

دور إدارة الجودة الشاملة في الارتقاء بالمناهج الأكاديمية
من منظور أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم

إعداد

د/ رعدة محمد العطيوي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية/ جامعة القصيم

دور إدارة الجودة الشاملة في الارتقاء بالمناهج الأكاديمية من منظور أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم

د/ رعدة محمد العطيوي*

المقدمة والخلفية النظرية:

يتميز العصر الحالي بسرعة التغير والتطور في جميع مجالات الحياة، بسبب التدفق الهائل للمعرفة والمعلوماتية والتطور المتلاحق في التقنية والاتصالات، وقد صاحب ذلك تحديات وقضايا عديدة وجديدة في حياة الأفراد والمجتمعات (الجهوي والخروصي، 2010).

والترية باعتبارها أحد مجالات الحياة المهمة؛ على مستوى العالم تواجه تحديات لا بد من مواجهتها حيث تعترض المؤسسات التعليمية تحولات عميقة وسريعة؛ وذلك بسبب المتغيرات العلمية والتكنولوجية المعاصرة المتسارعة، والمتغيرات التنموية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والمحلية والإقليمية والعالمية المصاحبة، وقد أدت هذه التحديات التي تواجهها التربية الى مراجعة الواقع التربوي في مختلف دول العالم المتقدم من أجل تطوير التعليم وتحديثه (محمود، 2005).

ومع تطور المجتمع، وفي ظروف الحياة، فإنه من الطبيعي أن تواكب المناهج حركة التطور في المجتمع (الموجي، 2000)، مما يدعو إلى ضرورة تطوير جميع عناصر منظومة التعليم وتحديثها لتستجيب لذلك التطور، لذا ظهر اهتماماً كبيراً من المختصين لعمليات إصلاح التعليم في جميع أنحاء العالم، وكان للجودة الشاملة دور كبير من ذلك الاهتمام إلى الحد الذي جعل الباحثين يسمون هذا العصر عصر الجودة حتى أصبح المجتمع الدولي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، (كنعان، 2003).

وتمثل جودة التعليم الجامعي اليوم أهم التحديات التي تواجه نظم التعليم في جميع دول العالم الثالث، لا سيما أن تقارير المنظمات العالمية تؤكد ضرورة إعادة النظر في فلسفة التعليم الجامعي مع التركيز على أهمية وضع معايير أفضل تحقق جودة مخرجات التعليم التي يتوقع أن تؤدي إلى تنمية شخصية الإنسان لخدمة

- د/ رعدة محمد العطيوي: أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد كلية التربية/ جامعة القصيم.

مجتمعة ودعم ثقافته الوطنية، وتؤكد الدراسات الحاجة إلى تبني أسلوب إدارة الجودة الشاملة (TQM) Total Quality Management في تطوير التعليم الجامعي للأسباب التالية (طبلان، 2007):

- 1- **العجز التعليمي** (Educational Deficit): ويقصد به عجز مخرجات التعليم عن استيفاء متطلبات سوق العمل بالدرجة المطلوبة.
 - 2- **ارتفاع معدلات البطالة** (High Rate of Unemployment): والسبب أن سوق العمل لا يوفر عدد الوظائف الكافية والمناسبة للمخرجات التعليمية.
 - 3- **اتساع الفجوة بين الإنتاج والتعليم** (Production - Education Gap): وهذا يعني غياب التخصصات العلمية المناسبة للمهن المطلوبة في سوق العمل.
 - 4- **ارتفاع تكلفة التعليم** (Rising Educational Cost): وهذا ارتبط مع انخفاض العائد على الاستثمار التعليمي إضافة إلى التأخر في توظيف الخريجين.
- وأكد نصّار (2005) على أن جودة التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة تعد مطلباً أساسياً يجب أن يتحقق في عصر يسوده التعقيد والتغيير والمنافسة، ولكن على قدر أهمية تحقيق الجودة يأتي المنظور أو المدخل الذي يجب أن نتبناه لتحقيق الجودة، إذ لا ينبغي أن ينفصل الهدف عن تحقيقه. وهناك عدد من الدراسات التي هدفت إلى تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي، ومن تلك الدراسات دراسة (Lewis 1997) التي أظهرت نتائجها ضرورة الارتباط بين النظام التعليمي وحاجات الطلاب، مع وضع الخطط والإستراتيجيات والأساليب التدريسية للتغلب على مشكلات نظام التعليم العالي، كما أشارت الدراسة إلى أن معايير الجودة الشاملة تقوم على الالتزام بالتحسين المستمر وبث الثقة في نفوس الطلاب، وتشجيعهم على التعاون.

وتتمثل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في متابعة عمليات التعليم والتعلم وتطويرها، وتطوير القوى البشرية، واتخاذ القرار، وخدمة المجتمع (الموسوي، 2003) وببين (Tann, 1997) إمكانية تطبيق نظام الجودة الشاملة في النظم التعليمية الجامعية ينبغي وضع مجموعة من المبادئ والشروط التي تساعد على تطبيق عناصر الجودة الشاملة ومن أهمها: التحديد الدقيق للأهداف، والارتباط الدقيق بين النظم الفرعية داخل المؤسسة، ومتطلبات العملاء، ومراعاة النظام، والتعاون، وبناء المقررات الدراسية، والوعي بالأهداف (جلهوم، 2008)، ولهذا أولت الدول المتقدمة وعدد من الدول العربية اهتماماً متنامياً بموضوع

جودة التعليم، فالمملكة العربية السعودية تسعى جاهدة في هذا المضمار كبقية الدول العربية حتى تتمكن جامعاتها من مواجهة التحديات المحلية والعالمية التي تعصف بمؤسسات التعليم العالي؛ وذلك بالتركيز على تحقيق الجودة النوعية الشاملة داخل نظمها ووحداتها الإدارية والأكاديمية بغية الارتقاء بجودة خدماتها ومخرجاتها.

وقد برز الاهتمام بقضية الجودة الشاملة في جامعة القصيم بالشروع في وضع الترتيبات اللازمة لتحسينها، مثل: إنشاء وكالة الجامعة للتطوير والجودة، والترتيب لاستكمال أجهزة الجودة وإعداد الخطة الإستراتيجية للجودة التي تعلق الجامعة عليها الآمال في تحقيق ما تتطلع إليه من تطوير لجودتها، كما حددت لجنة الخطة الإستراتيجية أبرز القضايا التي ستوليها الاهتمام الضروري لتحقيق الجودة؛ وذلك في ضوء النقيوم الذاتي للجامعة، وفحص البيئة الخارجية، ومن تلك القضايا (الخطة الإستراتيجية لجامعة القصيم) التي تسعى إلى تحسين جودة ممارسة التعلم والتدريس ومصادر التعلم وأوضاع هيئة التدريس والموظفين والبحث العلمي وتحسين فرص نجاح الطالب.

ومما تجدر ملاحظته أن جامعة القصيم قد لمست جوانب عديدة حساسة وذات أثر فاعل في تطوير العملية التعليمية، يشمل بعضها تحسين الممارسات التدريسية للأعضاء وتطويرها؛ لأنها تعد أيضاً أحد عوامل تحسين فرص نجاح الطالب، إذ أن ذلك يعني تسليط الضوء على المدرس ودوره في عملية التعليم والتعلم، وعلى ما يناف به من أدوار في إطار تطبيق الجودة الشاملة، وبما أن نجاح العملية التعليمية في تطويرها وتحقيق أهدافها يعتمد بشكل أساسي على المدرس ودرجة كفاءته في أداء الأدوار الحديثة المطلوبة منه، وعلى تمكنه من المهارات التدريسية المتنوعة في ضوء أدواره الجديدة، فإنه يجدر بالقيادة المسؤولة عن تطوير التعليم الجامعي أن تولي هذا الجانب المرتبط بالمدرس والتدريس جل اهتمامها، باعتباره أحد العوامل الهامة للوصول بالتعليم الجامعي إلى مستوى الجودة الشاملة.

وهذه حقيقة ينبغي إدراكها، فعضو هيئة التدريس وهو أحد العناصر الأساسية للمنظومة التعليمية، ويحتاج إلى التغيير والتطوير، لتحقيق أهداف منظومة التعليم، وأي خلل أو قصور في إعداد أو عمله يؤدي لنتائج سلبية تؤثر على مخرجات التعليم تأثيراً كبيراً، وقد لاحظت الباحثة أثناء التدريس أن عدداً كبيراً من المقررات تتكرر أهدافها ومحتواها واستراتيجياتها في المواقف التدريسية وتشكي منها الطالبات

بشكل متكرر من حيث انتقاء ممارسة أي من الطرق الحديثة للتدريس، ومن أن عضوات هيئة التدريس ما زال تركيزهن على الإلقاء، وكذلك أولياء الأمور يشكون من القصور الذي يلاحظ على تدريس المناهج، وتشكو أيضاً عضوات هيئة التدريس من تدني مستوى الطالبات، ويلاحظ أن الشكوى متكررة من جميع عناصر المنظومة التعليمية مع التأكيد على أن المتعلم صنيعة المدرس، وأي خلل في ذلك المتعلم أو قصور تعود أسبابه في معظمها إلى عضو هيئة التدريس، وقد أثبت ذلك الأمر عدة دراسات التي أجريت في المجال ذاته مثل دراسة الخثيلة (2000)، ودراسة طه (2005)، ودراسة راشد (2007)، ودراسة (2007) Join M، ودراسة (2007) C.,Lesley. وهذا يفرض ضرورة ملحة لدراسة هذا الواقع، وتحديد القصور فيه، لذا فإن البحث الحالي هو محاولة لمعرفة واقع المناهج الأكاديمية التي تدرسها عضوات هيئة التدريس في كليات جامعة القصيم من وجهة نظرهن، وتحديد مستوى الجودة لهذه المناهج وانعكاسها على أداء عضوات هيئة التدريس في التعليم.

المعايير (Standards):

يعد مصطلح معيار Standard ذا معاني متعددة، ويقصد بالمعيار بصفة عامة شيء يقاس به أو عليه (عبد المطلب، 2005). ويعرف جون John (2000) المعايير على أنها "المحددات والمتطلبات الأساسية التي يجب أن يدركها المعلم، والمعايير هي البعد الأساسي لتقويم أداء المعلم والتي يمكن في ضوءها تحديد مدى قدرته للتعليم وتحديد مستواه بحيث يمكن بناء برنامج لتطوير هذا الأداء"، ويعرفها جيل Gail (1998) على أنها "محددات للعمل داخل حجرة الدراسة وتتكون من مجموعة من المستويات التي يجب أن يصل إليها أداء المعلم" وقد انطلقت حركة المعايير Standards movement باعتبارها حركة من حركات الإصلاح التربوي استجابة لفكرة المعايير التي احتذت بها المجالات الحياتية الأخرى، وأثبتت فعاليتها في تطوير نواتجها رغبة في تحسين المنتج التربوي والتعليمي، ويعتقد كثير من المفكرين أن نشر تقرير أمة في خطر A Nation at Risk عام 1983 هو الحدث الذي تولدت عنه حركة المعايير في أمريكا. (البيلاوي، 2004).

وللمعايير أهمية خاصة وذلك لأسباب عدة أوضحها كل من جمال الدين ورجب (2005)، والبيلاوي (2004)، منها وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء التربوي، وكما أن المعايير تعد مدخل للحكم على الجودة في مجال معرفي معين، وتعد المعايير موجهات جيدة للمدرسين، وفي ضوء ذلك ظهر

اهتمام العديد من الجمعيات والهيئات العلمية المتخصصة بوضع معايير للتخصصات المختلفة في مجال التعليم في مختلف المقررات الدراسية (راشد، 2007). كما إن إدخال معايير تعليمية جديدة لمساعدة المنظمات لتلبية حاجات المتعلمين وتحقيق أهداف التعليم من خلال دعم المناهج وتطوير طرق التدريس وتفعيل دور الإنترنت وغيرها، ويرى هاري هرتز إن استخدام معايير لقياس معدل الأداء هو صلب موضوع الجودة من خلال وضع مؤشرات لتلك الجودة في عناصر العملية التعليمية (Harry S.Hertz, 2001)، ومن خطوات صياغة المعايير عند إعداد المنهج تحديد خصائص المستوى، أو توضيح المستويات الأدائية اللازمة للالتحاق ببرنامج دراسي أو اجتيازه، مع تصميم الأبعاد التعليمية بشكل مناسب لذلك ويتوافق مع مؤشرات الأداء المتوقع، ثم قياس المخرجات التعليمية ومطابقتها لمعايير أداء وظيفة التدريس (زغلول وعبد العزيز، 2007).

الجودة الشاملة Total Quality:

يلاحظ أن مفهوم الجودة الشاملة Total Quality (T.Q.) أصبحت من المفاهيم الأكثر ترددا في الآونة الأخيرة، والأكثر انتشارا في مجال التربية والتعليم، بعد أن كان محصورا على المجال الصناعي والإداري، وما ذلك إلا لما للجودة الشاملة من مردود جيد يمكن تحقيقه في الحقل التربوي، وبشأن ذلك يبرز زغلول وعبد العزيز (2007) أهم الأهداف التي تتحقق من خلال الجودة؛ وذلك على النحو التالي:

- تحقيق نقلة نوعية في العملية التعليمية تقوم على أساس الارتقاء بكل عناصرها؛ البشرية والإدارية والمالية والمادية.
- اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها، ورفع درجة الثقة في نفوس العاملين بشأن مستوى الجودة التي حققتها المؤسسات التعليمية، والعمل على تحسينها بصفة مستمرة.
- الاهتمام بمستوى أداء الإداريين والمعلمين من خلال المتابعة الفاعلة، وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة، وتنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة و تطبيق التأهيل الجيد، مع تركيزها على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات/ العمليات/ المخرجات).

- الوقوف على المشكلات التربوية والنفسية والتعليمية والإدارية في الميدان، على أرض الواقع، ودراستها، وتحليل أبعادها بالطرق العلمية، واقتراح أفضل الحلول التي تناسبها.
 - التواصل التربوي مع الجهات الحكومية والأهلية التي تطبق متطلبات الجودة الشاملة ومعاييرها.
- ولهذا تعد الجودة Quality هدفاً جوهرياً تسعى إلى تحقيقه جميع الهيئات سواء كانت اقتصادية أم اجتماعية أم تربوية أم مؤسسات تعليمية، حيث يلاحظ أن التعليم فيها يعتمد على المهارات الأدائية في جميع مراحلها، الأمر الذي جعل الجودة مطلباً أساسياً في اعداد المنهج وعليه فإن الجودة ليست ترفاً ترنو إليه المؤسسات التعليمية، أو بديلاً تأخذ به أو تتركه الأنظمة التعليمية، بل أصبحت الجودة ضرورة ملحة تملئها حركة الحياة المعاصرة، وهو دليل علمي على بقاء الروح وروح البقاء لدى المنظمة أو المؤسسة التعليمية. (هيئة الجودة التربوية، 2005)، وترتكز الجودة الشاملة على مجموعة من المبادئ التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في تطبيق مشروع الجودة داخل أية مؤسسة تعليمية، و يمكن حصرها في التالي (مصطفى والأنصاري، 2002):
- الجودة عملية تراكمية متواصلة.
 - الجودة عمل جماعي يشارك فيه جميع العاملين في المؤسسة.
 - زيادة الجودة تحسناً مع ازدياد منح العاملين الصلاحيات التي تمكنهم من تحديد المشكلات وحلها.
 - بقاء الجودة الشاملة في مستوى أقل من الطموح المأمول مادام العاملون (العلميون والإداريون) يفكرون بمعيشتهم.
 - اعتبار الإدارة الجامعية بجميع مستوياتها الأساس الفعلي لتحقيق الجودة الشاملة. ويضيف البيبلاوي (1996) أن من مبادئ الجودة أيضاً التركيز على منع الفشل بدلاً من دراسة الفشل بعد وقوعه، ويشير Deming إلى أن مجموعة من الاقتراحات يمكن أن تساعد القيادات الإدارية في تحسين جودة أداء مؤسساتها منها (علام، 2003):
 - الاتفاق على الأهداف وكذلك الظروف والعقبات التي تعوق تنفيذ نظام إدارة الجودة الشاملة.

- تبني فلسفة جديدة في عصرنا الاقتصادي التنافسي الجديد الذي تنزعه اليابان، وحفز الجهود لكسر جمود الأساليب التقليدية.
- التخلص من الفحص والتدقيق أو الاعتماد على الآخرين في التحقق من الجودة.

ويجمع عدد كبير من المهتمين بالجودة في التعليم على أن نجاح العملية التعليمية أو تطويرها يعتمد أساساً على المدرس، وعلى مدى سيطرته على مهارات التدريس التي تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية (على، 2006:167)، حيث يمثل المدرس المركز الأول في إنجاح العملية التعليمية أو فشلها، ومهما بلغت البرامج من الجودة والإتقان، وبلغ التطوير العلمي والتقني ذروته فإن كل ذلك لا يحقق الفائدة المرجوة منه إذا لم ينفذه معلم كفء مؤهل، وقد أكد عدد كبير من الدراسات على أنه يجب على المدرس أن يتزود بالمعرفة العلمية، وأن يطلع على النظريات النفسية، وأن يكتسب المهارات العلمية والتربوية، وأن يتسم بالثقة والاعتزان والعدل بين الطلبة واستخدام الأسلوب الديمقراطي معهم حتى يكون قادراً على إكسابهم المفاهيم الأساسية، ولكن إلى جانب ذلك ينبغي أن يفهم طبيعة العلم، وأن يعمل على غرس القيم الأخلاقية في نفوس طلابه، وينمي لديهم القدرة على استخدام الأساليب العلمية الحديثة في حل المشكلات التي تواجههم (AL-tobi, 2006، Sharma و 2006، Cooper و 1999، والحلية، 2007)، لكن الوضع الراهن للتدريس لم يزل تقليدياً، ويعتمد على الحفظ والتلقين والاهتمام بحشو أذهان المتعلمين ببعض المعلومات التي سرعان ما تنسى بعد الامتحان، هذا فضلاً عن أن التدريس يتم لجميع المتعلمين في وقت واحد، وبطريقة واحدة لا تأخذ في الاعتبار قدرات كل واحد منهم ورغباته وذكاءاته، كما لا يهتم بمراعاة الفروق الفردية بينهم (نصر، 2004).

ويمكن لأي مدرس أن يبلغ مستوى الجودة الشاملة أثناء ممارسته للمهارات التدريسية عندما يكون المتعلم فاعلاً في موقف التعليم والتعلم، و متمكناً من التعامل مع تقنيات التعليم الحديثة، غير أن ذلك الأمر لن يتحقق في المتعلم إلا مع منهج يراعى عند إعدادة الأخذ بمبادئ الجودة الشاملة ومعايير جودة المناهج، الأمر الذي يؤدي إلى الارتقاء بالتعليم الجامعي إلى مستوى عال من الجودة.

معوقات الجودة الشاملة في التعليم:

تواجه الجودة الشاملة عدداً كبيراً من القضايا التي تقف عائقاً أمام تطبيقها في المؤسسات التعليمية، وتلك المعوقات تحول دون تطبيق معاييرها ومؤشراتها، وتتباين تلك المعوقات ما بين معوقات اقتصادية، أو شخصية، أو اجتماعي، أو مهنية، وغير ذلك، وهناك عدد كبير من الدراسات التي أجريت في هذا المجال لتحديد تلك المعوقات ومن تلك الدراسات دراسة عبد الحميد (2003) التي توصلت إلى وجود تفاوت في تلك المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس وقد جاءت بالترتيب كالاتي : المعوقات الاقتصادية، ثم الشخصية ، ثم الاجتماعية ، ثم المهنية، والمعوقات البحثية.

وكذلك ذكرت ميادة الباسل (2001) أبرز معوقات تحقيق الجودة الشاملة في عدة نقاط وهي:

- صعوبة تحديد الأولويات بين الخدمات الواجب توافرها، كما يصعب تحديد معايير قياس مدى جودتها .
- التركيز على تقييم الأداء ، وليس على القيادة الواعية .
- تعجل المؤسسة التعليمية في تحقيق نتائج سريعة يدفعها لتطبيق الجودة الشاملة دون إعداد البيئة الملائمة لتقبلها.
- التركيز على الأهداف قصيرة المدى مع إهمال تحقيق التوازن بينها وبين الأهداف طويلة الأجل .
- ندرة البيانات والمعلومات المتوفرة عن النظام التعليمي، وكذلك عن الإنجازات المحققة.

ويتفق عبيشة (1999) مع ميادة الباسل في الرؤية بأن من الصعوبات التي تعوق تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي عدم توافر بيانات واقعية سليمة بالجامعة.

أيضاً يتحدث العارفة (2007) ذاكراً أن المعوقات تتمثل في كونها: مادية، وأدائية مهنية، وإدارية، وسيكولوجية، وثقافية، واجتماعية، أو بيئية.

ويشير العجمي (2003) إلى وجود معوقات أخرى ينبغي أخذها في الاعتبار في حالة التهيئة لتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية وأهم تلك المعوقات: اختلاف نوعية العمل بالنسبة للمنتج بين: تعليم الطالب، وولي الأمر، والمجتمع ككل، تعدد نوعيات المنتج التعليمي في العملية التعليمية الواحدة، فلا يوجد أي نوع من التشابه أو التطابق بين أي منتجين (طالبيين) في العملية الإنتاجية بالمؤسسة

التعليمية، وعدم إمكانية التحكم الكامل في مدخلات العملية التعليمية من أجل إعداد المنتج التعليمي، كما جاء في نتائج دراسة طبلان (2007) أن بعض معوقات الجودة الشاملة والمرتبطة بعضو هيئة التدريس والتي عبر عنها بالصعوبات التي تتعلق بالإعداد العلمي السابق للطلاب، وعدم مراعاة النظام الفروق بين الطلاب، وكثرة عدد الطلاب مما يسبب خفض المستوى العام للدراسة.

الجودة والمناهج الأكاديمية:

يعرف المنهج لغويا بأنه الطريق الواضح، أو هو عبارة عن الوسيلة التي تستخدمها التربية لتحقيق أهدافها ببناء نظامي يتشكل من عناصر ومكونات له مدخلاته والتي تجري عليها العمليات المناسبة لتعطي المخرجات التي تمكن المتعلمين لخدمة أنفسهم ومجتمعهم، والتكيف مع الواقع بمستحدثاته الحديثة، ويشمل جميع أنواع النشاط التي يقوم بها الطلبة والخبرات التي يمرون بها تحت إشراف الجهة المسؤولة ويتوجيه منها، كما يجب أن يوفر المنهج بشكل عام المعرفة المطلوبة لعملية التعلم والتعليم فهي تمثل مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والتطورات الفكرية والعلمية التي تتكون لدى الفرد نتيجة محاولاته المتكررة لفهم الظواهر المحيطة، كما تعد أداة مهمة في تحقيق الرقي وخطوة أساسية في النمو الإنسان، أما المنهج الأكاديمي بمعناه الواسع مكوناته تشمل أهداف المنهج ومحتواه واستراتيجيات التدريس وتقنيات التعليم والنشاط المدرسي وعملية التقويم، والتفاعل بينهما إذ تقوم الجهة المختصة بتخطيط المنهج ومحتواه وبما يحقق أهدافه (البياوي، 2008).

واقع المنهج الأكاديمي:

يرجع الكثير من الخبراء ضعف التعليم العالي في الدول العربية ومنها المملكة العربية السعودية إلى ضعف الطرائق والمناهج التعليمية المعتمدة من هذه الدول، وهذا يرجع إلى عدة أسباب منها:

- قدم المناهج التعليمية المطبقة في الجامعات والتي تتوافق وبيئة التعليم العالي القديمة، خاصة في ظل المتغيرات الدولية التي فرضت بيئة تعليمية سماتها المعرفة ومصدرها المورد البشري.
- النقل الحرفي للمقررات وبرامج المواد من مقررات بعض الدول المتطورة أحيانا والتي لا تتوافق مع البيئة التعليمية الحالية لأنها تحتاج إلى متطلبات خاصة.

- ارتفاع عدد الطلبة وسياسات القبول للوزارة على الكم لا الجودة بسبب زيادة أعداد الناجحين من المرحلة الثانوية مما يزيد عدد الملحقين بالجامعات ومع ضعف المناهج المتبعة وضعف الطلبة على السواء أدى للتركيز بكم الخرجين على حساب جودتهم.
- عدم توافق ومواكبة البرامج والمناهج المتبعة للتطورات التقنية الحالية تؤدي إلى أن البرامج والمناهج المتبعة في التعليم العالي لا تتوافق والتقنيات المعلوماتية الحديثة، مما أدى إلى إضعاف مصداقية المناهج التعليمية المتبعة.
- اعتماد المنهج بشكل رئيسي على الملازم والملخصات وقلة الاعتماد على الكتب المنهجية المؤلفة من قبل أعضاء هيئة التدريس.

<http://www.ulum.nl/d25.html> - _edn14

- تسود طريقة المحاضرة أنشطة التعليم والتعلم في الجامعة تليها طريقة المناقشة وتكليف الطلبة بكتابة التقارير والبحوث، وقلة استخدام الأساليب المحفزة للتفكير المبدع كطرق حل المشكلات والطرق المعززة للعمل التعاوني مثل عمل المجموعات والمشروعات.

- ضعف مستوى بعض الأساتذة مما يولد عدم القدرة على تطبيق المناهج والذي يعد من الأسباب الرئيسة في فشل أو ضعف المناهج.

مفهوم المنهج الأكاديمي: تتمثل جودة المناهج الأكاديمية في الاهتمام بمحتوياتها ووضوح غايتها وإمكانية تحقيقها وواقعيتها في تلبية رغبات المستفيدين (الطلاب، أولياء الأمور، المجتمع) إلى جانب الاهتمام المماثل بجودة طرق التدريس ووسائل وأساليب التقويم التي يجب أن تكون أولويتها دائماً العمل على تحقيق التحسن المستمر في عمليتي التعليم والتعلم الموجه إلى تحقيق التحسن في قدرات ومهارات الطلاب على نحو متواصل وجودة المنهج تعني: "توفر خصائص معينة في المناهج المدرسية بحيث تنعكس تلك الخصائص على مستوى الخريجين، وهو ما يشير إلى أهمية وجود تخطيط متقن يستند لمعايير الجودة ويستتبع ذلك تنفيذ التخطيط بشكل دقيق في ظل متابعة دائمة ومستمرة" ونؤكد في هذا السياق ضرورة تجنب العشوائية والبعد عن القرارات الفردية، فجودة المنهج في هذا الإطار تعني "التعلم من أجل التمكن".

خصائص جودة المنهج:

1. الشمولية: أي أنها تتناول جميع الجوانب المختلفة في بناء المنهج وتصميمه وتطويره وتنفيذه وتقويمه.
 2. الموضوعية: وهي لا بد أن تتوافر عند الحكم على مدى ما توافر من أهداف.
 3. المرونة: مراعاة كافة المستويات وكافة البيئات.
 4. المجتمعية: أي أنها ترتقي مع احتياجات المجتمع وظروفه وقضاياه.
 5. الاستمرارية والتطوير: أي إمكانية تطبيقها وتعديلها.
 6. تحقيق مبدأ المشاركة في التصميم واتخاذ القرارات.
- مشكلة البحث:**

في ضوء ما تقدم تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في المناهج الأكاديمية المقررة في كليات الجامعة من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس في جامعة القصيم؟

وينتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في المناهج الأكاديمية المرتبطة بالأهداف التعليمية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس في جامعة القصيم؟
- ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في المناهج الأكاديمية المرتبطة باستراتيجيات التدريس من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس في جامعة القصيم؟
- ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في المناهج الأكاديمية المرتبطة بتقنيات التعليم من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس في جامعة القصيم؟
- ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في المناهج الأكاديمية المرتبطة بالتفاعل والاتصال من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس في جامعة القصيم؟
- ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في المناهج الأكاديمية المرتبطة بالتقويم من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس في جامعة القصيم؟

أهمية البحث:

1. تتماشى مع تعاليم ديننا الحنيف الذي يؤكد على إتقان العمل، والتي تناولتها عدد من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة منها قوله تعالى: ﴿إنا لا نضيع أجر من أحسن عملاً﴾ (الكهف، 30)، وقول الرسول الكريم: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه"، رواه مسلم (زهرا، 2007).

2. الاستجابة للاتجاهات الحديثة التي تدعو إلى زيادة الاهتمام بموضوع جودة التعليم الجامعي على المستوى العربي والعالمي.
3. زيادة الوعي بأهمية الارتقاء بجودة المناهج الأكاديمية من خلال تنمية مهارات عضوات هيئة التدريس في إعداد المناهج وتطويرها بغية الوصول بالمناهج إلى مستوى معايير الجودة.
4. الاستفادة من قائمة معايير جودة المناهج في تقويم المناهج التي تدرس في كليات الجامعة.
5. قد يساهم هذا البحث في إعادة النظر في تطوير المناهج التي تدرس في كليات الجامعة.
6. تقديم إضافة علمية للدراسات المرتبطة بالمناهج.

حدود البحث:

- أ- طبق البحث على عينة من عضوات هيئة التدريس في كليات (التربية، الشريعة، الآداب) في جامعة القصيم.
- ب- تناول البحث موضوع المناهج الأكاديمية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- ت- طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 1433 - 1434هـ.

مصطلحات البحث:

- معايير الجودة الشاملة (Total Quality Standards):

المعايير (Standards): تعرفها أبو زيد (2007) على أنها "المستويات أو المعايير المقننة التي اصطلح عليها عالمياً، والتي ينبغي توفيرها لقياس مدى أداء المعلم كمياً وكيفياً وإجرائياً، كما تعبر عما يتوقع حدوثه في أداء المعلم استهدافاً لتحقيق الجودة الشاملة". وتعرف الباحثة معايير جودة المنهج: مجموعة من المحددات والضوابط (المحكات) التي تقترحها وتسنها الجمعيات والهيئات العلمية المتخصصة في إعداد المناهج، مراعية في تلك المحكات تحقق الاتجاهات التربوية الحديثة، وما تتطلبه الجودة في التعليم، وهذه المعايير ترتبط بعناصر المنهج وفي مقدمتها الأهداف التعليمية، واستراتيجيات التدريس، وتقنيات التعليم، والتفاعل والاتصال، والتقويم... إلخ، وفي ضوء تلك المحكات يتم تقويم تلك العناصر للتأكد من مدى تحقق الجودة في التعليم.

الجودة الشاملة (Total Quality):

الجودة في اللغة (ابن منظور، 1984) كلمة أصلها "جود"، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة، وجوداً أي صار

جيداً، وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل "وتعرفها المنظمة الدولية للتوحيد القياسي (الآيزو - ISO) (دياب، 2006) "بأنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة".

كما تعرف الجودة الشاملة بأنها "تحقيق ضمان الدقة والإتقان من خلال التحسن المستمر للمؤسسة" (شحاتة، 2005)، ويعرفها الشهراني (2005) بأنها "أداء العمل بطريقة صحيحة وفق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية اللازمة لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي بأقل جهد وتكلفة". وعرفها عبد المنعم (1998) بأنها تميز المنتج أو الخدمة المقدمة لتكون ذات قابلية، أو هي عملية الإتقان لأي عمل أو إنتاج". وتعرف الباحثة الجودة الشاملة إجرائياً في إطار المنهج بأنها: وصول المنهج إلى درجة عالية من الإتقان لمهارات الفهم والاستيعاب الحديثة وتفعيلها في الموقف التدريسي، والعمل الدؤوب على تطويرها وتحسينها في ضوء المعايير والاتجاهات العالمية للجودة الشاملة.

جودة المنهج الأكاديمي تعني: "توفر خصائص معينة في المناهج الأكاديمية بحيث تنعكس تلك الخصائص على مستوى الخريجين، وهو ما يشير إلى أهمية وجود تخطيط متقن يستند لمعايير الجودة ويتبع ذلك تنفيذ التخطيط بشكل دقيق في ظل متابعة دائمة ومستمرة" ونؤكد في هذا السياق ضرورة تجنب العشوائية والبعد عن القرارات الفردية، فجودة المنهج في هذا الإطار تعني "التعلم من أجل التمكن".

الدراسات السابقة:

لاحظت الباحثة وجود عدد كبير من الدراسات التي اهتمت بالمنهج، وتنوعت تلك الدراسات بين التركيز على التعليم العالي والتركيز على التعليم العام، وسنعرض بعض من تلك الدراسات كالتالي:

المحور الأول- الدراسات التي تناولت مناهج التعليم الجامعي:

أجرى الجندي (2000م) دراسة هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات إعداد المعلم في مصر في ضوء المشكلات التي تعاني منها هذه الكليات والتي تتمثل في ضعف نوعية المدخلات من الطلاب المعلمين نتيجة أن غالبية الملتحقين بهذه الكليات إنما يقبلون عليها من أجل ضمان الوظيفة بصرف النظر عن امتلاكهم للقدرات والاستعدادات التي تؤهلهم لمهنة التعليم وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: ضرورة الأخذ بمفهوم إدارة

الجودة الشاملة وتطبيقه على مؤسسات إعداد المعلم بمصر مما يترتب عليه ما يلي: تجويد سياسة القبول وفق معايير علمية وارتباط معدلات القبول بحاجات النظام التعليمي، وضرورة تجويد الخطوط الفلسفية الهادفة لبرنامج إعداد المعلم، وتجويد المناهج وطرق التدريس، وتفعيل وتجويد دور المعلم، تجويد الهيكل الإداري والأكاديمي، النهوض بعملية التدريب الميداني للطلاب المعلم.

أيضا في دراسة أجراها علي (2000م) هدفت إلى: تعرف مفهوم الجودة الشاملة وفلسفتها ومعاييرها والكشف عن الفقد الكيفي وعوامله في شعبة معلم التعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة الزقازيق في ضوء معايير الجودة الشاملة. وارتفاع الفقد الكيفي في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة بين خريجي شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية جامعة الزقازيق وتمثل ذلك في عدة مؤشرات منها: ارتفاع نسبة الطلاب الحاصلين على تقدير مقبول على التقديرات الأخرى، وانخفاض جودة رضا الخريج عن عمله حيث لا يتوافر لدى معظم خريجي الشعبة رضا تام عن العمل الذي يقومون به، وانخفاض جودة الأداء الأكاديمي لدى معظم، وانخفاض جودة خدمة تنمية المجتمع المحلي لدى معظم الخريجين وخاصة معايير المشاركة في حل بعض المشكلات العائلية والاجتماعية والمشاركة في التوعية لأبناء المجتمع.

وفي دراسة الخثيلة (2000)، هدفت إلى تحديد بعض المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها الأستاذ الجامعي والمثالية التي ينبغي أن يمارسها، وذلك من خلال وجهة نظر طالبات جامعة الملك سعود، وجاءت النتائج مؤكدة على أن الأستاذ الجامعي لا يصل في مستوى أدائه إلى درجة الكفاية المتوقعة منه، ويرجع ذلك إلى حاجة الأساليب الأكاديمية إلى التطوير في كثير من المهارات التي تؤدي إلى تحسين العطاء الأكاديمي، وزيادة درجة التحصيل العلمي في سبيل رفع مستوى الأداء.

وأجرى الشعيبة وخطابية (2002)، دراسة هدفت إلى تعرف مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية الأساسية، وحاجتهم لتطويرها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في تخصصات الماجستير والدبلوم العام ودبلوم الإدارة والإشراف، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقدير طلبة الدراسات العليا للممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس جاءت متدنية وأقل من العلامة المحك (80%)، بشكل ملحوظ في جميع المجالات دون استثناء، وقد جاء مجالا الاتصال مع

المعلمين في المرتبة الأولى، تلاه عرض المادة التعليمية، ثم تنظيم المادة التعليمية، ثم التخطيط، وأخيراً مجال التقييم.

وفي دراسة الحلبي (2005) بعنوان معايير الجودة الشاملة في الجامعات العربية هدفت الدراسة إلى عرض مفهوم الجودة وإدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في النظام التعليمي الجامعي، وبيان أهم متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي الجامعي، وبيان المعايير والمؤشرات التي ينبغي توافرها في الجامعات العربية في ضوء تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال بما يمكنها من تحقيق الجودة الشاملة.

المحور الثاني- الدراسات التي تناولت مناهج التعليم العام:

في دراسة (Abd-El-Khalick, et al ., 1998): التي هدفت لتعرف واقع الأنشطة والممارسات التدريسية لمعلمي العلوم داخل الفصول وعلاقتها بطبيعة العلم، وقد توصلت الدراسة إلى أن هنالك نقص في الممارسات والأنشطة التدريسية لمعلمي العلوم المرتبطة بالطبيعة الاستقصائية للعلم .

وفي دراسة عابدين (2000) "بعنوان الجودة واقتصادياتها في التربية دراسة نقدية، هدفت إلى تصنيف وتقييم الجهود العلمية في تعريف الجودة وتقديم تعريف موحد لها، وتصنيف وتقييم الجهود المتبعة في قياس الجودة، وتحليل وتقييم الجهود العلمية في مجال تأثيرات الجودة مع توضيح علاقة ذلك بنشأة اقتصاديات الجودة، ولقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: التوصل إلى تعريف للجودة ربما يعد مناسباً وإن كان لا يعني أنه جامع مانع وإنما يمكن للباحثين الإضافة والحذف منه حسب اتجاهات دراساتهم، وضرورة إعادة النظر كلياً في جودة التربية على ضوء الاهتمام المتزايد بالتربية على المستوى العالمي والعربي، وتصنيف مداخل الجودة إلى ستة أقسام رئيسية مرتبطة بتعريفات الجودة وتقييمها، تتبعته الدراسة تأثيرات جودة التربية على التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم والمكاسب المادية على المدى القريب والبعيد.

وناقشت ورقة عمل الناقة (2000): معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس وجذورها في الثقافة الإسلامية، كما ناقشت الاتجاهات الحديثة في التدريس، ثم خلصت إلى استخلاص معايير لجودة التدريس، وصنفت تلك المعايير إلى: معايير

عامه، تتصل بمكونات الموقف التدريسي، معايير تتصل بإجراءات التدريس تخطيطاً وتنفيذاً وتقيماً.

وفي دراسة (Join M. (2007): هدفت إلى استخدام معايير الجودة التعليمية في تحسين أداء كل العاملين بالعملية التعليمية من خلال تحديد معايير استخدام التقنية في التعليم بولاية ميتشجن الأمريكية، وأسفرت النتائج عن تدني مستوى أداء المعلمين في ضوء معايير الجودة لاستخدام أدوات تقنية التعليم، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على متطلبات المواقف التعليمية المناسبة لاستخدام تقنيات التعليم (حسين وغادة، 2007).

وأجرى الورثان (2007) دراسة هدفت إلى تعرف مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بمحافظة الإحساء، والعوامل التي تشجعهم على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم، والمعوقات التي تحد من تقبلهم لهذه المعايير، والمقترحات التي تفعل تقبلهم للمعايير، كون معرفة مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم من الخطوات الضرورية في تحقيق الجودة الشاملة، حيث يصعب تحقيق النجاح دون تعرف مدى تقبل المعنيين كون آرائهم واتجاهاتهم تمثل ركيزة أساسية في هذه العملية التعليمية التربوية. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

1. حظيت جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم على تقبل بدرجة كبيرة من قبل المعلمين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الإحساء .
2. حصل معيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقدير به والحفاظ عليه على أعلى درجات التقبل بالنسبة لبقية معايير الجودة الشاملة في التعليم .

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض يتضح الآتي:

- 1- ندرة الدراسات خاصة العربية منها التي تناولت مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في مجال المناهج على حد علم الباحثة.
- 2- تناولت إحدى الدراسات وهي دراسة (Join M. (2007) إحدى المهارات التدريسية بالدراسة وهي مهارة استخدام تقنيات التعليم، وجاءت النتيجة مثل نتائج بقية الدراسات مؤكدة تدني مستوى أداء المعلمين في استخدام تقنيات التعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة الخاصة بتقنيات التعليم.
- 3- كما ركزت ورقة عمل الناقة (2006) على معايير جودة التدريس، وقد بلغ مجموع تلك المعايير (47) معياراً.

4- من خلال الاطلاع الكامل على الدراسات السابقة خاصة العربية منها التي ناقشت مدى توافر الجودة في المناهج الأكاديمية، نجد أن معظمها تناول المناهج في إطارها التقليدي (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم)، بينما عمدت الباحثة إلى التركيز على المهارات التنفيذية والتقييمية التي تمت ممارستها مع الطالبات، كما أضافت بعدين آخرين تمثلان في مهارات التفاعل والاتصال وتقنيات التعليم؛ وذلك للجوانب الكثيرة التي يعول عليها في هذين البعدين في إنجاح عملية التعليم والتعلم، ونقل دور المنهج من مجرد مادة للقراءة والحفظ إلى ميسر ومسهل لعملية التعليم والتعلم، كما تدعو إلى ذلك التوجهات التربوية الحديثة ومعايير الجودة الشاملة.

5- ضرورة وجود معايير يستند إليها في وضع المناهج الأكاديمية لتحقيق الجودة الشاملة ولمعرفة مدى تحقق تلك الجودة.

6- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة (الاستبانة)، وكذلك في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي المسحي وهو المنهج (العساف، 2010) "الذي يتم بواسطته إشراك جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط".

مجتمع البحث وعينه:

يمثل مجتمع البحث جميع عضوات هيئة التدريس اللاتي يدرسن في جميع كليات جامعة القصيم، وتم تطبيق البحث على عينة عشوائية من عضوات هيئة التدريس في كليات جامعة القصيم (التربية/ الشريعة/ الآداب) وقد بلغ عددهن (94) عضوة.

أداة البحث:

تحقيقاً لهدف البحث والمتمثل في تعرف واقع المناهج الأكاديمية في ضوء معايير الجودة الشاملة، تم بناء قائمة بمعايير إعداد المنهج في ضوء معايير الجودة الشاملة متمثلة في استبيان لتعرف آراء عضوات هيئة التدريس (عينة البحث) في درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في المناهج التي تدرسها عضوات هيئة التدريس

في كليات (التربية/ الشريعة/ الآداب)، ومن خلال ذلك يمكن تعرف جودة المناهج التي يتم تدريسها، وتم إعداد الاستبيان وفق الخطوات الآتية:

1. مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة، وكذلك بعض مشاريع تجويد التعليم وتجاربه والتي تمت محلياً وعربياً وعالمياً، وعدد من الكتب التي ناقشت معايير إعداد المنهج مثل الاتجاهات الحديثة في المناهج في ضوء المعايير العالمية، وتنمية التفكير، والنظرية البنائية (أحمد النجدي وآخرون)، وقد تم تحديد خمسة محاور رئيسة رأينا أنها قادرة على استيعاب أهم معايير إعداد المنهج في ضوء معايير الجودة الشاملة وهي:

- المحور الأول: المعايير المرتبطة بالأهداف التعليمية.
- المحور الثاني: المعايير المرتبطة باستراتيجيات التدريس.
- المحور الثالث: المعايير المرتبطة بتقنيات التعليم.
- المحور الرابع: المعايير المرتبطة بالتفاعل والاتصال.
- المحور الخامس: المعايير المرتبطة بالتقويم.

2. تم إعداد قائمة مبدئية بالمعايير التي تنتمي لكل محور من المحاور السابقة، مراعية درجة انتماء المعيار للمحور، وبلغ مجموع المعايير مبدئياً (54) معياراً.

3. تم تنظيم المعايير التدريسية في استبيان اشتمل على خطاب موجه لعضوة هيئة التدريس يتضمن الهدف من البحث، وآلية الاستجابة على الاستبيان، تليه معلومات عامة (التخصص)، يلي ذلك المحاور الخمسة والمعايير المنتمية لكل محور، ووضع أمام كل معيار خيارين يعبر عن مناسبة المعيار أو عدمه، وإبداء المقترحات.

4. تم عرض الاستبيان المبدئي على مجموعة من المحكمين يمثلون أعضاء هيئة التدريس بكليات مختلفة، وطلب من المحكمين الحكم على مدى مناسبة المعايير والمحاور التي تكونت منها الأداة لمحور، وإبداء أي مقترحات إن وجدت.

5. بناءً على ملاحظات المحكمين تم حذف بعض المعايير بسبب تكرارها، وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض المعايير، وتجزئة بعض المعايير.

6. بعد الأخذ باقتراحات المحكمين أصبحت القائمة النهائية لمعايير جودة المناهج تتكون من (50 معياراً أيضاً موزعة على المحاور الخمسة، وتم تدرج الاستبيان تدرج ثلاثي لتكون درجة توافر المعيار (كبيرة، متوسطة، ضعيفة)، والاستبيان من النوع المقيّد ، وقم تم تحديد مستوى القبول بنسبة قدرها (85 %).
7. لحساب معامل ثبات الأداة طبقت على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس بلغت (20) عضواً، وتم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات (0.92) مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات صالحة لأغراض البحث. وجدول (1) يوضح قيم الثبات لكل محور والثبات الكلي:

جدول (1) قيم معاملات الثبات

لمحاور أداة الدراسة والثبات الكلي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=20)

م	المحور	عدد المعايير	قيم الثبات
1	المعايير المرتبطة بالأهداف التعليمية	9	0.9345
2	المعايير المرتبطة باستراتيجيات التدريس	13	0.9122
3	المعايير المرتبطة بتقنيات التعليم	6	0.8488
4	المعايير المرتبطة بالتفاعل والاتصال	12	0.8735
5	المعايير المرتبطة بالتقويم	9	0.8167
	الثبات الكلي لجميع المعايير	49	0.92

8. بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم تطبيقها على عينة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام 1433-1434هـ، وقد تطلب التطبيق التنسيق مع الكليات (التربية، الشريعة، الآداب)، وبلغ إجمالي ما تم توزيعه من الاستبانة (128) نسخة، وعدد الاستبانات المكتملة والمستعادة من عينة الدراسة، بلغت (94) استبانة.

9. تم تحديد درجة الموافقة النهائية من وجهة نظر عينة الدراسة الكلية على توافر معايير الجودة لدى عضوة هيئة التدريس تمت بناءً على قيم المتوسط الحسابي الخام والنسب المئوية والحدود الحقيقية لجميع المحاور الخمسة باعتبارها بدرجة :

1- كبيرة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي الخام أو نسبته المئوية (2.50 فأعلى أو 83.33 % فأعلى).

2- متوسطة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي الخام أو نسبته المئوية تتراوح فيما بين (أقل من 2.50 - 1.50 أو أقل من 83.33 - 50 %).

3- ضعيفة: إذا كانت قيمة المتوسط الخام أو نسبته المئوية تتراوح فيما بين (أقل من 1.50 أو أقل من 50 %).

علماً بأن النسبة المئوية للمتوسط الحسابي الخام = المتوسط الخام / 3 × 100.

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

استخدم البحث الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، المعالجات الآتية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والتكرارات والنسب المئوية والرتب.

نتائج البحث ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الرئيس الذي نصه: ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في المناهج الأكاديمية المقررة في كليات الجامعة من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس في جامعة القصيم؟

يمكن الإجابة عن السؤال الرئيس بإجابة الأسئلة الفرعية التالية:

- للإجابة عن السؤال الفرعي الأول والذي ينص على: ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في المناهج الأكاديمية المرتبطة بأهداف المنهج من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس في جامعة القصيم؟
- قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والتكرارات والنسب المئوية للمحور الأول وما يحتويه من معايير والجدول (2) يوضح تلك النتائج.

جدول (2) التوزيع التكراري والنسب المئوية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفير معايير الجودة للمحور الأول:
الأهداف التعليمية، مرتبة تنازلياً ن = (94)

الدرجة	ترتيب المهارة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		منخفضة		متوسطة		كبيرة		المعايير
			%	الخام	%	ت	%	ت	%	ت	
متوسطة	1	.751	78.3	2.35	4.25	4	56.4	53	39.4	37	2. مدى وضوح أهداف المنهج.
متوسطة	2	.742	78.0	2.34	19.1	17	30.9	29	51.0	48	5. مدى قابلية أهداف المنهج للقياس.
متوسطة	3	.725	73.7	2.21	15.4	10	57.4	54	31.9	30	6. مدى مناسبة أهداف المنهج لمستوى الطالبات.
متوسطة	4	.494	72.6	2.18	15.4	11	58.5	55	29.8	28	4. مدى اتصاف أهداف المنهج بالتوازن.
متوسطة	5	.707	72.3	2.17	23.1	15	51.1	48	32.9	31	7. مدى مراعاة أهداف المنهج للفروق الفردية بين الطالبات.
متوسطة	6	.816	71.9	2.15	30.8	14	54.3	51	30.9	29	9. مدى تأكيد أهداف المنهج على تعليم الطالبة مهارات التعلم الذاتي.
متوسطة	7	.577	70.9	2.12	15.4	17	51.1	48	30.9	29	1. مدى تحديد أهداف المنهج بدقة.
متوسطة	8	.801	70.2	2.10	23.1	17	53.1	50	28.7	27	3. مدى شمول أهداف المنهج لجميع مجالات التعلم.
منخفضة	9	.660	45.7	1.37	72.3	68	18.0	17	9.5	9	8. مدى تنمية أهداف المنهج لقدرات الطالبة الإبداعية.
متوسطة	-	.400	70.40	2.21	المعدل العام لدرجة توافر معايير الجودة في الأهداف التعليمية لدى عضوة هيئة تدريس						

يتضح من الجدول (2) أن درجة توافر المعايير المرتبطة بالأهداف التعليمية تتراوح ما بين الدرجة المتوسطة والضعيفة، حيث جاءت (8) معايير بدرجة متوسطة، في حين جاء معيار واحد بدرجة ضعيفة، وجميع المعايير سواء ذات درجة التوافر المتوسطة أم الضعيفة مرتبة من الأعلى فالأدنى وذلك كالتالي: المعيار (2)، 5، 6، 4، 7، 9، 1، 3) درجة وضوح الأهداف وقابليتها للقياس وملاءمتها لمستوى الطالبات والتوازن ومراعاتها للفروق الفردية وتنمية مهارات التعلم الذاتي شمولها جميعها جاءت بدرجة متوسطة، ويمكن عزو تلك النتيجة إلى أن القائمين على صياغة الأهداف التعليمية للمناهج الأكاديمية المطبقة ليسوا من ذوي الاختصاص بهذا المجال أو ممن تنقصهم الخبرة في الميدان التربوي، وقد تكون الارتجالية أو الاستعانة ببعض المناهج الدراسية الجاهزة والاعتماد على الأهداف المصاغة دون تنقيح وتمحيص لهذه الأهداف مما قد يؤثر سلباً على أهداف التعليمية للمناهج التعليمية، أما المعيار (8) وهو عدم تنمية الأهداف للقدرات الإبداعية للطالبات جاء بدرجة ضعيفة، ويمكننا عزو ذلك إلى التركيز على مستويات المجال المعرفي للأهداف التعليمية أكثر من المهارية، حيث تسود الفكرة التركيز على الكم أكثر من النوع في تقديم المعرفة للطالبات، وقد يكون الوقت المتاح للدراسة لا يتيح التركيز على الجوانب العملية الإبداعية لدى الطالبات، وعدم توفير المعامل والتجهيزات مما يعيق تنمية المهارات الإبداعية.

- للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني والذي ينص على: ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في المناهج الأكاديمية المرتبطة باستراتيجيات التدريس من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس في جامعة القصيم؟ يتبين من الجدول (3) أن درجة توافر المعايير المرتبطة باستراتيجيات التدريس تتراوح ما بين الدرجة المتوسطة والضعيفة، حيث جاء (9) معايير بدرجة متوسطة، في حين جاء (4) معايير بدرجة ضعيفة، وكل من المعايير سواء ذات الدرجة المتوسطة أم الضعيفة مرتبة من الأعلى فالأدنى كالتالي:

المعيار (11) "مدى تحديدها لأهداف المقرر في اللقاء الأول" ثم يليه المعيار (14) "مدى تمكنها من مفاهيم مقررات المادة التي تقوم بتدريسها" ثم المعيار (20) "مدى ربطها للخبرات الجديدة بالخبرات السابقة" ثم المعيار (12) "مدى قيادتها للموقف التعليمي بنجاح"، ثم المعيار (17) "مدى قدرتها على طرح الأسئلة التي من شأنها أن تحفز الطالبات على التفكير والبحث والاستقصاء"، يليه المعيار (23) "مدى قدرتها على توزيع زمن المحاضرة بدقة وفاعلية" ثم يليه المعيار (15) "مدى قدرتها على التركيز على الجوانب التطبيقية للمادة العلمية أثناء شرحها" يليه المعيار

(18) "مدى تنوعها في مصادر التعلم: الكتب، والإنترنت،... الخ" ثم يليه المعيار (22) "مدى ربطها بين المواقف التعليمية المختلفة. أما المعايير المرتبطة باستراتيجيات التدريس التي درجة توافرها ضعيف فتمثلت في المعايير التالية:

المعيار (13) "مدى مراعاتها للفروق الفردية بين الطالبات أثناء شرحها"، ثم يليه المعيار (10) "مدى دعمها للتعلم الذاتي لدى الطالبات"، ثم المعيار (16) "مدى دعمها لمهارات التفكير"، ثم المعيار (28) "مدى تمتيتها للاتجاهات الإيجابية للطالبات نحو العلم والعلماء والإبداع من خلال مواقف تعليمية مختلفة، بينما جاء المعدل العام لمدى توافر المعايير المرتبطة باستراتيجيات التدريس بدرجة توافر متوسطة، ويلاحظ مما سبق أن درجة توافر المعايير المرتبطة باستراتيجيات التدريس لدى عضوات هيئة التدريس لم يبلغ مستوى الجودة الذي حددته الباحثة، من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس، وهذا يدل على تدني عام لمستوى أداء عضوات هيئة التدريس في ممارسة مهارات استراتيجيات التدريس، كذلك يلاحظ على النتائج التي نوقشت، وارتبطت بمعايير محور استراتيجيات التدريس أن المعايير التي جاءت درجة توافرها ضعيفة تمثل المعايير التي تدعو إليها الاتجاهات الحديثة في تدريس المقرر، وتمثل معايير لبلوغ مستوى الجودة الشاملة في تدريس المناهج عامة مثل: مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات، ودعم التعلم الذاتي، وتقديم تغذية راجعة للطالبات، والتنوع في أساليب التدريس وطرقه، واستخدام استراتيجيات التدريس المعززة للذكاءات المتعددة للطالبات، ودعم مهارات التفكير، وممارسة عمليات العلم لمساعدة الطالبات على اكتسابها، والتنوع في طبيعة الأسئلة، وربط المقرر بالمقررات الأخرى وبالحياة الاجتماعية، والتنوع في أنشطة التعليم، واستخدام التعزيز، والتنوع في أساليب التهيئة للمحاضرة، واستخدام لغة الجسد أثناء الشرح، لا سيما أن الدراسات الحديثة أثبتت أن (54%) مما يقدمه المعلم يصل إلى المتعلم من خلال إيماءات البدن المختلفة التي تصدر من المعلم، وهذه الملاحظة الأخيرة جديرة بالاهتمام حيث إنها مؤشر يؤكد أن تدريس المقرر تشوبه جوانب كثيرة من القصور والنقص، الأمر الذي لا يرقى به في جامعة القصيم إلى مستوى معايير الجودة الشاملة التي أصبحت مطمحاً أساسياً لجميع الجامعات. "فالجودة تهدف إلى رفع مستوى التعليم والتعلم مع التركيز على مستوى الكفايات النوعية، وتزويد أعضاء هيئة التدريس والطلبة بالمهارات اللازمة، وتطوير مواهبهم وقدراتهم واستعداداتهم للمساهمة في بناء الاقتصاد المرتكز على المعرفة، لتوفير فرص التعليم المتميز والتعليم النوعي

لجميع، وضبط جودة التعليم ضمن موارد مالية ومادية محددة" (المطري، 2007: 179)، وترى الباحثة أن ذلك القصور الذي يعترى مهارات استخدام استراتيجيات التدريس يعد مؤشراً يدل على بعد عضوات هيئة التدريس عما يستجد من الأدب التربوي المتعلق بمجال إستراتيجيات التدريس، وكذلك العزوف عن حضور البرامج التدريبية التي تهتم بمناقشة إستراتيجيات التدريس الحديثة في مجال التعليم والتعلم، وعدم الإيمان بأهمية تلك البرامج والدورات في تنمية المهارات التدريسية لعضو هيئة التدريس وصقلها.

جدول (3) التوزيع التكراري والنسب المئوية
والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر معايير الجودة
في المحور الثاني: استراتيجيات التدريس، مرتبة تنازلياً ن = (94)

المعايير	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة	ملاحظات
	ت	%	ت	%	ت	%	الخام	%			
11 - مدى تحديدها لأهداف المقرر في اللقاء الأول.	36	38.2	41	43.6	17	18.0	2.20	73.40	0.64	01	متوسطة
14- مدى تمكنها من مفاهيم مقررات المادة التي تقوم بتدريسها.	33	35.1	44	46.8	17	18.0	2.17	72.3	0.625	02	متوسطة
20- مدى ربطها للخبرات الجديدة السابقة.	38	40.4	33	35.1	23	24.4	2.15	71.98	0.785	03	متوسطة
12- مدى قيادتها للموقف التعليمي بنجاح	39	41.4	29	30.8	26	27.6	2.13	71.27	0.683	04	متوسطة
17 - مدى قدرتها على طرح الأسئلة التي تحفز الطالبات على التفكير والاستقصاء.	23	24.4	61	64.8	10	10.6	2.13	71.27	0.938	05	متوسطة
23- مدى قدرتها على توزيع زمن المحاضرة بدقة وفاعلية.	42	44.6	19	20.2	33	35.1	2.09	69.85	0.884	06	متوسطة
15- مدى التركيز على الجوانب التطبيقية للمادة العلمية أثناء شرحها.	32	34.0	37	39.3	25	26.5	2.07	69.14	0.845	07	متوسطة
18 - مدى قدرتها على التنويع في مصادر التعلم.	29	30.8	43	45.7	22	23.4	2.07	69.14	1.002	08	متوسطة
22 - مدى قدرتها على الربط بين المواقف التعليمية المختلفة.	16	8.5	88	46.6	75	39.7	2.58	64.50	0.722	09	متوسطة
13- مدى مراعاتها للفروق الفردية بين الطالبات أثناء شرحها.	24	12.7	69	36.5	51	27.0	2.38	59.50	0.985	10	ضعيفة

المعايير	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة	ملاحظات
	ت	%	ت	%	ت	%	الخام	%			
10-مدى دعمها للتعليم الذاتي لدى الطالبات.	9	9.5	26	27.6	59	62.7	1.46	48.93	0.888	11	ضعيفة
16 - مدى تدعيمها لمهارات التفكير (العلمي / الناقد/ الابتكاري.... الخ).	6	6.3	30	31.91	54	57.44	1.40	46.80	0.850	12	ضعيفة
21 - مدى تنميتها للاتجاهات الإيجابية للطالبات نحو العلم والعلماء والإبداع .	3	3.1	28	29.7	62	65.9	1.35	45.03	0.859	13	ضعيفة
المعدل العام لدرجة توافر معايير الجودة في استراتيجيات التدريس لدى عضوة هيئة تدريس							1.91	63.67	0.477	-	متوسطة

- وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث والذي ينص على: ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في المناهج الأكاديمية المرتبطة بتقنيات التعليم من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس في جامعة القصيم؟ الجدول (3) يوضح هذه النتائج، يتبين أن معظم المعايير المرتبطة بتقنيات التعليم جاءت درجة توافرها لدى عضوات هيئة التدريس بدرجة وضعيفة، وجاءت نتائج درجة توافر المعيار من الدرجة المتوسطة إلى الأضعف كالتالي: جاء المعياران (24، 29) "مدى تشجيعها للطالبات على استخدام الإنترنت للحصول على المعلومات والمعارف المرتبطة بالمادة العلمية" والمعيار "مدى تأكيدها على استخدام الطالبات للحاسب الآلي خارج القاعة الدراسية في تنظيم الواجبات اليومية وأداء المهمات العلمية" بدرجة توافر متوسطة، يليه المعيار (27) "مدى استخدامها وسائل التعليم الحديثة وتقنياته الاستخدام الأمثل كالحاسب الآلي، يليه المعيار (26) "مدى مساعدتها للطالبات على كيفية الاستفادة من تقنيات التعليم والاتصال في عملية تعلمهن"، يليه المعيار (28) "مدى استخدامها لوسائل وتقنيات تعليمية متنوعة بما يحقق أهداف المحاضرة"، والمعيار (25) "مدى امتلاكها لمهارات استخدام المصادر الرقمية للمعلومات" بدرجة ضعيفة، كما جاءت نتيجة المعدل العام للمعايير المرتبطة بتقنيات التعليم بدرجة ضعيفة، وتدل على تدني مستوى ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات استخدام تقنيات التعليم وعدم بلوغ معايير الجودة الشاملة بهذا المجال.

وهذا مؤشر على ضعف عضوات هيئة التدريس في استخدام التقنيات التعليمية المتنوعة، ويعود هذا القصور إلى عدة عوامل منها :عدم وجود البيئة المادية التي تتوفر فيها هذه التقنيات داخل القاعات الدراسية بشكل دائم، وهذا العامل يعتبر نوعاً من القصور الذي مرجعه في الغالب إلى مراكز وسائل التعليم وتقنياته بالجامعة. أما العامل الآخر: فيعود إلى عضوات هيئة التدريس أنفسهن، وذلك قد يكون مرده إلى النقص في إعدادهن المهني قبل الخدمة، وكذلك عدم تلقيهن تدريباً كافياً على تلك التقنيات أثناء الخدمة، بحيث يمكنهن من مواجهة المستجدات الأكاديمية والمهنية، أيضاً هنالك تسارع في تطور مجال تقنيات التعليم، إذ أصبح من الصعوبة متابعة ذلك التطور ومجاراته.

جدول (4) التوزيع التكراري والنسب المئوية

والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر معايير الجودة في المحور

الثالث: تقنيات التعليم، مرتبة تنازلياً ن = (94)

المعايير	كبيرة			متوسطة			ضعيفة			المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	ترتيب المهارة	درجة توافر المعيار
	%	ت	%	%	ت	%	%	الخام	%					
24 - مدى تشجيعها للطالبات على استخدام الإنترنت للحصول على المعلومات والمعارف المرتبطة بالمادة العلمية.	37.23	5	40.37	54.03	19	20.21	20.21	17	72.34	0.952	1	متوسطة		
29 - مدى تأكيدها على استخدام الطالبات للحاسب الآلي خارج القاعة الدراسية في تنظيم الواجبات اليومية وأداء المهمات العلمية.	31.93	30	29.31	30.82	37	37.23	37.23	9	69.85	1.003	2	متوسطة		
27 - مدى استخدامها لوسائل التعليم الحديثة وتقنياته الاستخدام الأمثل كالحاسب الآلي (بوربوينت / إيميل).	6.38	6	9.30	30.82	59	62.75	62.75	14	47.87	0.875	3	ضعيفة		
26 - مدى مساعدتها للطالبات على كيفية الاستفادة من تقنيات التعليم والاتصال في عملية تعلمهن.	11.71	11	17.11	18.01	66	70.26	70.26	14	47.16	0.873	4	ضعيفة		
28 - مدى استخدامها لوسائل وتقنيات تعليمية متنوعة بما يحقق أهداف المحاضرة.	4.2	4	4.22	23.42	68	72.36	72.36	13	43.97	0.875	5	ضعيفة		
25 - مدى امتلاكها لمهارات استخدام المصادر الرقمية للمعلومات.	4.2	4	12.71	12.71	82	97.82	97.82	12	40.42	0.800	6	ضعيفة		
المعدل العام لدرجة توافر معايير الجودة في تقنيات التعليم لدى عضوة هيئة تدريس								36	45.62	0.673	-	ضعيفة		

- للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع والذي ينص على: ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في المناهج الأكاديمية المرتبطة بالتفاعل والاتصال من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس في جامعة القصيم؟ والجدول (4) يوضح هذه النتائج، يتضح من الجدول (4) أن المعايير المرتبطة بالتفاعل والاتصال جاءت درجة توافرها لدى عضوات هيئة التدريس من وجهة نظرهن جاءت موضحة أن هنالك (8) معايير من أصل (12) معياراً تنتمي لمحور التفاعل والاتصال درجة توافرها متوسطة، وهي مرتبة على التوالي من الأعلى فالأدنى في درجة توافرها، تبدأ بالمعيار (31) "مدى تشجيعها لطلبتها على التعبير عن مشاعرهن الشخصية بحرية، ثم المعيار (35) "مدى تشجيعها على التعاون والعمل كفريق بين الطالبات"، يليه المعيار (37) "مدى احترامها لآراء طالباتها وإن اختلفت معهن في الرأي، ويليه المعيار (32) "مدى قدرتها على إدارة الحوار والمناقشة مع طالباتها بنجاح"، ثم المعيار (38) "مدى قدرتها على إحداث اتصال إيجابي بين الطالبات، ثم المعيار (40) "مدى إتاحتها الفرصة للطلبات لإبداء آرائهن والنقد بحرية تامة، يليه المعيار (39) "مدى تعبيرها عن مشاعرها الإيجابية نحو طالباتها، ثم المعيار (36) "مدى تعويدها الطالبات على المناقشة الحرة بموضوعية.

أما بقية المعايير فقد جاءت درجة توافرها ضعيفة مرتبة على التوالي من الدرجة الضعيفة إلى الأضعف تبعاً لدرجة توافرها، وفي مقدمتها المعيار (33) "مدى معالجتها المواقف الصعبة الطارئة أو المحرجة بأسلوب تربوي"، ثم يليه المعيار (41) "مدى قدرتها على غرس الثقة في نفوس الطالبات" يليه المعيار (34) "مدى قدرتها لتزويد الطالبات بمهارات صنع القرار" ويليه المعيار (30) "مدى اهتمامها بحاجات الطالبات النفسية والاجتماعية" كذلك جاءت نتيجة المعدل العام للمعايير المرتبطة بالتفاعل والاتصال بدرجة توافر ضعيفة، ومن خلال ما سبق يتضح أن درجة ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس المقرر المرتبطة بالتفاعل والاتصال في ضوء معايير الجودة الشاملة أقل من المستوى المقبول الذي حددته الباحثة (85%)، بل إن النتيجة الكلية جاءت بدرجة ضعيفة، الأمر الذي يدل على تدني مستوى جودة أداء عضوات هيئة التدريس للمهارات التدريسية المرتبطة بالتفاعل والاتصال في ضوء معايير الجودة الشاملة. وتعزي الباحثة تلك النتيجة إلى أن عضوات هيئة التدريس لا يعملن على تفعيل مهارات الاتصال مع طالباتهن، وذلك لخصر عضوات هيئة التدريس اهتمامهن في المادة العلمية فقط، وكيفية إيصالها للطلبات على الرغم من اعتمادهن على الطرق التقليدية كالإلقاء، وعدم إدراك أهمية

الاتصال والتفاعل مع الطالبات ودوره الحيوي الذي يؤدي إلى علاقات إنسانية إيجابية تعمل على زرع الثقة في نفوس الأفراد، وزيادة دافعيتهم للعمل وللتعاون البناء، ورفع الروح المعنوية في بيئة العمل بين المجموعة، وإشباع احتياجاتهم النفسية والاجتماعية.

جدول (5) التوزيع التكراري والنسب المئوية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر معايير الجودة في المحور الرابع:
التفاعل والاتصال، مرتبة تنازلياً ن = (94)

الدرجة	ترتيب المهارة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		منخفضة		متوسطة		كبيرة		المعايير
			%	الخام	%	ت	%	ت	%	ت	
متوسطة	1	1.026	80.14	2.40	8.5	8	42.5	40	51.0	48	31 - مدى تشجيعها لطالباتها للتعبير عن مشاعرهن بحرية.
متوسطة	2	0.939	78.36	2.35	17.0	16	30.8	29	52.1	49	35 - مدى تشجيعها للتعاون والعمل كفريق بين الطالبات.
متوسطة	3	0.972	77.65	2.32	19.1	18	25.5	24	54.2	51	37 - مدى احترام آراء طالباتها وأن اختلفت معهن في الرأي.
متوسطة	4	0.899	75.88	2.27	10.6	10	47.8	45	40.4	38	32 - مدى إدارتها للحوار والمناقشة مع طالباتها بنجاح.
متوسطة	5	0.917	73.40	2.20	6.3	6	67.0	63	26.5	25	38 - مدى قدرتها لإحداث الاتصال الإيجابي بين الطالبات.
متوسطة	6	0.966	72.34	2.17	18.0	17	46.8	44	35.1	33	40 - مدى إتاحتها للفرصة للطالبات لإبداء آرائهن بحرية.
متوسطة	7	0.947	71.27	2.13	13.8	13	58.5	55	27.6	26	39 - مدى تعبيرها عن مشاعرها الإيجابية نحو طالباتها.
متوسطة	8	0.985	70.56	2.11	22.3	21	43.6	41	34.0	32	36 - مدى تعوديتها الطالبات على المناقشة الحرة بموضوعية.
ضعيفة	9	0.859	49.29	1.47	64.8	61	27.8	27	8.5	8	33 - مدى معالجتها للمواقف الصعبة بأسلوب تربوي مناسب
ضعيفة	10	0.904	47.16	1.41	70.2	66	18.0	17	11.7	11	41 - مدى قدرتها على غرس الثقة في نفوس الطالبات .
ضعيفة	11	0.826	46.09	1.38	73.4	69	14.8	14	11.7	11	34 - مدى قدرتها على تزويد طالباتها بمهارات صنع القرار
ضعيفة	12	0.943	45.39	1.36	70.2	66	23.4	22	6.3	6	30 - مدى اهتمامها بحاجات الطالبات النفسية والاجتماعية
ضعيفة	-	0.626	61.63	1.46	المعدل العام لدرجة توافر معايير الجودة في الاتصال والتفاعل لدى عضوة هيئة تدريس						

- للإجابة عن السؤال الفرعي الخامس والذي ينص على ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في المناهج الأكاديمية المرتبطة بالتقويم من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس في جامعة القصيم؟ الجدول (5) يوضح هذه النتائج: يتضح أن

هناك (4) مهارات جاءت بدرجة متوسطة من، وتم ترتيبها تبعا لدرجة توافرها من الأعلى إلى الأدنى، وهي تبدأ بالمعيار (42) "مدى إعلامها للطلابات بأساليب التقويم التي سوف تستخدمها مسبقا"، ثم يليه المعيار (43) "مدى إعلامها لطلبتها بالمعايير التي يتم تقويمهن على أساسها" ثم يليه المعيار (45) "مدى قدرتها على التنوع في أساليب التقويم وأدواته ما بين المشاريع والاختبارات... إلخ" ثم يليه المعيار (44) "مدى قدرتها على تقويم الطالبات بموضوعية" ثم تأتي بقية المعايير بدرجة توافر ضعيفة وهي مرتبة "تنازليا"، وأول تلك المعايير المعيار (50) "مدى قدرتها على استخدام أنواع متعددة من التقويم"، ثم يليه المعيار (49) "مدى تركيزها في التقويم على قياس الجانب المهاري والوجداني والمعرفي" ثم يليه المعيار (47) "مدى تشجيعها للطلابات على التقويم الذاتي" ثم يليه المعيار (46) "مدى استخدامها للتقويم البنائي المستمر" ثم المعيار (48) "مدى تركيزها في التقويم على قياس المستويات العقلية العليا" كذلك جاءت نتيجة المعدل العام للمعايير المرتبطة بالتقويم بدرجة توافر ضعيفة. وهذا يدل على أن ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات التقويم لا ترقى إلى مستوى الجودة في ضوء معايير الجودة الشاملة والذي حددته الباحثة بنسبة قدرها (85%)، وهذا يتفق مع عدد كبير من نتائج الدراسات التي تمت في المجال ذاته، وهذه النتيجة المتدنية في مهارات التقويم قد تُعزى إلى عدم توافر المصادر البشرية المؤهلة، والمتابعة لما يستجد في مجال التقويم وأساليبه الحديثة المتنوعة، وكذلك حصر وظيفة التقويم في النطاق التقليدي الضيق الذي يحدد التقويم في الاختبارات التحصيلية فقط، وفي المستويات الدنيا بالمجال المعرفي بشكل عام (السبيعي، 2007)

جدول (6)

التوزيع التكراري والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة
توفر معايير الجودة في المحور الخامس: التقويم، مرتبة تنازلياً ن = (94)

الدرجة	ترتيب المهارة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		منخفضة		متوسطة		كبيرة		المعايير
			%	الخام	%	ت	%	ت	%	ت	
متوسطة	1	0.978	82.62	2.47	4.2	4	43.6	41	52.1	49	42-مدى إعلامها للطلاب بأاليب التقويم التي تستخدمها مسبقاً.
متوسطة	2	0.866	80.85	2.42	11.7	11	34.0	32	54.2	51	43-مدى إعلامها لطلابها بالمعايير التي تقوم على أساسها.
متوسطة	3	0.978	79.78	2.39	13.8	13	29.7	28	55.3	52	45-مدى قدرتها على التنوع في أساليب التقويم وأدواتها.
متوسطة	4	0.835	52.83	1.85	46.8	44	47.8	45	5.3	5	44-مدى قدرتها على تقويم الطالبات بموضوعية.
ضعيفة	5	0.895	46.09	1.38	70.2	66	21.2	20	8.5	8	50-مدى استخدامها لأنواع التقويم قبلي/ بنائي/ تشخيصي/ نهائي
ضعيفة	6	0.871	41.13	1.23	82.9	78	13.8	13	4.2	4	49-مدى تركيزها في التقويم على الجانب المهاري والوجداني والمعرفي.
ضعيفة	7	0.804	36.87	1.10	74.4	70	14.8	14	2.1	2	47-مدى تشجيعها للطلاب على التقويم الذاتي.
ضعيفة	8	0.834	36.52	1.09	91.4	86	7.4	7	1.0	1	46-مدى استخدامها للتقويم البنائي (التكويني) المستمر.
ضعيفة	9	0.761	34.75	1.04	97.8	92	0	0	2.1	2	48-مدى تركيزها في التقويم على قياس المستويات العقلية العليا.
ضعيفة	-	49.48	1.48	1.26	المعدل العام لدرجة توافر معايير الجودة في الاتصال والتفاعل لدى عضوة هيئة تدريس						

وبناءً على ما تقدم فإن إجابة السؤال الرئيس الأول تتلخص في أن ممارسة عضوات هيئة التدريس للمهارات التدريسية المرتبطة بمحور الأهداف التعليمية ومحور استراتيجيات التدريس ومحور التفاعل والاتصال جاءت بدرجة متوسطة، بينما بلغت درجة ممارستهن للمهارات المرتبطة بمحور التفاعل والاتصال وتقنيات التعليم

والتقويم ضعيفة، وكانت درجة معدل جميع المهارات التدريسية التي تمارسها عضوات هيئة التدريس ضعيفة حيث بلغ المتوسط الخام لجميع المحاور (1.42) ونسبته (47.33%)، ولاحظت الباحثة أن درجة ممارسة عضوات هيئة التدريس لجميع المهارات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة لم تبلغ المستوى المقبول الذي تم تحديده (85.00%)، مما يدل على انخفاض مستوى الأداء للمهارات التدريسية عن مستوى الجودة الشاملة بشكل عام.

التوصيات:

- 1- في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، أوصت الباحثة التالي:
نشر ثقافة الجودة بين عضوات هيئة التدريس، وتوعيتهن بأهمية الدورات التدريبية في صقل مهاراتهن التدريسية، حيث أن عدداً كبيراً منهن لا يؤمن بجدوى تلك الدورات.
- 2- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتطوير كفايات التدريس لعضوات هيئة التدريس بالجامعة، ذات الارتباط بمجال استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة، وتقديمها في أوقات زمنية مناسبة.
- 3- وضع بعض الشروط المرتبطة بترقية عضوات هيئة التدريس يكون من ضمنها الحصول على بعض الدورات المهمة في تنمية مهارات استراتيجيات التدريس.
- 4- وضع نظام فعال وملزم لتقويم أداء عضوات هيئة التدريس بالجامعة.
- 5- تبني التعليم القائم على التقنية الحديثة، لكن ذلك يتطلب تزويد قاعات التدريس بالتجهيزات والأدوات والمواد المناسبة، وتنظيم بيئة التعلم من حيث التمديدات الكهربائية والمقاعد المتحركة والسبورة الذكية، وغيرها من المستلزمات الضرورية لتجهيز القاعات الدراسية.
- 6- استخدام قائمة معايير جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بالجامعة في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس.
- 7- تدريب عضوات هيئة التدريس على متطلبات المواقف التعليمية المناسبة لاستخدام وسائل التعليم وتقنياته.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- ابن منظور (1984م): "لسان العرب"، الجزء الثاني، القاهرة: دار المعارف.
- أبو زيد، لمياء شعبان (2007): "مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائم وانعكاس ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بمنطقة القصيم"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، جامعة عين شمس، المجلد الرابع، 25-26 يوليو.
- إستراتيجية جامعة القصيم لتحسين الجودة وضمانها والحصول على الاعتماد الأكاديمي إعداد لجنة إستراتيجية تحسين الجودة وضمانها، وكالة الجامعة للتطوير الأكاديمي وخدمة المجتمع.
- الباسل، ميادة محمد فوزي (2001): "متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ISO 9000 برياض الأطفال ومدارس التعليم العام بمصر، دراسة ميدانية"، مجلة كلية التربية، المنصورة، العدد (47).
- بباوي، مراد. (2008): بناء أداة معايير تأثير الإخراج الفني للكتاب المدرسي. المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر.
- الببلاوي، حسن (2004م): "إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر"، مؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين، جامعة المنوفية، 20 - 21 مايو.
- الجندي، عادل السيد (٢٠٠٠م): "مدى حاجة كليات إعداد المعلم في مصر إلى الأخذ بمفهوم إدارة الجودة الشاملة" دراسة تحليلية نقدية منشورة، مجلة التربية والتنمية، القاهرة، العدد ٢٠ السنة الثامنة.
- جمال الدين، محمد ومحمد رجب (2005): "المعايير وتقييم الأداء"، ورقة عمل، دورة تقييم الأداء لأعضاء الهيئة التعليمية بمدرسة التميز النموذجية، العين.
- الجهوري، ناصر والخروصي، هدى. (2010): تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في سلطنة عمان في ضوء متطلبات مشروع (TIMSS). المؤتمر العلمي الرابع عشر. التربية العلمية والمعايير الفكرة والتطبيق، مصر.
- حسين، حسين عباس وغادة زكي محمد (2007): "تقويم أداء معلمي الصحة المهنية والإسعافات الأولية بقسم الكيمياء والفيزياء، ومعلمي أساسيات الصحة العامة

بالتعليم الثانوي الفني في ضوء بعض مؤشرات الجودة الشاملة للعمل الصحي المهني"، المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، 25 - 26 يوليو، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثاني .

الحيلة، محمد محمود(2007): "مهارات التدريس الوصفي"، الأردن : دار المسيرة. الخثيلة، هند ماجد(2000): "المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مكة المكرمة، العدد (2)، المجلد (12).

دياب، سهيل رزق (2006): "مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الفلسطيني"، مجلة الجودة ، الجامعة الإسلامية بغزة .

راشد، راشد محمد(2007): "معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم ، بالتعليم العام في ضوء أبعاد التعلم"، المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، 25 - 26 يوليو، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد (2) .

زغلول، برهامي عبد الحميد، وحمدى عبد العزيز (2007): "نموذج مقترح لتكوين معلم العلوم التجارية في مصر في ضوء معايير ضبط الجودة"، المؤتمر العلمي التاسع عشر (تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة)، 25 - 26 يوليو، دار الضيافة، جامعة عين شمس، المجلد الثالث.

زيدان، مراد صالح (١٩٩٨م) : "مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري"مجلة كلية التربية، العدد ٧٢، جامعة الأزهر، مصر .

السبيعي، منى حميد (2007): "واقع العلاقات الإنسانية بين المشرف التربوي والطالب المعلم من وجهة نظر طلاب التربية العملية بجامعة أم القرى"، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (31) الجزء الرابع.

شحاتة، حسن سيد (2005): "ثقافة المعايير والتعليم الجامعي"، المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، 26 - 27 يوليو، مجلد (1)، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

الشمراي، سعيد محمد (2003): "أداء معلمي العلوم لمهارات تدريس العلوم/ دراسة مقارنة"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الملك سعود.

الشهراني، عامر عبد الله (2005): "الجودة في التعليم"، صحيفة الوطن، العدد 1814، السنة الخامسة، المملكة العربية السعودية.

الشعيل، بن هويشل وعبد الله خطابية (2002): "المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وحاجتهم للتدريب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا"، مجلة العلوم الإنسانية، العدد (18)، الجزائر.

صائع، عبد الرحمن أحمد (1996): وآخرون، تقويم العملية الأكاديمية بجامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

طبلان، أحمد راجح (2007): "صعوبات تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد (129).

العارفة، عبد اللطيف (2007): "معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام"، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلد الرابع.

عبد المطلب، أحمد (2005): بعض الأنماط الحديثة للتعليم الجامعي ومدى تحقيق معايير ضمان الجودة فيها. المؤتمر التربوي الخامس جودة التعليم الجامعي. كلية التربية. جامعة البحرين.

عبد المنعم، عادل محمد (1998): مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الأزهر.

العجمي، محمد حسنين عبده (2003): "متطلبات تحقيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية"، مجلة الثقافة والتنمية، السنة (4)، العدد (7).

العساف، صالح (2010). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء، الرياض.

علي، فتحي حسانين محمد (2006): "تقويم المهارات التدريسية اللازمة لطلاب اللغة العربية بكليات التربية سلطنة عمان"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 110.

كنعان، أحمد علي (2003): "آفاق تطوير كليات التربية وفق مؤشرات الجودة وتطبيقاته في ميدان التعليم العالي"، كلية التربية، جامعة دمشق.

الناقة، محمود كامل حسن (2006): "معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية (طرق التدريس)"، ندوة: نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة، الخرطوم - السودان 22 - 25 إبريل، تنظمها الهيئة الإسلامية للتعليم ورابطة العالم الإسلامي.

محمود، حسين.(2005):حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعليم. المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية مصر، مج 1. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود، (2000م): المناهج التربوية الحديثة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1، 87.

مصطفى، أحمد سيد ومحمد الأنصاري (2002): "برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي"، الدوحة، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.

نصار، سامي محمد (2005): "قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة، سلسلة آفاق تربوية متجددة"، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

نصر، محمد علي (2004): "رؤى مستقبلية لتطوير الأبعاد الغائبة في مناهج التربية العلمية بالوطن العربي"، المؤتمر العلمي الثامن "الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الثاني، 25 - 28 يوليو، الإسماعيلية.

هيئة الجودة التربوية (2005): "مراحل تطبيق الجودة، المؤتمر الوطني الأول/ السعي نحو الإتقان والتميز الواقع والطموح"، المملكة العربية السعودية، 28 ربيع الأول.

الورثان، عدنان احمد، (1427هـ)، "مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم دراسة ميدانية بمحافظة الإحساء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- Abd-Elkhalich, F. Bell, R, Lederman, N. (1998). "The Nature of Science and Instructional Practice: Making the Unnatural Natural", *Science Education*, Vol. 82, No. 4.
- Abdullah S. Al-Tobi. (2006): "A Suggested Integrative Model for Pedagogical Courses in Science Teacher Edu." *The Educational Journal*, Issue No. 79, June PP 11-18
- Cooper, J. & et, al. (1999): "Classroom Teaching Skills", (6th ed.) *Houghton Mifflin, U.S.A.*

- Gail, B. (1998): "Changes in your classroom from the past .To the present to the future", **J.R.M.E**, v.29, N.5.
- Harry S. Hertz (2001): Baldrige National Quality Program, National Institute of and technology, Web site: www.quality.nist.gov
- John, K. (2000): "Standards in the classroom, how teachers and students negotiate learning", **Teachers college press, New York, copyright by teachers colleg , Colombia university..**
- Leslay, C. (2007): "Early Childhood Intervention- All Countries Involved in the Project", [www, European – agency.org/eci/word](http://www.european-agency.org/eci/word).
- Lewis, R. G. and Smith, D.H. (1997): "Why Quality Improved in Higher Education? "**International Journal**, V. (1) N. (2)>
- R.C. SHARMA(2006). "Modern Science Teaching", **DhanpatRai**.
- Sherman, J.R. (2004): "Implementation of Aspects of the National Science Education Standards by Beginning Science Teachers during Their Participation in a Statewide Teachers Support and Assessment Program". **Doctoral Diss. The University of Connecticut, U.S.A.**