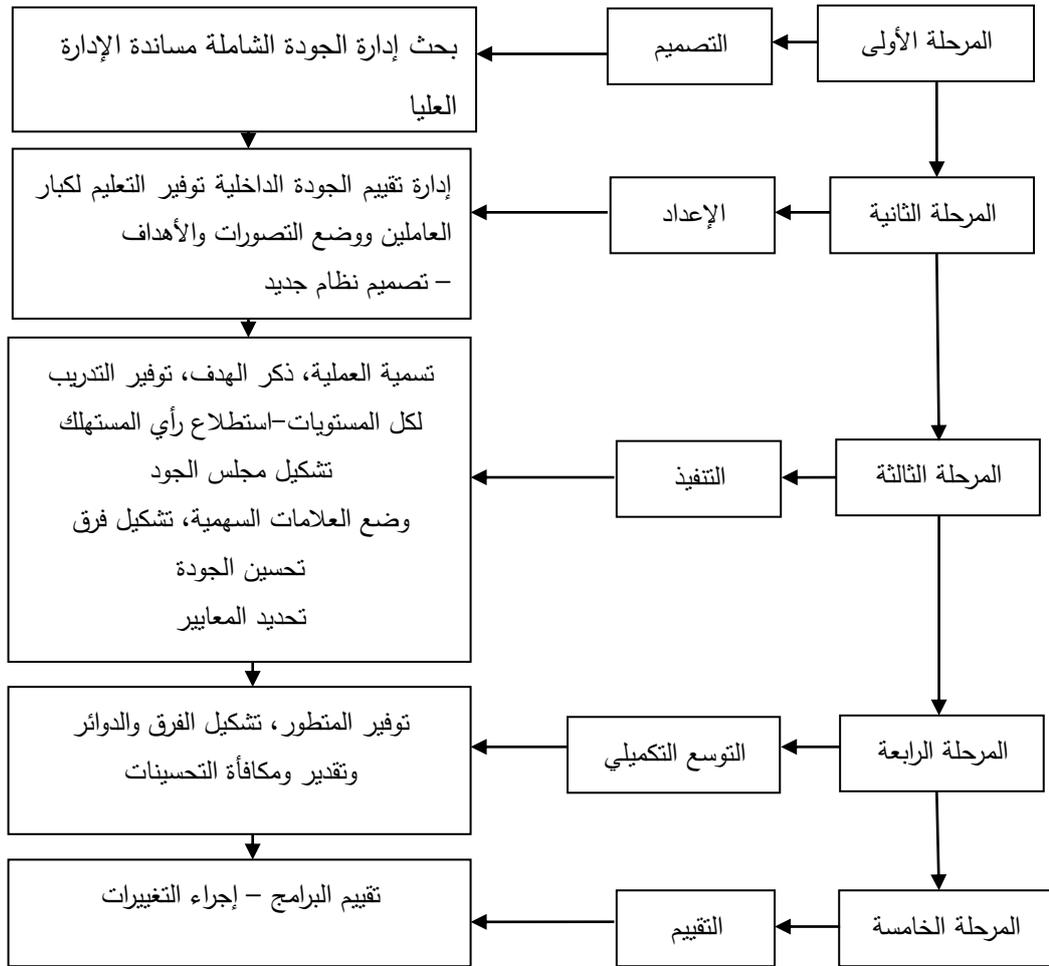
ويؤكد (رائد الحجار) على أن الجامعة كمؤسسة تربوية يمكنها عرض خدمات استراتيجية في التدريب والتطوير والنصح والإعداد وتحليل المعلومات، وكذلك فإن النتائج الإدارية يجب أن تتواءم مع النتائج المالية (الشفافية في إدارة الأموال العامة)، ومع مظاهر النجاح أو الفشل في الوظائف التربوية، ومع الجودة في مخرجات الطلبة، ومع القدرة في الأداء المهني والاجتماعي.

ويلاحظ الباحث (سليمان المصري، 2007) أن عملية رضا المستفيد تمثل أعلى درجات نموذج الجائزة الأوربية للجودة، وهذا يؤكد على مبدأ الجودة من أجل تحقيق رضا العميل كما أوضحها إدوارد ديمنج.

4- نموذج أشوك ومتواني:

من التطبيقات الأكثر أهمية لإدارة الجودة الشاملة نموذج أشوك ومتواني، حيث يتكون هذا النموذج من (5) مراحل، تعد كإطار لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومنها الجامعات، والشكل رقم (18) يوضح هذا النموذج. (سليمان المصري، 2007، ص:102)

الشكل رقم (18): نموذج أشوك ومتواني



ويستنتج الباحث من الشكل السابق أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يمر عبر عدة مراحل متداخلة ومتتالية، يؤثر بعضها البعض، بحيث تؤدي في النهاية إلى نموذج نظري قابل للتطبيق في مؤسسات التعليم العالي ومنها الجامعات رغبة في التغيير والتطوير الشامل والمستمر.

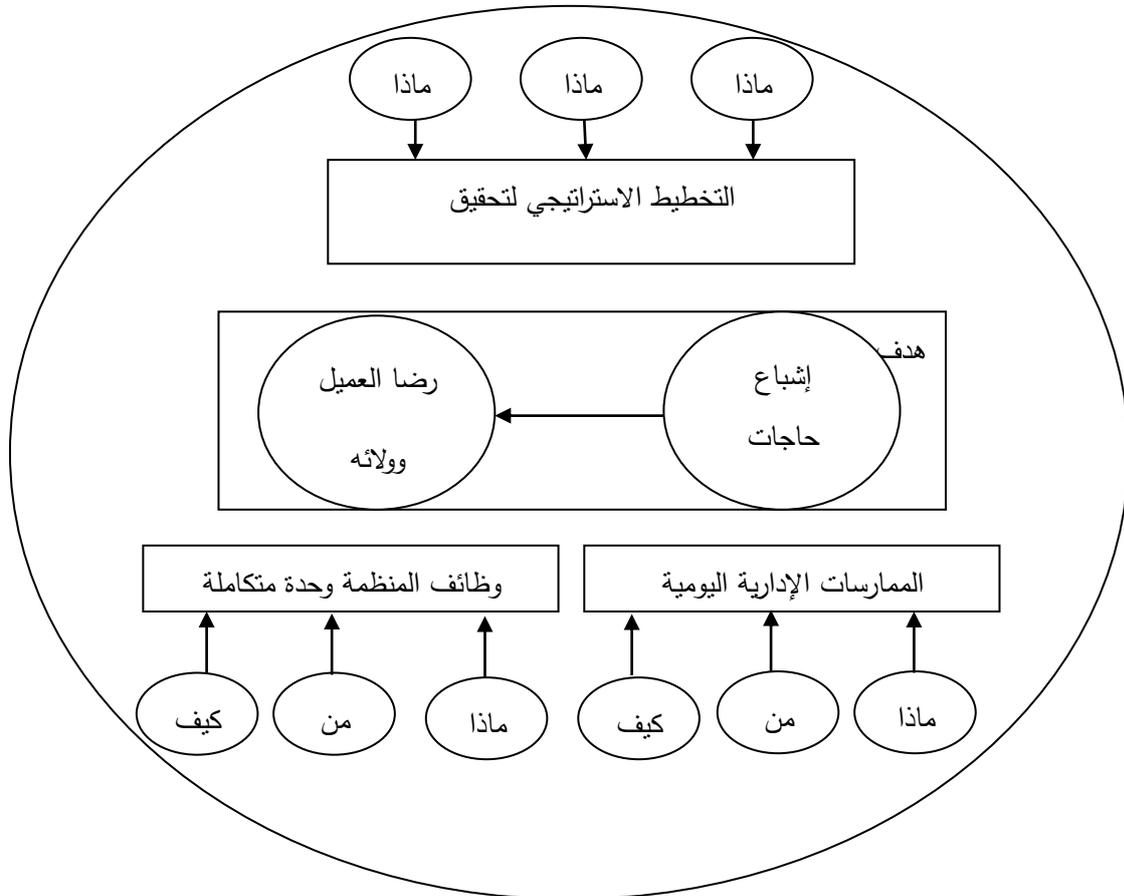
5- النموذج الدائري للجودة:

ظهر هذا النموذج في الولايات المتحدة الأمريكية، وحقق نجاحاً لدى الشركات التي طبقتة، وتدور الفكرة الرئيسية لهذا النموذج حول أن العميل هو الذي يضع ويوجه ويدير الخطة الرئيسية، لذلك نلاحظ أن المكونات الرئيسية لهذا النموذج تتمحور جميعها حول رضا العميل، من خلال

إشباع حاجاته ورغباته، وهذه المكونات حسب (أحمد وحافظ، 2003) نقلا عن (سليمان المصري، 2007، ص:103) هي:

- الأساليب والممارسات اليومية للإدارة: ويقصد بها مجموعة الأساليب الإدارية التي تعمل على تفعيل أداء وحدة النشاط، ويتم ذلك من خلال طرح عدة تساؤلات موضحة في النموذج.
- التخطيط الاستراتيجي: وهنا يكون المطلوب إحداث تغيير على قدر التطوير المطلوب بمعنى الحاجة إلى تطويرات جوهرية للمهمة الأساسية للمنظمة، وكذلك لأغراضها العامة، وبالتالي لأهدافها التفصيلية، وذلك عبر توحيد كافة أنشطة المؤسسة (الجامعة) وتحقيق التنسيق الرأسي بين المستويات التنظيمية.
- الإدارة التكاملية لوظائف المشروع: حيث تهدف هذه الإدارة إلى تحقيق التكامل الأفقي لكافة أنشطة ووظائف المنظمة، وذلك عبر النظر في أجزاء المنظمة على أنها كل متكامل، وفيما يلي توضيحاً من خلال شكل رقم (19).

الشكل رقم (19): النموذج الدائري للجودة



(سليمان المصري، 2007، ص:103)

ويستنتج الباحث (سليمان المصري، 2007) أنه من خلال استخدام الأسئلة الرئيسية الثلاث، يمكن تحديد المكونات الفرعية لكل عنصر من عناصر النموذج وهي: الاستراتيجية، وظائف المنظمة، والممارسات الإدارية اليومية.

6- نموذج بالدريج:

مالكوم بالدريج هو أحد رواد إدارة الجودة الشاملة الأمريكية، وقد خصصت الحكومة الأمريكية جائزة باسمه، تمنح للشركات الأمريكية التي تتجح في معايير نمودجه، حيث يقوم مجموعة من الأخصائيين الحكوميين بفحص مستوى الجودة في الشركات المتنافسة، باستخدام معايير لها أوزان على شكل نقاط (1000) نقطة، تتوزع هذه النقاط على (7) مجالات رئيسية وهي: (سليمان المصري، 2007، ص:104)

- القيادة: وتضم كفاءة القيادة التنفيذية، ومدى اهتمام القيادة بالجودة، وكفاءة إدارة الجودة، وتحقيق المسؤولية الشاملة للجودة.
- المعلومات وتحليلها: وتضم نطاق إدارة جودة المعلومات، والمعلومات المتعلقة بالمعايير، وتحليل معلومات وبيانات الجودة.
- التخطيط الاستراتيجي: وتضم عملية التخطيط للجودة، وتحديد أهداف الجودة.
- استخدام الموارد البشرية: وتضم إدارة الموارد البشرية، وسياسة إدماج العاملين، والتعليم والتدريب في مجال الجودة، واحترام العاملين وتقدير أدائهم، ومستوى الروح المعنوية لديهم.
- تأكيد الجودة في المنتجات والخدمات: وتضم جودة تصميم السلعة أو تقديم الخدمة، وعملية الرقابة على الجودة، وعملية التحسين المستمر للجودة، وتقييم الجودة، والتوثيق.
- نتائج الجودة: وتضم نتائج مستوى جودة السلعة وجودة العمليات، ونتائج جودة الممول.
- رضا العميل: وتضم تقريراً لمتطلبات وتوقعات العميل، وإدارة العلاقة مع العميل، ومعايير خدمة العميل، وحل الشكاوى، وتحديد مستوى الرضا للعميل.

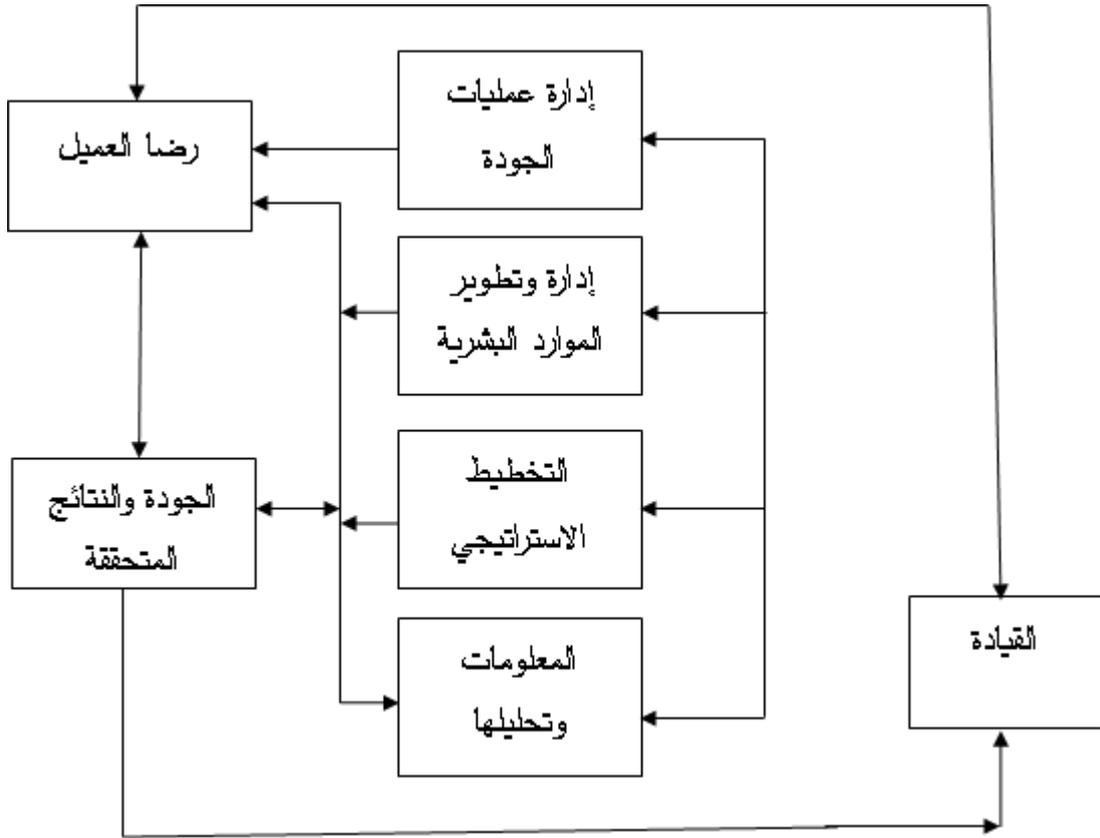
وتتوزع النقاط على النحو التالي: (سليمان المصري، 2007، ص:104)

الجدول رقم (08): توزيع النقاط حسب نموذج بالدريج

عدد النقاط	المجال
100	القيادة
70	المعلومات وتحليلها
60	تخطيط استراتيجية الجودة
150	استخدام الموارد البشرية
140	تأكيد الجودة في المنتجات والخدمات
180	نتائج الجودة
300	رضا العميل
1000	

والشكل رقم (20) يوضح هذا النموذج.

الشكل رقم (20): نموذج بالدريج



ويرى الباحث أن معيار بالدريج يضع قادة تنظيميين بصورة جماعية كمسؤولين عن عملية التغيير، فالقيادة تبتكر القيم والأهداف والنظم وتقود السعي المؤزر لتحقيق الجودة وإحراز أهداف أداء جيد، وأن المجالات السبع تعمل معاً كنظام، حيث أن النظام بطبيعته مجموعة عمليات يتم إتباعها على التوالي تحقيقاً للنتيجة المرجوة، ولكل من مكونات النظام الأساسية مدخلاتها وعمليات خاصة ونتائج ومعلومات مسترجعة، وبالتالي فإن إدراك رغبات العميل وحاجاته يعتبر المدخلات في معيار بالدريج وعلى أساس هذه المدخلات تحدد القيادة وجهة عمل المنظمة ثم تتخذ القرار المناسب حول استراتيجيتها الإجمالية التي تقودها إلى النجاح والتحسين. (سليمان المصري، 2007، ص:105)

وبعد استعراض الباحث لمضمون النماذج السابقة لإدارة الجودة الشاملة خرج الباحث بنتيجة مفادها: أن جميع النماذج كانت تدور ضمن فلك أو إطار محدد، يرسم للمنظمات المرتكزات أو المضامين، بمعنى آخر اتضح للباحث وجود قواسم عامة ومشاركة بين هذه النماذج وهي: أ- أن إرضاء المستفيد هو الغاية الأساسية.

ب- أن العنصر البشري في المنظمة هو أهم جانب من جوانب إدارة الجودة الشاملة الذي يجب أن يأخذ الرعاية الأولى.

ج- أهمية دور القيادة الإدارية بوجه عام، والعليا بوجه خاص وهي:

- يجب وضع فلسفة إدارية جديدة تخدم تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
 - يجب وضع استراتيجية جديدة تسهم في تحقيق رسالة المنظمة الجديدة.
 - أن يكون أسلوب العمل جماعياً تعاونياً يركز على فرق العمل والمشاركة.
 - التطوير والتحسين المستمر لكل شيء في المنظمة، للوصول إلى جودة عالية، والمحافظة على التفوق والتميز على الآخرين.
 - أن تحسين الجودة مسئولية جماعية، تقع على عاتق كل من يعمل في المنظمة، سواء أكان رئيسياً أم مرؤوساً، والتحسين مطلب أساسي في منهجية إدارة الجودة الشاملة.
- (سليمان المصري، 2007، ص:106)

ثامنا: تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

فرضت إدارة الجودة الشاملة نفسها على معظم إدارات المؤسسات الفعالة في العالم ومن بينها مؤسسات التعليم الجامعي، حيث تعد هذه الإدارة من الاتجاهات الحديثة، والتي تدفع بالمجتمع نحو مواكبة الحاضر والمستقبل عبر تمثل جامعاتها لمبادئ إدارة الجودة الشاملة، فالجودة هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع نظام التعليم الجامعي بكل فعالية ليحقق أهدافه ورسالته المنوطة به من قبل المجتمع. (سليمان المصري، 2007، ص:106)

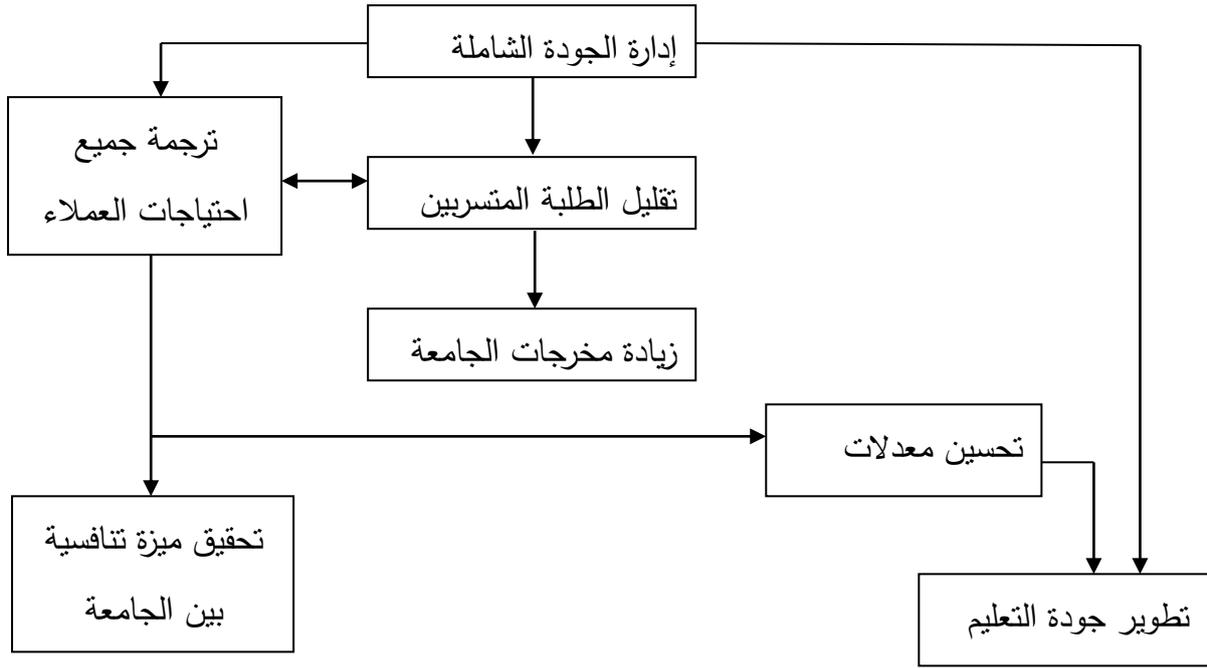
1-مزايا تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

تكمن أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الضرورة الملحة لمواكبة المتغيرات الحالية في عصرنا الحالي، ويمكن إجمال الفوائد والمزايا التي يحققها تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي في النقاط التالية: الترتوري وجويحان، 2006: 80)

- إيجاد نظام شامل لضبط الجودة في الجامعات، والذي يمكنها من تقييم ومراجعة وتطوير المناهج الدراسية فيها.
- تساعد في تركيز جهود الجامعات على إتباع الاحتياجات الحقيقية للسوق الذي تخدمه.
- إيجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم في الجامعات، والتي تؤدي إلى مزيد من الضبط والنظام فيها.
- تؤدي إلى تقييم الأداء وإزالة جميع الجوانب غير المنتجة في النظام التعليمي الجامعي، وتطوير معايير قياس الأداء.
- وسيلة فعالة للاتصال داخل وخارج الجامعة.
- ويضيف (أحمد المشهراوي) مزايا أخرى لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي منها: (سليمان المصري، 2007، ص:107)
- تشمل على جميع جوانب العمل الإداري والأكاديمي على مستوى الجامعة.
- تحقق إحداث تغيير حقيقي في الجامعة.
- تساعد على هيكلة النشاطات التطويرية بدءاً برسالة ورؤية الجامعة، مما يوفر هيكلًا متكاملًا ومتناسقاً يوحد ويضافر جميع الجهود في الجامعة نحو هدف عام واحد.
- تعتبر إدارة الجودة الشاملة قياس وتقييم الأداء أحد الركائز الأساسية.
- ويرى (صالح عليمات) أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي يحقق المزايا التالية:

- الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع وإرضائهم.
 - ربط أقسام الجامعة وجعل عملها منسجماً بدلاً من نظام إداري منفرد لكل قسم أو إدارة، مما يؤدي إلى انضباطها أكثر.
 - تطبيق إدارة الجودة الشاملة سيقلل من البيروقراطية الإدارية إلى حد كبير، ويتخلص من كثير من الإجراءات المتكررة والمتعارضة أحياناً، مع الالتزام في الوقت نفسه بالتعليمات الرسمية.
- ويرى الباحث أن الجامعة هي مصنع القوى العاملة في المجتمع، وبالتالي ليس هناك أفضل من أن تشكل هذه القوى على أساس النوعية والكيفية بدلاً من التركيز على الكم، ومنهج إدارة الجودة الشاملة يعني بالجامعة كنظام اجتماعي متكامل يؤثر بعضه في بعض، لا كأجزاء ومجموعات متناثرة ومتنافرة، فبرنامج إدارة الجودة الشاملة يضع المبادئ والأسس لمثل هذا التكامل.
- يضاف إلى ما ذكر أن إدارة الجودة الشاملة تمهد الطريق أمام الكيان الجامعي لبناء هيكل وعمليات وسلوكيات قادرة على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، والتي من أبرزها: العالمية، والتكتلات الاقتصادية، والركود الاقتصادي والمنافسة الشرسة والثورة التقنية في عالم المعلومات والاتصالات، وإدارة الجودة الشاملة إذا ما طبقت بالشكل الصحيح، تخفف من حدة النقد الموجه للجامعات عادةً كالقول بأنها تعمل من برج عاجي بعيداً عن احتياجات المجتمع أو أنها تخرج مهارات لا يطلبها سوق العمل. (سليمان المصري، 2007، ص:107)
- وطبقاً لرأي (إبراهيم العطار) فإن أهم مزايا تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات هو أن العمل بهذه الإدارة يعمل على حل الكثير من المشكلات التي تواجه الجامعات ومنها المشكلات المالية والإدارية، ومشاكل البرامج والمناهج والأبنية والإمكانات، إضافة إلى مشاكل الأكاديميين والموظفين، والمشاكل المتعلقة بفلسفة الجامعة وأهدافها، وذلك عبر دراسة هذه المشكلات وتحليلها ووضع التصورات المقترحة لحلها، كما يقدم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي العديد من الفوائد التي يوضحها الشكل التالي: (سليمان المصري، 2007، ص:108)

الشكل رقم (21): مزايا وفوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي



2-متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

يتزايد الاهتمام بالتعليم الجامعي محلياً ودولياً، نظراً للتطور المستمر وما يشهده العالم من تنافس كبير في شتى مجالات الحياة مختلفة: الفكرية، السياسية، الاقتصادية، التكنولوجية، الاجتماعية، الثقافية...، وقد أدى ذلك التنافس إلى ضرورة الانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتيان والجودة، ومن ثقافة الاجترار إلى ثقافة الابتكار، ومن ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع، ومن ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم والتطوير، ومن التعلم المحدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة. (سليمان المصري، 2007، ص:108)

ولتفعيل دور الجامعة في ذلك التغيير، ينبغي تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لضمان مخرجات مؤهلة لقيادة التنمية المجتمعية المستدامة من خلال العلاقة الوثيقة بين ذلك التعليم والتنمية في كافة المجالات المجتمعية، ومن هنا يتضح لنا الفارق بين مجتمعات تسير سيراً حثيثاً نحو ارتفاع الخدمات المقدمة لأفرادها، وأخرى تختلف خدماتها في إطار مسؤوليتها تجاههم، لذا يمكننا القول أن الأولى تسير نحو مزيد من إثبات الذات على الخريطة العالمية، والأخرى تسير نحو الهاوية، إن لم يكن الزوال من تلك الخريطة.

لكن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب أرضية معينة في كافة البنى التنظيمية والإدارية والاجتماعية داخل الجامعة وخارجها، بحيث توفر المناخ المناسب لإمكانية التطبيق، إذ كيف يمكن أن ينجح تطبيق مفهوم إداري تجهل الإدارة أهميته، فلا بد من توفر القناعة التامة لدى الإدارة العليا بأهمية هذا المفهوم وجعل الجودة في مقدمة استراتيجيات الإدارة العليا والعمل على نشر هذا القناعة، كما تتطلب قادة قادرين على توجيه الأفراد باتجاه تحقيق بصائرهم المتألفة، وليس هناك من جامعة أو مؤسسة أحرزت تقدماً ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة دون قيادات ذات قدرة إدارية عالية. (الترتوري وجويحان، 2006: 144)

كما يؤكد (فؤاد العاجز وجميل نشوان) على أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب أيضاً توفر مهارات أساسية في مدير الجودة الشاملة والعاملين معه وهي: (سليمان المصري، 2007، ص: 109)

- وضع أهداف قابلة للقياس والاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي.
 - تدعيم العمل الجماعي باعتباره الأساس داخل التنظيمات.
 - الاهتمام بالتقدير والمكافآت عند إنجاز الأعمال بفعالية.
 - وضع معايير للرقابة واستخدام أدوات وعمليات الجودة لتحسين الأداء.
 - حث الأفراد العاملين على التعلم من الأخطاء.
 - القدرة على توفير العلاقات الإنسانية وما يتبعها من تفويض للسلطة.
- أما (ليندسي) فيرى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي قابل للتحقيق إذا ما توافرت عدة مقومات أهمها:
- الثقة من قبل القيادة الإدارية بفاعلية برنامج إدارة الجودة الشاملة، وكذلك الدعم من قبل الإدارات العليا بفعاليات البرنامج واحتياجاته.
 - الرغبة الحقيقية لدى الإدارة العليا في تحسين الأداء والتغيير لأن أي برنامج للجودة الشاملة يتضمن تغييراً جذرياً للقيم الإدارية، والحضارة التنظيمية وأساليب العمل.
 - عدم هدر الوقت في دراسات وأبحاث وأعمال لجان قد يؤدي إلى قتل فكرة التطبيق قبل ولادتها.
 - إيجاد فرق على كافة مستويات التنظيم ترتبط مع بعضها ومع القيادة بنظام معلوماتي تقني متطور.
 - البدء بقطاع الخدمات والإدارة قبل القطاع الأكاديمي لأن الخدمات الإدارية هي القاسم المشترك لعناصر الأداء الجامعي.

ويستنتج الباحث مما سبق أنه إذا أريد لإدارة الجودة الشاملة أن تلقى النجاح في نطاق الحرم الجامعي، فيتعين على رؤساء وقادة الجامعات ألا يتشبثوا بإمكانية تطبيقها ومعناها من جانبه الاصطلاحي والنظري فحسب، بل ينبغي عليهم أيضا أن يعملوا على إعداد عملية تنفيذ إدارة الجودة الشاملة إعداداً بارعاً بحيث تكون ملائمة للبيئة الأكاديمية في الجامعات.

وهنا يؤكد (فؤاد العاجز وجميل شنون) على أن متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم

الجامعي بصورة عملية تتمثل في: (العاجز وشنون، 2005: ص: 115)

▪ رسم سياسة الجودة الشاملة في الجامعة من حيث: تحديد المسئول عن إقامة الجودة الشاملة وإدارتها، تحديد كيفية مراقبة ومراجعة النظام من قبل الإدارة، تحديد المهام المطلوبة والإجراءات المحددة لكل مهمة، تحديد كيفية مراقبة تلك الإجراءات، تحديد كيفية تصحيح الإخفاق في تنفيذ الإجراءات.

▪ الإجراءات: وتشمل المهمات التالية: التسجيل، تقديم المشورة، تخطيط المنهج، عمليات التقويم، مواد التعلم، اختيار العاملين، وتطوير العاملين.

▪ تعليمات العمل: يجب أن تكون تعليمات العمل واضحة ومفهومة وقابلة للتطبيق.

▪ المراجعة: وهي الوسيلة التي يمكن للمؤسسة أن تتأكد من خلالها من تنفيذ الإجراءات.

▪ الإجراء التصحيحي: وهو تصحيح ما تم إغفاله أو ما تم عمله بطريقة غير صحيحة.

▪ الخطوات الإجرائية: وتشمل وضع معايير لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

أما (صالح عليّات) فيؤكد على أن هناك مجموعة من المتطلبات الأساسية التي يمكن أخذها بعين الاعتبار عند تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة كتطبيق عملي، أهمها:

▪ إدراك الإدارة العليا وإيمانها بأهمية نظام إدارة الجودة الشاملة والمسئولية تجاه التغييرات العالمية الجديدة.

▪ تحديد الأهداف التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها باعتبارها المدخل الأول في إدارة الجودة الشاملة.

▪ لتبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة، يجب أن يكون هناك تعاون في كافة أقسام الجامعة.

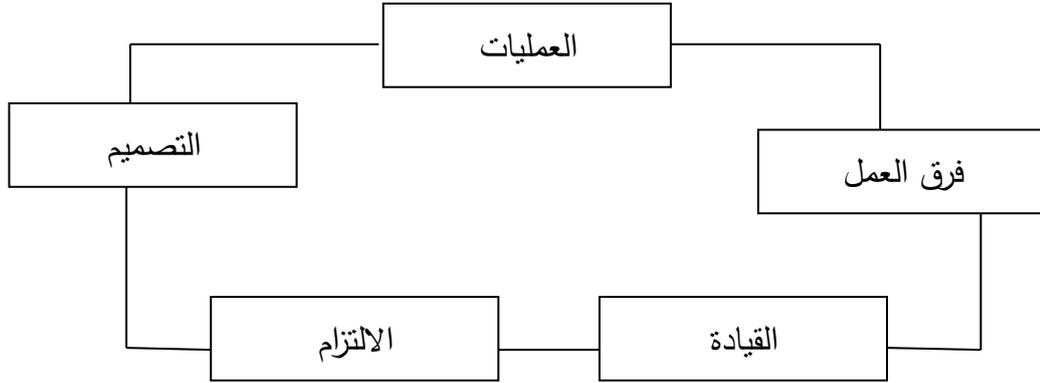
▪ أن تنظر الإدارة العليا إلى عملية التطوير وتحسين الجودة على أنها عملية مستمرة وطويلة.

في حين يؤكد (محمد العزاوي) على أن تفهم الجامعات لمبادئ إدارة الجودة الشاملة يتطلب

تهيئة مستلزمات ضرورية لتحقيق التطبيق الناجح والفعال لهذه الفلسفة، ويمكن إجمال أهم متطلبات

تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالآتي: القيادة، الالتزام، فرق العمل، التصميم الفعال، والتركيز على العمليات، وهذه المتطلبات تتفاعل بعضها مع البعض الآخر من أجل تطبيق إدارة الجودة الشاملة بنجاح، والشكل التالي يوضح هذا التفاعل. (سليمان المصري، 2007، ص:110)

الشكل رقم (22): العلاقة بين متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة



ومن منظور الإدارة فإن جودة التعليم من ناحية إدارية تتطلب عدة أمور تتمثل أهمها في:

- التركيز على تحسين الأداء التعليمي والأداء الإداري.
 - العمل الحثيث على التقليل من تكلفة التعليم، مع زيادة عوائده المتوقعة.
 - تطوير الثقافة المؤسسية التعليمية إلى ثقافة تؤمن بالجودة والتميز.
 - شيوع حالة من الرضا في نفوس الطلاب تجاه الجامعة.
- ويرى الباحث أن هذه المتطلبات تؤكد في مجملها على أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي يحتاج جهوداً لا تتوفر لتحسين وتطوير الأداء فقط، بل تهدف إلى تحسين المدخلات والعمليات والمخرجات التعليمية.

3- معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

قد تتجح بعض المؤسسات في تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة بينما يفشل البعض الآخر، وفي الواقع فإن الصفات الأساسية التي تمتاز بها مبادئ إدارة الجودة الشاملة بسيطة، ويرجع السبب الرئيسي لفشل هذه المؤسسات في عملية التطبيق نفسها، وقد لا يكون السر في نجاح هذه المؤسسات في اختيار أفضل برامج لإدارة الجودة الشاملة بل في تبني البرنامج الذي يتناسب مع ثقافة المؤسسة وأفرادها، وفي مشاركة والالتزام كل فرد في المؤسسة بهذا البرنامج وأهدافه. (الترتوري وجويحان، 2006: 49).

ويمكن القول إن من بين الأسباب الأخرى الشائعة للفشل في تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة ما يلي:

- عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة، ولا بد لهذه الإدارة أن تتعلم خطوات هذا البرنامج ثم توجد هيكلًا تنظيميًا ونظامًا للمكافآت يدعم هذا البرنامج، ومن ثم يكون لديها الرغبة في تكريس المصادر والجهود اللازمة لتطبيق هذا البرنامج.
 - التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة الشاملة وليس على النظام ككل ولا يوجد أسلوب واحد يضمن تطبيقه تحقيق الجودة العالية، بل يجب النظر إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها نظام متكامل من الأجزاء المختلفة المترابطة معاً، وعلى أن تحسين الجودة هو عملية وليس أسلوب فقط.
- ويضيف (مارتنش) الأسباب التالية للفشل في تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة:
- (سليمان المصري، 2007، ص:112)

- عدم الحصول على مشاركة الموظفين في برنامج إدارة الجودة الشاملة، ولإنجاح هذا البرنامج لابد من مشاركة كافة أفراد المؤسسة والتزامهم المستمر ومسئوليتهم تجاهه.
- بعض المؤسسات تحصل على التزام الإدارة والموظفين نحو برامج إدارة الجودة الشاملة ويقوم بتدريب هؤلاء الموظفين على البرنامج، وتعتقد أن ما يلي ذلك يحدث من جانبها فقط، بينما تكون الخطوة اللاحقة مهمة جداً وهي تحويل هذا التدريب إلى حيز الواقع مثل إيجاد مشاريع تحسين الجودة ونظام الاقتراحات.

كما يضيف (محمد الترتوري وأغادير جويحان) الأسباب التالية للفشل في تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة: (الترتوري وجويحان، 2006: 50)

- توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد، فقد يستغرق تحقيق نتائج مهمة وملموسة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة سنة أو سنتين، وللحصول على فوائد سريعة قد تقوم بعض المؤسسات بتكثيف جهودها في تطبيق البرنامج، وبالتالي يحدث الفشل المتوقع.
- تركيز المؤسسة على تبني طرق وأساليب إدارة الجودة الشاملة التي لا تتوافق مع نظام إنتاجها وموظفيها، عندما تقوم المؤسسة باستعمال أساليب غير مناسبة لا يؤدي ذلك إلى فشل هذا الأسلوب فحسب ولكن يؤدي إلى زعزعة الثقة بنظام إدارة الجودة الشاملة كله.

ويرى الباحث أن من بين الأسباب الهامة الأخرى للفشل في تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة هو مقاومة التغيير سواء كان من الإدارة أو من العاملين لأن برامج إدارة الجودة الشاملة تستدعي

تغييراً تاماً في ثقافة وطرق العمل في المؤسسة أو الجامعة، يضاف إلى ذلك تخوف بعض العاملين في المؤسسة أو الجامعة من تحمل المسؤولية والالتزام بمعايير حديثة بالنسبة إليهم. ويؤكد (محمد العزاوي) على أن إدارة الجودة الشاملة حققت للمنظمات الحديثة مزايا متعددة، إلا أن هذه الفلسفة لا تخلو من الصعوبات عند تطبيقها، ومعوقات تطبيقها تعود إلى: (سليمان المصري، 2007، ص: 113)

- جعل تطبيق إدارة الجودة الشاملة علاج شافٍ لجميع مشاكل المنظمة.
 - عجز الإدارة العليا عن توضيح التزامها بإدارة الجودة الشاملة.
 - عجز الإدارة الوسطى عن تفهم الأدوار الجديدة لنمط قيادة الجودة الشاملة وشعورهم المهديد بأن فلسفة الجودة الشاملة ستفقد العاملين قوتهم في إنجاز العمل.
 - تشكيل فرق عمل كثيرة، وعدم توفير الموارد والإدارة المطلوبة بما يكفل نجاحها.
 - ضعف الربط بين أهداف الجودة والعوائد المالية.
- أما معوقات تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، فيؤكد (فؤاد العاجز وجميل نشوان) على أنه برغم السمات والمميزات لإدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي بشكل عام إلا أن تطبيقها يصادف العديد من المعوقات والصعوبات أهمها:
- المركزية في اتخاذ القرار التربوي لأن إدارة الجودة الشاملة بحاجة إلى نظام لا مركزي يسمح بالمزيد من الحريات والابتكار في العمل بعيداً عن الروتين والتعقيدات الإدارية التي تضعف العمل والأداء.
 - عدم تقبل الإداريين والعاملين أساليب التطوير والتحسين، لأنها تتطلب منهم مهارات وكفايات لا يستطيعون تحملها كما تسبب لهم ضعفاً مع سلطتهم الإدارية.
 - ضعف الأنماط القيادية لدى المديرين والإداريين أصحاب القرار في الميدان التربوي.
 - ضعف العلاقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي، وضعف عمليات المشاركة في اتخاذ القرارات.
 - وعلى صعيد التعليم الجامعي، يعزو (حسين العلوي) أسباب الصعوبات والتحديات في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العربية إلى عدة أسباب أهمها:
 - غياب التنافسية في الأسواق العالمية لخريجي الجامعات العربية.
 - تدهور الإنتاجية في المجالات العديدة لخريجي الجامعات العربية.

- تقادم الهياكل الإدارية والتشبث بقيم إدارية وثقافة تنظيمية يصعب الانفكاك عنها.
 - ترسيخ الاعتماد على المركزية، أي الاعتماد على الفرد وإضعاف دور المجموعات والمجالس.
 - هيمنة القطاع الإداري على القطاع الأكاديمي.
 - ضعف كفاءة الإداريين وبعض القيادات الأكاديمية.
- ويرى الباحث أن التغلب على هذه المعوقات تتطلب معرفة الإدارة وفهمها الواضح لعملية تحسين الجودة، وإن نجاح أو فشل الجامعة أو المؤسسة التعليمية في رحلة تحسين الجودة تعتمد على مدى تفهم والتزام ومشاركة المديرين في الجامعة أو المؤسسة التعليمية من كل المستويات، كما يعتمد هذا النجاح أو الفشل على مدى التخطيط والإعداد لهذه العملية وما يلزم من مهارات قيادية وأساليب تكنولوجية حديثة لتطبيق هذه العملية.

تاسعا: تطبيقات الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس

01-المعايير العالمية للجودة الشاملة:

في عام 1987 وضعت معايير عالمية لأداء نظم الجودة أطلق عليها - ISO9000 - ويمثل هذا الرمز الحروف الأولى من International Standard of Organization أي المنظمة الدولية لتوحيد القياس، ولم يقتصر تطبيقها على المنتجات الصناعية فحسب، وإنما امتد ليشمل الخدمات التعليمية وأصبح الالتزام بهذه المعايير أساساً للتنافس. (رافده الحريري، 2011، ص: 375)

وتمثل معايير الأيزو مجموعة من المبادئ التي إذا ما توفرت فإنها تضمن تحقيق الجودة الشاملة داخل المؤسسات التعليمية. وتشير الأدبيات إلى أن هناك اثني عشر معياراً من معايير الأيزو 9000 لها صلة قوية في مجال المؤسسات التعليمية والتربوية وهي:

- المسؤوليات الإدارية، أي مسؤولية الإجازة في قيادة نظام الجودة.
- نظام الجودة: يقصد به جودة الخطة التي تضعها المؤسسة التعليمية لتوفير الخدمات المتميزة.
- مراجعة العقود: المقصود بهذا المعيار وجود عقد بين الطالب والمؤسسة التعليمية بالالتزام الأخلاقي أو التعهد بتوفير المتطلبات.
- مراقبة التصميمات أي تصميمات المنتجات الخدمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية إلى المنتفعين.
- ضبط المشتريات: الحصول على سلع أو خدمات من مورد خارجي واتصاف المشتريات بالجودة.
- المنتجات الموجهة للمستفيد: مدى ملائمة المنتج مع متطلبات العميل.
- ضبط ومراقبة العمليات التعليمية التي تمثل جميع الأنشطة التي تحول المدخلات إلى مخرجات.
- ضبط المنتجات غير المطابقة للمواصفات: إذا كان الطالب هو المنتج فإن الطالب الراسب هو المنتج غير المطابق للمواصفات، أما إذا لم يكن المنتج المقصود هو الطالب، فإن المنتجات غير المطابقة قد تكون في قدم طرق التدريس أو المقصود معايير التقويم أو قدم الكتب التدريسية والمواد المساندة.
- الاجراءات الوقائية والتصحيحية: ان الجودة الشاملة لا تكفي بتصحيح العيوب، وإنما تبحث عن الأسباب الجذرية لحدوث الخلل وذلك لإزالته.
- ضبط سجلات الجودة: ويقصد بها جميع المعلومات التي تحتفظ بها لمعرفة أن النظام يسير حسب الخطة الموضوعية والاجراءات المحددة.

-مراقبة الجودة الداخلية: المتابعة المستمرة والتأكد من اتخاذ الاجراءات المحددة في انجاز الأعمال.

-تدريب وإدارة العاملين: توفير التدريب المناسب للعاملين وتوضيح مهامهم وفق متطلبات الجودة الشاملة.

ويعود تطبيق هذه المعايير على المنظمات والمؤسسات بالكثير من النفع مثل: توفير إطار يمكن من خلاله تحديد الحد الأدنى من الأداء المقبول لضمان الموقف التنافسي للمؤسسات، واكتساب ثقة ورضا العملاء، واختزال التكاليف وتحسين الانتاجية في سوق عالمية متغيرة من خلال الاستثمار الصحيح للموارد ووقت الاعضاء العاملين بالمؤسسة التعليمية، وتطوير نظام فعال للتقويم الذاتي وضمان الجودة الداخلية. (رافده الحريري، 2011، ص: 376)

هذا وما زال نظام تأكيد الجودة محدودا وحديثا من حيث التطبيق في مجال التربية والتعليم، إذ ان اول استخدام لمواصفات قياسية مقننة للجودة في التربية والتعليم لم يحدث إلا في عام (1992) عندما اصدرت المؤسسة البريطانية للمعايير ارشاداتها بالتوجه نحو تطبيق معايير المؤسسة في مجال التربية والتعليم والسبب في ذلك أن النظام الجودة الشاملة كان قد وجه أصلا إلى خدمة البيئة الانتاجية والادارية في مجال التجارة والصناعة، والمنتج الصناعي او التجاري يختلف اساسا عن المنتج التعليمي والتربوي. وذلك فان المتغيرات نظام الجودة في مجال التربية والتعليم تتمثل في الآتي: (رافده الحريري، 2011، ص: 377)

-المتغير الرئيسي في العملية التعليمية.

-الإطار التطبيقي والقياس للمتغير، ويشمل مخرجات عملية التربية والتعليم، والمستفيد الرئيسي (التلميذ)، والمستفيد الثانوي (أولياء الأمور) والمستفيد العام (الدولة والمجتمع سوق العمل) والمستفيد الداخلي (القائمون على العملية التعليمية).

وبناء على ذلك فان التلميذ لا يعد في الاصل هو المنتج العائد، وانما المنتج العائد هو ما يكسبه التلميذ من خلال عملية التربية والتعليم من معارف ومهارات تساعده في التنمية الذاتية.

ونظرا للاختلاف الكبير في مفهوم المستفيد والمنتج العائد، والمنتج (المؤسسات) بين مكونات العملية التربوية والعملية التجارية والصناعية، فان تطبيق المواصفات العالمية للجودة الشاملة يختلف من حيث توظيف كل عنصر من عناصر المواصفات في مكونات العملية التربوية

والتعليمية التي أصبحت اجهزتها تحت ضغط ملحوظ لاستخدام الجودة كمعيار للمنتج التعليمي، ويدعم هذا الضغط الخارجي التوجه الداخلي نحو الجودة والذي يعد ميزة المؤسسات التعليمية.

02-آليات تحقيق الجودة الشاملة في التعليم

للإدارات التربوية دور فعال في تحسين الاداء وتطويره داخل المؤسسات التربوية ، ويمكن القادة من تحقيق معايير الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية من خلال خلق بيئات تربوية ذات جودة شاملة وتحسين نتائج الاختبار ووسائل التقويم مع الاهتمام الشديد في عمليات تعلم التلاميذ والمعلمين والاداريين، وإعادة النظر في رسالة المؤسسة التربوية ، ووضع تصور مثالي للرؤية والعمل المطلوب إنجازه، وضافة إلى التوجيه المحكم لبرامج العملية التربوية والتعرف على متطلبات المجتمع وحاجات التلاميذ والتعرف على نوعية التعليم الذي يساهم في تحقيق الاهداف المستقبلية . ومن الضروري الحصول على موافقة جميع العاملين واتفاقهم على أفضل الطرق لتحقيق رضا التلاميذ والمجتمع، والتأكيد على ضرورة العمل الجماعي والمشاركة في تطوير المستمر وتشكيل فرق لفحص الجودة وعقد جلسات عملية لتقويم الجودة مع الاستمرار بتدريب العاملين من اجل الجودة، ويرى برنهام Burnham المشار اليه في (المرجع السابق: 225) ان هناك عدة امور تساعد على تطبيق الجودة الشاملة وهي: (رافده الحريري، 2011، ص: 379)

أ-الدافعية: المؤسسة التربوية بحاجة إلى زيادة دافعية العاملين تجاه العمل، ويتم تحقيق ذلك من خلال الربط بين حاجاتهم داخل المؤسسة التربوية وحاجات الأفراد الخاصة.

ب-الفريق: تزداد فاعلية العمل عن طريق ربطه بروح الفريق.

ج-التغيير: من الضروري مواكبة التغيير الحادث داخل المؤسسة أو خارجها.

د-التدريب: ويعني تحسين الاداء عن طريق اشباع حاجات العاملين على ان يكون التدريب محددًا لحاجاتهم ومرتبًا بالأهداف المرجوة.

هـ-الأدوار والمسؤوليات: أي تطبيق الجودة الشاملة باعتبارها مسؤولية كل فرد، مما يستوجب تحديد أدوار العاملين.

هذا ويعد الاتجاه نحو اللامركزية أحد مظاهر الاصلاح في ادارة وتنظيم المؤسسات التربوية. والجودة الشاملة في التعليم هي عملية استراتيجية ادارية تركز على مجموعة من القيم التي تستمد حركتها من المعلومات والبيانات التي توظف مواهب العاملين في المدرسة وتستثمر قدراتهم الفكرية في مستويات التنظيم المختلفة بطريقة مبتكرة لضمان التحسين المستمر في جودة المدرسة أو

المؤسسة التعليمية (رافده الحريري، 2011، ص: 378) كما انها مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن مضمون التربية وحالتها بما في ذلك ابعادها المختلفة، المدخلات (التلاميذ والمعلمون والاداريون والمنهج) والعمليات (كل ما يدور داخل المؤسسة) والمخرجات (التلاميذ المتخرجون) والتغذية الراجعة والتفاعلات المستمرة والمتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التي ينشدها المجتمع.

ولكي تتمكن المؤسسة التعليمية من تحقيق الجودة الشاملة لمواكبة ما تقدمه المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة من خدمات تمتاز بالجودة، لمواكبة الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المتسارع في كل ميادين الحياة، فإنها تحتاج الى اعادة النظر في عناصرها وذلك من خلال إدراك وفهم محاور ادارة الجودة الشاملة والتي نوردتها فيما يلي:

أ- جودة المنهج:

لتطبيق مفهوم الجودة الشاملة في عملية التعليم والتعلم، يجب ان توفر الجودة للأهداف وللمادة الدراسية (المحتوى) وللإدارة والمعلمين، والعاملين، والمبان والتجهيزات. ولتحقيق الجودة في الاهداف في ضوء الجودة الشاملة، فانه ينبغي التعرف على حاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل وذلك بإجراء دقيق لحاجات الافراد والمجتمع ومؤسساته من الخريجين ، وتحديد الاهداف التي تغطي متطلبات المجتمع وتوقعات ومتطلبات المتعلمين ، أما الحكم على جودة المحتوى (المقرر الدراسي) في ضوء الجودة الشاملة ،فيكون ذلك من خلال استجابة المادة للمتغيرات المعرفية والتكنولوجية ، وأن يكون المحتوى منظما بشكل منطقي في موضوعاته بحيث يشجع على الإقبال التلاميذ عليه ودراسته ويشتمل على أنشطة تعليمية تجعل من التلميذ محور الاهتمام في العملية التعليمية مع اخذه بالاعتبار قدرات التلاميذ الفكرية والمهارية، ومن الضروري أن ترتبط الموضوعات التي يشتمل عليها المحتوى بالواقع المحيط بالتلاميذ، وأن لا يتعارض مع معتقدات التلاميذ وتقاليد المجتمع .(رافده الحريري، 2011، ص: 379)

والشكل التالي يوضح جودة المناهج الدراسية بكل ابعادها. (رافده الحريري، 2011، ص: 380)

الشكل رقم (23): جودة المناهج الدراسية بكل ابعادها



ب- جودة الادارة التعليمية والادارة المدرسية

الادارة التعليمية هي حلقة الوصل بين عناصر العملية التعليمية اي التلميذ والمعلم والمنهج وطرق التدريس، لذلك فهي وسيلة وليست غاية، عملها التخطيط الجيد والتنظيم والتوجيه والاشراف والمتابعة والتقويم، وتحسين الاداء داخل المدرسة او المؤسسة التعليمية، وتوفير الكوادر المؤهلة التي تساهم بدور كبير في تطوير العمل داخل المؤسسة التعليمية، وتعد مسؤولية نجاح ادارة الجودة

الشاملة هي مسؤولية الإدارة العليا، ولا بد ان يركز قادة المدارس على تأسيس السياق الذي يمكن التلاميذ من تقديم انجاز افضل من خلال امكانياتهم وقدراتهم، وذلك عن طريق التحسن المستمر للمعلمين والتلاميذ، وخلق بيئات تربوية ذات جودة شاملة من خلال تحسين نتائج الاختبارات ووسائل التقويم، مع الاهتمام بالتقدم الحقيقي في العمليات تعلم التلاميذ والمعلمين والمديرين وكل اعضاء المؤسسة. ويتحدد التنظيم الاداري في منظومة ادارة الجودة الشاملة للمدرسة على النحو التالي: (رافده الحريري، 2011، ص: 381)

-الاهتمام بالموارد البشرية واستقطاب العناصر الفعالة، وبأتي ذلك من خلال عدة سبل، منها الاختبار السليم وفق معايير مشتقة من سياسات الجودة والتدريب المستمر، والتركيز على ارضاء جميع العاملين، وتحفيزهم وزيارة دافعيتهم للعمل.

-التركيز على عمل فريق العمل، حيث ان عملية تحسين الجودة المستمر لا بد لها من روح الجماعة والمساندة للعمل الجماعي.

-دراسة الامكانيات المتاحة في البيئة الخارجية واستثمارها في تحسين المدرسة وتطويرها.
-دراسة الاحتياجات المجتمعية الانية والمستقبلية والعمل على تخطيط من أجل الوفاء بها والتعرف على نوعية التعليم الذي يمكن ان يساهم في تحقيق الاهداف المستقبلية.

-تأسيس اتصال فعالة بين المدارس الاخرى والاقسام ذات العلاقة وذلك لتحسين الجودة.
-الاهتمام باختيار القيادات القادرة على تحفيز الهمم، وتحليل ونقد الوضع الراهن، وتحديد الاوضاع المتوقعة مستقبلا، وكذلك الالتزام بالتحسين المستمر.

-تطوير تكنولوجيا التعليم بصفة مستمرة، بما يحقق مستويات الجودة المطلوبة
-تحديث نظم صنع واتخاذ القرارات ودعمها.

-اختيار القيادات المبدعة والتميزة من أجل المحافظة على معايير اداء عالية باستمرار.
-متابعة الأنشطة التي تقود إلى خلق ثقافة ادارية الجودة الشاملة.

-الحصول على موافقة واتفاق جميع العاملين على أفضل السبل لتحقيق رضا المستفيدين، وكيفية قياس ذلك الرضا في ضوء التصور الأفضل لما يراد تحقيقه.

-الاستمرار في توظيف نظام متابعة الجودة الاحصائي المتعلق بنسب النجاح والامتياز، ومعدلات التحسين في الاداء، وطبيعة المشكلات ودرجة تكرارها، وحجم التباعد بين النظرية والتطبيق عند اتخاذ القرارات، والعوائق التي تحول دون تحقيق الاهداف المنشودة.

-استخدام مستشارين من خارج المؤسسة التعليمية، وتشكيل فرق لفحص الجودة، وتدريب اعضاء المدرسة من أجل الجودة، مع ضرورة تقويم البرنامج في فترات منتظمة وبشكل مستمر .

ج-جودة المعلم وطرق التدريس:

يشكل المعلم ركنا اساسيا في المنهج ومدخلا مؤثرا فيه، لمل له من دور كبير في تنفيذ عمليات المنهج وتحقيق اهداف المؤسسة التعليمية، وان جودة المعلم في ضوء الجودة الشاملة هي:

(رافده الحريبي، 2011، ص: 382)

-جودة تأهيله العلمي وفق مفهوم الجودة.

-جودة تأهيله السلوكي والمهني.

-جودة تزويده بثقافة الجودة الشاملة.

-جودة الخبرات التي يمتلكها.

-ايمانه بالفلسفة التي يتبناها المنهج والقائمة على مفهوم الجودة الشاملة

-المشاركة في خدمة المجتمع

-تقديم الاستشارات للطلبة وتوجيههم وارشادهم

وبما ان الدور الذي يضطلع بها المعلم ذو أهمية كبيرة في انجاز العملية التعليمية التعلمية، فان ادوارها تتحدد بالآتي:

- ادوار تجاه تلاميذه تشمل التدريس والتقويم والارشاد والتوجيه، واعداد المواد التعليمية والادلة الدراسية والاشراف على اعمال التلاميذ

- ادواره تجاه المدرسة التي يعمل بها، وتشمل العمليات الادارية في الاجتماعات واللجان والنشاطات المختلفة.

- ادواره تجاه المجتمع المحيط به، وتشمل الخدمات المجتمعية واجراء الدراسات والبحوث التي من شأنها تساعد على حل المشكلات التي يعاني منها المجتمع وتدعيم علاقة الجامعة بالمجتمع المحلي.

- ادواره تجاه نفسه، اي السعي وراء تطوير ذاته مهنيا ولمشاركة في الندوات والمؤتمرات وتنظيم الزيارات والدورات التدريبية وورش العمل.

بالإضافة الى الحيوية والنشاط والمرونة، والرغبة في العمل مع فرق العمل، والقدر على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاستفادة بما هو جديد، والاطلاع على المستجدات التربوية والاستفادة

منها، وحسن استثمار الوقت وإدارته، وحسن التنظيم، والموضوعية والدقة في العمل، والقدرة على التنوع والابداع في طرق التدريس، والتفاعل مع التلاميذ، وتقدير الفروقات الفردية فيما بينهم.

أما جودة طرق التدريس فهي كما أشرنا إليها في الفصل السادس، إذ تعددت طرق التدريس وتشعب لتواكب التطورات المتسارعة والمتلاحقة في مجال التكنولوجيا والثورة المعلوماتية والانفجار المعرفي والاتصالات، ولتحقيق متطلبات الجودة الشاملة، والجودة الشاملة هي الكفاءة *Efficiency* والفاعلية *Effectiveness* وهي تحقيق رغبات وتوقعات العميل من خلال تعاون الأفراد في الجوانب العمل، وإتاحة الفرصة للحوار والمناقشة وتوليد الأفكار البناءة والابتعاد عن التردد والخوف، وتنمية الجوانب الإيجابية عن طريق التحسين والتطوير المستمرين. والجودة تعني للتلميذ تحسين دافعيته للتعلم أي الرضا عن بيئة التعلم، وتحسين نتائج تعلمه باستمرار، وتعلمه عن طريف توفير البهجة والمرح وغياب الخوف، وعقد علاقات جيدة مع زملاء والمعلمين.

(رافد الحريري، 2011، ص: 384)

ومن هذا المنطق فإن طرق التدريس في ظل الجودة الشاملة تتميز بابتعادها عن التلقين واللقاء لانهما يتعاملان مع أدنى مستوى من مستويات ادراك لعقلي ولا يوفران تعلمًا جيدًا بالمعنى الذي ينشده نظام الجودة الشاملة، كما تتميز طرق التدريس بإثارتها لأفكار التلاميذ ودافعيته نحو التعلم من أجل تأسيس مشاركة فعالة بين أطراف العملية التعليمية، واهتمامها بالتفاعل الإيجابي بين المعلم والتلميذ وبين التلميذ بعضهم البعض، بالإضافة إلى أنها تشجع التعلم الذاتي وتنمية ميول التلميذ للاعتماد على أنفسهم في التعلم، وتوظيفها التقنيات الحديثة واستثمارها في التعليم بطريقة تتسم بالجودة.

ولكي يتمكن المعلم من تحقيق الجودة في عملية التعليم والتعلم وفق أسس إبداعية، يجب عليه بمشاركة التلميذ السيطرة التامة على أبعاد المجالات التالية: (إبراهيم، 2009، ص: 21)

- **المادة العلمية:** يجب أن يتمكن المعلم والتلميذ معاً من فهم أبعاد بنية المعرفة ذاتها، وما يرتبط بها من معارف أخرى، وأن يتمكن من مهارات البحث والاستقصاء في المادة العلمية، وعلى المعلم توظيف المادة العلمية وفق معايير محددو يمكن على أساسها أن يكتسب التلميذ خبرات تعلم تمكنهم من إنتاج معارف جديدة ومتجددة، تساعدهم على اكتساب مفاهيم حياتية ذات مغزى.

- **تخطيط مواقف التعليم والتعلم:** ينبغي على المعلم والتلميذ سوية التمكن من تصميم خطة تعليم وتعلم فاعلة، بحيث يتم بناؤها وفق استراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم، وتكنولوجيا التعليم، وأساليب

التقويم، على ان يتحقق هذا النهج بفهم وإدراك كاملين، وفي ضوء احتياجات التلاميذ وانماط تعلمهم، وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية، ويتطلب ذلك القدرة الفائقة على تصميم مواقف تعليمية تعليمية مناسبة ومشوقة تتخللها انماط ابداعية تثير دوافع التلاميذ الكامنة نحو التعلم.

- **تنظيم وإدارة بيئة التعليم والتعلم:** يجب ان يتمكن المعلم والتلميذ معا من ادارة ويط الوقت التعليمي التعليمي بشكل يهيئ مناخا ايجابيا مثمرا وجوا تشويه السعادة والمرح لبيئته التعليم والتعلم، ويساعد على تفعيل مواقف التعليم والتعلم خلال هذه البيئة، مع ضمان السلامة والامان للتلاميذ.

-**استراتيجية التعلم واساليب التعلم:** من الضروري ان يستخدم المعلم استراتيجيات تعليم قوية غير نمطية، وعلى التلميذ ان يمارس اساليب تعلم متنوعة ومثيرة وجذابة، ويجب ان تقوم استراتيجية التعليم واساليب التعلم على اساس التوظيف الأمثل للأنشطة والالعاب التعليمية وتكنولوجيا التعليم المناسبة، التي تشجع التلاميذ على الفهم والتفكير الابداعي وحل المشكلات، والتي تعمل ايضا على جعل جوانبي تعلمهم ذات المعنى، مع مراعاة المستويات التحصيلية والذهنية والاجتماعية والسلوكية للتلاميذ.

-**التقويم الشامل لعمليتي التعليم والتعلم:** يجب على المعلم جمع وتحليل وتفسير المعلومات الخاصة أداءات التلاميذ وذلك باستخدام اساليب وادوات يتعرف من خلالها على مدى ما تحقق من اهداف تربوية صريحة او ضمنية، كما يجب عليه اشراك التلاميذ بتقويم أداءاتهم، مع ضرورة قيامه بتقويم ذاته وتقديم التغذية الراجعة التي تفيده في تحسين ادائه.

- **مهارات التعلم الذاتي :** على المعلم التلميذ معا اتقان المهارات التي تساعد على تحقيق التعلم الذاتي، وذلك لتحقيق التعلم الذاتي المستمر، ومواكبة التطورات الحديثة والمعاصرة في مجالات العلم ، ومتابعة المستجدات من الابحاث والدراسات ، وتنمية مهارات التدريس بالنسبة للمعلم ، ومهارات التعلم بالنسبة للتلميذ، وتحقيق مهارات الاتصال والتواصل بالنسبة للمعلم، ومهارات التعلم بالنسبة للتلميذ، وتحقيق مهارات الاتصال والتواصل والتفاعل الايجابي مع الاخرين، وتطوير استخدام التكنولوجيا التربوية ، وضمان تحقيق المشاركة مع الاخرين داخل المدرسة وخارجها .

وتتسم طرق التدريس بالجودة الشاملة عندما تنتوع اساليبها وعندما تشتمل على جوانب شخصية المتعلم وتحتوي على كل ما يمي معارفه واتجاهاته الايجابية وتفكيره الابداعي وقيمه، ومهاراته، وعندما تستوعب مستحدثات الثورة التقنية والمعرفية وما افرزته من تحديات عالمية، واستثمارها وتوظيفها مع المتغيرات الحاصلة في المجتمع، وطرق التدريس الجيدة هي تلك التي تعمل على

استشارة الافكار الدافعية لدى المتعلمين، واعتبار المتعلم هو المحور الاساسي لعملية التعليم والتعلم، وتشجيعه على ربط الجانب التطبيقي.

د- جودة التلميذ

التلميذ هو محور العملية التعليمية وحجر الزاوية فيها، وجودة التلميذ تعني مدى تأهيله عمليا وثقافيا ونفسيا حتى يتمكن من استيعاب دقائق المعرفة، وتكتمل متطلبات تأهيله ليمون من صفوة الخريجين القادرين على الإبداع والابتكار وتفهم وسائل التعلم وادواته وتقنياته، ان ادخال الجودة يحقق لنا الاهداف المنشودة من جودة المتعلم وهي: (رافده الحريري، 2011، ص: 386)

- 1-المقدرة على التعلم الذاتي والاندفاع والرغبة في التعلم.
- 2-المقدرة على استيعاب المعرفة وهضم محتويات المنهج المقرر.
- 3-المقدرة على تعلم مهارات صنع القرار وحل ومعالجة المشكلات من خلال استخدام التفكير الناقد.
- 4-الاهتمام والعناية بالآخرين المحيطين به.
- 5-التعرف على اهمية تقدير الذات في نفسية التلميذ.
- 6-التجريب والممارسات والاستقراء، واجراء التجارب واكتشاف الحقائق عن طريقها.
- 7-التعلم بالمناقشة والحوار الهادف والتفاعل الايجابي بينه وبين المعلمين وبينه وبين زملائه.
- 8-تقويم التلميذ لذاته، مما يوفر معلومات لتحديد مستوى جودة الطالب.
- 9-تقويم التلميذ من خلال التقويم المبدئي من سجلات، واختبارات، وأنشطة وترتبط بالتلميذ كافة اجراءات النظام التعليمي، كما تتعدد مؤشرات الجودة المرتبطة بهذا العنصر الهام.

هـ- جودة المباني التعليمية والتجهيزات والبيئة التعليمية:

يعد المبنى التعليمي وتجهيزاته من المحاور الهامة للعملية التعليمية ،ذلك لأنه يتم فيه التفاعل بين جميع العناصر المنظومة الجامعية ، وتعتبر المباني التعليمية والتجهيزات ، موقع المبنى ومساحاته وقاعاته الدراسية وصلاته ومرافقه ومكتبته ومطعمه وجودة التهوية والانارة وسعة المكان وجودة الاثاث ومؤثرات الصوت، والمختبرات والمعامل والتقنيات بأنواعها ، اضافة الى الجماليات التي تضفي على المبنى لمسات فنية جميلة وتثري القيمة الدوقية الفنية مع تهيئة البيئة المريحة والملاتمة التي تثير الدافعية المتميزة بالهدوء والتعاون لدى التلاميذ للتعلم .

و- جودة تقويم اعمال التلاميذ:

ان التنوع في ادوات وتقويم التلاميذ يعد مؤشرا اساسيا في تحقيق النوعية وتطوير العملية التعليمية ولا يعني ذلك ان التنوع في الأدوات لأجل التنوع فحسب، بل الجودة في انتقاء نشاطات ومحاور عملية التقويم واتسامها بالشمول والتماسك والموضوعية والصدق والثبات.

ي- جودة مصادر التعلم

ينبغي ان تتنوع مصادر التعلم في المدارس كالمكتبات والمختبرات ومراكز التدريب، وان تتوافر فيها بنية تكنولوجية متكاملة وملئمة للتعلم الذاتي.

عاشرا: تطبيق نظم الجودة في التعليم

تشتمل الجودة الشاملة على أكثر من نظام يمكن الاستفادة منه، هذه الانظمة هي:

(رافده الحريري، 2011، ص: 387)

1- نظام توكيد وضمان الجودة Quality Assurance System

ان نظام توكيد الجودة في المؤسسة التعليمية يعني منع المعيبات ووقوع الاخطار في المنتج او في الخدمة وطريقة تقديمها للمستفيدين، فهو نظام يشدد على تحسين جودة المنتج والخدمة وزيادة الانتاج. ومن وحدات ضامن الجودة في التعليم، وحدة مراجعة اداء المدارس، وتشتمل المراجعة مراقبة اداء المدارس وتقييم جودة ما يتم تقديمه في ضوء مجموعة من المؤشرات الواضحة، وتتم المراجعة باستقلالية وبشفافية، وتقدم معلومات مهمة للمدارس ولوزارة التربية والتعليم عن نقاط القوة والوجائب التي تحتاج الى تطوير في المدارس، للمساعدة في التركيز على الجهود والموارد كجزء من عملية تطوير المدارس من أجل الرقي بمستوى الأداء.

ولضمان الجودة في التعليم ينبغي اتباع الاتي: (رافده الحريري، 2011، ص: 388)

- وجود رؤية وغاية لدى المؤسسة ترمي الى ضمان الجودة
 - توفر اجراءات عمل واضحة لتنفيذ عمل المؤسسة ووجود نظام اداري يتناول المدخلات المتمثلة بالموارد البشرية والمادية والاهداف والعمليات المتمثلة بالتخطيط والتنفيذ والمراقبة والمخرجات التي تتمثل بالخريجين عندما تكون المؤسسة تعليمية والمنتجات أو الخدمات عندما تكون المؤسسة انتاجية.
 - وصف الاجراءات الخاصة بكيفية انجاز العمل لتحقيق اهداف المؤسسة
 - وضع المعايير اللازمة لقياس الاداء والحكم على الجودة
 - قياس الأداء بشكل دوري بموجب ادوات القياس التي تم وضعها
 - وجود نظام مراجعة، واجراءات تعديل، وتصحيح ومراقبة العمل وتطويره
 - توزيع المسؤوليات بين جميع العاملين وايضاها في جميع اوقات العمل
- وهكذا نجد ان الهدف الاساسي لنظام توكيد الجودة في التعليم هو التحسين المستمر في عمل المؤسسة التعليمية، وهناك اكثر من طريقة لتوكيد الجودة، منها طريقة الاعتماد Accreditation والتي تقوم على مبدأ (جودة المدخلات تؤدي) الى جودة المخرجات، ولذلك فهي تشدد على توافر سمات الجودة في مدخلات العمليات التعليمية والتي تشتمل على جودة التلميذ وجودة المعلم

وجودة المنهج وجودة مصادر التعلم على ان تحدد جودة هذه المدخلات وفق معايير تضعها الجهات العليا المسؤولة عن ادارة الجودة فيال مؤسسا التعليمية وطريقة التقييم حيث تشدد هذه الطريقة على تقييم مخرجات النظام التعليمي اكثر من التشديد على تقييم المدخلات . والمخرجات هي الخريج ومواصفاته ومدى تمكنه من مقابلة متطلبات سوق العمل، ومكانة المؤسسة التعليمية في المجتمع.

2- نظام ضبط الجودة: Quality Control System نظام ضبط الجودة يعني المراقبة المستمرة

المراجعة للمخرجات او الخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية في ضوء معايير محدد، فهو نظام يتضمن مجموعة من الاجراءات التي تقيس مدى مطابقة المنتج او الخدمة او العملية للمعايير المحددة. (رافده الحريري، 2011، ص: 389)

ونظام ضبط الجودة يعمل على اكتشاف العيوب والاطفاء وتصحيحها وازالة اسباب حدوثها، وعلى الكشف على الفرق بين المنتج الفعلي والمنتج المستهدف. والفرق بين نظام توكيد الجودة ونظام ضبط الجودة هو ان الاول يمنع وقوع الاخطاء اما الاخير فيتبنى تصحيح الأخطاء..

3- نظام ادارة الجودة في التعليم Quality Management in Education: نظام ادارة الجودة يعني

المنهجية المنظمة لضمان سير العمليات وفق ما خطط لها وصولا الى بلوغ اهداف الجودة بأسلوب يساعد على تجنب المشكلات ومنع الاخطاء ونظام ادارة الجودة كما يعتبرها الخطيب، المشار اليه في فلسفة عصرية تركز على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة الموجهة التي يستند اليها المزج بين الوسائل الإدارية الاساسية والجهود الابتكارية وبين المهارات الفنية المتخصصة من اجل الارتقاء الى مستوى الاداء والتحسين المستمرين. (رافده الحريري، 2011، ص: 389)

ويركز(عطية، 2009) نظام الجودة الشاملة على الاهتمام بالمستفيد من الخدمة او المستهلك للمنتج ولذلك ، فهو يعتمد اسلوب التعاوني واستثمار القدرات والمواهب والخبرات التي يتمتع بها جميع العاملين في المؤسسة التعليمية ويحرص على تحقيق رضى العاملين والمجتمع و المؤسسات المستفيدة من مخرجات العملية التعليمية ، مع الحرص والمحافظة على التحسين والتطوير لجميع عناصر النظام التعليمي ، مع الحرص الشديد على الوقوع في الاخطاء او جعلها عند ادنى مستوى لكي تتجح المؤسسة التعليمية عن تحقيق ادارة الجودة الشاملة بكفاءة وفاعلية ، عليها نشر كفاءة الجودة بين العاملين وتدريبهم على اتقانها والعمل بموجب معاييرها. (رافده الحريري، 2011، ص:

حادي عشر: خطوات نشر ثقافة الجودة الشاملة

هناك العديد من الخطوات لنشر ثقافة الجودة الشاملة في المدارس نوردتها فيما يلي:

1 - التمهيد

هي المرحلة التي يتهيأ فيها العاملون في المدرسة لتقبل مفهوم الجودة الشاملة والالتزام به وما يتطلبه من إجراءات وأنشطة وتتضمن هذه المرحلة توظيف مفهوم الجودة الشاملة وأسسها ومقوماتها لجميع العاملين ، تشجيعهم على المشاركة في مناقشة تلك الأسس والمقومات، وتحديد احتياجات التلاميذ وتحديد معايير الجودة التي ينبغي مراعاتها في كل نشاط او عمل ، وتحديد خطوات العمل وإجراءاته والمهام والمسؤوليات اللازمة لتنفيذه، وتوضيح الخصائص والسمات الواجب توافرها في القائمين بالعمل من حيث المؤهلات والمهارات والخبرات الشخصية، مع توفير الموارد المالية والمعلومات والبيانات اللازمة للتنفيذ.

2-التنفيذ

تتمثل عملية التنفيذ في توزيع المهام والمسؤوليات على المعاملين بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم وخلفياتهم وخبراتهم، وتحديد الصلاحيات والمهارات اللازمة للتنفيذ من خلال عمليات التدريب والتعليم المستمرين لأعضاء الهيئة التدريسية والادارية بالمدرسة.

3-التقويم

بما ان التقويم عملية مستمرة ، وملازمة لكل العمليات ، فإنها يجب ان تلازم كل مرحلة من المرحلتين السابقتين، لأجل ترشيد عمليات ادارة الجودة الشاملة في المرات اللاحقة، والتقويم يشتمل على المراقبة المستمرة للأداء ومقارنة كل اداء بمعايير الجودة التي حددت مرحلة التمهيد، وتقويم اداء العاملين ، واعادة توجيه العمل نحو المتطلبات الجديدة للمستفيدين ، وتحديد الاخطاء والصعوبات ، وتقديم النصح اللازم لتصحيح الاخطاء والعمل على النصح المستمر للجودة للتأكد من مدى فاعلية نظام ادارة الجودة ومدى مناسبته لطبيعة العمل المدرسي.

ثاني عشر: تجارب عالمية وعربية في تطبيق نظام الجودة الشاملة

ان طبيعة العصر الذي نعيشه فيه تؤكد على وجود الحرية والجودة معا ، ويلاحظ ذلك من خلال جميع اوجه النشاط الاقتصادي والسياسي والاجتماعي ن وبما ان التربية والتعليم هي واحدة من هذه النشاطات الرئيسية ، فان تطلع الجهات المعنية الى الحرية والجودة معا في التربية والتعليم ، اصبح ضرورة ملحة، ولأجل مواكبة التطورات المتسارعة والمتلاحقة التي يشهدها العصر في كل المجالات ، فان العديد من الدول المتقدمة والنامية سعت بخطى حثيثة لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم على اعتبارها صورة من صور التطور والتمدن والتميز وفيما يلي نعرض بعض التجارب العالمية والعربية في هذا المضمار:(الفتلاوي ، 2008: 56)

1-الولايات المتحدة الامريكية

ان اول مدرسة على مستوى العالم قامت بتطبيق الجودة الشاملة هي مدرسة (Mount Edge Comb Secondary School في مدينة سبيكتا Sbikta بولاية الاسكا Alaska في الولايات المتحدة الامريكية، حيث يقضي طلاب المدرسة حوالي (90) دقيقة اسبوعيا في تلقي برنامج تدريبي في تحسين ادائهم وحل المشكلات، ويستعرضون مستويات أداءاتهم ويدرسون طرق التعلم المختلفة لكل منهم، والعمل كفريق مع الادارة والمعلمين في مشاريع التحسين المستمر لجودة التعليم. كما ان الادارة مدارس التعليم ومنها منظمة نيو تاون التعليمية في مدينة نيوتاون New Town بولاية كاناتتك الامريكية قامت بتطبيق اسلوب ادارة الجودة الشاملة في مدارسها من خلال قيامها بإعداد نموذج يعتمد على المعطيات النظرية والتطبيقية لمجموعة من الباحثين وكان الغرض من تطبيق هذا النموذج تحقيق للتلميذ القدرة على التعلم الذاتي وعلى استيعاب المعرفة وهضم محتويات المنهج المدرس، وتعلم مهارات صنع واخاذ القرارات وحل ومعالجة المشكلات ، واستخدام التفكير الناقد، والاهتمام والعناية بالآخرين ، والتعرف على اهمية تقدير الذات.

وينظر نموذج New Town إلى التلميذ على انه المستفيد وان عملية التعلم هي المنتج وعملية التعلم على انها خدمة، ولقد اشتهرت جامعة أوريغون Origene بتجربتها الناجحة في تطبيق ادارة الجودة الشاملة وإحراز التميز وكان من اهم الخطوات التي اتبعتها في ذلك ما يلي:
 أ-توضيح مفهوم الجودة الشاملة واسسها وتحديد اهداف مجلس الجودة الشاملة ومستشاريها بالجامعة.

ب-تعريف الاعضاء بمبادئ الجودة وفنبااتها، وذلك عن طريق الوثائق المكتبية والمنشورات والاجتماعات وورش العمل.

ج-وضع خطة لتقييم العمل على ضوء اسس الجودة الشاملة للتعرف على الوضع الحالي فيها ومناقشة نتائج العملاء الداخليين والخارجيين وعرض هذه النتائج على القيادات الخاصة باستشارة الجودة

د-تحديد فرص التحسين التي تتم فيها سياسة الجودة الشاملة.

هـ-تكوين فريق لمتابعة الجودة.

و-تدريب اعضاء مجلس الجودة وفريق المتابعة بحيث يتم في هذا التدريب توضيح مفاهيم وفنيات الجودة الشاملة.

ز-تحديد الفرق الوظيفية التنفيذية المنوط بها تحقيق الاهداف ومواجهة المشكلات التي تعترض سبيل التنفيذ مع مراعاة ارضاء العملاء.

ح-توعية الافراد بطرق التحسين والتقييم الذاتي عن طريق اللقاء المتكررة وورش العمل.

ط-وضع محكات واجراءات من شأنها تقييم جهود الجودة الشاملة وتحسينها.

ي-تنمية وتطوير عمليات التدريب الافراد لتلافي وقوع ما حدث من أخطاء أثناء التنفيذ في الخطط القادمة.

ك-تقييم الوضع الكلي للبرنامج المنفذ للحصول على معلومات من أثر تنفيذ الجودة الشاملة والتغلب على الاخطاء مستقبلا.

ولقد استفادت جامعة أوريغون من تجربة تطبيق ادارة الجودة الشاملة بحصولها على نتائج ايجابية عديدة منها توفير الوقت وتنمية قيم العمل الجماعي ومهارات حل المشكلات الاحساس بارضا لدى العاملين وتحقيق رغبات العملاء ورضاهم.

2-المملكة المتحدة

تبنت المملكة المتحدة فكرة الجودة الشاملة في النصف الاول من عقد التسعينات من القرن العشرين، والتي تركز على الاهتمام حول المتعلم وتتيح له فرصة التعبير عن آرائه، وتم اشراك اولياء الامور في العملية التعليمية وادارة المؤسسات التعليمية. و تركز عملية النمو التعليمي في المملكة المتحدة على طرق التدريس، و دراسة مدى تحقيق النجاح في مجال الجودة الشاملة، و قد أخذت المملكة المتحدة بأساليب الاستراتيجية و سياسات تطبيق الجودة الشاملة، و فهم اسلوب

العمل و تفسير النتائج التي يتم التوصل اليها ،و التركيز على دور المعلمين في الانشطة و حل المشكلات و الرغبة في التطور، واللجوء الى استخدام الاساليب العلمية ،و اهمية فرق العمل في تحقيق الجودة الشاملة و المحافظة على مسارها .ويعود تبني المملكة المتحدة فلسفة الجودة الشاملة

في التعليم الى ما يلي : (رافده الحريري، 2011، ص: 393)

أ-المراجعة المستمرة للمناهج التربوية والتعليمية تطويرها.

ب-تقديم الخدمات الجيدة للمستفيد الداخلي والخارجي.

ج-اعطاء الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للتطوير والتحسين المستمرين.

د-الحصول على سمعة علمية متميزة عن طريق جودة التعليم والتدريب.

هـ-التأكيد على جودة اسلوب القيادة والاتصال والرؤية السليمة.

3-فرنسا

كان نظام التعليم العالي الفرنسي يعاني من المركزية الشديدة والبيروقراطية مما دعا قانون البرلمان الفرنسي الصادر في 1985 الى انشاء أنشطة تقييمية للمؤسسات التعليمية، وذلك لتصبح هناك آلية للربط بين القيم والحافز والجودة مما يعطي مكانة لمفاهيم التنوع والمرونة في مؤسسات التعليم. وكانت مسؤولية تنفيذ ومتابعة ذلك تقع على عاتق اللجنة القومية للتقويم، وقد حصلت هذه اللجنة على الاستقلالية الادارية في مايو 1989 واصبحت لا تخضع لأية سلطة سوى سلطة رئيس الجمهورية.

وكانت عملية التقويم تقوم على المخيلين الكمي والكيفي معا، وتتم على مرحلتين منفصلتين الاولى تتضمن التقويم الداخلي والخارجي، والثانية تتم بعد حوالي عام من بدء التقويم، وتتعلق بمتابعة التساؤلات المثارة حول المؤسسة موضع التقويم والوارد في التقارير والمستندات، ومناقشتها بشكل مستفيض ودقيق مع مسؤولي التقويم وممثلي الهيئة الاكاديمية والطلاب في المؤسسة، ثم يقدم التقرير النهائي للمرحلتين ليناقش في اجتماع موسع للجنة التقويم وترسل نسخة منه إلى رئيس المؤسسة حيز التقويم.

وفي عام 1994 طورت اللجنة القومية منهجية عمل جديدة للمرحلة الثانية وتقوم هذه المنهجية على معرفة التطورات والتغيرات المهمة التي حدثت في بنية منظومة التعلم.

ومن اهم مبادئها: اختيار المؤسسة حيز التقويم من خلال لجنة مختصة، التقويم يضع في اعتباره السياسات المعمول بها في المؤسسة، ووضعية المؤسسة، والتقويم يعتمد على المشاركة الفعلية

للمؤسسة حيز التقويم، واخذ الابعاد الديناميكية التي تعزز وتدعم القضايا المتعلقة بالجودة في المؤسسة حيز التقويم، واخذ الابعاد الديناميكية التي تعزز وتدعم القضايا المتعلقة بالجودة في المؤسسة بعين الاعتبار والتأكد من مبدأ المراجعة المتعمقة بواسطة الخبراء، وعمومية التقرير الختامي للتقويم.

4- كوريا الجنوبية

يرتكز الاعتماد الكوري على مجموعة من المعايير التي يجب ان تتوافر في المؤسسات التعليمية: أ-الاهداف: وتشمل على تصنيفات فرعية بصياغة الاهداف ومضمونها واجراءات تنفيذها. ب-المنهج: بنية المنهج ومحتواه وتطويره وتدريبه وتطويره. ج-الطلاب: ويشمل نظام التسجيل والقبول والارشاد والتوجيه والانشطة والرعاية، وجودة المنتج. د-اعضاء هيئة التدريس: يشتمل هذا البند على اجراءات التوظيف والترقية والتنظيم والبحث العلمي.

هـ-الإدارة والتمويل: وهو خاص بالشؤون الادارية والمالية. و-التسهيلات: وتتضمن الامور بالمبنى والتجهيزات والصيانة.

5- كندا

ارتكزت سياسة تطبيق ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية الكندية على العناصر التالية:(رافده الحريري، 2011، ص: 395)

أ-القيادةLeadership: ويتم فيها التركيز على تميز الادارة العليا التي تمتلك الصلاحية الاساسية ومسؤولية اداء المؤسسة.

ب-التخطيطPlanning: وفيه يتم وضع الخطط ومقاييس ومعايير الاداء وتقييم تقدمها.

ج-العملياتProcesses: يهدف هذا العنصر إلى اختبار كيفية تنظيم العمل، وتدعيم الجهة الاستراتيجية المنظمة.

د-العملاءCustomers: يركز هذا العنصر على الابتكار الخارجي للعملاء، مع تفعيل مفهوم التركيز على العميل.

هـ-الموردونSuppliers: يقوم هذا العنصر على اختبار العلاقات الخارجية بالمنظمات الأخرى.

و-النتائجResults: يناقش هذا العنصر نتائج الجهود الاجمالية للتطوير والتحسين، وانعكاسها على التطوير التنظيمي

6- جمهورية مصر العربية

في سبتمبر عام 2002 أكد الرئيس المصري حسني مبارك في كلمته الختامية لأعمال مؤتمر الحزب الوطني على ضرورة الاهتمام بالجودة وتحقيق مبدأ الجودة في الخدمة التعليمية ووضع معايير لقياس الجودة، لدعم قدرة مصر على مواكبة المنافسة العالمية. وعلى إثر ذلك طرحت وزارة التربية والتعليم شعاراً قومياً يؤكد على (الجودة للجميع) على اعتبار أن ذلك يمثل مطلباً قومياً للدخول بالمجتمع المصري إلى مجتمع المعرفة. وقد شكلت وزارة التربية والتعليم فرق العمل، ووضعت الأسس الفكرية لبناء المعايير القومية والتي تمثلت بالآتي:

(البيلاوي وآخرون، 2008: 238)

أ- تعزيز نموذج التعلم النشط ذاتي التوجه

ب- تدعيم المشاركة المجتمعية والمواطنة الصالحة وتنمية الديمقراطية.

ج- مواكبة التطورات الحديثة في عالم متغير يعتمد على المعرفة والتكنولوجيا.

د- تدعيم انماط مستحدثة من الإدارة تسعى إلى تحقيق الجودة الشاملة.

هـ- تكريس مبادئ العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص

و- الالتزام بالمواثيق الدولية والوطنية الخاصة بحقوق الإنسان

ز- مساعدة النظم التربوية على التطور المستمر

ح- تحقيق الالتزام بالجودة، والتميز، والقدرة على المتابعة والتقييم.

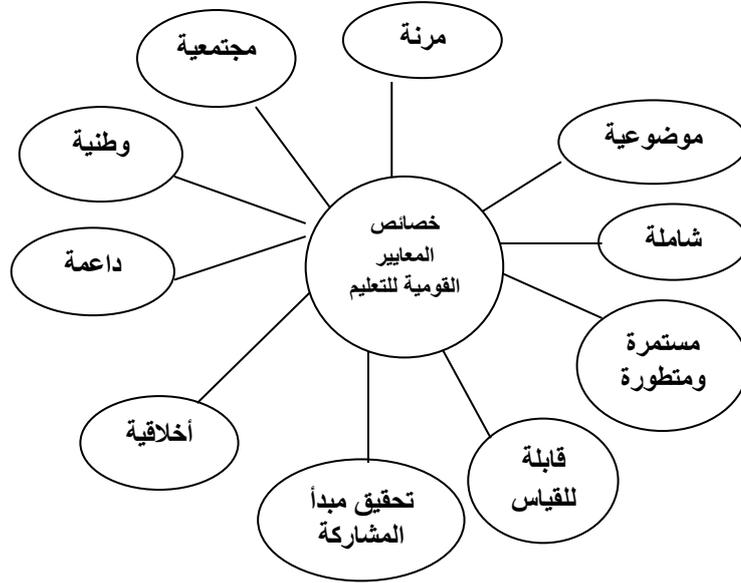
ط- تدعيم الممارسين التربويين، وكافة المعنيين على التفكير الناقد والإبداع.

ي - تعزيز قدرة المجتمع على تنمية جيل مؤهل للمشاركة والمناقشة وقد انفتحت فرق العمل في

ضوء الأسس الفكرية للمعايير على أن يتم وضع معايير تتسم بخصائص محددة، وهذه الخصائص

هي كما يوضحها الشكل التالي:

الشكل رقم (24): خصائص المعايير القومية للتعليم



وقد تناول مشروع تطبيق الجودة الشاملة في التعليم عدة مجالات رئيسية هي:

أ- المدرسة الفعالة الصديقة للمتعلم: وهذا المجال يتناول المدرسة كوحدة متكاملة بهدف تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية التعلمية التي تتضمن كافة العناصر التي ينبغي ان تتفاعل بإيجابية لتحقيق التوقعات المنشودة.

ب- المعلم: يهتم هذا المجال بتحديد معايير شاملة لأداء كل من يشارك في العملية التعليمية داخل المدرسة، ولقد حددت خمسة مجالات فرعية للمعلم، ومجال التقويم، ومجال مهنية المعلم.

ج- الإدارة المتميزة: ينصب الاهتمام في هذا المجال على الإدارة التربوية في مستوياتها المختلفة بدءاً بالقيادة التنفيذية، مروراً بالقيادة التعليمية الوسطى، وصولاً إلى القيادات العليا على المستوى المركزي بالوزارة.

د- المشاركة المجتمعية: يختص هذا المجال المتعلم وما ينبغي أن يكسبه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، والمنهج من ناحية فلسفته، وأهدافه، ومحتواه، وأساليب التعليم والتعلم، إلى نواتج التعلم التي يعمل المنهج بكل عناصره على تحقيقها. ويشتمل هذا المجال على ثلاثة وثائق رئيسية هي وثيقة معايير المنهج ووثيقة معايير المتعلم التي تحدد المعايير الخاصة بالمتعلم، ووثيقة تحتوي على عدة وثائق في ثمان مواد دراسية أساسية.

هـ - المنهج الدراسي ونواتج التعليم: يتناول هذا المجال المتعلم وما ينبغي ان يكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، والمنهج من ناحية فلسفته، واهدافه، ومحتواه، واساليب التعليم والتعلم، إلى نواتج التعلم التي يعمل المنهج بكل عناصره على تحقيقها. ويشتمل هذا المجال على ثلاثة وثائق رئيسية هي وثيقة معايير المنهج ووثيقة معايير المتعلم التي تحدد المعايير الخاصة بالمتعلم، ووثيقة تحتو على عدة وثائق في ثمان مواد اساسية.

و- المنهج الدراسي ونواتج التعلم: يتناول هذا المجال المتعلم وما ينبغي امة يكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، والمنهج من ناحية فلسفته، واهدافه، ومحتواه، واساليب التعليم والتعلم، الى نواتج التعلم التي يعمل المنهج بكل عناصره على تحقيقها ويشتمل هذا المجال على ثلاثة وثائق رئيسية هي وثيقة معايير المنهج ووثيقة معايير المتعلم التي تحدد المعايير الخاصة بالمتعلم، ووثيقة تحتوي على عدة وثائق في ثمان مواد اساسية.

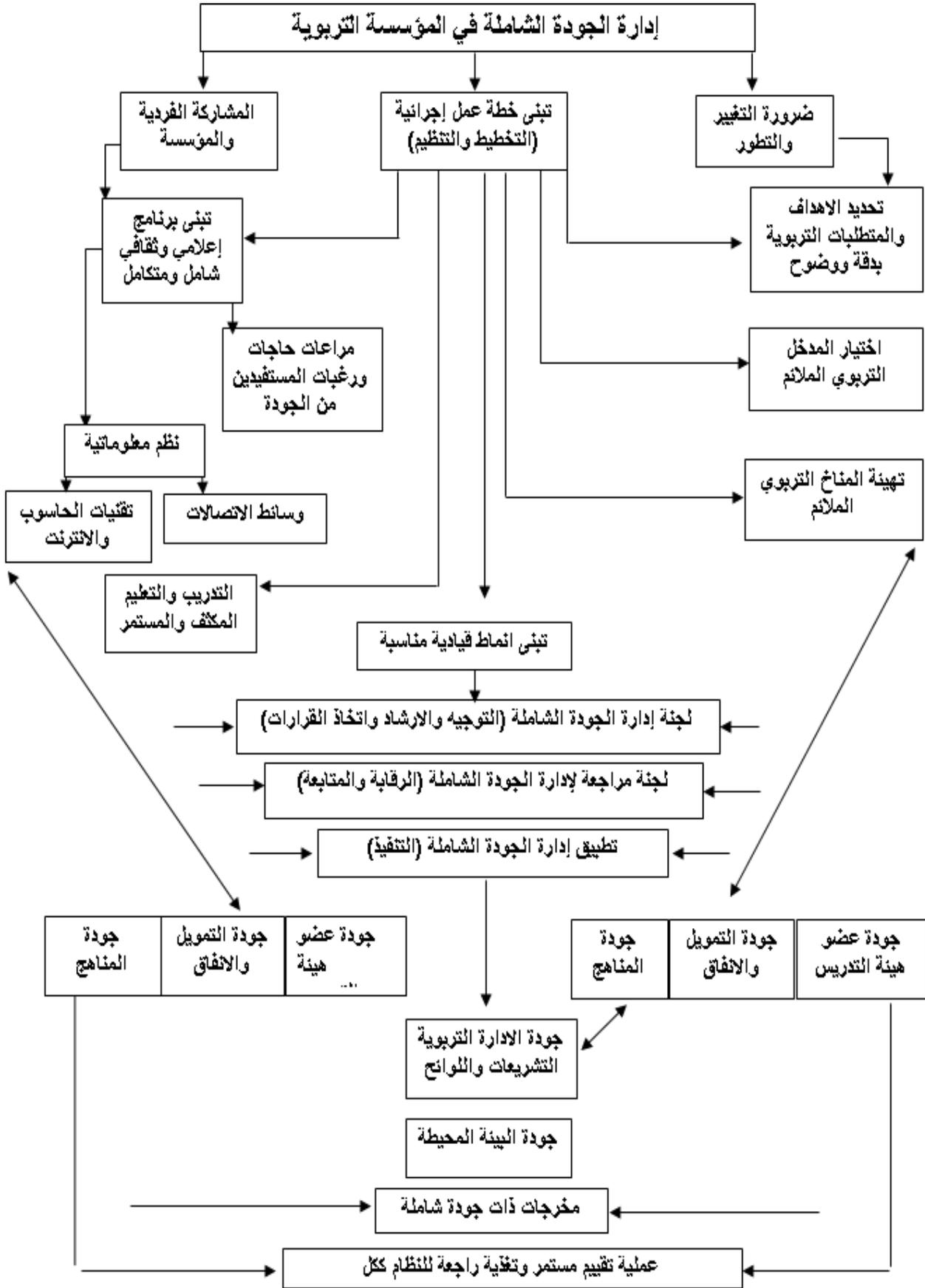
7- المملكة العربية السعودية

تم تطبيق اسلوب الجودة الشاملة في الميدان التربوي في المملكة العربية السعودية من خلال مدرستين في منطقة الاحساء التعليمية، وهما مدرسة الطحاوي الثانوية ومدرسة معاوية بن ابي سفيان الابتدائية، وقد قامت هاتان المدرستان بتطبيق اسلوب الجودة الشاملة، كما قامت مدارس منارات الشرقية الاهلية بالمنطقة الشرقية بتطبيق اسلوب الجودة الشاملة في العام الدراسي (1998-1999) بشكل شامل بحيث تناول كل عناصر العملية التعليمية التعلمية، وقد حصلت هذه المدارس على شهادة الجودة، وبعدها توالى مسألة تطبيق الجودة الشاملة في العديد من المدارس في المملكة العربية السعودية، وقد توالى مسألة تطبيق الجودة الشاملة في العديد من المدارس في المملكة العربية السعودية. وقد استحدثت وزارة المعارف نظام التقييم للمدارس في عام 2001 لمقابلة متطلبات الجودة الشاملة في مخرجات العملية التعليمية ووضع قاعدة بيانات ومعلومات متينة يقو عليها تقويم المدرسة الشامل. (رافده الحريري، 2011، ص: 389)

8- المملكة الاردنية الهاشمية

قدم الدكتور صالح ناصر عمليات مقترحا لتطبيق الجودة الشاملة في المملكة الأردنية الهاشمية، ويتطلب هذا النموذج المشاركة الفردية والمؤسسية وخطة عمل اجرائية لجودة الادارة التربوية وكل العناصر المتعلقة بالمؤسسة المدرسية، واللوائح والتشريعات وبعض المداخل لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، وهذا المقترح يوضحه الشكل التالي: (رافده الحريري، 2011، ص: 400)

الشكل رقم (25): مقترح تطبيق الجودة الشاملة في الأردن



9- مملكة البحرين:

لقد طبقت مبادئ واسس الجودة الشاملة بشكل فعلي في المدارس مملكة البحرين في مطلع العام الدراسي 2008، واسست هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب كهيئة وطنية مستقلة لتعمل على ضمان جودة التعليم والتدريب في مملكة البحرين بما ينسجم مع المعايير الدولية، أفضل الممارسات، وفقا للرؤية التي صاغتها مبادرات اصلاح التعليم الوطني. وقد فوضت هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، بموجب المادة(4) من المرسوم الملكي رقم 32 لسنة 2008 والمعدل بالمرسوم الملكي رقم 6 لسنة 2009، " بمراجعة جودة الاداء في المؤسسات التعليم العالي ووحدة الامتحانات الوطنية. (هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، 2009، ص:3)

وتشمل وحدة مراجعة المدارس مراقبة اداء المدارس وتقييم جودة ما يتم تقديمه في ضوء مجموعة من المؤشرات الواضحة. تتم المراجعات باستقلالية وبشفافية. وتقدم معلومات مهمة للمدارس ولوزارة التربية والتعليم عن نقاط القوة والجوانب التي بحاجة إلى تطوير في المدارس، للمساعدة في التركيز على الجهود والموارد كجزء من عملية تطوير المدارس من أجل الرقي بمستوى الاداء. ويحدد الإطار العام متطلبات التي تستخدم في مراجعة جودة اتباعها للإجابة على السؤال العام وهو: " ما مدى فعالية وجودة اداء المدرسة؟ ولماذا؟" مع الاخذ بعين الاعتبار الآتي:

- انجازات الطلبة
- مدى جودة انجاز التلاميذ في التحصيل الأكاديمي ومدى تقدمهم وتطورهم الشخصي.
- جودة ما يتم تقديمه.
- مدى فعالية عمليتي التعليم والتعلم، ومدى جودة برنامج تعزيز المنهج وطريقة تقديمه، ومدى جودة برامج المساندة والارشاد المقدمة للتلاميذ.
- القيادة والادارة
- مدى فعالية وجودة اداء القيادة والادارة في تعزيز التحصيل الأكاديمي، والتطور الشخصي للطلبة، وتحقيق التحسين بالمدرسة.

وتتم عملية تقويم مدى تحقق الجودة في المدارس من خلال النموذجين التاليين:

النموذج الأول: ما مدى فعالية وجودة عمليتي التعليم والتعلم؟

كيفية تقييم عمليتي التعليم والتعلم:

يتم تقييم فعالية عمليتي التعليم والتعلم وفق النموذج التالي:

الجدول رقم(09): نموذج تقييم فعالية عمليتي التعليم والتعلم

<p>ممتاز (1)</p>	<p>عمليات التعليم والتعلم على الأقل جيدتان في كل النواحي او اغلبها وهما مثل يحتذي به في بعضها. ونتيجة لذلك ينمو الطلبة ويتقدمون تقدا استثنائيا من ناحية الجودة. وعلينا التعليم والتعلم لا يمكن ان تكونا ممتازتين إذا كان المحتوى غير دقيق بأي شكل من الاشكال</p>
<p>جيد (2)</p>	<p>عمليتا التعليم والتعلم الجيدتان تكونان واضحتين في تقدم الطلبة الجيد وفي المواقف التعليمية. والدروس الجيدة تبدأ في مواعيدها، ويتم توظيف الوقت اثناء الدرس بشكل بناء عندما يتمتع المعلمون بمعرفة جيدة بالمادة وبالمقررات الدراسية يعكس ذلك على أساليبهم في عمليتي التعليم والتعلم. وعليتا التعليم والتعلم الجيدتان تجذبان الطلبة بقوة لعملهم. ويجب ان يتم تحدي قدرات الطلبة لكن دون ان يكون ذلك كبيرا لدرجة يصبحون عندها غير قادرين على التعامل مع هذه التحديات. تستخدم الموارد مثل التكنولوجيا المعلومات والاتصالات CT ابحكمة لمساندة التعلم. وعندما تكون عمليتا التعليم والتعلم جيدتين، يكون المعلمون مدركين لحاجة الكلية ويستجيبون بفاعلية عندما يحتاج الطلبة لمساعدة، مثلا بعرض طرائق مختلفة لحل المشكلات، ويلبون الاحتياجات المختلفة للطلبة بشكل جيد. وما يتم تعلمه يكون جديرا بالعناء المبذول.</p>
<p>مرضي (3)</p>	<p>عمليا التعليم والتعلم لن تكونا غير ملائمتين في اي جانب رئيسي، وقد تتسم ببعض الخصائص الجيدة. عمليتا التعليم والتعلم اللتان تكونا مريضتين ودائما ما يخطط لهما، ولكن الخطة قد تكون بحاجة الى تطوير او ينقصها الابداع. والطلبة يحققون تقدما، لكن دون أن يكونوا منجذبين بالخص لعملهم.</p>
<p>غير ملائم (4)</p>	<p>عمليتا التعليم والتعلم ستكونان غير ملائمتين إذا كان الطلبة لا يحققون تقدما كافيا. العمل قد يكون في مستوى غير سليم - سهل أو صعب أكثر من اللازم. عدم الملائمة قد تنتج أيضا من أن المعلمين قد لا يتمتعون بمعرفة كافية بموادهم، أو المواد والمقررات التي يدرسونها ليست جذابة بشكل كاف أو مساندة للطلبة، حتى انهم يتركون لفترات طويلة لأموهم ويحققون تقدما اقل من المستوى المطلوب. إذا كانت الاخطاء أكثر من أن تكون أخطاء بسيطة في دقة المحتوى، فستؤدي على الاغلب إلى أن يصبح الدرس غير ملائم.</p>

النموذج الثاني: ما مدى جودة برامج تعزيز المنهج وطريقة تقديمه للطلبة؟

يتم تقييم جودة تعزيز المنهج التعليمي وتقديمه باستخدام النموذج التالي:

الجدول رقم(10): نموذج تقييم جودة تعزيز المنهج التعليمي وتقديمه

ممتاز (1)	كل او معظم جوانب عرض وتقديم المنهج التعليمي جيدة وبعضها يحتذي به بعد المنهج التعليمي الطلبة بشكل جيد للمراحل التالية من التعليم
جيد (2)	يستخدم المنهج الدراسي كوسيلة التنمية المهارات والقيم ويركز التعليم بقوة على الفهم بالإضافة الى تنمية المعرفة المدرسة تبذل كل ما يمكنها لتعزيز المنهج لعدة طرائق مختلفة، من خلال أنشطة لا صفية واستعمال الجو المدرسي وتعزيز المواطنة
مرضى (3)	تعزيز وتقديم المنهج الدراسي قد يكون جيدا في بعض النواحي، ولكنه عادي وغير حيوي وغير ملهم للطلاب. ولكي يكون مرضيا لن يكون ناقصا بأي عنصر رئيسي
غير ملائم (4)	المنهج غير ملائم به مواطن مهمة بحاجة إلى تطوير قد يقدم القليل جدا او لا يقدم على الاطلاق اية أنشطة لا صفية، قد يتم تقديم المنهج الدراسي كمجموعة من المواد غير المترابطة فيما بينها، مما لايلهم ولا يشجع الطلبة ولا يعددهم اعدادا جيدا للمستقبل الا بشكل بسيط للغاية

وتكون الاحكام على عمليتي التعليم والتعلم وجودة وتعزيز المنهج الدراسي وتقديمه المباشر بواسطة فريق المراجعة، والادلة الناتجة لملاحظة المدرسة ومن مستندات التخطيط. وهناك العديد من الاسئلة التي طرحتها هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب لمساعدة المسؤولين عن المراجعة والمدارس في التوصل إلى رأي صائب حول مدى فاعلية عمليتي التعليم والتعلم وجودة تعزيز المنهج الدراسي وتقديمه، وهذه الاسئلة:

- هل لدى الاساتذة معرفة جيدة للمادة العلمية والمحتوى التعليمي؟

قد تلقى استمارة التقويم الضوء في صورة جيدة على خبرة الهيئة التعليمية، وفي الدروس الصفية يمكن التعرف على مدى معرفة المعلم الجيدة بالمادة وبالمواد الدراسية من خلال استخدام اساليب التعليم المتنوعة وثيقة، والشرح الواضح، والردود على اسئلة التلاميذ المبنية على المعرفة، والقدرة على تقديم امثلة مختلفة لتوضيح نقاط معينة أو طرائق مختلفة للتعامل مع المشكلات والقدرة على

توسيع مدارك الطلبة بالمادة، بالإضافة إلى محتوى الدرس والذي يكون دقيقاً. المعرفة الجيدة بالمادة كثيراً ما تلاحظ في الحماس الذي يبديه المعلمون في تدريسهم

– هل يمكن للأساتذة والمتعلمين من اكتساب المهارات والفهم بجانب المعرفة؟

سيوفر تحليل استمارة تقويم وتخطيط الدروس رؤية واضحة للمراجعة عن مدى محاولة المعلمين للقيام بما هو أكثر من نقل للحقائق وربط الجانب المهاري للجانب المعرفي.

كما أن ملاحظة الدروس ستوفر المزيد من الوضوح كمثال توظيف المعلمين لاستراتيجية حل المشكلات أو تشجيعهم للمناقشات والحوار، وتحديدهم للطلبة لكي يضعوا الفرضيات، وفيما إذا كان الطلبة يدركون كيف يتعلمون أم لا.

– هل يدير الاساتذة الدروس بفاعلية حتى تكون منظمة ومنتجة؟

يجب ان تتميز بيئة الدروس بالهدوء والتعلم الهادف، مع التعليم الذي يكون بشكل جيد ومنظم، ومن هنا يجب ان تكون مبنية على ارشادات وانشطة واضحة جدية بالعناء المبذول وتركز على ضمان اكتساب المعرفة والمهارات، والفهم. ويجب الا تكون هناك حاجة لأنشطة تثير الغضب والفتن، او التملق، والفوضى. وحينما يكون هناك أي ميل من الطلبة نحو السلوك غير السوي يجب التعامل مع هذه الحالات بحزم وبهدوء لاستعادة تركيز جهود الطلبة على المهام المطلوبة.

يتكن جانب من ادارة الدروس الاستخدام الفاعل للوقت. ويجب على المراجعين ملاحظة ان كانت الدروس تبدأ في موعدها وبطريقة منظمة أم لا وان كانت الانشطة تنظم بطريقة لا تكون فيها المهام ممتدة أكثر من اللازم وان كان الاستخدام الفاعل للوقت يتم دائماً، وان كانت الدروس تنتهي بفاعلية.

– هل يضمن الاساتذة مشاركة المتعلمين في الدروس ومساندتهم وتحفيزهم وتشجيعهم؟

سيلاحظ نجاح المعلمين في جذب انتباه التلاميذ ومشاركتهم في الانشطة، والتعامل مع المشكلات، الاجابة في حلقات الاسئلة والاجوبة.

وعلى المعلم ان يكون متيقنا من حالات يترك فيها التلاميذ وحدهم للقيام بأعمالهم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات او اي موارد اخرى دون تدخل من المعلمين للمساندة، والمراجعة والتشجيع والاختبار. (رافده الحريري، 2011، ص: 404)

- هل يتحدى المعلمون قدرات المتعلمين حتى يحققوا التقدم المتوقع منهم؟

توسيع عملية التعليم والتعلم الفاعلة مدارك الطلبة العقلية، والابتكارية، والجسمية يمكن مشاهدة الأدلة المتعلقة بكفاية تحدي الطلبة في المجهود الذي يجب على التلاميذ ان يبذلوه في عملهم لاستكمالهم سواء ما يقدم لهم داخل الفصل او ما يقدم لهم في الواجبات المنزلية، وعندما لا يشكل العمل تحديا كافيا سيستكمل الطلبة العمل بسرعة وبسهولة ثم يصابون بالملل ويمكن ان يحدث ذلك نتيجة لمهام روتينية وغير مشوقة، وتوقع ان تثرى اسئلة مستهدفة وتدخلات من قبل المعلمين ومهام تدخل عنصر التحدي

- هل يستخدم المعلمون استراتيجيات التعليم ويوظفون الموارد التي تؤدي الى تعليم فاعل؟

قد تشير استمارة التقويم الى الطرائق التي تتحرر فيها اساليب تعليمية مختلفة لتقديم المنهج الدراسي وستحفز الاساليب الفاعلة الطلاب لاكتساب المعرفة والفهم والمهارات رغم ان المنهج الدراسي معتمد، ويجب ان يسعى المعلمون لاتباع اساليب واستراتيجيات لتعليم المواد بطريقة تتيح للتلاميذ قدرة كافية للتعامل مع المواد التعليمية. هل المعلمون مقيدون في طرائق تعاملهم أم هل يستخدمون طرائق مختلفة في التعامل لتقديم وشرح، ودمج محتويات المقررات الدراسية؟

- هل يدعم المعلمون ويثرون العمل الذي يتم في المدرسة من خلال اعطاء المتعلمين واجبات منزلية؟

قد تشير استمارة التقويم إلى سياسة تخص الواجبات المنزلية وكيفية رصدها. وتأتي الأدلة المباشرة من فحص اعمال التلاميذ، ومن التحدث إليهم، ومن ملاحظة ما يحدث عند نهاية الدروس. هل تستعمل الواجبات المنزلية فقط لتوفير التدريب أم إنها تستخدم ايضا لتوسيع ودمج الاعمال التي تمت في المدرسة؟ (رافده الحريري، 2011، ص: 406)

- هل يتيح المعلمون المتعلمين للعمل معا، والتعلم مع بعضهم البعض؟

لا يتعلم جميع التلاميذ بالطريقة ذاتها، وبالتالي لا بد من التنوع في توزيع التلاميذ إلى مجموعات وكذلك في استراتيجيات التعليم.

ان منهجية تعليم الصف بأكمله قد تكون طريقة فاعلة احيانا، ولكن توزيع التلاميذ للعمل ثنائيا أو في مجموعات صغيرة يكون أكثر فعالية، كما ان التعلم ضمن فريق والتعرف على وجهات نظر الطلبة الاخرين يوفر نموا شخصيا ذا قيمة عالية. سيظهر كل من تحليل برامج العمل وخطط

الدروس ووعي المعلمين بهذه الامور، كما ستوضح الزيادة الصفية مدى توفير الانشطة المتنوعة وفائدتها في عملية التعلم.

- هل يستخدم المعلمون التقويم، بما في ذلك التصحيح بالدرجات، بفاعلية لتشخيص وتلبية احتياجات المتعلمين؟

الادلة المتعلقة بطبيعة التقويم وكيفية استخدامه تأتيان من ملاحظة الدروس، والتدقيق في اعمال التلاميذ وسياسات المدرسة، والمناقشات مع المعلمين في الدروس.

- هل يقوم المعلمون بالتقييم المستمر لما يعرفه المتعلمين وما يفهمونه وما بمقدورهم عمله؟ وهل يراجعون طرائق تعليمهم لمساندة التلاميذ الذين يحتاجون للمساعدة وليختبروا هؤلاء الذي يمكن اعادة اختبارهم؟ هل يطرحون اسئلة تشخيصية تختبر الفهم؟ هل يتابعون الاجابات للاستجابة لاحتياجات التلاميذ؟

- ما مدى ما يقدمه التصحيح بالدرجات من مساعدة؟

هل هو سريع وسطحي؟ أم هل يقدم للتلاميذ بصيرة نافذة في كيفية ادائهم لما يمكنهم فعله ليتحسنوا ويتطورا؟ هل تتم متابعة التعليقات على اعمال الطلبة؟ هل يتأكد المعلمون من ان الاعمال غير المستكملة فيما بعد؟ .

سنقدم المناقشات مع التلاميذ الادلة عن مدى توظيف التقويم بصورة جيدة هل يعطون تغذية راجعة عن الاختبارات ووسائل التقويم الاخرى؟ هل الاختبارات تستخدم لتشخيص مواطن القوة وتلك التي بحاجة الى تحسين في التعلم؟ هل يتم احداث تغييرات للتعليم على ضوء التقييمات، ام هل تقدم مساندة اضافية للتلاميذ؟

- هل تسعى المدرسة لتنمية فهم المتعلمين للحقوق والواجبات والمسؤوليات باعتبارهم جزءا من المجتمع؟

سنتكون بعض عناصر المواطنة جزءا من المنهج، ولكن هل المدرسة فيما تقدمه بشكل عام تنمي الروح المجتمعية في المدرسة؟ كيف تنعكس في طريقة ارتباط الطلبة بعضهم ببعض، وفيما يتوقعونه من المدرسة وما يتوقعونه ان يقدموه لها؟ هل يتولون المسؤولية ويعرفون ان هذه سمة من سمات اي فرد جزء من المجتمع؟ هل يراعون بعضهم ويخافون بعضهم على بعض؟ كذلك من خلال المشاركة في الفعاليات الوطنية وانشطة تنمي روح المواطنة كالزيارات الميدانية على سبيل المثال (زيارة معلم تراثي أو مشاركة في فعاليات المجتمع المختلفة).

- هل يمكن الربط بين المواد حتى يتمكن المتعلمين من دراسة منهج دراسي مترابط منطقي؟ هل يعد التلاميذ ان المهارات يمكن توظيفها من مادة لأخرى، وهل يتم تشجيعهم على ذلك؟ هل تقسم المدارس المواد إلى فئات؟ أم أن هناك خططا لتوضيح كيفية توظيف المعارف المكتسبة من مادة ما في مادة أخرى؟ فهل يستخدم التلاميذ على سبيل المثال، ما يتعلمونه في الرياضيات والمهارات اللغوية بطريقة مترابطة منطقية في المواد الأخرى؟ كيف تساعد المدرسة على القيام بذلك؟ ستكون أدلة الترابط المنطقي واضحة في تدقيق اعمال التلاميذ وفي الدروس ايضا.

- هل يعزز المنهج الدراسي بأنشطة لا صافية تنمي خبرات المتعلمين واهتماماتهم المتنوعة؟ ستتوقف جودة المنهج الدراسي ايضا على ما تختاره المدرسة أن تضيفه إلى الاحتياجات الاساسية من أجل توسيع خبرات التلاميذ. قد يكون بعض الخبرات في نطاق المنهج الدراسي المخطط لجميع التلاميذ إلى اختيار اية فرص اضافية ليتولوها. هل هم مقيدون في اختيارهم، فان كان الامر كذلك، فما الارشادات المتاحة لهم؟ وما مدى المشاركة في الانشطة اللاصفية الاضافية وما مدى تأثيرها على التطور الشخصي والأكاديمي؟

هل تستخدم المدرسة - عن دراية - مباني المدرسة وما حولها كجزء من البيئة التعليمية؟ فمثلا، هل الديكور والجو المحيط من المباني يشجعان على التعلم؟ هل تستعمل طرائق عرض المواد بالأساليب والصور التوضيحية في الفصول بطريقة ذات معنى وهل تهدف إلى تعزيز التعليم والاحتفاء بأعمال الطلبة؟ هل يراعي ان تكون الاراضي والمساحات المحيطة بالمدرسة والبيئة المدرسية جذابة؟ وفي المقابل، هل يحترم التلاميذ ويراعون ما حولهم؟ هل يقدرون ما لديهم؟ وفي مناقشاتهم، هل يعترفون بالمواضيع العالمية الاوسع المرتبطة بالبيئة؟

- هل يتم اعداد المنهج المتعلمين لاكتساب المهارات الاساسية بصورة ملائمة؟ من نواح كثيرة هذا الحكم تجميعي عن المنهج الدراسي. إذا لم يكتسب التلاميذ القدر المناسب من القراءة والحساب والتمكن من استخدام تقنية المعلومات، فان المناهج لا تؤهلهم للحياة. هل تزود المناهج التلاميذ بالتعليم الاساسي الذي يحتاجونه للعمل/ التوظيف أو للالتحاق بالتعليم العالي؟ وهل تنمي المدرسة المهارات التي ستساعدهم بشكل جيد في توظيف استراتيجيات التعلم. كيف تتصرف المدرسة في حال تعرض تلاميذها للمخاطرة؟ (رافده الحريري، 2011، ص: 409)

ثالث عشر: جودة التعليم والابداع

هناك اتفاق بين العلماء على ان السلوك الابداعي يقوم على قدرات اساسية توجد عند جميع الافراد بدرجات متفاوتة، ويمكن زيادتها والتغيير فيها بأساليب عديدة ومختلفة من التدريب بشرط أن تتوفر الدافعية والمناخ المناسب، والوعي بطبيعة ما يملكه كل فرد من هذه القدرات. ولكي يتمكن المعلم من مساعدة تلاميذه في تحقيق ابداعات غير مسبقة، عليه الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

1-تشجيع اقامة منتديات طلابية

على المعلم اقامة منتديات للتلاميذ ومن الممكن ان تكون هذه المنتديات في مدارس متعددة، وتساعد هذه المنتديات في مناقشة المشكلات والقضايا التي تخص التلاميذ، وتلقي ظلالا سوداوية على تفكيرهم. وعلى المعلم التأكد من ان النتائج التي تفرزها المناقشات في تلك المنتديات تقدم للسلطات المختصة لتتبعها بشكل مستمر ودوري، وبذلك تستطيع تلك من المشاركة والمساهمة بفاعلية في صناعة القرارات الادارية.

2-المشاركة في اصدار الاحكام المدرسية

من الضروري ان يشترك المعلم في تقرير السياسة التربوية التي يجب اتباعها في ادارة المدرسة، وان يختبر تركيبات صنع القرارات المدرسية التي تزيد من نسبة اشتراك التلاميذ في تحديد مساحة السياسة الادارية والتعليمية للمدرسة، وعلى سبيل المثال اقامة الصف السياسي في المدرسة الذي عن طريقه يتعلم التلاميذ المبادرات والمنطلقات لتعليم اصول وقواعد المواطنة، وتعليم القيم والعلاقات الايجابية مع الاخرين، وكيفية المحافظة على البيئة والممتلكات العامة وصيانتها.

3-تدعيم حضور المؤتمرات

على المعلم تنظيم حضور المؤتمرات المحلية المناسبة، ودعم مشاركاتهم من خلال تحديد ادوارهم بدقة في تلك المؤتمرات، ومنح التلاميذ الفرصة لتحرير جريدة تدور موضوعاتها حول ما طرح في المؤتمرات من افكار ومشكلات وقضايا، ويمكن ان تكون هذه الجريدة مدونة على اوراق، او معروضة على صفحات الأنترنت. (رافده الحريري، 2011، ص: 410)

4-انتاج مواد الاعلام التربوي

من المهم ان يوظف المعلم طاقاته الذهنية و الجسدية لمساعدة التلاميذ من اجل اعداد بعض مواد الاعلام التربوي ذات العلاقة المباشرة بما يتعلمونه، على ان يكون ذلك تحت اشرافه المباشر، ومن هذه المواد اصدار جريدة اجتماعية تتعامل مع القضايا الراهنة لتحديد احتياجات المجتمع والعمل

على توفيرها وعرض المشكلات الاجتماعية والحلول المقترحة لها ويمكن أيضا استخدام الراديو و الفيديو لعمل مقابلات مع بعض المسؤولين في المدرسة او مع بعض رموز المجتمع، وبثها في مجلة فيديو على ان تشتمل هذه المجلة على بعض المفاهيم المنهجية والبرامج التعليمية، وعلى المعلم وضع الاسس السليمة التي تساعد التلاميذ في انتاج مجلة الفيديو او البرامج الاذاعية الهادفة او المجالات والادلة.

5. دعم المنهج

يجب ان يعمل الأستاذ على دعم التلاميذ لتفعيل دور المهارات الخاصة والاهتمامات النوعية، التي تلعب دورا بارزا في صيانة وتنظيم تسهيلات مدرسية بعينها مثل: اعمال الحاسب الآلي، حيث يستطيع التلاميذ تقديم مساهمات في تكنولوجيا المعرفة ذات الاستخدامات المباشرة في تعليم وتعلم المنهج، اذ يمكنهم العمل بكفاءة واحتراف على اجهزة الكمبيوتر، لدرجة انه يمكن النظر إليهم كموظفين غير اساسيين يدعمون برامج كمبيوترية بعينها.

6- انتاج مواد المنهج

من المهم ان يوسع المعلم مجال ومدى دراسات التلاميذ الخاصة بمساحات منهجية خاصة، عن طريق تشجيعهم وتدعيمهم لتطوير مصادر التعلم.

7- تنظيم مواقف اتصالية

على المعلم ان ينظم تلاميذه المواقف التي تتيح لهم الرفض المناسبة لتحمل المسؤولية، والتي عن طريقها يستطيعون جمع البيانات والمعلومات من مصادر متنوعة، وتدريب التلاميذ على اختيار أفضل استراتيجيات الاتصال المؤثرة، واكتشاف التلاميذ الذين يتميزون بقدرات كبيرة ومواهب في لعب الادوار والقيام بأدوار مسرحية وتمثيلية هادفة. مع تدريبهم على مهاراه الحديث الفعال والانصات والحوار الهادف والمناقشة السليمة. (رافده الحريري، 2011، ص: 411)

8- بحث احتياجات المتعلمين

يجب على المعلم النظر في احتياجات التلاميذ ليختار على ضوءها موضوعات تناسب قدراتهم، وتتحدى افكارهم، وتتناسب مع بيئتهم المحلية، وأن يدفعهم للمشاركة في تحقيق المهارات البحثية التي ترتبط بموضوعات دراستهم، أو التي يكون لها دلالة ومعنى بالنسبة للأعمال التي يكلفون بها.

9- توجيه الجهود لتحسين البيئة الفيزيائية

من الضروري أن يهتم المعلم بالدراسات البيئية والعلمية والمحلية، وأن يقدم تقريراً عن حالة البيئة الفيزيائية المحلية، ومساعدة التلاميذ على التوسع في مجال أبحاثهم لتمثل في موضوعات حية ومفيدة مثل تلوث مصادر المياه، تلوث البيئة بمحروقات المواصلات، وما إلى ذلك.

10- البحث في قضايا التعليم

هناك الكثير من القضايا التي يجب أن يتولاها المعلم بالرعاية والدراسة مثل الفاقد التعليمي وأسبابه وعلاجه، وقضايا الغش في الامتحان وأسبابه وانعكاساته وعلاجه، وعلى المعلم تشجيع تلاميذه على عمل مثل هذه الدراسات ومساعدتهم من خلال الإرشاد والتوجيه والمتابعة المستمرة.

11- تطوير أساليب المراجعة والتقييم المدرسي

على المعلم أن يراجع أساليبه في المراجعة والتقييم، وتحديثها وتطويرها، وأن يشجع تلاميذه على التقييم الذاتي، وتقييم الزملاء مع توخي الموضوعية والدقة والامانة في ذلك.

12- حسم النزاعات بأساليب عقلانية

يجب على المعلم تدريب التلاميذ ليكونوا قادرين على التوسط في حل النزاعات، التي تقابلهم داخل المدرسة وخارجها، على أن يقوموا بذلك بأساليب موضوعية سليمة، وبذلك يمكن تقليل بعض المضايقات التي قد تتسبب كدرا وانزعاجا وعدم استقرار لبعض التلاميذ. وأيضا فإن تدريب التلاميذ على أساليب حسم النزاعات، يكون له مردودات ايجابية مقابلة بعض البرامج التي تحرص على العنف والعدوان والقسر.

13- تقديم الدعم المتناظر

يجب أن يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات معاونة، لتشجيعهم على العمل داخل المدرسة وخارجها. كما يجب عليه طرح القضايا الخاصة، التي ترتبط بموضوعات ذات أهمية حيوية بالنسبة للتلاميذ، ثم مناقشات هذه القضايا بهدوء وموضوعية وحكمة دون تحيز.

14- مشاركة المجتمع في تعليم الطلاب

يجب تحقيق مشاركة كاملة بين المدرسة والمجتمع، من أجل تحديد أساليب، وتصميم تنظيمات لتطوير أداءات التلاميذ، بما يسهم في جعلهم يهتمون بقضايا البيئة والمجتمع، على سبيل المثال يستطيع المعلم مساعدة تلاميذه في تنظيم جولات بيئية حرة لمزارع المدينة. أيضا قد يطلب المعلم

من التلاميذ كتابة تقارير عما يتعلمونه من خبرات مجتمعية، او ما يكتسبوه من المفاهيم السائدة في البيئة من حولهم، او ما يلاحظوه من نواحي الجمال او القبح في تصرفات الناس.

15- مساعدة الطلبة في تنظيم المنهج

على المعلم من خلال التنسيق والتشاور بينه وبين التلاميذ، المشاركة في تنظيم المنهج، حيث يمكنهم من تحديد وتنظيم احداث عامة أو خاصة، تساهم في تحقيق اهداف التعليم والتعلم.

16- مشاركة التلاميذ في دراسة القضايا الاجتماعية

من واجب المعلم الحرص على ان يشارك التلاميذ في دراسة القضايا والمشكلات المجتمعية لأنه بذلك يساهمون في نجاح مجتمعهم واسعاده وحمايته وتنميته.

17- توثيق العلاقات التربوية والتعليمية

لتوثيق العلاقات التربوية والتعليمية وتقييمها، يجب استخدامها اجرائيا داخل المدرسة وخارجها من قبل الاطراف المعنية في العملية التعليمية والتعلمية، ولتأكيد مدى قوة العلاقات التربوية التي تثبت صلاحيتها ومصداقيتها على اساس توثيقها وفق منطلقات عملية صحيحة، فانه يجب ان تمتد استخدامها من قبل الاخرين من غير التربويين، ذلك من خلال مراعاة الآتي:

(رافده الحريري، 2011، ص: 412)

- التعليم المناظر، بمساعدة التلميذ ليتعلم وليعمل في الوقت نفه، من خلال تثبيت أفكاره الصحيحة وتحقيق احتياجاته الأساسية، والبحث عن الحلول الصحية متجاوزا الأخطاء التي قد يقع فيها.
- البحث الاجتماعي في القضايا والمشكلات ذات الصيغة الايديولوجية الاجتماعية.
- تطوير المدرسة بما يتناسب مع متغيرات العصر وظروفه.
- انتاج اجهزة اجتماعية من الأفراد ذوي العقول التربوية، سواء أكانوا من التربويين أم من غير التربويين.

- تقديم النصح والارشاد لحل المشكلات المعقدة على المستويين: الفردي والجماعي.

- المساهمة الفاعلة في تطوير الخدمات المحلية العامة.

- انتاج مصادر اجتماعية لديها القدرة على استقرار وتقصي الحقائق.

الباب الثاني

الفصل الرابع

الدراسة الاستطلاعية

■ أولاً: الدراسة الاستطلاعية

01- أهداف الدراسة الاستطلاعية

02- مجالات الدراسة الاستطلاعية

03- خطوات الدراسة الاستطلاعية

04- عينه الدراسة الاستطلاعية

05- صياغة الاستمارة أداة الدراسة

06- نتائج الدراسة الاستطلاعية لدراسة الخصائص السيكومترية للاستبيان

■ ثانياً: الدراسة الأساسية

01 - منهج الدراسة الأساسية

02- عينة الدراسة الأساسية

03- أداة الدراسة الأساسية

04- حدود الدراسة الأساسية

05- الأساليب الإحصائية المستخدمة

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

تمهيد:

في الفصول الثلاثة السابقة قمنا باستعراض مفاهيم المنهاج وإدارة الجودة الشاملة، وما لاحظناه من هذا الاستعراض ندرة الدراسات التي تناولت بالبحث العلمي عملية الربط بين المناهج والجودة الشاملة وبين المنهاج وعناصره من الأهداف والمحتوى والتقييم ومعايير الجودة بشكل مفصل ومختبر إحصائياً، ويمثل الفصل الميداني حلقة وصل بين المفاهيم التي تم طرحها نظرياً في الفصول السابقة، وما تتمخض عنه الدراسة الميدانية.

وتعد الدراسات الاستطلاعية من الناحية المنهجية مرحلة تمهيدية قبل التطرق للدراسة الميدانية الأساسية لأي بحث علمي، حيث لجأنا للدراسة الاستطلاعية للكشف عن مدى وجود متغيرات البحث كظاهرة تربوية جديرة بالدراسة في جامعة الحاج لخضر باتنة، وجامعة محمد بوضياف بالمسيلة -الجزائر.

ومكنتنا هذه الدراسة من بناء استبيان والتأكد من سلامة خصائصه السيكمترية في البحث داخل المؤسسة الجامعية التي تعاملنا معها وتعتبر هذه المرحلة مرحلة تجريبية بقصد اختبار المقاييس المستخدمة في البحث ومدى صلاحيتها لقياس ما وضعت من أجل قياسه، مع التحقق من صدقها وثباتها قبل تطبيقه على عينة البحث، كما تعطي الدراسة الاستطلاعية مؤشرات بمدى صلاحية فروض الدراسة ومدى كفاية هذه الاستبيان.

وروعي أيضاً أن يكون الاستبيان يحقق أهداف الدراسة من حيث مناسبته للفروض المطروحة، كما سنعرض بعد ذلك للدراسة الأساسية من حيث حدودها، المنهج المستخدم فيها، مجتمع وعينة البحث، والأدوات المستعملة فيها، وحدود الدراسة، إضافة إلى إجراءات تطبيق أداة القياس، وأدوات المعالجة الإحصائية المستعملة.

01- أهداف الدراسة الاستطلاعية

لقد سعى الباحث من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى التحقق من الأهداف البحثية التالية:
أ-بناء استبيان الدراسة.

ب-التعرف على الصعوبات التي تعيق الدراسة الأساسية.

ج-التحقق من مدى صلاحية الأداة ومدى ملاءمتها لمستوى أفراد العينة وفهمهم للبنود بإجراء عملية التحكيم.

د-حساب الخصائص السيكومترية للأداة والتحقق منها.

02-مجالات الدراسة الاستطلاعية

أ-المجال البشري: هو اساتذة جامعتي باتنة والمسيلة في كلية العلوم الاجتماعية والانسانية.
ب-المجال المكاني: اجريت الدراسة الميدانية في جامعة محمد بوضياف المسيلة وجامعة الحاج لخضر باتنة.

ج-المجال الزمني: تم الاتصال بالأساتذة الجامعيين من كلية علم الاجتماع والعلوم الاجتماعية واقسامها من جانفي 2014 الى ماي 2014 وتم مقابلة الاساتذة الموزعة عليهم الاستبيانات ويعتبرون عينة الدراسة والحقل الذي اجرينا فيه دراستنا باعتبارهم يحملون الخصائص والمميزات التي تميز المجتمع الاصلي حتى تمثلهم تمثيلا كاملا وصحيا.

03-خطوات الدراسة الاستطلاعية

لغرض القيام بدراسة أولية استطلاعية قام الباحث بزيارة الجامعات التي ستطبق فيها أداة الدراسة الاستطلاعية الحالية وهي جامعة الحاج لخضر باتنة وجامعة محمد بوضياف بالمسيلة وذلك خلال شهر جانفي 2014، بهدف التعرف على خصائص مجتمع الدراسة من حيث العدد والمؤهل العلمي والتخصصات، والوقوف على أهم المشاكل والصعوبات التي يمكن أن تصادف الباحث خلال قيامه بدراسته، ولهذا قمنا بالتوجه أولا إلى نائب رئيس الجامعة المكلف بالبيداغوجيا، ورؤساء اقسام العلوم الاجتماعية والانسانية في كل من جامعة الحاج لخضر بباتنة وجامعة محمد بوضياف بالمسيلة و ذلك من أجل التعرف على التخصصات المتوفرة بالجامعة وفي الأخير قام الباحث باختيار الأساتذة وبعد ذلك تم التوجه إلى أقسام هذه التخصصات من أجل رصد عدد الأساتذة بغرض التعرف على مجتمع الدراسة وكذلك اختيار العينة التي يمكن اجراء الدراسة عليها،

بالإضافة إلى معرفة: البرنامج وتحديد الوقت المناسب لتوزيع الاستمارات، وأردنا من خلال هذه الدراسة التأكد ما إذا كانت:

- التعليمة المستعملة في الأدوات ملائمة وواضحة.
- التأكد من وضوح اللغة المعتمدة، وعدم وجود غموض في الكلمات.
- مدى ملائمة بنود الاختبارات لعينة الدراسة مقارنة بمستوى الطلبة.
- ضبط الوقت اللازم والمستغرق للإجابة من طرف الاساتذة.

04-عينة الدراسة الاستطلاعية

وزع الاستبيان في البداية على عينة من محكمين على 11 محكم للتحكيم ثم في المرحلة الاستطلاعية النهائية وزع على عينة تقدر ب: 80 أستاذ جامعي بطريقة قصدية من المجتمع الأصلي باعتقادنا انها تحمل الخصائص المرادة وهذا بجامعتي المسيلة وباتنة وتم استرجاع واستلام 60 والاخرين تعذر عليهم الانجاز والتواصل وتم الغاء استبيانين لعدم استيفاء الشروط.

05-صياغة الاستبيان أداة الدراسة

وبالاعتماد على المراجع السابقة الذكر مع استبيان راهن جودة مواد التكوين والمعرفة الجامعية لمخبر تطوير نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي -جامعة الحاج الاخضر -باتنة والتي عدد بنودها 25 فقرة ببدائل استجابية: نعم، نوعا ما، لا، لا أدري، تم حذف البند الثاني والثالث والواحد العشرين والثاني والعشرين، لعدم انتمائهم للأبعاد وتغيير بدائلها.

وبعد أن تم صياغة فقرات الاستبيان، حيث أصبح بـ 73 فقرة وببدائل الاستجابة جديدة هي: بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جدا (ملحق استبيان 02) وبأبعاد أربعة هي:

- البعد الأول: الأهداف بـ 14 فقرة
- البعد الثاني: المحتوى بـ 31 فقرة
- البعد الثالث: الأنشطة بـ 11 فقرة
- البعد الرابع: التقويم بـ 17 فقرة.

- وبعد صياغة فقراتها ثم عرضه على ثلاث أساتذة محكمين بقسم علم النفس وعلوم التربية بباتنة وبعد الأخذ بتوجيهاتهم وملاحظاتهم قمنا بإجراء التعديلات التالية:
- حذف 15 بند وهي البنود التالية: 2، 3، 4، 5، 6، 7، 9، 24، 25، 26، 31، 61، 64، 67، 71، 72. (انظر الجدول في الملاحق للبنود قبل وبعد التعديل أو الإلغاء والحذف)
 - تقليص الأبعاد إلى 3 أبعاد أي حذف بعد الأنشطة بطلب من المحكمين لهذا البعد
 - حذف المكرر من البنود: 20، 65، 70، 22.
 - تم إضافة البنود المقترحة من طرف أحد المحكمين الأستاذ العربي فرحاتي وأدرجت كما هو مبين في الملحق رقم 03 بالفقرات: 33، 34، 35، 36، 37، وهي ضمن بعد المحتوى وكذلك البنود: 53، 54، 55، 56، 57، 58 وهذا ضمن بعد التقويم.
- وبعدما تم إعادة صياغة الفقرات والأبعاد صياغة جديدة للاستبيان حيث أصبح ب 58 بند و 03 أبعاد: (ملحق استبيان 03)
- البعد الأول: الأهداف ب 08 فقرات.
 - البعد الثاني: المحتوى ب 32 فقرة.
 - البعد الثالث: التقويم ب 18 فقرة
- بعد هذا تم عرضه على مجموعة من محكمين آخرين من جامعة المسيلة -قائمتهم ضمن الملاحق حيث وزعنا 12 استمارة وطلب منهم إبداء رأيهم في فقرات الاستمارة من حيث الصياغة وهل تقيس أم لا تقيس ومدى مناسبتها للبعد الذي وضعت له.
- بعد هذا تم تلقي الرد من طرف 08 + 03 فقط ثلاثة منهم استبعدت بسبب عدم تسجيل كامل المعلومات المطلوبة وبقى على 08 استمارات للمحكمين وبعد تفحص الاستمارات والأخذ بنصائح وتوجيهات وملاحظات المحكمين تمت الصياغة النهائية حيث تم إجراء التصويبات التالية:
- إعادة صياغة جديدة للفقرات المركبة وهي: الفقرة 01، 02، 44، 47، 15، 45، 47، 50.
 - تعديل بعض الفقرات: 18 و 29.
 - كما تم حذف ثمانية عشر 18 فقرة لإحداث التوازن بين فقرات الأبعاد ومنها ما هو مكرر أو لا يقيس، وبناء على ملاحظات المحكمين وهذه الفقرات ضمن الملحق 03 مرقمة كالتالي: 11، 17، 16، 32، 30، 14، 22، 23، 20، 21، 52، 55، 27، 32، 40، 26، 19.

وبعدما تم تعديل الاستبيان وفق ذلك أصبح الاستبيان يتكون من 40 بندا بـ 5 بدائل للإجابة وهي:

1- درجة كبيرة جدا.

2- درجة كبيرة.

3- درجة متوسطة.

4- درجة ضعيفة.

5- درجة ضعيفة جدا.

وبثلاثة أبعاد هي: (ملحق استبيان: 04)

- البعد الأول: الأهداف وفيه: 09 فقرات

- البعد الثاني: المحتوى وفيه: 16 فقرة

- البعد الثالث: التقويم وفيه: 15 فقرة

و بعد الانتهاء من إعداد الاستبيان و تطبيق التعليمات المناسبة و صياغتها نهائيا لمحاور الفقرات والأبعاد تم توزيعه على العينة المستهدفة و المتمثلة في الأساتذة الجامعيين وكان التوزيع بمختلف اقسام العلوم الاجتماعية و الإنسانية حيث وزعنا 80 استمارة على مختلف أساتذة الأقسام و في أثناء هذا التوزيع تلقينا صعوبات كبيرة في إعادة استلام الاستمارة من طرف بعض الأساتذة إلا أننا استطعنا استرجاع 62 استمارة و استبعدنا منها استمارتين 02 لنقص المعلومات فيها او لورودها متأخرة و بعد هذا جاءت المرحلة الأخيرة و هي تفريغ الدرجات لحساب الخصائص السيكمترية للمقياس -الصدق والثبات .

06-نتائج الدراسة الاستطلاعية لدراسة الخصائص السيكمترية للاستبيان:

6-1/ حساب الثبات:

تم حساب ثبات هذا الاستبيان بطريقتين والتي سنستعرضها كما يلي:

أ-التجزئة النصفية:

تقوم هذه الطريقة على أساس تجزئة عبارات هذا الاستبيان إلى قسمين أعلى وأدنى أو العبارات الفردية والعبارات الزوجية ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين ثم تعويض الناتج في معادلة التصحيح حيث تم تقسيم عبارات هذا الاستبيان إلى قسمين أعلى وأدنى عن طريق نظام (SPSS_{v20}) وبعدها تم حساب معامل الارتباط بين النصفين والذي بلغ (0.83) وبالتعويض في المعادلة التصحيحية لسبيرمان براون بلغت قيمة الثبات الكلي (0.91) وبنفس القيمة بالنسبة

للمعادلة التصحيحية لجاثمان والتي بلغت (0.91) كذلك وهذا ما يدل على أن هذا الاستبيان يتمتع بثبات مرتفع كما هو موضح في الجدول رقم (11).

الجدول رقم (11) يوضح ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية	
الارتباط بي النصفين	0,83
معامل الثبات الكلي سييرمان براون	0,916
معامل الثبات باستخدام جاثمان	0,911

ب- ثبات التناسق الداخلي:

تقوم هذه الطريقة على أساس حساب معدل ارتباطات العبارات فيما بينها عن طريق معامل الثبات لألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته 0.89 وهذه القيمة لا تختلف عن قيمة الثبات التي تم حسابها بطريقة التجزئة النصفية كما هو موضح في الجدول رقم (12).

الجدول رقم (12) يوضح ثبات الاستبيان بطريقة التناسق الداخلي	
عدد العبارات	ألفا كرونباخ
40	,898

6-2- حساب الصدق:

كما تم حساب صدق هذا الاستبيان بطريقتين هما:

أ- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق الاتساق الداخلي والذي يقوم على أساس حساب الارتباطات بين الدرجات الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للاستبيان ككل بمعامل بيرسون حيث بلغت قيمة الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الأول والدرجة الكلية للمحور الثاني (0.72) وبين الدرجة الكلية للمحور الأول والدرجة الكلية للمحور الثالث (0.77) وبين الدرجة الكلية للمحور الأول والدرجة الكلية للاستبيان ككل (0.87) أما الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الثاني والدرجة الكلية للمحور الثالث فقد بلغت (0.79) وبين الدرجة الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.93)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث مع الدرجة الكلية للمقياس ككل فقد كانت (0.93)، من خلال جملة الارتباطات هذه وبما أنها كلها موجبة ودالة إحصائياً عند

مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) نستطيع الحكم على هذا المقياس بأنه صادق كما هو موضح في الجدول التالي.

الجدول رقم (13) يوضح مصفوفة الارتباطات بين الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل					
		الدرجة الكلية للمحور الأول	الدرجة الكلية للمحور الثاني	الدرجة الكلية للمحور الثالث	الدرجة الكلية للاستبيان ككل
الدرجة الكلية للمحور الأول	معامل بيرسون	1	,726**	,773**	,879**
	مستوى الدلالة		,000	,000	,000
	حجم العينة	60	60	60	60
الدرجة الكلية للمحور الثاني	معامل بيرسون	,726**	1	,794**	,936**
	مستوى الدلالة	,000		,000	,000
	حجم العينة	60	60	60	60
الدرجة الكلية للمحور الثالث	معامل بيرسون	,773**	,794**	1	,934**
	مستوى الدلالة	,000	,000		,000
	حجم العينة	60	60	60	60
الدرجة الكلية للاستبيان ككل	معامل بيرسون	,879**	,936**	,934**	1
	مستوى الدلالة	,000	,000	,000	
	حجم العينة	60	60	60	60

**الارتباطات دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)

ب- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تم حساب صدق هذا الاستبيان باستخدام طريقة المقارنة الطرفية أو ما يطلق عليها بالصدق التمييزي التي تقوم في الأساس على ترتيب القيم تنازلياً ثم أخذ نسبة 27% من الطرفين الأعلى والأدنى ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T-test) وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وفقاً لحالتين هما:

- 1- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T-test) دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو $\alpha=0.01$) فهذا يعني أن هذا المقياس صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.
- 2- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T-test) غير دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) فهذا يعني

أن هذا المقياس غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين. وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T-test) كما هو موضح في الجدول رقم () يتضح بأن هذا الاستبيان صادق حيث بلغت قيمته (12.08) وهي دالة عند درجة الحرية (8) ومستوى الخطأ أو الدلالة ($\alpha = 0.01$)

الجدول رقم (14) يوضح صدق الاستبيان باستخدام المقارنة الطرفية								
	الطرفين	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
الدرجات	الأعلى	16	170,8125	5,85626	30	12,089	,0000	دال عند
الكلية	الأدنى	16	128,8750	12,57975				0,01

6-3 صدق البنود:

تقوم هذه الطريقة على تقدير الارتباط بين درجة البند مع الدرجة الكلية للاستبيان ثم تحديد قوة العلاقة عن طريق معامل إيتا وحجم الأثر عن طريق مربع إيتا كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) تحليل ارتباط البنود بالدرجة الكلية للاستبيان							
مربع إيتا	معامل إيتا	الارتباط	البند 21* الدرجة الكلية	مربع إيتا	معامل إيتا	الارتباط	البند 1 * الدرجة الكلية
0,9556	0,977	0,48	البند 21* الدرجة الكلية	0,7845	0,885	0,65	البند 1 * الدرجة الكلية
0,9003	0,948	0,54	البند 22* الدرجة الكلية	0,739	0,859	0,48	البند 2 * الدرجة الكلية
0,6845	0,827	0,253	البند 23* الدرجة الكلية	0,588	0,766	0,54	البند 3 * الدرجة الكلية
0,8164	0,903	0,58	البند 24* الدرجة الكلية	0,6571	0,81	0,49	البند 4 * الدرجة الكلية
0,7101	0,842	0,22	البند 25* الدرجة الكلية	0,7598	0,871	0,54	البند 5 * الدرجة الكلية
0,7286	0,853	0,53	البند 26* الدرجة الكلية	0,8755	0,935	0,75	البند 6 * الدرجة الكلية
0,7787	0,882	0,37	البند 27* الدرجة الكلية	0,7409	0,86	0,32	البند 7* الدرجة الكلية
0,8186	0,904	0,39	البند 28* الدرجة الكلية	0,7543	0,868	0,43	البند 8 * الدرجة الكلية
0,7372	0,858	0,31	البند 29* الدرجة الكلية	0,7013	0,837	0,17	البند 9 * الدرجة الكلية
0,8161	0,903	0,64	البند 30* الدرجة الكلية	0,7125	0,844	0,46	البند 10* الدرجة الكلية
0,8733	0,934	0,55	البند 31* الدرجة الكلية	0,7706	0,877	0,65	البند 11* الدرجة الكلية
0,6309	0,794	0,39	البند 32* الدرجة الكلية	0,7869	0,887	0,25	البند 12* الدرجة الكلية
0,8696	0,932	0,53	البند 33* الدرجة الكلية	0,9022	0,949	0,46	البند 13* الدرجة الكلية
0,4967	0,704	0,3	البند 34* الدرجة الكلية	0,9226	0,96	0,58	البند 14* الدرجة الكلية
0,712	0,843	0,53	البند 35* الدرجة الكلية	0,8024	0,895	0,74	البند 15* الدرجة الكلية
0,81	0,9	0,57	البند 36* الدرجة الكلية	0,707	0,84	0,36	البند 16* الدرجة الكلية
0,7815	0,884	0,33	البند 37* الدرجة الكلية	0,7433	0,862	0,33	البند 17* الدرجة الكلية
0,7076	0,841	0,42	البند 38* الدرجة الكلية	0,5723	0,756	0,27	البند 18* الدرجة الكلية
0,7368	0,858	0,17	البند 39* الدرجة الكلية	0,7823	0,884	0,59	البند 19* الدرجة الكلية
0,6908	0,831	0,51	البند 40* الدرجة الكلية	0,9892	0,994	0,5	البند 20* الدرجة الكلية

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن ارتباطات البنود بالدرجة الكلية للاستبيان انقسمت إلى ثلاث مجموعات (ضعيفة، متوسطة، قوية)، احتوت المجموعة الأولى (ارتباطات ضعيفة) على 17 ارتباطا ضعيفا للبنود أرقام (7، 8، 9، 12، 16، 17، 18، 23، 25، 27، 28، 29، 32، 34، 37، 38، 39) تراوحت بين 0.17 كأدنى ارتباط كان بين البندين التاسع والبند التاسع والثلاثين مع الدرجة الكلية للاستبيان، و0.43 كأعلى ارتباط كان بين البند الثامن والدرجة الكلية للاستبيان، و21 ارتباطا في المجموعة الثانية (ارتباطات متوسطة) للبنود أرقام (1، 2، 3، 4، 5، 10، 11، 13، 14، 19، 20، 21، 22، 24، 26، 30، 31، 35، 36، 40) تراوحت بين 0.46 كأدنى ارتباط كان بين البندين العاشر والثالث عشر والدرجة الكلية للاستبيان ، و0.65 كأعلى ارتباط كان بين البند الأول والدرجة الكلية للاستبيان وارتباطين في المجموعة الثالثة (ارتباطات قوية) للبندين (6، 15) كانت بين البند السادس مع الدرجة الكلية للاستبيان قدر بـ 0.75 والبند الخامس عشر مع الدرجة الكلية للاستبيان قدر بـ 0.74.

أما فيما يخص قوة العلاقة وحجوم الأثر فقد توزعت هذه الارتباطات بين أحجام الأثر (الكبيرة، المتوسطة، الصغيرة)، فيما يخص أحجام الأثر الكبيرة وعددها (12) كانت في البنود أرقام: (6، 13، 14، 15، 21، 22، 24، 28، 30، 31، 33، 36) وقد تراوحت بين 0.98 و0.81، وفيما يخص أحجام الأثر المتوسطة وعددها (26) كانت في البنود أرقام: (1، 2، 3، 4، 5، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 16، 17، 18، 19، 23، 25، 26، 27، 29، 32، 35، 37، 38، 39، 40) وقد تراوحت بين 0.57 و0.78، في حين نجد ارتباطا واحدا فقط كان حجم أثره ضعيف وهو البند الرابع والثلاثين بحجم قدر بـ 0.49.

◀ ومما سبق يمكن القول بأن جميع عبارات الاستبيان صالحة ما عدا البند رقم 34 الذي يحتاج إلى إعادة النظر فيه.

ثانيا: الدراسة الأساسية

من خلال هذا البحث سنحاول التعرف على المنهج المستخدم وعينة الدراسة والأدوات المستخدمة وكذا الأساليب الإحصائية التي تم إتباعها.

01 -منهج الدراسة الأساسية:

ان الاعتماد على منهج واضح يساعدنا على دراسة المشكلة وتشخيصها من خلال تتبع مجموعة من القواعد والأنظمة وصولا إلى نتائج موضوع البحث، فالمنهج يعني " مجموعة من القواعد والإجراءات والأساليب التي تجعل العقل يصل إلى معرفة حقيقة جميع الأشياء، التي يستطيع الوصول إليها بدون أن يبذل مجهودات غير نافعة". (مروان إبراهيم، 2000، ص: 60)

استخدم الباحث المنهج الوصفي في تحديد مشكلة البحث التي تمثلت في إبراز مدى استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة في ضوء آراء الأساتذة.

والمعروف عن المنهج الوصفي كغيره من مناهج البحث المستخدمة في مجال علم النفس وعلوم التربية يهدف الى التحليل والتفسير عن طريق تفريغ البيانات بعد جمعها في جداول وبذلك يتم وصف الظاهرة وصفا حقيقيا كما هي في الواقع، ولذلك ارتأينا في دراستنا هذه انتهاج المنهج الوصفي وذلك انه المنهج المناسب للبحث في الكشف عن مدى استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة في ضوء آراء الأساتذة، حيث ان الغرض هو اعادة تطوير العملية التربوية والتعليمية وتقويم المناهج الجديدة او ما تم تعديله من المناهج القائمة واختبارها ميدانيا وتقويم ما تم انتاجه من المواد التي يحتاجها تنفيذ المنهج التعليمي. (رجاء محمود ابو علام، 2007، ص: 351- 354).

ومن أدوات المنهج الوصفي الاستبانة حيث صمم الباحث استبانة تضمنت ثلاث ابعاد (الاهداف - المحتوى -التقييم) لقياس جودة المناهج في ضوء توافر مؤشرات ومعايير الجودة، وقياس الجودة وعلاقتها بكل بعد من أبعاد المناهج.

02- عينة الدراسة الأساسية

لقد تم إجراء الدراسة على أساتذة جامعيين حيث تم اختيار عينة عشوائية من الأساتذة في كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية ببعض جامعات الجزائر: جامعة الحاج لخضر وجامعة محمد بوضياف بالمسيلة وجامعة البشير الإبراهيمي ببرج بوعرييج ويرجع اختيار الاساتذة لتمثيل عينة الدراسة إلى كونهم أصحاب الميدان، بالإضافة إلى اطلاعهم ودرابتهم بالأمور البيداغوجية والتعليمية في المؤسسة. وقد تم توزيع الاستثمارات بعدد 400 استمارة وتم استرداد 224 استمارة .

وبعد فحص الاستثمارات تم استبعاد 5 بسبب عدم جدية واكتمال المعلومات والإجابة عليها وعدم تحقيق الشروط المطلوبة للإجابة على الاستمارة، وبذلك يكون مجموع الاستثمارات الصالحة للدراسة 219 استمارة وهي تمثل 97.76% من الاستثمارات المستردة.

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (16): يبين عدد ونسبة الاستثمارات الموزعة والمستردة والصالحة للتحليل الإحصائي

العينة	الاستثمارات الموزعة	الاستثمارات المستردة	الاستثمارات الصالحة للتحليل	نسبة الاستثمارات الصالحة للتحليل
الاساتذة	400	224	219	97.76%

03- أداة الدراسة الأساسية:

استمارة الاستبيان: هي الوسيلة الأنسب لجميع البيانات والمعطيات وتعتمد خاصة في البحوث الوصفية

والاستبيان هو نموذج يضم مجموعة من البنود توجه إلى أساتذة الجامعة بكليات العلوم الاجتماعية والإنسانية في بعض جامعات الجزائر من أجل الحصول على معلومات حول مدى استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظرا لأساتذة ويتم تنفيذ الاستمارة عن طريق المقابلة الشخصية للأساتذة.

للعلم ان الاستبيان يتكون من 40 بندا ب 5 بدائل للإجابة وهي متوفر:

01-بدرجة كبيرة جدا

02-بدرجة كبيرة.

03-بدرجة متوسطة

04-بدرجة ضعيفة

05-بدرجة ضعيفة جدا

وبثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: الأهداف

البعد الثاني: المحتوى

البعد الثالث: التقويم.

04-حدود الدراسة الأساسية

ستقتصر هذه الدراسة على وجهة نظر أساتذة كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية ببعض جامعات الجزائر جامعة الحاج لخضر وجامعة محمد بوضياف بالمسيلة وجامعة البشير الإبراهيمي ببرج بوعرييج:

اما حدود البحث فهي: الحدود اللغوية: اللغة العربية.

الحدود الزمنية: السنة الجامعية 2015/2014

الحدود المكانية: بعض جامعات الجزائر /كليات العلوم الانسانية والاجتماعية ببعض جامعات الجزائر حيث تم توزيع الاستمارات ب: جامعة الحاج لخضر بباتنة وجامعة المسيلة وجامعة برج بوعرييج.

تقوم هذه الدراسة على أساس معرفة مدى استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أساتذة التعليم الجامعي ببعض جامعات الجزائر، جامعة الحاج لخضر بباتنة وجامعة المسيلة وجامعة برج بوعرييج.

05- الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم الاستعانة ببرنامج SPSS نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وهذا باعتماد بعض الأساليب الإحصائية والتي تمثلت في:

- اختبار دلالة الفروق T-test بالنسبة للعينة الواحدة: للفرضية العامة، الفرضية الأولى، الفرضية الرابعة، الفرضية السابعة.

- اختبار دلالة الفروق T-test بالنسبة لعينتين مستقلتين: الفرضية الثالثة، الفرضية السادسة، الفرضية التاسعة.

- اختبار (F) أو ما يسمى بتحليل التباين الأحادي (ANOVA) في الفرضية الثانية، الفرضية الخامسة، الفرضية الثامنة.

- النسبة المئوية.

الفصل الخامس

عرض و تحليل النتائج

- أولاً: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة
- 01- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العامة
- 02- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى
- 03- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية
- 04- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة
- 05- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة
- 06- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الخامسة
- 07- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية السادسة
- 08- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية السابعة
- 09- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثامنة
- 10- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية التاسعة
- ثانياً: استنتاج عام
- ثالثاً: اقتراحات

أولاً: عرض وتحليل ومناقشة نتائج فرضيات البحث

1- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العامة :

نصت الفرضية العامة لهذه الدراسة على: "درجة استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة حسب آراء الأساتذة ضعيفة"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (17) يوضح الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لاستبيان مناهج التعليم الجامعي							
الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	المتوسط الفرضي للمقياس 120		
					t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مناهج التعليم الجامعي	219	122.64	15.87	2.648	2,46	218	0.014
							دال عند 0.05

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (17) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على استبيان مناهج التعليم الجامعي والذي بلغ 122.64 أنه أعلى تماماً من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا الاستبيان والمقدر بـ 120 بناء عليه فإن مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية تستجيب بدرجة جيدة إلى حد ما لمعايير إدارة الجودة الشاملة حسب آراء الأساتذة، وهذا ما أكدته قيمة "ت" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها 2.46 وهي قيمة موجبة "أي أن الفروق لصالح المتوسط الحسابي للأفراد" كما أنها جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وبالتالي فإنه تم رفض فرضية البحث العامة التي تنص على أن درجة استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة حسب آراء الأساتذة ضعيفة، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

وبالتالي نلاحظ ان اهداف مناهج التعليم الجامعي جيدة الى حد ما وقد يكون الخلل في إجراءات التطبيق الأخرى.

وهذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليها لمياء حسين وآخرون في دراستها والتي كانت تحت عنوان "تطبيق معايير الجودة في معهد الإدارة/ الرصافة للبرامج الأكاديمية وطرائق التدريس" والتي

هدفت إلى التعرف على مبادئ إدارة الجودة ومدى تطبيق معاييرها في أقسام معهد الإدارة / الرصافة، وبيان مدى الممارسة التطبيقية لأعضاء الهيئة التدريسية لتحسين أدائهم في التعليم الجامعي، حيث خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن تطبيق معايير الجودة الشاملة على البرامج والمناهج الدراسية في معهد الإدارة / الرصافة، كان لها الآثار الإيجابية في تحسين مستوى التعليم الجامعي وفق معايير الجودة الشاملة، كما بلغت نسبة التوافق بين البرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية 60.9%.

والى نفس النتيجة توصلت تقريبا دراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011) والتي كانت بعنوان "درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها" والتي هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، حيث خلصت إلى نتيجة مفادها أن درجة تطبيق لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها في جميع المجالات متوسطة.

هذا وتوصلت أميرة فؤاد عيد النحال في دراستها (2012) والموسومة بعنوان "تقويم مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة العالمية" والتي هدفت إلى تقويم مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة العالمية وذلك من خلال الكشف عن مدى توافر معايير الجودة العالمية في مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية، وقد أظهرت نتائج تحليل مقرر تكنولوجيا المعلومات للصف الحادي عشر عدم توازن النسب المئوية لتكرارات المعايير إلا أن كل المعايير توفرت بنسبة فاقت 50%.

إن الحديث عن مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية ودرجة استجابتها لمعايير إدارة الجودة الشاملة، يؤكد أن مؤسسات التعليم العالي أخذت على عاتقها عدة مسؤوليات والتي من بينها الاهتمام بإعداد الاستاذ إعداد علميا ومهنيا وتربويا بصورة مؤهلة للتدريس في البرامج المسؤولة عن الإعداد في كليات التربية والتدريسية والأكاديمية ومنها التنوع بأساليب وطرائق التدريس والتقييم والاهتمام وتقديم العون والمساعدة لهم لتحقيق أهدافهم المستقبلية، وكذا ارتباط المنهج الرسمي بمشكلات المجتمع وحاجاته ومواقف الحياة والمشكلات التي يتعرض لها الأفراد لدعم الصلة بين المنهاج والمجتمع هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن إدخال التكنولوجيا على اختلاف أنواعها لتوفير مثيرات وقنوات اتصالية وتعليمية في

التعليم قد شكل استجابة لمظاهر التطوير والتحديث في عصر الثورة ما أدى إلى نتائج تعليمية أكثر كفاءة وقدرة، ويمكن القول بأن المناهج التعليمية بمفهومها الحديث تمثل دورا تعليميا على مستوى عمليتي التعليم والتعلم وتصبح أكثر فاعلية.

هذا وقد ركزت جل التعريفات التي جاء بها العلماء أمثال تايلور وهولت ولورال وكذا الفرحاني 1990 على النقطة الأولى التي تم الإشارة إليها والمتضمنة الاهتمام بإعداد المتعلم المتكامل الشخصية والصالح في المجتمع وهذا عن طريق تنمية القدرات سواء من الجانب العقلي وذلك يكون عن طريق الاهتمام بتحقيق الأهداف التعليمية في المجال المعرفي والتي تتم عن طريق تنمية مهارات التفكير الناقد والمتشعب وتنمية القدرات العقلية المختلفة لتوزيع مؤثرات الحياة وتغيير المتغيرات المؤثرة في عصر التعلم مدى الحياة، ومن الجانب الوجداني وذلك عن طريق الاهتمام بتحقيق الأهداف التعليمية التي تشمل مستويات المجال الوجداني والتي تتم عن طريق القيم والمبادئ الدينية والتي تعمل على تكوين الضمير وغرس نفوس الأفراد بقوة الأيمان بالله واكتساب القيم الصالحة، أما من الناحية المهارية فيتم ذلك عن طريق الاهتمام بتحقيق الأهداف التعليمية التي تشمل مستويات المجال المهاري الحركي والتي تتم عن طريق الاهتمام بالتطبيقات العملية والارتباط الوثيق بواقع حياة المتعلم الفعلية في عصر اقتصاد المعرفة.

إن مراعات كل الجوانب التي ركزت عليها التعريفات التي قدمها العلماء بخصوص مناهج التعليم والخصائص التي ينبغي أن تتوفر فيها يجرنا إلى الحديث عن تحقيق ما يسمى بجودة التعليم وهذا ما جاء في تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 2002 تحت عنوان "جودة التعليم" إن الاهتمام بتجويد التعليم يعكس مدى تقدم أي دولة وتكون تلك الأهمية في أساليب تطبيق الجودة الشاملة في قطاع التعليم وتعتبر إدارة الجودة الشاملة طريق للإدارة تهدف إلى رفع الفاعلية والمرونة والقدرة التنافسية للمؤسسة وتشمل تنظيمها بكاملها كل قسم وكل نشاط وكل فرد في جميع المستويات الإدارية والأكاديمية. (المشهرلوي، 2003، ص: 103)

كما أن إدارة الجود الشاملة سواء بمفهومها أو بواقعها قد فرضت نفسها على معظم إدارات المؤسسات الفعالة في العالم ومن بينها مؤسسات التعليم الجامعي، حيث تعد هذه الإدارة من الاتجاهات الحديثة، والتي تدفع بالمجتمع نحو مواكبة الحاضر والمستقبل عبر تمثيل جامعاتها لمبادئ إدارة الجودة الشاملة، فالجودة هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع نظام التعليم الجامعي بكل فعالية ليحقق أهدافه ورسالته المنوطة به من قبل المجتمع (أحمد، 2001، ص: 145).

02- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الجزئية الأولى لهذه الدراسة على: "درجة استجابة الأهداف لمناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة حسب آراء الأساتذة ضعيفة"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم(18): الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي للمحور الأول "الأهداف"								
المتوسط الفرضي للمقياس 18				الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي للأفراد	حجم العينة	الدرجة الكلية
القرار	مستوى الدلالة عند 0.05	درجة الحرية	T					
دال عند 0.01	0.000	218	34.10	9.904	4.29	27.90	219	الأهداف

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الأول من استبيان مناهج التعليم الجامعي "الأهداف" والذي بلغ 27.90 أنه أعلى تماما من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا الاستبيان والمقدر بـ 18 بناء عليه فإن الأهداف تستجيب بدرجة كبيرة لمعايير إدارة الجودة الشاملة حسب آراء الأساتذة، وهذا ما أكدته قيمة "ت" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها 34.10 وهي قيمة موجبة "أي أن الفروق لصالح المتوسط الحسابي للأفراد" كما أنها جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، ومنه تم رفض الفرضية الجزئية الأولى القائلة بـ درجة استجابة الأهداف لمناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة حسب آراء الأساتذة ضعيفة، ونسبة التأكد من هذه النتيجة 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وهذا ما اتفقت به دراسة أميرة فؤاد عيد النحال (2012) والموسومة بعنوان "تقويم مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة العالمية" حيث خلصت إلى نتيجة مفادها أن مجال الأهداف التعليمية حصل على نسبة توافر 68.26 % هذا بالنسبة للصف الحادي عشر أما بالنسبة للصف الثاني عشر فإن النسبة لم تختلف كثيرا حيث حصل مجال الأهداف على 63%.

إن مثل هذه النتيجة التي تم التوصل إليها تثبت بأن العملية التعليمية ترتبط بالإنسان فهو الهدف والنتيجة لعملية التربية والتعليم وهو القائم بها فالعملية التعليمية هي الغاية التي يراد تحقيقها من خلال الأهداف المسطرة لبلوغها وإن تحقيقها يعد مقياساً لنجاح ويؤدي عدم تحقيقها إلى الإخفاق وال فشل، وتندرج الأهداف في عموميتها وشموليتها وتصنف وفقاً لذلك بحيث تندرج من الواسع العريض إلى الضيق ومن البعيد إلى القريب ومن العام إلى الخاص ثم إلى الإجرائي الملاحظ والمقاس، فالهدف التربوي هدف يتصف بالعمومية وعدم التفصيل ويتسع ليشمل مجمل النشاطات والفعاليات في المجتمع على المتعلم أن يظهرها بعد عمليتي التعليم والتعلم، فتشتق الأهداف في العملية التعليمية من مصادر عدة تختلف باختلاف مستويات الأهداف فالنسبة للأهداف التربوية العامة تشتق من السياسة التعليمية والتي يتم التخطيط لها في ضوء تتضمنه الفلسفة التربوية للمجتمع من مفاهيم وأفكار واتجاهات وقيم مشتقة من فلسفة المجتمع الفكرية ومن احتياجات الاجتماعية ومن منظومته القيمية.

وبالحديث عن مستويات ومجالات الأهداف التعليمية للمنهاج فإن أغلب آراء الأساتذة أوضحت أن أهداف المنهاج التعليمي تستجيب لمعايير إدارة الجودة الشاملة وهذا دليل على أن هذه الأهداف تم تصنيفها في ضوء معايير متنوعة بعضها يتعلق بالاحتياجات المجتمعية والأخرى باحتياجات المتعلمين وبأنماط السلوك ومحتوى المادة الدراسية والسلوك الإنساني في التفكير والشعور والعمل وهذا لتشمل جميع أنواع الأنشطة الفعلية التي يمكن أن يمارسها المتعلم من البسيط إلى المعقد.

كما يمكن تفسير هذه الاستجابة بناء على المستويات المعيارية التي تم تحديدها من طرف الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (الأردن، 2015) وانحصرت هذه المستويات في اتساق الأهداف مع طبيعة المجتمع وطبيعة العصر ومجتمع المعرفة، وكذا ملائمة الأهداف وتوازنها وتكاملها وشموليتها واتساعها وتنوعها.

03- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية الجزئية الثانية لهذه الدراسة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابة أهداف مناهج التعليم الجامعي لمعايير إدارة الجودة الشاملة تبعا لمتغير التخصص ،" وبعد المعالجة الاحصائية تحصلنا على النتيجة المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم(19) يوضح الفروق بين الأساتذة الجامعيين حول درجة استجابة الأهداف لمناهج التعليم الجامعي تبعا لمتغير التخصص						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	
الأهداف	داخل المجموعات	6	9.980	0.533	0.783	
	ما بين المجموعات	212	18.713		غير دال	
	الكلية	218		عند	0.05	

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي" بلغت (0.53) بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على المحور الأول من استبيان مناهج التعليم الجامعي "الأهداف"، كما أن هذه القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,05$)، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في درجة استجابة الأهداف تبعا للتخصص، ومنه فقد تم قبول الفرضية الجزئية الثانية الفاتلة بلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابة أهداف مناهج التعليم الجامعي لمعايير إدارة الجودة الشاملة تبعا لمتغير التخصص، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

و تتفق النتيجة بدراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011) والتي كانت بعنوان "درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشامة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها" والتي هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، بالإضافة إلى تحديد دور متغيرات كل من الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة والسلطة المشرفة على ذلك، وبينت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير التخصص.

كما توصلت دراسة معزوز جابر جميل صالح (1998) والتي كانت بعنوان "مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية في منطقة نابلس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين" والتي هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية في منطقة نابلس من وجهة نظر التربويين " مشرف، ومدير ومعلم" حيث خلصت إلى نتيجة مفادها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية تعزى إلى التخصص.

وهذا ما يفسر أن عامل التخصص ليس له علاقة أو أثر على آراء الأساتذة واتجاهاتهم نحو استجابة الأهداف لمعايير الجودة الشاملة للمناهج التعليمي الجامعي وهذا لكون أن هذه الأهداف هي في الأصل تلبي الاحتياجات الفعلية والاهتمامات وتراعي مستويات المتعلم النمائية في مختلف الأطوار والتخصصات وتتسق مع الزمن المتاح لتحقيق الخبرة التعليمية وهذا ما يؤدي إلى الاعداد المستقبلي الجيد للمتعلمين.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة كذلك على أن هذه الأهداف ملائمة وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين كما انها تساير الاتجاهات العالمية المعاصرة والأكثر من هذا أنها تتسق مع القيم والعادات والتقاليد الموجودة في المجتمع الجزائري وهذا لكونها تدعم البعد الأخلاقي والنسق القيمي للمجتمع.

بالإضافة إلى كونها تشمل جميع جوانب نمو المتعلم المختلفة (الروحية، العقلية، النفسية، وغيرها) وتركز على الأداءات الأصلية الحقيقية للمتعلم، هذا إلى جانب تنوع هذه الأهداف من حيث العمومية والخصوصية والفردية والجماعية وكذا تتنوع كذلك بين أهداف المواد الأساسية والإضافية والأنشطة اللاصفية.

04- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية الجزئية الثالثة لهذه الدراسة على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابة أهداف مناهج التعليم الجامعي لمعايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل (دكتوراه/ ماجستير)", وبعد المعالجة الاحصائية تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (20) يوضح الفروق بين الأساتذة الجامعيين حول درجة استجابة الأهداف لمناهج التعليم الجامعي تبعا لمتغير المؤهل العلمي

القرار	مستوى الدلالة	(T)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	مستوى الدلالة	اختبار ليفين (F)	المؤهل	
غير دال عند 0.05	0.634	0.476	217	4.062	28.047	106	0.229	1.455	دكتوراه	الأهداف
				4.521	27.769	113			ماجستير	

من خلال الجدول رقم (20) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (1.45)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في درجة استجابة الأهداف لمناهج التعليم الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة والتي بلغت عند حاملي شهادة الدكتوراه (28.04) وبانحراف معياري قدره 4.06 وعند حاملي شهادة الماجستير (27.76) وبانحراف معياري قدره 4.52 يمكن القول بأنه هناك فروقا طفيفة جدا بينهما ، غير أن قيمة اختبار الفروق (T-test) والتي بلغت (0.47) هي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه تم قبول فرضية البحث الثالثة القائلة بـ "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابة أهداف مناهج التعليم الجامعي لمعايير إدارة الجودة الشاملة تبعا لمتغير المؤهل (دكتوراه/ ماجستير)", ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

وإلى نفس النتيجة خلصت دراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011) والتي كانت بعنوان "درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها" والتي

هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، بالإضافة إلى تحديد دور متغيرات كل من الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة والسلطة المشرفة على ذلك، وبينت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير المؤهل.

كما اتفقت دراسة معزوز جابر جميل صالح (1998) والتي كانت بعنوان "مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية في منطقة نابلس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين" والتي هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية في منطقة نابلس من وجهة نظر التربويين " مشرف، ومدير ومعلم" حيث خلصت إلى نتيجة مفادها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية تعزى إلى المؤهل العلمي.

وهذا ما يفسر أن عامل المستوى التعليمي كذلك ليس له أثر على آراء الأساتذة واتجاهاتهم نحو استجابة الأهداف لمعايير إدارة الجودة الشاملة للمنهج التعليمي الجامعي فبالإضافة إلى ما سبق فإن هذه الأهداف تم صياغتها كي تساعد في تحقيق التعلم للجميع وتشجع على استخدام مصادر المعرفة المتعددة والتكنولوجيا.

كما أنها تراعي التوازن بين المكون المعرفي والمكون المهاري والمكون الوجداني وتراعي التوازن بين حاجات واحتياجات الفرد من جهة واحتياجات المجتمع من جهة أخرى وتحقيق التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية والجوانب العملية وهذا لكي تضمن التكامل بين المواد الدراسية المختلفة، هذا بالإضافة إلى كونها تتصف بالمرونة في إمكانية تحقيقها في ظل ظروف مختلفة.

05- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة:

نصت الفرضية الجزئية الرابعة لهذه الدراسة على: "درجة استجابة محتوى مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة حسب آراء الأساتذة ضعيفة"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (21) الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي للمحور الثاني "المحتوى"								
المتوسط الفرضي للمقياس 48			الفرق بين متوسط	الانحراف	المتوسط	حجم	الدرجة	
القرار	مستوى	درجة	الأفراد والمتوسط	المعياري	الحسابي	العينة	الكلية	
	الدلالة	الحرية	t	الفرضي	للأفراد			
غير دال	0.223	218	-1.22	-0.634	7.67	47.36	219	المحتوى

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (21) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الثاني من استبيان مناهج التعليم الجامعي "المحتوى" والذي بلغ 47.36 أنه أدنى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا الاستبيان والمقدر بـ 48 بناء عليه فإن المحتوى يستجيب بدرجة متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة حسب آراء الأساتذة، وهذا ما أكدته قيمة "ت" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها -1.22 كما أنها جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، ومنه تم رفض الفرضية الجزئية الرابعة القائلة بـ درجة استجابة المحتوى لمناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة حسب آراء الأساتذة ضعيفة ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

وهذا ما توصلت إليه دراسة أميرة فؤاد عيد النحال (2012) والموسومة بعنوان "تقويم مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة العالمية" حيث خلصت إلى نتيجة مفادها أن مجال المحتوى التعليمي حصل على نسبة توافر 62.77% هذا بالنسبة للصف الحادي عشر أما بالنسبة للصف الثاني عشر فإن النسبة لم تختلف كثيراً حيث حصل مجال المحتوى على 55.87%، وكلا النسبتين تقريبا تقعان في المتوسط على العموم.

يكن تفسير هذه النتيجة إلى كون أن المستويات المعيارية للمحتوى التي وضعتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (الأردن، 2015) والتي تمثلت في ترجمة المحتوى لأهداف

المنهج والذي على أساسه ينبغي أن يتسق المحتوى مع الأهداف المعرفية وان يساعد على اكتساب المفاهيم الأساسية وعلى اكتساب ثقافة عامة لدى المتعلم لم يتم التركيز عليه بشكل كبير كما أن اختيار أي قدر من المعرفة وتقديمه إلى المتعلم في نظام منطقي متتابع ، يشير إلى أن وضع المعارف المختارة والتمكن منها يحظى بالأولوية ، أما جوانب التعلم الأخرى فلا تخضع لتخطيط مسبق عند تحديدينا للأهداف.

فعند اختيارنا للمحتوى لا بد من أن يتم ذلك بعدد من المعايير كصدق المحتوى والصدق هو الصحة والدقة والارتباط بالأهداف والمواكبة مع الاكتشافات العلمية المعاصرة والأهمية للمجتمع والمتعلمين، وكذا الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي والذي لا بد من أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمية الاجتماعية وبالواقع الاجتماعي والثقافي، بالإضافة إلى التوازن والذي يكون بين العمق والشمول، بين النظري والعملي التطبيقي، وبين الأكاديمي والمهني، وبين احتياجات الفرد والمجتمع وهذا ما يجرنا إلى القول بأن محتوى المناهج الجامعية فيها نوع من النقص الذي تعاني منه في إحدى الجوانب التي تم التطرق إليها بالتحليل وهذا يعود ليس لعدم توفر المؤسسات الجامعية على خلايا الجودة بل لعدم تفعيلها في مثل هذه الجوانب التي تراعي أساسا محتوى الاحتياجات المستقبلية لفرد والمجتمع.

06- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الخامسة:

نصت الفرضية الجزئية الخامسة لهذه الدراسة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابة المحتوى لمناهج التعليم الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تبعا لمتغير التخصص "، وبعد المعالجة الإحصائية حصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (22) يوضح الفروق بين الأساتذة الجامعيين حول درجة استجابة المحتوى لمناهج التعليم الجامعي تبعا لمتغير التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
المحتوى	داخل المجموعات	6	74.084	1.266	0.274
	ما بين المجموعات	212	58.520	غير دال	
	الكلي	218		عند	0.05

من خلال الجدول أعلاه رقم (22) نلاحظ أن قيمة اختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي" بلغت (1.26) بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على المحور الثاني من استبيان مناهج التعليم الجامعي "المحتوى"، كما أن هذه القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,05$)، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في درجة استجابة المحتوى تبعا للتخصص، ومنه فقد تم قبول الفرضية الجزئية الخامسة القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابة المحتوى لمناهج التعليم الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تبعا لمتغير التخصص، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

وإلى نفس النتيجة خلصت دراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011) والتي كانت بعنوان "درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها" والتي هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، بالإضافة إلى تحديد دور متغيرات كل من الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة والسلطة المشرفة على ذلك، وبينت نتائجها عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير التخصص.

كما توصلت دراسة معزوز جابر جميل صالح (1998) والتي كانت بعنوان "مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية في منطقة نابلس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين" والتي هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية في منطقة نابلس من وجهة نظر التربويين " مشرف، ومدير ومعلم" حيث خلصت إلى نتيجة مفادها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية تعزى إلى التخصص.

وهذا ما يفسر أن عامل التخصص لم يؤثر على آراء الأساتذة واتجاهاتهم نحو استجابة المحتوى لمعايير الجودة الشاملة للمناهج التعليمي الجامعي وهذا لكون أن المحتوى يتسق مع الاتجاهات الحديثة في مجال الدراسة والتوازن بين جوانبه المختلفة بحيث تتصف موضوعات المحتوى بالحدثة وتركيزها على المفاهيم الأساسية والكبرى.

كما يحقق التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية والتكنولوجية والعملية ويعمل على ترسيخ قيم العمل لدى المتعلم، هذا على غرار ارتباط المحتوى بالبعدين الشخصي والمجتمعي في حياة المتعلمين واتسامه بالنكامل بين البعد المعرفي والاستقصائي ومراعاته لتتابع موضوعات المنهج خلال الصفوف المختلفة.

هذا من منطلق ان المحتوى يعد أحد عناصر المناهج وأولها تأثيراً في الأهداف التي يرمي المنهج إلى تحقيقها، وهو يشتمل على المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية، ويشتمل على المعرفة التي هي نتاجات الخبرات البشرية اليومية التي لم تنتظم بعد في حل معرفي معين مثل قواعد السير والمشكلات المعاصرة في الدراسات الاجتماعية وقواعد السلامة في المختبرات وغيرها، ويشتمل المحتوى أيضاً على الأهداف والأساليب والتقويم. وهكذا نرى أن المحتوى أوسع من المعرفة في هذا المقام.

07- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية السادسة:

نصت الفرضية الجزئية السادسة لهذه الدراسة على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابة المحتوى لمناهج التعليم الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل (دكتوراه/ ماجستير)"، وبعد المعالجة الإحصائية حصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (23) يوضح الفروق بين الأساتذة الجامعيين حول درجة استجابة المحتوى لمناهج التعليم

الجامعي تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
المحتوى	0.002	0.966	106	46.83	7.587	217	-0.999	0.319	غير دال
			113	47.86	7.761				عند 0.05

من خلال الجدول رقم (23) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (0.002)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في درجة استجابة المحتوى لمناهج التعليم الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة والتي بلغت عند حاملي شهادة الدكتوراه (46.83) وانحراف معياري قدره 7.587 وعند حاملي شهادة الماجستير (47.86) وانحراف معياري قدره 7.761 يمكن القول بأنه هناك فروقا طفيفة جدا بينهما، غير أن قيمة اختبار الفروق (T-test) والتي بلغت (-0.99) هي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه تم قبول فرضية البحث السادسة القائلة بـ " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابة المحتوى لمناهج التعليم الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل (دكتوراه/

ماجستير"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

وإلى نفس النتيجة خلصت دراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011) والتي كانت بعنوان " درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها" والتي هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، بالإضافة إلى تحديد دور متغيرات كل من الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة والسلطة المشرفة على ذلك، وبينت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير التخصص.

كما توصلت دراسة معزوز جابر جميل صالح (1998) والتي كانت بعنوان "مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية في منطقة نابلس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين" والتي هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية في منطقة نابلس من وجهة نظر التربويين مشرف، ومدير ومعلم" حيث خلصت إلى نتيجة مفادها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية تعزى إلى التخصص.

وهذا ما يفسر أن عامل المستوى التعليمي كذلك ليس له أثر على آراء الأساتذة واتجاهاتهم نحو استجابة المحتوى لمعايير إدارة الجودة الشاملة للمناهج التعليمي الجامعي فبالإضافة إلى ما سبق فإن المحتوى له تصنيفات والتي تكمن في تصنيفات المعرفة وهي الإدراكية والقيمية والأدائية ولها عدة تصنيفات أخرى حسب المجالات والحقول الكبرى للمعرفة وحسب نتائج التعلم المختلفة وحسب وسائل إدراكها، ومادام المحتوى يهتم بكل هذه الجوانب فإنه لا يتأثر بتاتا بنوع المادة التدريسية أو بمستوى المتعلم أو بتخصصه أو بأطوار الدراسة.

وهذا لكون ان المحتوى يساهم في إكساب المتعلم ثقافة عامة ومفاهيم أساسية تتفق مع الأهداف التربوية والمعرفية كما يساعد على تعلم الجانب المهاري والوجداني واكتساب مهارات التفكير هذا لكون أن المحتوى مرتبط في الأساس بميول وحاجات المتعلمين بالدرجة الأولى ويعكس طبيعة المادة الدراسية.

08- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية السابعة:

نصت الفرضية الجزئية السابعة لهذه الدراسة على: "درجة استجابة عنصر تقويم المناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة حسب آراء الأساتذة ضعيفة"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم(24): الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي للمحور الثالث "التقويم"								
المتوسط الفرضي للمقياس 45				الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي للأفراد	حجم العينة	الدرجة الكلية
القرار	مستوى الدلالة	درجة الحرية	t					
دال عند 0.01	0.000	218	5.03	2,379	6.98	47.37	219	عملية التقويم

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (24) نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المحور الثالث من استبيان مناهج التعليم الجامعي "التقويم" والذي بلغ 47.37 أنه أدنى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا الاستبيان والمقدر بـ 45 بناء عليه فإن التقويم يستجيب بدرجة كبيرة إلى حد ما لمعايير إدارة الجودة الشاملة حسب آراء الأساتذة، وهذا ما أكدته قيمة "ت" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها 5.03 كما أنها جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، ومنه تم رفض فرضية البحث السابعة القائلة بـ درجة استجابة عملية التقويم لمناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة حسب آراء الأساتذة ضعيفة ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وهذا ما توصلت إليه تقريبا دراسة أميرة فؤاد عيد النحال (2012) والموسومة بعنوان "تقويم مقرر تكنولوجيا المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة العالمية" حيث خلصت إلى نتيجة مفادها أن مجال التقويم حصل على نسبة توافر 96.06 % هذا بالنسبة للصف الحادي عشر أما بالنسبة للصف الثاني عشر فإن النسبة لم تختلف كثيرا حيث حصل مجال التقويم على 85.81%، وكلا النسبتين تقريبا تقعان في المجال الجيد على العموم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن عملية التقويم بوصفها أحد عناصر المنهاج التي تتناول تقييم الأهداف وتقويم المحتوى وتقويم التقويم نفسه أي تقويم آثار المنهاج أو نتائجه، فإذا كانت الأهداف هي ذلك التغيير الحاصل في سلوك المتعلمين أو المتوقع حصوله نتيجة قيامهم بالأنشطة، ومرورهم بالخبرات، فإن التقويم هو المعنى بقياس مقدار التغيير في السلوك، وهذا يحتم أن نقف على السلوك البعدي، والسلوك القبلي لتحديد مقدار التغيير، والتغيير هنا هو التعلم الذي حصل، ولقياس هذا التغيير في السلوك، هناك سلسلة إجراءات مثل: تحديد الهدف أو الأهداف المتوخاة، ثم تحديد مستوى الأداء في هذه الأهداف، وتحديد الأنشطة التي سوف يتحقق بها هذا المستوى، ثم تحديد استراتيجيات التقويم والتي تختلف بالنظر إلى عدة عوامل منها: نتائج التعلم التي تشير إليها الأهداف، وبقية عناصر المنهاج، وموقع استراتيجيات التقويم قبل التعلم وفي أثناء التعلم وبعد التعلم، والظروف المحيطة بكل ما ذكر من العناصر المادية والبشرية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من منطلق أن استراتيجيات عملية التقويم تتضمن الاهتمام بعدة عمليات أخرى لها علاقة بعملية التقويم، مثل: عمليات التخطيط، وملاحظة التعلم، والقياس أو عملية التعلم، وتحليل التعلم وتفسيره، والحكم على فاعلية التعلم، والتقييم، والتشخيص، والتصحيح، وأخيرا التغذية الراجعة.

ويرجع هذا كذلك إلى أن التقويم يتم إجراؤه بدلالة الأهداف مع استخدام جميع أدوات التقويم الممكنة والملائمة شرط صدقها وثباتها، وشموليتها بحيث تغطي أو تتناول كل أجزاء أو عناصر المنهاج بشكل عام، وهذا ما نصت عليه الهيئة القومية في تحديدها للمستويات المعيارية لمعايير التقويم والمتمثلة في توافر معايير عناصر منظومة المنهج وتكاملها بحيث تغطي كل معيار من معايير التقويم مجموعة من المؤشرات لتحديده وقياسه.

09- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثامنة:

نصت الفرضية الجزئية الثامنة لهذه الدراسة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابة عملية التقويم لمناهج التعليم الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير التخصص"، وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (25) يوضح الفروق بين الأساتذة الجامعيين حول درجة استجابة عملية التقويم لمناهج التعليم الجامعي تبعاً لمتغير التخصص

مستوى الدلالة	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	عملية التقويم
0.054	2.109	99.906	6	599.437	داخل المجموعات	
غير دال		47.378	212	10044.106	ما بين المجموعات	
0.05	عند		218	10643.543	الكلي	

من خلال الجدول أعلاه رقم (25) نلاحظ أن قيمة اختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي" بلغت (2.10) بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على المحور الثالث من استبيان مناهج التعليم الجامعي "عملية التقويم"، كما أن هذه القيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,05$)، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في درجة استجابة عملية التقويم تبعاً للتخصص، ومنه فقد تم قبول فرضية البحث الثامنة القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابة عملية التقويم لمناهج التعليم الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير التخصص، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

والى نفس النتيجة خلصت دراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011) والتي كانت بعنوان "درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها" والتي هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، بالإضافة إلى تحديد دور متغيرات كل من الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة والسلطة المشرفة على ذلك، وبينت نتائجها عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير التخصص.

واتفقت دراسة معزوز جابر جميل صالح (1998) والتي كانت بعنوان "مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية في منطقة نابلس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين" والتي هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية في منطقة نابلس من وجهة نظر التربويين " مشرف، ومدير ومعلم" حيث خلصت إلى نتيجة مفادها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية تعزى إلى التخصص.

وهذا ما يفسر أن عامل التخصص لم يؤثر على آراء الأساتذة واتجاهاتهم نحو استجابة التقييم لمعايير الجودة الشاملة للمنهاج التعليمي الجامعي وهذا لكون أن التقييم يمكن ان يتحقق دون الحاجة لمتطلبات من مصادر البيئة ويمكن أن يطبق على جميع مستويات المنهاج: برامج دراسية، حقول دراسية، مقررات دراسية.

كما أن التقييم كعنصر من عناصر المنهاج يستعمل ما هو متاح لتقويم الجوانب المهمة للمنهاج كلها: المنهاج المكتوب، المنهاج المدرسي، المنهاج المدعوم، المنهاج المختبر، المنهاج المعلم، والمنهاج المتعلم... الخ، ويكون مستجيباً للاهتمامات الخاصة للمعنيين بالمنهاج ويكون قادراً على تزويدها بالمعلومات التي يحتاجونها في صنع القرار هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن التقييم يجب أن يكون اقتصادياً وإنسانياً مع اختيار الزمان والمكان المناسبين لعملية التقييم بالإضافة إلى الخطيط الذي يجنبنا العشوائية في العمل كي لا تضيع الجهود والإمكانات والوقت سدى، فاستمرارية التقييم وعدم اقتصره على التقييم الختامي النهائي، يعد تصويباً للإجراءات وتصحيحاً في حالة اكتشاف الخلل أولاً بأول.

10- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية التاسعة:

نصت الفرضية الجزئية التاسعة لهذه الدراسة على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابة عملية التقويم لمناهج التعليم الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل (دكتوراه/ ماجستير)"، وبعد المعالجة الإحصائية حصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (26) يوضح الفروق بين الأساتذة الجامعيين حول درجة استجابة عملية التقويم لمناهج التعليم الجامعي تبعا لمتغير المؤهل العلمي

القرار	مستوى الدلالة	قيمة (T)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	مستوى الدلالة	اختبار ليفين (F)	المؤهل	
غير دال عند 0.05	0.071	-1.812	217	7.298	46.50	106	0.244	1.367	دكتوراه	عملية التقويم
				6.609	48.20	113			ماجستير	

من خلال الجدول رقم (26) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (1.36)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في درجة استجابة عملية التقويم لمناهج التعليم الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة والتي بلغت عند حاملي شهادة الدكتوراه (46.50) وبانحراف معياري قدره 7.298 وعند حاملي شهادة الماجستير (48.20) وبانحراف معياري قدره 6.609 يمكن القول بأنه هناك فروقا طفيفة جدا بينهما، غير أن قيمة اختبار الفروق (T-test) والتي بلغت (-1.81) هي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ومنه تم قبول فرضية البحث التاسعة القائلة بـ " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابة عملية التقويم لمناهج التعليم الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل (دكتوراه/ ماجستير)"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

والى نفس النتيجة خلصت دراسة فاطمة عيسى أبو عبده (2011) والتي كانت بعنوان " درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها" والتي هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، بالإضافة إلى تحديد دور متغيرات كل من الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة والسلطة المشرفة على ذلك، وبينت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير التخصص.

كما توصلت دراسة معزوز جابر جميل صالح (1998) والتي كانت بعنوان "مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية في منطقة نابلس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين" والتي هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية في منطقة نابلس من وجهة نظر التربويين مشرف، ومدير ومعلم" حيث خلصت إلى نتيجة مفادها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية في المرحلة الأساسية تعزى إلى التخصص.

وهذا ما يفسر أن عامل المستوى التعليمي كذلك ليس له أثر على آراء الأساتذة واتجاهاتهم نحو استجابة المحتوى لمعايير إدارة الجودة الشاملة للمنهاج التعليمي الجامعي فبالإضافة إلى ما سبق فإن التقويم يعطي اهتماما مناسباً ويتخذ الإجراءات المناسبة لقياس الجوانب التكوينية للتقويم، وكذا يكون ذا حساسية وأن يتخذ الإجراءات المناسبة لقياس جوانب المنهاج الجمالية أو النوعية.

كما أن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم وضعت مستويات معيارية لمعايير تقويم تنفيذ المنهاج والتي من بينها توفر معايير وعناصر المنهاج وتكاملها ومواكبتها للقضايا والاتجاهات التربوية المعاصرة، وكذا قابليتها للتنفيذ من طرف المعلمين والمتعلمين، هذا دون أن يغفل أحد الجوانب المهمة وهي توفر المؤسسة على المتطلبات اللازمة لتنفيذ البرامج وتفاعل المتعلمين مع أنشطة وموضوعات المنهاج، وهذا من منطلق أن التقويم وفي مجال التربية هو تلك العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة، ولما كانت التربية تهدف إلى إحداث تغييرات معينة مرغوبة في سلوك المتعلمين، فقد بات من الواضح لديهم، أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها.

ثانيا: استنتاج عام

جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف على درجة استجابة المناهج بعناصرها الثلاث الاهداف والمحتوى وعملية التقويم بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجزائر لمعايير إدارة الجودة الشاملة ومن اجل وضع تصورات مقترحة لتطوير التعليم العالي في ضوء معايير الجودة وبيان مساهمة تطبيق معايير الجودة الشاملة في تحسين التعليم ولفت انظار المعنيين بإعداد المناهج الجامعية الى أهمية اعتماد معايير مؤشرات الجودة في المناهج.

وقد سلطنا الضوء في دراستنا هذه على المناهج وعناصرها ومعايير ومؤشرات الجودة الشاملة في هذه العناصر وبيان أهميتها ، كما تطرقنا الى إدارة الجودة الشاملة واستثمارها في قطاع التعليم بغرض التغلب على ما فيه من مشكلات والمساهمة بشكل مباشر في تحقيق النتائج المرجوة باعتبارها مفهوم استحوذ على الاهتمام الواسع من قبل الاختصاصيين والباحثين والإداريين والأكاديميين الذين يعنون بشكل خاص بتطوير وتحسين الأداء وباعتبار الجودة طريقة حياة جديدة داخل الجامعات من حيث التخطيط والتنظيم والتنفيذ المتابعة للعملية التعليمية وفق نظم محددة وموثقة تقود الى تحقيق رسالة الجامعة في بناء الانسان .

وفي ضوء ما تضمنته هذه الدراسة من أسئلة وبناء على نتائجها فقد اسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

- إن مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية تستجيب بدرجة جيدة إلى حد ما لمعايير إدارة الجودة الشاملة حسب آراء الأساتذة.
- الأهداف تستجيب بدرجة كبيرة جدا لمعايير إدارة الجودة الشاملة حسب آراء الأساتذة
- لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في درجة استجابة الأهداف تبعا للتخصص.
- لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في درجة استجابة الأهداف تبعا لمتغير المؤهل العلمي (دكتورة -ماجستير).
- المحتوى يستجيب بدرجة متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة حسب آراء الأساتذة
- حيث دلت النتائج على أن هناك قصور -درجة متوسطة -في درجة استجابة المحتوى لمعايير الجودة حيث اتضح أن إدارة الجامعة لا تطبق معايير ومؤشرات أداء واضحة في عملية اعداد محتوى المنهاج بدرجة كافية.

وتقترب هذه القيمة في مدى استجابة عملية التقويم رغم ان هناك استجابة كبيرة جدا لأهداف مناهج التعليم الجامعي لمعايير الجودة من وجهة نظر الأساتذة.

- لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في درجة استجابة المحتوى تبعا التخصص
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابة المحتوى لمناهج التعليم الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دكتوراه/ ماجستير).
- لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في درجة استجابة عملية التقويم تبعا التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابة عملية التقويم لمناهج التعليم الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دكتوراه/ ماجستير).

ثالثا: اقتراحات

في ضوء ما تضمنته هذه الدراسة من أسئلة وبناء على نتائجها فإن الباحث خرج بالتوصيات والاقتراحات التالية:

- ضرورة إعادة النظر في المناهج الحالية، والتخطيط لها في ضوء احتياجات سوق العمل والمجتمع، مما يُضفي عليها طابع المرونة والتكيف مع ظروف المجتمع، حيث أظهرت النتائج قصورا في معايير عناصر المنهاج في المحتوى والتقويم وبدرجة اقل الأهداف.
- فتح تخصص الجودة في الجامعة واعتماد الجودة كمادة وكمقياس يدرس بجميع الفروع بالجامعة.
- حث جميع أعضاء الهيئة التدريسية على المشاركة في عملية التخطيط الاستراتيجي لتقليل المقاومة التي قد تحدث عند القيام بأي برنامج تغيير.
- تعزيز البحث العلمي في الجامعة الذي يعزز عملية تطبيق الجودة الشاملة
- حل خلايا ضمان الجودة على مستوى الجامعات واقتراح تعويضها بمجلس مستقل عن عمادة الجامعة لنظم الجودة في كل جامعة بهدف خلق مناخ تنظيمي مستقل يشجع على الجودة الشاملة ويرفع الروح المعنوية لفريق العمل بالجامعة واثارة دافعتهم نحو تبني الجودة الشاملة ويشرف على متابعة تطبيق الجودة الشاملة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع إدارة الجودة الشاملة على الجامعات الجزائرية، وإمكانية تطبيقها في كل من مؤسسات التربية والتعليم، والتعليم العالي، وذلك لمعرفة مدى تحقيق تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وأساليبها في هذه الجامعات، ولإجراء الدراسات

المقارنة، مع جامعات عربية وأجنبية، من أجل توفير قاعدة أساسية لمفهوم إدارة الجودة الشاملة.

- ضرورة العمل على إجراء دراسات أخرى هامة تهتم وتعالج أوجه القصور والضعف في عناصر المنهاج وبالذات في عنصري المحتوى وعنصر عملية التقويم وذلك لكي يتم الأخذ بها في عين الاعتبار وتكون بمثابة حقائق توضع أمام المسؤولين على اعداد المناهج التعليمية.

- عقد دورات تدريبية وملتقيات متخصصة لتسليط الضوء على إدارة الجودة الشاملة والعمل على توفير البعثات الدراسية في جامعات الوطن والجامعات الخارجية، وذلك لتأهيل الموظفين وهيئة التدريس ورفع كفاءتهم وزيادة قدراتهم الإدارية والفنية.

كما يوصي الباحث بضرورة إجراء المزيد من البحوث المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية والجامعات وإمكانية تطبيقها، ومدى القدرة على التغلب على الصعوبات التي تواجه التطبيق واقتراح معايير معتمدة وموحدة للجودة الشاملة في التعليم بالإضافة الى:

- بيان أن تطبيق معايير الجودة الشاملة يساهم في مستوى تحسين التعليم الجامعي عموما
- وضع تصورات مقترحة لتطوير التعليم العالي بالجزائر في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة.
- لفت نظر المعنيين من الأكاديميين والخبراء في إعداد المناهج الجامعية والمسؤولين وصناع القرار إلى أهمية اعتماد معايير ومؤشرات الجودة في المناهج الجامعية وفق معايير ادارة الجودة الشاملة.

- تبني الجامعات النظرة الشمولية لعملية التحديث والإصلاح التعليمي والإداري.
- توفر فرص التأهيل لتدريب رؤساء وعمداء الكليات والاقسام.
- العمل على توفير إطارات قادرة مؤهلة ومدرية على إدارة الجودة الشاملة

خاتمة

خاتمة

رغم كون المناهج الدراسية تلعب دورا كبيرا في تقدم الجامعات ابتداء من عناصرها المتمثلة في الأهداف والمحتوى وعملية التقويم إلا أن هناك قصورا يشوب مخرجات عملية التعليم، وفي ظل ما فرضه الواقع المعاصر والتوقعات المستقبلية فإن هذا يجعل جامعاتنا في طريق تبني الجودة الشاملة والدخول في التنافسية والاعتراف والاعتماد الأكاديمي.

ان تقدم المجتمعات وتخلفها مرتبط بنظامها التعليمي ارتباطا وثيقا حيث أصبح السباق اليوم بين الأمم هو سباق معرفي علمي بالدرجة الأولى والاستثمار في العنصر البشري من خلال البر امج والمناهج المعدة له، وقد أصبح تطبيق معايير الجودة الشاملة في المناهج والبرامج خاصة مطلبا ملحا من اجل التفاعل مع كافة متغيرات العصر.

ولذلك وجب مراعاة المسؤولين والقائمين على اعداد المناهج لمعايير المناهج بحيث تستجيب هذه الأخيرة لمعايير الجودة الشاملة. وقد سلطنا الضوء على مدى استجابة المناهج في كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية لمعايير الجودة الشاملة حيث ترتبط العملية التعليمية بالإنسان فهو الهدف والنتيجة، حيث يعد المحتوى العنصر المهم من عناصر المنهاج باعتباره المعرفة المنظمة المتراكمة، ويرتبط بالأهداف مما يستوجب وضع معايير اختيار المحتوى في ضوء الأهداف المحددة للمنهاج، اما التقويم كأحد عناصر المنهاج يتناول تقويم الأهداف و المحتوى وتقويم الأنشطة حيث لا بد من وضع معايير لجودة التقويم مع مراعاة الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية للمنهاج التعليمي.

وقد بينت نتائج هذه الدراسة ان معظم اتجاهات الأساتذة بكليات العلوم الاجتماعية والإنسانية ببعض جامعات الوطن (الجامعات الثلاثة محل الدراسة) بعض النقائص التي يعاني منها المنهاج تمحورت حول المحتوى والتقويم وهذا ما توصلنا اليه من خلال هذه الدراسة حيث كانت استجابات كل من الأهداف والمحتوى وعملية التقويم على التوالي بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة كبيرة. وهذا ما يستدعي الوقوف على هذه النقائص ومحاولة تغطية هذه الفجوة وذلك لضمان السير الحسن لمناهج التعليم الجامعي وفق معايير عالمية ووفق ثقافة الجودة الشاملة وتجنبنا لكثير من الانتقادات التي وجهت لمناهج التعليم العالي بخصوص تدني جودة ونوعية المخرجات التعليمية وعدم موازنة مخرجاته لحاجات سوق العمل وارتفاع تكلفته مما أدى الي ظهور توجه قوي يرمي

خاتمة

الى السعي الجاد للارتقاء بكفاءة التعليم العالي من خلال تحسين الجودة لمخرجاته وضبط تلك الجودة باستخدام معايير ونظم الجودة الشاملة.

حيث توصلت عملية دراستنا في معايير جودة المناهج في الجامعة الجزائرية الى الاتي:

✓ أن نظم الجودة الشاملة خاصة في المناهج التعليمية الجامعية والاعتماد ضرورة ملحة ومطلب حتمي تفرضه:

- التغييرات والتحديات الخارجية التي تواجه الجامعات
- القضايا والمشكلات الداخلية التي تعاني منها الجامعات.
- ظهور التصنيفات العالمية للجامعات وكذلك هيئات الاعتماد التعليمي التي تضع شروطا ومعايير للجودة لترتيب الجامعات في العالم. (الغنام:06:2013)

ان كل هذا أصبح لزاما على وزارة التعليم العالي القيام بمراجعة مناهجها وتحديثها بشكل دوري والتحقق من جودة مخرجاتها وبشكل خاص مستوى خريجها، حيث ان الاهتمام بجودة مخرجات المناهج يعد بمثابة الدعامه الأساسية لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية الجامعية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولاً: الكتب

* القرآن الكريم.

* الأحاديث النبوية الشريفة.

1. ابن منظور، محمد(2003): لسان العرب، ج2، التحدي للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
2. احمد اوزي (2005): جودة التربية وتربية الجودة، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
3. بديع محمود مبارك القاسم(1975): تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في العراق، طبعة الامة، بغداد.
4. توفيق أحد مرعي، محمد محمود الحيلة (2014): المناهج التربوية الحديثة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان -الأردن.
5. جمال الدين لعويسات (2003): ادارة الجودة الشاملة، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
6. جودت احمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم(2001): تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
7. حلمي احمد الوكيل، محمد امين المفتي(2015): اسس بناء المناهج وتنظيماتها، ط8، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان -الأردن.
8. رافده الحريري (2011): الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان -الأردن.
9. رافده الحريري(2007): التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
10. رجاء محمود ابو علام (2007): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، مصر.
11. رشدي احمد طعيمة وآخرون (2008): الجودة الشاملة في التعليم، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان -الأردن.
12. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2006): المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

قائمة المراجع

13. سوسن شاكر مجيد(2014): **الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.
14. سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات (2015): **ادارة الجودة الشاملة (تطبيقات في الصناعة والتعليم)**، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
15. سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات(2008): **الجودة في التعليم دراسات تطبيقية**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.
16. صالح محمد علي ابو جادو (2006): **علم النفس التربوي**، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.
17. طاهر محمد الهادي (2012): **اسس المناهج المعاصرة**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.
18. عبد الحليم محمد السيد وآخرون: **علم النفس العام**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة-مصر.
19. عبد الرحمان الشقاوي(1985): **التدريب الإداري للتنمية**، معهد الإدارة العامة، مصر.
20. عبد الرحمان توفيق (2011): **الجودة الشاملة**، مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك"، جمهورية مصر العربية.
21. عبد الرحمان عبد الباقي عمر(1975): **ادارة الافراد**، مكتبة عين الشمس، القاهرة.
22. عبد الكريم درويش، ليلي تكلا(1976): **أصول الادارة العامة**، مطبعة الانجو المصرية، القاهرة.
23. علي محمد عبد الوهاب(1981): **التدريب والتطوير**، محفل علمي لفعالية الأفراد والمنظمات، معهد الإدارة العامة، الرياض.
24. فيصل بن جاسم بن محمد الاحمد آل ثاني (2008): **ادارة الجود الشاملة**، ط1، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان.
25. محمد عبد الوهاب العزاوي(2005): **ادارة الجودة الشاملة**، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.

قائمة المراجع

26. محمد عطوه مجاهد والمتولي اسماعيل بدير (2006): الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي مع التطبيق على كلية التربية، المكتبة العصرية، جمهورية مصر العربية.
27. محمد عوض الترتوري، اغادير عرفات جويحان(2006): ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومراكز المعلومات، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.
28. مروان عبد المجيد إبراهيم(2000): أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ط1، الرواق للنشر، عمان.
29. نخلة وهبة (2005): جودة الجودة في التربية، ط1، الرياض.
30. نعيمة بنت ابراهيم الغنام (2013): مدخل في جودة التعليم والتعلم، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة-مصر.
31. هدى بنت صالح ابوحميد (2006): الجودة الشاملة في ادارة المعلومات، معهد الادارة العامة، الرياض-المملكة العربية السعودية.
32. وائل عبد الله محمد، ريم احمد عبد العظيم(2012): تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الاردن.

ثانيا: المجلات والمؤتمرات

33. مجلة عالم التربية، الجودة في التربية والتكوين، ج1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء-المغرب.
34. مجلة مخبر تطوير نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي(2011): اصدارات المخبر، الكتاب السنوي الاول، مقالات في الجودة التعليمية، بحث في المفاهيم والمعايير والتجارب جامعة الحاج الاخضر-باتنة.
35. جامعة البحرين، كلية التربية: المؤتمر التربوي الخامس جودة التعليم الجامعي(2005)، المجلد الاول-مملكة البحرين.

الملاحق

ملحق استبيان رقم 01

استمارة مسحية شاملة لراهن الجودة في مؤسسات التعليم العالي بعنوان:

رصد واقع جودة مواد التكوين والمعرفة الجامعية-لمخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات العليم

العالي والثانوي بجامعة الحاج لخضر باتنة

الفقرات	نعم	نوعا ما	لا	لا أدرى
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				

قائمة الملاحق

				السابق للطالب	
				كثافة المعلومات وغزارتها كل مقياس تجعل الطالب يعاني من ضعف القدرة على الاستيعاب	18
				كثافة البرامج وضيق الوقت الضائع في الاضرابات لا يساعد الاستاد على تغطية ثلثي البرامج على الاقل.	19
				تعاني البرامج من ضعف في ترجمة المصطلحات والنصوص.	20
				يعني الاستاد من رقابة المجالس العلمية عليه.	21
				يعاني الاستاد من رقابة ادارية على اعماله البيداغوجية.	22
				يسود التكوين الجامعي المعرفي بيداغوجيا المواد المنفصلة.	23
				القيم للمادة المعرفية الاكاديمية قيم من المرجعية التراثية.	24
				القيم المرجعية للمادة المعرفية هي قيم من المرجعية الحدائية.	25

ملحق استبيان رقم 02

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر باتنة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم العلوم الاجتماعية

مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي

تخصص: جودة التربية والتكوين

استمارة حول موضوع:

واقع جودة مواد التكوين والمعرفة الجامعية

أولى ماجستير تخصص: جودة التربية والتكوين

الطالب: سعيد بن فرحات

السلام عليكم

يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستبانة بعنوان:

واقع جودة مواد التكوين والمعرفة الجامعية

وذلك لاستكمال متطلبات رصد الجودة في الجامعة التي يجريها مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي.

نظرا لما عرف عنكم من خبرة في مجال البحث العلمي فإننا نتشرف باختياركم محكما لهذه الاستبانة والاسترشاد برأيكم والتعرف على وجهة نظركم وملاحظاتكم حول فقرات الاستبانة، وإن تحكيمكم لها سيكون لها الأثر البالغ في نجاح دراستنا هذه، شاكرين لكم حسن تعاونكم. ملاحظة: ضع علامة (X) أمام البند الذي تراه مناسباً بأن يقيس أو لا يقيس، لمحاوّر هذا الاستبيان، مع العلم أن بدائل احتمالات الإجابة على عبارات الاستبيان هي متوفر:

بدرجة كبيرة جدا

بدرجة كبيرة

بدرجة متوسطة

بدرجة ضعيفة

بدرجة ضعيفة جدا

السنة الجامعية: 2013/2014

قائمة الملاحق

الأبعاد	ت	البنود	تقيس	لا تقيس	ملاحظة
الأهداف ومستوياتها في العملية التعليمية والتعلمية	01	تتفق أهداف المادة التعليمية مع الفلسفة التربوية للمجتمع			
	02	تتوافق أهداف المادة التعليمية مع الاحتياجات المجتمعية			
	03	تشمل برامج ومناهج التكوين والتعليم مستويات الاهداف في المجال المعرفي			
	04	تشمل برامج ومناهج التكوين والتعليم مستويات الاهداف في المجال المهاري			
	05	تشمل برامج ومناهج التكوين والتعليم مستويات الاهداف في المجال الوجداني			
	06	تشكيل وتصميم الاهداف التربوية من فلسفة المجتمع ومنظومته القيمية			
	07	تتويع أهداف المناهج والبرامج التعليمية في كل المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية تتوافق أهداف المادة التعليمية مع الاحتياجات المجتمعية			
	08	بنيت المعارف على تكوين المهارات المطلوبة في السوق المحلية والعالمية.			
	09	تعتمد البرامج التعليمية الجامعية على تحقيق اهداف سلوكية ومعرفية محددة.			
	10	تساهم المعلومات العلمية في المواد على اعادة بناء النظام المعرفي السابق للطالب			
	11	يسود التكوين الجامعي المعرفي بيداغوجيا المواد المنفصلة.			
	12	القيم المرجعية للمادة المعرفية الاكاديمية قيم من المرجعية الاكاديمية			
	13	القيم المرجعية للمادة المعرفية هي قيم من المرجعية الحدائية.			
	14	المواد والأنشطة التعليمية غير كافية بين السنوات الدراسية.			

قائمة الملاحق

			ارتباط المحتوى التعليمي بالأهداف التربوية	15	المحتوى التعليمي
			مراعات قواعد تصميم المناهج التعليمية في المحتوى التعليمي لخصائص المتعلمين والفروق الفردية لديهم	16	
			ارتباط المحتوى التعليمي بدافع المجتمع ونظامه وقيمه ومشكلاته	17	
			مراعات التوجه المستقبلي في اختيار المنهاج العلمي	18	
			الاهتمام بنظريات التعلم والتعليم لمراعات الأسس النفسية في بناء المناهج	19	
			تعتمد الاسس النفسية للمناهج التعليمية على المبادئ النفسية التي توصل اليها دراسات وابحاث علم النفس	20	
			استخدام تكنولوجيا التعليم في التعليم الجامعي لخلق المشاريع العلمية Scientific Projects وتجويد البحث العلمي Scientific Research	21	
			تحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة والمرجوة من المقررات الدراسية والبرامج الأكاديمية	22	
			تتيح المناهج التعليمية للمتعلمين ممارسة مهارات التفكير والابداع	23	
			اهتمام المناهج التعليمية بالأنشطة المتنوعة	24	
			ارتباط المناهج التعليمية الرسمية بمشكلات البيئة والمجتمع وحاجاته	25	
			يرتبط المنهج التعليمي الرسمي بالمنهج الخفي أي بأهداف غير معلنة وغير مكتوبة تساعد المتعلمين على التعلم الصحيح	26	
			تعد المناهج الدراسية المتعلم على النجاح الدراسي فقط	27	
			المناهج الدراسية لا تضع في حسابها الذكاءات المتعددة للمتعلم	28	
			المناهج التعليمية تركز المؤسسة ذات الفرصة الواحدة للمتعلم (تتظر إليه من زاوية واحدة لا من زاوية ذكاءاته المتعددة)	29	

قائمة الملاحق

			يرتبط النظام التعليمي بسوق العمل والإعداد المهني وفق الرؤية المستقبلية في ظل النظام العالمي الجديد	30
			إهمال القيم والمهارات التي يهدف التعليم الى تنميتها	31
			قنوات متاحة لتمويل البحوث ونتاج برامج ومناهج ذات جودة عالية	32
			الدعم المقدم من الجامعة للتواصل لتحسين البرامج وتحيينها مع الخبرات الخارجية (استضافة الخبراء، ودعم حضور المؤتمرات، تدريب).	33
			ليس هناك برامج تعليمية جامعية معدة سلفا.	34
			بنيت البرامج والمحتويات التربوية على المعطيات العلمية الأكاديمية.	35
			بنيت على المقاييس العلمية العالمية التي تمنح على اساسها الشهادات والدرجات العلمية.	36
			تتضمن البرامج التعليمية مقررات تعتمد على البحث وتعلم التفكير المنهجي.	37
			تراجعت مضامين الهوية العلمية الاكاديمية لصالح معايير السوق.	38
			ركزت البرامج على تاريخ العلم ونتائجه بدل طرح المشكلات الانية.	39
			تكرس المضامين العلمية اليقين العلمي والايديولوجية العلمية.	40
			تساعد البرامج الحديثة على تعديل مكتسبات الطالب القبلية.	41
			كثافة المعلومات وغزارتها لكل مقياس تجعل الطالب يعاني من ضعف القدرة على الاستيعاب.	42
			تعاني البرامج من ضعف في ترجمة المصطلحات والنصوص.	43
			المواد التعليمية منفصلة عن الواقع الحياتي المعيشي.	44
			المواد التعليمية غير متكاملة بين السنوات الدراسية	45

قائمة الملاحق

			مدى ارتباط الأنشطة بالأهداف التربوية التعليمية للمناهج	46	الأنشطة التعليمية	
			الأنشطة تناسب المتعلمين وقدراتهم على العمل والنشاط والإنتاج	47		
			توفر الامكانيات المادية والبشرية اللازمة للأنشطة	48		
			ارتباط الأنشطة بفلسفة المجتمع واحتياجاته ومشكلاته	49		
			تنوع وتعدد الأنشطة مما يحفز ويثير اهتمامات المتعلمين	50		
			مدى قابلية الاستاذ على التخطيط للأنشطة وتنفيذها ومتابعتها	51		
			تساعد الأنشطة المعلمين على كشف قدراتهم وميولهم والعمل على تنميتها	52		
			توثيق الصلة بين الحقائق النظرية وتطبيقاتها العملية	53		
			تنمية قدرات المتعلمين على الملاحظة والابتكار والدقة والتخطيط والاستقلالية	54		
			تساهم الأنشطة في تحسين عمليتي التعلم والتعليم كما ونوعا حاضرا ومستقبلا	55		
			توجد أنشطة ووسائل تكنولوجية ومكتبية كافية ومستوفية لشروط تطبيق البرامج.	56		
			تتم اجراءات التقويم بدلالة الاهداف التعليمية لتقويم البرامج	57		التقويم ومدى تحقيق الأهداف والنتائج المرسومة للبرامج
			تتم اجراءات التقويم بدلالة عناصر المنهاج التعليمي	58		
			تتم اجراءات التقويم بدلالة استمرارية التقويم منذ العام الدراسي	59		
			التقويم شامل لجميع نواتج التعليم في المجال المعرفي والوجداني والمهارى	60		
			مراعات التنوع في الوسائل والادوات المستخدمة في التقويم	61		
			اشترك أكثر من متخصص في تقييم البرامج والمناهج	62		
			يطبق التقويم في المكان والزمان المناسبين والمحددين سلفا	63		
			مدى ارتباط اساليب التقويم بالأهداف التعليمية	64		
			تنوع ادوات القياس والتقويم واساليبها بما يناسب خصائص المتعلمين والاهداف التعليمية المقررة	65		

قائمة الملاحق

			تأكيد المناهج التقليدية على الامتحانات فقط كأفضل وسيلة للتقويم واعتمادها الأساسي في النقل من مستوى دراسي الى اخر	66
			تأكيد وسائل القياس والتقويم على الامتحانات لقياس مستوى الاهداف في الجانب المعرفي فقط	67
			وسائل التقويم للبرامج التعليمية مستمرة شاملة ومتنوعة	68
			وسائل التقويم للبرامج التعليمية تركز على وجود مهارات مختلفة	69
			وجود معايير أكاديمية لتقييم الاداء الأكاديمي (داخلية وخارجية)	70
			فعالية اداء البرامج الأكاديمية	71
			توفر المناهج التعليمية فرص مشاركة المتعلم لتخصصه المناسب لاحتياجاته وميوله	72
			أن تحقق البرامج التطابق أو التوافق ما بين المعارف النظرية والممارسات العملية.	73

ملحق استبيان رقم 03

استمارة حول موضوع:

واقع جودة مواد التكوين والمعرفة الجامعية

الطالب: سعيد بن فرحات أولى ماجستير تخصص: جودة التربية والتكوين

السلام عليكم

يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة بعنوان:

واقع جودة مواد التكوين والمعرفة الجامعية

وذلك لاستكمال متطلبات رصد الجودة في الجامعة التي يجريها مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي.

نظرا لما عرف عنكم من خبرة في مجال البحث العلمي فإننا نتشرف باختياركم محكما لهذه الاستبانة والاسترشاد برأيكم والتعرف على وجهة نظركم وملاحظاتكم حول فقرات الاستبانة، وإن تحكيمكم لها سيكون لها الأثر البالغ في نجاح دراستنا هذه، شاكرين لكم حسن تعاونكم. ملاحظة: ضع علامة (X) أمام البند الذي تراه مناسباً بأن يقيس أو لا يقيس، لمحاور هذا الاستبيان، مع العلم أن بدائل احتمالات الإجابة على عبارات الاستبيان هي متوفر:

بدرجة كبيرة جدا

بدرجة كبيرة

بدرجة متوسطة

بدرجة ضعيفة

بدرجة ضعيفة جدا

السنة الجامعية: 2013/2014

قائمة الملاحق

الأبعاد	ت	البند	تقيس	لا تقيس	ملاحظة
الأهداف ومستوياتها في العملية التعليمية	01	تتفق أهداف المادة التعليمية مع الفلسفة التربوية للمجتمع واحتياجاته ومنظومته القيمية			
	02	تتوافق أهداف المادة التعليمية مع الاحتياجات المجتمعية			
	03	بنيت المعارف على تكوين المهارات المطلوبة في السوق المحلية والعالمية.			
	04	تساهم المعلومات العلمية في المواد على إعادة بناء النظام المعرفي السابق للطلاب			
	05	يسود التكوين الجامعي المعرفي بيداغوجيا المواد المنفصلة			
	06	القيم المرجعية للمادة المعرفية الاكاديمية قيم من المرجعية التراثية			
	07	القيم المرجعية للمادة المعرفية هي قيم من المرجعية الحدائثية.			
	08	المواد والأنشطة التعليمية غير كافية بين السنوات الدراسية			
المحتوى التعليمي	09	الاهتمام بنظريات التعلم والتعليم لمراعات الأسس النفسية في بناء المناهج			
	10	تعتمد الاسس النفسية للمناهج التعليمية على المبادئ النفسية التي توصل اليها دراسات وابحاث علم النفس			
	11	استخدام تكنولوجيا التعليم في التعليم الجامعي لخلق المشاريع العلمية Scientific Projects وتجويد البحث العلمي Scientific Research			
	12	المعرفة الجامعية الراهنة صممت لتحقيق المخرجات الجامعية المتوخاة			

قائمة الملاحق

			13	تتيح المناهج التعليمية للمتعلمين ممارسة مهارات التفكير والابداع
			14	المواد التعليمية غير متكاملة بين السنوات الدراسية
			15	ارتباط المناهج التعليمية الرسمية بمشكلات البيئة والمجتمع وحاجاته
			16	تعد المناهج الدراسية المتعلم على النجاح الدراسي فقط دون الجوانب الاخرى للحياة
			17	المناهج التعليمية تركز المؤسسة ذات الفرصة الواحدة للمتعلم (تنظر إليه من زاوية واحدة لا من زاوية ذكائه المتعددة)
			18	يرتبط النظام التعليمي بسوق العمل والإعداد المهني وفق الرؤيا المستقبلية في ظل النظام العالمي الجديد
			19	المواد التعليمية منفصلة عن الواقع الحياتي المعيشي
			20	تشرك الجامعة أكثر من متخصص وخبير في تصميم وفق معايير الجودة العالية
			21	ليس هناك برامج تعليمية جامعية معدة سلفا
			22	بنيت البرامج والمحتويات التربوية على المعطيات العلمية الأكاديمية.
			23	بنيت على المقاييس العلمية العالمية التي تمنح على اساسها الشهادات والدرجات العلمية
			24	تتضمن البرامج التعليمية مقررات تعتمد على البحث وتعلم التفكير المنهجي
			25	تراجعت مضامين الهوية العلمية الاكاديمية لصالح معايير السوق

قائمة الملاحق

			ركزت البرامج على تاريخ العلم ونتائجه بدل طرحا لمشكلات الانية	26
			تكرس المضامين العلمية اليقين العلمي والايديولوجية العلمية	27
			تساعد البرامج الحديثة على تعديل مكتسبات الطالب القبلية.	28
			كثافة المعلومات وغزارتها لكل مقياس تجعل الطالب يعاني من ضعف القدرة على الاستيعاب.	29
			تعاني البرامج من ضعف في ترجمة المصطلحات والنصوص	30
			تراعي البرامج توثيق الصلة بين الحقائق النظرية وتطبيقاتها العملية	31
			المحتويات والانشطة تعمل على تنمية قدرات المتعلمين على الملاحظة والابتكار والدقة والتخطيط والاستقلالية	32
			تصاغ المحتويات المعرفية للبرامج الجامعية وفق الحاجات التنموية المحلية أكثر	33
			تصاغ المحتويات المعرفية للبرامج الجامعية وفق الفلسفة المعتمدة على ثقافة المجتمع أكثر	34
			تصاغ المحتويات المعرفية للبرامج الجامعية وفق اهداف العلم الأكاديمي أكثر	35
			ترتكز المحتويات المعرفية على تحقيق أهداف مهارية أكثر	36
			ترتكز المحتويات المعرفية على تحقيق اهداف معرفية -فكرية أكثر -	37

قائمة الملاحق

			يشعر الاستاذ بحرية أكاديمية عالية في تدريس محتوى المادة التعليمية	38	
			يتترك للأستاذ الحرية التامة في اختيار مفردات المادة التعليمية	39	
			يراعى في تصميم البرامج شروط النقل وتحويل المعرفة العالمية الى المعرفة الجامعية	40	
			تتم اجراءات التقويم بدلالة الاهداف التعليمية لتقويم البرامج	41	التقويم ومدى تحقيقها الاهداف والنتائج المرسومة للبرامج
			تتم اجراءات التقويم بدلالة عناصر المنهاج التعليمي	42	
			تتم اجراءات التقويم بدلالة استمرارية التقويم منذ العام الدراسي	43	
			التقويم شامل لجميع نواتج التعليم في المجال المعرفي والوجداني والمهارية	44	
			اشترك أكثر من متخصص في تقييم البرامج	45	
			يطبق التقويم في المكان والزمان المناسبين والمحددين سلفا	46	
			تنوع ادوات القياس والتقويم واساليبها بما يناسب خصائص المتعلمين والاهداف التعليمية المقررة	47	
			تأكيد المناهج التقليدية على الامتحانات فقط كأفضل وسيلة للتقويم	48	
			تأكيد وسائل القياس والتقويم على الامتحانات لقياس مستوى الاهداف في الجانب المعرفي فقط	49	
			وسائل التقويم للبرامج التعليمية مستمرة شاملة ومتنوعة	50	

قائمة الملاحق

			وجود معايير أكاديمية لتقييم الاداء الأكاديمي	51	
			تحقق البرامج التطابق أو التوافق ما بين المعارف النظرية والممارسات العملية.	52	
			يشاع في الجامعة استخدام أسلوب التقييم بالاختبارات المقالية أكثر	53	
			يشاع في الجامعة استخدام أسلوب التقييم بالاختبارات الموضوعية أكثر	54	
			يعتمد نظام التقييم الجامعي على فلسفة التنوع المستمر	55	
			يعتمد نظام التقييم الجامعي على فلسفة الامتحانات الدورية	56	
			لا توجد فرصة اختيار للأستاذ في تحديد الوقت المناسب للامتحان	57	
			لا توجد فرصة اختيار للأستاذ في تحديد نوع الامتحان ووسيلته	58	

ملحق استبيان رقم 04 (الاستبيان النهائي المستخدم في الدراسة)

جامعة الحاج لخضر باتنة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم علم الاجتماع وعلم النفس والارطفونيا

تخصص: جودة التربية و التكوين



استبانة موجهة لأساتذة التعليم العالي:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

يقوم الباحث بدراسة بعنوان " مدى استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية

والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة TQM

في ضوء آراء الأساتذة. - دراسة ميدانية - ببعض الجامعات الجزائرية -

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في: علوم التربية

-تخصص: جودة التربية و التكوين

ويسرنا أن تكون أحد المشاركين في الدراسة للاسترشاد برأيكم والتعرف على وجهة

نظركم وملاحظاتكم حول فقرات الاستبانة وذلك بوضع إشارة (X) في المكان المناسب

أمام كل فقرة.

مع العلم أن بدائل احتمالات الإجابة على عبارات الاستبيان هي المعيار متوفر:

بدرجة كبيرة جدا/ بدرجة كبيرة/ بدرجة متوسطة/ بدرجة ضعيفة/ بدرجة ضعيفة جدا

وإن استجابتكم سيكون لها الأثر البالغ في نجاح دراستنا هذه، شاكرين لكم حسن تعاونكم.

الباحث /سعيد بن فرحات

البيانات الشخصية للأستاذ:

التخصص: الدرجة العلمية-المؤهل العلمي-.....
الكلية: الجامعة.....
المدينة.....

الجنس: ذ... أ...
الاقدمية بالسنوات :

الانخراط في مخابر البحث : نعم... لا...
لغة التدريس.....

قائمة الملاحق

متوفر					العبارات	ت
درجة ضعيفة جدا	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جدا		
					تهدف المعرفة الجامعية الى تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطلاب نحو التعلم	01
					تنويع أهداف المناهج التعليمية في كل مجالات الاهداف	02
					بنيت المعارف على تكوين المهارات المطلوبة في سوق العمل	03
					تساهم المعلومات العلمية على إعادة بناء المجال المعرفي السابق للطلاب	04
					يسود التكوين الجامعي المعرفي بيداغوجيا المواد المنفصلة.	05
					القيم المرجعية للمادة المعرفية الأكاديمية قيم من المرجعية التراثية	06
					القيم المرجعية للمادة المعرفية هي قيم من المرجعية الحداثية.	07
					تساهم المناهج في تطوير قدرات الطلاب	08
					تهدف البرامج الحديثة الى تحديث مكتسبات الطالب القبلية	09
					الاهتمام بنظريات التعليم لمراعات الأسس النفسية في بناء المناهج	10
					تعتمد المناهج التعليمية على الاسس النفسية لعلم النفس	11
					المعرفة الجامعية الراهنة صممت لتحقيق المخرجات الجامعية المتوخاة	12
					تتيح المناهج التعليمية للمتعلمين ممارسة مهارات التفكير	13
					يرتبط النظام التعليمي بسوق العمل وفق الرؤية المستقبلية	14
					محتوي المواد التعليمية منفصلة عن الواقع الحياتي.	15
					تتضمن البرامج التعليمية مقررات تعتمد على البحث	16
					ركزت البرامج على تاريخ العلم ونتائجه بدل طرحها	17

قائمة الملاحق

					للمشكلات الآنية	
					كثافة المعلومات لكل مقياس	18
					تراعي البرامج توثيق الصلة بين الحقائق النظرية وتطبيقاتها العملية	19
					تصاغ المحتويات المعرفية للبرامج الجامعية وفق الحاجات التنموية المحلية	20
					تصاغ المحتويات المعرفية للبرامج الجامعية وفق فلسفة المجتمع	21
					ترتكز المحتويات المعرفية على تحقيق أهداف مهارية	22
					ترتكز المحتويات المعرفية على تحقيق اهداف معرفية	23
					يشعر الاستاذ بحرية أكاديمية عالية في تدريس محتوى المادة التعليمية	24
					يتترك للأستاذ الحرية التامة في اختيار مفردات المادة التعليمية	25
					تتم اجراءات التقويم بدلالة الاهداف التعليمية لتقويم البرامج	26
					تتم اجراءات التقويم بدلالة عناصر المنهاج التعليمي	27
					تتم اجراءات التقويم بدلالة استمرارية التقويم منذ العام الدراسي	28
					التقويم شامل لجميع نواتج التعليم	29
					اشترك أكثر من متخصص في تقييم البرامج	30
					لا تراعي كثيرا المناهج التعليمية اغلبية الذكاءات المتعددة للطالب	31
					تنوع اساليب التقويم بما يناسب خصائص المتعلمين	32
					تأكيد وسائل التقويم على الامتحانات لقياس مستوى الاهداف في الجانب المعرفي فقط	33
					وسائل التقويم للبرامج التعليمية مستمرة	34
					وجود معايير أكاديمية لتقييم الاداء الأكاديمي لهيئة التدريس	35
					يشاع في الجامعة استخدام أسلوب التقويم بالاختبارات	36

قائمة الملاحق

					المقالية أكثر	
					يشاع في الجامعة استخدام أسلوب التقويم بالاختبارات الموضوعية أكثر	37
					يعتمد نظام التقويم الجامعي على فلسفة الامتحانات الدورية	38
					توجد فرصة اختيار للأستاذ في تحديد الوقت المناسب للامتحان	39
					توجد فرصة اختيار للأستاذ في تحديد نوع الامتحان	40

ملحق رقم: 05 (الاستبيان النهائي بالأبعاد)

الأبعاد	ت	البنود	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة ضعيفة جدا
الأهداف ومستوياتها في العملية التعليمية والتعليمية	01	تهدف المقاييس الجامعية الى تنمية الاتجاهات الايجابية لدي الطلاب نحو التعلم					
	02	تنوع أهداف المناهج التعليمية في كل مجالات الاهداف					
	03	بنيت المعارف على تكوين المهارات المطلوبة في سوق العمل					
	04	تساهم المعلومات العلمية على إعادة بناء المجال المعرفي السابق للطالب					
	05	يسود التكوين الجامعي المعرفي بيداغوجيا المواد المنفصلة.					
	06	القيم المرجعية للمادة المعرفية الأكاديمية قيم من المرجعية التراثية					
	07	القيم المرجعية للمادة المعرفية هي قيم من المرجعية الحدائية.					
	08	تساهم المناهج في تطوير قدرات الطلاب					
	09	تهدف البرامج الحديثة الى تحديث مكتسبات الطالب القبلية					
المحتوى التعليمي	10	الاهتمام بنظريات التعليم لمراعات الأسس النفسية في بناء المناهج					
	11	تعتمد المناهج التعليمية على الاسس النفسية لعلم النفس					
	12	المعرفة الجامعية الراهنة صممت لتحقيق المخرجات الجامعية المتوخاة					
	13	تتيح المناهج التعليمية للمتعلمين ممارسة مهارات التفكير					
	14	يرتبط النظام التعليمي بسوق العمل وفق الرؤية المستقبلية					
	15	محتوي المواد التعليمية منفصلة عن الواقع الحياتي.					
	16	تتضمن البرامج التعليمية مقررات تعتمد على البحث					
	17	ركزت البرامج على تاريخ العلم ونتأجه بدل طرحها للمشكلات الأنبية.					
	18	كثافة المعلومات لكل مقياس					
	19	تراعي البرامج توثيق الصلة بين الحقائق النظرية و تطبيقاتها العملية					

قائمة الملاحق

					تصاغ المحتويات المعرفية للبرامج الجامعية وفق الحاجات التنموية المحلية .	20	
					تصاغ المحتويات المعرفية للبرامج الجامعية وفق فلسفة المجتمع	21	
					ترتكز المحتويات المعرفية على تحقيق أهداف مهارية	22	
					ترتكز المحتويات المعرفية على تحقيق اهداف معرفية	23	
					يشعر الاستاذ بحرية أكاديمية عالية في تدريس محتوى المادة التعليمية	24	
					يتترك للأستاذ الحرية التامة في اختيار مفردات المادة التعليمية	25	
					تتم اجراءات التقويم بدلالة الاهداف التعليمية لتقويم البرامج	26	التقويم ومدى تحقيق الأهداف والنتائج المرسومة للبرامج
					تتم اجراءات التقويم بدلالة عناصر المنهاج التعليمي	27	
					تتم اجراءات التقويم بدلالة استمرارية التقويم منذ العام الدراسي	28	
					التقويم شامل لجميع نواتج التعليم	29	
					اشترك اكثر من متخصص في تقييم البرامج	30	
					تراعي كثيرا المناهج التعليمية اغلبية الذكاءات المتعددة للطالب	31	
					تنوع اساليب التقويم بما يناسب خصائص المتعلمين	32	
					تأكيد وسائل التقويم على الامتحانات لقياس مستوى الاهداف في الجانب المعرفي فقط	33	
					وسائل التقويم للبرامج التعليمية مستمرة	34	
					وجود معايير أكاديمية لتقييم الاداء الاكاديمي لهيئة التدريس	35	
					يشاع في الجامعة استخدام أسلوب التقويم بالاختبارات المقالية أكثر	36	
					يشاع في الجامعة استخدام أسلوب التقويم بالاختبارات الموضوعية أكثر	37	
					يعتمد نظام التقويم الجامعي على فلسفة الامتحانات الدورية	38	
					توجد فرصة اختيار للأستاذ في تحديد الوقت المناسب للامتحان	39	
					توجد فرصة اختيار للأستاذ في تحديد نوع الامتحان	40	

ملحق رقم 06 : قائمة الأساتذة المحكمون للاستبيان

الجامعة	اسم ولقب الأستاذ	
جامعة المسيلة	ضيافات زين الدين	01
جامعة المسيلة	عمر عمور	02
جامعة المسيلة	برو محمد	03
جامعة باتنة	فرحاتي العربي	04
جامعة باتنة	بعزي سمية	05
جامعة باتنة	ختاش محمد	06
جامعة المسيلة	شحام عبد الحميد	07
جامعة المسيلة	جغلاب نور الدين	08
جامعة المسيلة	بوترعة ابراهيم	09
جامعة المسيلة	مام عواطف	10
جامعة المسيلة	السعدية سي امحمد	11